

Resumen

Este artículo resume los resultados principales de una investigación sobre la implicación de los padres en la educación de sus hijos, basada en una encuesta a padres y madres de alumnos de Primaria y ESO en España. Trata, primero, de la influencia familiar en sentido amplio, incluyendo el legado genético, el tipo de familia y el nivel educativo de los padres. Tras considerar la edad de primera escolarización y la elección de centro escolar, estudia varias formas de implicación directa de los padres en la educación de los hijos, como su participación en los centros escolares, las dotaciones educativas de los hogares, la ayuda con los deberes o las conversaciones sobre temas escolares. A continuación, analiza con una regresión múltiple la influencia, positiva, de la implicación paterna en el rendimiento escolar, controlando los efectos de otros factores. Concluye reflejando la notable satisfacción de los padres con la escuela y los resultados escolares de sus hijos, si bien albergan dudas sobre la calidad de la enseñanza en España.

Palabras clave: implicación familiar, rendimiento educativo, España, encuesta a padres.

Abstract

This article summarizes the main results of an investigation on parents' involvement in their children's education, which is based on a survey of fathers and mothers of students in Primary and Compulsory Secondary Education in Spain. It first reviews family influence in a broad sense, including the genetic legacy, the type of family, and the educational level of parents. After considering age at first schooling and school choice, it deals with several kinds of parental direct involvement in their children's education, such as participation in schools affairs, educational resources at home, help with homework or talks on school matters. Then, a multiple regression highlights the positive influence of parental involvement on school performance after controlling the effect of other factors. It concludes noticing the medium to high satisfaction of parents with their children's school and school performance, which contrasts with their doubts regarding the quality of Spanish schools in general.

Key words: family involvement, educational performance, Spain, parent survey.

JEL classification: I20, Z00.

EDUCACIÓN Y FAMILIA

Víctor PÉREZ-DÍAZ

Juan Carlos RODRÍGUEZ

Universidad Complutense y Analistas Socio-Políticos (ASP)

Juan Jesús FERNÁNDEZ

Universidad de California en Berkeley

I. INTRODUCCIÓN

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 artículo (y la investigación, más amplia, en la que se basa) está dedicado al análisis de uno de estos tres actores, los padres.

Tomamos como referencia principal una investigación empírica realizada recientemente sobre una muestra representativa de los padres y madres españoles de alumnos de educación primaria y secundaria obligatoria, y estructuramos nuestra exposición según las distintas dimensiones de la influencia de los padres en los resultados escolares de los hijos (1). Comenzamos (en la sección II) considerando esa influencia en su sentido más amplio, como la que se hace sentir en el legado genético, el tipo de familia y el nivel educativo (y el estatus socioeconómico) de los padres. Enfatizamos la relevancia del factor genético, bastante descuidado en las discusiones sociológicas sobre educación. A continuación, nos

centramos en un segundo momento de la influencia paterna, el de la primera escolarización y la elección de centro escolar, resaltando, en particular, un hallazgo inesperado de nuestra encuesta: el de un potencial de mayor igualdad en la composición social de los centros si los padres contaran con mayor libertad de elección (sección III). Después, nos ocupamos de una variedad de formas de implicación directa de los padres en la educación escolar de los hijos. Por una parte, ofrecemos una breve discusión sobre la evidencia empírica al respecto disponible para varios países, en especial Estados Unidos (sección IV). Por otra, presentamos una discusión más amplia de esa implicación en el caso español basada en nuestra encuesta (sección V). En la sección VI, también con datos de esa encuesta, analizamos la influencia que tienen en el rendimiento escolar (en este caso, el número de suspensos en ESO) diversas medidas de la implicación paterna, en el marco de la influencia de otros factores explicativos. Concluimos el artículo con la evaluación que hacen los padres de los resultados escolares de sus hijos (sección VII).

II. LA PRIMERA INFLUENCIA FAMILIAR: EL NIVEL EDUCATIVO, EL TIPO DE FAMILIA, EL LEGADO GENÉTICO

1. El nivel educativo de los padres

El grueso de la bibliografía sobre estratificación social y educa-

tiva corrobora la expectativa, ampliamente compartida, según la cual los padres bien con mayor estatus socioeconómico bien con nivel educativo más alto tienen hijos con mejor rendimiento educativo (2). 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 nivel educativo de los padres en el rendimiento académico de los hijos.

Si bien la mayor parte de la bibliografía sobre estratificación social y educativa emplea un enfoque bigeneracional, y la mayoría de los estudios basados en el enfoque trigeneracional aluden a la estratificación social como variable independiente, hay 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 seis 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 descendientes) de 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 por 100 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 quedando claro que el estatus socioeconómico de los padres (y, quizá, los abuelos) tiende a estar positiva y sustantivamente correlacionado con el rendimiento académico de los hijos en todos los países de la OCDE, esto no significa que el origen social del alumno sea el único o el principal determinante de su éxito en el sistema escolar. Así, por ejemplo, la evidencia ofrecida por el estudio PISA 2003 sugiere que el origen socioeconómico del alumno explica una proporción relativamente pequeña del rango de resultados obtenidos en el test de matemáticas; para España el estatus socioeconómico sólo explica el 8 por 100 de la varianza, y en ningún país llega a explicar el 20 por 100 de aquella (OECD, 2004: 356-386). Si, con datos de la Encuesta Social Europea (3), examinamos el poder explicativo del factor de que el padre haya alcanzado la educación superior sobre que el hijo haya alcanzado el mismo nivel para una colección amplia de países de la OCDE, se comprueba que dicho poder ex-

plicativo ronda el 10 por 100 para cada uno de esos países. Es decir, aunque el estatus socioeconómico del estudiante influye apreciablemente en sus resultados académicos, el grueso de la variación en éstos no está relacionado con dicho estatus.

Esa evidencia corrobora 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 del de los padres, como no lo es encontrar casos de movilidad social descendente, sobre todo en el curso de tres (o más) generaciones.

Podemos preguntarnos en qué órdenes de magnitud se encuentran los casos de movilidad educativa ascendente y descendente. Esta es una cuestión compleja que requiere un análisis profundo, pero para ofrecer una indicación aproximada, hemos contrastado la educación de padres e hijos españoles en dos «tablas de movilidad educativa» (cuadro n.º 1). Con información de 2002-2003, el pri-

mer cuerpo del cuadro contrasta el nivel educativo máximo de todos los adultos españoles (desagregado en cuatro niveles) con el nivel educativo máximo de su padre. 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 por 100 de aquellos cuyo padre tenía estudios primarios ha alcanzado la educación universitaria o superior. Por contra, un 11 por 100 de aquellos cuyo padre tenía estudios superiores tan sólo alcanzaron el nivel primario o el de secundaria inferior.

El segundo cuerpo del cuadro número 1 cruza el nivel educativo de la población de 25 a 40 años con el nivel educativo de su pa-

dre. Es importante considerar los grupos de población más jóvenes, porque es el grupo que más se puede haber beneficiado de las reformas educativas expansivas implementadas 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 entre 25 y 40 años (panel 2) comprobamos que el nivel educativo medio se ha incrementado apreciablemente. Lo importante a estos efectos es comprobar que también proporciones no desdeñables de españoles jóvenes han experimentado una importante movilidad educativa. Fijándonos únicamente en los casos de movilidad más llamativa, el 19 por 100 de los jóvenes cuyos padres tienen

educación primaria alcanzaron la educación superior. Y, por otra parte, el 5 por 100 de los jóvenes cuyos padres tienen educación superior ni siquiera alcanzó la educación secundaria superior.

2. Tipo de familia y rendimiento escolar

¿Qué otros condicionantes familiares pueden ayudar a explicar la variación en el rango de rendimientos? En los dos epígrafes 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 dos últimas 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 eco-

CUADRO N.º 1

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

TOTAL DE LA POBLACIÓN						
Padre	Hijo/a				Total	Educación padre
	Primaria	Secundaria inferior	Secundaria superior	Terciaria		
Primaria o menos	48,5	23,0	18,2	10,3	100	71,9
Secundaria inferior	9,9	31,8	34,1	24,2	100	12,5
Secundaria 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
POBLACIÓN ENTRE 25 Y 40 AÑOS						
Padre	Hijo/a				Total	Educación padre
	Primaria	Secundaria inferior	Secundaria superior	Terciaria		
Primaria o menos	21,0	28,3	31,8	18,9	100	67,7
Secundaria inferior	6,1	23,0	36,4	34,4	100	15,4
Secundaria 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 Encuesta Social Europea.

nómicos, del modelo de referencia paterno y de atención emocional (Astone y MacLanahan, 1991; Rassen, 2002). Para Becker (1981), el divorcio sobrecarga a las madres y afecta 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 estas afirmaciones, como muestran el grueso de la bibliografía estadounidense y diversos 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» (Haveman y Wolfe, 1995: 1871). Con encuestas anuales para cada década desde los sesenta hasta el 2000, Bliblarz y Raftery (1999) 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 tiene, ce-

teris *paribus*, 0,7 años menos de educación (1999: 358-361). Con datos para 1986, Astone y MacLanahan (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), y en 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 por 100 menor si el joven convive con sus dos padres biológicos (Calero, 2006: 29).

3. Herencia genética y rendimiento escolar

En paralelo a la continuada atención prestada al papel de cada uno de los factores sociodemográficos, 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 que permiten una respuesta novedosa al 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 (4).

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 podamos 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, y 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 recientemente por Björklund, Lindahl y Plug (2004), que ha dado lugar a una oleada de estudios, consiste en combinar un diseño de investigación de las ciencias naturales (el experimento natural) y técnicas de las ciencias sociales (el análisis de regresión) que permiten afrontar mejor el problema de separar los efectos de la determinación biológica de los relativos al origen social del individuo. Estos autores pensaron que la dis-

tinción 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 debería ser 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 socioeconómico 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 am-

bos 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, 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*. 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 efec-

to 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 por 100 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 en aquellos con hijos adoptivos. El ejercicio muestra que el efecto del CI en los años de educación de los hijos es positivo tanto para los 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 (Plug 2007: 85-87) apunta que la caída del efecto en-

tre los adoptivos es sólo de la mitad (5).

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 bioló-

gicos ($\beta=0,268$) es también el doble que el efecto sobre sus hijos adoptivos ($\beta=0,107$) (6). En este estudio tiene especial interés el resultado relativo al impacto del efecto de los años de 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 (7).

¿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 hayan 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 contemporáneas, 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, po-

demostramos concluir que la herencia genética tiene una incidencia sustantiva en el rendimiento educativo de jóvenes y adultos, y que dicha incidencia es equivalente o ligeramente superior a la impronta marcada por el origen socioeconómico del individuo.

III. LAS PRIMERAS DECISIONES DE LOS PADRES: LA EDAD DE ESCOLARIZACIÓN Y LA ELECCIÓN DE CENTRO

Nuestra encuesta, referida al caso de la España actual, 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. Un 96 por 100 de los padres cree que la principal responsabilidad de educar a los hijos recae, en primer lugar, en las familias. La gran mayoría (un 73 por 100) cree también que es la familia la que acaba influyendo más en esa educación, por delante del grupo de amigos (lo menciona un 16 por 100) o la escuela (7 por 100). Se trata de un juicio que los profesores, por ejemplo, no comparten en la misma medida, pues éstos tienden a mencionar más que los padres los efectos de la propia escuela, e incluso de los medios de comunicación (8). También atribuyen a los niños, desde una temprana edad, una responsabilidad por su educación: un 77 por 100 cree que los niños deberían acostumbrarse a asumir la responsabilidad por sus actos desde los siete años. 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, desa-

fortunadamente) en una discusión que preste menor atención a la escuela y los procesos educativos en sí mismos, es decir, a los detalles de los problemas de la oferta educativa. De hecho, puestos a señalar la causa principal del fracaso escolar, un 26 por 100 de los padres apunta a la poca colaboración de las familias y un 36 por 100 al poco esfuerzo de los alumnos, y son muy pocos los que mencionan el interés de lo que se enseña (11 por 100) o la poca capacidad o dedicación de los profesores (11 por 100).

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: la inmensa mayoría lo hace entre los dos y los tres años de edad. Lo cierto es que el caso español se ha destacado desde hace lustros por contar tasas de escolarización temprana elevadas en términos comparados.

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 donde sí lo hay, y donde cabe, por ejemplo, elegir entre varios centros públicos o entre éstos y alguno 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 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.

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, algo más de dos, de media (una media que no parece haberse movido en la última década). Al final, el reparto actual del alumnado entre centros públicos, concertados y privados nos da, como es sabido, 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. Uno de ellos es el cheque escolar, del que hay ya numerosos experimentos 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 que facilita la libre elección de centro por los padres, los cuales, según ellos mismos declaran, 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, cabe plantearse 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 diez 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. Aunque al final los pesos relativos de la enseñanza pública y concertada o 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.

Los cambios son más claros en términos de la composición por niveles sociales de cada tipo de centro, una consecuencia de la libre elección de centro en la que han insistido mucho los autores críti-

cos con esa libertad. 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. Ésta nos permite comprobar qué pasaría con la composición social de los centros si se cumpliesen los deseos de cambio de tipo de centro de los padres españoles, tanto en su versión estricta (sólo cambian de tipo de centro los padres que lo ven seguro) como en su versión laxa (cambian también los que lo ven probable). Los resultados de dicho ejercicio se incluyen en el cuadro n.º 2, 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 amplia o 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 lo cual sería más notorio en el supuesto contemplado por la hipótesis laxa. 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, la aplicación de un mecanismo como el cheque escolar podría aminorar sustancialmente las diferencias de estatus entre los centros públicos y el resto (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.

CUADRO N.º 2

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

	Original	Cambio "estricto"	Cambio "laxo"
Público			
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
Privado			
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
Diferencia privado - público			
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.

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 (los padres que afirman que los profesores dan las clases sólo o sobre todo en lengua vernácula pasan del 52 por 100 al 57 por 100 entre 2000 y 2008), 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 (la preferencia por una presencia equilibrada del castellano

y la lengua vernácula en las clases pasa del 24 al 37 por 100).

IV. EFECTOS DE LA IMPLICACIÓN DE LOS PADRES EN LA EDUCACIÓN: EVIDENCIA DE OTROS PAÍSES

Entrando ya directamente en el tema de la implicación, activa y continua, de los padres en la educación de los hijos, comenzamos con una breve referencia a una evidencia empírica, procedente de Estados Unidos y de Europa, que tiende a corroborar las conclusiones de una literatura relativamente amplia, que se ha ido consolidando en las últimas décadas y que aduce distintas razones a favor de esta implicación.

No entramos aquí en una discusión de esta literatura (9), que suele concluir que, al integrar las áreas de influencia de la familia y

la escuela, se mejora 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. Aquí, nos limitamos a examinar el grado de corroboración empírica de estas ideas, atendiendo a una serie de estudios cuantitativos. El número de estos 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 centramos en ese país 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. Ambos 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 veinte estudios considerados recogieron un efecto estadísticamente significativo de las variables que medían 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 idiosincrásica 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 (1992), 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, a través de 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 fre-

cuentes 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, 2003: 109; Muller, 1998: 348; Ho y Willms, 1996: 136; Astone y McLanahan, 1991: 314; Singh *et al.*, 1995: 308). Muller, por ejemplo, descubrió que «hablar sobre el colegio» está más positivamente relacionado con incrementos en los conocimientos de 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 (10).

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). 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, 2003: 109). Fan y Chen (2001: 13) concluyen su metaanálisis afirmando: «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 parecen tener la relación más fuerte con el éxito escolar de los hijos ($r \approx 0,40$)» (11).

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 paterna. 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 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 gru-

po 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 la implicación paterna y 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 *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 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, 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).

V. LA EVIDENCIA EMPÍRICA SOBRE LA IMPLICACIÓN DE LOS PADRES ESPAÑOLES EN LA EDUCACIÓN

A continuación resumimos los resultados de nuestra encuesta respecto de la implicación de los padres en la educación escolar de sus hijos. Comenzamos por sus actividades relativas al centro escolar y seguimos con comportamientos y decisiones que configuran, metafóricamente hablando, el hogar como un lugar de aprendizaje escolar.

La evidencia de nuestra encuesta sugiere que los padres cuentan

sólo con una dosis módica de información sobre el funcionamiento de los centros (los cuales, a su vez, proporcionan poca). Por ejemplo, sólo un 29 por 100 de los padres contesta afirmativamente a la pregunta sobre si las calificaciones que obtienen los estudiantes se hacen públicas. Sin embargo, la demanda de más información no es mayoritaria: sólo un 40 por 100 cree que la cantidad de información que ofrecen los centros sobre el rendimiento escolar de los alumnos debería ser mayor. Asimismo, albergan una sensación de escasa influencia y poca participación en los centros; 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 información de que disponen los padres y sobre su participación en los centros afirman los directores de centros, como se desprende de varios estudios de la OCDE. Éstos, 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. Con los datos oficiales más recientes, sólo participaría en esas elecciones el 10 por 100 del censo de padres, aunque cuando éstos recuerdan su participación en la encuesta, el porcentaje obtenido es muy superior (49 por 100).

Con todo, las reuniones con profesores o directores parecen bastante frecuentes. Casi todos los padres asisten a alguna de esas reuniones en un curso dado, la media de reuniones es superior a tres, y los padres perciben esas reuniones como muy útiles (4,4 en una escala de 1 a 5). Asimismo, son

bastantes los padres que asisten a representaciones teatrales o musicales del centro en las que participan sus hijos (un 59 por 100), aunque son pocos los que lo hacen si se trata de una competición deportiva (28 por 100).

Siendo esos los niveles de participación paterna en los centros, ¿qué cabe esperar de cuál sea la sustancia de esa participación? La respuesta puede venir, al menos en parte, de la observación de los criterios que siguen a la hora de entender y evaluar la educación y los diferentes recursos o instrumentos educativos.

Los padres tienen la sensación de que el nivel de conocimientos que se exige a los estudiantes en España es entre adecuado (45 por 100) y demasiado bajo (46 por 100), y sólo una mínima proporción lo considera demasiado alto (5 por 100). Es probable que su apreciación acerca del nivel de exigencia general sea justa, si se tiene en cuenta que el conjunto de los españoles adultos apenas parecen preocupados por «lo poco que los profesores exigen a los alumnos» ni por los que pudieran ser los problemas de los contenidos de la enseñanza (es decir, por su carácter inadecuado o insuficiente) (CIS, 2005). Parece interesarles en particular la enseñanza de las Matemáticas y del Inglés, que recibirían una media de 4,75 en una escala de importancia del 1 al 5, y menos otras asignaturas, como la Química y la Filosofía, que recibirían medias de 3,9 y 3,7, respectivamente. Ello contrasta con los resultados, no muy altos, de los alumnos españoles en materias como las Matemáticas o las Ciencias (12).

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 (así lo prefiere un 59 por 100), y no que les deje mucho tiempo libre (lo prefiere un 27 por 100). Sin embargo, para ellos, esa ocupación del tiempo debe estar orientada no 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 por 100), 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 por 100) (13). 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 por 100 de los padres españoles prima los conocimientos básicos como objetivo de la educación, lo hace así el 53 por 100 del total de los padres de la UE15 (14).

Con todo, muchos padres complementan la escuela con actividades extraescolares con una dimensión educativa *sensu lato*. El 75 por 100 de los padres dice que su hijo lleva a cabo alguna de esas actividades (y un 29 por 100, dos o más), que incluyen, sobre todo, actividades deportivas (45 por 100) y, en menor medida, enseñanza de idiomas (26 por 100), junto con un refuerzo de las asignaturas escolares (13 por 100; Matemáticas, en particular), la informática y actividades artísticas (baile y música).

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 probable que el número de libros, excluyendo los que usan los hijos para estudiar, haya descendido ligeramente: 200 de media en 2000, 178 en 2008; pero el dato es blando y necesita contrastación. Sin embargo, ha aumentado claramente la dotación de aparatos electrónicos de (posible) instrucción y entretenimiento, en particular los ordenadores. Se ha pasado, por ejemplo, de un 22 por 100 de hogares con ordenador e Internet en el año 2000 a un 77 por 100 en 2008. La mayor presencia de esas nuevas tecnologías supone, para los hijos en hogares con ordenador (el 90 por 100 del total), en torno a una hora de uso diario, a lo que se suman las 1,3 horas de televisión en todos los hogares, y el uso a diario o varios días a la semana del Messenger y de la videoconsola de juegos para una parte importante de los estudiantes de Primaria y ESO (27 por 100 en el caso del Messenger y 27 por 100 en el de la videoconsola).

A ello hay que añadir la implicación *directa* de los padres en la educación de sus hijos. Por lo pronto, hay que recordar cuánto estudian esos hijos: los matriculados en ESO dedican 7,8 horas a la semana a estudiar fuera del horario escolar. Son bastantes los padres que les acompañan en esas tareas, por ejemplo, ayudándoles a hacer los deberes o trabajos escolares. Esto ocurre bastante más hoy (un 56 por 100 los ayuda siempre, casi siempre o bastantes veces; un 12 por 100, nunca o casi nunca) que antes (las cifras en 2000 son de 39 por 100, y 23 por 100, respectivamente), aunque, según el estudio PISA del año 2000, los padres españoles se sitúan, más bien, a la cola de la OCDE en lo to-

cante a la ayuda con los deberes ofrecida a sus hijos adolescentes, tal como la perciben éstos.

También se observa un crecimiento de la implicación directa de los padres en la educación de los hijos si atendemos a un conjunto de actividades relativas al alumnado de Primaria. Primero, la media mensual de ocasiones en que el padre o madre ha preguntado la lección a su hijo o la ha repasado con él ha pasado de 13,1 en el año 2000 a 14,7 en 2008. Segundo, la media mensual de ocasiones en que ha leído con su hijo en voz alta ha pasado de 10,7 a 12,3 en esas mismas fechas. Tercero, y de manera muy notable, también son más hoy que en el año 2000 los padres que han acudido alguna vez al teatro con su hijo a lo largo del curso (54 y 23 por 100, respectivamente). Y, cuarto, también son muchos más los que han visitado un museo o exposición con sus hijos (20 por 100 en el año 2000; 48 por 100 en 2008).

Asimismo, parece alta la frecuencia con que los padres hablan con sus hijos sobre la marcha de sus estudios: un 85 por 100 lo hace varias veces a la semana. Con menor frecuencia hablan los padres con sus hijos matriculados en ESO sobre asuntos políticos y sociales de actualidad: lo hace varias veces a la semana un 32 por 100.

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, como cabría esperar, las madres más que los padres (43 por 100 de madres que se dan una puntuación de 5, frente a un 28 por 100 de padres que se puntúan así). Ello responde a su experiencia, pero también a la comparación entre lo que ellos creen ocuparse de la educación de sus hijos

y lo que sus propios padres se ocuparon de ellos mismos, en el entendimiento de que sus padres se ocuparon menos: así lo piensa un 60 por 100, un porcentaje quizá superior al 53 por 100 que lo creía así en el año 2000. Vistos en el contexto de la Europa de los 15, los padres españoles se sitúan entre los 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.

VI. LA IMPLICACIÓN PATERNA EN EL MARCO DE LOS CONDICIONANTES DEL RENDIMIENTO EDUCATIVO DE LOS ESTUDIANTES

Terminamos con el análisis de los condicionantes o factores explicativos de la distribución de los resultados escolares, lo cual permite enfocar el argumento en los efectos de la implicación de los padres sobre la educación de los hijos, en el contexto de otros factores, en torno a unos resultados educativos objetivos y concretos.

Aspiramos a ofrecer una primera aproximación o una ilustración de cómo operan esos condicionantes actuando conjuntamente, y no un resultado concluyente. Nuestra principal limitación es el número de casos con que contamos (338 estudiantes), lo cual imposibilita análisis muy detallados si queremos mantener dentro de unos límites aceptables los niveles de significación. Nuestra variable dependiente es el número de asignaturas suspendidas por el estudiante matriculado en ESO en la evaluación anterior al momento de la encuesta, evaluación que suele ser la se-

gunda. La media en 2008 resultó de 1,79 suspensos, casi idéntica a la media obtenida con la misma pregunta en el año 2000 (1,76 suspensos). Como variables independientes o de control usamos una colección de indicadores que en la discusión académica se han mostrado relevantes para explicar el rendimiento escolar (15). Primero, mostramos las relaciones bivariadas del número de suspensos con esas variables; segundo, mostramos a esa colección de variables actuando conjuntamente, en la esperanza de discernir los efectos netos de ellas, o al menos de las más relevantes.

Para ordenar la exposición, clasificamos las variables independientes o de control en cuatro tipos: relativas a características que llamamos estructurales, al centro escolar, a la implicación, a la implicación de los padres y a la conducta de los alumnos. A continuación resumimos nuestras expectativas acerca de la asociación entre esas variables y la dependiente.

Las *variables estructurales* 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). Primero, según la evidencia empírica sobre España y otros países, las chicas obtienen hoy un mejor rendimiento escolar medio que los chicos. Segundo, tanto por contar con más recursos materiales o culturales como por razones hereditarias (véase más arriba), cuanto mayor el nivel educativo de los padres, mayor el rendimiento de los hijos. Lo mismo se aplica, grosso modo, al caso del estatus socioeconómico. Tercero, cuanto más hijos, menor la proporción de los recursos de tiempo y atención que los padres pueden dedicar a cada

hijo, especialmente, al último. Por tanto, de manera sencilla, cuanto mayor sea el número de hermanos, peor será el rendimiento escolar. Cuarto, los hijos de familias monoparentales tendrían un rendimiento inferior al de los de hogares biparentales, sobre todo porque el progenitor a su cargo (generalmente, la madre) dispone de menos recursos materiales y de tiempo, además de por razones como los posibles efectos negativos de la ausencia del padre en el hogar. Por último, en la literatura académica y de políticas públicas se suele incluir cada vez más la circunstancia, cada vez más frecuente, de que la familia sea de origen extranjero, en el supuesto de que esas familias tienen especiales dificultades para lidiar con éxito con sistemas escolares ajenos a su experiencia anterior.

Las variables de centro escolar son dos. Una es clásica, el *tipo de centro* (público o privado/concertado), y suponemos, según la evidencia disponible en términos de relaciones bivariadas, que el rendimiento escolar es mejor en los segundos. La otra mide características sociales (o culturales) del centro: el *porcentaje de inmigrantes* tal como lo estiman los encuestados. Cuantos más inmigrantes, más se distingue el centro del «típico» al que estarían acostumbrados la dirección, los profesores y las autoridades educativas 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). Por ello, más dificultades para la enseñanza y, por tanto, peor rendimiento de los estudiantes. Por otra parte, el porcentaje de inmigrantes es un indicio del nivel socioeconómico del centro, pues sabemos que tienden a vivir, al menos en sus primeros años, en

barrios de extracción social baja o media-baja. La discusión académica y la evidencia empírica que maneja también ha mostrado la relevancia de la composición social del grupo de pares en el rendimiento de los estudiantes (16).

Las variables de implicación de los padres son las siguientes: 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. Primero, en la clase política y entre los investigadores sobre educación algunos piensan que una *escolarización temprana* mejora el rendimiento escolar. Segundo, el *número de centros considerados* al elegir centro es un indicio aproximado de la importancia que dan los padres al aprendizaje escolar. Quienes se informan poco serían, por término medio, padres menos preocupados (y ocupados) que los padres que se informan sobre más centros. Luego cuanto más centros considerados, más importancia a la enseñanza, mejor ambiente de aprendizaje en el hogar y mejor rendimiento del niño. Tercero, como hemos visto, aunque la evidencia sobre la *ayuda en los deberes* es ambigua, en principio, la ayuda de los padres debería al menos servir a los chicos que van más retrasados en los estudios. Cuarto, más arriba hemos argumentado que las conversaciones con los hijos sobre la escuela y otros temas pueden enriquecer intelectual y culturalmente a los hijos, por lo que cabría esperar de ellas efectos positivos en el rendimiento escolar. Quinto, podemos considerar las *actividades extraescolares* como un intento de enriquecer la experiencia formativa de los hijos, midiendo una predisposición cultural favorable al

aprendizaje académico en los padres, aunque no cabe descartar que 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. Sexto, el *número de libros en el hogar* sería una medida tradicional de los recursos culturales (del llamado «capital cultural») de que disponen las familias: cuantos más libros en el hogar, más probabilidad de contagio de la afición de la lectura y de enriquecimiento cultural, y por tanto mejor rendimiento escolar. Séptimo, podemos ver a los *ordenadores personales* como un instrumental de aprendizaje moderno o, al menos, como un instrumental para mejor afrontar las demandas escolares actuales. En cualquier caso, esperaríamos un efecto positivo en el rendimiento. Octavo, el *consumo televisivo del entrevistado* sería un indicio de sus disposiciones culturales y del ambiente cultural del hogar. Cuanto más consumo televisivo, menos tiempo o interés por otros consumos culturales, como la lectura de libros, por su parte y por la de sus 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. Se incluyen las siguientes: si ha repetido alguna vez curso, 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 probabilidad

des 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.

En todo caso, primero, en cuanto a la *repetición de curso*, por la evidencia empírica con que contamos para España, los repetidores tienden a obtener peores calificaciones que quienes están matriculados en el curso que les corresponde por edad (véase, por ejemplo, Fernández y Rodríguez 2008). Segundo, en principio, cuantas más *horas de estudio*, menos suspensos. Tercero, el *haber recibido alguna amonestación* por mal comportamiento a lo largo del curso es 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 de su aprendizaje, o por otras razones, está a disgusto en el entorno escolar y lo muestra de manera agresiva o violentando las normas de ese entorno. Es improbable que ese disgusto conduzca a buenas calificaciones. Cuarto, según una opinión amplia en el mundo educativo, los ordenadores suponen una ayuda para el aprendizaje escolar, por lo que el *uso del ordenador para las tareas escolares* debería asociarse negativamente con el número de suspensos. Quinto, aunque la relación entre el *consumo de televisión* y el rendimiento escolar es ambigua (Pérez-Díaz y Rodríguez, 2008), y plantea problemas de dirección de la causalidad, es una variable muy utilizada en estudios sobre rendimiento escolar, que suelen partir de la hipótesis de una influencia negativa de la televisión en dicho rendimiento

to. Sexto, 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 nítidamente útiles en la escuela (Fernández y Rodríguez, 2008).

Un análisis de las relaciones bivariadas permite una primera corroboración de la importancia relativa de las anteriores variables. El cuadro n.º 3 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 prevista en los párrafos anteriores.

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 (17). 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.

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, pro-

bablemente. Es muy llamativa la diferencia que marca el porcentaje de inmigrantes estimado especialmente entre el nivel «menos del 5 por 100» y el resto.

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, quizás incluso lo empeora; pero los escolarizados con más de tres años tienen una media de suspensos superior al resto. El número de centros considerados al elegirlo parece importante. Por lo pronto, hay que distinguir entre quienes dicen que no pudieron elegir centro escolar (quizá por vivir en un hábitat rural) y el resto. Es muy probable que las posibilidades de elección de los primeros hayan estado, efectivamente, muy limitadas, independientemente de la predisposición de esos padres a embarcarse en una búsqueda «sofisticada». De hecho, a efectos del rendimiento escolar del hijo, los que no pudieron elegir se parecen más a los padres más implicados (se informaron sobre más centros) que a los poco o nada implicados. En cualquier caso, lo cierto es que la media de suspensos de los poco implicados es más alta que la del resto.

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 es 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. En todo caso, 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 interesante, por último, comprobar cómo un elevado consumo de televisión por parte del entrevistado (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.

Por último, en general, las variables de comportamiento del estudiante 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. A su vez, 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 modera-

damente (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 la 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 relativamen-

te baja. El uso muy frecuente (diario o semanal) se asocia con la media de suspensos más alta.

El análisis multivariante ofrece una segunda corroboración, con matices, de nuestras expectativas. A continuación mostramos los resultados de un ejercicio que intenta observar el efecto conjunto de todas las variables consideradas en el rendimiento escolar en ESO, medido por el número de asignaturas suspensas. Utilizamos la técnica de la regresión múltiple lineal, ya que contamos con una variable dependiente continua, la más adecua-

CUADRO N.º 3

**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>		
Sexo del estudiante			Número de actividades extraescolares (**)		
Varón	2,21	174	Ninguna	2,24	139
Mujer	1,35	165	Una	1,56	147
Estudios del entrevistado			Dos o tres	1,23	51
Hasta primarios completos	2,18	148	Horas de TV del entrevistado (día de diario) ..		
Secundarios	1,83	122	Menos de 1 hora	1,79	98
Superiores	0,87	68	De una a dos horas	1,32	143
Estatus socioeconómico del hogar			Dos o más horas	2,49	96
Alto	1,53	48	Número de libros en el hogar		
Medio alto	1,44	69	Hasta 50	2,47	111
Medio	1,80	161	De 51 a 100	1,83	97
Medio bajo y bajo	2,35	60	De 101 a 200	0,96	63
Número de hermanos			Más de 200	1,41	62
Hijo único	1,73	87	Nº ordenadores en el hogar		
Un hermano	1,55	181	Ninguno	2,31	13
Dos hermanos o más	2,46	70	Uno	2,02	200
Tipo de hogar			Dos o más	1,36	125
Biparental	1,71	293	<i>Comportamiento del estudiante</i>		
Monoparental	2,33	46	Ha repetido algún curso		
Nacionalidad del entrevistado			No	1,25	269
Española	1,72	313	Sí	3,91	68
Extranjera	2,61	25	Horas semanales de estudio		
<i>Relativas al centro escolar</i>			Hasta 5	2,33	147
Tipo de centro al que asiste el/la hijo/a			6 a 10	1,24	94
Público	2,01	223	11 a 15	1,25	52
Concertado	1,48	96	16 ó más	0,70	26
Privado	0,77	17	Ns/nc	3,31	18

(*) "Ninguno o uno" incluye 1 "ns/nc"; (**) Excluyendo las de repaso de asignaturas.
Fuente: Encuesta ASP 08.045.

CUADRO N.º 3 (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)
Porcentaje de inmigrantes en el centro			Ha recibido una amonestación		
Menos de 5%	1,23	136	Sí.....	3,07	71
Del 5 al 10%.....	1,68	78	No	1,45	265
10% o más	2,07	68	Uso de ordenador para tareas escolares		
<i>Implicación de los padres</i>			No tiene o usa nada/casi nada.....	2,39	107
Edad de escolarización del hijo			Menos de una hora.....	1,24	142
Antes de los 3 años.....	1,83	107	Una hora o más	1,99	83
A los 3 años.....	1,45	160	Consumo de televisión		
Después de los tres años.....	2,50	69	Nada o casi nada	2,77	26
Número de centros considerados (*)			Menos de 1 hora	1,18	88
No pudieron elegir.....	1,68	41	1 a 2 horas	1,58	166
Ninguno o uno	2,30	130	Más de 2 horas.....	3,06	54
Dos o más	1,41	167	Uso de videoconsola de juegos		
Ayuda con los deberes			No tiene	1,65	81
Siempre o casi siempre.....	1,47	74	Casi no usa	2,02	82
Bastantes veces.....	1,35	31	Menos de 1 vez a la semana	1,40	117
Algunas veces	1,69	80	Uso diario o semanal	2,44	58
Pocas veces.....	2,08	67			
Nunca o casi nunca.....	2,15	82			
Conversan sobre asuntos políticos/sociales					
Nunca o casi nunca.....	2,29	103			
Varias veces al año.....	1,42	18			
Alrededor de una vez al mes	2,04	26			
Varias veces al mes.....	1,71	74			
Varias veces a la semana	1,41	111			

(*) "Ninguno o uno" incluye 1 "ns/nc"; (**) Excluyendo las de repaso de asignaturas.

Fuente: Encuesta ASP 08.045.

da para ese tipo de análisis. Construimos cuatro modelos, según el tipo de variables incluidas 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 n.º 4.

En el modelo 1, el más sencillo, que 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 la madre o el padre entrevistado tenga estudios universitarios parece marcar una diferencia notable, pues reduce el número de suspensos en 1,2, y también el que el estudiante sea varón, pues lo aumenta en 0,9. También es muy no-

table el efecto de tener dos hermanos o 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. Por tanto, no puede afirmarse con suficiente seguridad que estar matriculado en un centro público aumente el número de suspensos. El asistir a un colegio con pocos inmigrantes, por contra, reduciría el número de suspensos significativa y sustantivamente, hasta en 0,75 asignaturas.

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 modalidad 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 considerados al elegir el centro actual del hijo parece muy importante. Si los padres se han informado sobre un centro o ninguno, la media de suspensos del hijo (en comparación con el caso de padres que se han informado sobre dos o más centros, o los pocos que no pudieron elegir centro) 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, pero no podemos asegurarlo porque el coeficiente no es significativo. Por otro lado, tampoco podemos aseverar que la conversación frecuente sobre asuntos sociales con el hijo reduzca el número de suspensos. Más claramente, 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 (has-

ta 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 (dos 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 estamos 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 nú-

mero de horas de estudio parece tener efectos claramente benéficos, pues reduce el número de suspensos en 0,5; por contra, el mal comportamiento, también como era de esperar, los aumenta, mucho, en 1,2.

El coeficiente de las variables de uso moderado del ordenador como ayuda en las tareas escolares (frente a un uso poco moderado o una ausencia de uso) y de consumo poco moderado de televisión (frente al uso moderado o la casi ausencia de uso) tienen los signos previstos, pero no son significativos, y tampoco parece tener un efecto discernible el uso poco moderado de la videoconsola (frente al uso moderado o el no uso) aunque el tema, como ya hemos apuntado, debe quedar abierto.

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 la que nos hemos referido más arriba).

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 coeficien-

te 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, a modo de indicio, miden las otras variables consideradas.

Desde el punto de vista de una de las cuestiones centrales de este trabajo, 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. Probable-

mente, con una muestra más amplia nuestro juicio habría sido más nítido.

En resumen, los datos sugieren la importancia relativa de determinados factores estructurales. Así, se observa una covariación 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 impli-

CUADRO N.º 4

FACTORES CONDICIONANTES DEL NÚMERO DE SUSPENSOS EN ESO: CUATRO REGRESIONES MÚLTIPLES (*)

	MODELO 1		MODELO 2		MODELO 3		MODELO 4	
	B	Error típ.						
(Constante)	1,32	0,18	1,50	0,27	0,67	0,36	1,09	0,36
<i>Variables estructurales</i>								
Sexo = varón	0,90	0,23	0,91	0,22	0,92	0,22	0,36	0,21
Estudios entrevistado universitarios.....	-1,22	0,28	-1,04	0,29	-0,40	0,30	-0,21	0,27
Tiene 2 hermanos o más	0,77	0,28	0,75	0,28	0,61	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
<i>Variables de centro escolar</i>								
Matriculado en centro público.....			0,15	0,25	0,04	0,24	-0,03	0,21
Porcentaje de inmigrantes inferior a 5%.....			-0,75	0,24	-0,78	0,22	-0,66	0,20
<i>Variables de implicación de los padres</i>								
Empezó la escuela a los 4 años o más					0,02	0,28	-0,02	0,25
Se informaron sobre un centro o ninguno.....					0,81	0,22	0,59	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).....					0,66	0,22	0,55	0,20
Tienen hasta 75 libros en casa.....					0,75	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					0,66	0,24	0,46	0,22
<i>Variables de comportamiento del hijo</i>								
Ha repetido algún curso.....							1,77	0,27
Estudia 6 horas a la semana o más.....							-0,49	0,20
Recibió una amonestación en este curso							1,17	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: Número de suspensos en ESO</i>								
R ² corregida	0,11		0,15		0,23		0,4	

(*) 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.

cación 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 (ayuda con los deberes, hablar de asuntos sociales en casa).

Finalmente, 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 que los niños asuman desde una temprana edad parte de la responsabilidad sobre su educación 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.

VII. EL JUICIO DE LOS PADRES SOBRE LOS RESULTADOS ESCOLARES

Como conclusión a nuestra excursión sobre la implicación de los padres en la vida escolar de sus hijos, resumimos los hallazgos de nuestra encuesta respecto del juicio que tienen los padres sobre los resultados de esa vida escolar, un juicio que, probablemente, sobrevuela las actitudes y comportamientos reseñados más arriba.

La hora de la verdad llega cuando se miden objetivamente los re-

sultados 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, 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, 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 responsabilidad, y segundo, que los niños tengan unos resultados escolares satisfactorios, en el sentido más convencional y básico.

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 contra-

punto, sin embargo, en que quizá perciban ahora más problemas de disciplina que en el pasado: en 2008, un 16 por 100 menciona que su hijo ha recibido una o más amonestaciones o apercibimientos por mala conducta (un 13 por 100 en el año 2000). A eso último cabe añadir que un 12 por 100 de los entrevistados reconoce que su hijo se ha sentido acosado a lo largo del curso.

Los padres también suelen estar satisfechos con los resultados educativos obtenidos por sus hijos. A medio plazo, más de la mitad de los padres espera que dicho rendimiento 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 las que sólo algo más de una cuarta parte acaba obteniendo un título universitario (18). 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. A su vez, los padres españoles suelen estar más satisfechos con los centros que la media europea (UE15). Sin embargo, 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 recoge una puntuación media de 3 en una escala de 1 (muy bajo) a 5 (muy alto). Recordemos, además,

el dato, antes señalado, de que la mayor parte cree que el nivel de exigencia general es entre demasiado bajo y adecuado. El juicio sobre el nivel de la enseñanza 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.

Cómo se resuelve la aparente contradicción entre una satisfacción bastante alta con los resultados escolares de sus hijos y un juicio, de esos mismos padres, sobre la calidad de la enseñanza en España que la sitúa en un nivel mediocre es asunto que requeriría una ulterior investigación.

NOTAS

(1) La muestra de la encuesta ASP 08.045 es de 820 individuos, y el trabajo de campo se llevó a cabo en los meses de mayo y junio de 2008. La investigación ha sido patrocinada y financiada por la Fundación de las Cajas de Ahorros (FUNCAS), y se recoge en un libro, escrito por los autores de este artículo, con el título de *Educación y familia: Los padres españoles ante la educación general de sus hijos*, de próxima aparición.

(2) Una discusión más amplia sobre la cuestión puede encontrarse en el capítulo 1 del libro citado en la nota 1.

(3) Nuestro cálculo. Véase el detalle de dicho cálculo en el libro citado en nota 1.

(4) El interés por estas cuestiones parece estar llegando al ámbito de la sociología, de lo que es prueba el tema monográfico del suplemento al número de julio de 2008 de *American Journal of Sociology*, que está dedicado a explorar la relación entre genética y estructura social.

(5) 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.

(6) Para Wisconsin y Suecia los efectos de la educación de la madre son estadísticamente significativos tanto sobre los hijos biológicos como los adoptivos.

(7) La riqueza de los datos manejados por BJÖRKLUND, LINDAHL y PLUG les permite compro-

bar 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 ($r=0,12$). 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.

(8) Esta referencia se apoya en una investigación sobre los profesores de secundaria en Madrid (PÉREZ-DÍAZ y RODRÍGUEZ 2009).

(9) A la que nos referimos con cierto detalle en el libro citado en la nota 1.

(10) 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.

(11) Estas conclusiones se basan en relaciones bivariadas, por lo cual no incluyen otras variables de control.

(12) 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 por 100. 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.

(13) Una alternativa formulada en términos parecidos en el año 2000 produjo un resultado un poco más contrastado aún, de 10 por 100 frente a 81 por 100; aunque hay que tener en cuenta que la formulación, en ambos casos, incluye más de un tema y permite varias interpretaciones.

(14) Cálculos propios con datos del *Eurobarómetro 44.0*, de 1995. Los datos europeos que citamos a lo largo de este texto proceden de esa fuente, si no se indica lo contrario.

(15) 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.

(16) 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.

(17) Hemos comprobado las diferencias entre categorías, por pares, con la técnica de la T de Student, utilizando un nivel de confianza del 95,5 por 100. Si no decimos nada, la diferencia es significativa.

(18) Datos de la Encuesta de Población Activa correspondientes al año 2008.

BIBLIOGRAFÍA

- 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.
- 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.
- CALERO, Jorge (2006), «Desigualdades tras la educación obligatoria: nuevas evidencias», *Fundación Alternativas. Documentos de Trabajo*, 83/2006.
- 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.
- 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.

<p>DOMINA, Thurston (2005), «Leveling the home advantage: Assessing the effectiveness of parental involvement in Elementary School», <i>Sociology of Education</i>, 78, 3: 233-249.</p> <p>EPSTEIN, Joyce (1992), «School and family partnerships», en Marvin C. Alkin (eds.), <i>Encyclopedia of Educational Research</i>, Nueva York, Macmillan: 1.139-1.151.</p> <p>FAN, Xitao, y Michael CHEN (2001), «Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis», <i>Educational Psychology Review</i>, 13, 1: 1-22.</p> <p>FERNÁNDEZ, Juan Jesús, y Juan Carlos RODRÍGUEZ (2008), «Los orígenes del fracaso escolar en España. Un estudio empírico», <i>Mediterráneo Económico</i>, 14: 323-349.</p> <p>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», <i>British Journal of Educational Psychology</i>, 76: 41-55.</p> <p>FRANCESCONI, Marco; Stephen P. JENKINS, y Thomas SIEDLER (2005), <i>Childhood Family Structure and Schooling Outcomes: Evidence for Germany</i>, University of Essex.</p> <p>HAMILTON, Laura; Simon CHENG, y Brian POWELL (2007), «Adoptive parents, adoptive parents: Evaluating the importance of biological ties for parental investment», <i>American Sociological Review</i>, 72: 95-116.</p> <p>HAVEMAN, Robert, y Barbara WOLFE (1995), «The determinants of children's attainments: A review of methods and findings», <i>Journal of Economic Literature</i>, 23: 1829-1878.</p> <p>HILL, M. Anne, y June O'NEILL (1994), «Family endowments and the achievement of young children with special reference to the underclass», <i>Journal of Human Resources</i>, 29, 4: 1064-1100.</p> <p>HO SUI-CHU, Esther, y J. Douglas WILLMS (1996), «Effects of parental involvement on Eighth-Grade achievement», <i>Sociology of Education</i>, 69, 2: 126-141.</p> <p>JENCKS, Christopher, y Laura TACH (2005), «Would equal opportunity mean more mobility?», <i>John F. Kennedy School of Government Faculty Research Working Papers Series</i>, Harvard University, RWP05-037.</p>	<p>JEYNES, William H (2003), «A meta-analysis: The effects of parental involvement on minority children's academic achievement», <i>Education and Urban Society</i>, 35, 2: 202-218.</p> <p>MAUGHAN, Barbara; Stephan COLLISHAW, y Andrew PICKLES (1998), «School achievement and adult qualifications among adoptees: A longitudinal study», <i>Journal of Children Psychology and Psychiatry</i>, 39, 5: 669-685.</p> <p>MULLER, Chandra (1998), «Gender differences in parental involvement and adolescents' Mathematics achievement», <i>Sociology of Education</i>, 71, 4: 336-356.</p> <p>PÉREZ-DÍAZ, Víctor, y Juan Carlos RODRÍGUEZ (2003), <i>La educación general en España</i>, Madrid, Fundación Santillana.</p> <p>— (2008), <i>La adolescencia, sus vulnerabilidades y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación</i>, Madrid, Fundación Vodafone.</p> <p>— (2009), <i>La experiencia de los docentes vista por ellos mismos. Una encuesta a profesores de enseñanza secundaria de la Comunidad de Madrid</i>, disponible en www.asp.research.com.</p> <p>PÉREZ-DÍAZ, Víctor; Juan Carlos RODRÍGUEZ, y Leonardo SÁNCHEZ FERRER (2001), <i>La familia española ante la educación de sus hijos</i>, Barcelona, Fundación «la Caixa».</p> <p>PLUG, Erik (2004), «Estimating the effect of mother's schooling on children's schooling using a sample of adoptees», <i>American Economic Review</i>, 94, 1: 358-368.</p> <p>— (2007), «Are successful parents the secret to success?», en Joop Hartog, Henriëtte Maassen van den Brink (eds.), <i>Human Capital: Advances in Theory and Evidence</i>, Cambridge: Cambridge University Press: 81-101.</p> <p>PLUG, Erik, y Wim VIJVERBERG (2003), «Schooling, family background and adoption: Is it nature or is it nurture?», <i>Journal of Political Economy</i>, 111, 3: 611-641.</p> <p>RASSEN, Elissa (ed.) (2002), <i>The Jossey-Bass reader on gender in education</i>, San Francisco, Jossey-Bass.</p> <p>SACERDOTE, Bruce (2002), «The nature and nurture of economic outcomes», <i>American Economic Review</i>, 92, 2: 344-348.</p>	<p>— (2004), «What happens when we randomly assign children to families?», <i>NBER Working Paper Series</i>, WP 10894.</p> <p>SALIDO, Olga (2007), «El informe PISA y los retos de la educación en España», <i>Fundación Alternativas. Documentos de trabajo</i>, 126/2007.</p> <p>SINGH, Kusum; Patricia G. BICKLEY; Paul TRIVETTE; Timothy Z. KEITH; Patricia B. KEITH, y Eileen ANDERSON (1995), «The effects of four components of parental involvement on eighth-grade student achievement: Structural analysis of NELS-88 data», <i>School Psychology Review</i>, 24 (2): 299-317.</p> <p>VILLAS-BOAS, Adelina (1998), «The effects of parental involvement in homework on student achievement in Portugal and Luxembourg», <i>Childhood Education</i>, 74, 6: 36771.</p> <p>WARREN, John Robert, y Robert M. HAUSER (1995), <i>Social Stratification Across Three Generations: New Evidence From the Wisconsin Longitudinal Study</i>, Center for Demography and Ecology, University of Wisconsin-Madison.</p> <p>Fuentes de datos</p> <p>OECD (2004), <i>Education at a Glance. OECD Indicators 2004</i>, París, OECD.</p> <p>ASP 08.045. <i>Encuesta sobre educación a padres de familia con hijos en Primaria y ESO (junio de 2008)</i>.</p> <p>CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas) (2005), <i>Barómetro de julio. Estudio n.º 2.616. Julio. 2005</i>, disponible en www.cis.es.</p> <p>JOWELL, Roger, and the Central Co-ordinating Team, <i>European Social Survey 2002/2003 (2003), Technical Report ESS-Wave 1</i>. Londres, Centre for Comparative Social Surveys, City University. Distribuido por Norwegian Social Science Data Services (NSD).</p> <p>— <i>European Social Survey 2004/2005 (2005), Technical Report ESS-Wave 2</i>. Londres, Centre for Comparative Social Surveys, City University. Distribuido por Norwegian Social Science Data Services (NSD).</p> <p>REIF, Karlheinz, <i>Eurobarometer 44.0: Cancer, Education Issues, and the Single European Currency, October-November 1995</i>. Colonia: Zentralarchiv für Empirische Sozialforschung. Distribuido por Inter-university Consortium for Political and Social Research.</p>
--	--	---