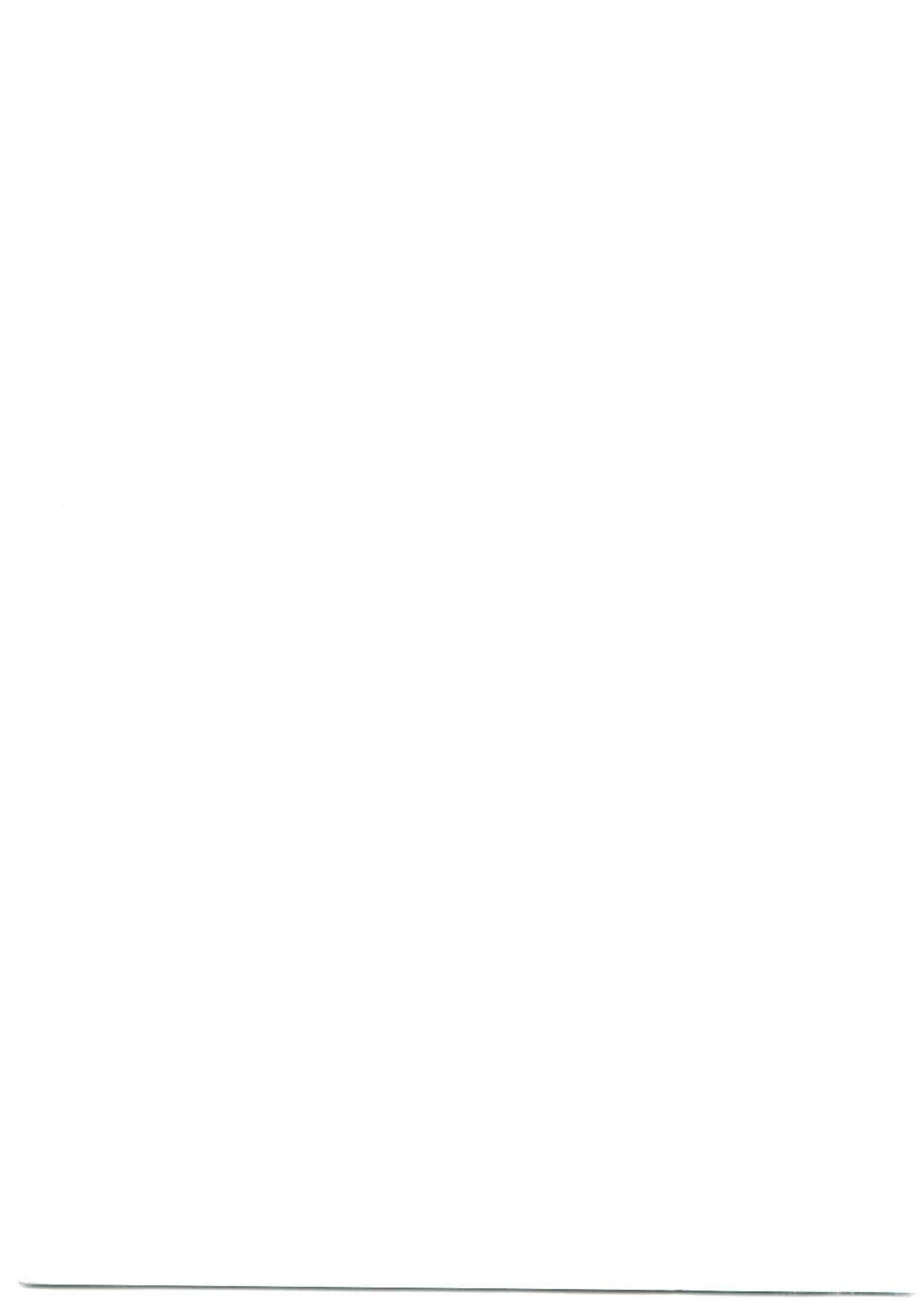


6. Familia y escuela

Diagnóstico del Sistema Educativo
La escuela secundaria obligatoria
1997







Familia y Escuela



Familia y Escuela

Diagnóstico del Sistema Educativo. 1997

Juan González-Anleo
Rogelio Blanco Martínez
Demetrio Castro Alfin
Eduardo Fernández Ares
Aniano Hernández Guerra
Marius Martínez Muñoz
Rafael Mendía Gallardo
Eduardo Montoya Ares
Gloria Pérez Serrano



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA
SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL
INSTITUTO NACIONAL DE CALIDAD Y EVALUACIÓN
Madrid, 1998

Familia y escuela [6]: diagnóstico del sistema educativo. 1997 : [la escuela secundaria obligatoria] / Juan González-Anleo... [et al.]. — Madrid : Ministerio de Educación y Cultura, Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, 1998
78 p. — (Estudios e informes ; 8)

1. Evaluación. 2. Familia. 3. Sociología de la familia. 4. Sistema de valores.
6. Participación de los padres. I. González-Anleo, Juan II. INCE (España)
371.27

Han participado junto con el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) en el diseño, aplicación y elaboración de este estudio:

- Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.
- Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu del Departament d'Avaluació del Sistema Educatiu del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- Dirección Xeral de Ordenación Educativa e Centros de la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia.
- Departamento de Educación, Cultura, Deporte y Juventud del Gobierno de Navarra.
- Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco.
- Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa i Política Lingüística de la Consellería de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana.

En los trabajos de la Comisión también participó la Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.

En la aplicación de los Cuestionarios colaboraron:

- Subdirección General de la Inspección de Educación.
- Servicios territoriales de Inspección Técnica de Educación del ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Cultura, de las Comunidades Autónomas de Galicia, de Navarra y del País Vasco y de la Comunidad Autónoma Valenciana.

En los trabajos de la Comisión y en la elaboración del informe final también colaboraron:

- José Antonio López Varona
- Iñaki Conejo Pascual
- José M.^a Ortiz Cotro
- Monserrat Milián Milián
- Camilo Ocampo Gómez
- M.^a Luisa Moreno Martínez
- José Ángel Calleja Sopeña
- Margarita Cabañas Corihuela
- Mercedes Serrano Parra
- Paloma Hernández Gil



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA
SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL
Instituto Nacional de Calidad y Evaluación
Edita: Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica
NIPO: 176-98-065-2
I.S.B.N.: 84-369-3105-X
Dep. Legal: M-21453-1998
Imprime:
Sociedad Anónima de Fotocomposición
Talisio, 9. 28027 Madrid

Sumario

Introducción	9
1. Las familias y su perfil sociodemográfico	11
2. Recursos educativos de las familias	15
1. Recursos en el domicilio familiar	15
2. Disponibilidad de espacio y lugar de estudio para el hijo/a	18
3. Número de libros en casa	20
4. Actividades complementarias del hijo/a fuera del horario escolar	21
5. Tiempo dedicado por los hijos a otras actividades	23
3. La familia ante la educación de los hijos	27
1. La educación de los hijos: una visión «feliz»	28
1.1. Factores más influyentes	28
1.2. Factores de menor influencia	29
1.3. Resto de factores	30
2. La responsabilidad educativa y sus implicaciones prácticas	33
2.1. Los métodos de influencia	34
2.2. El apoyo al hijo en sus trabajos escolares	35
3. La estrategia educativa familiar: ayuda y control	37
3.1. La ayuda paterna	37
3.2. El control y seguimiento de los hijos en sus estudios	39
4. La familia y la formación en valores	41
1. La formación en valores: visión general	41
2. La familia y los valores	44
3. El Centro y los valores	46
4. Los Medios de Comunicación de Masa (MCM) y los valores	47
5. La formación de actitudes en la familia y en el centro educativo	49
6. La convivencia familiar	51
7. Las demandas educativas de los padres	53
8. La conducta de los hijos	55
5. Familia, escuela y participación	59
1. La participación de los padres en la Escuela	59
2. Participación de los padres y madres en el centro educativo	61
3. Las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (AMPAs)	62
4. Los padres y madres y los Consejos Escolares	64
5. Actuaciones e intervenciones individuales	66
6. Metodología del estudio	71
1. Población y muestra	71
2. Precisión de las estimaciones	72
3. Confección de los cuestionarios	72
4. La aplicación	73
5. Codificación, grabación, limpieza de datos y análisis	73
6. Elaboración del Informe	73
7. Referencias Bibliográficas	75



Introducción

Atenor de las recomendaciones realizadas por el Ministerio de Educación y Cultura al Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, y de acuerdo con lo dispuesto en la LOGSE (artículo 62) y la LOPEG (artículo 28), esta Unidad coordinó e impulsó un diagnóstico sobre la evaluación del sistema educativo español en su conjunto en pro de la mejora de su calidad. En cooperación con las Administraciones Educativas y por encomendación del Consejo Rector, el INCE, en 1996, inició un Diagnóstico del Sistema Educativo Español con un objetivo operacional inmediato: *Indagar la situación en que se encuentra el sistema educativo español y su grado de eficacia real, en el momento en que las competencias educativas van a ser transferidas a todas las Comunidades Autónomas* y otro objetivo institucional: *Configurar al INCE como órgano al servicio del diagnóstico permanente del Sistema Educativo Español, en coordinación con el conjunto de las Administraciones Educativas, y cinco objetivos específicos del diagnóstico: —Qué aprenden los alumnos. —Qué se enseña a los alumnos. —Dónde y en qué condiciones aprenden los alumnos. —Quién enseña a los alumnos. —Cómo colabora la sociedad con el sistema educativo.*

El ámbito de actuación del diagnóstico, y en respuesta al objetivo operacional inmediato, fueron las diez Comunidades Autónomas a las que aún no habían transferido las competencias educativas y el resto de Comunidades que ya disponían de tales competencias y que desearan participar en el estudio.

Por dar respuesta a los objetivos específicos, se crearon cinco Comisiones Especializadas, y cada una de éstas se responsabilizó de un objetivo.

Correspondió, pues, a la Comisión Especializada número cinco (CE5) «la evaluación del contexto socio-educativo».

La CE5, como el resto de las Comisiones Especializadas, se constituyó con especialistas propuestos por las Comunidades Autónomas competentes en materia educativa, por un representante especialista del territorio MEC o de Comunidades Autónomas sin competencias en materia educativa; a su vez el Departamento nombró un presidente y un coordinador, este último perteneciente al INCE. Cada Comisión ha contado además con grupos de

trabajo de apoyo en cada Comunidad Autónoma con competencias educativas transferidas y con otro grupo de trabajo en la sede del propio INCE, elegido entre sus técnicos. Una Comisión de Coordinadores, compuesta por los presidentes de las respectivas comisiones y el director del INCE, aunó los esfuerzos y los resultados, e indicó las pautas de la investigación una vez oído el Comité Científico del INCE, pues a éste le competen las tareas de asesoramiento. Además a cada Comisión se le permitió recurrir al asesoramiento de cuantos expertos o entidades especializadas fueran necesarios.

Para el estudio del contexto socio-educativo, los miembros de la Comisión, consensuaron que éste no sólo pertenece al ámbito de la escuela, sino que se interrelaciona con otros espacios de la convivencia social.

Desde esta perspectiva, por sus características, se fijaron cuatro núcleos temáticos o puntos de atención prioritaria: la familia, el sistema productivo y laboral, el municipio, y los medios de comunicación.

De los cuatro ámbitos, y por el orden expuesto, se priorizó la actuación de la Comisión: evaluación de la relación familia y escuela. Se aceptó la competencia singularizada de la familia en el sistema educativo y se ponderó su actuación y efecto, de ahí que ya desde el primer borrador del Diagnóstico se emitieran unos interrogantes referidos a ésta. *¿Colaboran realmente los centros educativos con las familias en la educación de sus hijos? ¿Colaboran las familias con los centros? ¿Qué recursos se utilizan para conseguir una mayor colaboración con y de las familias de alumnos en dificultad?*

La CE5 se constituyó el 31 de enero de 1997, una vez designados los representantes por parte de las Comunidades Autónomas y por parte del Departamento. Los componentes fueron los siguientes: Juan González-Anleo (Presidente de la Comisión), Gloria Pérez Serrano (representante del MEC), Marius Martínez Núñez (Generalidad de Cataluña), Rafael Mendía Gallardo (Comunidad Autónoma del País Vasco), Demetrio Castro Alfin (Comunidad Foral de Navarra), Aniano Hernández Guerra (Comunidad Autónoma de Canarias), José Montoya

Sáenz (Comunidad Valenciana), Eduardo Fernández Ares (Comunidad Autónoma de Galicia) y Rogelio Blanco Martínez (INCE).

En la primera reunión de constitución de la Comisión no participó la Comunidad Autónoma de Andalucía, que se incorpora en una segunda convocatoria, y la representación la ejerce Catalina Ortega Tenor. Por la Generalidad de Cataluña, además del representante citado, asistió Monserrat Milián Milián, perteneciente al Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu.

Por parte del INCE, José Antonio López Varona y María Luisa Moreno Martínez, técnicos de la unidad, colaboraron asiduamente en la elaboración y diseño del cuestionario, así como en la explotación de los datos. Margarita Cabañas Corihuela, documentalista, colaboró en la fase de acopio de documentación. Iñaki Conejo Pascual y José M.^a Ortiz Cotro, colaboraron en la elaboración definitiva del informe; Mercedes Serrano Parra, en la preparación final para la edición, José Ángel Calleja Sopeña, en el muestreo y Paloma Hernández Gil, en tareas de secretariado a lo largo de todo el proceso de trabajo de la Comisión.

En la primera convocatoria se contrastaron opiniones, se acotaron las temáticas y se fijaron como tareas: el acopio de material documental y elaboración de pruebas cuantitativas acotadas a los campos o ámbitos de actuación. Se definieron los instrumentos de información y medida. Se validaron los clásicos instrumentos de medición, los cuestionarios, mas se planteó como conveniente acopiar cuanta información monográfica y seriada o periódica fuera posible y relativa a los ámbitos de estudio. Información cuyo contenido no sólo fuese de carácter nacional sino también autonómico o local, y cuya pertinencia no sólo se enmarcara en definidos contenidos sino en planteamientos metodológicos. Así pues, se perfilaron los descriptores para la búsqueda

de documentación, que una vez recogida pasó a tratarse.

Para la localización de información se recurrió a bases de datos, centros de documentación, fundaciones privadas específicas que han abordado la temática directamente, por ejemplo las Fundaciones Encuentro, Santillana, Santa María, la correspondiente del Banco Bilbao-Vizcaya, etc.; o que por su trayectoria y prestigio, caso de FOESSA, hayan tratado estos contenidos. Del mismo modo se ahondó la búsqueda en la Biblioteca del Departamento, en los elencos bibliográficos de las revistas especializadas, en los periódicos y, a la vez, se demandaron señalados barómetros del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS). Por otra parte, los representantes de las Comunidades remitieron cuanta documentación etnográfica y específica de la respectiva área geográfica recopilaban. Tal acopio informativo se policopió y se remitió a todos los miembros a fin de proceder a su tratamiento en las siguientes reuniones. Este material documental auxiliar y secundario se estimó cuantioso y cualificado. El tratamiento del mismo por parte de los miembros se expuso a la Comisión por núcleos temáticos y de interés, y se cruzó la información una vez tratada y resumida.

Con esta información más los datos que aportó el cuestionario, se ha elaborado el presente informe final con el que se pretende ofrecer un instrumento de reflexión e información dirigido a cualquier audiencia y al alcance de todos los colectivos, más o menos exógenos o endógenos, pero comprometidos e inmersos en el vigente sistema educativo. El **Informe Familia y Escuela** no es una investigación aislada, sino que tal como se indicó al principio en los objetivos, se integra, junto con otros cuatro estudios más en un informe general, en una investigación sobre el sistema educativo.

Las familias y su perfil sociodemográfico

El presente *Informe* del INCE se basa, como explicita el capítulo de Metodología, en un cuestionario distribuido a un total de 17.500 alumnos/familias, de los cuales se recogieron 11.481 cuestionarios cumplimentados que configuran la muestra real de la investigación.

Es procedente para la mejor comprensión de los cuestionarios respondidos, realizar un análisis descriptivo general de los rasgos más relevantes de los encuestados —del universo muestral—, teniendo en cuenta distintos aspectos o variables que contribuyen a configurar el perfil de las familias que a él responden, así como de los alumnos a los que se refiere dicho cuestionario.

Los miembros de las familias que respondieron al cuestionario fueron en su mayoría padres y madres conjuntamente, en un 56% de los casos. Cuando se ocupó de responderlo sólo uno de los progenitores, el porcentaje de las madres —el 31%— resultó significativamente más alto que el de los padres (11%). Esto está en consonancia con las tendencias contrastadas en distintas fuentes y estudios según las cuales existe una preferente dedicación materna a las cuestiones vinculadas a los hijos, entre las que destaca la escuela. No debe perderse de vista, con todo, el hecho de la incorporación de la mujer al mercado de trabajo por lo que el panorama de las relaciones maternofiliales en el ámbito educativo presenta contrastes diversos.

Los datos anteriores deben ser relacionados con otro de los aspectos que la encuesta ilustra: la tipología familia-hogar según su composición. En

la presente investigación, las familias de modelo clásico, es decir, las familias nucleares clásicas compuestas por pareja reproductora e hijos, constituyen la inmensa mayoría (91%). Los hogares de familias monoparentales representan el 8%: un 1% de modelo monoparental «padre solo con hijos» y un 7% de modelo «madre sola con hijos». El 1% restante representa otro tipo de situaciones. Esta distribución o reparto de modelos coincide, no sin alguna diferencia, con la de la población española: en España hay un total de 10.308.765 núcleos familiares, de los cuales el 24% corresponde a parejas sin hijos y el 76% a núcleos con hijos¹. Entre éstas, la proporción de familias monoparentales asciende al 10% del total de núcleos familiares, estando encabezada por padres el 1%, y por madres el 9%².

Volviendo al universo muestral de la investigación, y concretamente al número de miembros de las familias encuestadas, la mayoría de los hogares (46%) están formados por cuatro miembros o por cinco (25%); le siguen los hogares compuestos por tres miembros (12%) o seis (10%); porcentajes menores representan los hogares de siete componentes (4%), ocho o más (2%) o sólo dos (1%). Los datos referidos al país entero presentan un 22% de hogares compuestos por dos personas, un 21% por tres, un 24% por cuatro, un 12% por cinco y un 8% por seis o más³, pero hay que tener en cuenta que estos datos están realizados sobre todos los hogares españoles y los de la encuesta sólo tienen en cuenta familias con hijos. El tipo medio del hogar español

¹ INE: Censo de Población de 1991.

² INE: «Encuesta sociodemográfica», 1991 en S. DEL CAMPO: *Familias: Sociología y Política*, Madrid, Complutense, 1995, pág. 105.

³ INE: «Encuesta Sociodemográfica», 1991 en A. VALERO: «El sistema familiar español. Recorrido a través del último cuarto de siglo», *Revista de Investigaciones Sociológicas (REIS)* n.º 70, CIS, 1995, pág. 99.

es el compuesto por cuatro personas (padre, madre y dos hijos) ⁴.

Más de la mitad de las familias encuestadas tienen dos hijos (51%); tres hay en el 24%; uno en el 11%; cuatro en el 9% y cinco en el 3%, mientras que seis o más en el 2%. En España el número medio de hijos por núcleo familiar es 1,54.

En el universo estudiado, jóvenes entre 14 y 16 años, son chicas el 55%, y chicos el 45%.

El tamaño de municipio induce resultados que coinciden también, *grosso modo*, con la distribución de la población en España. El 55% de las familias viven en municipios de menos de 50.000 habitantes; el 31% en los de población comprendida entre 50.001 y 500.000, y el 14% en poblaciones de más de 500.000 habitantes.

Respecto a la población escolar, el 31% acude a centros privados, la mayor parte (23%) corresponde a colegios religiosos y sólo el 8% a centros seculares.

El perfil sociodemográfico de los padres y madres puede trazarse atendiendo a la **edad, nivel de estudios y ocupación**. Con respecto a la **edad de las madres**, la mayoría están comprendidas en el grupo de edad de 38 a 47 años; al pormenorizar por cohortes, el 36% cuenta entre 38 y 42 años y el 29% entre 43 y 47; es decir, la mayoría de estas madres de alumnos de entre 14 y 16 años son ya mujeres maduras. Las algo mayores, entre 48 y 57 años, representan el 19%, y las algo más jóvenes, entre 33 y 37 años, el 14%. En los extremos del conjunto, con más de 57 años, se encuentra un 1% y con menos de 32 un 1%.

La **edad de los padres** configura una escala de edades de notable simetría con la de las madres. La mayoría se encuentra entre los 38 y los 47 años, con esta distribución:

- un 5% son menores de 38 años.
- un 26% están entre los 38 y los 42 años.
- un 35% están entre los 43 y los 47 años.
- un 29% están entre los 48 y los 57 años.
- un 5% tienen más de 57 años.

El **nivel de estudios de las madres** revela una categoría social de nivel educativo bajo: el 59% de

las madres realizó los primarios o básicos, terminándolos o no; una cuarta parte cursaron los de nivel secundario (Bachiller o Formación Profesional), el 24%; mientras las tituladas universitarias, de grado medio o superior, suponen el 14%. Un 3% no tiene estudios; si a este grupo se añade el porcentaje de quienes no terminaron los primarios (18%), se cifra en una quinta parte el grupo de madres con nivel de instrucción nulo o muy bajo, en razón de su máximo nivel educativo logrado.

La **profesión dominante** entre las **madres**, estén ejerciéndola o no, es la de ama de casa, 34%; casi una cuarta parte, el 23%, son obreras cualificadas y un quinto, el 21%, administrativas; finalmente, un 13% son autónomas y el 9% se dedica a otro tipo de actividades ⁵. En cuanto a la situación laboral actual de esas madres, el 46% realiza trabajos remunerados, el 44% trabaja sólo haciendo las tareas de la casa, un 7% declara estar en paro y el resto está en otras situaciones.

Debe distinguirse entre las mujeres que tienen por profesión ama de casa y las que declaran que su situación laboral consiste en trabajar sólo haciendo las tareas de la casa. El porcentaje de estas últimas, un 44%, se ajusta bastante a lo que reflejan sobre esta situación concreta las encuestas más representativas.

El **nivel de estudios de los padres** no es excesivamente diferente al de las madres, y se distribuye entre un 51% con estudios primarios o básicos, completos o incompletos; el 28% siguió estudios secundarios (Bachillerato o FP) y el 18% cursó estudios universitarios de grado medio o superior. Un 3%, finalmente, no tiene ningún tipo de estudios. El grupo de los sin estudios y con estudios primarios incompletos, aunque inferior al de madres en idéntica situación, es significativo, el 19%. Las diferencias entre padres y madres, y en este terreno, son más marcadas en el nivel educativo más alto: los padres con carreras universitarias superiores suponen un 9% frente al 5% de las madres con igual preparación.

El análisis de la **actividad profesional de los padres** revela una clara mayoría de obreros cualificados, 43%; los administrativos suponen el 26%; los

⁴ *Ibidem*, pág. 99.

⁵ **Categorías profesionales:**

– «Autónomo»: empresarios con asalariados, funcionarios, profesionales técnicos, comerciantes y cuadros medios.

– «Administrativo»: personal administrativo, comercial y de servicios, empresarios sin asalariados, militares y fuerzas de orden público.

– «Cualificado»: obreros cualificados no agrarios.

– «En el hogar».

– «Otras»: resto de ocupaciones.

I. LAS FAMILIAS Y SU PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO

autónomos el 18% y otras actividades ocupan al 12%. Menos de un 1% se ocupa de la atención al hogar como actividad exclusiva.

Finalmente, el perfil medio del escolar de 14 a 16 años sobre el que se ha realizado la encuesta sería el siguiente: chica/o, que va a colegio público, en un municipio de 50.000 habitantes o me-

nos; vive en una familia de cuatro miembros, compuesta por sus padres, un hermano y el/ella mismo/a. Su madre tiene entre 38 y 42 años, siguió estudios primarios y trabaja en la atención al hogar. Su padre tiene una edad análoga, nivel de estudios también similar y trabaja como obrero cualificado.



Recursos educativos de las familias



El Informe *Familia y Escuela* ha considerado relevante elaborar un análisis detallado sobre la disponibilidad de diversos recursos materiales o instrumentales, útiles en el proceso educativo y formativo de los hijos/as de las familias encuestadas, y de los espacios y tiempo dedicados al estudio y actividades extraescolares. Para cumplir este objetivo, los datos correspondientes a este apartado de Recursos Educativos, se han organizado en cinco partes principales:

- Recursos en el domicilio familiar.
- Espacio para el hijo/a.
- Número de libros en casa.
- Actividades complementarias del hijo/a fuera del horario escolar.

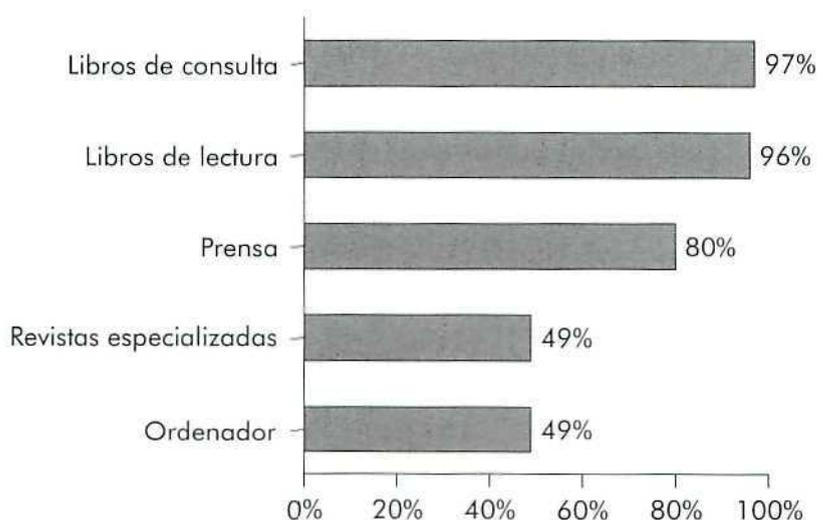
- Tiempo dedicado por el hijo/a a otras actividades.

1. Recursos en el domicilio familiar

En este apartado se analizan los datos recogidos en la encuesta sobre la disponibilidad o no de una serie de recursos en el hogar como son: el ordenador, los libros —divididos en las categorías «de consulta» y «de lectura»—, revistas especializadas y prensa. En el gráfico 1 se muestra la disponibilidad de estos recursos.

El recurso que más abunda en las casas de las familias encuestadas son los libros, más los de

Gráfico 1: Existencia de recursos en el domicilio familiar (porcentajes)



Fuente: Cuestionario de Familia-Escuela, INCE 1997.

Tabla 1: Recursos en el hogar por Comunidades Autónomas (porcentajes)

Recursos	Total	Canarias	Cataluña	Galicia	Navarra	P. Vasco	Valencia	T. MEC
Ordenador	49%	38%	66%	34%	54%	52%	45%	49%
Libros de consulta	97%	91%	98%	97%	98%	98%	98%	98%
Libros de lectura	96%	91%	95%	95%	98%	98%	96%	96%
Revistas especializadas	49%	43%	52%	46%	48%	55%	44%	50%
Prensa	80%	72%	82%	80%	91%	91%	76%	79%

Fuente: Cuestionario Familia-Escuela. INCE 1997.

consulta que los de lectura, pero en ambos casos casi la práctica totalidad de la familias los poseen. La prensa aparece también en una alta proporción, el 80%; el ordenador es un recurso del que carecen prácticamente la mitad de las familias encuestadas (51%). El ordenador tiende a instalarse cada vez más en los hogares españoles, como herramienta que, se quiera o no, va haciéndose imprescindible, no sólo en el período educativo y formativo de los alumnos sino también de cara al futuro laboral, en donde se hace necesario conocer su uso para la gran parte de los empleos.

El **primer factor** que introduce diferencias en la disponibilidad de recursos es la **Comunidad Autónoma de residencia** de la familia. La tabla 1 muestra las diferencias en la distribución de los recursos educativos atendiendo a este factor ⁶.

Como primer rasgo de carácter global, es decir atendiendo a todos los recursos, llama la atención que los hogares de algunas Comunidades registran índices de ausencia de recursos superiores a la media nacional.

Por el contrario, otras presentan los datos más altos en recursos educativos en el hogar, alcanzando como índice más destacado el 91% de los hogares vascos y navarros en los que hay prensa –se entiende que habitualmente– frente al 72% de familias canarias.

En el ámbito de los recursos concretos, el ordenador es el que presenta diferencias más notables de una Comunidad a otra. Destaca Cataluña con el mayor número de familias con ordenador, el 66%, frente al 34% y 38% de Galicia y Canarias respectivamente, que se distancian considerablemente de la media nacional, un 49%.

En lo que concierne al resto de Comunidades, no se registran diferencias muy destacables, con proporciones que ligeramente superan o quedan por debajo de ese 49% de hogares que dispone de ordenador en el conjunto de las Comunidades consultadas.

El recurso educativo **libros**, tanto en su categoría de **consulta** como de **lectura**, presenta en todas las Comunidades proporciones muy parecidas y además muy elevadas, ya que en todos los casos la cifra porcentual de hogares que poseen ambos tipos de libros, sobrepasa el 90%. Muy diferente es la presencia en los hogares de **revistas especializadas**, algo que no parece estar muy asentado en las costumbres educativas de las familias, ya que salvo en el País Vasco (55%) y Cataluña (52%), en ninguna otra Comunidad se supera el 50% de hogares que las poseen; el territorio MEC, con el 50%, se sitúa en ese porcentaje.

Sobre la **prensa**, merece la pena mencionar que en Navarra y el País Vasco está más presente que en el resto de las Comunidades, con el 91%, y que por el contrario, en los últimos puestos, Canarias y la Comunidad Valenciana, el 28% y el 24% de las familias, respectivamente, niegan tener prensa en su casa.

El **segundo factor** considerado es el **nivel cultural de la familia**, estimado según el **número de libros existentes en la casa**. Si atendemos a los dos extremos: los que tienen de 0 a 25 libros y los que tienen más de 200, aparecen diferencias notables en la disponibilidad de los recursos educativos considerados en el estudio. Las diferencias más significativas reflejan la posesión de ordenador, revis-

⁶ Es necesario enfatizar, a partir del primer contraste entre los resultados de las Comunidades Autónomas, que las diferencias observadas han de ser tomadas con cautela y cierta relatividad, toda vez que, (1) no se han hecho ponderaciones de las respectivas poblaciones escolares, (2) la participación de los padres ha sido diferente entre las CC. AA. y, lógicamente, tienden a responder los cuestionarios los padres más motivados, que de esta forma se autoseleccionan para su inclusión real en la muestra, y (3) en Canarias sólo han participado los padres con hijos escolarizados en centros de titularidad pública, por lo que es delicada su comparación con otras Comunidades Autónomas en las que intervinieron centros públicos y privados. (Cfr. el apartado 2 del cap. 6 *Metodología del Estudio*)

2. RECURSOS EDUCATIVOS DE LAS FAMILIAS

tas especializadas y prensa: a mayor nivel educativo –con más de 200 libros en el hogar– corresponde una mayor proporción de familias que poseen un ordenador (69%), revistas especializadas (70%) y

prensa (91%). Las familias que no llegan a tener 26 libros en casa presentan porcentajes menores en disponibilidad de ordenador (23%), revistas especializadas (21%) y prensa (57%).

Tabla 2: Recursos en el hogar según el número de libros (porcentajes)

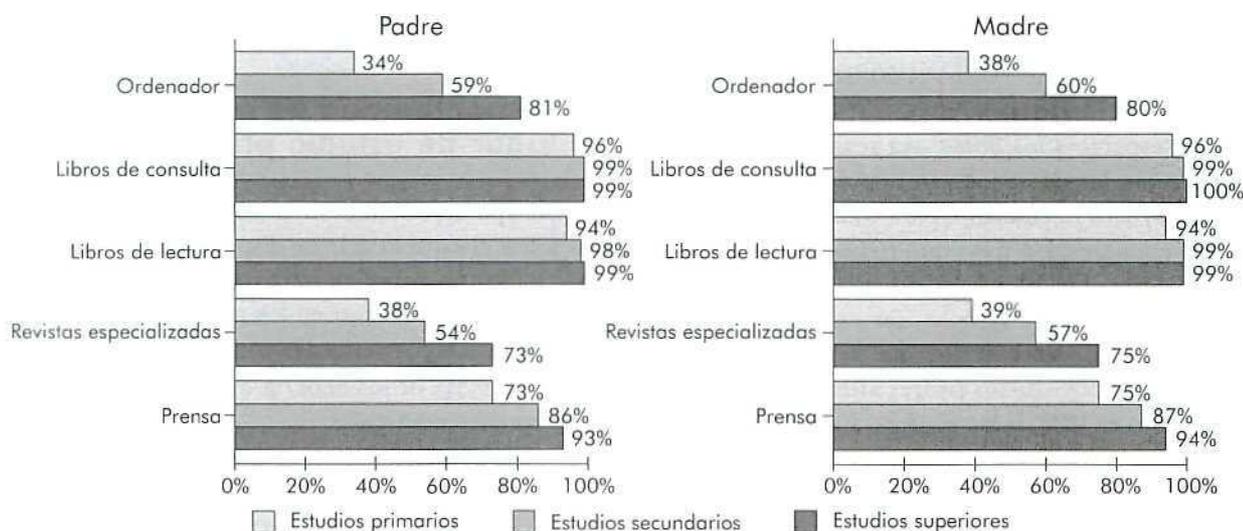
Recursos	Nº libros en casa	
	De 0 a 25	Más de 200
Ordenador	23%	69%
Libros de consulta	84%	99%
Libros de lectura	77%	99%
Revistas especializadas	21%	70%
Prensa	57%	91%

Fuente: Cuestionario Familia-Escuela. INCE 1997.

Otro **factor de influencia** en la disponibilidad de los recursos educativos es el **nivel de estudios de los padres**. El hecho de tener estudios superiores, tanto en el caso del padre como en el de la

madre, contribuye a una mayor disponibilidad de recursos educativos, como se pone de manifiesto en el gráfico 2.

Gráfico 2: Recursos en el hogar por nivel de estudios de padre y madre (porcentajes)



Fuente: Cuestionario de Familia-Escuela, INCE 1997.

De los padres que sólo tienen estudios primarios, el 66% no tiene ordenador, el 62% no posee revistas especializadas en su hogar y el 27% no dispone de prensa. En el caso de las madres con estudios primarios, la realidad reflejada es prácticamente la misma. Las respuestas de los padres y

madres que han realizado estudios superiores revelan una situación muy contrastada con la anterior, con porcentajes elevados en la disponibilidad de los recursos: 81-80% tienen ordenador, 73-75% revistas especializadas y 93-94% compran prensa. Respecto a los libros –de consulta y de lectura– no

se hallan grandes variaciones atendiendo al nivel de estudios de padre y madre, y se dan valores superiores al 93% en los que disponen de libros, ya tengan estudios primarios, secundarios o superiores. Parece plausible la hipótesis según la cual el nivel de estudios de los padres contribuye a una mayor disponibilidad de aquellos instrumentos útiles para el estudio y la formación de los hijos, facilitando así que lleguen al mismo nivel que ellos o lo superen. Sin embargo, el *status* profesional y económico está también relacionado con el nivel de estudios, de ahí que una mayor disponibilidad de recursos en los hogares de padres con un nivel de estudios más alto no sólo pone de manifiesto intenciones sino también posibilidades de proporcionar tales recursos.

La influencia del **factor profesión de los padres** es neta: los padres y madres de profesión «autónomos» son los que presentan una mayor disponibilidad de los recursos educativos, con proporciones muy elevadas: el 79% tienen ordenador, la totalidad poseen libros de consulta, el 99-96% libros de lectura, el 71-75% revistas especializadas y el 92-94% poseen prensa en sus hogares. En orden descendente, le siguen los padres y madres de profesión administrativo y cualificado, hasta llegar a las cotas más bajas, que se dan en los padres que trabajan en casa. Carece de ordenador el 69-66% de los padres y madres, respectivamente, que trabajan en el hogar, el 50-62% no tienen revistas especializadas, y el 32-72% carecen de prensa. Respecto a los libros —ya sean de consulta o de lectura— las cifras indican que su disponibilidad es muy alta y semejante para todas las categorías profesionales. Un dato que rompe la pauta de igualdad entre el padre y la madre en las respuestas es el que se refiere a la posesión en el hogar de revistas especializadas de los que trabajan en su casa, ya que el 50% de los padres afirman tenerlas, frente a sólo el 38% de las madres. Esta diferencia no es tan abultada para los otros recursos. Es posible que los padres que trabajan en casa, en algunos casos, requieran algún tipo de revista de carácter especializado.

El **tipo de centro** al que asisten los hijos introduce alguna diferencia significativa en la disponibilidad de recursos: cuentan con más recursos, en general, las familias cuyos hijos asisten a centros privados. Esta diferencia, a tenor de la tabla 3, es más acusada en el caso de disponer de ordenador, de revistas y de prensa, mientras que la posesión

de libros no parece estar muy influida por este factor.

Tabla 3: Recursos en el hogar por tipo de centro al que asisten hijos/as (porcentajes)

Recursos	Total	Tipo de centro	
		Público	Privado
Ordenador	49%	44%	61%
Libros de consulta	97%	96%	99%
Libros de lectura	96%	95%	98%
Revistas especializadas	49%	45%	57%
Prensa	80%	76%	88%

Fuente: Cuestionario Familia-Escuela. INCE 1997.

Los otros factores influyen de modo menos apreciable. Las familias que viven en municipios de más habitantes cuentan con más recursos, así como aquellas compuestas por padre, madre e hijos. En las familias con hijos varones se aprecia una disponibilidad ligeramente superior del recurso ordenador pero en el resto de los recursos las diferencias son mínimas, y en el mismo sentido que el ordenador, salvo en el caso de los libros de lectura.

2. Disponibilidad de espacio y lugar de estudio para el hijo/a

En este apartado se muestran los resultados obtenidos sobre el espacio del que dispone el hijo/a en su casa, así como sobre su lugar de estudio habitual, como se puede observar en los gráficos 3 y 4.

Los resultados generales son éstos:

- Un 0,5% de los hijos/as duerme en la sala de estar o comedor.
- Un 3% en habitación compartida con hermanos.
- Un 28% en habitación compartida con un solo hermano/a.
- Un 69% dispone de habitación individual.
- Un 0,5% responde de otras formas.

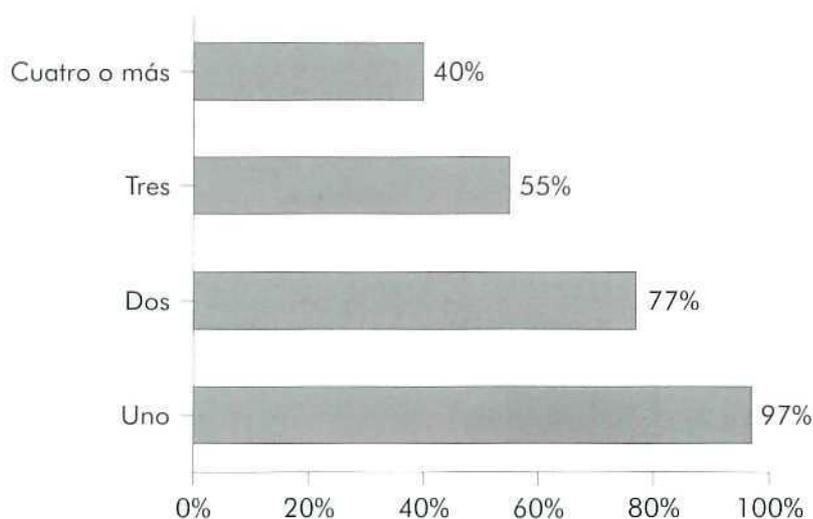
Como puede comprobarse, la forma más habitual de disponibilidad de un espacio propio es la habitación individual, seguido de la habitación compartida con un solo hermano. Sumando ambas formas de disponibilidad de espacio obtenemos un

96% frente al 4% restante, repartido en otras formas. Parece una disponibilidad de cierto nivel de confort y que ofrece facilidades notables para el estudio.

Entre los factores que influyen aquí sólo es destacable el factor relacionado más directamente con el reparto de espacio entre los miembros de una

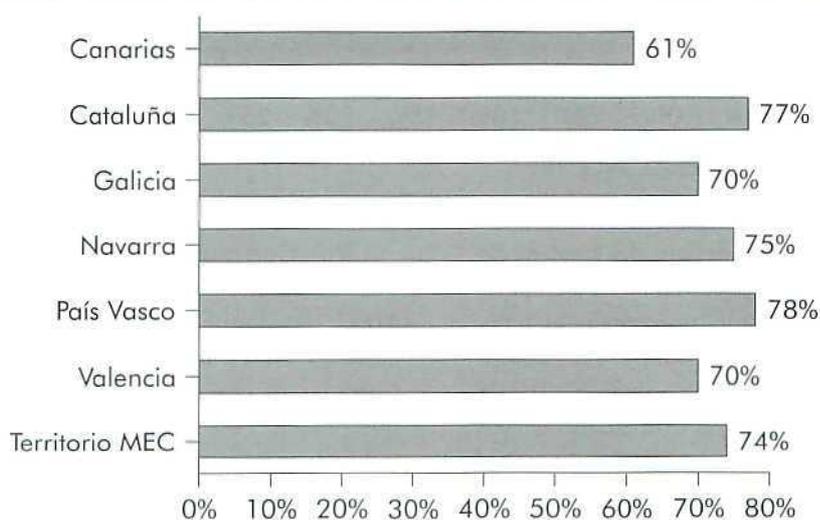
familia, el **número de hijos**. En familias con un mayor número de hijos —como parece lógico— la proporción de hijos que disponen de una habitación para ellos solos va descendiendo al aumentar el número de hermanos, desde el 97% de hijos con habitación propia en familias compuestas por hijo único, al 40% en familias con cuatro o más hijos.

Gráfico 3: Alumnos que disponen de habitación para ellos solos (porcentajes por número de hijos de la unidad familiar)



Fuente: Cuestionario de Familia-Escuela, INCE 1997.

Gráfico 4: Alumnos cuyo lugar de estudio es su habitación (porcentajes por CC AA)



Fuente: Cuestionario de Familia-Escuela, INCE 1997.

Otros factores no inducen diferencias notables en la disponibilidad de espacio. Se puede destacar quizá que la proporción de hijos con habitación individual es superior en municipios de mayor tamaño –el 73% para municipios de más de 500.000 habitantes–, en familias en las que los padres tienen un nivel de estudios más alto –el 75% de las familias en las que el padre tiene estudios superiores– y en familias con un mayor número de libros en la casa, un 73% en familias con más de 200 libros. También hay que señalar que la Comunidad Autónoma con menos disponibilidad de una habitación propia para los hijos es Canarias, sólo el 57%, y las de mayor disponibilidad Cataluña y la Comunidad Valenciana, con 74 y 71% respectivamente.

El lugar donde estudian los hijos es mayoritariamente «su habitación» –el 73%–, y sólo un 27%

lo hacen en otros lugares («comedor», «cocina», «otra habitación»).

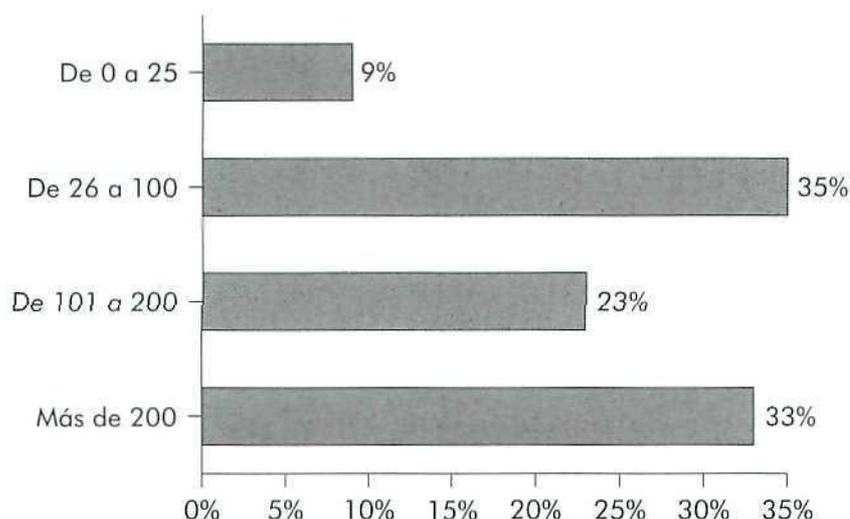
Las Comunidades Autónomas donde los hijos estudian en su habitación en una mayor proporción son el País Vasco, Cataluña y Navarra. Las que presentan cifras menores son Canarias y Galicia.

Otros factores de influencia no producen diferencias significativas: los porcentajes de las familias cuyos hijos estudian en su habitación rondan el 73%, que es la media de las familias de la muestra.

3. Número de libros en casa

El número de libros en el hogar –recurso fundamental en la educación y estimulación cultural de los chicos– aparece en el gráfico 5, distribuido por intervalos.

Gráfico 5: Número de libros en el hogar (porcentajes)



Fuente: Cuestionario de Familia-Escuela, INCE 1997.

Como se observa en el gráfico, del total de las familias encuestadas el 35% posee en su casa entre 26 y 100 libros, y casi un mismo porcentaje, el 33%, dispone de más de 200 títulos. Sólo un 9% se encuentra en el intervalo más bajo contemplado, de 0 a 25 libros. Parecen sorprendentes las cantidades declaradas, pero otras encuestas aplicadas a la familia por el INCE, revelan proporciones similares. Sería conveniente tener cautela con los datos relativos a libros poseídos por las familias y distinguir cuáles sirven de apoyo a las tareas escolares de los hijos.

Por Comunidades Autónomas, se constata que en Cataluña, Navarra, País Vasco y territorio MEC, las familias presentan el porcentaje más elevado en el intervalo de más de 200 libros. Canarias es la Comunidad que más bajo porcentaje presenta en el intervalo de más de 200 libros y donde más familias afirman tener sólo de 0 a 25 libros, dato coherente con el ya visto a propósito de la presencia de libros de consulta y de lectura en casa, más débil en esta Comunidad que en el resto.

4. Actividades complementarias del hijo/a fuera del horario escolar

Como se observa en la tabla 4, los porcentajes de familias que no contestan a los distintos apartados de esta pregunta son abultados –en relación con otras cuestiones–, lo que puede deberse a que un importante número de familias no se pronuncia al respecto, quizás por un cierto desconocimiento por parte de los padres sobre las actividades de su hijo/a. También cabe la posibilidad de que el formato de la pregunta, que exige marcar explícitamente si se realiza o no cada una de las actividades, haya motivado ese alto nivel de falta de respuesta, pues muchos padres se habrían olvidado de marcar el «No» para actividades que no realizan sus hijos.

Tabla 4: Actividades complementarias del hijo/a fuera del horario escolar (porcentajes)

Actividades complementarias	Respuestas		
	Sí	No	Nc
Danza	10%	54%	36%
Deportes	55%	25%	21%
Idiomas	24%	43%	33%
Informática	11%	50%	39%
Aprender música	12%	49%	40%
Otras	12%	40%	48%

Debido al formato de la pregunta gran parte de los Nc (no contesta) podrían corresponderse con No.
Fuente: Cuestionario Familia-Escuela. INCE 1997.

Salvo los deportes y algo más distantes los idiomas, el resto de actividades contempladas en el estudio arrojan porcentajes muy bajos en lo que a su práctica se refiere. Por ejemplo, la danza sólo es practicada por el 10% de los hijos y un porcentaje muy similar se ocuparía de aprender música e informática. Estos datos parecen demostrar que el espectro de actividades culturales complementarias fuera del horario escolar es muy reducido si atendemos a la escasa dedicación a éstas que llevan a cabo los hijos de las familias encuestadas.

El **factor sexo del alumno/a** introduce algunas diferencias significativas en la dedicación a las actividades complementarias.

Tabla 5: Actividades complementarias fuera del horario escolar por sexo (porcentajes)

Actividades complementarias	Total	Sexo	
		Chico	Chica
Danza			
Sí	10%	8%	12%
No	54%	52%	55%
Nc	36%	40%	33%
Deportes			
Sí	55%	70%	42%
No	25%	14%	34%
Nc	20%	16%	24%
Idiomas			
Sí	24%	23%	25%
No	43%	41%	45%
Nc	33%	36%	30%
Informática			
Sí	11%	13%	10%
No	50%	46%	54%
Nc	39%	42%	36%
Aprender música			
Sí	12%	10%	14%
No	40%	46%	51%
Nc	39%	44%	35%
Otras			
Sí	12%	9%	14%
No	40%	39%	42%
Nc	48%	52%	44%

Debido al formato de la pregunta gran parte de los Nc (no contesta) podrían corresponderse con No.
Fuente: Cuestionario Familia-Escuela. INCE 1997.

La diferencia más notable según el sexo del alumno es la relativa a la práctica del deporte: un 70% de chicos practica deporte frente a tan sólo el 42% de las chicas, lo que confirma la pauta de predominio masculino en la dedicación a éste. También superan los chicos a las chicas en la informática con un 13% frente a un 10%, ambos porcentajes muy bajos en una actividad de creciente importancia de cara al trabajo. Las chicas, en cambio, presentan cifras superiores en lo que se refiere al aprendizaje de la música –14%, frente al 10% en chicos– y en la práctica de la danza, con un 12% frente al 8% masculino, actividad ésta siempre más vinculada al sexo femenino. Respecto

a los idiomas las cifras son similares para chicos y chicas.

La tabla 6, relativa a las actividades complementarias según el **tipo de centro al que asisten los alumnos**, indica la existencia de algunas diferencias. Destaca la actividad «idiomas», declarada por un 30% de los que asisten a centros privados frente al 22% de los que van a centros públicos.

Tabla 6: Actividades complementarias fuera del horario escolar por tipo de centro al que asisten sus hijos/as (porcentajes)

Actividades complementarias	Tipo de centro	
	Público	Privado
Danza		
Sí	10%	10%
No	56%	48%
Nc	33%	41%
Deportes		
Sí	55%	55%
No	26%	23%
Nc	20%	22%
Idiomas		
Sí	22%	30%
No	46%	35%
Nc	32%	35%
Informática		
Sí	10%	12%
No	53%	44%
Nc	36%	44%
Aprender música		
Sí	11%	13%
No	51%	43%
Nc	37%	44%
Otras		
Sí	12%	11%
No	42%	36%
Nc	46%	52%

Debido al formato de la pregunta gran parte de los Nc (no contesta) podrían corresponderse con No.

Fuente: Cuestionario Familia-Escuela. INCE 1997.

La práctica del resto de actividades es similar o ligeramente superior en los alumnos que asisten a centros de titularidad privada.

Entre las **Comunidades Autónomas** –frecuente factor de influencia–, el País Vasco aparece como la Comunidad en la que se realizan más actividades extraescolares, con máximos en la práctica de deporte (67%), en el aprendizaje de los idiomas (43%) y en el de la música (17%), y en los tres casos muy por encima de la media. Para el caso de la danza, Cataluña presenta una práctica del 28%, muy superior al resto de Comunidades, que no sobrepasa el 12%. En lo que a la informática se refiere, todas las Comunidades están muy igualadas, aunque es la Comunidad Valenciana la que supera a las demás (ver tabla 7).

Al atender a los valores más bajos, sorprende comprobar cómo, una vez más, la Comunidad Canaria presenta los valores más bajos, siendo especialmente destacables los idiomas y la práctica de la danza. Otro dato que llama la atención es que Cataluña tenga sólo un 17% en la práctica de idiomas, sin llegar siquiera a la media, el 24%.

En cuanto al **nivel educativo de los padres**, según la tabla 8, se observa la tendencia habitual: a mayor nivel de estudios de éstos, mayor frecuencia de actividades complementarias de los hijos. Llama la atención el hecho de que las madres, en comparación con los padres, afirman en mayores proporciones que los hijos realizan actividades fuera del horario escolar, aunque las diferencias son muy leves, a excepción de las relacionadas con la actividad deportiva, que son inexistentes.

El resto de los factores no inducen diferencias relevantes. Puede anotarse, en relación con el **número de libros en casa**, que a mayor número corresponde una mayor proporción de padres que afirman que sus hijos realizan actividades fuera del horario escolar, con unas diferencias mayores en la actividad «idiomas».

Apenas influye el **tamaño del municipio en el que residen las familias**: en los municipios de más de 500.000 habitantes aparece una proporción mayor de la actividad «danza» que en municipios de menor tamaño, en cambio, en los municipios de no más de 500.000 habitantes los «idiomas» y los «deportes» presentan porcentajes algo superiores al resto de municipios.

Los padres y madres que trabajan, y en especial los profesionales *autónomos*, son los que atribuyen a sus hijos más actividades complementarias fuera del horario escolar, como igualmente lo hacen las familias de modelo «completo» –padre, madre e hijos– y las familias con menor número de hijos.

Tabla 7: Actividades complementarias fuera del horario escolar por Comunidades Autónomas (porcentajes)

Actividades complementarias	Total	Canarias	Cataluña	Galicia	Navarra	P. Vasco	Valencia	T. MEC
Danza								
Sí	10%	4%	28%	7%	6%	12%	4%	6%
No	54%	64%	41%	64%	47%	46%	59%	54%
Nc	36%	32%	30%	29%	47%	42%	37%	40%
Deportes								
Sí	55%	59%	45%	56%	59%	67%	56%	55%
No	25%	27%	25%	29%	19%	17%	26%	25%
Nc	20%	14%	31%	15%	22%	16%	18%	20%
Idiomas								
Sí	24%	13%	17%	18%	31%	43%	23%	29%
No	43%	57%	38%	56%	34%	29%	47%	40%
Nc	33%	29%	45%	26%	35%	28%	30%	31%
Informática								
Sí	11%	9%	10%	12%	10%	10%	13%	11%
No	50%	60%	43%	60%	44%	45%	51%	49%
Nc	39%	31%	47%	28%	45%	45%	36%	40%
Aprender música								
Sí	12%	10%	10%	12%	16%	17%	10%	12%
No	49%	57%	42%	59%	40%	40%	53%	48%
Nc	39%	32%	49%	29%	45%	43%	37%	40%
Otras								
Sí	12%	11%	8%	14%	13%	11%	12%	14%
No	40%	44%	31%	52%	34%	34%	45%	40%
Nc	48%	45%	61%	34%	53%	55%	43%	47%

Debido al formato de la pregunta gran parte de los Nc (no contesta) podrían corresponder con No.

Fuente: Cuestionario Familia-Escuela. INCE 1997.

5. Tiempo dedicado por los hijos a otras actividades

Un aspecto de gran relevancia en el estudio de la familia y la escuela es el modo en que los hijos usan su tiempo libre o de ocio, debido a la gran importancia que le concede, no sólo los jóvenes sino también el resto de la sociedad. El tiempo libre ha adquirido un enorme interés en la vida cotidiana de los jóvenes, ya que su socialización se realiza en un contexto en que buena parte de los valores, individuales y colectivos, están de un modo u otro relacionados con el ocio y las actividades asociadas a éste. De aquí que este capítulo dedique un apartado a la opinión de los padres sobre la distribución del tiempo libre en sus hijos.

En el gráfico 6 aparecen los porcentajes totales, así como los correspondientes a chicos y chicas, por ser el sexo del alumno el factor que más diferencia las respuestas de los padres.

En opinión de los padres sus hijos dedican «bastante o mucho tiempo» fuera del centro escolar a las siguientes actividades: salir o conversar con amigos (82%), hablar con sus padres (78%), escuchar música (77%) y ver la televisión (59%); actividades todas ellas que ponen de manifiesto una fuerte presencia de pautas de relación y contacto habitual con la familia y con el *peer group*. La música puede decirse que se ha convertido hoy en una auténtica necesidad juvenil y constituye una dimensión esencial en la vida de los jóvenes, además de convertirse en señas de identidad entre los distintos grupos. El tiempo dedicado a la

Tabla 8: Actividades complementarias fuera del horario escolar por nivel de estudios de madre y padre (porcentaje)

Actividades complementarias	Total	Madre			Padre		
		Primarias	Secundarias	Superiores	Primarias	Secundarias	Superiores
Danza							
Sí	10%	9%	12%	11%	9%	12%	10%
No	54%	59%	47%	40%	60%	49%	41%
Nc	36%	31%	41%	48%	30%	39%	48%
Deportes							
Sí	55%	53%	57%	59%	52%	57%	61%
No	25%	28%	21%	17%	29%	21%	17%
Nc	20%	19%	22%	24%	19%	22%	22%
Idiomas							
Sí	24%	19%	28%	42%	17%	29%	41%
No	43%	50%	35%	24%	53%	36%	24%
Nc	33%	31%	37%	34%	30%	36%	35%
Informática							
Sí	11%	10%	12%	16%	9%	12%	14%
No	50%	56%	44%	35%	58%	45%	36%
Nc	39%	34%	44%	49%	33%	43%	49%
Aprender música							
Sí	12%	10%	13%	19%	10%	13%	16%
No	49%	55%	42%	33%	56%	43%	35%
Nc	39%	35%	45%	48%	34%	44%	49%
Otras							
Sí	12%	12%	11%	13%	13%	12%	12%
No	40%	45%	36%	27%	46%	36%	29%
Nc	48%	43%	53%	60%	41%	52%	60%

Debido al formato de la pregunta gran parte de los Nc (no contesta) podrían corresponderse con No.
Fuente: Cuestionario Familia-Escuela. INE 1997.

televisión demuestra la facilidad y omnipotencia de ésta en los hogares. Por el contrario, afirman que dedican «poco o nada de tiempo» a ir al teatro (96%), a ir a conciertos (95%), a ver museos y exposiciones (94%), a ir al cine (88%), a hacer colecciones (83%) y a jugar a videojuegos (79%); actividades, todas éstas, cuyo acceso probablemente sea menos fácil debido a factores económicos, o a la falta de instalaciones en el municipio de residencia, especialmente en los de pequeñas dimensiones.

El **factor sexo** diferencia significativamente a los alumnos en su dedicación a diversos tipos de actividades. En opinión de los padres, las chicas ocupan más tiempo en la lectura con una diferencia que alcanza los 22 puntos porcentuales, el 53%

frente al 31% de los chicos; dedican más tiempo a escuchar música, el 84% «mucho o bastante» frente al 69% de los varones; y ocupan más tiempo en hablar con sus padres, 80% «bastante o mucho» frente al 74% de los chicos. Por el contrario, según los padres, actividades como el deporte o los videojuegos parecen atraer bastante más a los chicos que a las chicas. Sobre todo el deporte –33 puntos por encima de las chicas en el porcentaje de «bastante o mucha» dedicación–, probablemente como reflejo de una pauta cultural ya antigua.

Respecto al resto de actividades consultadas, los porcentajes no presentan diferencias significativas.

En la tabla 9 figuran los porcentajes de padres que, en las diferentes **Comunidades Autónomas**,

Gráfico 6: Tiempo dedicado a actividades fuera del centro por sexo (% que responden *bastante* o *mucho*)

Fuente: Cuestionario de Familia-Escuela, INCE 1997.

han respondido «bastante o mucho» a la cuestión sobre el tiempo dedicado por los hijos a actividades fuera del centro. Aparecen diferencias interesantes,

que obedecen probablemente a pautas culturales tradicionales, a diferente equipamiento, etc.

Tabla 9: Tiempo dedicado a actividades fuera del centro. (Porcentajes por CC AA que responde «bastante» o «mucho»)

Actividades fuera del centro	Total	Canarias	Cataluña	Galicia	Navarra	P. Vasco	Valencia	T. MEC
Leer	43%	39%	41%	52%	36%	46%	40%	43%
Dibujar	23%	21%	25%	23%	25%	23%	27%	23%
Escuchar música	77%	86%	82%	79%	73%	73%	77%	74%
Ver televisión	59%	55%	65%	59%	57%	62%	62%	56%
Ir al cine	12%	10%	16%	11%	12%	23%	12%	12%
Ir a conciertos	5%	6%	6%	5%	4%	4%	4%	4%
Ver museos/exposiciones	6%	6%	7%	7%	4%	4%	5%	6%
Hacer colecciones	17%	14%	19%	20%	17%	17%	19%	15%
Ir al teatro	4%	4%	6%	4%	1%	3%	3%	4%
Hablar con sus padres	78%	64%	78%	81%	78%	84%	78%	76%
Salir/conversar con amigos	82%	79%	83%	79%	86%	85%	80%	82%
Salir de excursión al campo	42%	38%	33%	39%	42%	53%	48%	42%
Videojuegos	21%	15%	27%	19%	21%	26%	24%	19%
Realizar un deporte	57%	34%	59%	55%	62%	67%	55%	55%

Fuente: Cuestionario Familia-Escuela. INCE 1997.

Llama la atención el País Vasco, Comunidad que presenta las mayores proporciones en la categoría de «bastante y mucho tiempo» dedicado por los hijos a un mayor número de actividades: un 23% que dedican a ir al cine, un 84% a hablar con los padres, un 53% en salir de excursión al campo y un 67% que dedican «bastante y mucho tiempo» a realizar un deporte. Por el contrario, la Comunidad Canaria presenta las cifras más bajas en un mayor número de las actividades propuestas: dibujar (21%), hablar con los padres (64%), salir o conversar con los amigos (79%), jugar a los videojuegos (15%) y realizar deporte (34%).

Destaca el hecho de que en Navarra, en opinión de los padres, el 64% de los hijos dedique «poco o nada de tiempo» a la lectura, mientras que como se vio anteriormente, esta Comunidad ocupaba uno de los primeros puestos en la categoría de posesión «más de 200 libros» lo que sugiere que no hay que confundir los índices de compra o posesión de libros con los de lectura, ya que lo primero no implica necesariamente lo segundo.

Hay que destacar la proporción de alumnos vascos, que según sus padres, dedican «bastante o mucho tiempo» a ir al cine, un 23% frente al 10% en Canarias, al 11% de Galicia, o incluso al 16% de Cataluña. Parecidas diferencias se obtienen en la actividad salir al campo: un 53% de los alumnos vascos frente al 42% de media nacional, sólo superada, junto al País Vasco, por la Comunidad Valenciana (48%).

Respecto de otro tipo de factores existen diferencias muy pequeñas y poco significativas:

- el **tamaño del municipio de residencia** induce diferencias muy ligeras con proporciones un poco mayores en las respuestas «bastante o mucho» en municipios de mayor tamaño;

- el **nivel de estudios de los padres** marca pequeñas diferencias en las actividades de carácter más cultural: los padres de niveles más elevados de estudios atribuyen a sus hijos una mayor dedicación a ese tipo actividades;
- la **profesión de los padres** introduce alguna particularidad en el caso de los «autónomos», quienes responden en proporciones más altas «bastante o mucho tiempo» dedicado por sus hijos a las distintas actividades;
- la influencia del **factor composición familiar** es pequeña, y afecta especialmente al tipo de familia «madre sola con hijos», con una proporción algo mayor en la respuesta «bastante o mucho tiempo» dedicado al cine. También destacan –en la categoría «bastante o mucho»– la actividad hablar con los padres en las familias compuestas por padre, madre e hijos/as en comparación con el resto de modelos de familia;
- el **nivel cultural de la familia**, estimado por el número de libros existentes en la casa, muestra pocas diferencias. Se comprueba que en hogares con más libros la proporción de respuestas «bastante o mucho tiempo» es mayor en prácticamente todas las actividades, especialmente aquellas de tipo más cultural como ir al teatro, acudir a conciertos o asistir al cine. Al contrario, en la actividad ver la televisión: disminuyen las cifras «bastante o mucho» en aquellas familias que disponen de mayor número de libros.

El resto de factores, como el tipo de centro al que asisten los hijos y el número de hijos, no presenta diferencias apreciables.

La familia ante la educación de los hijos

La familia es considerada en Europa Occidental, y en muchas otras culturas, la unidad básica de la sociedad, sobre la que se fundamenta la socialización del niño. Para muchos, afirma la Comisión de las Comunidades Europeas⁷, esta yuxtaposición central de la familia procede de un imperativo biológico de la misma naturaleza.

Incluso para los menos convencidos de este mandato natural, es indiscutible que la prolongada duración de los cuidados maternos, consecuencia del largo período de inmadurez del niño, crea un vínculo especial entre el hijo y la madre, que, consolidado por los otros vínculos con el padre y demás miembros de la familia, representa el elemento esencial de la socialización primaria.

Conviene recordar que, frente a esta convicción tan extendida, una corriente de la Sociología de la Educación insiste en que «la educación es una función de la sociedad» derivada de la necesidad de autorrenovación o autorreproducción de la misma. Esta requiere, en aras de la homogeneidad social, que los individuos sean educados conforme a las pautas de pensamiento y de conducta de la sociedad. La «escuela generalizada», que imparte educación para todos, *nace de espaldas a las familias, mejor dicho, más allá de ellas, pero tampoco contra ellas. Pero es imprescindible la colaboración de ambas, escuela y familia, en el servicio del niño, y es el maestro el que debe construir puentes entre los mundos del hogar paterno y la escuela*, como Spranger afirmó⁸.

En nuestros días y en la vieja Europa, el modelo familiar está pasando por un período de transformación acelerada: reducción de la importancia numérica

de las familias (en su dimensión), aumento en el número de divorcios y de madres (y padres) solteras, número igualmente creciente de madres que desempeñan un trabajo fuera del ámbito familiar, movilidad y fragmentación notables de la familia. Se ha señalado también la creciente y alarmante desatención de los padres (varones) en la educación de la prole, tarea encomendada a la madre, muy en consonancia con la tendencia de la sociedad hacia un modelo matriarcal, en el que los hombres quedarían sin lugar definido en la familia⁹. Estas tendencias obligan a preguntarse si el rol de la escuela no debería modificarse paralelamente a la evolución del modelo predominante de familia, o si la sociedad no debería adoptar medidas para reforzar la unidad familiar¹⁰.

Por otra parte, no debe olvidarse que la dicotomía o brecha entre la familia y la educación parece estar cerrándose parcialmente por razones tanto positivas como negativas: el aumento acelerado del gasto público educativo, la aparente incapacidad de los sistemas educativos formales para conseguir los ambiciosos objetivos teóricos de la educación (desarrollo integral del niño, calidad de vida, transmisión de conocimientos y valores, preparación profesional, igualdad de oportunidades, y otros), verificación empírica, desde las investigaciones de Coleman, del papel de la familia en el éxito y el fracaso escolar, etc. La familia adquiere así, o recupera, una relevancia especial en la educación y los logros académicos del niño. En la familia, entre los factores más asociados con el alto rendimiento escolar figuran tanto el entorno emocional equilibra-

⁷ COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENES, *Études: L'enfant entre l'école et sa famille*, 13, págs. 9 a 10.

⁸ J. ALMEIDA: «Consideraciones sobre la intervención de los padres en la escuela», *Educación y Sociedad* n.º 6 1990, págs. 136-139.

⁹ CECILIA CASTAÑO y SANTIAGO PALACIOS (eds.): *Salud, dinero y amor*, Alianza, 1996, págs. 196-200.

¹⁰ COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENES, *op.cit.*, pág. 10.

do, con una disciplina basada en el razonamiento, como la calidad de las relaciones del niño con sus padres, hermanos y profesores ¹¹.

Pero el factor por excelencia es la posición socioeconómica de la familia: los padres de clase social «alta/media», o incluso los padres que poseen una elevada educación, se sienten mucho mejor preparados y capacitados para ayudar a sus hijos en lo referente al trabajo escolar y en los diferentes problemas académicos que los padres de la clase trabajadora o aquellos que carecen de un nivel alto de educación o de estudios realizados. Los primeros, además, tienen la posibilidad de proyectar sus propias exigencias de logro sobre el rendimiento y los éxitos de sus hijos. Finalmente, los padres con un elevado nivel educativo o con mejor posición socioeconómica, pueden funcionar como efectivos modelos de aprendizaje para sus hijos en lo tocante a las conductas académicamente relevantes ¹².

Entre la posición socioeconómica y el rendimiento escolar intervienen otros factores, como los valores morales y sociales inculcados por la familia, las aptitudes y capacidades intelectuales del niño, así como sus motivaciones para el éxito académico, y el tipo de socialización familiar. Interesan a este respecto las prácticas educativas de la familia, es decir, la organización de la vida y el ámbito familiar, así como la estructuración de los tiempos y espacios de los hijos: del estudio, del juego, del descanso y de la interacción con los padres ¹³.

El presente estudio del INCE se ha centrado en las actitudes, opiniones y valoraciones de las familias españolas en torno a la educación de sus hijos, con resultados diversos, optimistas en general, quizás excesivamente, como se tendrá igualmente ocasión de constatar en otros capítulos de este *Informe*.

1. La educación de los hijos: una visión «feliz»

Se impone cierta cautela en la lectura de los siguientes datos, que parecen una mezcla de percepción realista y de buenos deseos, perfectamente lógicos y comprensible tratándose de los hijos. La visión general es, en síntesis, la siguiente:

- el 70% de los padres cree que sus hijos van bien o muy bien en sus estudios en relación con otros chicos de su edad;
- el 57% de los padres responde que sus hijos están motivados (siempre o bastantes veces) para sus estudios;
- el 76% de los padres y el 83% de las madres están satisfechos con la relación que mantienen con su hijo/a respecto a los estudios;
- el 70% de los padres y el 71% de las madres se muestran satisfechos con el rendimiento escolar de su hijo.

La mayoría de los padres adoptan posturas muy positivas en todos los aspectos indicados pero bastante menos en relación con la **motivación de los hijos**, problema frecuente en el conjunto de actitudes de los jóvenes frente a los estudios.

La valoración de la marcha de los hijos en los estudios en relación con los otros es alta: la cuarta parte la juzgan «muy buena», casi la mitad «buena», algo menos de la cuarta parte «regular» y sólo un 6% «mala». Sin embargo, casi la mitad de los jóvenes españoles de 15 a 20 años reconocen que uno de los motivos de broncas y conflictos más frecuentes en casa es el tema o la cuestión de los estudios, lo que sugiere que aproximadamente la mitad de los padres y madres españolas con hijos en esas edades tienen motivos para no estar satisfechos con la marcha de los estudios de los mismos ¹⁴.

De la lectura detallada de los datos se infiere qué factores influyen y condicionan más esta valoración realizada por los padres:

1.1. LOS FACTORES MÁS INFLUYENTES

Son el sexo o género de los alumnos y el nivel sociocultural de sus padres. Las chicas, en opinión de los padres, obtienen mejores resultados que los chicos en los estudios, lo que coincide con los resultados de otras investigaciones y con el sentir —o sabiduría popular— que atribuye esa superioridad de las chicas a su voluntad, consciente o no, de recuperar el «tiempo perdido» (ver gráfico 1).

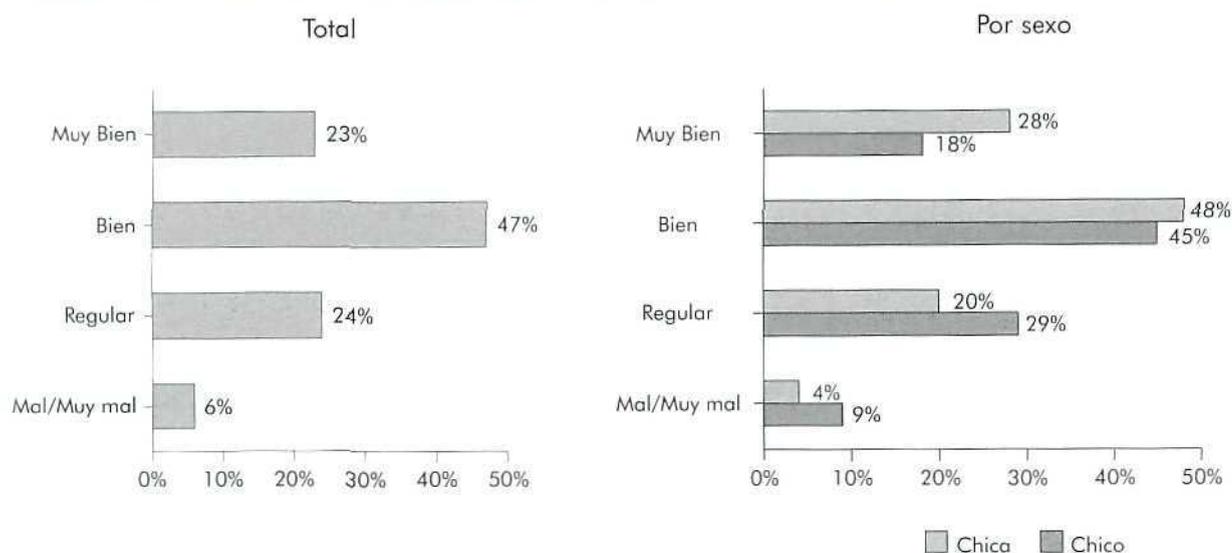
¹¹ GONZALO MUSITU OCHOA y otros: *Familia y educación. Prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos*, Labor Universitaria, Barcelona, 1988, págs. 163-66.

¹² CRISTÓBAL JIMÉNEZ JIMÉNEZ: «Condición socioeconómica de la familia y rendimientos escolares al término de la EGB», *Revista de Educación*, 287 (1988), págs. 55-56.

¹³ INÉS ALBERDI (DIR.): *Informe sobre la situación de la familia en España*, Ministerio de Estudios Sociales, Madrid, 1994, pág. 235 y ss.

¹⁴ *Jóvenes españoles 94*, Fundación Santa María, SM, Madrid, 1994, pág. 107.

Gráfico 1: Cómo va el hijo en los estudios según la percepción de los padres (porcentajes totales y por sexo)



Fuente: Cuestionario Familia-Escuela. INCE 1997.

El nivel sociocultural de los padres influye significativamente en su percepción de la marcha de los hijos en el estudio, tabla 1, en la línea marcada

por múltiples investigaciones¹⁵: cuanto más elevado es aquél, se tiene una percepción más favorable de la marcha de los hijos en los estudios.

Tabla 1: Cómo va el hijo en los estudios según la percepción de los padres (porcentajes por nivel educativo y profesional)

	Nivel de estudios				Profesión			
	Madre		Padre		Madre		Padre	
	Total	Estudios Superiores	Total	Estudios Superiores	Total	Autónomo	Total	Autónomo
Muy bien	24%	39%	24%	37%	24%	40%	24%	35%
Bien	46%	42%	47%	43%	46%	41%	47%	43%
Regular	24%	16%	23%	16%	23%	16%	23%	17%
Mal/Muy mal	6%	4%	6%	5%	6%	3%	6%	5%

Nota: Pueden aparecer inconsistencias leves debido a la falta de respuestas.

Fuente: Cuestionario Familia-Escuela. INCE 1997.

El factor estrictamente cultural medido por el número de libros en casa, tabla 2, parece ser predictor neto de las percepciones optimistas de los padres sobre la marcha de los estudios de sus hijos.

La presencia de libros en casa parece ejercer una función estimulante de la curiosidad juvenil y ejemplarizante para el chico: «esto interesa a mis padres».

1.2. FACTORES DE MENOR INFLUENCIA

Son la **Comunidad Autónoma, la situación laboral de los padres y el modelo familiar**. Limitando el análisis a los que han respondido «bien o muy bien», las diferencias entre las CC AA son poco significativas (ver gráfico 2).

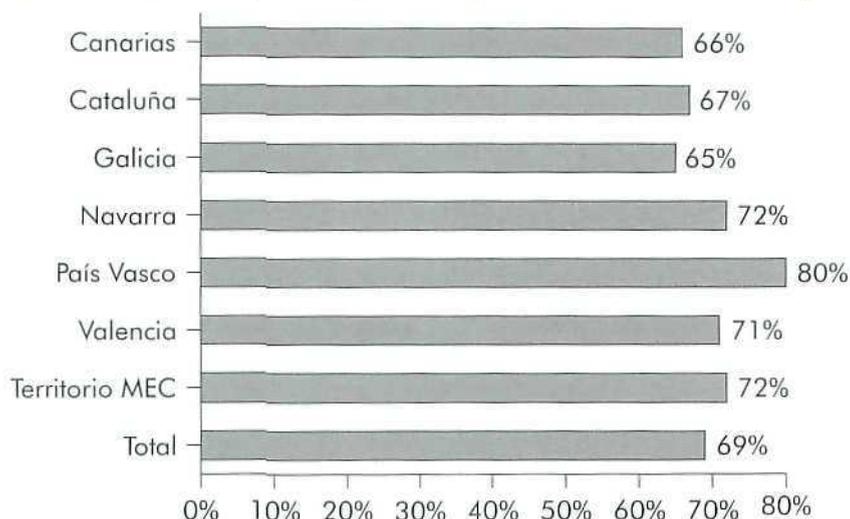
¹⁵ Cfr. el estudio citado de CRISTÓBAL JIMÉNEZ JIMÉNEZ, págs. 56-58.

Tabla 2: Cómo va el hijo en los estudios según la percepción de los padres (porcentajes por número de libros en casa)

	De 0 a 25	De 26 a 100	De 101 a 200	Más de 200
Muy bien	11%	18%	25%	31%
Bien	35%	49%	47%	44%
Regular	44%	26%	23%	19%
Mal/Muy mal	11%	7%	6%	5%

Fuente: Cuestionario Familia-Escuela. INCE 1997.

Gráfico 2: Padres que han respondido que sus hijos van muy bien o bien en los estudios (porcentajes por CCAA)



Fuente: Cuestionario Familia-Escuela. INCE 1997.

Los padres (varones) en paro parecen algo más pesimistas sobre la marcha de los estudios de sus hijos que los que trabajan (la situación laboral de la madre no influye); el modelo o composición de la familia sólo influye en un sentido: el modelo «completo» (padre y madre con hijo) parece contar con padres más «optimistas»... o con hijos que realmente van mejor en sus estudios.

1.3. RESTO DE LOS FACTORES

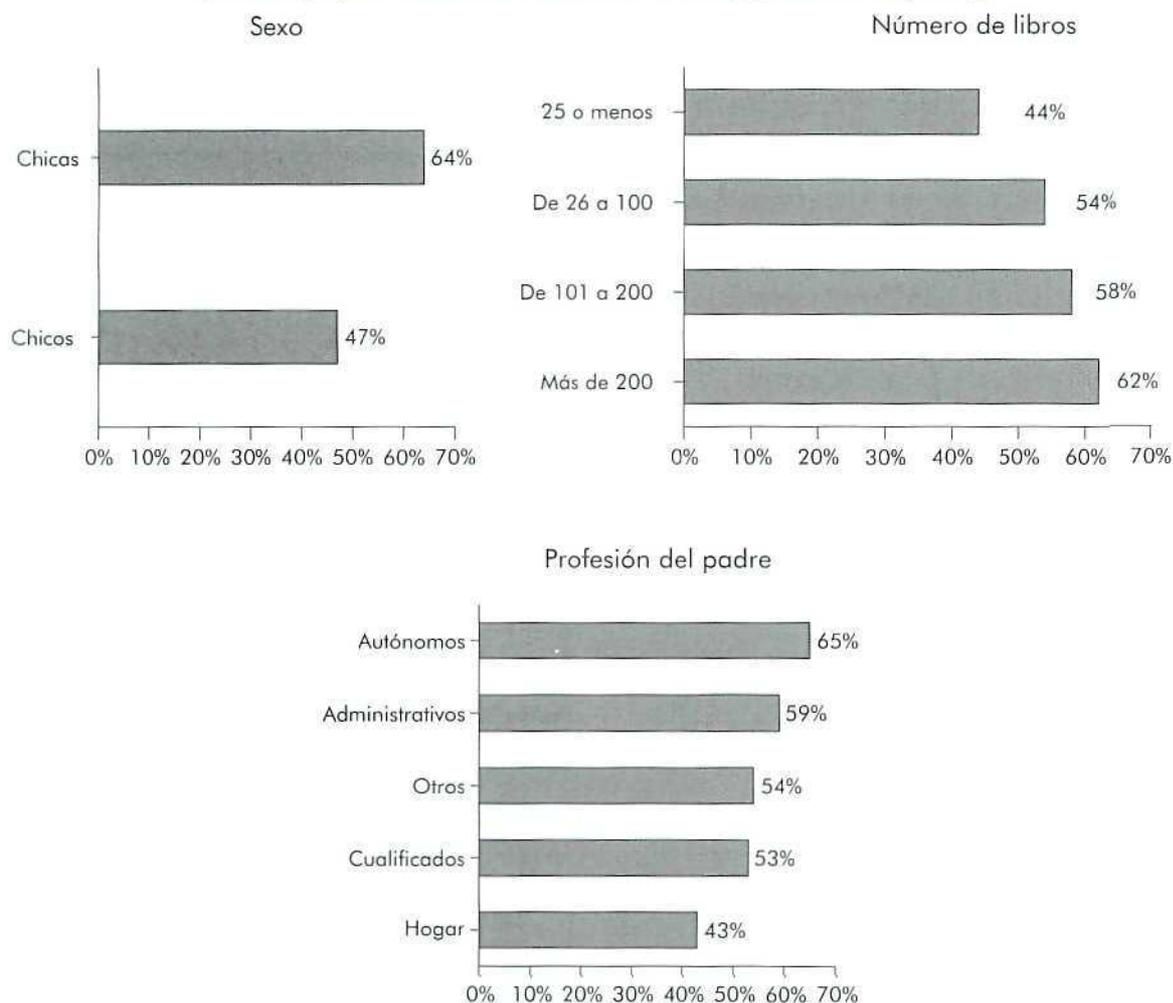
Éstos apenas influyen o lo hacen imperceptiblemente. Llama o puede llamar la atención que se incluyan entre los factores irrelevantes el tipo de centro que, como luego se verá, induce bastantes y notables diferencias de resultados.

La motivación de los hijos –tal como la perciben los padres– es la siguiente: un 5% de padres reconocen

que sus hijos no están motivados, y un 39% que sólo lo están a veces, en tanto que un 56% aseguran que sus hijos están siempre o bastantes veces motivados.

Entre los factores, según el gráfico 3, que explican el nivel de motivación (percibida) de los hijos figura en primer lugar destacado el sexo de los alumnos, en idéntica línea a la señalada más arriba – las chicas aparecen significativamente más motivadas que los chicos– y, probablemente, por los mismos motivos: *hay que superarse y esforzarse más que los chicos, porque nosotras lo tenemos luego, en el trabajo y en la profesión, más difícil que ellos*. Influye también de forma decisiva el nivel cultural de la familia, medido por número de libros en casa, condición familiar que puede actuar como estímulo, ejemplo y ayuda práctica a las inquietudes intelectuales de los chicos, realimentando su motivación para los estudios. Un tercer factor que hay que considerar es la profesión del padre: los profesionales («autónomos») tienen, al parecer, mayor capaci-

Gráfico 3: Padres que piensan que sus hijos tienen motivación en los estudios siempre o bastantes veces (porcentajes por sexo, número de libros en casa y profesión del padre)



Fuente: Cuestionario Familia-Escuela. INCE 1997.

dad de motivar a sus hijos que los «trabajadores» y que los dedicados a su hogar.

En un segundo plano de influencia aparecen el nivel de estudios de la madre (también del padre, pero menos acusado), el modelo o composición de la familia, y la Comunidad Autónoma. Las diferencias porcentuales entre los casos extremos se sitúan algo por encima de los 10 puntos, y se pueden sintetizar de la forma siguiente:

- las familias de modelo familiar «completo» (padre, madre, hijos) motivan más (58%) que las de modelo familiar «incompleto» o familias monoparentales (46%);

- los padres del País Vasco reconocen con más frecuencia que sus hijos están motivados «siempre o bastantes veces» (60%), frente a los padres de Canarias (51%);
- las madres con estudios superiores tienen hijos más motivados (67%) que las madres con estudios secundarios (60%) o primarios (54%).

No se perciben diferencias significativas atribuibles a **tipo de centro** u otros factores.

El problema de los alumnos desmotivados es grave y frecuente en todos los países. En el nuestro, sólo uno de cada diez profesores cree que sus alumnos están motivados¹⁶. Y entre los profesores

¹⁶ PEDRO GONZÁLEZ BLASCO Y JUAN GONZÁLEZ-ANLEO: *El profesorado en la España actual*, Madrid, Fundación Santa María, 1993, págs. 91-94.

de Bachillerato y Formación Profesional el escepticismo sobre el nivel y calidad de la motivación de los escolares es aún más abultado. ¿Por qué tanto alumno desmotivado? Los entendidos insisten en el clima familiar sin recursos emocionales e intelectuales, y, sobre todo, en un clima social, cultural, lúdico, callejero y televisivo que, en hogares rotos, pobres y marginados, sobre todo pero no exclusivamente, enfrían la curiosidad y disuaden a los chicos de todo tipo de esfuerzos sin recompensa inmediata.

El nivel de satisfacción de los padres, según la tabla 3, respecto a la relación educativa con los hijos y el rendimiento escolar de éstos es, en general,

Tabla 3: Padres que se declaran «muy» o «bastante» satisfechos respecto a la relación educativa con sus hijos y al rendimiento de sus hijos en los estudios (porcentajes)

	Padre	Madre
Relación educativa padres-hijo/a	76%	83%
Rendimiento escolar de hijo/a	70%	71%

Fuente: Cuestionario Familia-Escuela. INCE 1997.

bastante elevado¹⁷, algo más en las madres que en los padres, e igualmente más elevado respecto a la relación en sí misma que respecto del rendimiento en los estudios.

La calidad de la relación educativa padres-hijos, medida, insuficientemente, por la satisfacción de los padres, parece influida por cuatro factores, prácticamente los mismos que aparecen en el análisis de la marcha del hijo en los estudios y de la motivación de los hijos. Estos cuatro factores son el sexo del alumno, el nivel de estudios de los padres, la profesión del padre y el número de libros en casa. Veáanse los casos más significativos en la tabla 4.

La relación educativa paterno-filial es un hecho, muy subjetivo, y el rendimiento escolar del hijo otro muy distinto, que provoca menos satisfacción, quizás porque puede objetivarse por medio de las evaluaciones. Pero persisten diferencias similares en el grado de satisfacción según el sexo de los hijos, la Comunidad Autónoma de referencia, el nivel de estudios de

Tabla 4: Padres que se muestran «muy» o «bastante» satisfechos de la relación educativa con sus hijos (porcentajes según sexo del alumno, nivel de estudios y profesión de los padres y número de libros)

	Padre	Madre
Sexo		
Chico	71%	77%
Chica	80%	86%
Nivel de estudios		
Primarios o menos	72%	80%
Superiores	83%	89%
Profesión		
Autónomos	83%	90%
Cualificados	72%	81%
Número de libros		
25 o menos	65%	72%
Más de 200	80%	85%
Total	76%	83%

Fuente: Cuestionario Familia-Escuela. INCE 1997.

los padres, su profesión y el nivel cultural de la familia. Las influencias más significativas y de mayor contraste aparecen en la tabla 5.

El resto de los factores o criterios —tamaño de municipio, tipo de centro, situación laboral de los padres, modelo de familia...— apenas influye en los niveles de satisfacción, aunque las familias de «modelo completo» —padre, madre, hijos— tienden a mostrarse más satisfechas que las monoparentales, con una diferencia porcentual en torno a los 9 puntos.

Con estos niveles altos de satisfacción a propósito de los estudios de los hijos contrasta el tiempo que los chicos dedican a sus estudios, tal como lo perciben los padres (ver gráfico 4).

La mayoría de los chicos dedican menos de 10 horas semanales al estudio, es decir, menos de dos horas diarias: el 75% de los chicos y el 60% de las chicas actúan así, lo que refuerza los hallazgos ya vistos sobre el mayor interés de las chicas por los estudios. A esta edad, de los 15 a los 17, los chicos dedican al ocio una media de 6 horas y 3 cuartos al día, la mitad en casa y la otra mitad fuera de casa¹⁸.

¹⁷ En general, el nivel de satisfacción de la población española con el sistema educativo es alto. El Informe FOESSA de 1994 cifró en un 85% el porcentaje de padres claramente satisfechos con los colegios de sus hijos (Madrid, FOESSA, 1994, II, pág. 1263).

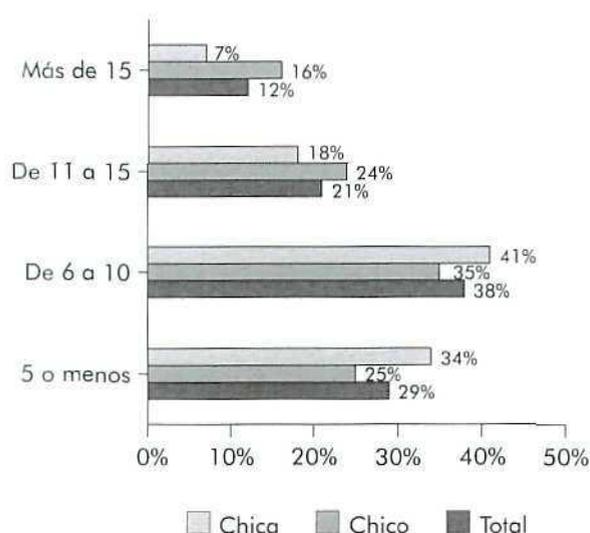
¹⁸ *Jóvenes españoles 1994*, Fundación Santa María, SM, Madrid, 1994, pág. 120.

Tabla 5: Padres que se muestran «muy» o «bastante» satisfechos con los resultados de sus hijos en los estudios (porcentajes)

	Padre	Madre
Sexo		
Chicos	61%	62%
Chicas	77%	77%
Comunidad Autónoma		
Canarias	64%	63%
País Vasco	81%	79%
Estudios		
Primarios o menos	67%	66%
Secundarios	71%	73%
Superiores	78%	79%
Profesión		
Autónomo	77%	78%
Administrativo	73%	73%
Cualificado	67%	68%
Número de libros en casa		
25 o menos	59%	59%
Más de 200	75%	75%
Total	70%	70%

Fuente: Cuestionario Familia-Escuela. INCE 1997.

Gráfico 4: Horas semanales dedicadas al estudio fuera del centro, según la opinión de los padres (porcentajes totales y por sexo)



Fuente: Cuestionario Familia-Escuela. INCE 1997.

Y a propósito del tiempo de ocio en casa, más de la tercera parte reconocen que «pasan el rato, simplemente». Hay que olvidar, parece, la idea de una juventud estudiante sobrecargada de estudios y trabajos escolares, aunque se dibujan diferencias en el tiempo de dedicación al estudio en casa según diversas variables:

- dedican más tiempo los alumnos de centros privados que los de centros públicos.
- más en las Comunidades del territorio MEC, Galicia y Valencia, que en Canarias, País Vasco y Cataluña.
- más, con significativa diferencia, los chicos de familias de posición social y cultural más elevada, en particular aquellas de padres con estudios superiores, profesionales y con más de 100 libros en casa.

2. La responsabilidad educativa y sus implicaciones prácticas

En primer lugar, es unánime —o casi unánime— la opinión de los padres consultados acerca de la responsabilidad educativa: ésta es ejercida por el padre y la madre conjuntamente. En segundo lugar, cuando el padre carece de cierto nivel educativo, éste se retrae en la responsabilidad educativa de sus hijos, mientras que la madre, aunque disponga de un bajo nivel educativo, siempre juega un papel dominante y asume responsabilidad en el ámbito educativo de los hijos. Pero la responsabilidad compartida es la norma general (ver tabla 6).

Tabla 6: Quién lleva la responsabilidad educativa de los hijos según los estudios del padre (porcentajes)

	Total	Primarios o menos	Secundarios	Superiores
El padre	4%	3%	4%	4%
La madre	21%	24%	17%	15%
Ambos	75%	72%	79%	80%
Otra persona	1%	1%	—	—

Fuente: Cuestionario Familia-Escuela. INCE 1997.

Sean el padre, la madre, o ambos, los principales representantes de la responsabilidad educativa, está claro que se trata de una **responsabilidad compar-**

tida por igual con la escuela: así opina el 71% de los padres.

La otra alternativa de alguna relevancia, «la familia más que el centro», sólo es indicada por la

cuarta parte de los padres, como muestra la tabla 7, algunos más entre los profesionales y los que han realizado estudios superiores.

Tabla 7: A quién compete la responsabilidad educativa de los hijos según la profesión y estudios del padre (porcentajes)

	Total	Profesión			Nivel de Estudios		
		Autónomo	Administrativo	Cualificado	Primarios o menos	Secundarios	Superiores
La familia más que el centro	25%	30%	22%	24%	25%	21%	29%
La familia tanto como el centro	71%	64%	73%	73%	71%	74%	64%
La familia menos que el centro	4%	6%	5%	4%	4%	5%	6%

Fuente: Cuestionario Familia-Escuela. INCE 1997.

El sentido de la responsabilidad educativa de los padres se traduce en dos series de actitudes y comportamientos paternos: los orientados a influir en la afición o en la aplicación de los hijos al estudio, y los que tienen una finalidad más directa y concreta: apoyar al hijo en sus trabajos escolares, de algún área de conocimiento.

2.1. LOS MÉTODOS DE INFLUENCIA

Éstos, orientados a crear en los chicos la afición o los hábitos de estudio han sido valorados en su eficacia de la forma siguiente, según muestra la tabla 8.

Tabla 8: Métodos de influencia más valorados por los padres para crear afición al estudio en los hijos (porcentaje de padres que lo citan como más eficaz)

Orden	Método	Más eficaz
1º	Motivarlos para los estudios	39%
2º	Crear un clima de estudio	24%
3º	Insistir en el valor del trabajo	20%
4º	Dar ejemplo de laboriosidad	17%

Fuente: Cuestionario Familia-Escuela. INCE 1997.

El orden elegido por los padres parece sin duda el pedagógicamente ortodoxo, aunque a nadie se le oculta la complejidad y posible falta de claridad que

afectan a los dos métodos que han sido juzgados más eficaces: la motivación y el clima de estudio, éste sobre todo. Las respuestas de los padres sobre la **utilización** de cada uno de los métodos de influencia corrobora estas dificultades prácticas: el 24% de los padres cita la «creación en casa de un clima de estudio» pero sólo un 12% reconoce utilizar este método (tabla 9).

Tabla 9: Métodos de influencia más utilizados por los padres para crear afición al estudio en los hijos (porcentajes de padres que lo citan como más utilizado)

Orden	Método	Más utilizado
1º	Motivarlos para los estudios	49%
2º	Insistir en el valor del trabajo	23%
3º	Dar ejemplo de laboriosidad	16%
4º	Crear un clima de estudio	12%

Fuente: Cuestionario Familia-Escuela. INCE 1997.

No parece que la utilización de los cuatro métodos de influencia propuestos dependa significativamente de características peculiares de las familias o de su entorno. Con todo pueden observarse algunas diferencias de escasa entidad:

- las familias del País Vasco y Navarra utilizan con mayor frecuencia la «insistencia en el

valor del trabajo», en tanto que las de Galicia, Canarias y Cataluña se inclinan más por la «motivación para los estudios»;

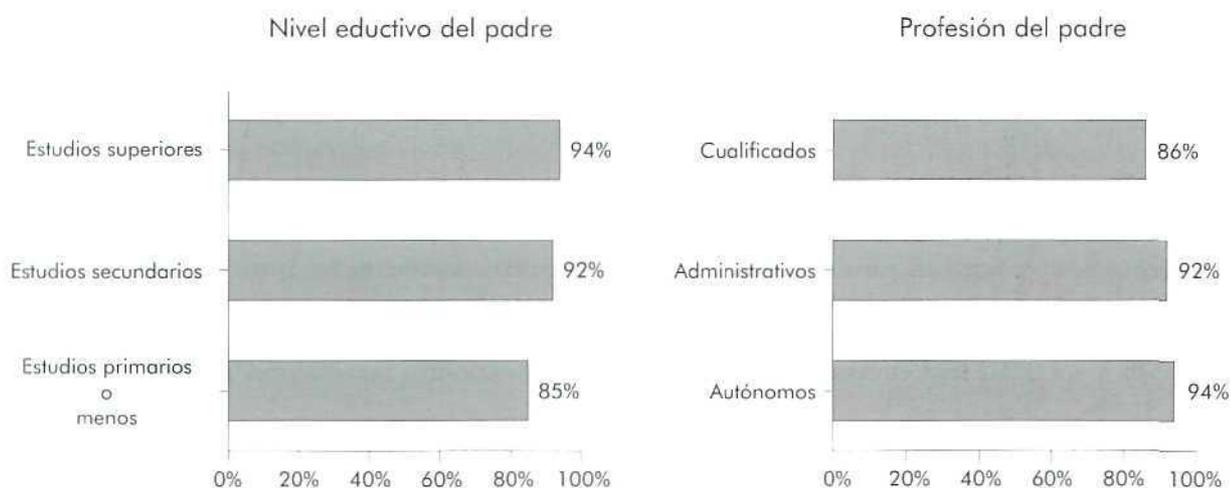
- a medida que se eleva el nivel educativo de los padres, crece asimismo la tendencia a valerse del ejemplo y testimonio personal de laboriosidad, y de la insistencia en el valor del trabajo, ambas cosas estrechamente unidas y más «visibles» domésticamente si el padre o la madre ejercen una profesión liberal o similar. El mayor nivel cultural de las familias,

medido por el número de libros en casa, influye en idéntica dirección.

Las prácticas educativas de los padres que se han analizado —motivar, inculcar el valor del trabajo, etc.— exigen una comunicación específica con el hijo, un **diálogo educativo**.

Según el gráfico 5, los padres mantienen, al parecer, una comunicación muy frecuente con sus hijos en este terreno, algo mayor, como todos los resultados anteriores permiten presagiar, en familias de condición socio-cultural más elevada.

Gráfico 5: Padres que hablan con sus hijos sobre los estudios con bastante o mucha frecuencia (porcentajes por nivel educativo y profesión del padre)



Fuente: Cuestionario Familia-Escuela. INCE 1997.

2.2. EL APOYO AL HIJO EN SUS TRABAJOS ESCOLARES

Representa una forma práctica y eficaz de ejercer la responsabilidad educativa, tan reclamada o reivindicada por los padres. Puede ser analizada con los datos del presente *Informe* desde una doble perspectiva: como apoyo **personal** del padre o de la madre, o como apoyo **particular** prestado presumiblemente por un profesor particular o equivalente.

El apoyo de los padres al hijo en la realización de sus trabajos escolares, según el gráfico 6, es reconocido por algo más de la mitad de las familias en el caso de los padres y por el 60% en el caso de las madres, con interesantes diferencias entre las Comunidades Autónomas, destacando los casos frecuentemente contrastados de Canarias y Galicia, máximo apoyo y Cataluña, mínimo. Son

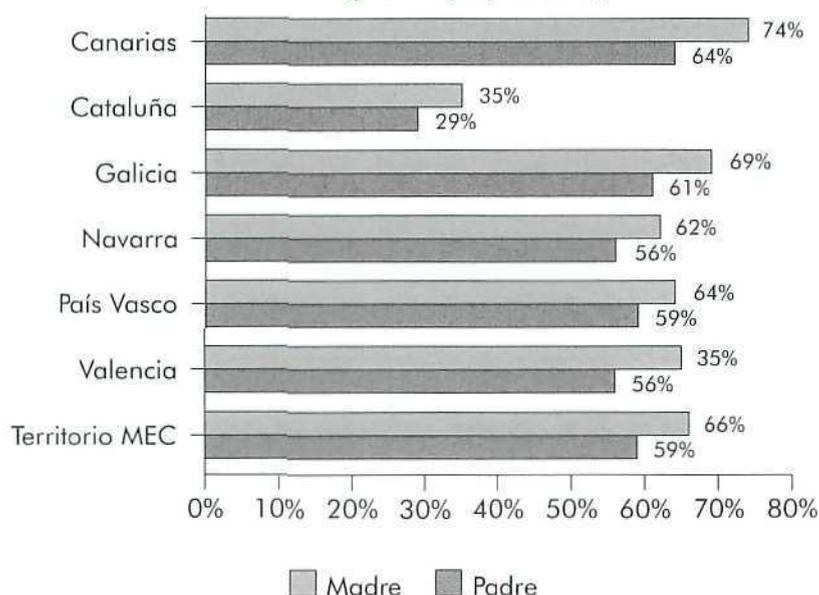
datos sorprendentes, difíciles de explicar con los datos de que dispone este *Informe*.

A tenor de los datos ofrecidos en el gráfico 6, no parece que éstos sean totalmente congruentes con los anteriores. Sería necesario acceder a otros más pertinentes al caso, pero de los que carece este *Informe*, y que pudiesen aclarar esta presunta incongruencia.

Lógicamente, dadas sus mayores posibilidades y, quizás también, debido a su mayor interés por los resultados y el éxito escolar de los hijos, los padres y madres con un nivel educativo más elevado prestan más apoyo personal a sus hijos: el 60% de los padres con estudios superiores reconocen este tipo de apoyo frente a un 51% de padres con estudios primarios o menos.

El apoyo particular, presumiblemente prestado por un profesor particular o equivalente, como ya se

Gráfico 6: Padres y madres que apoyan mucho o bastante a sus hijos en la realización de los trabajos escolares (porcentajes por CC AA)

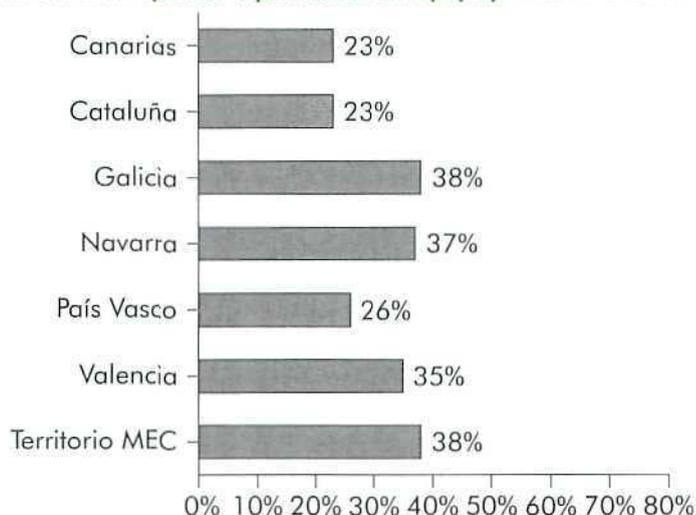


Fuente: Cuestionario Familia-Escuela. INCE 1997.

dijo, es reconocido por la tercera parte de las familias, destacando las de los centros privados religiosos, con un 38%, frente a los privados seculares y los públicos, con un 27% y un 31%, respectivamente. Pero las

diferencias más acusadas aparecen al intervenir la variable o factor regional, ocupando Galicia el primer lugar y Canarias el último en la utilización de este recurso educativo algo extremo (gráfico 7).

Gráfico 7: Padres que reconocen que sus hijos reciben un apoyo particular en sus estudios (porcentajes)



Fuente: Cuestionario Familia-Escuela. INCE 1997.

Como en el caso anterior, el del apoyo **personal** a los hijos, son también los padres de mayor nivel educativo y profesional los que con

mayor frecuencia declaran que sus hijos reciben un apoyo particular en sus estudios. Las diferencias son apenas significativas, pero sugieren hasta

qué punto la posición socioeconómica y cultural elevada puede intervenir en los estudios de los chicos, que recibirían con mayor frecuencia un apoyo doble en sus trabajos escolares, el **personal** de sus padres y el **particular** de alguna otra persona.

3. La estrategia educativa familiar: ayuda y control

La estrategia educativa familiar está marcada por una ayuda paternal consistente y sería al tiempo que por un firme seguimiento y control de los estudios del hijo. El conflicto inevitable que surge de esta doble estrategia paterna se resuelve a través del diálogo en la mayor parte de los casos, como luego se verá.

3.1. LA AYUDA DE LOS PADRES

Se traduce en tres prácticas educativas al parecer muy habituales, que pueden expresarse así, por orden de frecuencia:

- el 97% de los padres declaran que facilitan los materiales y recursos que necesitan sus hijos para sus estudios;
- el 92% animan a sus hijos para que continúen estudiando después de la enseñanza obligatoria;
- el 91% animan a sus hijos para que sean constantes en sus estudios.

En este terreno de la disponibilidad de los padres españoles es unánime, hasta el punto de que las diferencias según el tipo de municipio y de centro, Comunidad de residencia, estudios y profesión del padre y de la madre ejercen una influencia apenas perceptible, aunque en la dirección que se ha ido profundizando a lo largo del *Informe*.

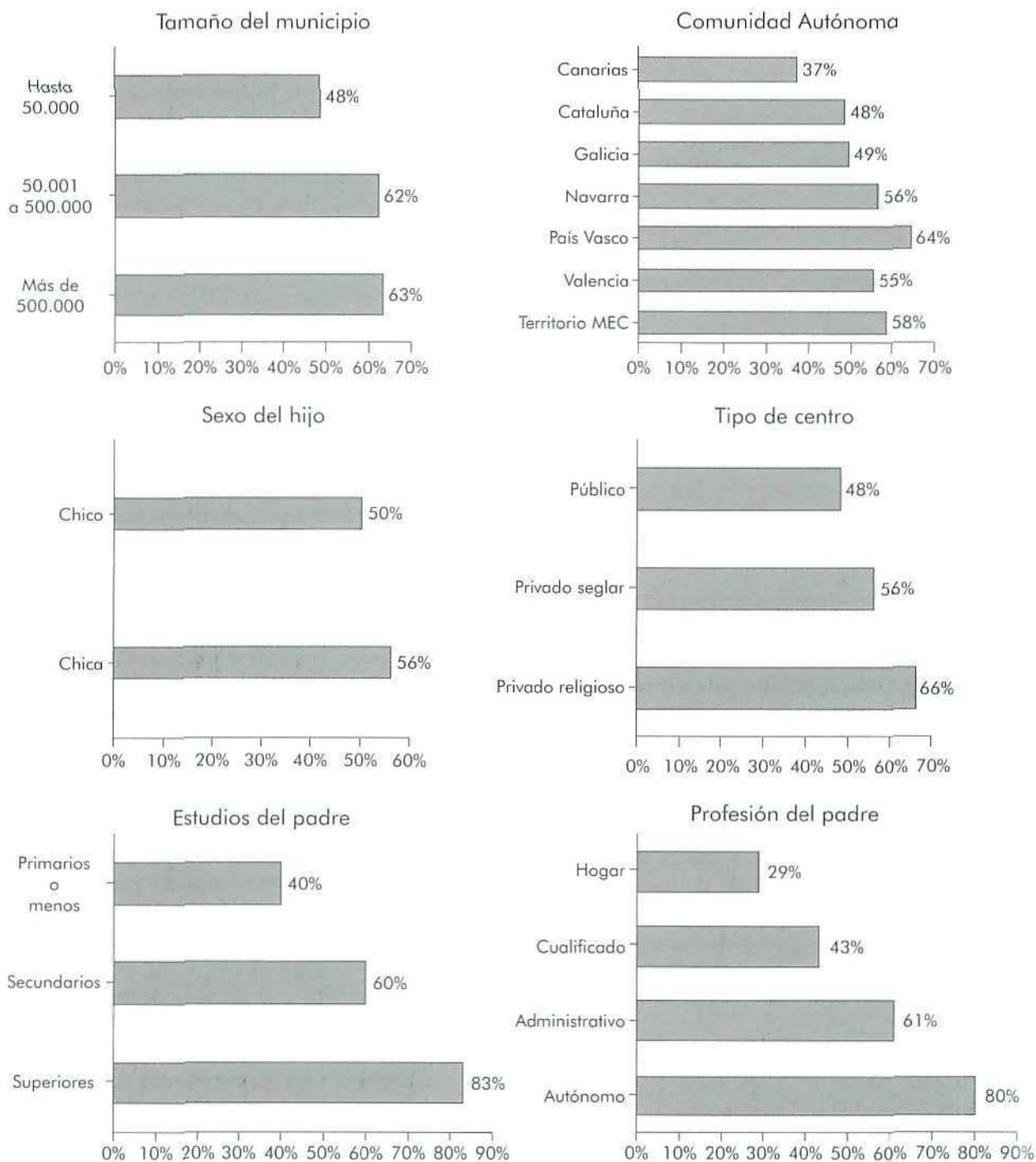
De ser ciertas estas actitudes y proceder de los padres, y este *Informe* no tiene razones ni datos para ponerlos en duda, el potencial educativo de la familia española podría calificarse de muy positivo. La razón es clara, como luego se verá con mayor detalle: el 73% de los padres **aspiran a un alto nivel educativo** para sus hijos: diplomatura o ingeniería técnica y licenciatura o ingeniería superior. Las aspiraciones varían mucho según los tipos de familia y su entorno. Para simplificar la lectura de los datos, el gráfico siguiente tendrá en cuenta únicamente un objetivo en las aspiraciones

de las familias: el porcentaje de padres que aspiran a que sus hijos lleguen a realizar una licenciatura o ingeniería superior, que constituye el techo académico de las aspiraciones educativas. En el curso 1996-97 habían escalado esa cima en torno al 30% de los chicos y chicas españolas. Según el presente *Informe* el 53% de los padres españoles, sin diferencia ninguna entre padre y madre, esperan que sus hijos, hoy en el nivel secundario, se incorporen al ya bien nutrido ejército de universitarios de nuestra sociedad. Pero las aspiraciones paternas, siempre altas, varían significativamente según diversas variables o factores, como puede verse en el gráfico 8.

En consonancia con otros hallazgos ya analizados en este *Informe* y con los resultados de la mayoría de las investigaciones educativas, las aspiraciones educativas de los padres para sus hijos parecen obedecer a la siguiente lógica:

- las **localidades pequeñas**, menores de 50.000 habitantes, limitan las aspiraciones educativas de las familias, bien por escasez de testimonios personales, bien por la lejanía de los centros de estudios superiores, incluso debido a la ausencia o debilidad de una tradición en este sentido;
- los padres aspiran o esperan un **nivel de estudios más alto para sus hijas** que para sus hijos. Responden probablemente a una mayor motivación académica de aquéllas, o se limitan a respaldar los deseos de sus hijas, y quizás sus mejores resultados académicos.
- los padres que tienen a sus hijos en **centros privados religiosos** esperan para ellos un nivel educativo más alto que los de los centros seculares y los de los públicos. Puede atribuirse simplemente a una posición socioeconómica más elevada de los primeros, aunque es también muy probable que la mayor inversión económica que supone enviar a los hijos a un centro privado signifique un mayor nivel de expectativas o, sencillamente, las estimule y las haga crecer;
- a **mayor nivel educativo y ocupacional de los padres** corresponden expectativas de más fuste para los estudios de los hijos, a los que se desea transmitir un *status* similar o superior al que personalmente se posee, de acuerdo con las pautas de la clase;
- la influencia de la **Comunidad Autónoma** de referencia parece ser muy notable, desde

Gráfico 8: Padres* que esperan que sus hijos lleguen al nivel educativo de licenciatura/ingeniería superior (porcentajes por tamaño del Municipio, CC AA, sexo, tipo de centro, estudios del padre y profesión del padre)



* Se dan en todos los casos los resultados relativos al padre, pues los de la madre son casi idénticos.
Fuente: Cuestionario Familia-Escuela. INCE 1997.

la tercera parte de los padres de Canarias que esperan que sus hijos alcancen la Universidad hasta el 64% de los padres encuestados en el

País Vasco, y el 58% en el territorio MEC, Madrid incluido. No pueden explicarse las diferencias de expectativas solamente por el

diferente grado de desarrollo social y económico de las Comunidades, pues Cataluña se sitúa, con su 48%, por debajo de la media nacional, que es del 53%. Intervienen, probablemente, razones culturales que posteriores investigaciones podrán elucidar.

3.2. EL CONTROL Y SEGUIMIENTO DE LOS HIJOS EN SUS ESTUDIOS

Éste recibe una atención y dedicación muy seria por parte de los padres, como puede observarse en la tabla 10.

Tabla 10: Padres que controlan y siguen los estudios de sus hijos «bastantes veces y siempre» (porcentajes)

	Bastantes veces	Siempre
Controlan sus estudios	32%	48%
Controlan sus trabajos escolares	29%	40%
Siguen su asistencia a clase	10%	76%
Siguen la evolución de su aprendizaje	21%	67%

Fuente: Cuestionario Familia-Escuela. INCE 1997.

Se observa en algunas familias una tendencia más acusada al control y seguimiento de los estudios del hijo, de su evolución académica y de su aprendizaje, además cierta «bondad» y autocomplacencia. En este sentido, las diferencias más significativas son las siguientes:

- las familias con sus hijos en centros privados, sobre todo religiosos, tienden a un control y seguimiento mayor. Es probable que este tipo de familias coincida en buena parte con las formadas por padres y madres con un mayor nivel de estudios y un mayor nivel profesional, los «autónomos» en especial. Ambas condiciones o circunstancias revelan una posición social más elevada, caracterizada igualmente por una mayor tendencia al control educativo de sus hijos;
- los padres se inclinan mayoritariamente por **dejar que sus hijos organicen por su cuenta** sus estudios y tareas:
 - el 77% procede así siempre,
 - el 17% bastantes veces,
 - el 7% a veces o nunca.

Esta tendencia al autocontrol ejercido por los hijos y autorizado por los padres puede crear conflictos, dada la conocida insistencia de los padres por controlar y seguir los estudios de sus hijos. En la mayoría de los casos estos posibles conflictos se solucionan con el diálogo padres-hijos¹⁹;

- la actitud paterna de respeto a las iniciativas de los hijos en la organización de sus estudios

es más frecuente en determinados casos: con las **chicas**, más que con los chicos; en centros **públicos**, más que en los privados; con **padres de menor nivel educativo**, más que con los que han realizado estudios secundarios y superiores;

- el control y seguimiento de los estudios de los hijos, como se desprende de la tabla 11, no difieren significativamente en las diversas Comunidades Autónomas.

Después de los datos presentados en este capítulo, debemos reconocer que la información manifestada por los padres mantiene una línea regular de complacencia y optimismo respecto a sus responsabilidades en la educación de sus hijos.

Los previsibles conflictos que toda situación de control genera no faltan, sin duda, en las relaciones educativas entre los padres y los hijos que este Informe estudia. La solución del conflicto, más o menos resolutive o satisfactoria para ambas partes, se encauza preferentemente por la vía del «diálogo y la búsqueda conjunta de una solución». La segunda alternativa, la imposición paterna de los criterios, «ya que creemos que es lo mejor para nuestros hijos/hijas», recibe muchas menos adhesiones. Y aún menos la tercera alternativa: la imposición de los criterios por parte de los mismos hijos, «ya que se trata de su educación», alternativa a la que recurren más frecuentemente las familias con los hijos en centros públicos.

¹⁹ En general, los aspectos referidos al seguimiento escolar plantean diferencias muy acusadas entre las percepciones de los padres y de los hijos. (*Relaciones padres/hijos*, Estudios, Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales, 1994, pág. 103).

Tabla 11: Padres que controlan y siguen los estudios de sus hijos *bastantes veces o siempre* (porcentajes por CC AA)

	Total	Canarias	Cataluña	Galicia	Navarra	País Vasco	Valencia	T. MEC
Controlan sus estudios	80%	72%	79%	78%	84%	89%	80%	81%
Controlan sus trabajos escolares	69%	62%	65%	66%	73%	80%	70%	70%
Dejan que se organicen	93%	94%	92%	93%	94%	92%	93%	94%
Siguen su asistencia a clase	86%	81%	84%	83%	91%	91%	85%	89%
Siguen la evolución de su aprendizaje	88%	79%	88%	95%	94%	93%	91%	89%

Fuente: Cuestionario Familia-Escuela. INCE 1997.

Tabla 12: Familias que usan, «siempre» o «bastantes veces» distintas soluciones al conflicto por razones de estudios (porcentajes por tipo de centro)

Soluciones	Total	Centros públicos	Centros seculares	Centros religiosos
Diálogo y búsqueda conjunta de solución	81%	80%	85%	85%
Los padres establecen los criterios	48%	47%	45%	48%
Los hijos establecen sus criterios	35%	38%	30%	26%

Fuente: Cuestionario Familia-Escuela. INCE 1997.

La familia y la formación en valores

1. La formación en valores: visión general

La formación de los niños y de los jóvenes en valores es una misión fundamental de la escuela y de la familia y una preocupación prioritaria de todos los agentes sociales, por su responsabilidad en la formación de las nuevas generaciones. Hay coincidencia plena a este respecto. Y también la hay sobre las dificultades que entraña este aspecto o ámbito de la socialización debido a varios rasgos centrales de la cultura actual:

- La desestructuración del cuadro de ideas, valores y códigos de la vida cotidiana. Esta desestructuración se traduce en una mezcla de códigos tradicionales y nuevos y en la sustitución de un sistema único de valores con una jerarquía de dirección única y claramente establecida por una serie de subsistemas de valores. Se producen así cambios frecuentes en las elecciones y prioridades, que varían de una situación a otra y aparecen, lógicamente, confrontaciones y conflictos entre los valores de los diferentes subsistemas²⁰.
- Una pérdida de sentido e identidad y un consiguiente aumento de la inseguridad e inestabilidad, por parte de padres y educadores, en la transmisión de las pautas de socialización ante la diversidad y falta de claridad de las mismas en una sociedad caracterizada por los cambios rápidos. Tales cambios no favorecen una asimilación reflexiva, dado que éstos se producen de forma cada vez más acelerada.

La influencia socializadora de la familia es de primer orden, ya que el eje central de la socialización

primaria consiste en que los niños desarrollen los vínculos afectivos con los padres y hermanos y así vayan adquiriendo un contacto con las pautas y normas de conducta por medio de su percepción de la conducta de los demás. La familia desempeña en los primeros años de la vida del individuo una especial relevancia, ya que representa el vehículo mediador en la relación del niño con la realidad del mundo. Los padres son la principal fuente de referencia para la socialización de los hijos a través de la transmisión de creencias, valores, actitudes, pautas de comportamiento que incidirán, posteriormente, en su desarrollo personal y social.

En el ámbito de la familia se han fortalecido los valores familiares de solidaridad, compenetración, creencias en la necesidad de hogar con padre y madre para el niño, etc. Pero, al mismo tiempo, se defiende la autonomía y libertad individual, se está en desacuerdo con la necesidad de normas morales a las que todos deban ajustarse, y se quiere, en definitiva, espacios de maniobrabilidad, sin aceptar puertas cerradas, y con un fuerte aumento de la tolerancia hacia conductas que hace años no gozaban de legitimidad. Se advierte, por tanto, un cambio en el proceso de socialización con respecto al de hace tan sólo unas décadas.

En la sociedad actual, los hijos pasan desde muy pequeños largas horas en contacto con otros agentes de socialización, por lo que la familia ya no asume sola esta función y la comparte o transfiere a otros agentes. Sin embargo, guarderías, escuelas infantiles, etc., establecen una influencia menos intensa y directa que la familia dado que los vínculos afectivos de ésta inciden más intensamente en la asunción de normas y valores. Este cambio signifi-

²⁰ F. A. ORIZO: *Sistemas de valores en la España de los 90*, Madrid, CIS, 1996, págs. XLVI-LI.

cativo en el proceso de socialización se está produciendo por causas diversas: el trabajo de ambos cónyuges, el reducido número de miembros en el núcleo familiar, el ingreso en las instituciones cada vez más precoz, y también debido a que, como apunta Tedesco, los adultos han perdido la seguridad y la capacidad de definir qué quieren ofrecer como modelo a las nuevas generaciones²¹.

En una sociedad caracterizada por la diversidad y pluralidad de opciones, valores y estilos de vida, parecen concurrir dos situaciones: la inseguridad, el repliegue y la delegación de responsabilidades al centro educativo por parte de un gran número de familias, y por otro lado, la preocupación de los padres por el futuro de sus hijos en lo que concierne a proporcionar los medios materiales y las habilidades técnicas y metodológicas para defenderse en el mundo laboral y tecnológico. Algunos autores denominan tal situación *eclipse* de la familia (Savater) o *dilatación* de autoridad y de responsabilidad educativa (Marías).

La atención a la formación práctica y al adiestramiento en medios y habilidades técnicas derivadas de las exigencias de una sociedad cada vez más tecnificada e instrumentalizada parece dejar en un segundo plano la formación en valores morales.

Como argumenta Adela Cortina: *es imposible construir una sociedad auténticamente democrática contando únicamente con individuos técnicos y socialmente diestros, porque la sociedad ha de sustentarse en valores para los que la razón instrumental es ciega, valores como la autonomía y la solidaridad, que componen de forma inevitable la conciencia racional de las instituciones democráticas*²².

Y desde el punto de vista de la escuela, el problema que más frecuentemente se plantea es el de definir los valores que el centro educativo debe promover. Puig Rovira propone distinguir entre los **valores universales**, que coinciden con la *Declaración Universal de los Derechos del Hombre*, y ante los que no cabe la neutralidad de la escuela, y los **valores controvertidos**, inevitables dado el pluralismo cultural e ideológico de la sociedad española, y ante los cuales el compromiso de la escuela es con la autonomía de los alumnos, no con ningún valor concreto²³.

Parece evidente que la escuela no sólo ha de tener como misión transmitir saberes sino que también debe contemplar la función de formar personas

capaces de desenvolverse en la sociedad, y de seleccionar críticamente las diversas cosmovisiones que se le ofrecen. La educación en valores se orienta a formar personas capaces de elaborar un proyecto personal de vida valioso y a llevarlo libremente a la práctica. En este sentido se manifiestan las declaraciones universales así como la legislación de diversos países que han de servir como referentes normativos.

Los **valores universales** fundamentados en la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* en 1948, como la libertad, la justicia y la paz en el mundo, se basan en el reconocimiento de la dignidad intrínseca y los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana. Así en el artículo 1 puede leerse:

Todos los seres humanos nacen libres e iguales, y cada uno debe ser tratado equitativamente. Todos tienen razón y conciencia y deben comportarse amistosamente los unos con los otros.

La Constitución Española de 1978, como marco normativo supremo, en su artículo 27.2 indica:

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la persona humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.

En un ámbito más concreto, la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), tanto en el preámbulo como en su articulado, explicita qué valores han de sustentar la acción educativa. En el preámbulo puede leerse:

En esa sociedad del futuro, configurada progresivamente como una sociedad del saber, la educación compartirá con otras instancias sociales la transmisión de la información y el conocimiento, pero adquirirá aún mayor relevancia su capacidad para ordenar los valores críticamente, para darles un sentido personal y moral, para generar actitudes y hábitos, individuales y colectivos, para desarrollar aptitudes, para preservar en su esencia los valores con los que nos identificamos individual y colectivamente, adaptándolos a las situaciones emergentes.

En el artículo 1 de la LOGSE se trazan los fines a los que se debe dirigir el sistema educativo español:

- a) El pleno desarrollo de la personalidad del alumno.
- b) La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la

²¹ J. C. TEDESCO: *El nuevo pacto educativo*, Madrid, Alauda/Anaya, 1996.

²² A. CORTINA: «Moral dialógica y educación democrática», en P. ORTEGA Y J. SÁENZ: *Educación y democracia*, Murcia, Caja, 1993, pág. 18.

²³ J. M. PUIG ROVIRA y J. TRILLA BERNET: «La educación en valores», *Cuadernos de Pedagogía*, nº 240, 1995, págs. 14-47.

tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.

c) La adquisición de hábitos intelectuales y técnicos de trabajo, así como de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos.

d) La capacitación para el ejercicio de las capacidades profesionales.

e) La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España.

f) La preparación para participar activamente en la vida social y cultural.

g) La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.

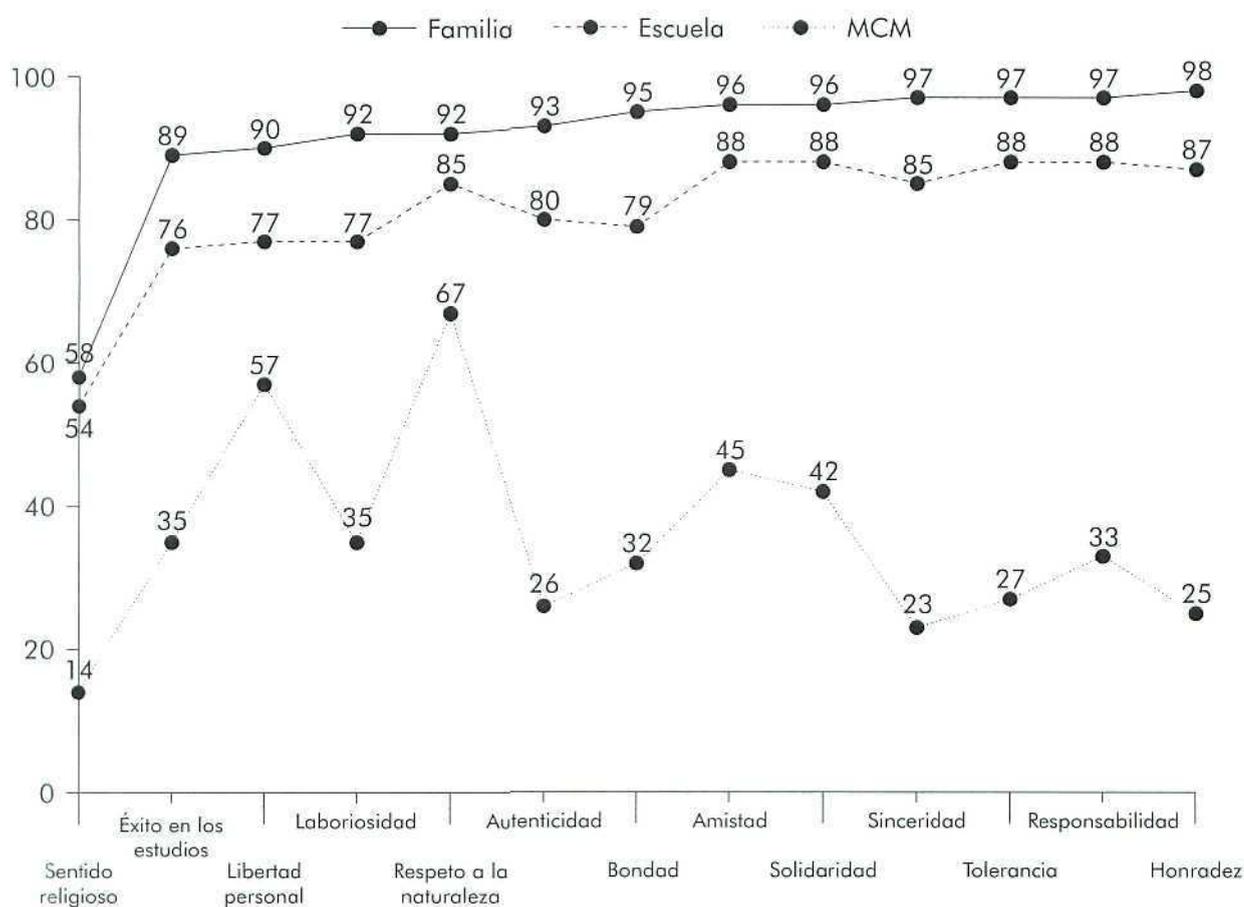
Este es el marco jurídico de la educación en nuestro país que alumbró el camino por el que se han de conducir los esfuerzos formativos y educa-

cionales, con el fin de transmitir los valores esenciales a los alumnos.

Existe una innovación en la reforma educativa, la introducción de los temas transversales, también llamados **currículum social**, que constituye un enfoque interdisciplinar orientado a favorecer la formación integral de la persona, e incorpora materias en educación moral y cívica, educación para la paz, para la salud, educación sexual, educación ambiental, de consumo, vial, etc.

Desde esta perspectiva mínima, el Cuestionario de Familia interrogó a 11.481 familias españolas sobre en qué medida —«mucho», «bastante», «poco» o «nada»— el centro educativo, la familia y los medios de comunicación de masas (MCM) fomentaban determinados valores. Los resultados globales pueden verse en el gráfico 1.

Gráfico 1: Familias que responden que se fomenta mucho o bastante los siguientes valores en la familia, escuela y en los MCM (porcentajes)



Fuente: Cuestionario Familia-Escuela. INCE 1997.

La imagen que de sí misma tiene la familia española como instancia socializadora de los hijos está sin duda alguna idealizada, sin fallos ni fisuras en su tarea educativa, bastante improbable. Los valores con proyección directa en la actividad escolar de los hijos sólo aparecen al final del orden, aunque la responsabilidad –el segundo valor en el orden– tiene amplia proyección en todos los ámbitos de la vida, el escolar incluido.

Está claro que, siempre en opinión de las familias, son ellas las que transmiten valores con la mayor intensidad, con lo que está plenamente de acuerdo la investigación *Jóvenes españoles 94*, según la cual los jóvenes de 15 a 24 años reciben las cosmovisiones y las ideas clave para la existencia en su familia (el 51%), seguida a cierta distancia por el grupo de amigos (35%), los MCM (31%), la escuela (21%) y los libros ²⁴. Pero la potencia socializadora de la escuela es generalmente reconocida por los padres. No así la socialización en valores realizada por los MCM, muy precaria e insuficiente en el fomento de valores, excepto en relación con los valores «libertad» y «respeto a la Naturaleza». Se ha escrito recientemente que el poder de la TV no radica tanto en los contenidos perversos de sus mensajes, en los contravalores que transmite, sino en que educa demasiado y con fuerza irresistible, desmitificando todos los tabúes, revelando todos los misterios, disipando prematuramente y sin miramientos las nieblas de la ignorancia con las que la sociedad adulta envolvía piadosamente a los niños a fin de poder más tarde, siguiendo el ritmo de su maduración humana, desvelarle las realidades feroces de la vida humana, las verdades de la carne y del sexo ²⁵. La TV, y en general los Medios, pasan por encima de esa prudencia y de ese respeto al niño, y acaban por destruir la infancia. Los padres lo perci-

ben, con mayor o menor claridad. De ahí su negativa valoración de las MCM, entre otras razones.

Tanto en la familia como, sobre todo, en el centro escolar, llama la atención el puesto relativamente bajo –dentro de parámetros muy estimables– que ocupan la laboriosidad y el éxito en los estudios, valores fundamentales desde el punto de vista de los resultados académicos. Y algo parecido puede decirse del débil fomento del valor «libertad» que en su formato de «autonomía» personal figura siempre en primer lugar en la lista de preferencias y demandas juveniles.

2. La familia y los valores

El foco de análisis y de interés de este tema de la socialización de alumnos en valores es el papel que en ella juega la familia. Ya se ha visto que las familias respondientes mantienen una visión idílica y feliz de su participación en el fomento de valores y de las actitudes con ellos relacionados. Aún así, y dentro de una unanimidad muy generalizada sobre el alto nivel con el que la familia ejerce su función socializadora –con la excepción sonora del valor «sentido religioso»– existen diferencias y contrastes interesantes cuando se tienen en cuenta las diferentes variables o factores que influyen en la familia: la Comunidad Autónoma de residencia, el tamaño del municipio, el nivel educativo y profesión de los padres, el tipo de centro educativo, etc.

El **primero de los factores** que hay que considerar es la **Comunidad Autónoma de residencia** de la familia. Se observan diferencias que afectan en especial a ocho valores, como puede apreciarse en la tabla 1.

Tabla 1: Familias que responden que fomentan mucho los siguientes valores (porcentajes por CC AA)

Valores	Total	Canarias	Cataluña	Galicia	Navarra	País Vasco	Valencia	T. MEC
Tolerancia	58%	51%	54%	60%	58%	66%	60%	59%
Éxito en los estudios	41%	37%	33%	44%	41%	41%	47%	44%
Sentido religioso	20%	20%	12%	22%	26%	19%	21%	24%
Respeto a la naturaleza	50%	45%	50%	49%	48%	59%	55%	50%
Laboriosidad	42%	34%	43%	36%	42%	49%	45%	43%
Honradez	68%	61%	65%	70%	68%	72%	69%	69%
Libertad personal	36%	34%	36%	30%	36%	39%	40%	38%

Fuente: Cuestionario Familia-Escuela. INCE 1997.

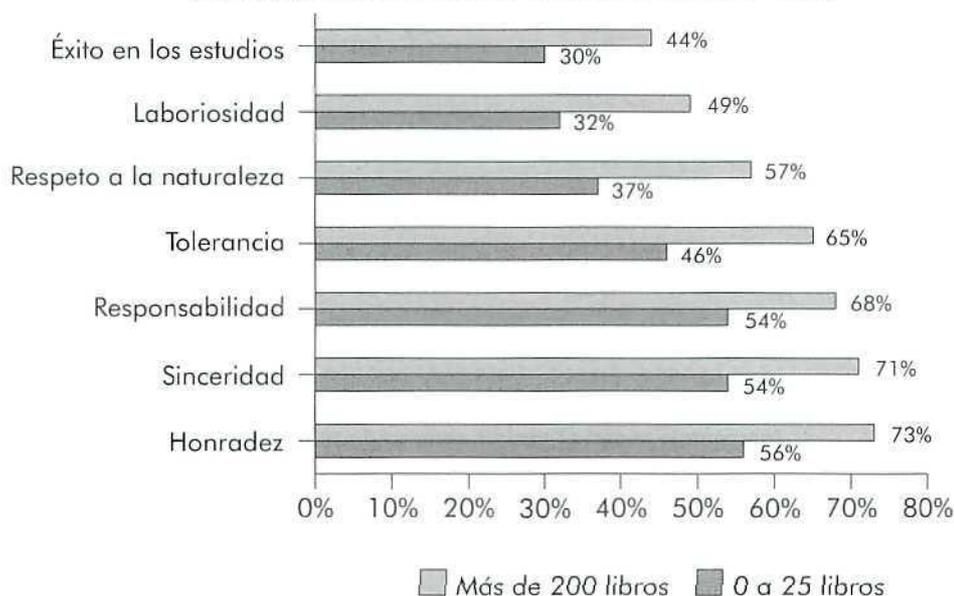
²⁴ *Jóvenes españoles, 1994*, Madrid, Fundación Santa María, SM, 1994, pág. 62.

²⁵ FERNANDO SAVATER: *El valor de educar*, Barcelona, Ariel, 3ª ed., 1997, pág. 69 y ss.

En el resto de los valores propuestos las diferencias son de menor cuantía. Llama la atención la situación de Galicia y de Canarias, por su menor fomento de los valores estudiados, y la de Navarra y el País Vasco, por su mayor fomento. En el caso de la Comunidad Autónoma de Canarias puede avanzarse la hipótesis de que la muestra, al excluir los centros educativos privados, no puede compararse correctamente y con total fiabilidad con las del resto de las Comunidades, al menos en algunos temas.

El **segundo factor** de influencia en la socialización familiar, según el gráfico 3, es el **nivel cultural**, estimado según el número de libros existentes en el hogar. Parece ser un factor considerablemente discriminador de la intensidad del fomento de la educación en valores, como ilustra el gráfico siguiente, en la que se comparan dos tipos de hogares «extremos», los que tienen menos de 26 libros en casa y los que tienen 200 o más.

Gráfico 2: Familias que afirman fomentar mucho los siguientes valores (porcentajes según el número de libros existentes en casa)



Fuente: Cuestionario Familia-Escuela. INCE 1997.

El **tercer factor**, muy relacionado con el anterior, es el **nivel educativo del padre y de la madre**, aunque éste en menor medida. Curiosamente las diferencias son mucho menores que en el caso anterior. Quizás se deba a que el nivel de estudios representa el punto de partida del proceso de formación cultural de la familia, en tanto que la posesión de libros —nada se sabe sobre el uso real de los mismos—, indicaría en principio la evolución posterior de ese «capital cultural» inicial. Y no debe olvidarse el nivel económico de la familia, que facilita en mayor o menor medida la adquisición de libros. Si se comparan dos grupos de familias bien contrastadas —aquellas en las que el padre sólo ha realizado estudios primarios, y aquellas en las que ha seguido estudios superiores— las únicas diferencias algo destacables se encuentran en estos cinco valores:

- **autenticidad/coherencia:** responden que la familia fomenta «mucho» este valor el 51% con estudios superiores (el padre) y el 27% con estudios primarios;
- **laboriosidad:** responden el 49% de los padres con estudios superiores y el 40% con estudios primarios;
- **sinceridad:** responden el 71% con estudios superiores y el 64% con estudios primarios;
- **honradez:** responden el 73% con estudios superiores y el 67% de los padres con estudios primarios;
- **tolerancia:** responden el 63% de los padres con estudios superiores y el 58% con estudios primarios.

Los estudios de la mujer, de la madre, influyen en menor medida, aunque merece la pena destacar

que el 51% de madres con estudios superiores afirman que su familia fomenta mucho la laboriosidad, en tanto que lo afirman sólo el 39% de aquellas que únicamente tienen estudios primarios.

El **cuarto factor**, de menor fuerza discriminadora en la socialización familiar en valores, es la **profesión del padre**. Las diferencias, poco significativas, aparecen entre los autónomos (empresarios, comerciantes...), y los trabajadores cualificados no agrarios, ocupando los administrativos una posición intermedia. Los valores más afectados por este factor son la autenticidad, la laboriosidad, la honradez, la sinceridad y la tolerancia, en la línea indicada: a mayor *status* social según la profesión del padre, mayor fomento de valores.

El resto de los factores influyen en la socialización en valores de forma menos perceptible. En líneas generales, a **mayor tamaño de municipio** corresponde un fomento más intenso de ciertos valores, especialmente la tolerancia, la honradez, la laboriosidad y la autenticidad. El **tipo de centro** al que las familias envían a sus hijos influye sólo moderadamente en el diferente grado de formación

en valores en el seno de la familia, incluso en relación con el valor «sentido religioso». Es interesante anotar que la familia parece no hacer **ninguna discriminación entre chicos y chicas** en su transmisión de valores, lo que indica una educación de carácter democrático e igualitario.

3. El Centro y los valores

El centro educativo, en opinión de las familias, fomenta muy positivamente los valores, a escasa distancia de la misma familia. Pero el panorama es complejo, debido a la influencia de diversos factores relacionados con la familia –ya examinados en el apartado anterior– y con el centro.

El **primer factor** es el **tipo de centro** en el que los alumnos siguen sus estudios. Los centros públicos, al menos según la percepción de las familias, fomentan en general los valores con menor intensidad que los privados. Esta diferencia, según la tabla 2, se aprecia sobre todo en relación con los valores de bondad, religiosidad, honradez, sinceridad y tolerancia.

Tabla 2: Familias que responden que el centro al que acuden sus hijos fomenta mucho determinados valores (porcentaje según el tipo de centro educativo)

Valores	Total	Centros públicos	Centros privados	Diferencia
Religiosidad	21%	9%	46%	37
Bondad	31%	25%	45%	20
Honradez	37%	31%	49%	18
Sinceridad	35%	30%	45%	15
Tolerancia	36%	31%	46%	15
Éxito en los estudios	24%	21%	33%	12
Laboriosidad	26%	23%	35%	12
Responsabilidad	38%	34%	46%	12

Fuente: Cuestionario Familia-Escuela. INCE 1997.

En un solo caso, los centros públicos fomentan algo más un valor: el de la libertad personal, tan sólo por dos puntos porcentuales de diferencia.

Si se comparan los centros seculares con los religiosos aparecen de nuevo las diferencias en la socialización en valores, esta vez en favor de los centros educativos religiosos, sobre todo en dos valores muy característicos de la educación cristiana tradicional: la bondad y el sentido religioso. En los centros religiosos los porcentajes de familias que opinan que el centro socializa «mucho» en estos

valores es de 51 y 57%, respectivamente, frente al 18 y el 17% que corresponden a los centros seculares.

Un **segundo factor** que introduce diferencias notables, pero menos significativas, es la **Comunidad Autónoma de residencia** de las familias y del centro educativo. Valencia y el País Vasco destacan sobre el resto por sus mayores porcentajes de familias que atribuyen a sus centros educativos un gran fomento de los valores. Canarias figura en el extremo opuesto, con porcentajes menores en relación con los valores propuestos. Destaca en esta Comu-

nidad el relativamente bajo porcentaje de familias que afirman que el centro fomenta «mucho» el valor de la religiosidad (7% frente al 21% de media nacional), bondad (21% frente a 31%), honradez (28% frente a 37%), éxito en los estudios (19% frente a 24%), etc.

Entre el resto de factores —tamaño de municipio, tipo de familia, número de libros poseídos en casa, profesión y estudios de los padres, sexo del alumno...—, el aspecto que más llama la atención es la escasa influencia que juegan la profesión y el nivel educativo de los padres, el nivel cultural de la familia y el sexo del alumno. Aunque estos factores tienen su ámbito natural de influencia en las familias, y no tanto en los centros. Pero una lectura más profunda de estos resultados sugiere que los centros, con las excepciones ya anotadas anteriormente, manifiestan una notable homogeneidad socializadora en valores, lo que sin duda puede contribuir al talante democrático de una sociedad sin desigualdades culturales importantes.

En este ambiente de notable homogeneidad cultural-axiológica destacan, como contrastes de menor intensidad, las siguientes diferencias:

primero: son los centros educativos de ciudades grandes los que ponen mayor énfasis en la socialización en el valor «religiosidad», quizás porque en las localidades medianas o pequeñas la presencia de los centros privados, religiosos sobre todo, es bastante menor;

segundo: las familias monoparentales (madre con hijos, modelo monoparental predominante en la encuesta, un 7% de la muestra de familias) parecen insistir más, es decir, perciben que el centro educativo insiste más, en el fomento de valores de tolerancia, solidaridad y amistad, quizás porque estas familias, y sobre todo los niños, están más necesitados de un clima formado por estos valores.

tercero: aunque las diferencias no son demasiado significativas, pero sí consistentes, merece la pena señalar que las familias perciben en la socialización escolar de las chicas un mayor énfasis en la mayor parte de los valores que en el caso de los chicos.

4. Los Medios de Comunicación de Masas (MCM) y los valores

La valoración que hacen las familias de la participación de los MCM en la socialización de los niños y de los jóvenes en valores es bastante catastrofista y responde a la visión «apocalíptica» de los Medios de que habla Umberto Eco. Con la excepción de dos

valores, el «respeto a la Naturaleza» y la «libertad personal», para todos los demás la valoración de las familias es negativa, es decir, el porcentaje sumado de los que responden que los MCM fomentan «mucho» o «bastante» es inferior al porcentaje acumulado de los que responden «poco» o «nada».

En la tabla 3 se ordenan los trece valores propuestos de mayor a menor positividad. Con un signo positivo aparecen el «respeto a la Naturaleza» y la «libertad personal». Con una carga mínima de negatividad, la «solidaridad» y la «amistad». A partir del quinto valor de la lista la negatividad de la valoración que hacen las familias se hace creciente, hasta culminar en el «sentido religioso», que, según la opinión de los padres, los MCM ignoran casi completamente.

Entre los factores que influyen en esta visión pesimista que las familias tienen de la influencia de los MCM en la socialización de los niños y los jóvenes en valores destacan los siguientes:

En primer lugar, el **factor cultural**, medido ante todo por los niveles de estudios del padre y de la madre. Parece lógico que a mayor nivel cultural corresponda un mayor sentido crítico ante los Medios y, por tanto, una mayor capacidad para calibrar los aspectos positivos o negativos de los mensajes desde la perspectiva de los valores. La conclusión es neta: a medida que las familias —el padre y la madre— alcanzan un nivel educativo más elevado, aumenta linealmente la proporción de los que opinan que los MCM fomentan poco o nada los valores en cuestión. Centrando la atención en siete valores destacados: tolerancia, libertad, honradez, responsabilidad, solidaridad, laboriosidad y sentido religioso, puede verificarse con mayor nitidez, en la tabla 4, la antedicha conclusión.

El **número de libros** en casa, buen indicador o criterio de nivel cultural alcanzado por la familia, parece también decisivo a este respecto. La nula o escasa valoración de la socialización en valores que los MCM brinda a los chicos y chicas es bastante más acusada entre familias con más libros en casa: el porcentaje de valoración negativa (los MCM fomentan «poco» o «nada» los valores) oscila:

- entre el 70 y el 90% para los que tienen más de 200 libros en casa;
- alrededor del 75% para los que tienen entre 101 y 200 libros;
- alrededor del 60% para los que sólo tienen entre 25 y 100 libros;
- y, en torno al 50% para los que tienen menos de 25 libros.

Tabla 3: Opinión de las familias sobre la medida en que los MCM fomentan los valores (porcentajes de «mucho o bastante» y de «poco o nada»)

Valores	«mucho» o «bastante»	«poco» o «nada»	Diferencia
Respeto a la naturaleza	67%	33%	34
Libertad personal	57%	43%	14
Amistad	45%	55%	-10
Solidaridad/compañerismo	42%	48%	-6
Laboriosidad	35%	65%	-30
Éxito en los estudios	35%	65%	-30
Responsabilidad	34%	66%	-32
Bondad	32%	68%	-36
Tolerancia y respeto	27%	73%	-46
Autenticidad y coherencia	26%	74%	-48
Honradez	25%	75%	-50
Sinceridad	23%	77%	-54
Sentido religioso	14%	86%	-72

Fuente: Cuestionario Familia-Escuela. INCE 1997.

Tabla 4: Familias que opinan que los MCM fomentan «poco o nada» los valores (porcentajes según nivel de estudios del padre)

Valores	Sin estudios	Estudios Primarios	Estudios Secundarios	Estudios Superiores
Tolerancia	63%	68%	79%	85%
Libertad personal	36%	38%	48%	51%
Honradez	62%	69%	83%	90%
Responsabilidad	55%	59%	75%	85%
Solidaridad	48%	49%	66%	77%
Laboriosidad	49%	68%	74%	84%
Sentido religioso	56%	83%	90%	92%

Fuente: Cuestionario Familia-Escuela. INCE 1997.

La **profesión del padre y de la madre**, estrechamente relacionada con el nivel educativo y cultural, influye en la misma dirección que el factor cultural. Son mucho más críticos los «autónomos» que los «administrativos», y éstos que los «trabajadores cualificados no agrarios», tanto en el caso del padre como en el de la madre. Y en el universo femenino, estos tres grupos ocupacionales se manifiestan también bastante más críticos con la socialización en valores que transmiten los MCM que el grupo de madres que trabajan en su propio hogar.

El **tercer factor** remite al problema de la **periferia cultural de algunas zonas rurales**. Como tendencia general, puede afirmarse que la valoración positiva de la socialización en valores

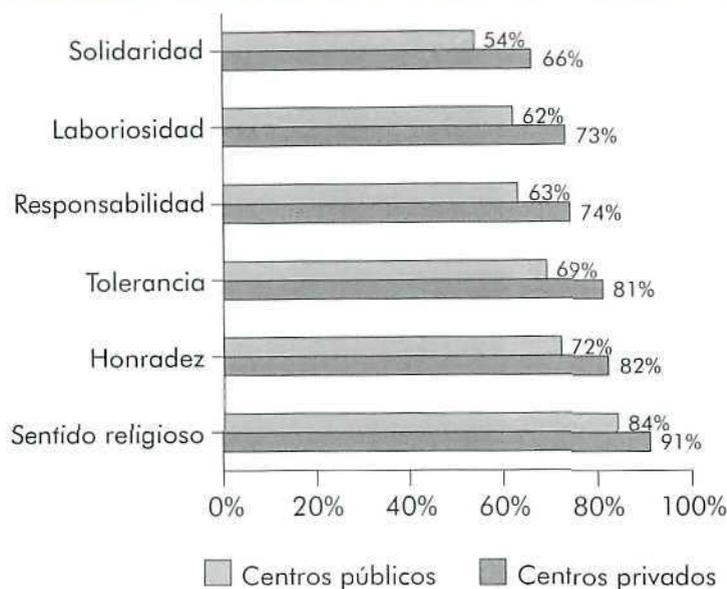
de los Medios aumenta linealmente a medida que desciende el tamaño del municipio. Es decir, a las ciudades, sobre todo a las grandes, corresponde una valoración muy negativa de los medios, mientras que a las localidades por debajo de 100.000 habitantes, una visión más conciliadora, menos negativa.

Otros factores de menor fuerza discriminadora son la **Comunidad Autónoma** de residencia, entre las que destacan Navarra y el País Vasco, muy críticos de los Medios, y el **tipo de centro**, público o privado, que parece influir de manera significativa en la valoración que hacen las familias del fomento de valores a través de los MCM. Las familias que envían a sus hijos a centros públicos tienden a mantener una visión mucho menos crítica de la

acción socializadora de los Medios, en tanto que las familias que prefieren los centros privados se revelan mucho menos benévolas, sin apenas diferencias entre los centros religiosos y seculares. El porcentaje

de familias que creen que los MCM fomentan «poco» o «nada» los valores se diferencian de esta forma según el tipo de centro, como podemos observar en el gráfico 3.

Gráfico 3: Familias que creen que los MCM fomentan poco o nada los siguientes valores, (porcentajes según el tipo de centro educativo al que van los hijos)



Fuente: Cuestionario Familia-Escuela. INCE 1997.

5. La formación de actitudes en la familia y en el centro educativo

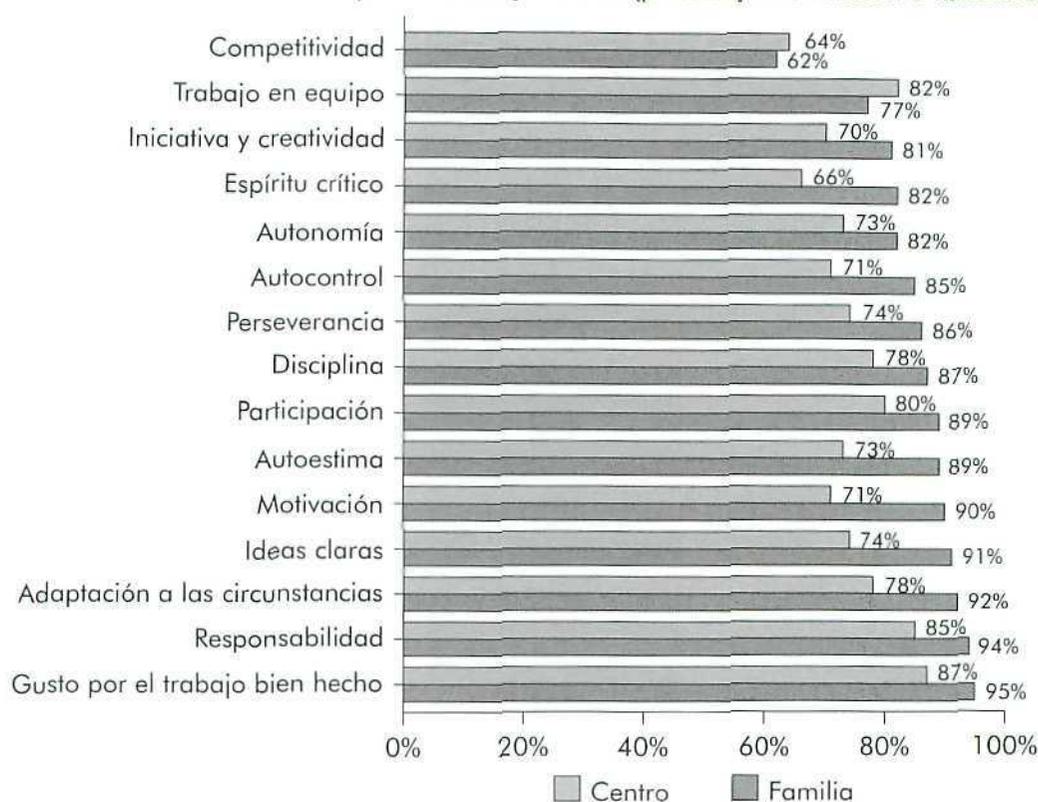
Las actitudes propuestas a la consideración de las familias pueden ser enfocadas como **calidades** que los padres desean ver en sus hijos, y a este respecto la investigación sociológica ha comprobado que entre las calidades o valores instrumentales necesarios para conseguir los llamados «valores terminales» (Rokeach), gozan de mayor preferencia en las familias españolas las «virtudes blandas» –buenos modales, responsabilidad, tolerancia...– frente a las «virtudes duras»: disciplina, creencias religiosas, disposición al trabajo duro, determinación y abnegación²⁶. En el contexto cultural de esta sociedad prudente y adornada con la virtud de la **templanza** más que de la **fortaleza** –sociedad «débil», como es conocida por algunos filósofos y ensayistas–, hay que interpretar los resultados de la consulta a las familias.

El gráfico 4 muestra un conjunto de actitudes fomentadas por el centro educativo y por las familias, ordenadas por los porcentajes de las respuestas que aseguran que se fomentan «mucho» o «bastante» dichas actitudes.

La visión que tienen los padres de la medida en que se fomentan actitudes en el centro educativo y en la propia familia es idílica, bastante inverosímil, al igual que en relación con el fomento de valores, con la excepción de los MCM. El orden de actitudes fomentadas por el centro es muy similar al de actitudes fomentadas por la familia. Coinciden prácticamente ocho actitudes, y no hay discrepancias mayores, salvo el puesto de la actitud «trabajo en equipo», que la familia, lógicamente, apenas puede fomentar.

Es muy positivo y perfectamente ortodoxo desde el punto de vista pedagógico, la importancia atribuida por las familias y por el centro a la actitud «gusto por el trabajo bien hecho», tan preciosa para

²⁶ F. A. ORIZO: *Los nuevos valores de los españoles*, Madrid, Fundación Santa María, 1991, pág. 77 y ss.

Gráfico 4: Actitudes fomentadas por la familia y el centro (porcentajes de «mucho» o «bastante»)

Fuente: Cuestionario Familia-Escuela. INCE 1997.

el desarrollo integral de la persona y para la buena salud de la economía. El énfasis en la responsabilidad, el trabajo en equipo y la participación, atribuido al centro educativo, es igualmente positivo. Desconcierta, en cambio, que dos actitudes tan necesarias como la iniciativa/creatividad y el desarrollo del espíritu crítico ocupen un puesto tan bajo en el ranking de las familias y de la escuela, aunque siempre con altos porcentajes.

Entre los factores que intervienen en esta visión de las familias sobre la formación de actitudes en los hijos, señalamos, en primer lugar, la **Comunidad Autónoma de residencia**. En Navarra y en el País Vasco, como también se vio a propósito del fomento de valores, parece que la familia tiende a fomentar con mayor empeño algunas de las actitudes orientadas a la vida social y profesional: participación, motivación, responsabilidad, autonomía, y gusto por el trabajo bien hecho. Canarias y, en menor medida, Galicia, manifiestan un empeño algo menor. El **tamaño de municipio** induce algunas diferencias en relación con el desarrollo del espíritu crítico y la autoestima, más fomentadas en las localidades grandes.

El mayor **nivel educativo**, tanto del padre como de la madre, favorece el fomento familiar del desarrollo del espíritu crítico y de la autonomía, mientras que el fomento de la competitividad en los chicos y en las chicas aparece con mayor frecuencia en los padres y madres con niveles educativos no universitarios. En estrecha relación con el nivel educativo, el **nivel profesional** influye sobre todo en el fomento de dos actitudes: el desarrollo del espíritu crítico —a mayor nivel profesional, mayor fomento— y la competitividad: a mayor nivel, menor fomento, en tanto que los «trabajadores cualificados» favorecen más la formación en esta actitud, tan discutida hoy.

El resto de los factores —número de hijos, tipo de centro, nivel cultural de la familia medido por el número de libros en casa...— apenas marca ninguna diferencia en el fomento de actitudes en los hijos, ni lo hace el sexo de éstos, lo que confirma la hipótesis antes avanzada de que los padres orientan prácticamente según las mismas ideas y valores la educación de los hijos y la de las hijas.

En el **fomento de actitudes en el centro educativo**, el factor lógicamente más influyente es el **tipo de centro**. Los centros privados, tanto se-

glares como religiosos, insisten más, a juicio de las familias, en la formación de todas las actitudes

estudiadas, en especial las que se muestran en el gráfico 5.

Gráfico 5: Familias que responden que el centro educativo fomenta «mucho» o «bastante» diversas actitudes, según el tipo de centro (porcentajes)



Fuente: Cuestionario Familia-Escuela. INCE 1997.

El resto de los factores parece influir más débilmente y, cuando influye, lo hace siguiendo las mismas líneas que se han detectado en el ámbito de la socialización operada por las familias.

6. La convivencia familiar

La familia constituye el entorno donde el niño capta los valores, normas y pautas de comportamiento que inciden en la socialización. Por ello se ha considerado la «cuna» de los valores. Entre los valores que se dan en la convivencia familiar podemos destacar, en el gráfico 6, por orden de importancia atribuida por las familias encuestadas.

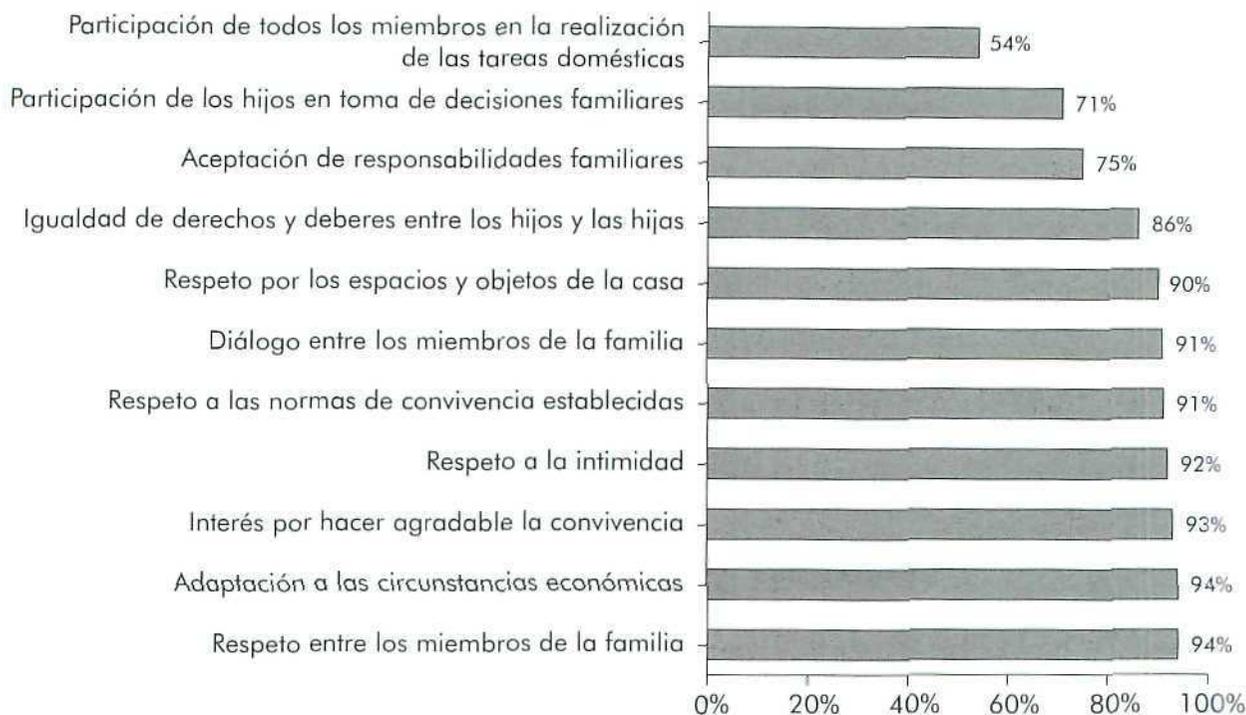
En opinión de las familias la convivencia familiar es óptima, ya que el respeto entre todos sus miembros, la adaptación a las circunstancias económicas, el interés por hacer agradable la convivencia y el diálogo aparecen claramente valorados. A tenor de las respuestas parece consensuada en la familia una ética de la convivencia basada en el diálogo entre todos sus miembros. La igualdad de derechos y deberes del hijo/a, la aceptación de responsabili-

dades familiares y la participación en la toma de decisiones aparecen en un puesto inferior de valoración. Aunque también con un porcentaje alto de «bastante o mucho», el 54%. Lo que menos se valora es la participación de todos los miembros en la realización de las tareas domésticas, siendo únicamente algo más de la mitad (54%), los que responden que se da «bastante o mucho» dicho valor.

Al considerar el factor **tamaño de municipio**, se observa que cuanto más grande es, en mayor medida se hace partícipe a los hijos de la toma de decisiones, hay más adaptación a las circunstancias económicas de la familia y ésta tiende a valorar más positivamente la igualdad de derechos y deberes del hijo/a; por el contrario, participan poco en la realización de las tareas domésticas.

El **tipo de centro educativo** en el que los hijos siguen sus estudios influye en el grado en el que se manifiestan determinadas conductas en el ámbito familiar, dado que las familias cuyos hijos asisten a *colegios religiosos, concertados o no*, manifiestan un mayor respeto a la intimidad, a los espacios u objetos de la casa, al diálogo e igualdad de derechos y deberes del hijo/a y al respeto entre todos los miembros de

Gráfico 6: Opinión de las familias sobre la medida en que se dan en el ámbito familiar los siguientes valores de convivencia (porcentajes de «bastante o mucho»)



Fuente: Cuestionario Familia-Escuela. INCE 1997.

la familia. Las familias cuyos hijos acuden a centros públicos muestran una mayor participación en la realización de las tareas domésticas.

En referencia al factor **nivel educativo de los padres**, se observa una clara correlación con el grado en el que se dan los valores de convivencia según las propias familias, es decir a mayor nivel de estudios de los padres se va incrementando el fomento de los valores de convivencia en las familias. De este modo se comprueba que el nivel educativo de los padres es un factor importante en la socialización familiar, específicamente en la transmisión de pautas de crianza y normas de convivencia. Además, hay que destacar que las madres con un nivel de estudios más elevado propician más la participación en la toma de decisiones, así como en la realización de las tareas domésticas.

El **trabajo de los padres** fuera del hogar influye en una mayor responsabilidad de los miembros de la familia en sus tareas. El trabajo de los padres parece contribuir a que exista una mayor responsabilidad de sus hijos. En lo que respecta al diálogo de los miembros de la familia,

se observa una diferencia entre padre y madre que trabajan fuera: mientras el padre parece dialogar un poco más con sus hijos que el que trabaja en casa o está en paro, no es igual en el caso de la madre, ya que ésta, aun trabajando en casa o encontrándose en paro, habla más con los hijos, aunque las diferencias no son muy acusadas. Se confirma, por tanto el rol diferencial que tradicionalmente se le viene asignando tanto al padre como a la madre. Las madres que desempeñan trabajos cualificados, autónomos y administrativos se diferencian de las que trabajan en el hogar o se encuentran en paro en lo que se refiere a la participación en la toma de decisiones y a la participación en las tareas domésticas, con diferencias muy significativas.

Las familias en las que conviven el padre y la madre con los hijos son las que más fomentan los valores que propician la convivencia familiar en todos los aspectos analizados. Sin embargo, las familias en las que se halla el padre solo con hijos son las que más favorecen la participación en las tareas domésticas, quizás porque el padre se ve más necesitado de este tipo de ayuda.

Las familias con un mayor número de hijos son las que más fomentan los valores de convivencia familiar y las que más destacan la participación en la realización de las tareas domésticas: a mayor número de hijos tiende a propiciarse una mayor participación.

El **factor cultural**, medido por el número de libros existentes en la casa, pone de manifiesto una tendencia a una mayor valoración de la convivencia familiar en aquellos hogares donde el número de libros es mayor, en los aspectos de participación en la toma de decisiones familiares, en la aceptación de responsabilidades, en la igualdad de derechos y deberes del hijo/a, en el respeto a los miembros de la familia y a la intimidad, así como en el diálogo, en el interés por la convivencia agradable y en la mejor adaptación a las circunstancias económicas de la familia. Se puede afirmar, por tanto, que el nivel cultural de la familia influye positivamente en el fomento de valores de convivencia.

El análisis factorial demuestra la existencia de dos grandes factores claramente definidos. El pri-

mero, el respeto –incluyendo la adaptación y el diálogo– se perfila como un valor muy apreciado en el ámbito de la convivencia familiar. Engloba: el respeto a las normas de convivencia (0,76); el respeto a la intimidad (0,74); el respeto entre los miembros de la familia (0,74); el respeto por los espacios y objetos de la casa (0,74); la adaptación a las circunstancias económicas de la familia (0,53) y el diálogo entre todos los miembros (0,48). Este factor explica, por sí solo, el 37% de la varianza, por lo que podemos afirmar que tiene un gran peso explicativo. El segundo factor puede definirse en torno a la **participación** en sus diversos aspectos y manifestaciones. La participación en la realización de las tareas domésticas (0,78); la aceptación de responsabilidades familiares (0,72); la participación en la toma de decisiones (0,61); la igualdad de derechos y deberes del hijo/a (0,36). Este factor explica el 11% de la varianza total, tiene un menor peso explicativo que el anterior, pero, no obstante, las familias consideran la participación como un valor importante para la convivencia familiar (ver tabla 5).

Tabla 5: Análisis factorial de los valores en la convivencia familiar

	Factor 1	Factor 2
Respeto a las normas de convivencia establecidas	0,76	
Respeto a la intimidad	0,74	
Respeto entre los miembros de la familia	0,74	
Respeto por los espacios y objetos de la casa	0,74	
Adaptación a las circunstancias económicas familiares	0,53	
Diálogo entre los miembros de la familia	0,48	
Participación de todos los miembros en la realización de tareas domésticas		0,78
Aceptación de responsabilidades familiares		0,72
Participación de los hijos en la toma de decisiones		0,61
Igualdad de derechos y de deberes entre los hijos y las hijas		0,36
Porcentaje de varianza	37%	11%

Fuente: Cuestionario Familia-Escuela. INCE 1997.

7. Las demandas educativas de los padres

Una vez presentadas a los padres de familia con hijos en Educación Secundaria Obligatoria las grandes dimensiones o ejes transversales del currículum, se recogió información del perfil de demandas edu-

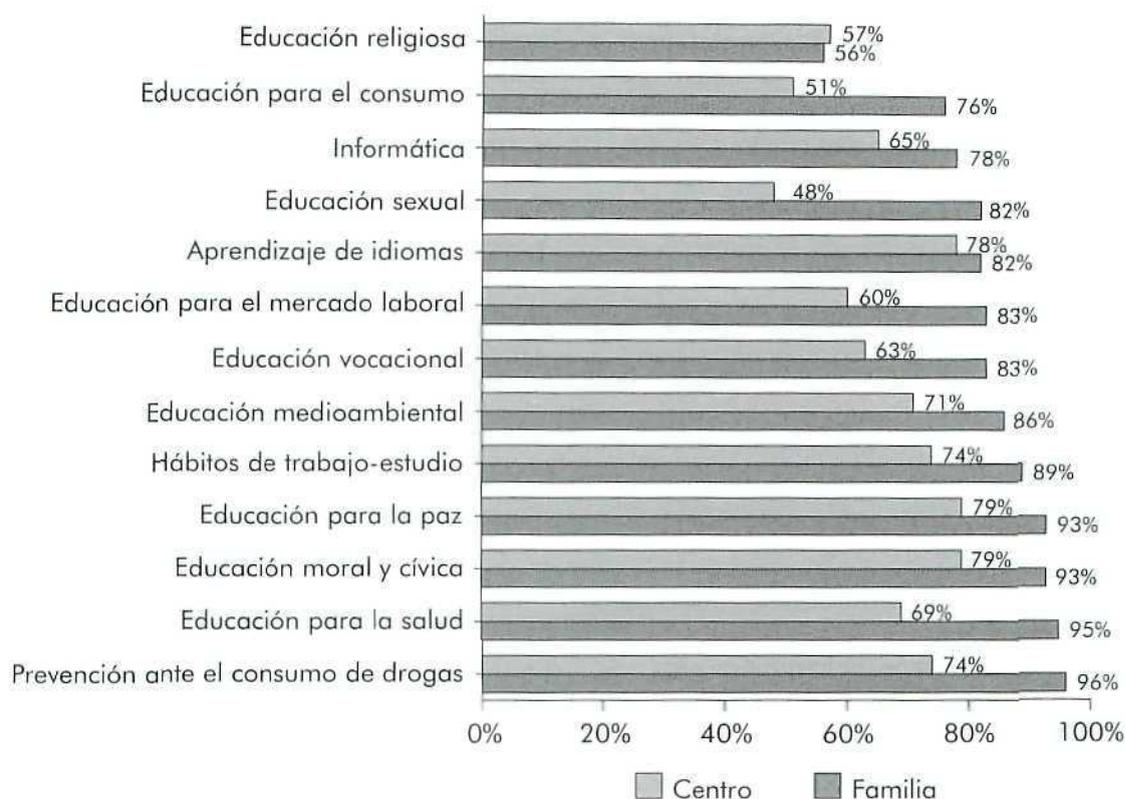
cativas de los padres, de mayor a menor, así como de los aspectos que consideran concede más importancia el centro.

Como refleja el gráfico 7, los padres se hallan muy preocupados por el problema de las drogas y su prevención, que se convierte en el primer objeto de atención. Le sigue la educación para la salud, la

educación moral, cívica y para la paz. Ocupan puestos intermedios de preocupación la formación en hábitos del trabajo-estudio, la educación medioambiental, el aprendizaje de idiomas, la educación sexual y la informática. Menor valoración obtiene la educación para el consumo; dado que vivimos en una sociedad de consumo, parece un dato desalen-

tador el que ocupe los últimos puestos de atención y demanda educativa. Un valor considerablemente más bajo se puede apreciar en lo que se refiere a la educación religiosa, lo que parece reflejar un proceso de secularización en la educación dado el escaso interés que suscita la formación religiosa en gran parte de las familias.

Gráfico 7: Porcentajes de familias que consideran que el centro educativo y la propia familia conceden «bastante o mucha» importancia a los siguientes aspectos de la educación de su hijo/a



Fuente: Cuestionario Familia-Escuela. INCE 1997.

Según la opinión de los padres, existen variaciones entre la importancia que ellos conceden a los distintos aspectos de la educación contemplados en el estudio y la que creen que le conceden los centros educativos. Según se puede observar en el gráfico 7, la educación para la paz, la educación moral y cívica y el aprendizaje de idiomas, ocupan los primeros puestos en la valoración por parte del centro educativo. Los aspectos a los que menor importancia creen que conceden los centros educativos son: la educación para el consumo y la educación sexual.

Teniendo en cuenta el **tamaño del municipio** en el que viven las familias como un factor de

influencia, se concluye que en los municipios más grandes hay una mayor demanda en casi todos los aspectos educativos contemplados en el estudio, a excepción de la educación religiosa que es reclamada de modo inversamente proporcional al tamaño del municipio, es decir en municipios con menor población se da una mayor preocupación por la cuestión religiosa en la educación.

Hay diferencias significativas en la importancia que da la familia a la preparación para el mercado laboral, según el tamaño del municipio. Existe una mayor preocupación por preparar a los hijos para el mercado laboral en poblaciones más habitadas.

Al atender al **tipo de centro al que asisten los hijos**, se comprueba que los padres de los hijos que asisten a centros religiosos se muestran más preocupados, además de por la educación religiosa, por la prevención ante el consumo de drogas, la informática, la educación para el consumo, el aprendizaje de idiomas y el fomento de hábitos de trabajo-estudio. En los padres que envían a sus hijos a centros públicos, la educación para la salud ocupa el primer puesto de demanda.

Según el **factor sexo de los hijos**, se encuentra una diferencia en la demanda de educación ambiental y de informática, que es superior para los chicos; en cambio la educación moral, vocacional, religiosa y para el consumo, así como la preparación para el mercado laboral, el fomento de hábitos de trabajo-estudio y el aprendizaje de idiomas, son aspectos en los que la demanda es superior para las hijas.

Aparecen algunas diferencias en el grado de preocupación por la educación de los hijos según el **nivel educativo de la madre y el padre**. Los padres con un nivel de estudios superior valoran más la educación moral y cívica, la educación para la paz, la educación medioambiental, el fomento de hábitos de trabajo y estudio y el aprendizaje de idiomas. Los padres con un nivel de estudios secundario se muestran más preocupados por la educación sexual, la prevención ante el consumo de drogas, la educación para la salud y la informática. Por último, aquellos padres con un nivel educativo de estudios primarios valoran más la educación para el mercado laboral, la educación religiosa y para el consumo. Puede observarse la siguiente pauta: una mayor preocupación y demanda por los aspectos educativos más concretos, prácticos y habituales (mercado laboral, consumo) en aquellos padres con un nivel educativo inferior, y un mayor interés por que los hijos reciban una educación en temas más nuevos y en boga (medio ambiente, paz e idiomas) en los padres con estudios superiores.

Respecto a la **profesión de los padres**, se observa que a mayor cualificación, más valoración de los aspectos educativos relacionados con la vocación y la preparación para el mercado laboral.

El **nivel cultural de los padres**, estimado por el número de libros existentes en el hogar, influye así: en los hogares con mayor número de libros se demanda en proporciones más elevadas todos los aspectos de la educación, salvo en el caso de la educación para la salud y la prevención ante el consumo de drogas, cuya preocupación es igual en

todas las familias, con independencia del número de libros.

Otros factores de influencia, como el número de hijos y la composición familiar inducen diferencias poco notables; sólo llama la atención un mayor grado de demanda para la educación sexual en familias compuestas por la madre sola con hijos/as, lo que sugiere que el hecho de vivir solas (por separación o divorcio) hace que valoren más una formación sexual que pueda orientar bien a los hijos ante situaciones y problemas de pareja. Por otro lado, las familias con un número mayor de hijos presentan una mayor preocupación por la educación vocacional y de preparación para el mercado laboral, y además presentan porcentajes más elevados de atención y demanda de educación religiosa para los hijos.

8. La conducta de los hijos

A continuación se presenta en la tabla 6 una serie de conductas a propósito de las cuales se recabó la opinión de padres sobre la medida en que se manifiestan en sus hijos.

Tabla 6: Medida en que se manifiestan conductas en el hijo (porcentajes)

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Agresividad	34%	50%	14%	2%
Competitividad	7%	39%	43%	11%
Consumo	10%	50%	31%	9%
Autonomía	4%	21%	54%	21%
Autoestima	2%	15%	56%	27%
Cuidado personal e higiene	0%	6%	38%	56%

Fuente: Cuestionario Familia-Escuela. INCE 1997.

Las conductas que en opinión de los padres se presentan en mayor medida son el cuidado personal y la higiene –un 94% dice «bastante y mucho»–, la autoestima (83%) y la autonomía personal, un 75%.

Llama la atención que un 84% piensa que sus hijos son «poco o nada» agresivos y el 60% «poco o nada» consumistas. Sin embargo, se constata que la agresividad se ha incrementado en la familia, en las aulas y en las calles. Las situaciones conflictivas han crecido de modo considerable en toda la sociedad, pero, de manera especial, en los ambientes

socioculturales deprimidos. Parece evidente, en lo que se refiere a ciertas conductas negativas, que los hijos presentan una imagen diferente en el entorno familiar que en otros tipos de entorno, con lo que la visión de los padres con respecto a sus hijos suele estar sesgada por el hecho de no conocer las conductas de sus hijos en todos los ambientes. Esto no es una norma para todos los jóvenes, pero a tenor de la idílica imagen de sus hijos que un alto porcentaje de padres expresa, parece que se producen ciertas disonancias al contrastar tales datos con la realidad cotidiana. Esto llevaría a pensar que existe un clima de sobreprotección apreciable por un —al menos aparente— exceso de permisividad en hijos que ni siquiera han llegado a la mayoría de edad, en especial si se atiende a determinados hábitos y conductas relativos a su tiempo de ocio.

Pinillos afirma en este sentido que *el exceso de facilidades no ganadas con esfuerzo es, sin embargo, un mal punto de partida para el logro de la autonomía responsable*. Como puede observarse en la tabla 6, los porcentajes de «poco o nada» de las primeras conductas consideradas por los padres como negativas (agresividad y consumismo) se invierten frente a los que los padres consideran conductas positivas (autonomía, autoestima, cuidado e higiene personal). La competitividad es considerada unas veces positiva y otras negativa.

En el estudio efectuado por la *Fundación Encuentro en 1997*, los padres manifiestan que las exigencias actuales de la sociedad hacia sus hijos son: formación y alto nivel de estudios, competitividad, responsabilidad y buenos modales, y es esto lo que demandan los padres a los centros educativos como preparación de calidad. Entre las actitudes que los padres consideran más deseables para sus hijos se puede mencionar por orden de mayor a menor importancia: la sinceridad (90%), ser participativos y solidarios (86%), decidir por sí mismos (80%), ser tolerantes (76%) y autónomos (76%) y confiar en los demás (67%)²⁷. Es interesante destacar que los datos de ambos estudios muestran gran coincidencia.

Se confirma que los **municipios** de mayor tamaño presentan porcentajes más altos en lo que se refiere a las conductas de agresividad, consumismo y autonomía de los hijos. En municipios con una población entre los diez y los cien mil habitantes, se constata una mayor proporción en la autonomía, cuidado e higiene de los hijos.

Respecto al **tipo de centro al que asisten los alumnos**, parece que son más agresivos y competitivos los hijos de las familias que los llevan a centros públicos que aquellos que acuden a centros privados.

El **nivel de estudios de los padres** induce valoraciones diferentes. Los padres con un menor nivel de estudios manifiestan que sus hijos tienen un nivel mayor de consumismo y de competitividad, y los que cuentan con estudios superiores consideran que sus hijos tienen «bastante o mucha» autoestima y autonomía.

Además, los padres que trabajan manifiestan que sus hijos son más consumistas y tienen una mayor autonomía y autoestima y, en cambio, los padres que no trabajan califican a sus hijos como más competitivos y algo más agresivos. Por lo que se puede apreciar una vez más, el paro engendra una serie de secuelas que repercuten en toda la familia y especialmente en la socialización de los hijos.

La **composición familiar** influye en la importancia dada a determinadas conductas de los hijos. Así, las familias compuestas por el padre y la madre opinan que sus hijos tienen «bastante o mucha» autoestima, cuidado e higiene personal, así como competitividad. Las madres que viven solas con los hijos consideran que éstos son autónomos, pero algo más agresivos que los que viven con el padre y la madre. Sin embargo se manifiestan bastante más consumistas los hijos que viven sólo con el padre.

Las familias que viven con un solo hijo consideran que éste es «bastante o muy consumista», las que cuentan con dos o más, se manifiestan algo más competitivos; en cuanto a la autonomía, autoestima, cuidado e higiene personal no se aprecian diferencias según el número de hijos.

Si tenemos en cuenta el **número de libros existente en la casa**, podemos afirmar que los que disponen de un mayor número de libros aprecian en sus hijos conductas de una mayor autoestima y autonomía personal. En cambio los que disponen de menos libros, constatan conductas más consumistas en sus hijos. En lo que se refiere a las otras conductas consideradas, no se aprecian diferencias significativas.

Una vez realizado el análisis factorial (tabla 7) se concluye que el factor denominado **autonomía personal**, que incluiría aspectos como la autoestima (0,76), la autonomía (0,64), el cuidado e

²⁷ Informe España, 1996, Madrid, Fundación Encuentro, CECS, 1997.

4. LA FAMILIA Y LA FORMACIÓN EN VALORES

higiene personal (0,61) y la competitividad (0,47), explica el 27% de la varianza total. El segundo factor definido por la **agresividad** (0,77) y el

consumismo (0,66) explica el 22% de la varianza total, con lo que alcanza un gran peso explicativo en el conjunto.

Tabla 7: Análisis factorial sobre las conductas que se manifiestan en los hijos

	Factor 1	Factor 2
Autoestima	0,76	
Autonomía	0,64	
Cuidado e higiene personal	0,61	
Competitividad	0,47	
Agresividad		0,77
Consumismo		0,66
Porcentaje de varianza	27%	22%

Fuente: Cuestionario Familia-Escuela. INCE 1997.



Familia, escuela y participación

1. La participación de los padres en la Escuela

La participación de los padres y madres en la escuela, desde hace muchos años, ha sido un anhelo de todos los grupos sociales vinculados a la comunidad escolar, y una necesidad del propio sistema educativo, de manera que aquellos agentes que intervienen en la educación de los hijos estén presentes y tomen parte en la marcha de la comunidad educativa, como sujetos responsables y protagonistas.

Participar en la escuela consiste en colaborar para que el proceso educativo se lleve a cabo en las mejores condiciones posibles. Para ello es necesario, corresponsabilizarse de las tareas educativas, sugerir ideas, interesarse por aquellos aspectos de la educación que afectan a los alumnos y alumnas del centro, así como tener una información y una formación adecuada para poder analizar, opinar e intervenir directamente o a través de sus representantes.

Como señala la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE, 4 octubre 1990)²⁸ se trata de un principio de la actividad educativa: *la participación y colaboración de los padres o tutores para contribuir a la mejor consecución de los objetivos educativos* (Título preliminar art. 2. 3b).

Este principio de la actividad educativa tuvo su antecedente en la LODE²⁹ en el punto en que se refiere a las asociaciones de padres. En el título preliminar, artículo 5º, se garantiza «la libertad de asociación en el ámbito educativo» y se atribuyen a las AMPAs las siguientes finalidades:

- *Asistir a los padres o tutores en todo aquello que concierne a la educación de sus hijos o pupilos*
- *Colaborar en las actividades educativas de los centros*
- *Promover la participación de los padres de los alumnos en la gestión del centro.*

Muñoz Repiso³⁰ señala que los padres participan fundamentalmente en la gestión de los centros a través del **Consejo Escolar**. Además, disponen de otros mecanismos de participación y contactos para el seguimiento de la marcha escolar de sus hijos, la organización y financiación de actividades y la participación a través de las asociaciones de padres.

Tanto en los centros de educación primaria como en los de secundaria, es habitual que los padres participen en la organización o financiación de diversas actividades, principalmente extraescolares: deportes, fiestas y excursiones y, menos habitualmente, charlas y actividades propiamente docentes.

Otro canal de participación es la **Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA)** formada por los padres y/o madres o los tutores legales de los alumnos que cursan estudios en centros docentes públicos o privados de cualquier nivel educativo no universitario.

Pueden existir varias AMPAs en cada centro y disponer de locales en el mismo.

El asociacionismo de padres de alumnos está bastante extendido ya que, en la mayoría de los centros educativos de niveles no universitarios, hay una asociación de padres y madres que colabora con el centro. Una cuestión aparte es la participación real

²⁸ LEY 1/1990 DE 3 DE OCTUBRE, Orgánica General del Sistema Educativo.

²⁹ LEY 8/1985 DE 3 DE JULIO, Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación.

³⁰ M. MUÑOZ REPISO y otros: *Calidad de la educación y eficacia de la escuela. Estudio sobre la Gestión de los Recursos educativos*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE, 1995. (Estudio contribución de España a la última fase del proyecto de la OCDE «The effectiveness of schooling and of educational resource management»).

de los padres en las asociaciones, cuyo índice todavía se encuentra en niveles muy bajos.

Según investigaciones realizadas sobre la participación en las actividades de las AMPAs³¹, sólo el 52% de los padres de alumnos de los centros están afiliados a las AMPAs, y en el 50% de los centros estudiados se considera que su participación es «poca». En otro estudio realizado por el CEMIP (Centro Madrileño de Investigaciones Pedagógicas³²), se puso de manifiesto que el 55% de los padres no conocía el Estatuto de su AMPA y el 34% no sabía cómo estaba organizada; y, al responder sobre su colaboración con la AMPA, el 66% manifestó que no colaboraba o que colaboraba casi nada.

Muñoz Repiso³³ agrupa las actividades de las AMPAs en cuatro bloques. Las actividades más desarrolladas son las extraescolares y de apoyo a la enseñanza (51%), en segundo lugar las actividades de representación de los padres (contactos con la dirección, gestiones en su nombre, etc.) en un 24%, y en menor grado las actividades para los padres (Escuela de padres, etc.) 17%, y las actividades de seguimiento al centro y a los alumnos (7%).

La principal actividad que realizan las AMPA, independientemente del nivel educativo del que se trate, es la de organizar, desarrollar, financiar, etc., actividades extraescolares y de apoyo a la enseñanza.

Las actividades de representación de los padres ante distintos organismos y de gestión con la Administración educativa son más frecuentes en las AMPAs de Primaria. Muchas de ellas hacen presión sobre el Ayuntamiento o la Administración para conseguir mejoras en los centros que la Dirección, a través de los cauces normales, no ha conseguido.

El **Consejo Escolar** es la estructura formal de participación de todos los miembros de la comunidad escolar a través de sus representantes. En él participan los representantes de los padres y madres de los alumnos del centro.

La participación en el Consejo Escolar y, por ende, en los órganos correspondientes de decisión del centro se desarrolla, en primer lugar, a través del proceso de elección de sus miembros por parte de cada estamento representado y, en segundo lugar, a través de la actuación y la toma de decisiones.

Los informes existentes sobre la evolución que ha experimentado la participación en las elecciones a Consejos Escolares por parte de los padres y las madres manifiestan que esta participación es baja y, además, se aprecia una tendencia a su disminución³⁴.

Como se señala en el estudio anteriormente citado³⁵, la participación de los padres de los alumnos en la vida de los centros es escasa, si se exceptúan los padres que pertenecen al Consejo Escolar y a las asociaciones. Por otro lado, cuando los padres participan lo hacen fundamentalmente en actividades extraescolares y deportivas, viajes, fiestas, y actividades culturales, siendo infrecuente que realicen actividades de apoyo al centro o den charlas, cursos, conferencias. Lo más común es que los padres financien la mayor parte de estas actividades, bien particularmente o bien a través de las AMPAs.

En la misma dirección se sitúa el informe de la Fundación Encuentro de 1996³⁶ cuando señala:

– *Son auténtica minoría los padres implicados en la acción educativa del colegio; son siempre los mismos los que acuden a las convocatorias de las AMPAs o similares. Constituyen un grupo reducido que, a veces, es contemplado por los profesores como fiscalizadores de su labor o como invasor de terrenos y competencias que no les pertenecen.*

– *También son minoría, a juicio de todos los sectores afectados, los padres que colaboran realmente con el colegio en una acción común en relación con la educación de los niños y adolescentes.*

Las relaciones entre los padres y el centro educativo sobre cuestiones relativas a sus hijos suelen encauzarse a través de la figura del **profesor tutor**. Los canales más usuales de comunicación entre tutores y padres son las reuniones, a las que convoca el tutor a todos los padres de un grupo de alumnos,

³¹ C. ELEJABEITIA TAVERA y cols.: *La comunidad escolar y los centros docentes. Estudio sobre la participación de los distintos estamentos en la actividad educativa, tanto en los aspectos previstos por la ley –consejos escolares de centro– como en los informales de la vida del centro*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE (investigación), 1987.

³² *Comunidad Escolar* n° 22, julio 1985.

³³ M. MUÑOZ REPISO y otros: *op. cit.* pág. 2.

³⁴ R. LÓPEZ LINARES: «La participación de los padres y su incidencia en la gestión de los centros educativos», en: *Participación y dirección en los centros educativos. Forum Europeo de Administradores de la Educación*. Madrid, Editorial Escuela Española, 1997.

³⁵ M. MUÑOZ REPISO y otros: *op. cit.*

³⁶ FUNDACIÓN ENCUENTRO: *Informe España 1996, una interpretación de su realidad social*. Madrid, 1997, pág. 250.

y las entrevistas, que pueden mantenerse, tanto por iniciativa del tutor como de los padres.

Las reuniones colectivas del tutor con los padres y madres de un grupo-clase son una práctica frecuente, y su utilidad se valora como alta por parte de éstos (Muñoz Repiso, 1995).

Las entrevistas individuales mantenidas con el equipo directivo del centro y con el profesorado son otra de las vías de participación de los padres y madres en el centro educativo. Éstas se mantienen bien de manera colectiva entre los padres de un grupo de alumnos con el tutor y/o con los profesores de ese grupo, o bien individualmente entre un padre o madre con el tutor o con un profesor o profesora, a iniciativa de una de las partes. El 92% de los padres y madres declara mantenerlas. El rendimiento académico de los hijos o su comportamiento son los problemas que las motivan. Los padres y madres valoran más la utilidad de las entrevistas individuales que la de las realizadas en grupo. Se observa también la tendencia de valoración más positiva entre los profesores tutores que entre los padres.

El estudio de la Fundación Encuentro ³⁷ señala que:

Son excepciones los padres que acuden al profesor cuando el hijo va bien y no hay problemas. La convicción implícita de la mayoría de los padres es que no hay que contactar con los profesores «si el alumno va bien» es decir, si aprueba y no da problemas. De esta convicción implícita participan indirectamente los propios profesores, tras el hábito creado, de manera que a veces se extrañan de que unos padres cuyo hijo va bien soliciten hablar con ellos.

Según el estudio de Muñoz Repiso ³⁸ los padres parecen estar satisfechos en general con el centro donde estudian sus hijos. El Informe España 1996 ³⁹ de la Fundación Encuentro señala que:

... los padres no tienen, en general, una imagen negativa de los profesores.... Las críticas suelen darse a partir de experiencias concretas, ligadas la mayoría de las veces a los suspensos o malas calificaciones de los hijos. Es, pues, en contextos de fracaso del hijo cuando se producen las mayores críticas al profesorado. Es especialmente significativa una: la que se refiere a la escasa capacidad para atender y sacar adelante a niños que presentan algún problema de aprendizaje o de conducta que se salga de lo normal.

2. Participación de los padres y madres en el centro educativo

En el presente Informe se han obtenido resultados similares a los ya disponibles en diferentes estudios referidos a la participación de los padres en distintas actividades. A la pregunta: *¿En qué grado participan ustedes en los siguientes aspectos de la vida escolar del centro educativo de su hijo?*, las respuestas de los encuestados se agrupan mayoritariamente en las opciones referidas a la nula o poca participación de los padres en la vida escolar del centro educativo del hijo/a, excepto en lo relativo a reuniones o charlas, en las que afirman participar bastante o mucho el 51% de los padres.

Un 80% de encuestados manifiesta no participar nada o poco en las actividades extraescolares de sus hijos/as. El 50% de padres manifiesta no participar nada en este tipo de actividades. El porcentaje de no participación asciende al 52% en las actividades culturales fuera del horario escolar, situándose en el 46% las que sí se desarrollan en horario escolar. En las actividades, tanto extraescolares como culturales, alrededor de un 12% de padres y madres manifiestan participar mucho.

Tabla 1: Grado de participación de los padres en actividades del centro educativo (porcentajes)

Participación en	Mucho o bastante	Poca o nada
Actividades extraescolares	17%	83%
Actividades culturales desarrolladas fuera del horario escolar	14%	86%
Actividades culturales desarrolladas dentro del horario académico escolar	20%	80%
Reuniones o charlas sobre temas de interés para el centro	51%	49%

Fuente: Cuestionario Familia-Escuela. INCE 1997.

³⁷ FUNDACIÓN ENCUESTRO: *op. cit.*, pág. 249.

³⁸ MERCEDES MUÑOZ REPISO: *op. cit.*

³⁹ FUNDACIÓN ENCUESTRO: *op. cit.*, pág. 249.

La introducción de **factores discriminantes** no arroja resultados significativamente distintos a los generales. En este apartado la sociedad parece comportarse homogéneamente.

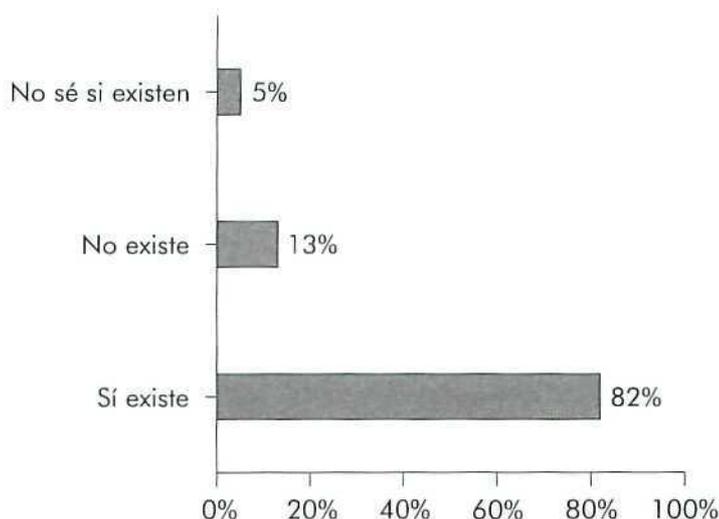
Tan sólo ofrece contrastes destacables la influencia de la **Comunidad Autónoma**. Por un lado Canarias y en menor medida Galicia, donde la no participación es casi unánime: son las dos únicas comunidades donde la «poca o nula» participación supera a la «mucho o total» en el caso de reuniones de padres (un 62% frente a un 42%). Por otro lado está el País Vasco donde, sin distanciarse demasiado de la media

(49%), el porcentaje de padres que asisten a las reuniones o charlas para padres llega al 61%.

3. Las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (AMPAs)

Lo primero que interesa constatar sobre las Asociaciones de Padres es su **existencia** para valorar, a partir de ella, el grado de participación y satisfacción con su funcionamiento por parte de los padres (gráfico 1).

Gráfico 1: Existencia de AMPA en el centro educativo según los padres consultados (porcentajes)



Fuente: Cuestionario Familia-Escuela. INCE 1997.

Se puede pues, confirmar, que la existencia de AMPAs en los centros educativos es generalizada, y que la información que los padres tienen a este respecto es adecuada. Sólo un 5% manifiesta su desconocimiento sobre la cuestión.

Relacionado con esta existencia y el conocimiento que se tiene de ella, merecería la pena destacar que aunque quizá las AMPAs sean asociaciones vistas como habituales y establecidas, su existencia no es evidente ni ineludible. Al tratarse de un órgano de participación propio de los padres/madres, ser de propia promoción e iniciativa y no depender de instancias externas, su mera existencia puede ser considerada ya como un índice de participación. Las AMPAs no son un servicio del que se puede disponer, o una base de trabajo a partir de la que organizar la participación; las AMPAs son aso-

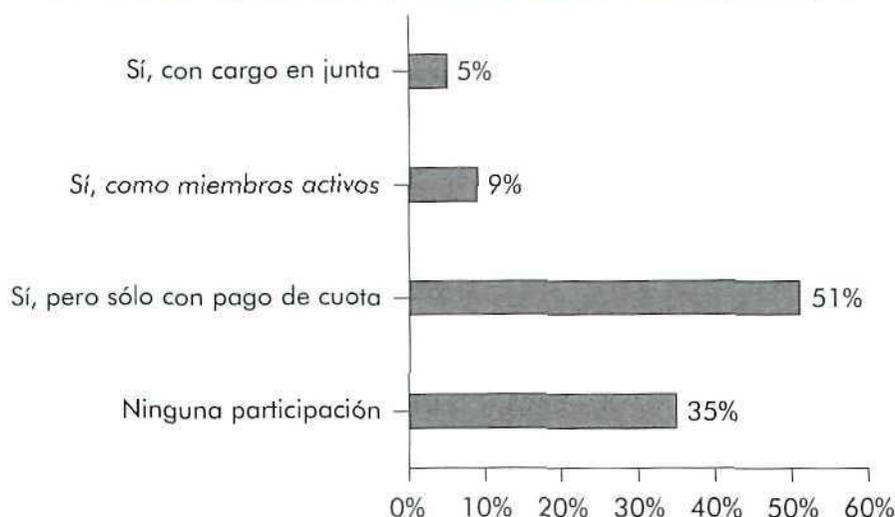
ciaciones creadas por el interés de los padres y sostenidas por su dedicación y financiación. Su ausencia, del mismo modo, debe ser interpretada más como la ausencia de padres que realicen estas labores, que como la falta de un servicio disponible.

Tras constatar esta existencia se ha preguntado sobre el **grado de participación** —gráfico 2—, así como sobre el **grado de satisfacción**.

La **participación** real de los padres a través de las AMPAs es baja, si tenemos en cuenta que un 35% declara directamente no participar y que un 51% lo hace tan sólo con el pago de la cuota. Sólo 14% de padres declaran participar activamente.

La **satisfacción** con el funcionamiento de dichas asociaciones no es unánime, aunque la mayoría están «mucho o bastante» satisfechos, un 62%, y un 38% bastante significativo lo están «poco o nada».

Gráfico 2: Participación de los padres/madres en las AMPAs (porcentajes)



Fuente: Cuestionario Familia-Escuela. INCE 1997.

En general, atendiendo a estas tres consideraciones de existencia, participación y satisfacción con el funcionamiento, introducir factores discriminantes no establece diferencias importantes. El resultado es prácticamente el mismo, salvo con dos factores: el **tipo de centro** y la **Comunidad Autónoma**; más concretamente, centros seculares frente a religiosos, y Canarias frente a Navarra y el País Vasco.

En centros seculares sólo un 63% afirman que existe AMPA y hasta un 42% no participan de ninguna manera en caso de existir. En centros religiosos la tendencia general es inversa: un 88% afirman su existencia y sólo un 2% «no lo saben». La *satisfacción*, sin embargo, no sufre variaciones.

Entre las Comunidades Autónomas, es en Canarias donde se producen simultáneamente descensos en todos los aspectos: un 17% desconoce la existencia de asociaciones, un 94% (casi la totalidad) no participa de forma activa (un 53% no lo hace de ninguna manera) y la mitad (un 50%) está insatisfecho con su funcionamiento. En Navarra y País Vasco, ocurre algo bastante diferente: un 87% en el País Vasco confirma la existencia de AMPA, y sólo un 25% se muestra poco o nada satisfecho con su funcionamiento. Cabe señalar, respecto de las demás Comunidades y dentro de los niveles medios, Cataluña, donde la inexistencia de AMPAs es mayor (hasta un 24%), y Valencia, donde la participación es similar a la de Navarra.

Se entiende que, para el resto de las Comunidades y el MEC, los resultados generales son extrapolables en líneas generales.

Para el resto de las variables, dentro los márgenes medios, sólo el aumento y el descenso del **nivel de estudios** de la madre parece elevar o disminuir las cotas de participación, aunque moderadamente. Donde mejor se aprecia es en la «pertenencia a alguna Asociación de Padres»: frente a un porcentaje general del 35%, los padres con estudios superiores declaran pertenecer un 42% y en padres con estudios primarios un 21%. En «participación en junta», dentro de sus restringidos márgenes, también existen diferencias que mencionar: el porcentaje medio, un 5%, se eleva a un 8% en padres con estudios superiores y se reduce hasta un 3% en padres con estudios primarios.

Una mirada más detallada, según tabla 2, *contrastando participación y satisfacción*, refleja cómo el hecho de tener o no una vinculación con la asociación de padres y madres mantiene una relación significativa con el grado de satisfacción con la misma: los padres y madres que no pertenecen a la asociación tienden a estar nada o poco satisfechos con su funcionamiento, los que están vinculados por el pago de la cuota, poco o bastante satisfechos, y los que además de pertenecer son miembros activos o tienen un cargo, manifiestan estar bastante o muy satisfechos con el funcionamiento de la AMPA.

Tabla 2: Existencia, participación y satisfacción con el funcionamiento de las AMPAs (porcentajes por CC AA)

	Total	Canarios	Cataluña	Galicia	Navarra	País Vasco	Valencia	T. MEC
Existe asociación/es de padres en el centro educativo								
Sí	81%	65%	75%	74%	92%	87%	83%	87%
No existe	13%	18%	24%	16%	5%	8%	12%	9%
No sé si existe	5%	17%	1%	10%	3%	5%	5%	4%
Pertenenencia al AMPA, en los centros que existe/n								
Sí, como miembros activos o en junta	13%	6%	11%	14%	13%	12%	15%	14%
Sí, sólo con el pago de cuota	51%	41%	54%	40%	58%	52%	58%	53%
No	35%	53%	35%	46%	29%	36%	27%	32%
Satisfacción con el funcionamiento del AMPA, en los centros que existe/n								
Bastante o mucho	62%	50%	69%	56%	68%	75%	67%	59%
Poco o nada	38%	50%	31%	44%	32%	25%	33%	41%

Fuente: Cuestionario Familia-Escuela. INCE 1997.

En conclusión, los rasgos más característicos son: una existencia generalizada de las AMPAs, una participación baja o poco comprometida, y un grado de satisfacción alto pero poco decidido, muy asentado en un entorno intermedio de respuesta.

4. Los padres y madres y los Consejos Escolares

Este apartado sobre la participación de las familias en los Consejos Escolares inquiera si los padres y madres **conocen su funcionamiento**, si participan de alguna manera en ellos y si están **satisfechos** con su funcionamiento (gráfico 3).

Si bien es superior el número de padres que dicen conocer el funcionamiento del Consejo Escolar (un 58%), se debe prestar atención a que algo más de un 40% no lo conocen, a pesar de ser un órgano de representación clave para la marcha del centro escolar. El grado de participación como miembro activo del mismo no resulta muy indicativo, por ser el Consejo Escolar, por su propia naturaleza, un órgano con un número limitado de miembros.

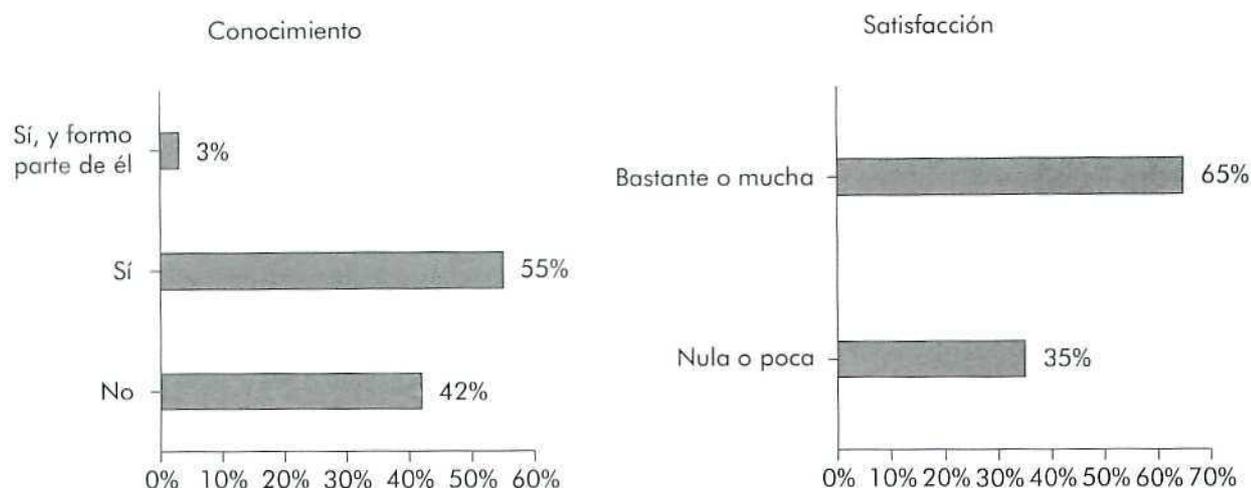
Sobre el grado de **satisfacción**, como ya sucedía con las AMPAs, una vez más las respuestas se concentran en zonas intermedias de «bastante o poco»; una prudencia probablemente relacionada con el conocimiento difuso de este órgano. Sin

embargo, como en el caso anterior, se agrupan mayoritariamente en el lado de la satisfacción (un 35% «nada o poco» satisfechos frente a un 65% «bastante o muy» satisfechos).

Al estar limitada la **participación** de los padres y madres en el Consejo, al menos de manera directa, se debe prestar especial atención a la **difusión** de la información sobre su funcionamiento, puesto que de ella depende en gran medida que los padres y madres puedan tener una valoración más definida y positiva de aquél.

Respecto de las variaciones sobre el grado de conocimiento y satisfacción con el Consejo Escolar, un primer factor que introduce leves pero visibles cambios en la actitud general es de nuevo la **Comunidad Autónoma**, polarizándose los resultados hacia Canarias en un extremo y hacia el País Vasco en otro, como se aprecia en la tabla 3.

Canarias es la única Comunidad que declara mayoritariamente que «no conoce» el funcionamiento de los Consejos Escolares (un 61% frente a 39% que sí). Paradójicamente es la Comunidad más insatisfecha (hasta un 44% de nula o poca satisfacción). Galicia se apunta también a esta tendencia. A la inversa, Navarra y sobre todo el País Vasco, donde *sólo* dicen no conocer el funcionamiento un 29%, mientras que el grado de satisfacción es el más alto (un 75%).

Gráfico 3: Conocimiento y grado de satisfacción con el funcionamiento del Consejo Escolar del centro educativo (porcentajes)

Fuente: Cuestionario Familia-Escuela. INCE 1997.

Tabla 3: Conocimiento y grado de satisfacción con el funcionamiento del Consejo Escolar del centro educativo (porcentajes por CC AA)

	Total	Canarias	Cataluña	Galicia	Navarra	País Vasco	Valencia	T. MEC
Conocimiento del funcionamiento del Consejo Escolar del centro								
Sí, y formo parte del mismo	3%	3%	3%	3%	3%	4%	3%	3%
Sí	55%	36%	59%	48%	63%	66%	59%	56%
No	42%	61%	38%	49%	34%	29%	38%	42%
Nivel de satisfacción con el funcionamiento del Consejo Escolar								
Bastante o mucho	65%	56%	74%	60%	67%	75%	69%	62%
Poco o nada	35%	44%	26%	40%	33%	25%	31%	38%

Fuente: Cuestionario Familia-Escuela. INCE 1997.

El resto de las variables apenas introducen variaciones, salvo casos aislados. Por ejemplo, dentro de la mínima participación que, como hemos indicado, tiene por su propia naturaleza este órgano, el inalterable 3% de padres que forman parte de él de forma activa, presente en toda la muestra, se eleva a un 6% y un 5%, respectivamente, en padres con estudios superiores o «autónomos»; y ambos descienden un punto en padres con estudios primarios o cuya ocupación principal es el hogar u otra. Algo que ya sucedía aunque más levemente respecto a las AMPAs. Sin embargo, **el número de libros** en casa

no introduce variaciones. Atendiendo a la **composición familiar**, sólo la satisfacción, y sólo mínimamente, varía en familias de padre solo con hijos, decantándose un poco más hacia respuestas extremas (un 14% se declara nada satisfecho y un 13% muy satisfecho).

Relacionando conocimiento y satisfacción, se recoge que la ignorancia sobre su funcionamiento está relacionada de manera significativa con valoraciones negativas. Los padres y madres que afirman no conocer el funcionamiento del Consejo Escolar tienden a valorar «nada o poco» su funcionamiento.

Los que manifiestan conocer su funcionamiento se inclinan a estar «bastante o muy» satisfechos con el mismo, y los que, además, manifiestan formar parte de él, tienden a declarar «mucho» satisfacción con su funcionamiento.

Otros factores estudiados también marcan distancias de comportamiento:

El primero de ellos, el **tiempo dedicado a hablar con los hijos**, parece relacionado con el grado de conocimiento y satisfacción: a menor diálogo con los hijos menor conocimiento y satisfacción y a mayor diálogo mayor conocimiento y satisfacción. Algo en principio perfectamente lógico si se considera que el lazo fundamental de los padres con el centro son los hijos, y que gran parte de la información sobre éste llega a través de ellos. De la misma manera y según el mismo principio influyen la **marcha de los hijos en los estudios** y el **tiempo de dedicación al estudio** (peor «marcha», peor conocimiento y satisfacción). La satisfacción general con el **centro** y los **profesores**, también vinculada a estos últimos factores, se relaciona de forma similar a lo ya dicho.

En general, es reconocible un cierto **paralelismo** entre la **percepción** de las **Asociaciones de Padres y los Consejos Escolares**, aunque el funcionamiento de estos últimos no sea responsabilidad única de los padres. En ambos se participa poco y ambos se perciben desde una distancia y una cierta indiferencia que sólo se atenúan en el País Vasco y Navarra, y en los casos de padres con estudios superiores y profesionales autónomos. En Canarias, sin embargo, y con menos intensidad, en Galicia, están claramente presentes. Con todo, se percibe una tímida pero mayoritaria satisfacción.

5. Actuaciones e intervenciones individuales

Si bien las AMPAs y el Consejo Escolar son el núcleo del mecanismo institucional de comunicación y participación, las iniciativas aisladas de contacto (reuniones, entrevistas, cartas...) adquieren una importancia vital en la relación centro-padres. Se trata de relaciones directas y personales que tienen la virtualidad de referirse más a hechos cercanos, más directamente relacionados con los hijos y su entorno más próximo en el centro. Una función difícil de realizar para los Consejos Escolares y las AMPAs por su propio carácter de instituciones representativas. A continuación, en

el gráfico 4 se estudia su presencia y la importancia que los padres dan a cada uno de los aspectos de estas relaciones.

Empezando con las **vías de comunicación**, se evidencia que, las más habituales (con un 81% de respuestas afirmativas) son las reuniones con el tutor, y las menos habituales (con sólo un 16% de respuestas afirmativas) son las comunicaciones telefónicas, con una baja frecuencia, en cierto modo lógica. En un segundo lugar aparecen las cartas, con su carácter generalmente informativo; y después, emparejadas, las reuniones de padres del grupo-clase y las convocadas por las AMPAs, ambas en un entorno superior al 50%.

La importancia concedida a aspectos de la relación entre padres y centro, se puede considerar alta en general (en torno a un 80% de los padres consideran importantes todos los aspectos). La toma de contacto más valorada es la entrevista individual para tratar problemas o situaciones individuales (un 81% la considera de mucha o bastante importancia), y la menos valorada, las reuniones sobre el Sistema Educativo (un 33% la considera nada o poco importante).

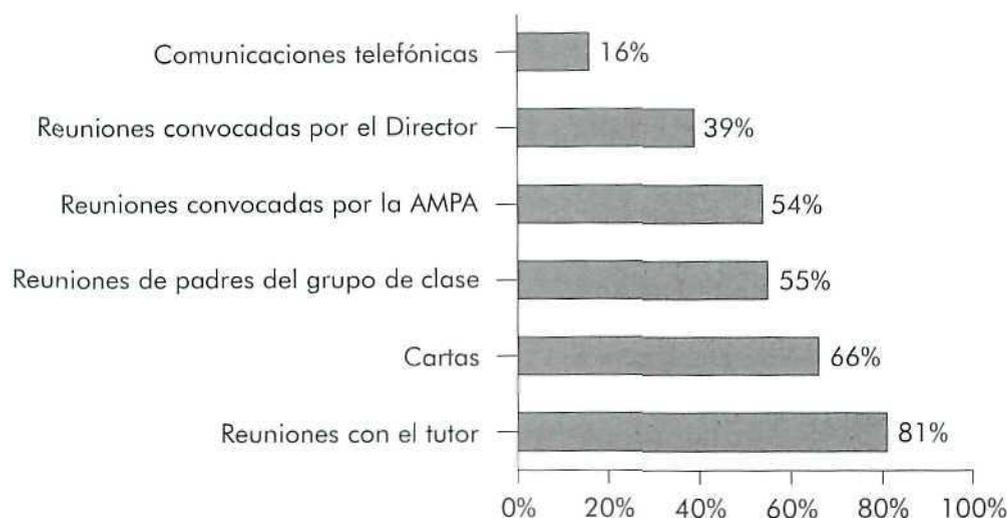
Comparando los resultados de ambas cuestiones se observan dos correspondencias:

- La primera, que la vía de comunicación más habitual, las **reuniones con el tutor**, coincide con que el aspecto más valorado por los padres en la relación familia-centro es **realizar entrevistas para tratar problemas o situaciones individuales**.
- La segunda, que la vía de comunicación menos frecuente, las **reuniones convocadas por el Director y por la AMPA**, coincide con una menor importancia concedida a las reuniones sobre el Sistema Educativo.

Los contactos individuales con el tutor, relacionados con situaciones directas de la vida escolar de los hijos parecen ser, simultáneamente, los más frecuentes y los más valorados por los padres. De la misma forma, los contactos menos frecuentes, relacionados con el Sistema Educativo o el centro en general, son los menos valorados. Existe, pues, una correspondencia aparente entre aspectos importantes de la comunicación entre padres y centro y medios disponibles para realizar esa comunicación.

En relación con estos dos aspectos (vía de comunicación e importancia concedida a los aspectos de la relación padres-centro) los factores que hacen variar moderadamente las apreciaciones son

Gráfico 4: Padres que usan habitualmente las siguientes vías de comunicación con el colegio de su hijo/a (porcentajes)



Fuente: Cuestionario Familia-Escuela. INCE 1997.

Tabla 4: Padres que conceden «bastante o mucha» importancia a aspectos de la relación con el centro (porcentajes por CC AA)

Aspectos de la relación con el centro	Total	Canarias	Cataluña	Galicia	Navarra	País Vasco	Valencia	T. MEC
Reuniones sobre el Sistema Educativo	67%	63%	65%	62%	73%	75%	68%	67%
Presentar a los padres los objetivos del curso	80%	75%	81%	70%	86%	92%	82%	82%
Reuniones sobre curso y el grupo de su hijo/a	74%	73%	73%	68%	80%	83%	76%	75%
Realizar entrevistas para tratar problemas o situaciones individuales	81%	76%	82%	75%	87%	90%	81%	82%

Fuente: Cuestionario Familia-Escuela. INCE 1997.

los mismos que ya intervenían significativamente en la participación y conocimiento de las AMPAs y el Consejo Escolar: la **Comunidad Autónoma** de residencia, el **tipo de centro**, el **factor cultural** y la **profesión**.

Respecto a la vía de comunicación, las diferencias más acusadas se muestran entre Canarias-Galicia y País Vasco-Navarra, a un lado y a otro de la media. El resto se mantiene en unos márgenes medios, sin variaciones mencionables entre comunidades.

Canarias y Galicia son las comunidades donde hay menos frecuencia de contactos en todos los canales de comunicación entre padres y centro. Destaca el caso de las cartas (no son habituales en

el 52% y el 45% de los casos respectivamente) y el de las reuniones convocadas por las AMPAs (no habituales en Canarias en un 60% de casos). En Galicia, además, destaca de forma relevante que las reuniones de padres del grupo no son práctica habitual en un 67% de casos.

En el País Vasco las frecuencias de cartas y reuniones de padres del grupo-clase aumentan hasta un 77% y un 69%, y en Navarra las reuniones con el tutor y convocadas por las AMPAs hasta un 93% y un 66%.

Considerando la importancia concedida a los aspectos de la relación padres-centro, los resultados son paralelos: en Canarias-Galicia se concede menos

importancia a todos los aspectos, en País Vasco-Navarra más importancia también a todos. Destaca, sin embargo, la poca o nula importancia que se concede en Galicia a la presentación de los objetivos de curso; y la mucha o bastante importancia que se le concede en el País Vasco a todos los aspectos (en torno al 10% por encima de la media en todos los aspectos).

En ambos casos se pueden reconocer las relaciones entre los resultados de participación y conocimiento de las AMPAs y Consejos Escolares con estos datos. Las comunidades donde más y menos relaciones directas hay entre padres y centro, más y menos vínculos institucionales se establecen, y más y menos importancia se da a estas relaciones.

El carácter religioso del centro también establece diferencias. En concreto, un leve aumento en la frecuencia de cartas y una mayor valoración de todos los aspectos de la relación padres-centro, aunque sólo algo significativa en la presentación a los padres de los objetivos del curso.

El **nivel de estudios** de los padres también introduce cambios: la recepción de cartas se percibe como más habitual a medida que aumenta éste y menos a medida que disminuye. Un 85% de padres con estudios superiores y un 56% de padres con estudios primarios. Este factor, junto con **número de libros en casa y profesión del padre y de la madre**, tiene también influencia en la importancia que se da a realizar entrevistas para tratar problemas o situaciones individuales, creciendo en proporción al nivel de estudios hasta un 92% en padres con estudios superiores. La profesión influye en el caso de autónomos y «hogar», aumentando la importancia concedida a todos los aspectos de la relación padres-centro (salvo referida a reuniones sobre el Sistema Educativo) en el caso de autónomos y disminuyendo también en todos los aspectos en caso de padres dedicados a labores del hogar.

Sobre la **satisfacción con el grado de información recibida**: un 74% se declara bastante o muy satisfecho, y en correspondencia, un 26%, pequeño pero significativo, poco o nada satisfecho.

Al introducir **factores discriminantes** en satisfacción con la información, la tendencia es la misma que ya se ha visto en los puntos anteriores: menor satisfacción en Canarias, con un 35% de padres poco o nada satisfechos, y mayor en País Vasco, donde la satisfacción (bastante o mucha) llega hasta un 86%. En el resto de los factores el

grado de satisfacción sólo aumenta algo, muy poco, en el caso de centros privados frente a públicos y cuando la profesión del padre consiste en labores del hogar (con un 87% de muy o bastante satisfechos).

Ya se ha visto que los padres están fundamentalmente preocupados por conocer la marcha de sus hijos, algo totalmente lógico, dejando un poco de lado los planteamientos, más generales, de orientación del centro y del sistema educativo. Entre los medios de participación que se ofrecen (tanto desde la AMPA como desde el centro) el más habitual y valorado es la entrevista personal con el tutor. Considerándolas por separado y preguntando por el número de entrevistas con el tutor durante el curso (1996-1997), se obtienen los siguientes resultados: ninguna (22%), una o dos entrevistas (48%), tres o cuatro (21%), más de cuatro entrevistas el 10%.

Analizando en qué grado se han producido estas entrevistas, se observa que, si bien no son excesivamente frecuentes (el 48% ha mantenido sólo una o dos, y hasta un 22% ninguna), son puestas en práctica por una gran mayoría de padres (un 78%).

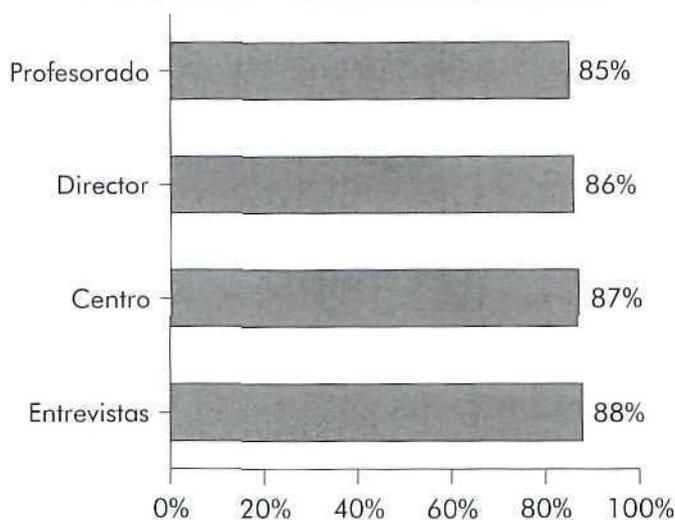
Las **entrevistas personales** cobran, por tanto, una gran importancia, y merecen ser estudiadas más detenidamente; no sólo por ser el aspecto de la relación entre familia y centro más valorado y más frecuente, sino por las repercusiones que esto puede tener en la imagen que, a través de ellas, los padres recogen de los profesores y, por tanto, del centro.

Este último aspecto se manifiesta al comparar los resultados en cuanto a satisfacción con las entrevistas, valoración de la labor profesional del profesorado, satisfacción con la dirección y satisfacción con el centro (gráfico 5).

Un mayoritario porcentaje de padres está muy satisfecho con las entrevistas; porcentaje que se repite para los profesores, para el centro y para el director. Se observa, por tanto el paralelismo antes apuntado entre la imagen del centro y de todos sus componentes y la de las entrevistas. Cabe resaltar que aquellos padres que contestando que están muy o bastante satisfechos con el centro educativo, también lo están con la dirección del mismo.

La satisfacción está presente y es unánime, reiterativa, se extiende a todos los protagonistas docentes y no ofrece grandes fisuras al considerar **factores discriminantes**. Sólo el de **tipo de centro y Comunidad Autónoma** ofrecen alguna variación.

Gráfico 5: Padres que se manifiestan «bastante o muy satisfechos» con las entrevistas, con el tutor, con el profesorado y con el centro (porcentajes)



Fuente: Cuestionario Familia-Escuela. INCE 1997.

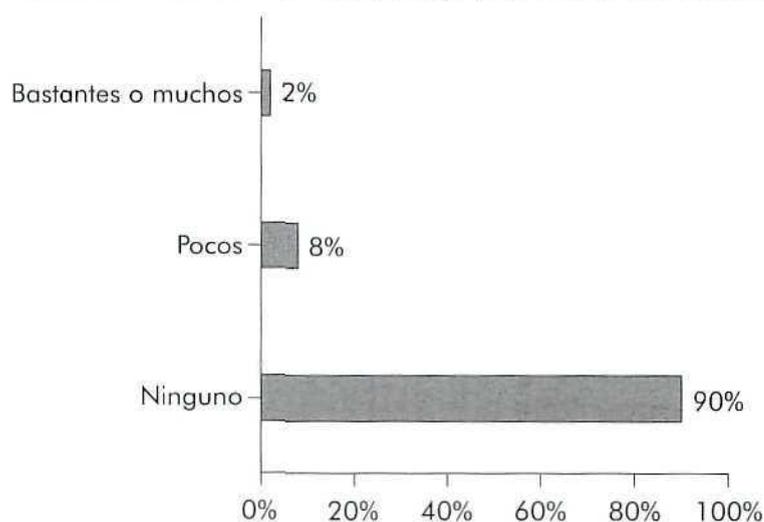
El deseo de cambio de centro está asociado al grado de satisfacción con el mismo de modo que los padres más satisfechos manifiestan menos deseo de cambio y viceversa.

Según el **tipo de centro**, la diferencia se expresa en una satisfacción algo menor (un 9% menor) en centros públicos que en centros privados, quizá explicable por la posibilidad de elección de centro

en el caso de los privados. Variando la **Comunidad Autónoma**, sólo Canarias y Galicia manifiestan una satisfacción algo menor (un 5% menos) que el resto, y País Vasco, algo mayor (un 5% más).

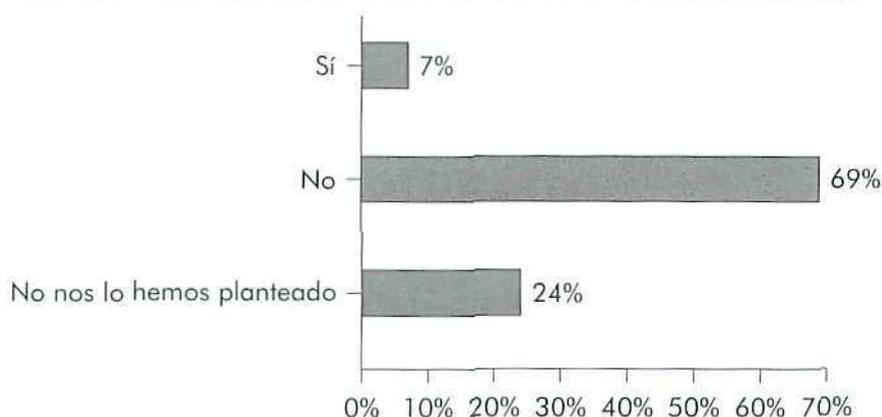
Esta satisfacción, según los gráficos 6 y 7, es coherente con la inexistencia de conflictos con los profesores según los padres y con el deseo de **mantener a los hijos en el centro**.

Gráfico 6: Conflictos mantenidos con algún/a profesor/a (porcentajes)



Fuente: Cuestionario Familia-Escuela. INCE 1997.

Gráfico 7: Deseo de cambio de centro por parte de los padres (porcentajes)



Fuente: Cuestionario Familia-Escuela. INCE 1997.

Los conflictos son mínimos, derivados de casos muy concretos, probablemente relacionados con la marcha de los hijos en los estudios. El deseo de cambio, en la misma proporción de conflictos, puede responder a lo mismo, y no se registra ninguna variación con la introducción de factores discriminantes. Tan sólo un caso, insignificante por la mínima dimensión de este grupo, llama la atención: en el caso de familias donde el padre realiza labores del hogar el deseo de cambio es nulo (0%).

Teniendo en cuenta todo lo estudiado, se puede concluir que dos aspectos, muy unidos entre sí, destacan en la relación padres-centro:

- La preocupación de los padres se centra en la realidad directa de sus hijos, y, más concretamente, en que no tengan problemas en el centro. La preocupación por la gestión del centro o por planteamientos educativos es minoritaria. Los padres, en general, no se sienten responsables de esa labor; y es una actitud extendida, con pocas diferencias entre grupos sociales.
- La relación se basa fundamentalmente en entrevistas, y la imagen del centro, salvo en el caso de que los problemas de los hijos lleven a una mayor exigencia, parece derivada de ellas.

Metodología del estudio



1. Población y Muestra

El ámbito de aplicación del estudio es todo el territorio español, excepto la Comunidad Autónoma de Andalucía. Tiene como universo de población los padres y/o tutores de los alumnos que durante el curso 1996/97 estaban en algunos de los siguientes cursos: 8º EGB y 2º ESO (14 años), 4º ESO, 2º BUP y 2º FP I (16 años); excepto en el País Vasco donde sólo se aplicó a padres con hijos de 14 años de edad.

Con la excepción de Canarias, el ámbito de aplicación de este estudio ha coincidido con el de la Comisión Especializada 1 (CE1) que lleva a cabo la evaluación del rendimiento de los alumnos matriculados durante el curso 1996/97 en alguno de los citados cursos. Para realizar la evaluación, la CE1 seleccionó una muestra aleatoria estratifi-

cada y por conglomerados en dos etapas para cada edad (14/16 años). En la primera etapa se seleccionaron dentro de cada estrato los centros con probabilidad proporcional al número de alumnos de la población que había en el centro. En la segunda etapa se seleccionó una clase completa dentro del centro. La Comisión 5 (CE5) ha seleccionado una submuestra de centros entre los de la muestra de la CE1 y los padres/tutores de los alumnos de las aulas seleccionadas forman la muestra para el estudio de familias. En Canarias se seleccionó una muestra de 25 colegios pertenecientes a la enseñanza pública por el mismo procedimiento que en la CE1 y así se obtuvo la muestra de los padres de esa comunidad.

En las tablas 1 y 2 se presentan los datos referentes a las poblaciones y muestras del presente estudio.

Tabla 1: Población de alumnos de 14 y 16 años del ámbito de aplicación del estudio

Ámbito	Alumnos de 14 años		Alumnos de 16 años		Total	
	N	(%)	N	(%)	N	(%)
Canarias	29.781	7%	23.664	6%	53.445	6%
Cataluña	74.245	17%	75.814	19%	150.059	18%
Galicia	40.357	9%	30.712	8%	71.069	8%
Navarra	5.980	1%	5.236	1%	11.216	1%
Valencia	57.995	13%	48.848	12%	106.843	13%
País Vasco	24.621	6%	0	0%	24.621	3%
Territorio MEC	214.547	48%	209.565	53%	424.112	50%
Total	447.526	100%	393.893	100%	841.419	100%

Tabla 2: Muestras diseñadas y alcanzadas, y tasas de respuesta

Ámbito	Muestra diseñada		Muestra alcanzada		Participación
	Centros	Alumnos	Alumnos	%del total	%
Canarias	25	1.000	792	7%	79%
Cataluña	125	3.000	2.193	19%	73%
Galicia	50	2.000	1.797	16%	90%
Navarra	25	1.000	425	4%	43%
País Vasco	60	2.000	712	6%	36%
C. Valenciana	100	2.000	1.080	9%	54%
T. MEC	317	6.500	4.482	39%	69%
Total	702	17.500	11.481	100%	66%

El porcentaje de respuestas según el curso realizado por el hijo es:

Familias de alumnos de 14 años		Familias de alumnos de 16 años	
8º de EGB	33%	2º de BUP	23%
2º de ESO	15%	4º de ESO	20%
		2º de FP I	9%

Destaca la alta participación de las CC AA de Canarias, Cataluña, Galicia y las pertenecientes al territorio aún administrado en materia educativa por el MEC. Sin embargo, la correspondiente a Navarra, el País Vasco y Valencia desciende significativamente; de ahí que es necesario enfatizar la cautela a la hora de enfrentar datos entre comunidades, pues la mayor o menor participación puede producir sesgos, máxime teniendo en cuenta que según el modelo de recogida de datos, que más adelante se explica, los padres más motivados son los que participan más. No obstante, hecha esta salvedad, decir que lo indicado afecta sólo al contraste entre administraciones educativas pero no a la generalización del estudio.

2. Precisión de las estimaciones

Los errores de las estimaciones debidos al muestreo (al hecho de trabajar con una muestra) son efecto del tamaño muestral y del propio diseño de muestreo. La estratificación, en las variables que presen-

tan homogeneidad dentro de los estratos, reduce el error muestral, y al contrario. El hecho de seleccionar conglomerados suele aumentar el error muestral, sobre todo en las variables en que se da poca variabilidad intraconglomerado. El tamaño muestral y el procedimiento de muestreo nos permiten esperar a priori obtener intervalos de confianza del 95% para las estimaciones de porcentajes y medias con errores de +/- 2% y +/-0,04s respectivamente (s error estándar del estimador). Se pueden dar estimaciones por Comunidad Autónoma y Territorio MEC, pero con errores muestrales mayores, muy dependientes a su vez del tamaño muestral logrado. En todo caso, se debe tomar con cautela y relatividad los resultados que aparecen comparando CC AA, toda vez que no se incluyen ponderaciones de las respectivas poblaciones escolares; así, de este modo, conviene señalar que en Canarias sólo participan los padres con hijos escolarizados en centros de titularidad pública. El hecho de que la familia en España no presente una gran variabilidad amortigua el efecto de que en la muestra lograda la proporción de familias por cada estrato no se corresponda con la proporción que esos estratos representan en la población.

3. Confección de los cuestionarios

A finales del mes de mayo y principios de junio se aplicó un cuestionario, que se confeccionó una vez discutido y aceptado por parte de todos los miembros de la Comisión. No se pilotó, pues la mayor parte de las preguntas se recuperaron del banco de items del INCE, los cuales correspondían a cuestio-

narios ya aplicados en otros estudios, por ejemplo *Evaluación de la Enseñanza Primaria*, *Evaluación de la Implantación de la Formación Profesional*, etc.; por lo tanto, el cuestionario se consideró suficientemente contrastado. No obstante los representantes de la Comisión introdujeron algunos ítems nuevos.

Con este cuestionario de opinión se pretendía analizar el ámbito familiar dentro del contexto socio-educativo, recoger información de las demandas de la familia a la escuela, sus recursos, los puntos de interés y grado de confianza acerca del sistema educativo y de sus profesionales, escalas de valores, etc.

Para cumplimentar este cuestionario de 64 preguntas se estimó una hora. La unidad de contestación elegida fueron los padres o tutores del alumno, quienes pudieron contestar separada o conjuntamente. Se fijaron las variables contextuales a fin de obtener información de diversos elementos: datos del municipio de residencia; tipo de centro; sexo, edad y estudios de los progenitores; situación laboral; etc. Informaciones que se fijaron en el capítulo de «Datos generales» y que se pretendieron alcanzar con 16 preguntas. Las características materiales del domicilio familiar, los recursos librarios u otros, las actividades extraescolares del alumno, tiempo de ocio, etc., se investigaron a través de 16 preguntas correspondientes al capítulo «Recursos educativos». Con 15 ítems relativos al bloque «Los padres y la educación de los hijos» se aglutinó la información acerca de las relaciones dialógicas padres-hijos, las expectativas de los padres sobre los hijos, el clima familiar, etc. Con 8 ítems se intentó dar cuenta de la formación de actitudes y valores: cómo se favorecen y fomentan éstos en la familia, en la escuela, a través de los medios de comunicación..., hemos tratado en el capítulo «Formación de actitudes y valores». Finalmente, el núcleo temático «Relación familia-centro educativo», con 19 ítems, centra la información en lo concerniente a la participación de los padres en la vida escolar, en los niveles de comunicación padres-centro educativo, la pertenencia a la asociación de padres de alumnos, el grado de satisfacción de la relación familia/centro-profesores y tutores, en el estudio de los puntos conflictivos de esta relación, las expectativas y otros.

4. La aplicación

La recogida de la información de las familias se llevó a cabo en dos fases. En la primera, desarrollada a

finales de mayo y principios de junio de 1997, durante la aplicación de las pruebas de contenido, se les entregó a los hijos de las familias seleccionadas un cuestionario —o dos en las Comunidades Autónomas bilingües— para que sus padres o tutores lo cumplimentaran y remitieran, anónimamente, a un apartado de correos operativo del INCE. La entrega a los alumnos la efectuó el aplicador de las pruebas de contenidos, quien a su vez proporcionó la información e instrucciones necesarias para una correcta cumplimentación y tramitación.

En una segunda fase, durante el período comprendido entre los meses de junio a septiembre, se recibieron los cuestionarios que voluntariamente emitieron los padres o tutores. La acumulación que se produjo se remitió a una empresa de grabación especializada.

5. Codificación, grabación, limpieza de datos y análisis

Técnicos del INCE elaboran un libro de códigos que, junto con un modelo de cuestionario y un conjunto de instrucciones, se enviaron a la empresa contratada para la grabación a fin de que diseñaran y elaboraran los correspondientes sistemas de informatización para la grabación de datos.

La empresa que ha efectuado la grabación, ODEC, terminó su trabajo el 20 de septiembre de 1996 y entregó al INCE los datos en formatos ASCII y SPSS para Windows, junto con un conjunto de tablas de contingencia.

6. Elaboración del Informe

Una vez recibidos los datos en el INCE se ha procedido a su limpieza, verificación de consistencias y control de su calidad. Se subsanaron los problemas que se fueron identificando y, terminada esa labor, se procedió a la obtención de resultados estadísticos de los mismos para la elaboración del *Informe*.

Los resultados de los análisis estadísticos se pusieron a disposición de los miembros de la Comisión. Bien individualmente bien por parejas, los miembros de la Comisión, a tenor de las preferencias y posibilidades, eligieron un bloque temático a fin de proceder a una primera elaboración de los datos que entregaron al presidente de la Comisión, quien ejecutó la definitiva versión del *Informe*.

Referencias bibliográficas



- ALBERDI, Inés (DIR): *Informe sobre la situación de la familia en España*, Madrid, Ministerio de Estudios Sociales, 1994, pág. 235 y ss.
- ALMEIDA, J.: «Consideraciones sobre la intervención de los padres en la escuela» en *Educación y Sociedad*, nº 6 (1990), págs. 136-139.
- CASTAÑO, Cecilia y PALACIOS, Santiago (eds.): *Salud, dinero y amor*, Madrid, Alianza, 1996, págs. 196-200.
- COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENES, Études: *L'enfant entre l'école et sa famille*, 13, págs. 9-10. Comunidad Escolar, nº 22, julio 1985.
- CORTINA, Adela: «Moral dialógica y educación democrática», en P. ORTEGA Y J. SÁENZ: *Educación y democracia*, Murcia, Caja, 1993, pág. 18.
- ELEJABEITIA TAVERA C. y cols.: *La comunidad escolar y los centros docentes. Estudio sobre la participación de los distintos estamentos en la actividad educativa, tanto en los aspectos previstos por la ley –consejos escolares de centro– como en los informales de la vida del centro*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE (investigación), 1987.
- Informe FOESSA, Madrid, 1994, II, pág. 1263.
- Fundación Encuentro: *Informe España 1996, una interpretación de su realidad social*, Madrid, CECS, 1997, 249-250.
- GONZÁLEZ BLASCO, Pedro y GONZÁLEZ-ANLEO, Juan: *El profesorado en la España actual*, Madrid, Fundación Santa María, 1993.
- INE: Encuesta sociodemográfica, 1991 en S. DEL CAMPO: *Familias: Sociología y Política*, Madrid, Ed. Complutense, 1995, pág. 105.
- INE: Encuesta Sociodemográfica, 1991 en A. VALE-RO: «El sistema familiar español. Recorrido a través del último cuarto de siglo» en *Revista de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, nº 70, CIS, 1995, pág. 99.
- JIMÉNEZ JIMÉNEZ, Cristóbal: «Condición socioeconómica de la familia y rendimientos escolares al término de la EGB» en *Revista de Educación*, 287 (1988), págs. 55-70.
- Jóvenes españoles 1994, Madrid, Fundación Santa María, SM, 1994, págs. 62, 107 y 120.
- LEY 1/1990 DE 3 DE OCTUBRE, Orgánica General del Sistema Educativo.
- LEY 8/1985 DE 3 DE JULIO, Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación.
- LÓPEZ LINARES, R.: «La participación de los padres y su incidencia en la gestión de los centros educativos», en *Participación y dirección en los centros educativos. Forum Europeo de Administradores de la Educación*. Madrid, Editorial Escuela Española, 1997.
- MUÑOZ REPISO, Mercedes y otros: *Calidad de la educación y eficacia de la escuela. Estudio sobre la Gestión de los Recursos educativos*. Madrid, CIDE, Ministerio de Educación y Ciencia, 1995.
- MUSITU OCHOA, Gonzalo y otros: *Familia y educación. Prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos*, Barcelona, Labor Universitaria, 1988, págs. 163-66.
- Relaciones padres/hijos*, Estudios, Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales, 1994, pág. 103.
- ORIZO, Francisco André: *Sistemas de valores en la España de los 90*, Madrid, CIS, 1996, págs. XLVI-LI.
- *Los nuevos valores de los españoles*, Madrid, Fundación Santa María, 1991, pág. 77 y ss.
- PUIG ROVIRA, Jose María y TRILLA BERNET, Jaume: «La educación en valores» en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 240 (1995), págs. 14-47.
- SAVATER, Fernando: *El valor de educar*, Barcelona, Ariel, 3.ª ed., 1997, pág. 69 y ss.
- TEDESCO, Juan Carlos: *El nuevo pacto educativo*, Madrid, Alauda/Anaya, 1996.

Miembros de la Comisión:

JUAN GONZÁLEZ-ÁNLEO. Catedrático de Sociología de la Universidad de Alcalá de Henares y Decano de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología «León XIII» de la Universidad Pontificia de Salamanca. Investigador sobre educación y familia; educación, religión y juventud. Colaborador del Informe FOESSA y de las investigaciones de la Fundación Santa María. Entre sus últimas publicaciones destacamos *El sistema educativo en España, La cultura organizacional de los centros educativos, Para comprender la Sociología, El profesorado en la España actual, Religión y sociedad en la España de los 90*.

ROGELIO BLANCO MARTÍNEZ. Profesor de Enseñanza Secundaria, Consejero Técnico del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación y Jefe de Redacción de la *Revista de Educación*. Autor de *La Pedagogía de Paulo Freire*. Coautor de *La FP a lo claro, Los derechos humanos a lo claro, María Zambrano*. Colaborador en los suplementos culturales de El País, Diario 16, así como en diversas revistas especializadas: *Documentación social, Laicado, Delibros, Leer*. Director de diversas colecciones editoriales de ensayo.

DEMETRIO CASTRO ALFÍN. Catedrático de Historia del Pensamiento y de los Movimientos Sociales y Políticos en la Universidad Pública de Navarra. Coordinador del Área de Ciencias Sociales de la Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva. Experto en: Historia Intelectual, Historia de las Ideas Políticas, Historia Social, y Sociología Histórica. Publicaciones recientes: *Orígenes y primeras etapas de republicanismo en España* (1995), *Cultura nobiliaria. Corte y civilización* (1996), *Clandestinidad e insurreccionalismo en el reinado de Isabel II* (1996), *Cultura, política y cultura política en la violencia anticlerical* (1997).

EDUARDO FERNÁNDEZ ARES. Inspector Técnico de Educación. Subdirector General de Ordenación. Sociólogo. Autor de: *La migraciones gallegas», «Población y desenvolvimiento económico, La emigración en Galicia*.

ANIANO HERNÁNDEZ GUERRA. Sociólogo. Jefe de Servicio del Instituto Canario de Estadística

(ISTAC). Profesor de Sociología de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Investigador de estudios de calidad educativa. Coautor de libros sobre educación y formación: *Evaluación de la docencia en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Actitudes hacia el trabajo. Canarias 1994, Evaluación de la implantación de la Formación Profesional en Canarias*.

MARIUS MARTÍNEZ MUÑOZ. Profesor del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico de Educación del Departamento de Psicología Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona. Coordinador de la titulación de Educación Social. Experto en Orientación de Educación Escolar y Ocupacional. Coautor de libros tales como: *La orientación escolar en la Educación Secundaria, Cuestiones de educación viaria, Manual de Orientación y Tutoría*.

RAFAEL MENDÍA GALLARDO. Pedagogo y Profesor de Educación Primaria. Especialista en Educación Especial y Experto en Animación Sociocultural. Director del Centro Especializado de Recursos Educativos (CERE) del Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco. Responsable del Área de necesidades educativas especiales en el Instituto para el Desarrollo Curricular y Formación del Profesorado del País Vasco.

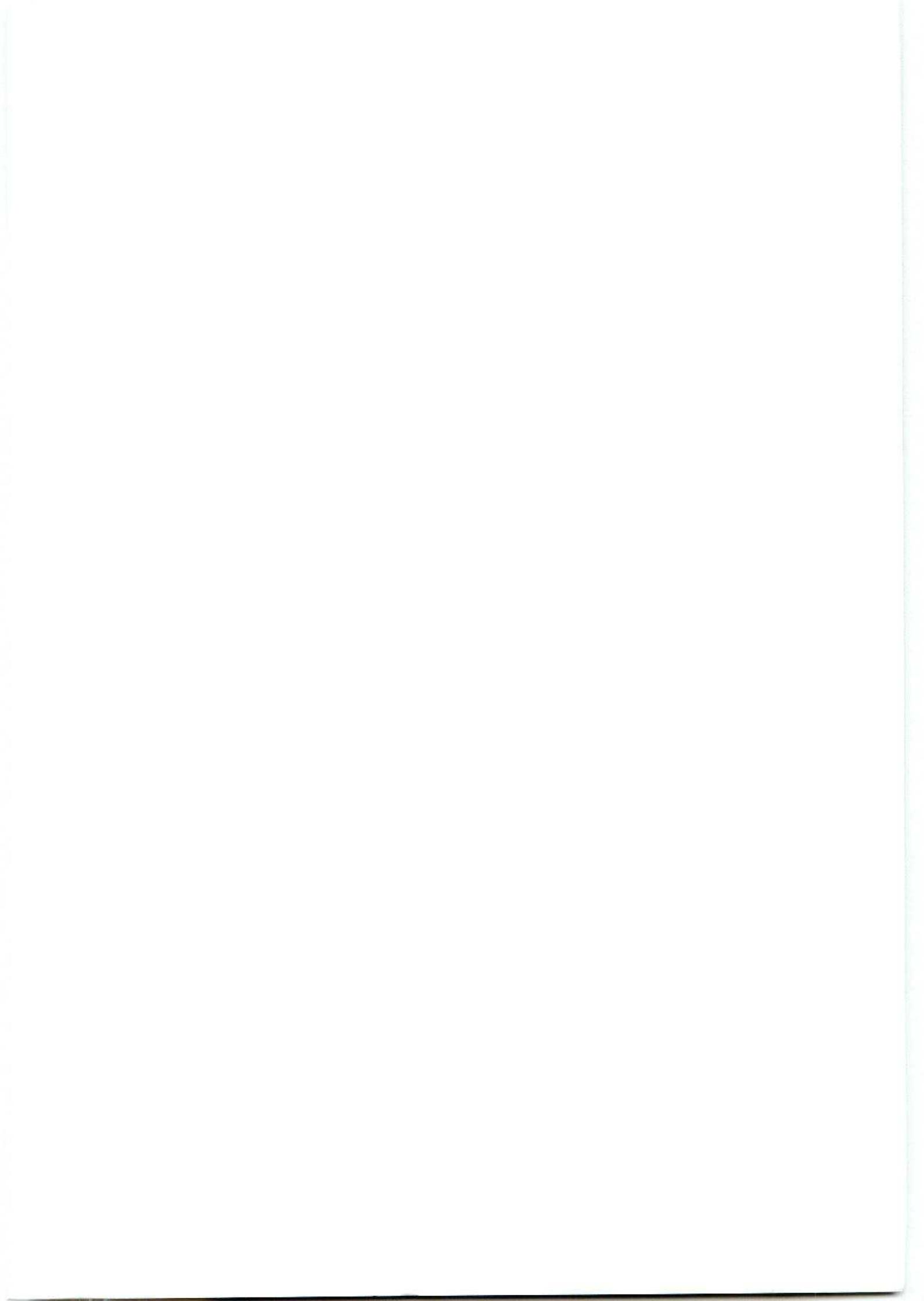
JOSÉ MONTOYA SÁENZ. Filósofo. Catedrático de Filosofía Moral en la Universidad de Valencia. Director del Instituto de Sociología y Antropología del Instituto Valenciano de Estudios e Investigaciones (IVEI). Autor de numerosos trabajos sobre filosofía social griega; pensamiento político y social, antropología y educación social.

GLORIA PÉREZ SERRANO. Catedrática de Psicología Social de la Universidad de Sevilla. Directora del Máster Internacional en Educación Social. Premio Internacional del Consejo Mundial de Educación (EE UU). De sus publicaciones destacamos: «Investigación evaluativa, retos e interrogantes» (2 vols.), *Cómo educar para la democracia, La elaboración de proyectos sociales. Casos prácticos, Aprender a convivir, Investigación-Acción: aplicaciones al campo social y educativo, Psicología Social y Sociología de la Educación*.









ESTUDIOS E INFORMES

Instituto Nacional
ince
de calidad y evaluación



Ministerio de Educación y Cultura

Secretaría General de Educación y Formación Profesional

Instituto Nacional de Calidad y Evaluación - INCE
