



El mito de la dimisión parental. Implicación familiar, desigualdad social y éxito escolar

Enrique Martín Criado¹; Carmuca Gómez Bueno²

Recibido: 08 de marzo de 2017 / Aceptado: 18 de mayo de 2017

Resumen. Numerosas políticas públicas, así como docentes e investigadores, atribuyen el menor rendimiento escolar de las clases populares a la falta de implicación parental y ésta a su menor valoración de la escolaridad. Otros autores lo cuestionan: actualmente la diferencia básica entre estratos sociales no es de valoración de la escolaridad, sino de recursos. Contrastamos ambas perspectivas con la Encuesta Social 2010, analizando la relación entre implicación parental, recursos y rendimiento escolar previo en dos cohortes, de 12 y 16 años. Encontramos las mayores diferencias de implicación en las prácticas que requieren más recursos culturales y económicos –ayudar con los deberes y contratar clases particulares-. En las otras prácticas, las diferencias relevantes se dan a los 16 años, no a los 12, con bajas notas filiales: estas diferencias parecen consecuencia, no causa, del fracaso escolar. En conclusión, las clases populares valoran y se implican en la escolaridad filial, pero tienen menos recursos para promoverla.

Palabras clave: Diferencias entre clases sociales; logro académico; relaciones familia-escuela; sociología de la educación; educación primaria y secundaria.

[en] The myth of the lack of parents' involvement. Family Involvement, Social Inequality and School Success

Abstract. Many public policies, teachers and researchers impute the weaker school performance of working class students to the lack of parents' involvement: they don't value school as much as middle class parents. Other authors disagree on this: nowadays the main difference among social strata related to school doesn't consist of values, but of resources. We check both theories with the data provided by 2010 Social Survey analyzing the relation between parents' involvement, resources and children's previous school performance in two cohorts, 12 and 16 years old. We find the biggest differences in those practices that need more cultural and economic resources -helping with homework and paying for private classes-. Concerning other practices we find the main differences when the children are 16 years old and have low grades: since there are no differences at 12 years old, those differences in involvement are probably consequences, not causes, of children's school failure. We conclude that working class parents value and get involved in their children's schooling, but they have less resources to foster it.

Keywords: Social class differences; academic achievement; school-family relationship; sociology of education; elementary and secondary education.

¹ Universidad Pablo de Olavide
Departamento de Sociología
E-mail: martincriado@gmail.com

² Universidad de Granada
Departamento de Sociología
E-mail: cgomez@ugr.es

Sumario: 1. Introducción 2. Revisión teórica. 2.1. La implicación parental, factor explicativo del éxito escolar. 2.2. Implicación parental y desigualdad de recursos. 3. Objetivos. 4. Metodología. 5. Resultados. 5.1. Vigilancia cotidiana de la escolaridad y sanciones. 5.2. Relación con la escuela. 5.3. Ayuda a deberes y clases particulares. 6. Conclusiones. 7. Agradecimientos y financiación. 8. Bibliografía.

Cómo citar: Martín Criado, E.; Gómez Bueno, C. (2017) “El mito de la dimisión parental. Implicación familiar, desigualdad social y éxito escolar”. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 35(2), 305-325.

1. Introducción

Desde hace varias décadas las agendas políticas en educación proponen, como medio privilegiado para reducir el fracaso escolar y la desigualdad social de resultados escolares, aumentar la implicación parental. El éxito escolar dependería del apoyo familiar y éste reflejaría la valoración parental de la educación: el peor rendimiento escolar del alumnado de orígenes sociales inferiores se debería, en gran medida, a la “dimisión parental”; estos padres y madres no valorarían suficientemente la escuela y/o no se esforzarían -ayudando, poniendo normas...- para fomentar el éxito escolar filial. Esta idea es compartida por muchos docentes, siempre prestos a recurrir a la “dimisión parental” para “explicar” los bajos rendimientos escolares (Garreta, 2008; Río Ruiz, 2010; Tarabini, 2015) y subyace a múltiples propuestas de política educativa: sería imprescindible convencer a las familias de clases populares de la importancia de implicarse en la escolaridad filial. Todas estas propuestas suponen que las principales responsables del menor rendimiento escolar del alumnado de clases populares son sus propias familias, que les condenan al fracaso por su desinterés y falta de buena voluntad escolar.

Sin embargo, numerosas investigaciones cuestionan este desinterés escolar de las familias de clases populares (Reay, 1998; Martín Criado et al, 2000; Poullaouec, 2010; Martín Gimeno y Bruquetas Callejo, 2014): la desigualdad social de rendimiento escolar no se explicaría por una diferencia de valores, sino de recursos.

Contrastaremos ambas perspectivas con los datos de la Encuesta Social 2010: Educación y Hogares en Andalucía (ESOC2010). Comenzaremos confrontando teóricamente ambas perspectivas para formular las preguntas de investigación y la metodología. Finalmente, expondremos los resultados, incidiendo en sus consecuencias teóricas y políticas.

2. Revisión teórica

Podemos considerar dos grandes enfoques respecto a la relación entre implicación familiar, rendimiento escolar y desigualdad social. El primero defiende que gran parte de la desigualdad social en resultados escolares la explicaría la diferencia de implicación parental; ésta derivaría fundamentalmente de diferencias culturales en la valoración de la educación. El segundo defiende que la implicación familiar y sus consecuencias dependen más de los recursos que de los valores parentales.

2.1. La implicación parental, factor explicativo del éxito escolar

El primer enfoque defiende que la mayor implicación parental en la escolaridad filial en hogares y escuelas mejoraría su rendimiento. Activar esta implicación sería la mejor estrategia para reducir el fracaso escolar entre las capas desfavorecidas.

Varios autores han propuesto mecanismos que explicarían la eficacia de la implicación parental (Deslandes y Bertrand, 2004; Domina, 2005; Lee y Bowen, 2006; Pomerantz, Moorman y Litwack, 2007). En síntesis, la implicación actuaría, no sólo mediante la instrucción directa, sino también: a) transmitiendo al niño el valor de la educación y motivándole mediante el ejemplo parental; b) reforzando las habilidades docentes de los progenitores y su información sobre el curriculum escolar y las habilidades y debilidades filiales, mediante el contacto con docentes y la práctica continuada con los hijos; c) reforzando el control social sobre el hijo, merced a la comunicación constante entre progenitores y docentes.

Esta corriente ha generado innumerables investigaciones cuantitativas, transversales y longitudinales, para comprobar la eficacia de la implicación parental en hogar y escuela. Muchas han encontrado relaciones positivas entre implicación parental y rendimiento escolar filial, aunque frecuentemente de escasa magnitud. Además, las investigaciones difieren respecto a qué tipo de prácticas y en qué grupos sociales y edades la implicación parental tiene efectos positivos (para revisiones, cf. Fan y Chen, 2001; Deslandes y Bertrand, 2004; Lee y Bowen, 2006; Pomerantz et al., 2007; Alonso Carmona, 2014; Castro et al., 2014). Por ende, otras muchas investigaciones encuentran resultados negativos o nulos de la implicación parental (Domina, 2005; Robinson y Harris, 2014).

Esta diversidad de resultados se atribuye a distintas causas: a) muchos comportamientos parentales son reactivos, aumentan cuando los descendientes tienen dificultades escolares; b) diferentes autores operacionalizan de formas muy diversas la implicación familiar y el rendimiento escolar; c) los resultados varían en función de a quién se pregunta (progenitores, profesorado, alumnado); d) al diferir los efectos de la implicación en función de edad, trayectoria escolar, estatus, etc., las distintas muestras pueden arrojar distintos resultados (Fan y Chen, 2001; Alonso Carmona, 2014).

Esa diferencia de resultados ha llevado a investigar posibles obstáculos al éxito de la implicación parental. Así, cuando los hijos tienen importantes dificultades escolares y los padres no se sienten competentes –por su bajo nivel escolar–, la ayuda parental con los deberes puede ser contraproducente y generar frustración y sentimiento de incompetencia (Pomerantz et al., 2007). En otras palabras, la ayuda parental puede ser perjudicial precisamente cuando sería más necesaria. Esto nos lleva al segundo enfoque.

2.2. Implicación parental y desigualdad de recursos

Esta perspectiva cuestiona el desinterés por la escuela atribuido a las clases populares: éstas históricamente han ido incrementando su apuesta escolar y actualmente valoran mucho la escuela y hacen lo posible por promover el éxito escolar de sus vástagos (Lareau 1989; Reay, 1998; Thin, 1998; Périer, 2005; Poullaouec, 2010; Delay, 2011). Por ello actualmente la diferencia esencial entre clases sociales no consistiría en actitudes o valores ante la educación, sino en la desigualdad de recursos

movilizables para promover el éxito escolar filial (Lareau, 1989; Reay, 1998; Chin y Phillips, 2004; Cooper y Crosnoe, 2007).

Podemos clasificar estos recursos, en términos bourdieanos, en capital económico (dinero, propiedades), capital cultural (conocimientos valorados socialmente, especialmente por la escuela), capital social (redes sociales, que pueden aportar contactos e información) y capital simbólico (prestigio, que influye en lo que podemos obtener de los demás).

Así, sin capital cultural no se puede ayudar eficazmente con los deberes o comprobar cómo se hacen; la ayuda parental puede ser contraproducente, porque las madres dan enseñanzas opuestas a las docentes o porque transmiten sus frustraciones y bloqueos escolares a sus hijos (Pomerantz et al, 2007; Maloney et al., 2015). Se generan así tensiones entre progenitores e hijos que se retroalimentan, hasta que los primeros terminan renunciando por temor a empeorar la situación (Thin, 1998; Delay, 2011). Además, sin capital económico no pueden suplir estas carencias contratando clases particulares. La exigencia de implicación parental en el hogar puede así ampliar las desigualdades, al supeditar el rendimiento filial a los recursos parentales (Rønning, 2011).

La relación con la escuela también se ve afectada por la desigualdad de recursos (Lareau, 1989; Reay, 1998). Recursos materiales y de tiempo, en primer lugar, como la capacidad de adaptar los horarios laborales para asistir a tutorías –mayor en la clase media que en la clase obrera (Cooper y Crosnoe, 2007)-. Pero lo que más incide aquí es la familiaridad con el sistema escolar –que depende del capital escolar- y el capital simbólico –que repercute en el trato recibido del personal docente-. La relación entre docentes y progenitores es una relación de clase (Reay, 1998). Los progenitores de clase media, con mayor capital cultural y simbólico, entienden la jerga docente, saben qué información concreta pedir, qué y cómo negociar con el profesorado y son mejor vistos por éste: suelen obtener muchas de sus demandas. Los progenitores de clase obrera, por el contrario, se sienten menos competentes, más dependientes de la información y favores que les quieran otorgar los docentes; éstos, además, los ven como inferiores socialmente y tienden a culparles de los fracasos de sus hijos. Estos padres no sólo obtienen raramente satisfacción a sus demandas; además, a menudo se sienten acusados y humillados. Por ello progresivamente evitan acudir al profesorado, especialmente cuando sus hijos tienen dificultades de aprendizaje o comportamiento, alimentando así los prejuicios docentes -que atribuyen este comportamiento a falta de interés por la educación de sus hijos- (Thin, 1998; Périer, 2005; Martín Criado, Río Ruiz y Carvajal Soria, 2014; Rujas, 2016;). En consecuencia, exigir mayor implicación a las familias en las escuelas puede acrecentar las desigualdades. Así, las expectativas docentes sobre el alumnado dependen parcialmente de su percepción de la implicación parental (Lareau, 1989; Périer, 2005) o, en colegios socialmente heterogéneos, los progenitores de clase media utilizan su mayor poder de negociación para beneficiar a sus hijos en detrimento de los de clase obrera -acaparando más atención del profesorado, o imponiendo grupos separados-.

Esta perspectiva no sólo defiende la importancia de los recursos y las acciones de otros actores en la implicación parental. También subraya que estas constricciones generan dinámicas que moldean las formas y la magnitud de esa implicación. Aquí algunos autores cuestionan un elemento central del enfoque hegemónico: éste plantea las acciones y actitudes parentales como variable independiente y las filiales como variable dependiente. Sin embargo, múltiples investigaciones muestran que el comportamiento parental también depende del filial (Kerr y Stattin, 2003; Chin y

Phillips, 2004). Así, los padres ayudan más ante las primeras dificultades escolares, pero reducen su intervención si persisten (Deslandes y Bertrand, 2004); a medio plazo, el buen rendimiento escolar filial incrementa la implicación parental (Quadlin, 2015); ante dificultades escolares persistentes las tensiones familiares aumentan y la implicación parental termina resultando contraproducente (Pomerantz et al., 2007). Como subraya la corriente de “child effects” en psicología, los estilos parentales no son una característica de los padres, sino de la relación entre padres e hijos. Los estilos “autoritarios” o el relajamiento del control parental, habitualmente inculcados por los problemas comportamentales filiales, son en gran medida consecuencia de esos comportamientos. Cuando los hijos tienen graves problemas de comportamiento es más probable que los progenitores griten y castiguen más, que sus prácticas disciplinarias sean menos consistentes -van probando distintas tácticas- y que terminen renunciando a controlarles estrechamente para evitar los graves conflictos y la intimidación que la agresividad filial puede producir. Varios estudios longitudinales muestran que el comportamiento filial influye más sobre el parental que a la inversa, especialmente con hijos adolescentes (Kerr y Stattin, 2003; Fite et al., 2006).

La influencia de los comportamientos filiales en los parentales podría explicar parte de las diferencias de implicación parental por estratos sociales. Es lo que investigaron Cooper y Crosnoe (2007): la menor implicación de las familias de estratos más bajos se explicaba en gran medida por las mayores dificultades escolares de sus hijos; por ello, controlando por rendimiento escolar previo desaparecía gran parte de la diferencia por estratos sociales.

En conclusión, tenemos dos enfoques de la relación entre implicación parental, rendimiento escolar y clase social. La primera considera que las diferencias en rendimiento por clase social se deben mayormente a diferencias en implicación parental que, a su vez, derivan de diferencias culturales o valorativas. La segunda niega que haya grandes diferencias valorativas que expliquen las diferencias de implicación: éstas derivarían de la desigualdad de recursos, de las acciones de otros actores (especialmente, docentes) y de los efectos de esa desigualdad en las trayectorias escolares filiales -que terminarían afectando a los comportamientos parentales-. Contrastaremos estas perspectivas con la ESOC2010.

3. Objetivos

Los dos enfoques teóricos que hemos contrapuesto suponen consecuencias empíricas muy distintas en tres aspectos básicos.

En primer lugar, en la magnitud de la diferencia de implicación parental por estratos sociales. La perspectiva de los valores supone que la desigualdad de implicación por estratos sería amplia y se produciría desde edades tempranas. La perspectiva de los recursos supone que estas diferencias son menores y que se producirían sobre todo a medida que avanzara la trayectoria escolar filial.

En segundo lugar, en la relación de esas diferencias de implicación con la desigualdad de recursos disponibles. Mientras que la perspectiva de los valores supone diferencias en todo tipo de prácticas relacionadas con la escolaridad filial, la perspectiva de los recursos supone que las diferencias importantes se darían en aquellas prácticas que más dependieran de los recursos familiares.

En tercer lugar, en la relación de la diferencia de implicación con las trayectorias escolares filiales. Mientras que la perspectiva de los valores supone que las diferencias de implicación parental por estratos sociales son previas a las diferencias de éxito escolar -puesto que son una de sus causas-, la perspectiva de los recursos invierte el orden temporal: las mayores diferencias de implicación se producirían a consecuencia de la desigualdad de trayectorias escolares filiales.

Son estas consecuencias empíricas de las dos perspectivas teóricas las que pretendemos someter a examen empírico. De ellas se deducen las tres preguntas –una general y dos específicas- que guiarán nuestra explotación de los datos de la ESOC2010.

Pregunta general: ¿Existe una diferencia en implicación parental en la escolaridad que se corresponda con la diferencia de éxito escolar de los distintos estratos sociales? Para responderla compararemos la desigualdad de rendimiento escolar con la diferencia en comportamientos parentales cuando los hijos tienen 12 y 16 años. Esta comparación la haremos controlando por las notas filiales previas, ya que, como muestran numerosas investigaciones, muchos comportamientos parentales dependen del rendimiento escolar filial -así, se ayuda o controla más a los hijos cuando tienen problemas escolares-. No contemplar este aspecto implicaría unir el efecto de la posición social con el de la trayectoria escolar filial³.

Primera pregunta específica: En caso de haber diferencias de implicación entre estratos sociales, ¿pueden explicarse por una diferencia de recursos -económicos, culturales, sociales...- familiares? Para ello hemos clasificado los distintos comportamientos parentales en tres grupos, en función de los recursos que precisan para realizarse:

- A) Comportamientos en el hogar que no requieren especiales recursos: vigilancia y seguimiento cotidianos de la escolaridad filial; sanciones y discusiones.
- B) Comportamientos parentales en la escuela: relaciones con docentes y otros profesionales del centro escolar, asistencia al AMPA. Estas prácticas dependen también de los profesionales y del capital cultural y simbólico parental.
- C) Comportamientos fuera de la escuela que precisan recursos culturales o económicos: ayuda con los deberes y clases particulares.

Esta distinción nos permitirá ver si las mayores desigualdades de implicación parental ocurren donde se precisan más recursos o si también aparecen cuando las prácticas no requieren recursos especiales –como predice la perspectiva de las diferencias valorativas-.

Segunda pregunta específica: En caso de encontrar diferencias de implicación entre estratos sociales, ¿pueden deberse a diferencias en la trayectoria escolar filial? Dado que hay una importante diferencia de éxito escolar por estratos sociales y que los comportamientos parentales -como sostiene la corriente de los “child effects”- pueden ser en gran medida consecuencia de los filiales, es posible que diferencias de prácticas que habitualmente se atribuyen a distintos valores puedan explicarse por la diferencia de los comportamientos filiales a los que los progenitores responden. La ESOC2010, al disponer de datos de dos cohortes, ofrece una información preciosa

³ Aquí procedemos de manera distinta a muchas investigaciones que toman siempre el comportamiento parental como variable independiente, sin tener en cuenta, como subraya la corriente de los “child effects”, que también depende del comportamiento filial.

para poder contrastar esto, puesto que nos permite comparar los comportamientos parentales cuando los hijos tienen 12 y 16 años, controlando por notas. Dado que, como veremos, el fracaso escolar se incrementa enormemente en la ESO, si las diferencias por estratos sociales se dieran a los 16 años, podríamos considerar que no serían consecuencias de una diferencia de valores, sino de etapa escolar -primaria o secundaria- y, en caso de ser mayores con notas bajas, de la trayectoria escolar –a los 16 años el fracaso escolar filial puede verse como irreversible-.

En síntesis, si la teoría de la diferencia de valores fuera cierta, encontraríamos diferencias importantes en implicación familiar por estratos sociales en ambas cohortes y en los distintos tipos de comportamientos. Por el contrario, si las teorías de los recursos y de los “child effects” fueran ciertas, las diferencias importantes se concentrarían: a) en ambas cohortes en los comportamientos que más dependen de recursos; b) en la cohorte de 16 años en el resto de comportamientos en casos de trayectorias escolares fallidas.

4. Metodología

Analizamos los datos procedentes de la “Encuesta Social 2010: educación y hogares en Andalucía” (ESOC2010), realizada por el Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía en colaboración con la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. La muestra fue seleccionada por año de nacimiento, no por curso; se aplicó a dos cohortes de estudiantes: nacidos en 1994 (16 años) y 1998 (12 años)⁴. La ESOC2010 se estructura en tres cuestionarios: del hogar, de progenitores/tutores y del menor. Una vez seleccionados los menores, se solicitó a la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía la información de sus expedientes académicos. Posteriormente se enlazó ésta información administrativa con la proporcionada a través de los cuestionarios realizados en los hogares a padres/madres e hijos/as. La muestra real está formada por 2.802 casos para la cohorte de 1994 (c94) y 2.659 para la cohorte de 1998 (c98)⁵.

Las principales variables que hemos utilizado son las siguientes:

Implicación parental: Como indicadores de la implicación parental utilizamos 26 variables. De ellas, 19 variables proceden del cuestionario a hijos/as y 7 del cuestionario a progenitores. La mayoría son variables dicotómicas (sí/no) o dicotomizadas (mucho-bastante / poco-nada) y aportan información sobre discusiones y sanciones ligadas a estudios, vigilancia y control parental de la escolaridad filial, relaciones parentales con la escuela, ayuda a deberes y clases particulares⁶.

Estudios parentales: Refleja los estudios de mayor nivel en la pareja. Utilizamos esta variable como indicador de origen social al ser la que muestra mayor correlación

⁴ Los alumnos encuestados, por tanto, no se hallan necesariamente en el mismo curso. En caso de no haber repetido cursarían, respectivamente, 4º de ESO y 6º de Primaria.

⁵ Muestreo polietápico, aleatorio en varias fases. Error muestral +2,6%; n.c. 95,5% cuando $p=q$. Consultar metodología en: <http://www.juntadeandalucia.es/institutodeestadisticaycartografia/encsocial/2010/metodologia/descarga.php?id=encsocialmet.pdf>.

⁶ Exponemos las variables con más detalle en el apartado de resultados. Se puede consultar el cuestionario en: <http://www.juntadeandalucia.es/institutodeestadisticaycartografia/descarga/encSocial/2010/encSocial2010.htm>

con el éxito escolar⁷. Las siete categorías iniciales fueron recodificadas a: primarios incompletos/ EGB⁸/ secundarios/ universitarios.

Nota media. Calculada a partir de los expedientes escolares. Para los nacidos en 1994 se calculó con las calificaciones en 2009 en cuatro asignaturas: matemáticas, lengua castellana y literatura, ciencias naturales y ciencias sociales, geografía e historia. Los valores de la nota media que se consideran son: suspenso, aprobado y notable-sobresaliente (recodificación fundamentada en la escasez de sobresalientes). Para los nacidos en 1998, debido a los pocos registros para 2009⁹, se calculó con las calificaciones obtenidas en 2008 en tres asignaturas: matemáticas, lengua y conocimiento del medio. Los valores considerados son: suspenso, aprobado, notable y sobresaliente.

Tras un minucioso análisis descriptivo, procedimos al análisis bivariado. Este consistió en realizar numerosas tablas de contingencia de cada indicador de implicación familiar con las notas filiales y los estudios parentales, para ambas cohortes. Los análisis avanzan con la introducción de variables de control. Se trata de un proceder parsimonioso que permite observar detenidamente los cambios operados en los numerosos indicadores de implicación familiar empleados. Optamos por trabajar cada uno de estos indicadores de forma aislada y presentarlos aquí por su claridad.

Esta opción también presenta sus limitaciones. La crítica más repetida insiste en que las pruebas de chi cuadrado son poco robustas y con muestras grandes pueden dar relaciones significativas, aunque sean débiles o superficiales. Por ello, no se debería atender sólo a la significatividad, sino también al tamaño del efecto (Bernardi, Chakhaya y Leopold, 2017). Siguiendo esta crítica, en las tablas no indicamos únicamente la presencia o ausencia de relaciones significativas, sino también el rango en el caso de relaciones significativas. Por otra parte, en este caso particular la facilidad de encontrar relaciones significativas con muestras grandes le añade fortaleza a nuestro argumento, puesto que éste se sostiene precisamente sobre la ausencia de relaciones significativas. Al ser las muestras grandes, esta ausencia es más relevante y una prueba más robusta de una ausencia de diferencias en la población.

Al disponer sólo de datos transversales desistimos de realizar regresiones donde la variable dependiente fuera el rendimiento escolar, ya que las prácticas parentales también dependen del rendimiento filial y la última medida que tenemos de éste (junio de 2010) es contemporánea a la realización de la encuesta (abril-julio de 2010): ello impide postular las prácticas parentales como variable independiente.

Por último, señalaremos que esta encuesta se produce en una comunidad autónoma, Andalucía, con tasas de fracaso y abandono escolar ligeramente superiores a la media española¹⁰. Aunque esto deja abierta la cuestión de si se encontrarían resulta-

⁷ Aunque en algunas tablas distinguimos comportamientos paternos y maternos, hemos mantenido en todas ellas el nivel escolar máximo de los progenitores como variable, al ser nuestra unidad de análisis el hogar.

⁸ La ESOC2010 codifica EGB y ESO como “estudios obligatorios”. La etiquetamos EGB, al ser la alternativa más frecuente entre los progenitores por su edad.

⁹ Ello se debe a que sólo se registran en Séneca -sistema de registro académico de la Junta de Andalucía- notas en los cursos pares de primaria. En el curso 2008-2009 la mayoría del alumnado nacido en 1998 cursaba 5º de primaria. Sobre este aspecto y otros detalles técnicos sobre la encuesta, consultar: http://www.juntadeandalucia.es/institutodeestadisticaycartografia/descarga/encSocial/2010/Microdatos_Guia.pdf

¹⁰ Así, en el curso 2006-2007 el porcentaje de alumnado con retrasos acumulados era de 17,8% en educación primaria y de 48,9% en 4º de ESO, frente a una media española de 15% y de 42,6%, respectivamente (Fernández Enguita, Mena Martínez y Riviere Gómez, 2010: 37-42).

dos similares en otras regiones de España, hemos de señalar que en gran medida la diferencia regional se debe a la diferencia de capital escolar de los progenitores del alumnado (Carabaña, 2008: 32).

5. Resultados

Comenzaremos viendo la diferencia de resultados escolares por estratos sociales para poder compararla con la diferencia de comportamientos parentales.

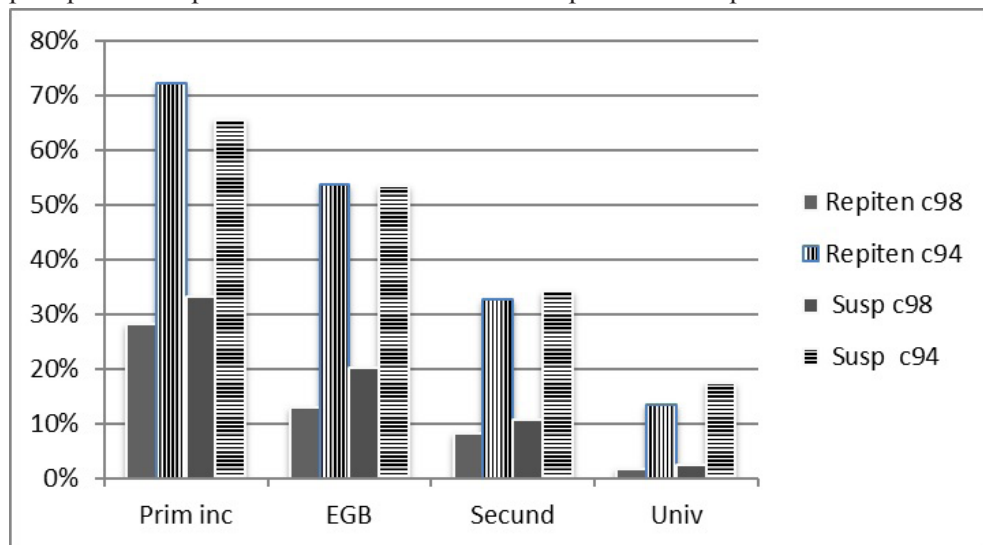


Gráfico 1. Repeticiones y suspensos según estudios parentales.

Nota: “Repiten”: han repetido algún curso.

“Suspension”: nota media de suspenso en curso anterior.

El gráfico 1 muestra la desigualdad de rendimiento escolar por cohorte y estudios parentales. Las diferencias son amplias entre estratos sociales y aumentan enormemente en la educación secundaria. ¿Se corresponden con diferencias en la implicación parental? Lo vemos a continuación diferenciando los comportamientos parentales según los recursos necesarios para realizarlos -siguiendo la clasificación establecida en el apartado de objetivos-.

5.1. Vigilancia cotidiana de la escolaridad y sanciones

Comenzaremos con los comportamientos que menos dependen de los recursos parentales: vigilancia cotidiana de la escolaridad y sanciones. En la tabla 1 vemos los resultados de las 13 variables utilizadas como indicadores de vigilancia cotidiana de la escolaridad.

En las filas distinguimos los distintos comportamientos agrupados según quién ha contestado a esta pregunta en la encuesta -hijos/as o padres/madres-. Las diez prime-

ras filas proceden del cuestionario al alumnado, donde se le pregunta -en cuestiones que diferencian a padre y a madre- por: “los deberes/tareas que tienes cada día”, “la Agenda Escolar”, “la relación con los profesores/as”, “la relación con los compañeros y compañeras de clase” y “las notas/resultados de exámenes”.

Las tres últimas filas proceden del cuestionario a los progenitores, a quienes se preguntó la frecuencia de los siguientes comportamientos: “vigilar que se ponga a estudiar, que efectivamente está estudiando con los libros, el ordenador”, “intentar convencerle de la importancia y del atractivo del estudio”, “comprobar que hace los deberes que le ponen”.

Todas las preguntas -a padres e hijos- tenían como alternativa de respuesta: “mucho / bastante / poco / nada” y fueron dicotomizadas (mucho-bastante/poco-nada) para las tablas de contingencia.

En las columnas diferenciamos las dos cohortes y dentro de cada cohorte:

· La primera columna muestra si el comportamiento varía según las notas filiales. Las casillas vacías indican que no hay relación significativa (n.s. 0,05) o que la diferencia total es de un rango inferior a 5. Una flecha ascendente significa que el comportamiento aumenta con mejores notas; una flecha descendente, que el comportamiento aumenta con peores notas. El signo \perp indica que el comportamiento se da más en notas intermedias.

La segunda columna muestra si el comportamiento varía por estudios parentales. Las casillas vacías indican que no hay relación significativa (n.s. 0,05) o que la diferencia total es de un rango inferior a 5. Una flecha ascendente significa que el comportamiento aumenta a mayor nivel de estudios de los progenitores; una flecha descendente, que el comportamiento aumenta a menor nivel de estudios parental. El signo \perp indica que el comportamiento se da más en los padres con estudios de EGB y secundarios. Cuando la diferencia es significativa pero sólo se distingue un nivel de estudios parental del resto lo indicamos poniendo ese nivel de estudios precedido del valor + o - (así, -Uni significa que los progenitores con estudios universitarios practican menos ese comportamiento, no existiendo diferencias apreciables entre los otros niveles de estudios).

El resto de columnas muestran si el comportamiento varía por estudios parentales controlando por la nota media filial. Así, la primera columna indica si el comportamiento varía con los estudios parentales cuando el/la hijo/a obtiene una nota media de suspenso. Los signos tienen el mismo significado que en la columna segunda.

En todas las columnas el número de símbolos indica el rango de la diferencia significativa. Un solo símbolo (\uparrow , \downarrow o \perp) corresponde a un rango total de 5 a 14.9. Dos símbolos indican un rango de 15 o superior.

Tabla 1. Indicadores de vigilancia cotidiana de la escolaridad por notas, por estudios parentales y por estudios parentales controlando por notas.

	COHORTE 98						COHORTE 94				
	Notas	Estudios parentales	Diferencias por estudios parentales controlando por notas				Notas	Estudios parentales	Dif. por estudios parentales controlando por notas		
			Susp.	Aprob.	Not.	Sob.			Susp.	Aprob.	Not-Sob
RESPUESTAS HIJOS/AS											
Madre pregunta por:											
Deberes	↓	⊥		⊥⊥			↓	-Univ			
Notas						⊥		-Prim		⊥	
Agenda	↓			⊥⊥			↓				
Profesores				⊥⊥			↓				
Compañeros		⊥							-EGB		
Padre pregunta por:											
Deberes							↓		↑		
Notas		↑		⊥⊥	↑↑		-Susp	↑		↑↑	
Agenda							↓				
Profesores				⊥⊥					↑↑		
Compañeros		↑				-EGB	↑	↑	↑↑		
RESPUESTAS PROGENITORES											
Vigilo que estudie	↓	-Uni		⊥⊥			↓↓	⊥	↑↑		
Insisto en importancia de estudios	↓	-Uni		⊥⊥			↓↓	↓			↓↓
Compruebo deberes	↓	-Uni		⊥⊥			↓↓	↓	↑		

Fuente: Elaboración propia a partir del registro de expedientes académicos de la Consejería de Educación y de los datos de la Encuesta Social 2010 de Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía (IECA, 2010). Junta de Andalucía.

Nota: La primera columna de cada cohorte muestra si hay diferencias por notas filiales. La segunda columna muestra si hay diferencias por estudios parentales. Las otras columnas muestran si hay diferencias por estudios parentales a igual nota media.

A los 12 años, la mayoría de los progenitores vigila estrechamente la escolaridad filial; por ello muchos comportamientos apenas varían por nota. Comparando por estudios parentales, la mitad de los comportamientos no presenta diferencias significativas. Además, las diferencias existentes son opuestas a las que predeciría el curso de la implicación parental: sólo dos prácticas (padre pregunta por notas y por compañeros) aumentan con los estudios parentales. En el resto el comportamiento es menor precisamente en progenitores universitarios. Esta pauta es aún más clara controlando por notas filiales: las escasas diferencias significativas se deben a que el comportamiento se da más entre progenitores con estudios elementales y medios. En conclusión, las escasas diferencias de vigilancia a los 12 años se deben a que el comportamiento es menor entre progenitores con estudios universitarios, incluso a notas equivalentes.

A los 16 años el cuadro cambia. En primer lugar, la mayoría de los comportamientos aumenta a peores notas filiales. Podemos interpretar que ello se debe a que, cuando los hijos tienen buenas notas a estas edades, los progenitores ya no sienten la necesidad de controlarles estrechamente. En segundo lugar, cuando analizamos la variación de comportamientos por estudios parentales controlando por notas, encontramos resultados distintos en madres y padres. Los comportamientos maternos apenas difieren por estudios parentales controlando por notas; además, las escasas diferencias significativas no siguen pautas uniformes. Los comportamientos paternos sí difieren: con notas bajas la vigilancia aumenta a medida que los progenitores tienen mayor nivel de estudios -aunque persisten bastantes relaciones no significativas-: parte de los padres con menos estudios vigila menos con malas notas filiales. También encontramos diferencias significativas, preguntando a los progenitores, en vigilar y comprobar los deberes: con notas bajas estos comportamientos aumentan con los estudios parentales.

Respecto a discusiones y sanciones parentales tenemos dos tipos de preguntas en el cuestionario a hijos/as.

El primer tipo de preguntas se formula a todo el alumnado. Se les interroga por la frecuencia con que tienen discusiones con sus padres en torno a los estudios (mucho-bastante / poco-nada), y por si sus progenitores les prometen premios a cambio de obtener buenas notas.

El segundo tipo de preguntas se formula sólo a aquellos estudiantes que dicen haber tenido malas notas. Se les pregunta por la reacción que han tenido sus progenitores cuando han llegado malos resultados escolares: echarles la bronca, castigarles, dialogar con ellos o “no importa”. Estas respuestas nos sirven de indicadores de: a) la importancia que los progenitores conceden a las notas; b) la diferencia en tipo de sanciones por origen social. Los símbolos tienen el mismo significado que en la tabla 1.

Tabla 2. Sanciones y discusiones por notas, por estudios parentales y por estudios parentales controlando por notas

	COHORTE 98						COHORTE 94					
	Notas	Estudios parentales	Estudios parentales controlando por notas				Notas	Estudios parentales	Estudios parentales controlando por notas			
			Susp.	Apr	Not	Sob.			Susp	Apr	NotSob	
Discusión	↓	↓					↓	↓	↑↑			
Premios	↓	↓					↓↓					
¿Qué hacen ante malas notas?												
Bronca	↓↓	↓↓				↓	↓↓	↓↓				
Castigo	↓↓	↓↓		↓			↓↓	-Univ		⊥		
No importa												
Dialogan	↓↓						↓↓	-Univ				

Fuente: Elaboración propia a partir del registro de expedientes académicos de la Consejería de Educación y de los datos de la Encuesta Social 2010, del Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía (IECA, 2010). Junta de Andalucía.

Como muestra la tabla 2, en ambas cohortes discusiones y sanciones aumentan con peores notas y posición social más baja. Esto es, las tensiones en torno a los estudios –y las sanciones por malas notas- son mayores en los estratos sociales inferiores y ello se debe, básicamente, a las peores notas obtenidas. Por ello, la asociación entre estudios parentales y tipo de sanción desaparece en casi todos los casos controlando por notas: ante malos rendimientos los distintos estratos sociales aplican sanciones similares. La asociación de los estratos sociales inferiores con comportamientos como castigar, embroncar o prometer premios parece deberse al hecho de que aquí las malas notas son más comunes: ante malos rendimientos escolares los progenitores con estudios universitarios recurren también a estas prácticas.

Recapitulando este apartado, en sanciones y discusión apenas hay diferencias significativas. En vigilancia, a los 12 años las escasas diferencias indican mayor control en las familias de estratos inferiores. A los 16 años, las diferencias significativas se dan en el comportamiento paterno -no en el materno- y en dos prácticas –vigilar y comprobar los deberes- que requieren cierto capital cultural. Así, a la edad donde la implicación parental tendría más eficacia -los primeros cursos son determinantes en las trayectorias escolares (Duru-Bellat, 2002)- las escasas diferencias de implicación van en sentido contrario a las diferencias de éxito escolar. La principal diferencia surge a los 16 años y parece deberse a dos reacciones paternas ante un fracaso escolar difícilmente reversible: los padres universitarios no cejan en su empeño mientras que algunos de posiciones sociales inferiores se resignarían. Dada la fuerte implica-

ción de los padres de estratos inferiores cuando sus hijos tienen 12 años, su menor implicación cuando los hijos tienen 16 años y malas notas parece ser consecuencia –no causa- de la trayectoria escolar filial¹¹.

5.2. Relación con la escuela

El cuestionario a progenitores recoge cuatro preguntas sobre relación con la escuela: cuántas veces han hablado con el profesor-tutor del niño en el último año (ninguna / una o dos al año/ una al trimestre o más), de quién partió la iniciativa (de la familia / del profesorado), hasta qué punto mantienen contacto con otros profesionales del centro, como el director o los equipos de orientación (mucho-bastante / poco-nada) y con la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (mucho-bastante / poco-nada).

Las frecuencias diferencian dos tipos de comportamientos: uno generalizado -especialmente en primaria-, hablar con el profesor-tutor; dos menos extendidos: hablar con otros profesionales del centro y asistir al AMPA.

Tabla 3. Indicadores de relación con la escuela por notas, por estudios parentales y por estudios parentales controlando por notas

	COHORTE 98						COHORTE 94				
	Notas	Estudios parentales	Estudios parentales controlando por notas				Notas	Estudios parentales	Estudios parentales controlando por notas		
			Susp	Apr	Not	Sob.			Susps	Apr.	Not-Sob
Frecuencia hablar con tutor							↓	⊥	↑ ↑	↑ ↑	
Iniciativa hablar tutor		↑					⊥	-Prim			
Hablar otros profesionales		↑						↑	↑ ↑	↑ ↑	
AMPA	↑	↑					↑	↑			

Fuente: Elaboración propia a partir del registro de expedientes académicos de la Consejería de Educación y de los datos de la Encuesta Social 2010 del Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía (IECA, 2010). Junta de Andalucía.

Como muestra la tabla 3, a los 12 años únicamente una práctica -asistir al AMPA- aumenta con la nota. No hay relación entre posición social y hablar con el tutor: todos los estratos sociales acuden frecuentemente. El resto de comportamientos aumenta a mayor posición social, pero, controlando por nota, la relación desaparece: la nota filial parece mediar la relación entre posición social y relación con la escuela.

Las prácticas cambian aquí también con 16 años. Se acude más a tutorías a peores notas y la iniciativa parental aumenta con notas intermedias. Ahora sí tenemos una relación clara con la posición social controlando por notas: con notas bajas la asistencia aumenta con los estudios parentales. Lo mismo ocurre en acudir a otros profes

¹¹ Hallamos una dinámica similar en expectativas parentales (Martín Criado y Gómez Bueno, 2017).

sionales del centro. Sin embargo, la asistencia al AMPA es similar entre los distintos estratos a nota similar: participan básicamente las madres de “buenos alumnos”.

En conclusión, encontramos nuevamente divergencias entre primaria y secundaria: las diferencias significativas por posición social, controlando por nota, se dan en secundaria. Esto es coherente con los resultados de numerosas investigaciones cualitativas (Lareau, 1989; Reay, 1998; Thin, 1998; Périer, 2005; Martín Criado, Río Ruiz y Carvajal Soria, 2014). Los progenitores de estratos inferiores progresivamente rehúyen el contacto con los docentes tras varias experiencias de humillación o malentendido, especialmente en secundaria -no tienen un interlocutor cercano-. Este comportamiento de evitar acudir a hablar con los docentes se agudiza con las malas notas filiales, puesto que aumenta el temor a ser acusados de los problemas escolares filiales y cuestionados como buenas madres o buenos padres. Al contrario, los progenitores con más estudios, con más capital simbólico y cultural y mayor seguridad en su relación con el personal docente, pueden movilizar con más éxito los recursos disponibles para intentar revertir el fracaso escolar filial.

5.3. Ayuda a deberes y clases particulares

Estas prácticas -recogidas en el cuestionario a hijos/as- son las que dependen más directamente de los recursos económicos o culturales parentales. Como vemos en la tabla 4 aquí sí encontramos diferencias importantes en ambas cohortes: los estratos superiores contratan clases particulares y ayudan mucho más. La diferencia aumenta a los 16 años. En las clases particulares, porque las familias con estudios secundarios y universitarios las contratan más en secundaria. En ayuda parental a los deberes porque ésta disminuye mucho más en secundaria en los estratos inferiores: si en primaria la principal diferencia es entre progenitores estudios con primarios o menos y el resto, en secundaria la frontera está en poseer estudios secundarios. A medida que el hijo asciende de curso es necesario más capital escolar para ayudarlo y los progenitores van dejando de ayudar de forma escalonada.

Tabla 4. Ayuda familiar con los deberes y asistencia a clases particulares por estudios parentales

	Asiste a clases particulares y/o academias		Recibe ayuda de madre y/o padre		Recibe ayuda del hermano	
	c94	c98	c94	c98	c94	c98
Primarios	16,6%	17,3%	20,5%	47,1%	28,9%	39,8%
EGB	26,0%	26,5%	31,2%	64,1%	26,6%	35,7%
Secundarios	36,2%	27,7%	44,8%	73,0%	24,1%	28,2%
Univ.	38,9%	30,1%	52,9%	75,1%	18,4%	20,4%
Total	764	652	950	1645	511	579
	29,9%	26,6%	37,5%	67,4%	24,7%	30,6%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Encuesta Social 2010 (Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía, IECA, 2010).

La desigualdad se agudiza si consideramos la diferencia de resultados escolares: no solamente el alumnado de estratos inferiores recibe menos ayuda, además, debido a sus peores notas, la necesita más. Por ello las distancias crecen controlando por nota, como muestra la tabla 5.

Tabla 5. Ayuda a deberes recibida con nota media de suspenso por nivel de estudios parentales

		Ninguna	Clases particulares	Ayuda familiar	Ambas
c98	Primarios	31,0%	7,0%	49,3%	12,7%
	EGB	17,8%	7,9%	48,7%	25,7%
	Secundarios	2,9%	5,8%	66,7%	24,6%
	Universitarios	0,0%	10,0%	50,0%	40,0%
c94	Primarios	50,0%	5,9%	38,7%	5,4%
	EGB	39,3%	9,6%	40,6%	10,6%
	Secundarios	30,2%	9,9%	45,9%	14,0%
	Universitarios	21,5%	7,7%	46,2%	24,6%

Fuente: Elaboración propia a partir del registro de expedientes académicos de la Consejería de Educación y de los datos de la Encuesta Social 2010 del Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía (IECA, 2010). Junta de Andalucía.

Esta diferencia de ayuda parental puede deberse a la desigualdad de capital cultural y económico parental o a la diferencia de interés en la escolaridad filial. Dos datos -junto a lo expuesto anteriormente- apoyan la primera hipótesis.

En primer lugar, la ayuda prestada por hermanos aumenta a menor nivel de estudios parental, especialmente en primaria (tabla 4): esto muestra una movilización familiar que intenta contrarrestar las carencias escolares parentales (Delay, 2011).

En segundo lugar, la encuesta pregunta a los estudiantes que declaran recibir poca o ninguna ayuda de sus progenitores por el motivo de ello. Las posibles respuestas son: “no lo necesito”, “no tiene tiempo”, “no tiene los conocimientos necesarios”, “otros”. La tabla 6 muestra, para aquel alumnado que no recibe ayuda de ningún progenitor, el porcentaje de ellos que contesta que ambos progenitores carecen de los conocimientos necesarios: la diferencia por estudios parentales es contundente y se agudiza en secundaria.

Tabla 6. Porcentaje de familias donde ningún progenitor ayuda con los deberes por carecer de los conocimientos necesarios cruzado por el nivel de estudios parentales

	C94	C98
Primarios	76,0%	67,3%
EGB	68,4%	47,3%
Secundarios	41,9%	15,2%
Universitarios	8,6%	1,1%
Total	719	207
	55,5%	34,5%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Encuesta Social 2010 (Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía, IECA, 2010).

En conclusión, la desigualdad más fuerte entre estratos sociales radica en la ayuda -familiar y de clases particulares- que recibe el alumnado fuera de la escuela. A ello deberíamos añadirle la eficacia diferencial de la ayuda parental según su capital cultural (Rønning, 2011), que la encuesta no recoge.

6. Conclusiones

Recapitularemos primero los principales resultados para relacionarlos seguidamente con las preguntas de investigación.

Las prácticas que menos dependen de recursos -vigilancia cotidiana de la escolaridad y sanciones- apenas presentan diferencias significativas por estratos sociales. En vigilancia y control de la escolaridad a los 12 años destacan ligeramente las madres de estratos inferiores. A los 16 controlan más, con bajas notas, los padres con más estudios -entre madres no hay diferencias-. En sanciones y discusiones apenas hay diferencias controlando por notas filiales.

Respecto a las relaciones con la escuela, a los 12 años no hay diferencias significativas controlando por nota; a los 16, los padres de estratos superiores acuden más.

En ayuda a los deberes y clases particulares las diferencias son amplias a los 12 años y aumentan a los 16. Estas diferencias se deben básicamente a la desigualdad de recursos culturales y económicos.

Abordemos ahora las preguntas de investigación, comenzando por las más concretas.

¿Se deben las diferencias de implicación a la desigualdad de recursos? Los datos nos permiten contestar positivamente: las diferencias aumentan a medida que las prácticas dependen más de los recursos movilizables. Las únicas prácticas donde las diferencias son grandes y significativas en ambas cohortes son aquellas que precisan de recursos culturales y económicos: ayudar con los deberes y contratar clases particulares. En las prácticas que dependen también del capital simbólico parental y de las prácticas docentes, las relaciones con la escuela, las diferencias importantes

se dan a los 16 años. Por el contrario, las diferencias son menores –y limitadas a los comportamientos paternos, no los maternos, en la cohorte de 16 años- en aquellas prácticas que menos dependen de recursos: vigilancia, control y sanción de la escolaridad en el hogar. Las diferencias importantes parecen derivar de desigualdades de recursos, no de distintos valores.

¿Pueden deberse las diferencias de implicación a diferencias en la trayectoria escolar filial? Centrándonos en los comportamientos que dependen menos directamente de recursos –vigilancia, sanciones y relación con la escuela- vemos:

A) Las diferencias de sanciones por origen social se anulan en ambas cohortes controlando por nota filial: las diferencias entre estratos sociales parecen derivar básicamente de la diferencia de rendimientos escolares filiales; cuando estos son insatisfactorios, todos los estratos recurren a las mismas prácticas.

B) En los comportamientos de vigilancia de la escolaridad y relación con la escuela las diferencias son mínimas –incluso en algunas prácticas opuestas a lo que predeciría la teoría de la diferencia de los valores- entre estratos sociales en la cohorte de 12 años cuando se controlan las notas. Las diferencias se dan a los 16 años con notas bajas.

Estos resultados son coherentes con la hipótesis de que muchas diferencias en prácticas por posición social derivan más de diferencias de trayectorias escolares filiales que de diferencias en la importancia concedida a la escolaridad. Controlando por notas filiales, las diferencias más importantes entre estratos sociales se dan a los 16 años, cuando la trayectoria escolar está muy avanzada y las posibilidades de revertirla –en caso de fracaso- son mínimas, especialmente sin recursos culturales o económicos. Por ello las mayores diferencias surgen con notas bajas: los padres universitarios redoblan su inversión escolar para evitar el desclasamiento filial; los padres –más que las madres- de estratos inferiores se resignan antes a un fracaso escolar que parece irreversible.

En conclusión -abordando ya la pregunta de investigación general-, la única diferencia importante en ambas cohortes de implicación parental cuya magnitud se corresponde con la desigualdad de éxito escolar por estratos sociales es aquella que depende de los recursos familiares: la ayuda parental con los deberes y la contratación de clases particulares (aunque nuestros datos no permiten postular estas diferencias como causas de la desigualdad¹²). La diferencia crucial no reside en la importancia conferida a la escolaridad filial o en la dedicación parental. La inmensa mayoría de progenitores de estratos sociales inferiores valora la escuela e intenta estimular el éxito escolar filial. Sin embargo, escasos de capital escolar y económico, no pueden ayudar con los deberes ni contratar clases particulares y recurren a vigilar y sancionar. Ello genera grandes tensiones en los hogares, multiplicando broncas y discusiones. A los 16 años, las madres siguen insistiendo, mientras algunos padres, resignados, prefieren evitar estas tensiones. Además, sus posibilidades de ayuda efectiva, faltos de capital cultural y económico, son muy reducidas. Su menor implicación a estas edades parece ser consecuencia, no causa, del fracaso escolar filial.

Si nuestras conclusiones son ciertas, implican determinadas consecuencias para la investigación y la acción política.

¹² Ello precisaría una investigación longitudinal. Nuestros datos adolecen de otra limitación: presentan diferencias de frecuencia de prácticas, pero no de modo de realizarlas, que pueden ser las cruciales para explicar su eficacia y que exigirían una investigación cualitativa (Lareau, 1989; Chin y Phillips, 2004).

En primer lugar, muchas investigaciones sobre éxito escolar y familia estudian al alumnado de secundaria: con datos transversales postulan las características familiares como variables independientes y el rendimiento como variable dependiente. Sin embargo, este alumnado ya tiene una larga trayectoria escolar y sus progenitores un amplio recorrido de interacciones con hijos, docentes, etc.: sus comportamientos y creencias pueden ser fundamentalmente consecuencia, no causa, de estas interacciones y de la trayectoria escolar filial (Martín Criado y Gómez Bueno, 2017). Es precisamente lo que muestra la corriente de los “child effects”: los comportamientos parentales que parecen menos efectivos o más autoritarios son en gran medida reacciones a los comportamientos filiales; la influencia del comportamiento filial sobre el parental es mayor a medida que el hijo crece. Es la ignorancia de este hecho -junto a una marcada predisposición de muchos investigadores a responsabilizar a las familias de clases populares por el fracaso escolar filial- la que conduce a inculpar a las familias de menos recursos del bajo rendimiento escolar de sus vástagos, alimentando el mito de la “dimisión parental”.

Las consecuencias para la acción política son claras: el problema no es de valores, sino de recursos. En lugar de intentar moralizar a las clases populares para paliar supuestos déficits de voluntad¹³, deberíamos abordar las consecuencias de la desigualdad de recursos culturales y económicos. Un punto merece especial atención: nuestros datos muestran -en consonancia con los que aportan Runte-Geidel (2013) y otros autores- una enorme inversión de las familias en ayudar a la escolaridad filial -directamente o contratando clases particulares-. Ello supone una verdadera “externalización” de la labor pedagógica -y especialmente de las dificultades de aprendizaje- a familias y profesores particulares. Ello introduce enormes tensiones en los hogares y supedita las probabilidades de superar las dificultades escolares a los recursos culturales y económicos familiares: quienes dispongan de progenitores con tiempo y capital cultural para ayudar y/o con recursos económicos para contratar clases particulares contarán con una asistencia vedada para quienes carecen de estos recursos. Al externalizar esta parte esencial del trabajo pedagógico, las escuelas realizan una contribución esencial a agravar las desventajas del alumnado de los hogares más desposeídos. El éxito del discurso apologético sobre la implicación familiar podría residir aquí: no sólo legitima esta externalización, también sirve para derivar las responsabilidades de los fracasos escolares a las familias de clases populares, a su supuesta poca valoración de la escolaridad y a su presunta “dimisión parental”.

7. Agradecimientos y financiación

Este artículo forma parte de los resultados del proyecto de investigación “Escolarización, relaciones de género y transformaciones en la maternidad en la clase obrera en Andalucía”, financiado en el marco del Plan Nacional de I+D+i de 2010 del Ministerio de Ciencia e Innovación, código FEM2010-17572. También se inscribe en el marco de un convenio de colaboración entre la Universidad Pablo de Olavide y el Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía para la explotación de la Encues-

¹³ Mattingly et al. (2002) examinaron los textos que evaluaban la eficacia de los programas de intervención que pretendían mejorar el rendimiento escolar aumentando la implicación familiar. Su conclusión es que las investigaciones más sólidas metodológicamente no encontraban ningún efecto positivo de tales programas.

ta Social 2010. Para preparar los datos contamos con la generosa colaboración de Carlos Bruquetas Callejo, Rubén Martín Gimeno, German Pérez Morales y Manuel A. Río Ruiz.

8. Bibliografía

- Alonso Carmona, C. (2014). "Familia, escuela y clase social: sobre los efectos perversos de la implicación familiar". *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación.* 7 (2): 395-409.
- Bernardi, F., Chakhaia, L. y Leopold, L. (2017). "Sing Me a Song With Social Significance: The (mis)use of Significance Testing in European Sociological Research". *European Sociological Review.* 33 (1):1-15.
- Carabaña, J. (2008) *Las diferencias entre países y regiones en las pruebas PISA.* Informe para el Colegio Libre de Eméritos (en línea). [http://www.colegiodeemeritos.es/docs/repositorio/es_ES/documentos/pisa_carabana_\(vf\).pdf](http://www.colegiodeemeritos.es/docs/repositorio/es_ES/documentos/pisa_carabana_(vf).pdf) [Consulta 15 de junio de 2008]
- Castro, M., Expósito, E., Lizasoain, L., López Martín, E. y Navarro, E. (2014). "Participación familiar y rendimiento académico. Una síntesis meta-analítica". En Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, *La participación de las familias en la educación escolar* (pp 83-105). Madrid: MECED.
- Chin, T. y Phillips, M. (2004). "Social Reproduction and Child-Rearing Practices: Social Class, Children's Agency, and the Summer Activity Gap". *Sociology of Education.* 77 (3): 185-210.
- Cooper, C. y Crosnoe, R. (2007). "The Engagement in Schooling of Economically Disadvantaged Parents and Children". *Youth & Society.* 38 (3): 372-391.
- Delay, C. (2011). *Les classes populaires à l'école.* Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Deslandes, R. y Bertrand, R. (2004). "Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire". *Revue des sciences de l'éducation.* 30 (2): 411-433.
- Domina, T. (2005). "Leveling the Home Advantage: Assessing the Effectiveness of Parental Involvement in Elementary School". *Sociology of Education.* 78 (3) : 233-249.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école.* Paris: Presses Universitaires de France.
- Fan, X. y Chen M. (2001). "Parental Involvement and Students' Academic Achievement: a Meta-Analysis". *Educational Psychology Review.* 13: 1-22.
- Fernández Enguita, M., Mena Martínez, L. y Riviere Gómez, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España.* Barcelona: Fundación la Caixa.
- Fite, P. J., Colder, C. R., Lochman, J. E. y Wells, K. C. (2006). "The Mutual Influence of Parenting and Boys' Externalizing Behavior Problems". *Journal of Applied Developmental Psychology.* 27 (2): 151-164.
- Garreta, J. (2008). *La participación de las familias en la escuela pública. Las asociaciones de madres y padres del alumnado.* Madrid: CIDE & CEAPA.
- Kerr, M. y Stattin, H. (2003). "Parenting of Adolescents: Action or Reaction". En A.C. Crouter y A. Booth, *Children's Influence on Family Dynamics* (pp 121-151). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lareau, A. (1989). *Home Advantage.* London: Falmer.
- Lee, J-S. y Bowen, N. K. (2006). "Parent Involvement, Cultural Capital, and the Achievement Gap among Elementary School Children". *American Educational Research Journal.* 43 (2): 193-218.

- Maloney, E. A., Ramirez, G., Gunderson, E. A., Levine, S. C. y Beilock, S. L. (2015). "Intergenerational Effects of Parents' Math Anxiety on Children's Math Achievement and Anxiety". *Psychological Science*, 26 (9): 1480–1488
- Martín Criado, E., Gómez Bueno, C., Fernández Palomares, F. y Rodríguez Monge, A., (2000). *Familias de clase obrera y escuela*. Irún: Iralka.
- Martín Criado, E. y Gómez Bueno, C. (2017). "Las expectativas parentales no explican el rendimiento escolar". *Revista Española de Sociología*. 26 (1): 1-20.
- Martín Criado, E., Río Ruiz, M. A. y Carvajal Soria, P. (2014). "Prácticas de socialización y relaciones con la escolaridad de las familias más alejadas de la norma escolar". *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*. 7 (2): 429-448.
- Martín Gimeno, R. y Bruquetas Callejo, C. (2014). "La evolución de la importancia del capital escolar en la clase obrera". *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*. 7(2): 373-394.
- Mattingly, D. J., Prislín, R., McKenzie, T. L., Rodríguez, J. L., y Kayzar, B. (2002). "Evaluating evaluations: The case of parent involvement programs". *Review of Educational Research*. 72(4): 549-576.
- Périer, P. (2005). *École et familles populaires*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Pomerantz, E.M., Moorman, E.A. y Litwack, S.D. (2007). "The how, whom, and why of Parents' Involvement in Children's Academic Lives: More is not always better". *Review of Educational Research*. 77(3) : 373-410.
- Poullaouec, T. (2010). *Le diplôme, arme des faibles. Les familles ouvrières et l'école*. París: La Dispute.
- Quadlin, N.Y. (2015). "When Children Affect Parents: Children's Academic Performance and Parental Investment". *Social Science Research*. 52: 671-685.
- Reay, D. (1998). *Class Work: Mothers' Involvement in their Children's Primary Schooling*. London: Taylor & Francis.
- Río Ruiz, M.A. (2010). "No quieren, no saben, no pueden: Categorizaciones sobre las familias más alejadas de la norma escolar". *Revista Española de Sociología*. 14: 85-105.
- Robinson, K. y Harris, A.L. (2014). *The Broken Compass. Parental Involvement with Children's Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Rønning, M. (2011). "Who Benefits from Homework Assignments?" *Economics of Education Review*. 30 (1): 55-64.
- Rujas Martínez-Novillo, J. (2016). "Cómo juzga la escuela a las familias". *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*. 9 (3): 385-396.
- Runte-Geidel, A. (2013). "La incidencia de las clases particulares en España a través de los datos de PISA". *Revista Española de Educación Comparada*. 21: 249-284.
- Tarabini, A. (2015). "La meritocracia en la mente del profesorado". *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*. 8 (3): 349-360.
- Thin, D. (1998). *Quartiers populaires. L'école et les familles*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.