

7
2012

La educación en las
familias andaluzas:
Expectativas, prácticas
y rendimiento escolar.
Informe de resultados

Documentos de trabajo

Carlos Bruquetas Callejo
Rubén Martín Gimeno



Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía
CONSEJERÍA DE ECONOMÍA, INNOVACIÓN, CIENCIA Y EMPLEO

I.- PANORÁMICA GENERAL: EVOLUCIÓN DE LOS INDICADORES EDUCATIVOS EN ESPAÑA Y ANDALUCÍA.....	3
1.1. Aspectos generales de la educación en España.....	3
1.2.- El contexto del rendimiento en Andalucía.	4
1.3.- La Encuesta Social 2010: educación y hogares en Andalucía.....	6
II. ORIGEN SOCIAL Y RENDIMIENTOS ESCOLARES	7
2.1.-Relación entre la posición social y el nivel que se cursa.....	8
III.- PRÁCTICAS Y EXPECTATIVAS EDUCATIVAS DE LAS FAMILIAS ANDALUZAS	11
3.1.- Las estructuras familiares de Andalucía.....	11
3.2.- Seguimiento y ayuda a estudiar que se presta en los hogares.....	12
3.3.- Cómo se afrontan los resultados escolares negativos	16
3.4.- Las expectativas educativas de los padres y de los hijos	17
IV.- MADRES, PADRES Y ALUMNOS EN SU RELACIÓN CON LOS CENTROS: COMUNICACIÓN, VALORACION Y CONVIVENCIA	21
4.1.- La importancia de las relaciones de los centros con su entorno.....	21
4.2.- Comunicación y relación de madres y padres con los centros.....	22
4. 3.- La valoración de los centros: percepciones de los padres y los alumnos	24
V. CONCLUSIONES.....	30
NOTAS BIBLIOGRÁFICAS	34

I.- PANORÁMICA GENERAL: EVOLUCIÓN DE LOS INDICADORES EDUCATIVOS EN ESPAÑA Y ANDALUCÍA

1.1. Aspectos generales de la educación en España

Podemos afirmar que en España, y más en Andalucía, el nivel de instrucción era históricamente muy bajo. A pesar de las deficiencias en las fuentes antiguasⁱ, parece claro que el analfabetismo se situaba en el 60% en 1900 para España, cerca del 70% para Andalucía. En aquel momento sólo había tres años de educación obligatoria. Pero, de hecho, sólo uno de cada dos niños de 6 a 12 años estaba matriculado, lo cual no quiere decir que necesariamente asistiesen a la escuela¹ⁱⁱ.

Desde entonces ha habido grandes cambios. En los últimos cuarenta años se han superado los problemas de **acceso a la educación** que en 1898 se planteaba como el gran mal español². La parte más sustancial de esta mejora se produjo a partir de los años sesenta del siglo XX, y más aún con la llegada de la democracia. La LOGSE ha extendido, desde los años noventa, la escolarización obligatoria hasta los 16 añosⁱⁱⁱ.

Pero no sin dificultades. Ha sido preciso un tiempo para adaptarse a la nueva situación, y se puede incluso considerar que la sociedad española aún no ha terminado ese proceso. Así se puede interpretar, por ejemplo, el dato de que casi la mitad de los jóvenes de Andalucía (46,4%), a los 15 años, no estaban en 2008 en el **curso adecuado**, sino que han repetido una o varias veces a lo largo de la E.S.O.^{iv} Más aún, se detecta una desconexión entre el éxito en transmitir capacidades y la falta de logro a la hora de otorgar títulos en enseñanza obligatoria.

Anualmente la OCDE publica el informe **PISA**, que estudia las competencias (capacidades y conocimientos para afrontar situaciones cotidianas) de estudiantes de 15 años. Aunque la publicación de sus resultados en España siempre parece una mala noticia, las diferencias con la OCDE son escasas: 481 puntos en lectura, en matemáticas 483 y en comprensión científica 488, frente al promedio de la OCDE, que es de 500 en todas las pruebas. Puesto en tantos por cien, las desventajas oscilan entre 3 y 4 puntos. En Andalucía sí se detectan unos valores promedio claramente más bajos,

¹ Joaquín Costa ofrece las siguientes cifras para todo el país: En 1895 están matriculados (pero "son muchos más de los que realmente asisten") 1.104.779 niños (el 31,9%). En Joaquín Costa (1916: 338-339)

² El regeneracionismo pone en el primer plano el debate sobre el acceso del pueblo español a la educación, y sobre la baja calidad de la educación existente. La frase de Costa «Escuela, despensa y siete llaves para el sepulcro del Cid» puede servir de emblema.

con 461 puntos en comprensión lectora, 462 en matemáticas y 469 en comprensión científica. Pero en tantos por ciento los resultados de Andalucía distan entre 6 y 8 puntos del promedio.

Por lo que se refiere a los **niveles no obligatorios**, en los quince últimos años en nuestro país ha aumentado mucho la tasa de matrícula de alumnos de 15 a 19 en la segunda etapa de secundaria, y hoy está al mismo nivel que la OCDE. En ambos territorios aumentó en proporciones afines entre 1995 y 2008. En España se pasó del 73% al 81%, y en la media de la OCDE, del 74% al 82%^v.

Pero los alumnos que consiguieron en 2008 (a la edad típica) un título de segunda etapa de Secundaria fueron bastantes menos que los matriculados, el 73%. Se puede ser optimista, si comparamos con que en 2001 los titulados a la edad típica fueron sólo el 66% alcanzaba la misma titulación. También sucede que la tasa española está aún a siete puntos de la OCDE (80%)^{vi}, y además, en este ámbito, prácticamente todos los matriculados obtienen un título.

Como foto final del proceso se puede tomar el indicador de **abandono educativo temprano**, que es el porcentaje de personas de 18 a 24 años que no ha completado el nivel de Educación Secundaria 2ª etapa, y no sigue actualmente ningún tipo de educación- formación^{vii}. Desde 1998 hay un estancamiento, y el punto de partida ya era desfavorable: un tercio de los jóvenes españoles entre 18 y 24 años (31,9%) se encuentra en esta situación, el doble que en el conjunto de la UE (14,9%). El único socio europeo de tamaño significativo que nos antecede en la cola es Portugal (35,4%).

En cuanto a la evolución, fijémonos primero en los países donde se superaba el 20% en 1998: España (29,6%), Grecia (20,7%), Italia (28,4%), Portugal (46,6%) y Rumanía (19,1%). En todos ellos, salvo en España, se produjeron avances significativos, particularmente en Portugal (donde, al pasar del 46,6% de 1998 al 35,4% en 2008 afecta a un 11,2% menos que diez años antes) e Italia (que con una reducción del 8,7% hoy se aproxima a la UE)^{viii}.

A partir de datos del Ministerio de Educación y Ciencia destaca Andalucía por el elevado porcentaje de abandono educativo temprano (38,5%), y no ha experimentado cambios en los últimos diez años^{ix}. Se trata de la cuarta comunidad por porcentaje de abandono.

1.2.- El contexto del rendimiento en Andalucía.

En Andalucía existe una distribución de los niveles de competencias en las pruebas de PISA que, aunque es algo más baja que la española, y ésta a su vez más baja que el

promedio de la OCDE^x, no justifica el elevado número de repeticiones. Como plantea Saturnino Martínez:

La obtención del título de la ESO no está tan relacionada con el nivel de conocimientos de los jóvenes en las pruebas de PISA como sería deseable. Una prueba de ello, en la que se ha insistido poco, es que en La Rioja y en Castilla y León los resultados de PISA son casi tan buenos como los de los mejores países del mundo, pero, sin embargo, sus tasas de fracaso escolar son similares a las del resto de España.^{xi}

Es fácil concluir que esta situación tiene un origen únicamente institucional, y se señala la norma general del sistema educativo (anteriormente la LOGSE, en la actualidad la LOE) como principal responsable de la desconexión entre las competencias y el rendimiento^{xii}. Pero las explicaciones deben incluir el hecho de que la configuración actual del mercado de trabajo español puede mermar el interés de los alumnos por obtener títulos, pues (a pesar de que existen grandes diferencias en el logro salarial según el logro académico)^{xiii} su reflejo salarial no es tan amplio como en otros países o en otros momentos^{xiv}³. Aunque las diferencias siguen siendo amplias. Otros señalan para explicar esta desconexión, más que a la ley, a la realidad concreta de las aulas en las instituciones educativas, y apuntan una relación con el nivel medio que los profesores atribuyen a los grupos^{xv}, lo que podría fácilmente dar lugar a una profecía que se cumple a sí misma.

¿Y hasta qué punto influyen factores ajenos al centro? Por lo que se refiere a las competencias, al analizar con los datos de PISA las relaciones con otros factores, Pajares detecta que hasta el 45,4% del rendimiento en lectura se explica por la posición social de la familia, y juegan un papel decisivo otros factores externos^{xvi}.

También la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa cifra en 100 puntos, sobre un promedio estandarizado a 500, la diferencia entre las competencias de hijos de progenitores con estudios primarios incompletos y los de aquellos con nivel universitario, y esto tanto para padre como para madre, y tanto para primaria como para ESO. Los estudios de los progenitores influyen más que otros aspectos, como el nivel de lectura de la familia (80 puntos entre el mínimo y el máximo), su nivel económico (60 puntos del mínimo al máximo) o el clima del centro (50 puntos en primaria y 30 en secundaria)^{xvii}.

Como veremos en el apartado siguiente con datos de la Encuesta Social 2010, la posición social influye también en los resultados escolares. Esta relación estadística entre posición social y resultados escolares se produce porque los distintos colectivos

³ Existen signos de que, dadas las fuertes transformaciones recientes, la situación ha cambiado a favor de las titulaciones.

tienen prácticas diferentes en relación a las instituciones educativas, mediadas por expectativas (y tal vez las posibilidades efectivas) de materializar el capital escolar. En los apartados 3 y 4 veremos cómo existen diferencias en acciones concretas. ¿Qué sucede dentro de las casas que justifique diferencias tan grandes en función del origen?

1.3.- La Encuesta Social 2010: educación y hogares en Andalucía

La necesidad de medir y conocer mejor en el ámbito de la estadística oficial las dimensiones familiares de la educación ha llevado a que el Instituto de Estadística de Andalucía, decida afrontar la elaboración de una Encuesta de Educación y Hogares en Andalucía, dentro de su programa de Encuestas Sociales. El trabajo de campo se desarrolló en la primavera de 2010, y los primeros datos se pueden consultar en <http://www.juntadeandalucia.es/institutodeestadisticaycartografia/encsocial/2010/index.htm>.

La encuesta permite conocer las relaciones entre lo que hacen y dicen las familias sobre la educación, las actividades y opiniones de los propios menores, las capacidades de los alumnos y sus resultados académicos. Buena parte de esta información se obtiene de aprovechar una fuente previamente existente, los archivos de la Consejería de Educación, donde quedan registrados multitud de aspectos de la vida escolar de los alumnos, principalmente de sus resultados académicos, más algunos datos adicionales, como los resultados de las Pruebas de Evaluación de Diagnóstico (que miden sus capacidades).

Y para adquirir datos sobre las familias se llevaron a cabo dos encuestas prácticamente idénticas para dos cohortes diferentes⁴. Se seleccionaron hogares con menores nacidos en 1994 y 1998, de forma que, según su edad, deberían estar terminando un ciclo: los primeros Enseñanza Secundaria Obligatoria y los segundos Primaria. La proximidad a estas transiciones permite tener pronto datos sobre las circunstancias de la incorporación a la E.S.O. de quienes acaban Primaria, y sobre las diferentes trayectorias de quienes terminan la Secundaria Obligatoria. Los trabajos de seguimiento de los próximos años arrojarán nueva luz para alimentar el sistema educativo.

En estas páginas se presentan algunos resultados de los muchos que es posible obtener de esta fuente, elegidos ya sea porque no es posible obtenerlos de otras, porque no se encuentran publicados o por su atractivo. Tras algunas pinceladas de la situación educativa general en Andalucía hablamos de las relaciones entre el origen

⁴ Cohorte es un conjunto de individuos que comparte un acontecimiento significativo en sus vidas, como en este caso el año de nacimiento.

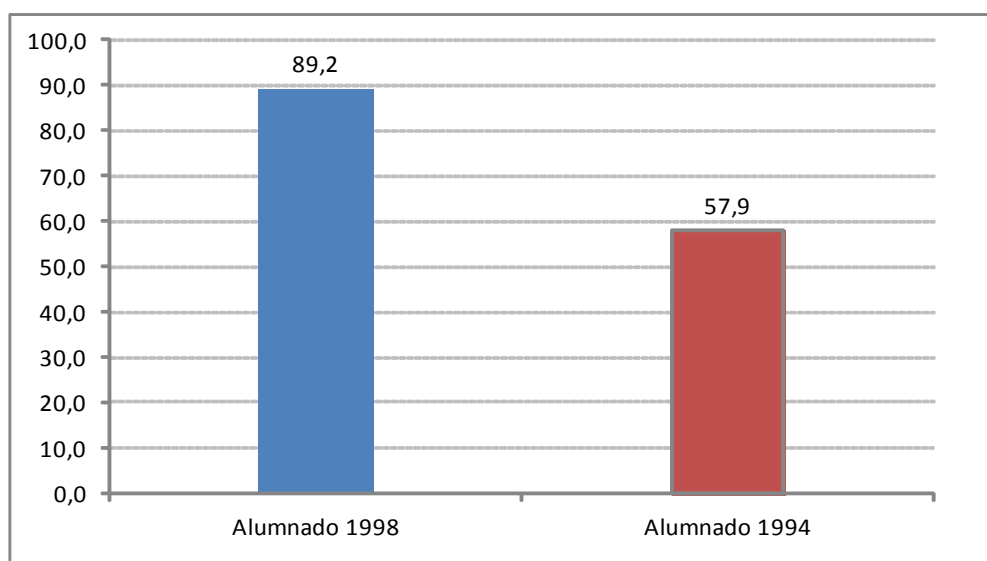
familiar y los resultados escolares; sobre qué hacen los padres y madres para educar a sus hijos; y cuáles son sus relaciones con los centros.

II. ORIGEN SOCIAL Y RENDIMIENTOS ESCOLARES

En España, los efectos en el sistema educativo de las diferencias sociales según origen se han desplazado actualmente al logro al finalizar los estudios secundarios, y se producen diferencias de hasta 45 puntos entre hijos de padres con nivel primario e hijos de padres con nivel universitario; diferencias que en los últimos diez años no han disminuido^{xviii}. Esta influencia podrá ser revisada para el caso de Andalucía con datos de la Encuesta Social 2010 en términos de superar el curso, obtener buenas notas, etc. Temas que se desarrollarán en otras publicaciones.

Sin embargo, este texto se detendrá en la asociación entre el porcentaje de alumnos que cursaban en 2009-2010 el nivel adecuado (según su edad) y algunas variables relativas al origen social de los alumnos. Los nacidos en 1998 deberían, según su edad, cursar el último año de Primaria (6º), y los nacidos en 1994 el último de secundaria (4º de E.S.O.). Respectivamente, en 2009/ 2010 el 89,2%, y el 57,9% se encuentran según los datos de la encuesta en el nivel correcto. En términos inversos, un 10,8% de quienes deberían estar acabando primaria y un 42,1% de los que deberían finalizar ESO no se encuentran en el curso que les correspondería. A pesar de no disponer aún de datos longitudinales, con los que se pueda efectivamente establecer si cada individuo supera o no la ESO, la comparación entre ambas cohortes nos permite suponer que, a lo largo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria se produce el descuelgue de un tercio de los estudiantes.

Gráfico 2.1. Porcentaje de alumnos de cada cohorte que estudia el curso adecuado en 2009/2010

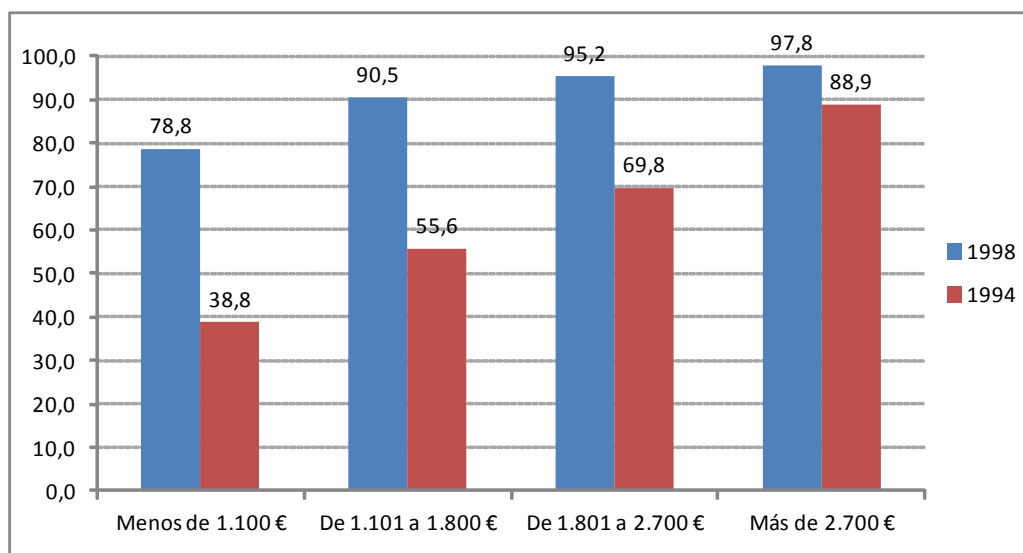


Fuente: IEA. Encuesta Social 2010. Educación y hogares en Andalucía

2.1.-Relación entre la posición social y el nivel que se cursa.

En el siguiente gráfico destaca sobre todo como las acentuadas diferencias ya comentadas en el éxito escolar de los nacidos en 1.994 y los nacidos en 1.998 son mucho más reducidas entre los grupos de renta alta, y entre los menos favorecidos económicamente son mayores. La posición social se asocia de manera directa y fuerte con el éxito académico, en especial por lo que se refiere a los alumnos de 15 años. Fijémonos ahora en los ingresos del hogar: cuanto mayores son, más elevado es el porcentaje de alumnos en su curso correcto. De forma que los estudiantes de último curso de ESO en hogares con más de 2.700 euros se eleva por encima de las tres cuartas partes, y desciende fuertemente de tramo en tramo, hasta sumar menos de un tercio en el nivel adecuado cuando los ingresos son inferiores a los 1.100 euros.

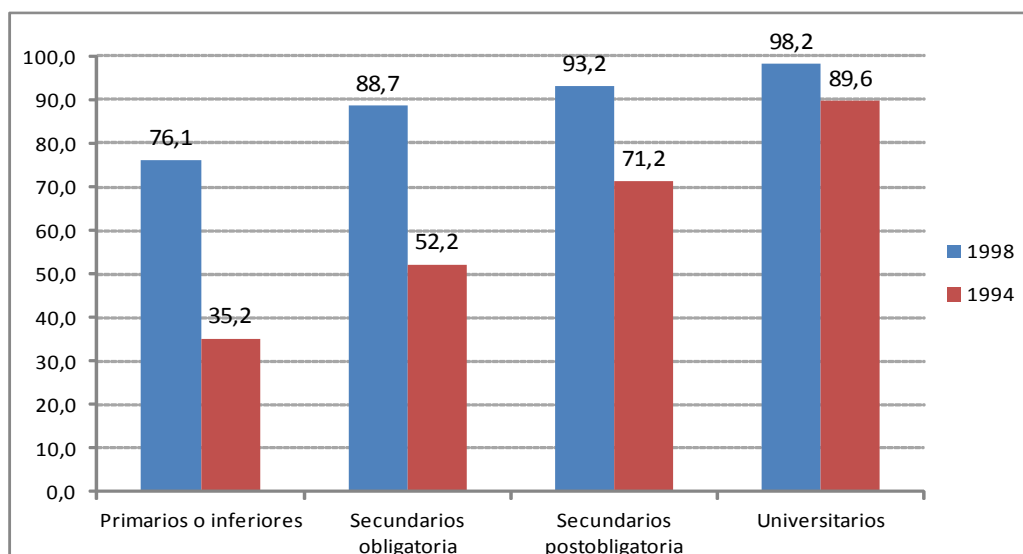
Gráfico 2.2. Porcentaje de alumnos que estudian el curso adecuado en cada cohorte, según ingresos mensuales del hogar



Fuente: IEA. Encuesta Social 2010. Educación y hogares en Andalucía

La distribución de acuerdo con los niveles de estudios de los progenitores ofrece resultados incluso un poco más polarizados. Refiriéndonos a los nacidos en 1994, el porcentaje de quienes siguen el curso adecuado se eleva al 89,6% si las madres son universitarias, y supone en cambio poco más de un tercio si no alcanzan los niveles secundarios.

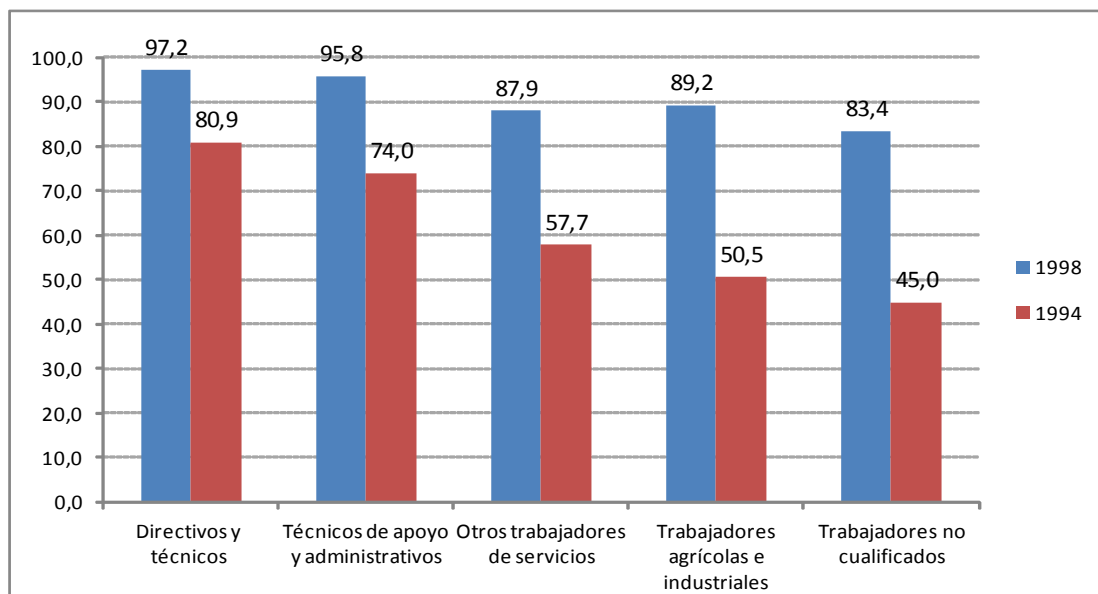
Gráfico 2.3. Porcentaje de alumnos que estudian el curso adecuado, según el máximo nivel de estudios de sus madres



Fuente: IEA. Encuesta Social 2010. Educación y hogares en Andalucía

La tercera variable sociodemográfica útil para el análisis de la estratificación social es la que se refiere a la ocupación de las personas de referencia, es decir, las personas del hogar que aportan la mayor parte de los ingresos. Como muy atinadamente señala Joan Subirats, en la Sociedad del Conocimiento (o Sociedad Industrial Avanzada) el principal valor añadido procede del capital intelectual, frente a las sociedades industriales clásicas, que se centraban en el capital físico y humano^{xix}. En consecuencia, el papel que juega la formación a la hora de asignar una posición en la estructura social es decisivo. Huelga decir, entonces, que existen ciertos requisitos formativos para acceder a unos u otros tipos de ocupación. Lo cual puede condicionar, a su vez, el interés por la cultura que haya en las casas. Esta descripción puede dar cuenta de la asociación, que se puede apreciar a simple vista en el gráfico 2.4., entre el tipo de ocupación de los progenitores y el éxito escolar, y que es mayor para los alumnos de más edad, pero que se hace notar también en la primaria.

Gráfico 2.4. Porcentaje de alumnos que estudian el curso adecuado, según la ocupación de la persona de referencia



Fuente: IEA. Encuesta Social 2010. Educación y hogares en Andalucía

III.- PRÁCTICAS Y EXPECTATIVAS EDUCATIVAS DE LAS FAMILIAS ANDALUZAS

3.1.- Las estructuras familiares de Andalucía

En los dos últimos siglos la familia ha perdido bastante peso en la educación de los niños, en primer lugar en Occidente y después en el resto del mundo. Cada vez más aspectos de la educación, en un sentido amplio, se han delegado en las escuelas. La transmisión de conocimientos es la dimensión de la educación que más claramente han asumido desde su aparición las instituciones educativas, pero también es antigua la ambición de formar ciudadanos^{xx}.

Un aspecto que ha hecho retroceder el papel de las familias en la educación es la reducción de sus componentes. En España se pueden marcar dos hitos: en primer lugar, la migración campo- ciudad de los sesenta y setenta del siglo XX supuso en parte la dilución de las relaciones familiares más allá de la casa, y pierden buena parte de su centralidad en la producción^{xxi}. No menos importante para la historia familiar es la asalarización masiva de mujeres, que en nuestro país tuvo lugar sobre todo desde la segunda mitad de los ochenta^{xxii}. Por ambos motivos es cada vez más difícil que el ámbito familiar responda a una serie de necesidades que antes cubría, tensión que se traduce en una nueva demanda de servicios de cuidado, en buena medida hacia el sector público, así como en cada vez mayores necesidades de instrucción como elemento principal para la incorporación a la actividad económica.

Pero la cobertura por parte del Estado del Bienestar hasta ahora en España no ha sido plena, y tal vez por esto el papel de la familia en aspectos tan importantes como mecanismo de solidaridad económica, de cuidados, etc. es tan fuerte como en pocos países en el mundo, según se puede ver con los datos del ISSP (2001)⁵. Con estos mismos datos se aprecia que, en un contexto europeo, las relaciones sociales de los españoles encajan bien dentro de una tipología regional de países del sur, en la que la participación comunitaria y las relaciones de amistad son poco intensas, mientras que se alcanzan máximos en las relaciones con la familia^{xxiii}.

Por lo que se refiere a Andalucía, a partir de los datos de la Encuesta de Redes Familiares en Andalucía^{xxiv}, sabemos bastante sobre el cuidado de los niños en Andalucía, y podemos decir que la tercera parte de los varones y el 80% de las mujeres

⁵ International Social Survey Programme 2001: HSocial Relations and Support SystemsH. Los datos se pueden consultar online en <http://zcat.gesis.org/webview/index.jsp>. España es el país donde más se acudiría a los familiares para préstamos económicos, y está entre los primeros en donde se les solicitaría ayuda, antes que a nadie, en caso de enfermedad o de depresión.

con hijos menores dedica a cuidarles más de 40 horas a la semana, es decir, el equivalente a una jornada laboral.

Según los datos del Sistema de Indicadores Sociales de Andalucía^{xxv}, las familias andaluzas gozan de mejor salud que las del conjunto del país. En primer lugar, el número de personas por vivienda es significativamente mayor que en el total de España. Además, se registran tasas brutas de nupcialidad y de fecundidad superiores, y como consecuencia de esto último se da una tasa de crecimiento natural de la población bastante más alta.

Por supuesto, Andalucía ha atravesado en los últimos treinta años un fuerte proceso de cambio, con un incremento de la individualización, un envejecimiento o un retroceso en la fecundidad, pero las transformaciones no han sido tan señaladas como en el resto del país.

Sin embargo, la transmisión de conocimientos resulta tan problemática como en el resto de las sociedades industriales avanzadas, pues los necesarios para incorporarse a la actividad económica se adquieren, principalmente, fuera del ámbito familiar. Lo cual no resta para que los padres y madres andaluzas asuman una responsabilidad compartida con la escuela en el rendimiento escolar de sus hijos. Conforme a los resultados del Estudio 2621 del CIS^{xxvi}, un 70% de los padres y madres de Andalucía creen que su responsabilidad en el logro del rendimiento escolar es tan grande como la de los maestros.

Con datos de la Encuesta Social 2010 avanzaremos en el conocimiento de cómo se produce este reparto de tareas en Andalucía. En este apartado hablaremos del ámbito del hogar, y veremos cómo se implican en la educación escolar las madres y los padres, con énfasis en las diferencias que existen entre las dos cohortes estudiadas (nacidos en 1994 y en 1998). Para ello se analizará la forma en que participan los progenitores en la transmisión de conocimientos o en fomentar las actitudes adecuadas para adquirirlos, por qué no ayudan quienes no lo hacen, y qué uso tienen las clases de refuerzo, clases particulares o academias. Por último, veremos cuáles son las expectativas de padres e hijos comparando los horizontes escolares que tienen unos y otros.

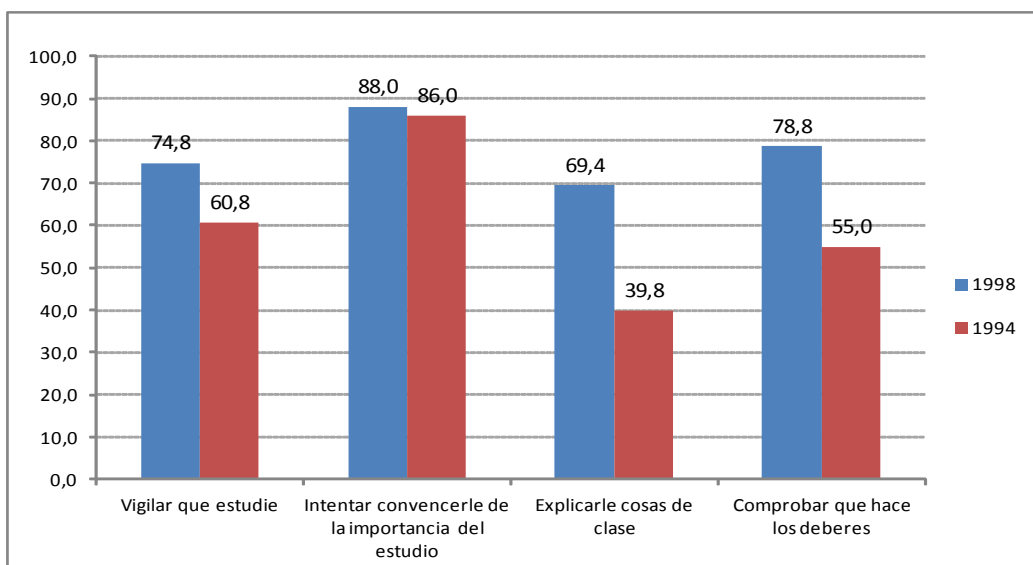
3.2.- Seguimiento y ayuda a estudiar que se presta en los hogares

El grado de colaboración de los padres en la educación escolar de sus hijos se puede observar desde numerosos puntos de vista, pero sin duda uno de los que ha tenido mayor atención en los análisis sobre el rendimiento escolar es el seguimiento y la ayuda que prestan los padres en el estudio.

Conviene separar ambos conceptos. El **seguimiento** supone un interés prolongado en el tiempo para que los hijos obtengan unos resultados concretos y se manifiesta en actuaciones como vigilar que estudien o comprobar que hacen los deberes. Para ello no haría falta una colaboración activa; bastaría con una actitud diligente en el control de las obligaciones escolares de los hijos. Distinto es **ayudar** en los estudios. Acciones como explicar dudas en alguna asignatura o ayudar a hacer los deberes suponen una mayor implicación temporal y un buen conocimiento de los contenidos escolares.

A luz de los datos de la Encuesta Social 2010 contemplados en el gráfico 3.1 se pueden sacar algunas conclusiones sobre este tipo de prácticas en los hogares andaluces. La primera es que los padres con hijos de 11 o 12 años controlan y ayudan más que los padres con hijos entre 15 o 16 años. Por ejemplo, casi el 80% padres de los alumnos más pequeños comprueban que sus hijos hacen los deberes, cifra que se reduce al 55% entre los padres de los alumnos más mayores. Estas diferencias se incrementan aún más cuando se trata de ayudar con los estudios. Casi siete de cada diez padres con hijos con 11 o 12 años explican cosas de clase a sus hijos, mientras que sólo lo hacen cuatro de cada diez con hijos entre 15 o 16 años.

Gráfico 3.1. Padres que realizan con mucha o bastante frecuencia las siguientes actividades de seguimiento y ayuda en los estudios de sus hijos



Fuente: IEA. Encuesta Social 2010. Educación y hogares en Andalucía

Los datos van en la misma dirección cuando analizamos las respuestas de los hijos en lo relativo a la ayuda con los deberes. No obstante, como se observa en las tablas 3.1 y 3.2 los datos varían mucho dependiendo de los niveles de estudios de los padres. Cuanto más elevada es la formación de los progenitores más corriente es que se expliquen las materias a los hijos. Por ejemplo, un 44% de los hijos de 15 o 16 años con madres que tienen estudios universitarios afirma que éstas les ayudan mucho o

bastante con los deberes, mientras que sólo un 14,6% de madres con estudios primarios o inferiores lo hacen. Parecido ocurre con los padres con hijos en estas edades: el 45,1% con padres que han terminado estudios universitarios afirma que éstos les ayudan mucho o bastante con los deberes, frente al 19,5% con padres con estudios primarios o inferiores.

Otras conclusiones importantes se pueden extraer de estas tablas. Por ejemplo, la participación de ambos progenitores va descendiendo a medida que los hijos se hacen mayores. Esto se produce en mayor grado entre los padres con menores niveles de estudios, aspecto lógico si tenemos en cuenta el aumento de la dificultad de las tareas escolares a medida que se avanza en los cursos, aunque también ocurre entre los que tienen mayor titulación. Asimismo, según afirman los hijos, son las madres las que más ayudan con los deberes, si bien, esto se produce especialmente cuando tienen 11 o 12 años.

Tabla 3.1 Hijos que reciben de sus MADRES con mucha o bastante frecuencia ayuda con los deberes según nivel de estudios de la madre

Nivel de estudios de la madre	Hijos/as de 1994	Hijos/as de 1998
Primaria o inferior	14,6	41,1
Sec. 1ª etapa	25,9	57,0
2ª etapa Post- obligatoria	39,5	65,5
Universitaria	44,0	68,8
Total	29,0	58,2

Fuente: IEA. Encuesta Social 2010. Educación y hogares en Andalucía

Tabla 3.2. Hijos que reciben de sus PADRES con mucha o bastante frecuencia ayuda con los deberes según nivel de estudios del padre

Nivel de estudios del padre	Hijos/as de 1994	Hijos/as de 1998
Primaria o inferior	13,4	24,7
Sec. 1ª etapa	19,7	37,7
2ª etapa Post- obligatoria	29,5	51,2
Universitaria	45,1	56,3
Total	24,0	41,7

Fuente: IEA. Encuesta Social 2010. Educación y hogares en Andalucía

Los motivos por los que los padres no ayudan a los hijos en los estudios pueden ser de distinta índole. Y obviamente el nivel de estudios de los padres también influye en las razones por las que no colaboran en las tareas escolares. Aspecto que se manifiesta claramente incluso cuando los hijos aún están en primaria.

En los hogares con algún hijo entre 11 o 12 años en los que alguno de los padres tiene estudios primarios o inferiores, los principales motivos son aquellos que tienen que ver con los conocimientos. Tal y como se aprecia en la tabla 3.3, alrededor de tres cuartas partes de estos padres afirman que en muchas o bastantes ocasiones no pueden ayudar a sus hijos porque les faltan conocimientos o porque las materias quedan algo lejos en el tiempo y no recuerdan los contenidos. Sin embargo, en los hogares en los que alguno de los padres tiene estudios universitarios estas situaciones pierden importancia y la falta de tiempo (25,6%) se constituye en el principal motivo que dificulta la ayuda.

Tabla 3.3. Motivos por los que con mucha o bastante frecuencia los padres con hijos del 1998 no pueden ayudarlos con los estudios

Máximo nivel de estudios de los padres	Me falta tiempo	Me faltan conocimientos	No recuerdo las materias
Primaria o inferior	28,3	78,2	74,1
Sec. 1ª etapa	22,8	64,8	61,4
2aria Post- obligatoria	29,8	32,2	29,5
Universitaria	25,6	11,1	11,5
Total	26,2	44,4	42,0

Fuente: IEA. Encuesta Social 2010. Educación y hogares en Andalucía

Esto nos conduce a plantearnos dónde podrían encontrar los estudiantes las explicaciones adicionales que necesitan si no es en la propia casa. Aparecen así dos posibles alternativas: servicios del sector privado y servicios del sector público.

El refuerzo de mercado, en forma de clases particulares o academias, se produce en mayor medida en los hogares con mayores ingresos. Sin embargo, existe un meritorio porcentaje de hogares con ingresos más bajos y que asisten a este tipo de enseñanza extraescolar: el 17,5% en el caso de alumnos del 94 y el 21,1% en el de alumnos del 98. Además, este tipo de hogares son los que en mayor grado reciben clases de refuerzo desde el propio centro. De este modo, se produce justo la situación contraria a lo que ocurre con las academias y las clases particulares: cuanto menores son los ingresos en

el hogar, mayor es el porcentaje de alumnos que acuden a clases de refuerzo facilitadas por el propio centro educativo.

Tabla 3.4. Ayuda que reciben los hijos con los estudios según ingresos del hogar

Ingresos mensuales del hogar	Cohorte de 1994		Cohorte de 1998	
	Clases particulares o academias	Clases de refuerzo en el centro	Clases particulares o academias	Clases de refuerzo en el centro
Menos de 1.100 €	17,5	24,1	21,1	33,5
De 1.101 a 1.800 €	30,3	19,5	27,9	21,4
De 1.801 a 2.700 €	36,3	17,6	31,0	13,7
Más de 2.700 €	45,0	9,2	33,0	5,5*
Total	29,8	18,9	27,0	20,9

Fuente: IEA. Encuesta Social 2010. Educación y hogares en Andalucía

*El tamaño muestral subyacente es inferior a 20 casos, por lo que la fiabilidad estadística de la estimación es escasa.

3.3.- Cómo se afrontan los resultados escolares negativos

Cuando comentábamos páginas atrás los datos del gráfico 3.1 y distinguíamos entre prácticas de seguimiento y ayuda, no se ha hecho hincapié en la estrategia que más consenso tiene entre los padres: convencer a los hijos de la importancia del estudio. Casi nueve de cada diez afirman que lo hacen, siendo en este caso irrelevantes las diferencias entre los padres con hijos de distintas edades.

Este interés generalizado en que los hijos estudien incide en el modo en que actúan los padres cuando se produce un resultado escolar peor de lo esperado. Las reacciones pueden ser de muy distinta índole y no todas gozan del mismo prestigio. Por ello, a la hora de realizar la encuesta, con el objetivo de asegurar que los padres no contestaban de una manera socialmente aceptable⁶, se realizó la misma pregunta a padres e hijos. Ello permite confrontar las afirmaciones de unos y otros y de este modo acercarse más a las situaciones reales de lo que ocurre en los hogares.

En la tabla 3.5 se contrastan ambas perspectivas. Lo primero que llama la atención es la semejanza entre las respuestas en ambas cohortes. Tanto unos como otros afirman que se despliegan en mayor medida las estrategias verbales. En especial en la cohorte del

⁶ Este comportamiento de los encuestados a la hora de facilitar la información, mediante el cual dan las respuestas según el modo en perciben que es socialmente aceptable, se conoce como “sesgo de deseabilidad social”. En los temas referentes a la educación, pensamos que este tipo de actitudes no están tan incorporadas entre los jóvenes como en sus padres.

94: alrededor de dos tercios de padres e hijos afirman que el diálogo es lo que predomina cuando se ven en esta tesitura.

Tabla 3.5. Cómo reaccionan los padres ante resultados escolares peores de lo esperado, según padres y según hijos (respuesta múltiple)

	Cohorte1994		Cohorte 1998	
	Padres	Hijos	Padres	Hijos
Echar la bronca	58,4	57,7	43,4	47,6
Castigar	39,7	36,3	29,1	33,8
No darle mucha importancia	8,6	6,3	5,6	6,3
Dialogar	68,3	62,7	57,4	54,3

Fuente: IEA. Encuesta Social 2010. Educación y hogares en Andalucía

El enfrentamiento en modo de castigo o de discusiones tiene porcentajes más altos cuando se trata de afrontar los malos resultados de los adolescentes. Estas cifras son fáciles de entender si tenemos presente que, como vimos en el capítulo dos, los rendimientos descienden durante la secundaria en un número importante de alumnos. Peores resultados que derivan en un aumento de la presión que ejercen los padres sobre los hijos cuando además perciben que el tiempo apremia: en los últimos cursos de secundaria se empieza a definir más nítidamente cuál va ser el devenir en la trayectoria educativa de los hijos.

No obstante, aunque varía la intensidad, las actuaciones de los padres con hijos de unas edades y otras están jerarquizadas de igual modo: la que más se pone en práctica es el diálogo, seguida de la discusión y por último el castigo. Estos comportamientos de las familias andaluzas en los que priman las estrategias negociadoras respecto a las sancionadoras, se asemeja a los estilos educativos de madres y padres españoles si atendemos a los resultados de la Encuesta relaciones padres-hijos 2005^{xxvii}. Igualmente, esta transformación hacia una familia que centra su modelo educativo en el éxito escolar, adecuando sus normas y valores a las recomendaciones de los expertos ligados al ámbito escolar, se encuentra, aunque de manera desigual, en familias andaluzas de diferentes clases sociales (Martín Criado et ál, 2000: 287)^{xxviii}.

3.4.- Las expectativas educativas de los padres y de los hijos

Hemos visto hasta ahora las estrategias que se dan en los hogares para que los hijos tengan resultados positivos, y cuando estos no se producen, cuáles son las reacciones de los padres. Podríamos decir que estos aspectos constituyen el día a día de los

vínculos que unos y otros van construyendo en aquellas parcelas de la educación que tienen que ver con la escuela.

Esta cotidianidad va tejiendo toda una serie de percepciones y relaciones entre ellos que terminan desembocando en todo un entramado de aspiraciones y expectativas⁷. Dicho de otro modo, lo que los padres esperan se va modelando a través de la trayectoria escolar de los hijos y de sus actitudes ante el estudio.

En ello pueden influir múltiples factores. Los resultados escolares estarían entre los principales. La promoción de curso y las distintas calificaciones van configurando las esperanzas que los padres depositan en sus hijos. Estas esperanzas no son estáticas: aumentan si lo hacen los buenos resultados, descienden si llegan los suspensos y las repeticiones de curso.

Ahora bien, esta situación no es homogénea en todos los estratos de la sociedad. Por ejemplo, en aquellas familias en las que la situación económica supone un obstáculo para la continuidad de los hijos en los estudios, los malos resultados escolares pueden suponer un impulso para que los padres reduzcan sus aspiraciones y expectativas. Con el riesgo, además, de que los hijos lo perciban y empeoren aún más su rendimiento:

“(…) Las aspiraciones educacionales del alumno o de sus padres dependen, obviamente, en gran parte de su nivel de éxito; pero, inversamente, las aspiraciones educacionales de los padres ¿no están encaminadas a provocar en el niño comportamientos escolares más o menos inductores de éxito?” (Forquín, 1985: 187)^{xxix}

Por el contrario, en aquellos hogares en los que la situación económica permite planificar una inversión prolongada en los estudios de los hijos, el trance de las malas notas no suele transformarse en un descenso de las pretensiones de los padres sino que, habitualmente, origina un aumento en la inversión de recursos económicos para que los hijos mejoren sus resultados.

Además, para comprender las diferentes expectativas de unos progenitores respecto a otros, es necesario comprender los logros que éstos han tenido en la escuela. Desde esta perspectiva cabe suponer que el umbral que proyectan para sus hijos se situaría como mínimo en el mismo nivel que ellos han alcanzado. De cumplirse este razonamiento, a mayor nivel de estudios de los padres mayores serán las expectativas

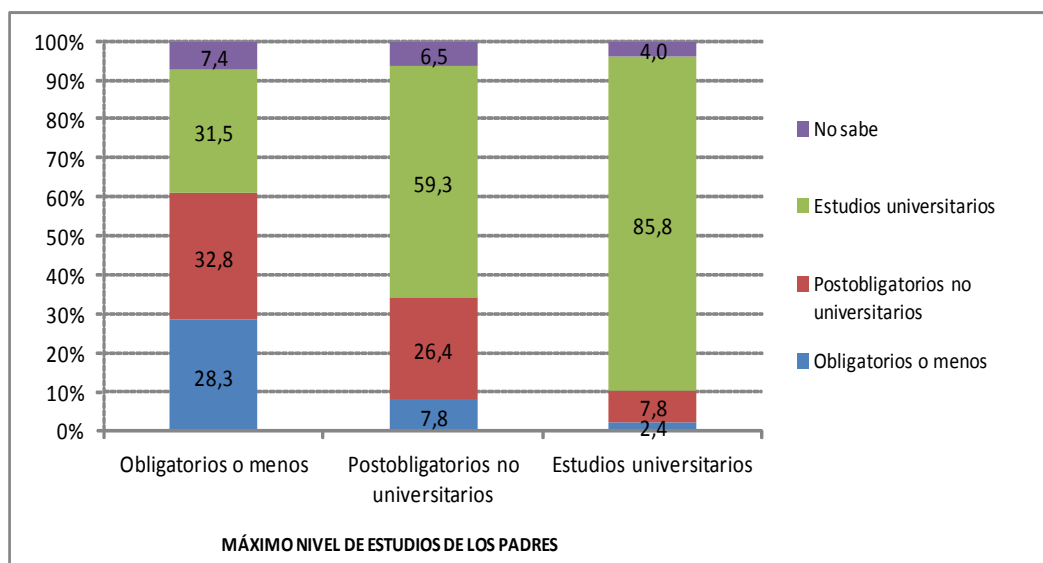
⁷ Conviene hacer una distinción entre lo que supone tener aspiraciones y tener expectativas. Las aspiraciones son pretensiones de conseguir algo que se desea, mientras que las expectativas hacen referencia a las probabilidades de conseguir un objetivo atendiendo a la realidad de la situación. Por ejemplo, los progenitores pueden aspirar a que su hijo/a alcance estudios universitarios pero si atiende a los malos resultados que ha ido obteniendo en los distintos cursos, puede que sus expectativas sean más bajas.

para sus hijos. Y esto es lo que se refleja en el gráfico 3.2 cuando analizamos las respuestas de los padres con hijos de 15 o 16 años.

En las familias donde el nivel máximo de los progenitores es estudios universitarios, el 85,8% cree que su hijo/a alcanzará también un título de estas características. Por el contrario, en las familias donde los padres tienen como nivel máximo estudios obligatorios o menos, lo espera únicamente el 31,5%. Sin embargo, en estas familias, si sumamos este porcentaje con el de aquellos padres que piensan que sus hijos van a obtener estudios postobligatorios (32,8), se aprecia que casi dos tercios opinan que sus hijos van a alcanzar niveles por encima de los suyos. Este dato es significativo porque nos habla de una previsible movilidad social ascendente en términos educativos en el seno de las familias que tienen menor grado de formación escolar.

Esta lógica se acentúa entre los padres con estudios postobligatorios no universitarios. En estas familias el 59,3% confían en que su hijo terminará estudios universitarios, y por tanto tendrán un mayor nivel que el suyo.

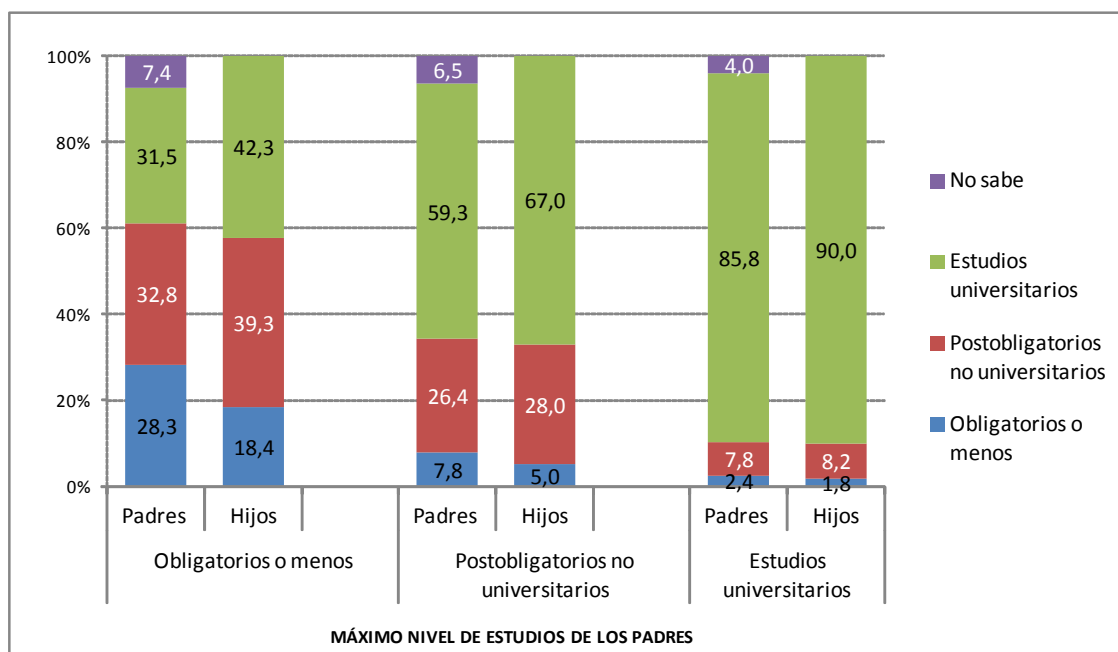
Gráfico 3.2. Expectativas educativas que tienen los padres para sus hijos de 1994 según máximo nivel de formación de los padres



Fuente: IEA. Encuesta Social 2010. Educación y hogares en Andalucía

Como planteábamos anteriormente, la pregunta que surge es hasta qué punto se corresponden las expectativas de padres e hijos. Pues bien, los horizontes educativos de los hijos son superiores a los de los padres. Por ejemplo, en los hogares donde los padres tienen como máximo estudios obligatorios o menos, el porcentaje de hijos (42,3%) que cree que va alcanzar estudios universitarios supera en más de diez puntos al de los padres (31,5%). Estas diferencias se mantienen, aunque de manera menos pronunciada, en aquellas familias que han alcanzado mayores niveles educativos.

Gráfico 3.3. Comparación de las expectativas de padres e hijos de 1994 según el máximo nivel de formación de los padres



Fuente: IEA. Encuesta Social 2010. Educación y hogares en Andalucía

Conviene, no obstante, hacer una reflexión general sobre las diferencias que se han visto en los datos. Teniendo presente que las condiciones de partida de los alumnos son diferentes dependiendo del origen social, en las familias con menos recursos o menos nivel de títulos escolares, no basta con valorar cuál es el máximo nivel que los alumnos alcanzan. También hay que analizar, teniendo en cuenta el medio familiar en que se educan, la situación de partida y el punto de llegada:

“¿Pero cómo se mide la ambición: por el nivel de la escala social que se quiere alcanzar, o por la distancia que se está dispuesto a recorrer para alcanzarlo? lo que cuenta es la diferencia entre el punto de partida y el punto de llegada, y desde este punto de vista, muchos miembros de las clases populares no son menos ambiciosos, ni tienen menos deseos de triunfar que los de las clases privilegiadas”(Forquín, 1985: 189)^{xxx}

IV.- MADRES, PADRES Y ALUMNOS EN SU RELACIÓN CON LOS CENTROS: COMUNICACIÓN, VALORACION Y CONVIVENCIA

4.1.- La importancia de las relaciones de los centros con su entorno

La comunicación y la relación de las familias con los centros, y consecuentemente, la mayor participación y democratización de su gestión, es uno de los principales aspectos que han pretendido impulsar las distintas reformas educativas. Producto de ello, en las sucesivas leyes y decretos los órganos colegiados formados por profesores, progenitores y alumnos han ido afianzando su presencia en los centros.

Asimismo, el discurso sobre la participación ha ido transformándose de modo que ya no se habla de “sectores implicados” sino de “comunidad educativa” (Fernández Enguita, 2001: 199) ^{xxxi}. Este término, que está plenamente incorporado tanto en la literatura académica como en lenguaje legislativo⁸, es en sí ya bastante explicativo: implica un alto grado de cohesión y participación así como unos objetivos comunes de los distintos actores implicados en el campo educativo.

De este modo, el objetivo sería conformar “escuelas-comunidad” fundamentadas en una fuerte identificación de los profesionales con el proyecto de centro, y una plena integración con el entorno social. Estos aspectos permitirían convertirse a los colegios e institutos en un punto de referencia no sólo para sus usuarios (madres-padres y alumnos), sino también para toda la red de relaciones comunitarias del territorio en el que se ubican (Subirats, 2000) ^{xxxii}.

Lograr que los centros se ajusten a este modelo presenta dificultades, algunas de ellas de carácter estructural. Las distintas reformas educativas parten, en ocasiones, de planteamientos ambiciosos con los que pretenden que la educación escolar pueda resolver demandas de amplio calado que no sólo influyen al sistema educativo (Martín Criado; 2004: 18-32) ^{xxxiii}. En este sentido, la creación de una comunidad escolar en la que participen de manera activa y cohesionada los distintos actores implicados en el campo educativo, topa con cuestiones sociales que pertenecen a otros ámbitos que lo trascienden, y que el sistema educativo, en el mejor de los casos, consigue paliar sólo parcialmente (p.e: dificultad de conciliar vida laboral y personal en los hogares, falta de cultura asociativa y de participación civil, desigualdades sociales, etc.)

⁸ El Título I de la actual Ley Educativa de Andalucía está dedicado a la “Comunidad Educativa”. Página núm. 14 BOJA núm. 252 Sevilla, 26 de diciembre 2007

Aún teniendo en cuenta estas consideraciones, constituye un elemento de consenso generalizado que una interacción fluida entre comunidad y escuela influye de manera positiva en las dinámicas de los centros, en la calidad de la enseñanza y en la satisfacción de los usuarios.

En las siguientes páginas vamos a mostrar algunos datos que permitan acercarnos a la relación comunidad-escuela en Andalucía, con el foco puesto en los centros. Nos centraremos en 1) la comunicación y relación de los progenitores con los centros, especialmente con profesores y profesoras y 2) la valoración y percepciones de padres, madres e hijos respecto a una serie de características de los centros: atención a los progenitores, métodos de enseñanza, servicios que reciben, ambiente y convivencia.

4.2.- Comunicación y relación de madres y padres con los centros

Para los profesionales implicados en la educación, el eje sobre el que se vertebra la conexión escuela-familia es la comunicación con padres y madres de los alumnos. Los expertos insisten en la importancia de su participación activa con los profesionales del ámbito educativo, tanto para el funcionamiento de los centros como para el rendimiento de alumnas y alumnos.

En la Encuesta Social 2010, cuando se preguntaba a los progenitores sobre la **frecuencia con la que habían hablado con los profesores en el último año**, los datos varían según la edad de los menores. En el caso de aquéllos padres con hijos nacidos en 1998, y que por tanto estaban en alguno de los cursos finales de la primaria, casi tres cuartas partes (72,8%) hablan con tutores o profesores de sus hijos una o más veces cada trimestre, mientras que esta cifra no llega a los dos tercios (65,1%) en el caso de los que tienen hijos nacidos en 1994. Del lado contrario, encontramos muy pocos que no hayan mantenido una conversación con algún profesor de sus hijos en el último año: no llega al 3% para los que tienen hijos entre 11 y 12 años y el 6,1% para aquellos con hijos entre 15-16 años.

Asimismo, en términos generales, las madres y padres encuestados tienen una visión positiva del comportamiento del resto de progenitores. La visión más optimista es la de aquéllos con hijos/as entre 11 y 12 años: más de siete de cada diez (72,2%) afirman que los padres y madres en general hablan mucho o bastante con los profesores de sus hijos/as.

Otro resultado claro es que la comunicación de las familias con los centros se concreta fundamentalmente en la relación con los profesores de sus hijos/as. Por ejemplo, sólo un 35,2% de padres-madres con hijos de 11-12 años afirma que mantiene “mucho” o “bastante” contacto con otros profesionales del centro.

Por supuesto, el sentido de los contactos varía también en función de **quién toma la iniciativa: la familia o los profesores**. Según afirman las madres y padres de la Encuesta Social 2010, en la mayoría de los casos la iniciativa del último encuentro la tomaron las familias. En el caso de aquéllas que tienen algún hijo de 11 o 12 años, afirman en dos tercios de las ocasiones (66,1%) que la iniciativa partió de ellos mismos; por el contrario, según el 33,9% uno de los profesores o el tutor fue quien se puso en contacto con ellos para propiciar el encuentro. Los datos de madres y padres de alumnos de 15 o 16 años van en la misma dirección: el 64,7% afirma que la iniciativa partió de ellos mismos, frente al 35,3% que manifiesta que fueron profesores o el tutor.

Dentro de la familia hay una figura que se constituye como protagonista en el vínculo familia y escuela: **las madres son quienes se ocupan principalmente de hablar con los profesores**. Esto es así independientemente de que se trate del grupo de familias con hijos/as con 11 o 12 años o el de familias con hijos/as con 15 o 16 años: las diferencias en este caso son prácticamente inapreciables.

Teniendo esto presente, fijémonos en el grupo de padres y madres con hijos de 11 o 12 años. Del total de familias que han hablado alguna vez en el último año con alguno de los profesores o profesoras de sus hijos/as, en el 75,8% de los casos fue la madre/tutora la que protagonizó la última reunión. Sólo el 13,1% de los padres/tutores acudió al último encuentro y el resto se reparte entre situaciones en las que fue algún otro cuidador o cuidadora (1,2%) y aquellos casos en los que la madre o el padre fueron acompañados por su cónyuge (9,9%). Los datos se mantienen incluso cuando la madre tiene una ocupación remunerada.

Además de la relación individual de cada familia, las **AMPAS** son las encargadas de canalizar en los centros las posiciones e intereses de los progenitores como colectivo. No obstante, a tenor de los datos que muestra la Encuesta Social 2010 en Andalucía los vínculos con estas asociaciones son débiles. Sólo el 26,4% de las madres y padres con alumnos entre 11-12 años afirman mantener mucha o bastante relación con ellas. El dato se reduce aún más en el caso de progenitores con hijos de 15-16 años, entre los que la cifra desciende al 15,3%.

Sin embargo, una interacción débil no es óbice para que los progenitores perciban que estas asociaciones son útiles. En la "Encuesta sobre educación a familias con hijos de primaria y secundaria 2008"^{xxxiv}, con representatividad a nivel nacional, se pedía a padres y madres, que valorasen de 1 (nada útiles) a 5 (muy útiles) la utilidad de las AMPAS. Los datos muestran que éstos tienen una visión positiva de estas asociaciones:

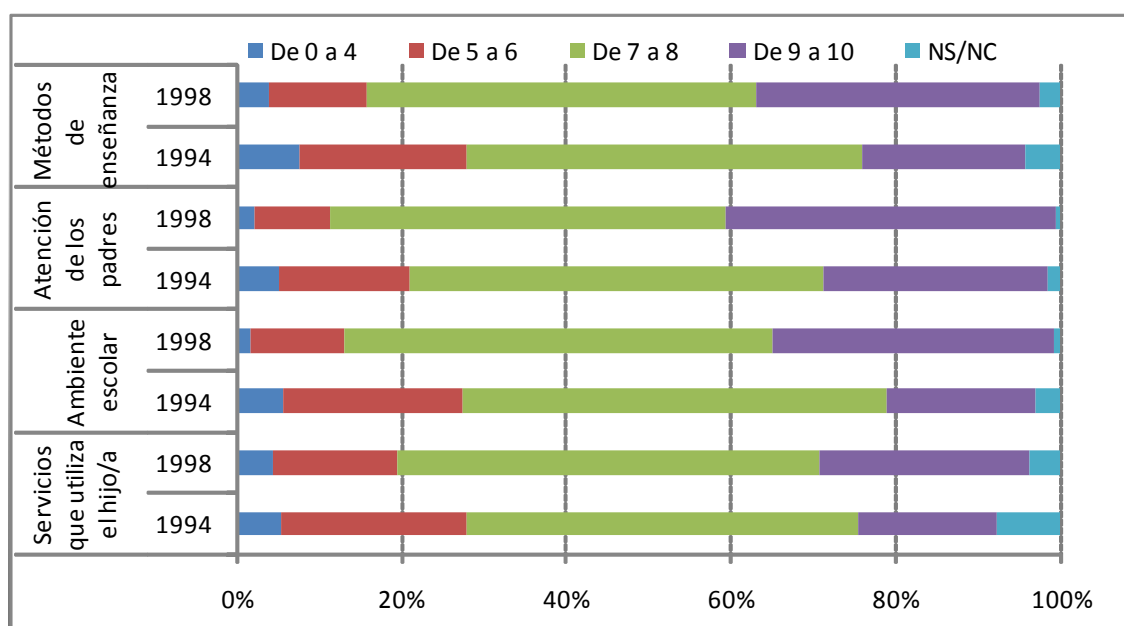
el 80,3% se sitúa entre 3 y 5 en la escala y sólo el 19,7% percibe una utilidad muy baja situándose entre 1 y 2.

Los datos suministrados por ambas fuentes, ponen de manifiesto una aparente paradoja: la mayoría de progenitores valoran positivamente la utilidad de las AMPAS como órganos que representan sus intereses en los centros, pero sólo unos pocos mantienen un contacto cotidiano con ellas. Como reflexión que trasciende la temática de este informe, convendría plantearse qué actitudes (falta de cultura asociativa, ausencia de cultura escolar, percepción de los centros como lugares que sirven principalmente para obtener títulos, etc.) u obstáculos materiales (por ejemplo, falta de tiempo) influyen en la baja participación e interacción de madres y padres con las AMPAS.

4. 3.- La valoración de los centros: percepciones de los padres y los alumnos

En la Encuesta Social 2010 se pidió a los padres que evaluaran, puntuando de 0 a 10, distintos aspectos relacionados con los centros a los que acuden sus hijas/os. En el gráfico 4.1 se muestran las valoraciones que analizaremos a continuación.

Gráfico 4.1. Cómo puntúan los padres distintos aspectos de los centros educativos según año de nacimiento de los hijos



Fuente: IEA. Encuesta Social 2010. Educación y hogares en Andalucía

- **La atención a los padres y madres:** Antes hemos visto la frecuencia con la que se relacionan madres y padres con el profesorado y otros profesionales de los centros. En este punto, se trata de conocer cómo valoran esta comunicación, o dicho de otro modo, si están satisfechos con la atención que reciben de los centros. Pues bien, los datos en este sentido favorecen claramente a los profesionales que trabajan en colegios e

institutos. Si establecemos simbólicamente que en una escala de 0 al 10 las puntuaciones menores de 5 suponen un suspenso, sólo el 2,1% de quienes tienen hijos entre 11-12 años y el 5% de aquéllos con hijos entre 15-16 años suspenderían la atención que reciben. Por el contrario, casi nueve de cada diez de los padres de hijos entre 11-12 años (88,2%) y más de tres cuartas partes de los que cuentan con hijos entre 15-16 años (76,7%), puntúan la atención que reciben de los centros con valores entre 7 y 10.

- **Valoración de los métodos de enseñanza:** las valoraciones de los métodos pedagógicos, según los datos de la Encuesta Social 2010, también son bastante positivas. El 34,4% de madres y padres con hijos entre 11-12 años valoran con una puntuación entre 9 y 10 los métodos de enseñanza del centro, y el 47% lo puntúan entre 7-8. Por tanto, más de ocho de cada diez puntúa a los centros por encima de siete puntos. Como viene siendo habitual en el presente informe, las valoraciones de las familias de secundaria son menos favorables, aunque también positivas para los centros: el porcentaje de los que valoran entre 7 y 10 supone el 67,1%, más de dos tercios del total. Entre estos sólo el 7,5% “suspenden”, es decir puntúan entre 0 y 4, los métodos de enseñanza de los centros.

Esta buena valoración no quiere decir que exista una preocupación o implicación plena de madres y padres en los métodos de enseñanza de los centros. Al menos así parecen percibirlo los directores de centros andaluces si atendemos a los datos de PISA 2009.

Uno de los cuestionarios de este estudio está destinado a los directores de los centros, y una de las preguntas que se realiza trata sobre la preocupación que perciben de los padres por la calidad de la enseñanza en los centros que dirigen. Concretamente, se les pedía que evaluaran el “nivel de exigencia que observan en los padres, respecto a la calidad de enseñanza que deben recibir los alumnos”.

Las respuestas se podían distribuir entre aquellos directores de centro que perciben una constante presión de “la mayoría de los padres”, los que perciben que sólo es “la minoría de los padres” o los que afirman que esta presión es “prácticamente inexistente” en el centro que dirigen. Como se observa en la tabla 4.2, sólo el 5,9% de los directores de centros andaluces entrevistados perciben que se da una actitud de vigilancia constante en la mayoría de madres y padres. Comparando los datos con otros contextos, presentan pequeñas diferencias respecto a los resultados de la media de España y mayores frente a la media de los países de la OCDE.

Tabla 4.1. Percepción de los directores de centros sobre los padres de alumnos que ejercen “presión” para que se establezca una alta calidad de la enseñanza en sus centros

	La mayoría de los padres	La menor parte	Prácticamente inexistente	Total
Andalucía	5,9	31,4	62,7	100,0
Media de España	7,8	35,4	56,8	100,0
Media OECD	17,8	47,3	34,9	100,0

Fuente: PISA 2009

- **Valoración de los servicios que utilizan los hijos en el centro:** Cuando a los progenitores se les pedía que dijese un máximo de tres servicios que pensaban que eran los más necesarios, los porcentajes más elevados coinciden para los padres con hijos de ambas cohortes. En la tabla 4.3 se observa que tanto para los unos como para los otros serían las “ayudas económicas para estudiar”, las “clases de refuerzo” y las “plazas de comedor” los tres servicios más necesarios.

Tabla 4.2. Servicios que madres y padres consideran más necesarios según año de nacimiento de sus hijos/as

	Madres y padres con hijos nacidos en 1994	Madres y padres con hijos nacidos en 1998
Aula matinal	14,9	26,6
Plazas comedor	24,6	42,4
Actividades en horarios no escolar	17,2	22,6
Actividades durante vacaciones	9,4	12,1
Ayudas económicas para estudiar	54,6	47,4
Clases de refuerzo	54,5	46,7
Transporte escolar	19,8	14,1

Fuente: IEA. Encuesta Social 2010. Educación y hogares en Andalucía

Sin embargo estas prioridades no coinciden del todo con los tres servicios que más reciben. Los padres y madres de nacidos en 1994 afirman que los servicios que más reciben sus hijos son las “clases de refuerzo” (19,1%), el “transporte escolar” (11,2%) y las “actividades en horario no escolar” (8%). Para los nacidos en el año 1998 los servicios más utilizados son algo diferentes: las “clases de refuerzo” (20,9%), las “plazas de comedor” (19,6%) y las “actividades en horario no escolar” (16,6%).

Esto no es impedimento para que madres y padres valoren los servicios recibidos de manera favorable. Por ejemplo, entre los que tienen hijos nacidos en 1994 el 64,3% valoran los servicios del centro con puntuaciones entre 7 y 10 puntos, y sólo el 5,4% por

debajo de 5. Entre los del 98, nuevamente las puntuaciones son más elevadas: el 76,8% puntúa entre 7 y 10, y sólo el 4,3% por debajo de 5.

- Valoración y percepciones sobre el ambiente y la convivencia en el centro: Para terminar, nos detendremos con más detalle en un aspecto que cada vez cobra más importancia en el campo educativo: la convivencia en los centros. Para tener una visión de todos los actores implicados, mostraremos datos de distintas fuentes sobre las percepciones y valoraciones de progenitores, profesores y alumnos.

a) *Percepciones de madres y padres:* En relación a la valoración del ambiente en el centro, las principales diferencias se observan en la comparación entre ciclos. Quienes tienen hijos en primaria valoran significativamente mejor el ambiente de los centros que los padres y madres con hijos de 15-16 años y que acuden a centros de secundaria. Entre los primeros, el 86,1% da un valor entre 7 y 10. Entre los segundos la cifra desciende al 69,4%. No obstante, sólo el 5,7% de progenitores de estos alumnos de secundaria valoran entre 0 y 4 el ambiente de los centros.

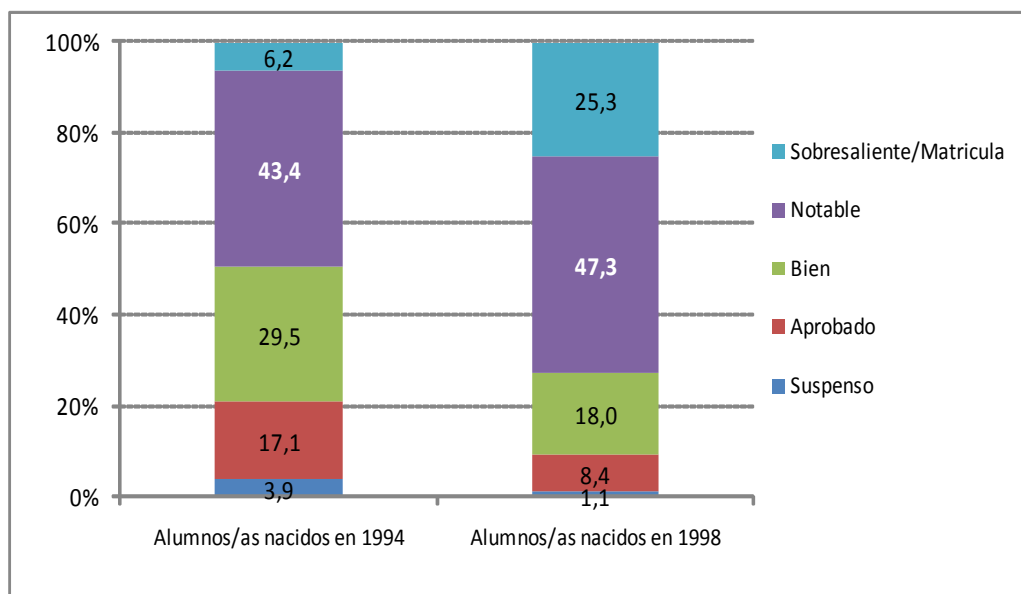
b) *Percepciones de los profesores:* Una visión general de lo que los profesores perciben se puede obtener a través de las conclusiones del “Informe anual” realizado por el Observatorio para la Convivencia Escolar en Andalucía, para el curso 2009/2010^{xxxv}. En este informe se analizaron los datos de conductas que los profesores consideran como negativas para la convivencia y que registran en el Sistema de Información Séneca. Entre las principales conclusiones del informe, además de la buena conducta general del alumnado, cabría destacar dos aspectos importantes: a) los alumnos, por encima de las alumnas, son los que generan más incidencias contrarias a la convivencia y b) este tipo de conductas se producen principalmente entre el alumnado de ESO.

c) *Percepciones de los alumnos:* Un factor clave para el clima y la convivencia en los centros es la relación entre alumnos y profesores. En PISA 2009 se les pedía a los alumnos de 15 años que mostrasen su grado de acuerdo con la siguiente información: “Me llevo bien con la mayoría de mis profesores”. Los datos de los alumnos y alumnas en centros andaluces son parecidos a los de otras regiones de su mismo contexto socioeconómico: el 84,4% está de acuerdo o muy de acuerdo con esta afirmación, datos muy parecidos a la media de España (82%) y a la media de países de la OCDE (84,7%).

Estos datos siguen la misma senda que los aportados por la Encuesta Social 2010 cuando se pedía a los alumnos y alumnas que pusieran una calificación general a sus

profesoras y profesores⁹. Como se observa en el gráfico 4.2, **los alumnos ponen muy buena nota a sus profesores**, especialmente los que tienen entre 11 y 12 años. El 72,6% de estos alumnos/as pondrían a sus profesores una calificación de notable o sobresaliente, porcentaje que desciende al 49,5% entre los de 15-16 años. No obstante, hay que resaltar que únicamente el 3,9% de estos últimos, suspenderían a los profesores y profesoras que han tenido en secundaria.

Gráfico 4.2. Valoración los profesores por parte de los alumnos



Fuente: IEA. Encuesta Social 2010. Educación y hogares en Andalucía

Pero además de la relación entre alumnos y profesores hay otros factores también importantes para la convivencia. Nos detendremos concretamente en uno fundamental para el transcurso del día a día en colegios e institutos: el clima en el aula. Para ello analizaremos datos de PISA 2009, que recordemos, hacen referencia a alumnos de 15 años. Hemos escogido concretamente dos situaciones que se plantean en el cuestionario dirigido a los alumnos.

En primer lugar se preguntó con qué frecuencia los alumnos perciben que hay “ruido y desorden” en sus clases de las asignaturas relacionadas con la lengua¹⁰. Los alumnos y alumnas de Andalucía perciben que esta circunstancia se produce menos en el aula que sus equivalentes del resto de España y de los países de la OCDE: el 28,5% afirma que

⁹ Los alumnos nacidos en 1998 debían responder respecto a los profesores de primaria y los nacidos en el 1994 únicamente respecto a sus profesores de secundaria.

¹⁰ Esta práctica de realizar las preguntas relacionadas a situaciones y dinámicas en el aula en relación a asignaturas concretas, es habitual en la metodología utilizada por PISA. Por ejemplo, en el Cuestionario de Estudiantes de 2006 las preguntas se centraban en las asignaturas de Ciencias si bien, las preguntas concretas que hemos seleccionado para este informe no se realizaban en ese año.

nunca o casi nunca hay ruido en sus clases de lengua, frente al 27,3% en la media de España y el 21,1% en la media de países que pertenecen a la OCDE.

La segunda, hace referencia a un elemento que forma parte de la cotidianidad del aula: la negociación del silencio^{11 xxxvi}. Concretamente, en el informe PISA, se preguntaba por la frecuencia, también en referencia a la clase de lengua, con que “los profesores tenían que esperar largo tiempo para que la clase se callara”. Para esta circunstancia, los datos de Andalucía son muy parecidos a los de su entorno. Así, sólo el 27,4% de alumnos de centros andaluces afirman que esto ocurre en todas o la mayoría de las clases, porcentaje prácticamente idéntico al de la media española (27,7%) y la media de los países de la OCDE (27,2%).

Todos estos datos sobre valoraciones y percepciones relativas al ambiente y la convivencia sólo permiten hacernos una idea parcial de lo que ocurre en los centros andaluces, y por tanto, no son suficientes para tener un panorama completo que nos permita establecer un juicio definitivo. Sí parece, sin embargo, que la coincidencia en el punto de vista de los distintos actores implicados en la educación apunta a que en los centros andaluces existe un clima general de buena convivencia, al menos, en los binomios profesores-padres y profesores-alumnos.

¹¹ La negociación del silencio forma parte de un conjunto más amplio de acciones relativas a la negociación del esfuerzo y la disciplina que se da constantemente en la relación entre los alumnos y los profesores. Este tipo de situaciones que surgen cotidianamente en el aula influyen plenamente en el tiempo dedicado a la enseñanza de las materias, acción que a priori es la fundamental de las funciones de los profesores (Martín Criado, 2010: 272-283).

V. CONCLUSIONES

En el presente informe se ha intentado mostrar algunos de los factores principales que influyen en el rendimiento de los alumnos y las alumnas que estudian en centros andaluces. Para ello hemos utilizado distintas fuentes, especialmente la “Encuesta Social 2010. Educación y hogares en Andalucía”, del Instituto de Estadística de Andalucía.

El informe, obviamente, no estudia el fenómeno de la educación en Andalucía desde todas las fuentes disponibles ni desde todas las perspectivas posibles. Sin embargo, de sus páginas si se pueden extraer algunas reflexiones generales que pueden acercar al entendimiento de la situación de manera global y que apuntan a factores claves en la relación entre familia y escuela. Haciendo un repaso general al texto destacarían las siguientes conclusiones:

1. La educación en España y Andalucía en las últimas cuatro décadas ha tenido importantes avances, y podemos destacar como el principal el acceso a la educación obligatoria. Sin embargo, los datos muestran que hay todavía una serie de rasgos característicos de la realidad educativa española y andaluza que contrastan con los de los países más avanzados de su entorno.

Uno de los que más destaca es el elevado porcentaje de alumnos que repiten curso: en el año 2008 casi la mitad de los andaluces de 15 años no estaba en el curso que le correspondía. Otro de los que requieren mayor análisis, por su interés y por su presencia en la agenda política y en los medios de comunicación, es el resultado en las pruebas internacionales de competencias. Si atendemos por ejemplo a PISA, de manera resumida podríamos decir que España está algo por debajo de la media de la OCDE, y Andalucía, por su parte, está algo por debajo de la media nacional.

Tras la etapa obligatoria la tendencia se mantiene, aunque se muestra un avance importante en la sociedad española. Pues la tasa de matrícula en niveles postobligatorios de alumnos de 15 a 19 ha aumentado de manera muy relevante en los últimos quince años, situándose en el 81% en 2008, porcentaje prácticamente idéntico al de la media de la OCDE. Sin embargo, y aunque también se ha avanzado de manera significativa en este sentido, el porcentaje de alumnos que en 2008 terminó los estudios secundarios de segunda etapa es aún inferior en España (73%) respecto a la OCDE (80%) y la UE (83%).

Asimismo, si tomamos como indicador el “abandono educativo temprano”, España es uno de los países de la UE con mayor porcentaje de personas entre 18 y 24 años que no han completado el nivel de Educación Secundaria de 2ª Etapa. En este sentido,

Andalucía se sitúa en el ámbito nacional como la cuarta comunidad con mayor porcentaje de abandono temprano (38,5%).

No obstante y aunque excede al texto hacer un análisis longitudinal, la perspectiva histórica es la que nos permite entender el fenómeno de la educación en España y Andalucía en su justa medida, y aunque hay cierto estancamiento en algunos aspectos, y margen de mejora en otros, el avance ha sido muy importante en las últimas décadas.

2. El texto se centra en el análisis de la relación entre familia y escuela, y por tanto en los factores que influyen en el rendimiento de los alumnos en los hogares. Aunque estén plenamente vinculados, no se analizan tanto los aspectos que tienen que ver con el funcionamiento de los centros. Muchos autores dan a éstos últimos prioridad sobre los primeros. Otros, por el contrario, señalan a los factores relacionados con el contexto familiar y social como los que inciden en mayor medida en los rendimientos de los alumnos. Así, por ejemplo, la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa señala los estudios de los progenitores como una variable fundamental para entender las diferencias de resultados en las pruebas de competencias entre unos alumnos y otros, teniendo mayor repercusión que, por ejemplo, el clima del centro al que asisten.

Con la Encuesta Social 2010 se puede ver que el 89,6% de alumnos/as nacidos en 1994¹² y cuyas madres son universitarias está en el curso que les corresponde, mientras que son poco más de un tercio entre los que tienen madres con estudios primarios o inferiores. Los datos son también muy reveladores cuando, en lugar de tomar como variable de referencia el estudio de los progenitores, los observamos desde la perspectiva de los ingresos en el hogar (a mayores ingresos mayor es el porcentaje de alumnos que han avanzado cursos sin repetir) y la ocupación de la persona de referencia: los mayores porcentajes de hijos en el curso adecuado están entre aquellos cuyos progenitores tienen ocupaciones que conllevan una mayor formación y una mejor posición social.

3. Pero, además, las diferencias entre alumnos que proceden de unos medios familiares u otros no sólo se observan a través de los rendimientos escolares, sino también analizando las prácticas familiares que se dan en los hogares. Esto se observa claramente cuando se trata de ayudar con los deberes.

¹² Los datos de la "Encuesta Social 2010: educación y hogares en Andalucía" distinguen dos cohortes de alumnos, los nacidos en el 1998, que contaban con 11-12 años cuando se realizó la encuesta, y los nacidos en el 1994 que tenían 15-16 años en ese momento.

Cuando en la Encuesta Social 2010 se preguntaba a los hijos sobre la participación de los padres en este sentido, las respuestas variaban mucho según el nivel de estudios de estos. Como conclusiones principales destacan que: a) cuanto mayor es el nivel de estudios de los progenitores, también lo es la ayuda con los deberes; b) Las diferencias entre la ayuda que los progenitores prestan a los hijos nacidos en el 98 son significativamente mayores que las que prestan a los nacidos en el 94, aspecto que también se produce entre los padres con estudios universitarios y c) según afirman los hijos son las madres las que más ayudan con los deberes, especialmente cuando los hijos tienen entre 11 y 12 años.

Entre los motivos por los que no pueden ayudar a sus hijos con los deberes los más mencionados son “no recordar las materias” y “la falta de conocimientos suficientes”. Estos motivos son los principales incluso cuando los hijos tienen entre 11 y 12 años, y se dan principalmente en los hogares en los que los progenitores tienen menores niveles de formación; por el contrario en aquellos hogares con estudios universitarios el motivo principal señalado es la falta de tiempo.

Ante estas circunstancias, la pregunta que surge es ¿quién ayuda a los hijos a hacer los deberes cuando los padres no pueden? En el presente texto se observa también como varía este particular dependiendo de los ingresos económicos de los hogares. En aquellos en los que hay mayores ingresos, acuden en mayor medida a los recursos del mercado (academias o clases particulares), mientras que en los hogares con menos ingresos tienen más importancia las ayudas proporcionadas desde el centro educativo, en forma de clases de refuerzo.

Otro aspecto relevante para interpretar las dinámicas que se producen en las familias son las reacciones de los padres cuando se produce un mal resultado escolar. En los hogares andaluces, si atendemos a lo que afirman padres e hijos, prima el diálogo frente a otras prácticas tales como regañar o castigar. Y esto se produce tanto entre los más pequeños (11-12 años) como entre los mayores (15-16 años).

El análisis de los resultados escolares es fundamental, porque configura en buena medida las expectativas de los padres en el futuro académico de sus hijos. Y esto no sólo funciona en una dirección: las expectativas de los padres pueden influir en buena medida en los resultados académicos de los hijos. Con los datos del apartado 3.4 se observa que a) las expectativas de los padres con mayores niveles de estudio son mayores, b) los hijos tienen mayores expectativas que los padres y c) estas diferencias entre padres e hijos son menores, cuanto mayor es el nivel de estudios de los primeros.

4. Por último, el texto ha intentado mostrar un panorama general de las relaciones de los padres con los centros andaluces centrándose en la comunicación que mantienen con los profesores y los profesionales y cómo valoran distintas características de los centros. En relación a la comunicación, las conclusiones principales que se extraen a la luz de los datos de la Encuesta Social 2010 es que muy pocos afirman que no han tenido contacto al menos una vez en el último año con algún profesor: sólo un 3% de los que tienen hijos de 11 o 12 años y un 6,1% de los que tienen hijos con 15 o 16 años. Estos encuentros con los profesores son en su mayoría propiciados por las familias; al menos así lo afirman alrededor de dos tercios de padres, independientemente de la edad que tengan sus hijos. Tampoco hay diferencias en este sentido respecto a cuál es la figura que protagoniza estos encuentros: tanto en una cohorte como en otra son principalmente las madres.

En cuanto a la valoración que hacen de los centros a los que acuden sus hijos, los resultados apuntan claramente en una dirección positiva. Y en todos los aspectos valorados: tanto los métodos de enseñanza como la atención a los padres, el ambiente escolar o los servicios que utilizan los hijos tienen entre los padres buena imagen. Esto se observa sobre todo respecto a los centros de primaria. Por último, según las fuentes analizadas (Encuesta Social 2010 y PISA 2009), se aprecia una buena relación general entre los profesores y los alumnos y un buen clima de clase.

A modo de conclusión final podríamos afirmar que a lo largo de las tres décadas de período democrático, el panorama educativo ha evolucionado de manera muy favorable tanto en España como en Andalucía. Pero en los últimos quince años ambas sociedades, al afrontar nuevos niveles de exigencia, no han logrado encontrar la fórmula para progresar tanto como en los quince anteriores. Así, el proceso histórico de convergencia (de España con Europa y de Andalucía con España) se ha atenuado. Hoy, cuando se debate ampliamente la situación económica, un aumento en el nivel de estudios aparece como importante herramienta en el cambio del modelo productivo. Pero, aunque las instituciones educativas son capaces de producir mejoras individuales y para el conjunto, son parte de la sociedad, y por tanto su contribución solo puede ser decisiva en el marco de un esfuerzo colectivo.

La Encuesta Social 2010 muestra cómo lo que aportan las familias y los resultados escolares está condicionado en buena medida por su punto de partida. Pero en numerosos casos los estudiantes han podido obtener resultados mejores que los de su medio de origen. Tal vez la mejor contribución de las instituciones educativas, y sus posibilidades de desarrollo, haya que buscarla precisamente en estos casos.

NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

- ⁱ Heredia Flores y Parejo Barranco (2007): *Estadísticas históricas de educación y cultura en Andalucía, siglo XX*. Sevilla, Instituto de Estadística de Andalucía. Pág. 19 y ss.
- ⁱⁱ Joaquín Costa (1916): *Maestro, escuela y patria: (notas pedagógicas)*. Madrid, Biblioteca Costa. Págs. 103- 104.
- ⁱⁱⁱ *Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE)*, de 3 de octubre de 1990 (BOE de 4 de octubre de 1990)
- ^{iv} Ministerio de Educación (2010): *Estadísticas Educativas 2009*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia. Disponible en: <http://www.educacion.es/mecd/estadisticas/educativas/eenu/seriesCA/ idoneidad.xls>
- ^v OCDE (2010) *Panorama de la Educación. Indicadores OCDE 2010. Informe español*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia. Disponible en: <http://www.institutodeevaluacion.mec.es/dctm/evaluacion/internacional/panorama-de-la-educacion-201028oct2010.pdf?documentId=0901e72b805b24ed>
- ^{vi} Ibidem.
- ^{vii} Ministerio de Educación y Ciencia (2010): *Las cifras de la educación en España: estadísticas e indicadores. Edición de 2008*. Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General Técnica. Disponible en <http://www.educacion.es/mecd/estadisticas/educativas/cee/2010/H1.pdf>
- ^{viii} Ibidem.
- ^{ix} Ministerio de Educación (2010) *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores*. Ministerio de Educación y Ciencia. Interesa sobre todo la Tabla C2.4. Los datos proceden de EPA, y fueron calculados con la nueva metodología establecida por Eurostat, basándose en medias anuales de datos trimestrales, excepto para 1998 que están basados en el 2.º trimestre. Los datos de la colección de indicadores sociales de Andalucía (<http://www.iea.junta-andalucia.es/indsoc/indicadores/1038.htm>) muestran también escasa variabilidad de 2005 a 2009, tanto para España como para Andalucía.
- ^x OCDE (2010: 172). OCDE (2010): *PISA 2009. Informe español*. Madrid, Ministerio de Educación.
- ^{xi} José Saturnino Martínez García. El País, 1 de junio de 2009. *Chicos y chicas, ¿juntos o separados?*
- ^{xii} Moreno Castillo, Ricardo (2009): *De cómo desde la LOGSE se deteriora la educación*. Cuadernos de pedagogía, nº 393. Pág. 64.
- ^{xiii} Instituto de Estadística de Andalucía (2007): *Encuesta de Necesidades de Formación y Cualificación en Andalucía*. Tabla 1.6. <http://www.iea.junta-andalucia.es/enfca/2007/index00.htm>
- ^{xiv} Felgueroso, Hidalgo y Jiménez- Martín (2010): *Explaining the fall of the skill wage premium in Spain*. FEDEA, Documento de Trabajo 2010- 19, Serie Capital Humano y Empleo. En <http://www.fedea.es/pub/Papers/2010/dt2010-19.pdf> . Pág. 39 y ss.
- ^{xv} Amaia Arregi Martínez, Paz Martínez Fernández de Larrinoa, Alicia Sainz Martínez, José Ramón Ugarriza Ozerin (2009) *Efecto de la repetición de curso en el aprendizaje*. Bilbao, Instituto Vasco de Evaluación Educativa. Disponible en: http://www.isei-ivei.net/cast/pub/Repeticiones_cas.pdf, Pág. 63.
- ^{xvi} Ramón Pajares Box (2005): *Resultados para España del estudio PISA 2000. Conocimientos y destrezas de los alumnos de 15 años*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo. Pág. 53.
- ^{xvii} Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (2009): *Informe de resultados de la Evaluación de Diagnóstico del curso 2008-2009*. Agencia Andaluza de Evaluación Educativa. Pág. 29 y ss.
- ^{xviii} Instituto de Evaluación (2009) *Sistema estatal de Indicadores de Educación. Edición 2009*. Madrid, Ministerio de Educación, Instituto de Evaluación. Pág. 154.

<http://www.educacion.gob.es/dctm/ievaluacion/indicadores/2009/2009rs81.pdf?documentId=0901e72b8011b5ce>

^{xix} Joan Subirats (2010): Si la respuesta es gobernanza, ¿cuál es la pregunta? Factores de cambio en la política y en las políticas. En *Ekonomiaz, Revista Vasca de Economía*, nº 74 – Gobernanza y competitividad territorial, Págs. 16-35.

^{xx} Eric Hobsbawn (1990): *Nations and Nationalism since 1780. Programme, Myth, Reality.* Cambridge University Press. Pág. 92.

^{xxi} Salustiano Del Campo Urbano (2006): Cambio Social y Familia, en VVAA (2006) *El cambio social en España: Visiones y retos de futuro.* Centro de Estudios Andaluces. Pág. 40

^{xxii} Marisa García de Cortazar (1996): Estructura laboral de las mujeres españolas. En María Antonia García de León, Marisa García de Cortázar, Félix Ortega (1996): *Sociología de las mujeres españolas.* Editorial Complutense. Pág. 121

^{xxiii} Philip Haynes, Laura Banks, Michael Hill (2007): *Informal social networks among older people in Europe: A quantitative comparative analysis.* En: 8th European Sociology Association Conference 2007, Research Network on Ageing in Europe 3-6th September.

^{xxiv} Iván Rodríguez Pascual (2008): *La infancia en las redes familiares.* Sevilla, IEA. Pág. 32.

^{xxv} Sistema de Indicadores Sociales de Andalucía, <http://www.iea.junta-andalucia.es/indsoc/index.htm>

^{xxvi} Centro de Investigaciones Sociológicas, *Estudio 2621: Actitudes y opiniones ante la infancia.* Pregunta 28

^{xxvii} Gerardo Meill Landwerlin (2006) *Padres e hijos en la España actual.* Colección Estudios Sociales, número 19. Barcelona. Fundación la Caixa. Pág.103.

^{xxviii} Enrique Martín Criado, Carmuca Gómez Bueno, Francisco Fernández Palomares y Ángel Rodríguez Palomares (2000). *Familias de clase obrera y escuela.* Bilbao, Iralka. Pág.287.

^{xxix} Jean Claude Forquín (1985) *El enfoque sociológico del éxito y el fracaso escolares: desigualdades de éxito escolar y origen social* en *Revista Educación y Sociedad*, núm. 3, Madrid. Pág.187.

^{xxx} Ibidem. Pág.189.

^{xxxi} Mariano Fernández Enguita (2001): *La escuela a examen.* Madrid, Pirámide. Pág.189.

^{xxxii} Joan Subirats i Humet (2002): *La importancia del territorio y la comunidad en el papel de la escuela.* Barcelona. Ariel

^{xxxiii} Enrique Martín Criado (2004): *El idealismo como programa y como método de las reformas escolares.* El nudo de la red, número 3-4. Págs. 18-32.

^{xxxiv} Víctor Pérez-Díaz, Juan Carlos Rodríguez y Juan Jesús Fernández (2009): *Educación y familia: los padres ante la educación general de sus hijos en España.* Madrid, Fundación de las Cajas de Ahorros.

^{xxxv} Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Informe Anual para la convivencia escolar en Andalucía. Curso 2009-2010. Se puede consultar en:

http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/PSE/participacion/convivenciascolar/informe2009_10/1295447245260_inf200910.pdf.

^{xxxvi} Enrique Martín Criado (2010): *La escuela sin funciones. Crítica de la sociología de la educación crítica.* Barcelona. Bellaterra. Págs.272-283