

LOS ESTUDIOS DE BACHILLERATO Y LA COACCION PATERNA. UNA ENCUESTA SOBRE LOS MOTIVOS DE LOS ESTUDIANTES DE BACHILLERATO.

ALBERTO HIDALGO

Catedrático de Filosofía

En el curso de un debate sobre las causas del fracaso escolar celebrado en un claustro del I.N.B. "Virgen de la Luz" de Avilés en Octubre de 1.982 se sugirió con insistencia que uno de los factores que podían estar contribuyendo al mismo era el manifiesto desinterés de los alumnos por sus estudios. A su vez, una de las causas determinantes de tal desinterés, parecía ser que un sector indeterminado de los alumnos venían al Instituto obligados por sus padres. Puesto que se trataba de una hipótesis empíricamente investigable, se pidió al seminario de Filosofía de dicho centro que confeccionase una encuesta para medir el grado en que los padres coaccionaban a sus hijos para que siguiesen estudios de Bachillerato. Tal es el origen de la encuesta que sigue.

1. DISCUSION METODOLOGICA.

A pesar del éxito que en las entrevistas periódicas acompaña a las preguntas directas, parece una técnica excesivamente simple, para utilizar en una encuesta normalizada. Aún garantizando el anonimato de las respuestas, los inconvenientes que acarrea la utilización de esta técnica para captar en toda su profundidad una cuestión tan compleja, multiforme y caleidoscópica como el de las relaciones paterno-filiales en conexión con los estudios parecen obvias. La trama de las influencias directas e indirectas a través de las cuales

Los padres pueden ejercer una influencia decisiva sobre sus vástagos para que sigan sus órdenes, deseos, sugerencias, insinuaciones, etc. es tan rica que sólo puede aspirarse a una aproximación más o menos grosera. Cuanto más sutiles e indirectos sean los indicadores para medir este complejo entramado, menos grosera nos parece la aproximación.

Por otro lado, es un hecho suficientemente probado que las relaciones afectivas profundas disminuyen notablemente el grado de objetividad de nuestros juicios. Las relaciones familiares, particularmente las paterno-filiales en el periodo adolescente, se encuentran tópicamente entre las que mayor violencia emocional revisten. Una pregunta directa del estilo: "¿consideras que tus padres te están obligando a estudiar el Bachillerato?", saltada a bocajarro por el tutor, difícilmente podría sustraerse a una multitud de interferencias emocionales y afectivas de toda índole. El objetivo primordial de la pregunta quedaría inevitablemente empañado por las relaciones profundas de signo positivo o negativo, así como por vivencias demasiado inmediatas. Incluso una pregunta más objetiva y graduada como la que aparece como nº 4 en el epígrafe siguiente, podría verse comprometida, si se plantease aisladamente y fuera del contexto objetivante que diseñaremos después.

Un ejemplo reciente, y a mi juicio paradigmático, de los inconvenientes que acechan a los métodos directos de encuesta nos lo proporciona el Instituto de la Juventud, tanto en la **III Encuesta Nacional a la Juventud** (1), de 1.975, como en la realizada en 1.979 sobre **Conflictividad Juvenil** (2). En 1.975 sólo un 5 % de los 3.399 jóvenes encuestados entre los 15 y los 24 años de edad reconocían abiertamente que las relaciones con sus respectivas familias eran "conflictivas", elevándose al 89 % quienes protegían su intimidad familiar con respuestas altamente positivas. En 1.979, sobre una población de 1.905 sujetos comprendidos en las mismas edades el índice de conflictividad bajaba todavía más situándose en el 3 %, si bien las valoraciones positivas disminuían también al 82,4 %, dando paso significativamente a un conjunto de

respuestas que reconocían la "indiferencia" como tónica dominante de las relaciones familiares (13,5 %). Sin pretender aquí una descalificación absoluta de dichas encuestas sobre la base de una vaga intuición, sostenida por la teoría tradicional del **Sturm und Drang** adolescente de Stanley Hall (3), voy a citar un indicador indirecto de conflictividad, manejado por el mismo Instituto de la Juventud, en la misma encuesta del 79, sobre idéntica población. Ante la pregunta de cuántas veces les asaltó el pensamiento de irse de casa con intención de no volver, el 29,1 % reconoció que "alguna vez", el 4,4 % que "bastantes veces", y el 4,9 % admitía que "muchas veces". La idea de marcharse de casa con intención de no volver, que habría brotado en un 38,4 % de los encuestados delata un fuerte índice de conflictividad, muy por encima del reflejado por las respuestas obtenidas con preguntas directas. Ciertamente que de la idea a su realización hay un trecho que la propia encuesta mide con precisión, al preguntar inmediatamente a los sujetos cuántas veces **se han ido de casa** alguna vez con intención de no volver. Sólo el 9,8 % reconoce haber llevado a la práctica sus pensamientos "alguna vez", el 1,3 % "bastantes veces" y el 1,3 % también "muchas veces". Este 12,4 % de ejecuciones, signo inequívoco de una conflictividad manifiesta, permite deducir que un 28 % de los sujetos encuestados parecen mantener el nivel de "conflictividad" dentro de límites "tolerables", es decir, en un estado de **latencia** (o "subconsciencia") difícilmente detectable por procedimientos directos de encuesta (4).

Consideraciones de esta índole me indujeron a buscar un planteamiento de la encuesta impersonal y objetivante: Recabar la opinión del alumno sobre los niveles de estudio que conoce y pedirle una valoración de carácter general, antes de introducir abiertamente una pregunta directa sobre los motivos personales que le han traído al Bachillerato. Asimismo las preguntas relativas al derecho y las obligaciones de los padres respecto a los estudios de sus hijos van precedidos de un par de cuestiones sobre los objetivos que debería perseguir el Bachillerato y su efectivo cumplimiento.

No existiendo precedentes tipificados de esta encuesta, parecería lógico dejar "abiertas" algunas de las preguntas. Pero dada la limitación de los objetivos propuestos (determinar el porcentaje de alumnos que venían obligados por los padres al I.N.B. "Virgen de la Luz") y la relativa premura de tiempo de que dispuse para su confección, un plan de categorización y codificación más ambicioso (en dos o más etapas), habría resultado, además de imposible, poco operativo. Ciertamente el cuestionario sería inabarcable, si quisiéramos imprimir en él todas las indicaciones posibles. Era necesario limitarse a recoger las indicaciones sociológicamente más relevantes de acuerdo con criterios lógicos. La selección fue guiada por los objetivos propuestos, se procuró utilizar categorías inequívocas y sencillas, adecuadas al nivel de comprensión del estudiante y, finalmente, se ordenaron las respuestas en casillas de acuerdo con una escala pivotada sobre máximos y mínimos extremos (que, por añadidura, hacen la encuesta utilizable para una valoración con puntuaciones). Con estas precauciones, el porcentaje de ausencias de respuesta no debería rebasar el 1 %, como así ocurrió en efecto. Por muy grande que fuese la dispersión de alternativas propuestas por ese 1 % escaso, podemos considerarlas **a priori** como carentes de significación sociológica (5).

Puesto que la muestra de encuestados estaba determinada de antemano (todos los alumnos del centro que eventualmente asistiesen a clase el día de la prueba), la exactitud estadística del resultado es absoluta por lo que a la muestra respecta, pero la magnitud del margen de error crecerá en la misma proporción en que se intente **generalizar** estos resultados a una población más extensa. En ningún caso debe olvidarse esta limitación estadística de los resultados, que sólo puede superarse aumentando la muestra aleatoriamente. En cambio, creo que la encuesta soportaría aceptablemente un test de validez, a pesar del carácter delicado del tema, a juzgar por el ajuste interno de los resultados obtenidos. Ciertamente que una prueba definitiva de validez debería obtenerse a través de la congruencia de los resultados con los de pruebas

alternativas de objetivos similares. Pero, dada su inexistencia, deberemos resignarnos con las medidas internas.

El procedimiento utilizado para contrastar internamente la validez de la prueba consiste en haber arriesgado la siguiente predicción: Los items seleccionados como significativos para medir el grado de "inconsistencia" de las respuestas, procesados estadísticamente en conjunto, deberán arrojar un resultado que sumado a las correlaciones de los resultados absolutos de dichos items por cursos sea practicamente equivalente al porcentaje de inconsistencias. Como quiera ademas que el reconocimiento explícito de que los padres coaccionan a estudiar a sus hijos es uno de los items significativos, tiene que estar sensiblemente relacionado con el porcentaje estadístico de respuestas inconsistentes, a la hora de determinar una posible influencia coactiva indirecta por parte de los padres.

Quizá la utilización del término "inconsistencia" en este contexto precise una aclaración adicional, puesto que se ha tomado no como un atributo del encuestado, sino como una característica objetiva de ciertos tipos de respuesta, que no mantienen una coherencia lógica interna. Alguien podría sentirse más inclinado a llamar "infidelidad" o "insinceridad" del encuestado a esta falta de estabilidad de las respuestas. Sin embargo, no pretendo hacer ninguna inferencia consciente sobre la posición social o sobre las disposiciones psíquicas de los encuestados. Estimo, más bien, que las preguntas críticas que se han seleccionado para medir la "inconsistencia" afectan más bien a las percepciones del sujeto sobre la realidad, aún cuando en una de ellas esa realidad consista precisamente en sus motivaciones personales hacia los estudios. Que la inconsistencia sea lógica y afecte a la percepción de los encuestados sobre la realidad, no quiere decir que carezca de toda significación psicológica concerniente a actitudes tales como el autoengaño, la insinceridad o la infidelidad. En todo caso, el porcentaje de autoengaño o infidelidad no es el mismo, ni puede coincidir con el de inconsistencia

y puede valorarse de modo diferente. No obstante, los datos podrían ofrecernos pautas para una correlación significativa.

2. LA ENCUESTA Y LOS PROTOCOLOS DE EJECUCION Y CORRECCION.

Presentaré, sin más dilación, las nueve preguntas base de la encuesta, omitiendo el encabezamiento, en el que, como es habitual, se pueden recabar datos acerca de la edad, sexo, curso, etc. del encuestado. De las consideraciones anteriores se desprende que no considero definitivamente cerrado el cuestionario. Sería deseable agregar algún indicador significativo acerca de las relaciones de autoridad de los padres sobre los hijos o de obediencia de los hijos respecto a los padres. No se me ocurrió en el momento de diseñar la prueba, pese al interés objetivo de encontrar alguna correlación significativa con la pregunta sobre las motivaciones.

Obsérvese que la estructura dicotómica radical de la 1ª pregunta no se mantiene en las siguientes, en las que se busca algún tipo de mediación entre dos extremos radicales. Pese al disloque de metodología que introduce, no renunciaría a la estructura dicotómica, por el valor indicativo que pueda tener para el encuestado. El mensaje subliminal es: "se trata de valorar positiva o negativamente los estudios".

Pregunta 1. Consideras que los estudios de un individuo:

A) le ayudan

___ a tener éxito en la vida;

___ a encontrar mejor puesto de trabajo;

___ a comunicarse con los demás con más eficacia;

___ a entenderse mejor uno mismo y a entender el mundo;

B) o le estorban

___ porque no sirven para nada práctico;

___ porque desvían la atención de las cosas verdade-

ramente importantes;

___ porque confunden más que aclaran.

Pregunta 2. Consideras que los estudios de E.G.B.

___ no deberían de existir;

___ deberían ser siempre optativos;

___ deberían ser obligatorios, pero durante menos años;

___ deberían seguir como están;

___ deberían extenderse durante más cursos.

Pregunta 3. Con relación al Bachillerato piensas que:

___ no debería de existir;

___ debería ser optativo, como ahora;

___ debería ser obligatorio para todos los que alcancen el Graduado Escolar;

___ debería ser obligatorio para todo el mundo.

Pregunta 4. Respecto a tu caso concreto, estudias Bachillerato;

___ porque te gusta estudiar;

___ porque crees que es necesario para triunfar en la vida;

___ porque no tienes otra cosa mejor que hacer;

___ porque te obligan tus padres.

Pregunta 5. ¿Crees que existe una relación positiva entre el nivel de estudios y la posición social que ocupa un individuo?:

___ Mucha;

___ Bastante;

___ Alguna;

___ Poca;

Muy poca.

Pregunta 6. Crees que el Bachillerato **debería servir:**

para prepararte para desempeñar un puesto de trabajo;

para prepararte para ingresar en la Universidad;

para formarte como persona;

para integrarte en la sociedad;

para proporcionarte más conocimientos;

para tenerte entretenido y permitirte conocer a otros chicos y chicas de tu edad.

Pregunta 7. Crees que el Bachillerato **sirve:**

para prepararte para desempeñar un puesto de trabajo;

para prepararte para ingresar en la Universidad;

para formarte como persona;

para integrarte en la sociedad;

para proporcionarte más conocimientos;

para tenerte entretenido y permitirte conocer a otros chicos y chicas de tu edad;

para nada.

Pregunta 8. ¿Crees que los padres **tienen derecho** a obligar a sus hijos a estudiar Bachillerato?

sí, siempre;

siempre que el hijo sea menor de 18 años;

siempre que el hijo sea menor de 16 años;

sí, pero respetando el derecho del hijo;

nunca.

Pregunta 9. ¿Crees que los padres **tienen obligación** de proporcionar estudios a sus hijos?

- sí, siempre;
- siempre que el hijo sea menor de 18 años;
- siempre que el hijo sea menor de 16 años;
- sí, pero respetando el derecho del hijo;
- nunca.

Puesto que los Centros de Bachillerato no están dotados aún de gabinetes psicotécnicos, si algún otro Centro se anima a recoger datos con este instrumental, tendrá obviamente que recabar la colaboración de los tutores. Así se hizo en el I.N.B. "Virgen de la Luz" y, a tal efecto, se confeccionaron unas instrucciones generales para facilitar los protocolos de ejecución y corrección. Reproduzco, sin comentarios, la hoja de instrucciones en el CUADRO 1.

Instrucciones a los tutores para pasar la Encuesta

- . Cada alumno debe estar en un pupitre para evitar **contagios** en la respuesta.
- . Las hojas de la encuesta deben estar colocadas sobre el pupitre, de tal modo que el texto de las preguntas no sea visible antes de comenzar la prueba.
- . Antes o mientras los alumnos rellenan los datos del encabezamiento, el tutor formulará las siguientes advertencias:
 - a) Que se trata de una encuesta sobre los estudios absolutamente anónima, a la que deben responder con sinceridad.
 - b) Que no hace falta escribir nada; basta con colocar una cruz en el espacio reservado al efecto.
 - c) Que sólo puede elegirse **una sola** alternativa de cada pregunta; aún cuando un sujeto considere aceptables varias alternativas, únicamente deberá marcar con una cruz la **preferida** en ese instante.
 - d) Que la **pregunta 1** es una disyuntiva doble; por tanto, el alumno deberá considerar, **en primer lugar**,

si los estudios le ayudan o le estorban; decidido ésto, colocará **en segundo lugar** una cruz en una y sólo una de las alternativas (a) o de las alternativas (b), pero en ningún caso dos cruces.

- El tutor leerá cada pregunta en voz alta y dará 30 segundos de tiempo para que respondan, antes de pasar a la siguiente.

CUADRO 1

Respecto al procesamiento de datos, no reviste gran dificultad instruir a los tutores para que calculen las frecuencias absolutas en cada ítem en sus cursos respectivos, e incluso que proporcionen los datos de frecuencias de modo discriminado por sexo y edades. Dado el interés del Claustro, los tutores de nuestro Instituto asumieron, por añadidura, la engorrosa tarea de clasificar dentro de las categorías de "consistente" e "inconsistente" cada una de las hojas de respuestas de su curso. Para ello especificamos un mecanismo algorítmico muy simple. Seleccionamos las preguntas 1, 4 y 7 como significativas a este respecto. En la primera aparecen ya dos bloques netamente diferenciados: los que valoran positivamente los estudios (A) y los que muestran una actitud negativa frente a ellos (B). Extendiendo idéntico criterio a 4 y 7, clasifiqué como (A) las dos primeras alternativas de 4 y las tres primeras de 7; como (B) fueron consideradas la última alternativa de 4 y las dos últimas de 7; el resto de las opciones intermedias fueron catalogadas como neutras (N). De acuerdo con este criterio, se definieron como "consistentes" las combinaciones de respuestas siguientes: (1A, 4A, 7A); (1A, 4N, 7A); (1A, 4A, 7N); (1B, 4B, 7B); (1B, 4N, 7B); (1B, 4B, 7N). Por exclusión el resto de las combinaciones fueron definidas como "inconsistentes". De hecho, las instrucciones se confeccionaron de un modo más empírico e intuitivo, que no es del caso describir aquí pormenorizadamente.

3. LOS RESULTADOS Y SU ANALISIS.

La simple inspección de los resultados globales, desglosados únicamente por cursos y expresados en porcentajes en las tablas que siguen, permiten una primera aproximación analítica.

Una inmensa mayoría de los alumnos encuestados, de entrada, valoran positivamente los estudios de un individuo, mientras apenas un 2 % se atreve a emitir un juicio desfavorable. A este respecto no hay diferencia estadística apreciable entre los alumnos de distintos cursos: en todos ellos más de un 98 % consideran los estudios como una "ayuda" más que como un estorbo. Tan alto grado de "conformismo" o aceptación de las pautas culturales estandarizadas en las llamadas sociedades modernas no es sorprendente, si se advierten ciertas características homogeneizantes de la muestra, a saber: el B.U.P. no es, por definición, un nivel obligatorio de estudios; el I.N.B. "Virgen de la Luz" es un centro público, ubicado en un populoso barrio obrero, cuya estabilidad y nivel de ingresos están garantizados por ENSIDESA, empresa siderúrgica nacional; la inmensa mayoría de los alumnos son hijos de trabajadores que se han asentado en una época de alta movilidad social, en la que el nivel de preparación y especialización ha influido en el grado de promoción, etc. En todo caso, parece obvio que la "desviación" respecto a las normas estandarizadas se presenta como un fenómeno "individual" y "marginal" y carece de incidencia social apreciable, al menos por lo que respecta al grupo de referencia.

No obstante, la pregunta 1 de la encuesta discrimina mucho más. La tabla 1, en efecto, recoge los resultados obtenidos por un elenco de **motivos** diversos que hipotéticamente determinan la valoración positiva o negativa de los estudios. Tanto la dispersión de las motivaciones como las diferencias evolutivas por curso de cada una resultan estadísticamente significativas.

TABLA 1: Motivos por los que los estudios de un individuo le ayudan o le estorban.

	Cursos				Total
	1º	2º	3º	COU	
A) Ayudan a					
1.- Éxito en la vida	25,2	19,8	18,2	25,0	22,0
2.- Puesto de trabajo	33,0	36,2	26,1	27,6	30,7
3.- Comunicación	12,0	7,1	10,0	5,1	8,6
4.- Incremento del conocimiento	28,0	35,1	44,1	41,0	37,0
TOTAL (A):	98,2	98,2	98,4	98,3	98,3
B) Estorban porque					
1.- No sirven para nada	0,6	0,6			0,3
2.- Desvían de lo importante	1,2	0,6	0,8	0,85	0,85
3.- Confunden		0,6	0,8	0,85	0,55
TOTAL (B):	1,8	1,8	1,6	1,7	1,7

Nota: $\chi^2 = 17,02$ para 9 g.l. (grados de libertad) correspondientes a las motivaciones para (A), siendo el N. de (A) = 580, distribuidos así: N.1º = 173; N.2º = 165; N. 3º = 128; N.COU = 114.

Puesto que los totales obtenidos por la alternativa (B) son estadísticamente despreciables, procede ejecutar el análisis de la discrepancia **ji cuadrado** respecto a los motivos aducidos para considerar que los estudios ayudan. La hipótesis nula consiste en suponer que no hay diferencias significativas entre los motivos elegidos por los alumnos de diferentes cursos. El valor obtenido permite rechazar la H_0 al nivel de significación del 9 %, aunque no excede el $\chi^2_{0,1}$ que permitiría excluirla al nivel 0,01 de significación. Cabe por tanto interpretar cualitativamente las tendencias insinuadas por los porcentajes de la tabla 1. En este sentido puede observarse una clara inversión entre "motivos prácticos" y "motivos teóricos". Si consideramos como motivos **prácticos** el éxito en la vida y la consecución de un puesto de trabajo -objetivos correlacionables, sin duda, pero no homolo-

gables ni lógica, ni psicológicamente tampoco por parte de los encuestados a juzgar por la consistencia de los porcentajes- frente al logro de un mejor autoconocimiento y la prosecución de una cosmovisión coherente, catalogable como motivaciones **teóricas**, parece claro que los alumnos menores se inclinan por valorar positivamente los estudios a causa de su utilidad práctica inmediata (58,2 % en 1º y 56 % en 2º) en mucha mayor proporción que los alumnos mayores de 3º (44,3 %, que supone casi 12 puntos de diferencia) Por el contrario, los motivos teórico-cognitivos sufren un incremento constante entre 1º y 2º (7 puntos) y entre 2º y 3º (9 puntos). Tales diferencias de puntaje parecen sociológicamente significativas, además de estadísticamente relevantes. Desde un punto de vista sociológico resulta explicable también la corrección de la tendencia que los porcentajes del C.O.U. parecen delatar. El alumno de C.O.U., que acaba de obtener la titulación de Bachiller y se prepara para ingresar en la Universidad percibe con frecuencia un cambio de **status** familiar y microsocioal, que, aunque no cambia sustancialmente sus expectativas de trabajo (incremento de 1,5 puntos), modifica su apreciación de éxito en la vida (6,8 puntos de incremento respecto a 3º). Respecto a los motivos teóricos la distorsión de 3 puntos que se aprecia en C.O.U. no parece tan desequilibradora a la luz de estas consideraciones, máxime si se valoran globalmente los 13 puntos de incremento que el último curso mantiene respecto al primero.

Sólo quedan por interpretar las fluctuaciones que el motivo de la comunicación interpersonal presenta. A la vista del bajo porcentaje que en promedio obtiene (8,6 %), no es arriesgado conjeturar que tal motivo sólo es valorado positivamente por aquellos alumnos que están subjetivamente necesitados o carecen psicológicamente de relaciones suficientemente gratificantes. Con todo, se trata de una hipótesis **ad hoc** que precisaría una mayor corroboración que la aportada aquí para restarle significación sociológica.

En la Tabla 2 ofrezco conjuntamente los resultados de las valoraciones objetivas (y las consiguientes

propuestas de reforma que se desprenden de ellas) que los alumnos de La Luz realizan acerca de los estudios de E.G.B. y B.U.P.:

TABLA 2: Juicio sobre los estudios de E.G.B. y B.U.P.

Pregunta 2: Los estudios de E.G.B.	Cursos				Total
	1º	2º	3º	COU	
1.- No deberían existir				0,8	0,16
2.- Siempre optativos	12,36	5,9	9,0	4,2	8,20
3.- Obligatorios menos años	22,04	21,0	15,0	20,0	19,73
4.- Seguir como están	56,98	60,1	51,0	56,0	54,56
5.- Obligatorios más años	8,62	13,0	25,0	28,0	17,35

Nota: $\bar{j}^2 = 32,78$, para 12 g.l., siendo N. = 603, distribuidos en N.1º = 186; N.2º = 168; N.3º = 130; y N.CO.U = 119.

Pregunta 3: Los estudios de B.U.P.	1º	2º	3º	COU	Total
1.- No deberían de existir	2,7	1,2		0,85	1,3
2.- Optativos, como ahora	85,0	86,3	90,6	80,50	85,6
3.- Obligatorios para G.E.	9,1	9,5	6,2	7,65	8,3
4.- Obligatorios para todos	3,2	3,0	3,2	11,00	4,8

Nota: $\bar{j}^2 = 15,22$, para 9 g.l., siendo N. = 600, distribuidos en N.1º = 186; N.2º = 168; N.3º = 128; y N.CO.U = 118.

Una consideración superficial de la tabla sugiere nuevamente un alto grado de "conformismo" con el **statu quo** por parte de los sujetos pacientes de la educación. No deja de sorprender que el porcentaje de partidarios de la opción maximalista -la supresión drástica de la E.G.B. y el B.U.P.- sea aún menor que el de los que estimaron los estudios como un estorbo en la pregunta 1. La mayoría de los alumnos se pronuncian inequívocamente por dejar las cosas como están en ambos niveles de estudios. Con todo, hay una significativa diferencia de 30 puntos entre los partidarios de mantener la actual configuración de la E.G.B. (54,56 %) y los que se inclinan por acentuar el carácter optativo actual del B.U.P. (un abrumador 85,6 %). Aunque no se cuestiona el diseño actual del B.U.P. -está claro que la pregunta podría haberse formulado en ese sentido a costa de aumentar los items-, la ruptura de

la unanimidad en el juicio entre ambos niveles de enseñanza queda perfectamente reflejada en el valor de discrepancia j^2 . La hipótesis nula resulta absolutamente insostenible para la pregunta 2, mientras goza de plausibilidad para la pregunta 3, al mantener por debajo del 16,91 al nivel de significación del 5 %.

Veamos con más detalle el significado de esta ruptura. En gran medida parece teóricamente interpretable en términos de la distinción antropológica entre "dentro/fuera", "endogrupo/exogrupo", o para utilizar la célebre expresión de K.Pike entre lo "emico" y lo "ético". El alumno de Bachillerato emite su juicio sobre la E.G.B. con un grado de distanciamiento crítico -físico, social y mental a la vez-, que no puede poseer por definición respecto a la estructura organizativa del B.U.P., en el que se halla vitalmente involucrado. No es de extrañar, pues, que su juicio se halle tan embotado respecto a la institución social de la que es miembro, como el de los argonautas de Malinowski respecto al *kula*. De ahí la unanimidad, o ausencia de discrepancias detectable mediante j^2 , y la práctica ausencia de tendencias estructuradas en la tabla de respuestas. Sólo los alumnos de COU comienzan a distanciarse psicológicamente -aunque no física ni socialmente- de los patrones inconscientes del endogrupo. De hecho, el valor 15,22 de j^2 obtiene su mayor volumen de los sumandos de C.O.U., exactamente 8,55.

Por el contrario, no es difícil observar que en la pregunta 2 se abre el abanico de la discrepancia j^2 hacia los extremos (12,84 suma 1º y 9,9 COU) y que entre tales extremos las tendencias son inversas. Mientras un elevado porcentaje de alumnos de primer curso opta por reducir la obligatoriedad de la E.G.B. hasta el límite (34,4 %) y sólo el 8,62 % considera razonable ampliar sus años de obligatoriedad (su experiencia es aún reciente y el distanciamiento menor), los alumnos de C.O.U. se pronuncian en sentido contrario: un 20 % ve con buenos ojos ampliar los años de obligatoriedad y sólo el 4,2 % adopta la alternativa de convertirlos en optativos.

Pero la pregunta crítica concerniente a las moti-

vaciones concretas de los alumnos a la hora de estudiar bachillerato (pregunta 4) arroja unos resultados mucho más curiosos:

TABLA 3: Motivos personales para estudiar Bachillerato

Pregunta 4: Estudios Bachillerato	Cursos				Total
	1º	2º	3º	COU	
1.- Porque me gusta	7,0	12,0	18,0	18,0	12,85
2.- Para triunfar en la vida	69,4	63,85	66,6	60,0	65,35
3.- Porque no tengo alternativa	15,0	18,7	13,1	21,2	16,80
4.- Por imposición paterna	8,6	5,45	2,3	0,8	5,00

Nota: $\chi^2 = 24,81$ para 9 g.l., siendo N. = 598, distribuidos en N.1º = 186; N.2º = 166; N.3º = 129; y N.COU = 117.

En este caso, puesto que las motivaciones personales pueden guardar una cierta correlación con el abandono de los estudios como consecuencia del llamado fracaso escolar, sería alarmante que χ^2 no excluyese la hipótesis nula de manera rotunda al nivel del 0,01 de significación. En cambio, sí puede considerarse como evidencia favorable a la misma el hecho de que el número de estudiantes de bachillerato "por imposición paterna" disminuya progresivamente a lo largo del ciclo tanto en términos relativos (del 8,6 % en 1º al 0,8 % en C.O.U.), como, sobre todo, en términos de frecuencias absolutas (de 16 alumnos en 1º a 1 de COU). El polígono de frecuencias de la Figura 1 parece inequívoco a este respecto. Ciertamente que la corroboración empírica de esta hipótesis requeriría un examen más preciso de casos individuales, en los que se pudiese correlacionar significativamente estas tres variables: "coacción paterna" - "fracaso escolar" - "abandono de los estudios". Con todo, la figura 1 es clarificadora en otro sentido. Permite eliminar la falsa impresión a que induciría constatar y sobrevalorar el hecho de que la suma de porcentajes de las motivaciones 3 y 4 resulten sensiblemente equivalentes (23,6 % en 1º, 24,15 % en 2º y 22 % en COU). Las frecuencias absolutas revelan que no se trata de un

fenómeno de "interiorización" de la coacción paterna, ni de una aceptación estoica del destino inevitable. En términos absolutos parece obvio que los **obligados** o bien abandonan antes o no logran pasar fácilmente al curso siguiente, mientras que los que estudian "porque no tienen otra cosa mejor que hacer" constituyen una población netamente diferenciada de la anterior y sólo abandonan cuando encuentran una alternativa mejor para sus vidas (trabajo, matrimonio, etc.). Hay alguna evidencia de que esto se produciría fundamentalmente en tercer curso (6).

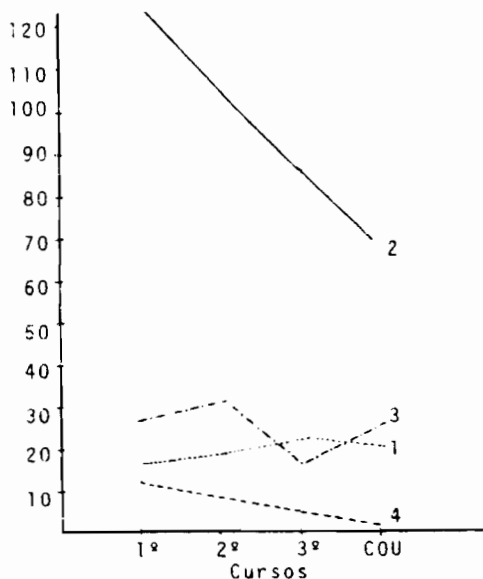


Figura 1: Perfil de las frecuencias absolutas de las motivaciones:

- 2.- para triunfar en la vida.
- - - 3.- carencia de alternativas.
- 1.- gusto por los estudios.
- · - · 4.- imposición paterna

Por lo demás, esta actitud de indiferencia, descreimiento o "pasotismo" respecto a los estudios parece la interpretación más plausible también en términos relativos para explicar el zig-zag que se produce entre 3º y COU. En efecto, mientras el alumno de 3º tiene un objetivo inmediato al alcance de las manos (el título de bachiller), el alumno de COU, concluido el ciclo y conseguido el título, comprueba con desesperanza que sus

expectativas de futuro no son mejores que en el curso anterior. Esta frustración, que la encuesta constata fehacientemente en la pregunta 7 (TABLA V, *infra*), donde se delata un sorprendente incremento en COU de los alumnos que juzgan el bachillerato como algo inútil sin paliativos, puede explicar perfectamente ese mayor escepticismo respecto al valor de los estudios.

Otra corrección significativa del perfil de preferencias respecto a la tabla de porcentajes tiene que ver con el número de alumnos que estudian por placer. Tales alumnos constituyen en realidad una población relativamente estable y prácticamente equivalente en todos los cursos. Ciertamente, dado el valor de χ^2 , no puede excluirse absolutamente la hipótesis de que un determinado porcentaje va tomándole paulatinamente el gusto al trabajo intelectual a lo largo del bachillerato. Pero, a la vista de las frecuencias absolutas, hay que excluir la gratificante impresión de que ese porcentaje sea tan abultado como los 11 puntos de diferencia entre 1º y 3º parece insinuar poderosamente.

Finalmente el perfil de frecuencias absolutas permite colegir que la motivación estándar para estudiar bachillerato (triunfar en la vida), que porcentualmente se mantiene relativamente estable en torno al 65 %, resulta en realidad la más afectada por el fracaso escolar y el abandono de los estudios. No se trata de un resultado sorprendente en una población normal y es probable que los porcentajes no hubiesen inducido a error a nadie en este caso. Precisamente la pregunta 5 constituye una exploración ulterior de esta motivación que *a priori* parecía ya el candidato estándar. Se trata de cuantificar en qué medida los bachilleres aprecian una relación significativa entre el nivel de estudios y la posición social (i.e., el éxito o triunfo en la vida) de un individuo.

TABLA 4: Relación entre nivel de estudios y posición social.

Pregunta 5: ¿Crees que existe?	Cursos				Total
	1º	2º	3º	COU	
1.- Mucha	18,8	23,5	20,0	13,4	19,43
2.- Bastante	39,2	45,0	30,7	57,2	42,44
3.- Alguna	25,25	22,8	23,1	18,4	22,78
4.- Poca	10,25	5,5	16,9	6,8	9,71
5.- Muy poca	6,5	3,2	9,3	4,2	5,64

Nota: $\chi^2 = 33,17$ para 12 g.l., siendo N. = 597, distribuidos en N.1º = 186; N.2º = 162; N.3º = 130; y N.CO.U = 119.

Los resultados parecen sorprendentes, pues cabría esperar una concordancia entre las motivaciones personales de la pregunta 4 y las apreciaciones objetivas de la pregunta 5. Además, *a priori* parecía plausible la hipótesis nula, que χ^2 elimina por completo. El desconcertante zigzagueo de los porcentajes excluye, por añadidura, cualquier hipótesis de tendencia a lo largo de los cursos. Sin embargo, un análisis más minucioso muestra que la hipótesis nula sería plausible de no ser por los resultados que arroja tercer curso. Más aún, el gráfico de frecuencias absolutas confirma (Fig. 2) que mientras los perfiles de 1º, 2º y C.O.U. son homologables tras un ligero pulido, el perfil de 3º rompe por completo el estándar. La propia tabla de porcentajes delata esa misma ruptura de la simetría en 3º, con sólo agrupar los valores dados en tres categorías: los que consideran que existe una **alta** relación entre nivel de estudios y posición social, los que consideran que la correlación es **baja** (poca o muy poca) y los que la estiman **mediana** (alguna). En tercero la apreciación optimista **alta** disminuye 11 puntos respecto a la media (50,7 % frente a 61,87 %), mientras la estimación pesimista (**baja**) se incrementa en casi otros 11 puntos respecto a la media (26,2 % frente al 15,35 %). ¿Por qué se produce este cambio de criterio en 3º? ¿Qué causas pueden motivar estas fluctuaciones que rompen en 3º curso no sólo la simetría, sino también las tendencias subyacentes que

insinúan las cifras de otros cursos?. Porque si no fuese por los resultados de 3º podría verificarse que a medida que avanzan los cursos aumenta la creencia de que existe correlación positiva entre estudios y posición social y disminuyen las apreciaciones pesimistas.

Podrían sugerirse algunas explicaciones relacionadas con la psicología del adolescente -(hay quien considera que el título de bachillerato es el **rito de paso** que permite al adolescente ingresar en la sociedad adulta en nuestra civilización)- para marcar el cambio de posición social que quizá se experimente de 3º a C.O.U.; pero antes de arriesgarse convendría contar con datos de otros centros que podrían corregir esta anomalía como una simple desviación coyuntural sin mayor trascendencia.

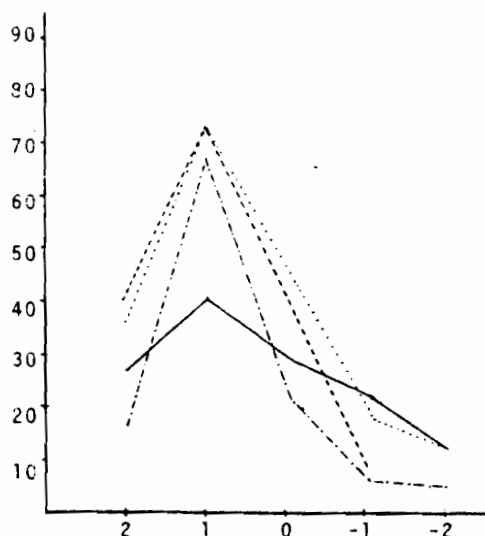


Figura 2: Perfil de las frecuencias absolutas por cursos del índice de relación estimado entre nivel de estudios y la posición social. Se ha traducido la escala verbal de "mucho" a "muy poca" en una escala numérica de 2 a -2, con el punto medio en "alguna" = 0:

- Primer Curso
- Segundo Curso
- Tercer Curso
- · - · - Curso de Orientación Universitaria

Las preguntas 6 y 7 deben analizarse conjuntamente (TABLA 5) al estar construidas de acuerdo con la clásica e intuitiva contraposición entre el "debe" y el "es", entre el mundo de las normas, los valores, las expectativas idealizadas y el mundo mucho más prosaico de los hechos, las realidades y las experiencias cotidianas. Una somera ojeada sobre los resultados delata ya una notable

incongruencia entre las expectativas ideales y los enjuiciamientos de los alumnos sobre la realidad del bachillerato tal como ellos la experimentan.

TABLA 5: Objetivos y expectativas del B.U.P. y su grado de cumplimiento.

Pregunta 6: El B.U.P. debería servir:	Cursos				Total
	1º	2º	3º	COU	
1.- Para un puesto de trabajo	34,6	27,9	21,5	19,4	26,88
2.- Ingreso en la Universidad	19,4	11,5	12,3	10,0	13,86
3.- Formación personal	19,4	26,6	40,0	38,8	29,71
4.- Integración en la sociedad	6,0	5,4	10,8	5,8	6,84
5.- Aumento del conocimiento	19,4	26,6	15,4	20,2	20,71
6.- Entretenimiento y ocio	1,2	2,0	0,0	5,8	2,00

Nota: $j^2 = 52,6$ para 15 g.l., siendo N. = 599, distribuidos en N.1º = 185; N.2º = 165; N.3º = 130, y N.CO.U = 119.

Pregunta 7: El B.U.P. sirve para:	1º	2º	3º	COU	Total
1.- Un puesto de trabajo	13,0	15,5	9,3	4,2	11,15
2.- Ingreso en la Universidad	42,7	42,9	50,3	51,2	46,05
3.- Formación personal	8,1	4,7	5,4	1,7	5,30
4.- Integración en la sociedad	4,3	2,4	0,8	1,7	2,50
5.- Aumento del conocimiento	27,6	29,8	31,0	33,6	30,30
6.- Entretenimiento y ocio	1,2	0,55	3,2	2,5	1,70
7.- Nada	3,1	4,15	0,0	5,1	3,0

Nota: $j^2 = 29,3$ para 18 g.l., siendo N. = 601, distribuidos en N.1º = 185; N.2º = 168; N.3º = 129; y N.CO.U = 119.

Nótese, en primer lugar, cómo el valor j^2 de discrepancia rebasa espectacularmente cualquier nivel presupuesto de significación cuando se refiere a los objetivos y/o expectativas de los alumnos respecto al bachillerato, mientras en los resultados de la pregunta 7 se mantienen muy por debajo del nivel 0,01 de significación y muy próximo incluso al valor 28,86 postulado para 18 grados de libertad al nivel del 5 %. No es inverosímil, en efecto, una modificación paulatina de los objetivos normativos o finalidades ideales que los alumnos de los distintos cursos atribuyen a su nivel de estudios. La hipótesis nula carece en este caso de

sentido. En cambio, no puede excluirse respecto a la valoración que realizan de la institución tal como funciona en la práctica, independientemente del curso al que pertenezcan. Este significativo desfase estadístico entre los ideales y la realidad aparte de conferir un alto grado de objetividad, o al menos de intersubjetividad, a las apreciaciones subjetivas de los alumnos sobre la realidad fáctica de la institución escolar, puede utilizarse como índice del grado de insatisfacción o frustración que puede acechar al estudiante de bachillerato.

No obstante, un análisis más fino de los datos cuantitativos exige una elucidación de los objetivos o finalidades sometidos a consulta. Creo que tal como han sido formulados en la encuesta pueden categorizarse en cuatro bloques principales, que responden a contraposiciones clásicas en materia de enseñanza. Los dos objetivos iniciales admiten el calificativo de **prácticos**, aunque la preparación para desempeñar un puesto de trabajo implica una practicidad "inmediata", mientras la preparación para el ingreso en la Universidad pospone "mediatiza" o supedita esa practicidad a otro nivel de enseñanza. Frente a esos objetivos prácticos, todos los demás revisten un aspecto más inconcreto y etéreo, es decir, más **teórico**, pero con fuertes diferencias internas. Así "la formación como persona" (3) e, incluso, en gran medida, "la integración en la sociedad" (4) constituyen objetivos tradicionales de la educación, en tanto se considera una actividad **formativa**. Ni que decir tiene que "el incremento del conocimiento" (5) alude limpiamente a la función **informativa** de la enseñanza, mientras el "entretenimiento y las relaciones sociales" (6) apuntan a una concepción **lúdica** o festiva de la educación, incompatible con el espíritu de seriedad que aureola al resto de las finalidades reseñadas.

Pues bien, así categorizados los objetivos normativos que orientan las preferencias de los alumnos y sus tendencias no pueden estar más claros. Los resultados de la pregunta 6 muestran una modificación de las orientaciones que recorre los cursos de bachillerato en sentido

inverso. Los objetivos **prácticos** predominantes en 1º (54 %) descienden en 2º enteros su cotización en COU (29,4 %), en tanto que los objetivos **formativos** pasan del 25,4 % en 1º al 50,8 % en 3º **grosso modo**. Los objetivos **informativos**, en cambio, mantienen una cotización estable en torno al 20 %, mientras los objetivos **lúdicos**, estadísticamente insignificantes (2 %), fluctúan irregularmente sin denotar tendencia alguna subyacente. Estas consideraciones globales deben matizarse con dos observaciones adicionales: (a) la inequívoca tendencia a la baja de los motivos prácticos es más acusada y sorprendente aún en relación con "el ingreso en la universidad"; y (b) el incremento de los objetivos formativos descansa íntegramente sobre la "formación personal", pues la "integración en la sociedad" parece mantener una relativa estabilidad, sólo alterada por una extraña desviación en 3º. La observación (a) permite inferir una conclusión sorprendente, a saber: que el llamado "síndrome de la selectividad" está prácticamente ausente en los alumnos de COU, al menos en los comienzos de curso y desde la perspectiva de los objetivos idealizados. Podría comprobarse, habilitando una prueba **ad hoc** a finales de curso, si tan famoso "síndrome" es o no inducido por los profesores a lo largo del curso. La observación (b), en cambio, posibilita varias conjeturas explicativas: la desestimación general de la "integración social" puede deberse a que, o bien no se considera un objetivo deseable por parte del adolescente respecto a la sociedad "carroza", o bien los muchachos de bachillerato se sienten lo suficientemente cómodos en su medio como para no necesitar ayudas exteriores. En todo caso, el contraste con las respuestas de la pregunta 7 apunta en la dirección de que una pequeña minoría que considera significativa tal finalidad ideal no halla en el bachillerato la satisfacción adecuada a su demanda.

Pero antes de pasar a establecer el mayor o menor desnivel entre la oferta y la demanda, comentaré brevemente los resultados de la pregunta 7. La apreciación mayoritaria según la cual el bachillerato sólo sirve para "ingresar en la universidad" (46,05 %) o para aumentar la

masa de conocimientos de un individuo (30,3 %) parece básicamente correcta y tremendamente realista por parte de los alumnos. Aunque la hipótesis nula, según dijimos, no es excluible al 1 % de significación, puede ponerse en entredicho al nivel del 0,05. Esto se debe a que, aunque poco acusada, sí puede descubrirse una tendencia de 1º a COU en el sentido de un mayor **realismo**. En efecto, el desengaño respecto a las posibilidades de un puesto de trabajo que hipotéticamente puede deparar el bachillerato (del 13 % en 1º al 4,2 % en COU) corre parejo a la convicción de que las únicas alternativas son la Universidad (9 puntos de incremento) o la adquisición de conocimientos (6 puntos más).

En general, las respuestas obtenidas en las preguntas 6 y 7 sobre las finalidades ideales que debe perseguir el B.U.P. y su grado de cumplimiento son consistentes con la valoración que los alumnos ejecutaban en la pregunta 1 acerca de la ayuda que los estudios prestan a un individuo. En particular, la pregunta 1 y la 7 muestran un alto grado de correlación respecto a la categorización "practico/teórico" que hemos analizado en ambas.

Las **figuras** 3, 4, 5, 6, 7 y 8 muestran intuitivamente el grado en que las expectativas u objetivos idealizados se consideran satisfechos o no por la realidad vivida de la institución escolar. Estas representaciones gráficas en términos de frecuencias absolutas sugieren algunas observaciones adicionales.

En primer lugar, si los objetivos normativos o expectativas ideales se interpretan en términos de la variable psicológica "nivel de aspiración", parece inevitable extraer una consecuencia alarmante: un porcentaje de alumnos, exactamente el 44 %, se sienten insatisfechos con sus estudios de bachillerato. Este porcentaje se obtiene indirectamente por el desnivel observado entre las expectativas y su grado de cumplimiento. Si la suposición es correcta, hay que añadir que el grado de insatisfacción, lejos de disminuir con el paso de los cursos, aumenta. Por lo demás, el sentimiento de "frustración subjetiva" inducida por esa insatisfacción obje-

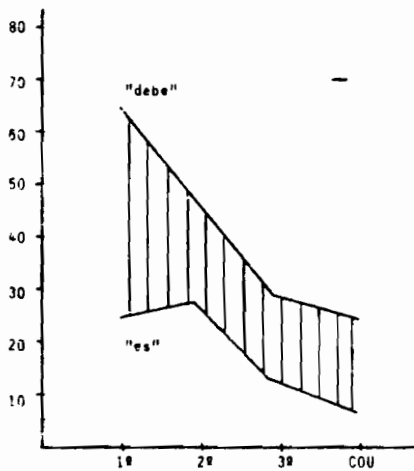


Figura 3: Diferencias en términos de frecuencias absolutas a favor de la expectativa de "preparación para un puesto de trabajo" sobre la realidad apreciada.

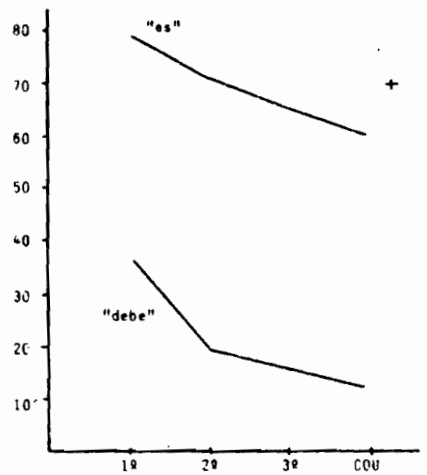


Figura 4: Diferencia en términos de frecuencias absolutas a favor de la realidad apreciada de "preparación para la Universidad".

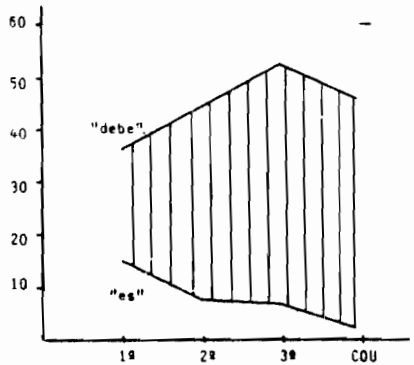


Figura 5: Diferencia de frecuencias absolutas a favor de la expectativa de "Formación personal" sobre la realidad estimada.

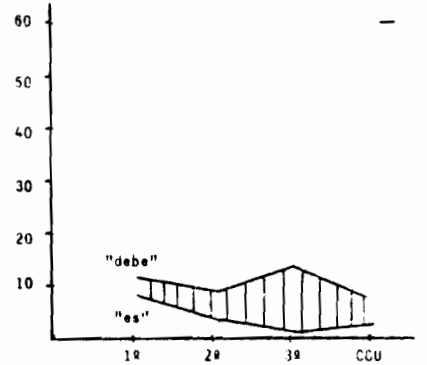


Figura 6: Diferencia de frecuencias absolutas a favor de la expectativa de "integración en la sociedad" sobre la realidad.

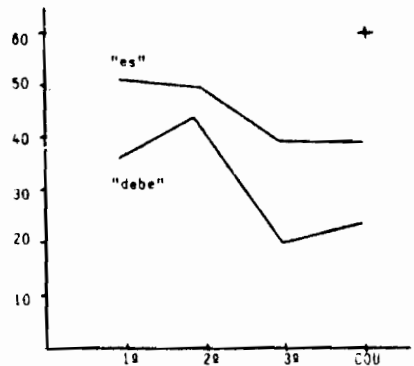


Figura 7: Diferencia de frecuencias absolutas a favor del "nivel de información" observado sobre el esperado.

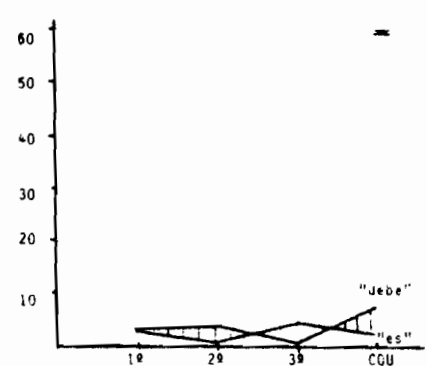


Figura 8: Fluctuaciones en el perfil de frecuencias absolutas respecto a los objetivos lúdicos del R.U.P.

tiva no puede excluirse **a priori** que también sea alto. Sugiero que la encuesta puede completarse en esta dirección, añadiendo un par de preguntas relativas al grado de insatisfacción o satisfacción y a la frustración subjetivamente vivida.

Pero, en segundo lugar, las figuras 3 y 5 indican a las claras que curiosamente tan alto índice de insatisfacción no se debe tanto a la falta de expectativas de trabajo cuanto a una supuesta necesidad de **formación personal**. A juzgar por los perfiles de frecuencia absolutas en el Instituto se produce una sorprendente metamorfosis. El alumno que llega a primero de bachillerato con una fuerte expectativa de prepararse para obtener un puesto de trabajo aplaca paulatinamente su nivel de exigencia a este respecto, adaptándose rápidamente a la realidad, de modo que en 3º y COU apenas un 15 % se muestra insatisfecho por esta razón. Simultáneamente crece el número de los insatisfechos por un vago e inconcreto objetivo de llegar a "formarse como persona" del 11 % en 1º al 37 % en COU. Diríase que por influencia del ambiente, de los profesores o de algún otro factor difícilmente determinable el bachillerato asume ante los alumnos unos objetivos **formativos** que en modo alguno puede desempeñar, generándose así internamente el alto grado de insatisfacción aludido atrás. Hay indicios razonables para sospechar que esta auténtica desvirtuación de los objetivos del bachillerato se incrementa a lo largo de este ciclo por efecto de las prédicas morales y psicopedagógicas de los propios profesores. He ahí otro tema digno de exploración empírica.

Finalmente, una consideración optimista. Las figuras 7 y 4 muestran que los alumnos motivados por objetivos **informativos** y los que aspiran, de entrada, a ingresar en la Universidad constituyen una población estable y satisfecha en términos generales. La oferta del instituto a este respecto no sólo es aceptable, sino que hipotéticamente parece el único mecanismo capaz en principio de reconducir a los insatisfechos hacia objetivos más operativos y alcanzables. Quizá los profesores de

bachillerato no se sientan muy halagados, al verse reconvertidos en profesores puente de un larguísimo pre universitario, pero tal como están las cosas, y salvo que la reforma de la Enseñanzas Medias confiera autonomía, independencia, autocontrol y conexión con el proceso productivo, parece la única alternativa que le queda a este ciclo de enseñanza. El "conocimiento por sí mismo" puede resultar mucho más gratificante, pero no parece que pueda suponer la barrera del 30 % bajo el que hasta la fecha se encontraba confinado.

Las dos últimas preguntas conciernen a las relaciones entre padres e hijos a propósito de los estudios y se mantienen en la esfera de los juicios morales sobre los derechos y deberes. Estos son sus resultados:

TABLA 6: Derechos y deberes de los padres respecto a los estudios de sus hijos.

Pregunta 8: Los padres tienen derecho a obligar a sus hijos a estudiar B.U.P.	Cursos				Total
	1º	2º	3º	COU	
1.- Siempre	2,15	1,2		2,6	2,50
2.- Al hijo menor de 18 años	3,75	1,8	2,4	3,3	2,84
3.- Al hijo menor de 16 años	3,20	4,2	1,5	1,7	2,84
4.- Respetando el derecho del hijo	55,40	51,5	47,6	45,3	50,66
5.- Nunca	35,50	41,3	48,5	47,1	42,16

Nota: $j^2 = 12,25$ para 12 g.l., siendo N. = 600, distribuidos en N.1º = 186; N.2º = 165; N.3º = 130; y N.CO.U = 119.

Pregunta 9: Los padres tienen obligación de proporcionar estudios a sus hijos	Cursos				Total
	1º	2º	3º	COU	
1.- Siempre	45,7	47,3	45,7	46,25	46,24
2.- Al hijo menor de 18 años	5,9	2,4	3,9	5,8	4,51
3.- Al hijo menor de 16 años	4,3	4,8	6,2	3,35	4,67
4.- Respetando el derecho del hijo	40,3	45,5	41,9	43,75	42,73
5.- Nunca	3,8		2,3	0,85	1,85

Nota: $j^2 = 11,56$ para 12 g.l., siendo N. = 599, distribuidos en N.1º = 186; N.2º = 165; N.3º = 129; y N.CO.U = 119.

La hipótesis nula es incuestionable, a la vista de

los bajísimos valores de j^2 . Tal ausencia de discrepancia entre los diferentes cursos resulta por lo demás consistente con los bajos porcentajes obtenidos en los ítems que matizan diferencias de edad. Los encuestados sólo consideran relevantes los extremos "siempre" y "nunca", entre los que únicamente parece tener cabida para la inmensa mayoría la matización relativa a "los derechos del hijo", interpretable como una cláusula de salvaguarda contra el exceso de celo o de autoritarismo que eventualmente pudiera darse. Vistas así las cosas, las respuestas obtenidas permiten extraer las siguientes conclusiones globales:

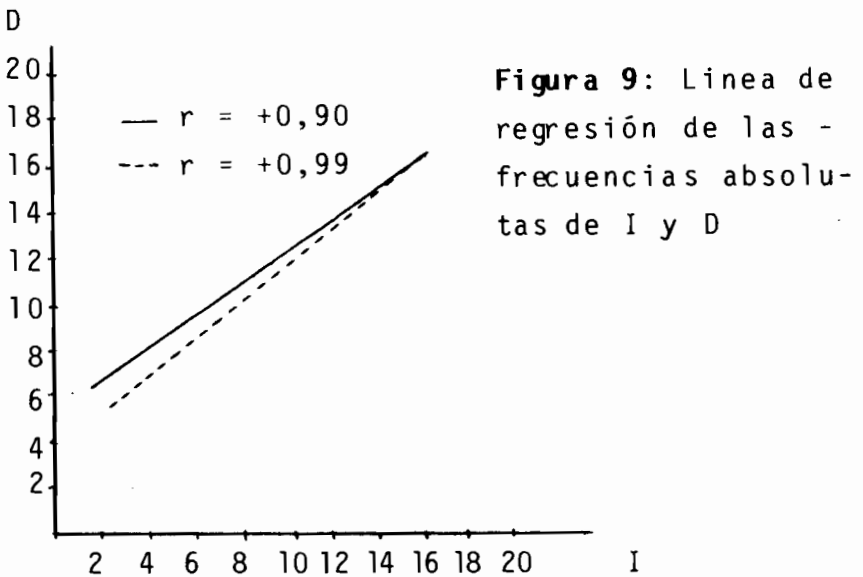
- a) Puesto que sólo un 1,5 % optan por el extremo "siempre" en la pregunta 8, parece claro que los alumnos consultados niegan cualquier "derecho absoluto" de los padres sobre los hijos en lo que concierne a los estudios de B.U.P.. No obstante, la opinión radical de quienes recusan cualquier tipo de coactividad paterna, aunque tiende a crecer con la edad (35,5 % en 1º y 47,1 % en COU), cede ante la más moderada de quienes contemplan alguna posibilidad de "intervención paterna". En todo caso, el derecho de los padres no es absoluto, pues se vé limitada, bien por el derecho del hijo a elegir su propio destino (50,66 % global), bien por razones objetivas de edad (5,64 % global). La elevada tasa de quienes se inclinan por una "solución negociada" parece un índice aceptable de la influencia creciente de los hijos en las decisiones familiares, en particular en las que les afectan a ellos directamente. Numerosas encuestas sociológicas recientes (7) avalan este dato relativo a la democratización creciente de las relaciones familiares en los últimos tiempos.
- b) La pregunta 9 arroja resultados similares, pero de sentido inverso. Sólo el 1,85 % de los encuestados eximen a los padres de cualquier obligación sobre la educación de sus hijos. Pero la obligación absoluta de los padres a proporcionar estudios a sus hijos no

puede interpretarse irrestrictamente, pues topa, o bien con limitaciones de edad (9,18 % global), o bien con la voluntad de los hijos, en tanto que sujetos de derechos (42,73 % global sin tendencias observables). Significativamente crece en 4 puntos el porcentaje de quienes se acogen a la cláusula objetiva de la edad para limitar las obligaciones paternas. En cualquier caso, el alto índice de quienes contemplan "cláusulas de excepción" a la obligatoriedad paterna (52,91 % total) parece interpretable cómodamente bajo el punto de vista de las consideraciones sociológicas aducidas en a).

Finalmente, parece interesante indagar la correlación existente entre el número de alumnos de cada curso que en la pregunta 4 aducían la "imposición paterna" como motivo personal para estudiar y el de los que en la pregunta 8 reconocen el derecho de los padres a ejercer su autoridad sobre los hijos sin contar para nada con sus deseos y su opinión. En este último grupo hay que incluir, por encontrarse afectados, los que conceden derecho absoluto a los padres sobre los menores de tal o cual edad. En términos de frecuencias absolutas el valor del coeficiente de correlación $r = +0,90$ es alto para todos los cursos, pero es aún más alto ($r = +0,99$), casi una correlación perfecta, si se excluyen los alumnos de COU, que producen el único efecto perturbador. La Tabla 7 y la figura 9, reproducen respectivamente las frecuencias absolutas de I (imposición paterna ejercida efectivamente) y de D (derecho paterno reconocido), y la línea de regresión estimada para los dos supuestos (con COU y sin COU).

TABLA 7: Datos de frecuencias absolutas para el cálculo de r directamente.

	I	D	I ²	D ²	ID	
1ª	16	17	256	289	272	N. = 4 $\frac{369}{409,79} = + 0,90$
2ª	9	12	81	144	108	
3ª	3	5	9	25	15	N. = 4 $\frac{233}{235,31} = + 0,99$
COU	1	9	1	81	9	
	ΣI 29	ΣD 43	ΣI^2 347	ΣD^2 539	ΣID 404	



Ciertamente, sería una ingenuidad imperdonable considerar que exista una relación causa efecto entre el reconocimiento del derecho paterno y la coacción efectiva o viceversa. Pero este coeficiente de correlación unido a una valoración estadística adecuada de los porcentajes reflejados en la **tabla 6**, permite inferir diferencias

significativas en los distintos cursos. Los alumnos de 1º se sienten más inclinados a aceptar la autoridad paterna y, por tanto, es muy probable que estudien bachillerato obligados por sus padres en mayor proporción que los alumnos de los demás cursos. Los alumnos de 2º curso, en cambio, que aceptan en menor proporción la autoridad paterna sobre los estudios de B.U.P., se inclinan por señalar los 16 años como límite para el ejercicio de los derechos paternos, edad que para ellos está al alcance de la mano. Es significativo, en esta misma línea argumental, que los alumnos de 3º, que han alcanzado ya los 16 años prácticamente en su totalidad, sólo admitan el derecho paterno absoluto en una pequeña proporción hasta los 18 años y que, en términos absolutos, esa cifra coincida con los que declaran sentirse coaccionados por sus padres a estudiar B.U.P.. La ruptura que se produce en C.O.U. podría quizá interpretarse en función de la mayoría de edad conquistada. Con todo no hay proporción entre los que se declaran coaccionados y los que reconocen el derecho de los padres a obligar, aunque la perturbación que ello ocasiona sobre el coeficiente de correlación es mínima.

4. INFERENCIAS Y CONCLUSIONES.

Antes de proceder a sacar algunas conclusiones generales de los análisis precedentes, reseñaré brevemente las inferencias sugeridas por la medida de la inconsistencia propuesta en el párrafo 1. La **tabla 8** desglosa por cursos el número de respuestas y normaliza las frecuencias en términos de porcentajes.

TABLA 8: Respuestas consistentes e inconsistentes: frecuencias absolutas y relativas.

	1ª	2ª	3ª	COU	Total
Respuestas consistentes	155	144	116	109	524
Respuestas inconsistentes	34	24	14	10	82
Porcentaje consistentes	82,02	85,71	39,23	91,59	86,46
Porcentaje inconsistentes	17,98	14,29	10,77	8,41	13,54

Nota: $\chi^2 = 6,52$ para 3 g.l., siendo N. = 606, distribuidos en N.1ª = 189; N.2ª = 168; N.3ª = 130; y N.COU = 119.

No parece extraño que el valor de discrepancia χ^2 dé cabida a la hipótesis nula **tout court**, ni que el paso de los años signifiquen un incremento de la consistencia y una disminución de la inconsistencia en los cursos superiores. El adolescente mayor, cribado además por un sistema escolar más o menos selectivo, debe, en principio, ser más coherente lógicamente que el adolescente más joven. Por lo demás, el grado de inconsistencia global no parece alarmante, dada la naturaleza de la prueba y la complejidad de la medida.

Dos cuestiones merecen destacarse en conexión con la medida de la inconsistencia. La primera se refiere a la pureza metodológica y fiabilidad que cabe otorgar a la prueba y, en particular, a los ítems seleccionados como significativos para medir la inconsistencia. La segunda afecta al tipo de inferencias que permiten establecer estos datos respecto al tema de la coactividad paterna. Ambas cuestiones fueron mencionadas en el párrafo 1.

Respecto a la primera cuestión, a falta de tests externos de validez y fiabilidad, habíamos arriesgado una predicción estadística interna que, justo es decirlo, encierra alguna novedad respecto a los estadísticos normalizados, pero que es susceptible de una formulación tan precisa al menos como los mencionados procedimientos. Dicha predicción puede formularse simbólicamente de la siguiente manera:

$$I^{\circ} = \frac{\sum P_i}{N_i} + \sum r_c$$

En otros términos: El porcentaje de inconsistencias debe ser equivalente a la suma de los porcentajes de los items seleccionados partido por el número de items más la suma de las correlaciones absolutas arrojadas por dichos items entre los diferentes cursos. El margen de error no puede exceder el 10 %.

Pues bien, la **Tabla 9**, que resume los datos de los items relevantes, permite verificar un alto grado de pureza metodológica, pues de ellos se desprende que:

$$13,54 = \frac{61}{7} + 5,78; 13,54 = 14,49; \text{error} = 0,95 < 1,35$$

TABLA 9: Frecuencias absolutas, relativas y correlaciones por cursos de los items significativos para medir el grado de inconsistencia.

cursos items	1º = X			2º = Y			3º = Z			COU = W			N	
	X	X ²	%	Y	Y ²	%	Z	Z ²	%	W	W ²	%	N	%
1.B.	3	9	1,8	3	9	1,80	2	4	1,6	2	4	1,7	10	1,7
4.3	28	748	15,0	31	961	10,70	17	289	13,1	25	625	21,2	101	16,8
4.4	16	256	8,6	9	81	5,45	3	9	2,3	1	1	0,8	29	5,0
7.4	8	64	4,3	4	16	2,40	1	1	0,8	2	4	1,7	15	2,5
7.5	51	2.601	27,6	51	2.601	29,80	40	1.600	31,0	40	1.600	33,6	182	30,3
7.6	2	4	1,2	1	1	0,55	4	16	3,2	3	9	2,5	10	1,7
7.7	6	36	3,1	7	49	4,15	0	0	0,0	6	36	5,1	19	3,0
Total	114	3.754	61,6	106	3.718	57,40	67	1.919	52,0	79	2.279	66,6	366	61,0
$\sum P_i / 7$	16		8,8	15		8,2	10		7,43	11		9,51	52	8,71
<p>Nota: $r_{XY} = 0,98$; $r_{XZ} = 0,96$; $r_{XW} = 0,94$; $r_{YZ} = 0,96$; $r_{YW} = 0,98$; y $r_{ZW} = 0,95$ / $\sum r_c = 5,78$</p>														

¿Qué inferencias permiten deducir estos datos respecto a la coactividad paterna?. A la vista de las

respuestas arrojadas por el ítem 4.4, cuya alta correlación positiva con los ítems de la pregunta 8 sobre derechos paternos hemos establecido atrás, cabe sostener que hemos obtenido una **medida directa adecuada** de la influencia ejercida realmente por los padres para que sus hijos estudien bachillerato. Pero esa **medida directa** nada nos dice de la sutil trama de influencias **indirectas** a través de las cuales los padres pueden sugerir, insinuar, aconsejar, inspirar, etc. a sus vástagos. Que tales relaciones dialógicas existen respecto a este tema, parece reconocido explícitamente por los altos porcentajes de respuestas obtenidos en los ítems 8.4 y 9.4. No puede excluirse **a priori** que en esas negociaciones dialógicas acaben imponiéndose los criterios paternos. Lo difícil es determinar en qué proporción las sugerencias devienen imposiciones. El margen de 8.4 y 9.4 es porcentualmente amplio y difuso, limita negativamente las cotas superiores de posibles influencias indirectas, pero no establece positivamente ninguna medida sobre la dirección, ni sobre la eficacia de tales influencias.

En este contexto he sugerido en el párrafo 1º que el índice de inconsistencia debería estar relacionado significativamente con estas influencias más o menos coactivas, pero latentes e indirectas. No se trata de establecer una correlación directa, ni de aventurar hipótesis de "insinceridad". Pero si la inconsistencia afecta, como parece obvio, a la percepción que el sujeto tiene de su situación real como estudiante, parece razonable inferir que un determinado número de estudiantes carecen de una clara conciencia de los condicionamientos que les inducen a estudiar bachillerato. No parece demasiado arriesgado suponer que la mayoría de éstos tenderán a responder inconsistentemente. Ahora bien, dado que entre los motivos escrutados por la pregunta 4, sólo el referido a la coactividad paterna parece implicar relaciones afectivas profundas capaces de perturbar la objetividad, no es inverosímil conjeturar que una mayoría de inconsistencias vengan determinadas por una irreprimita tendencia a desconsiderar este motivo.

Pues bien, si esta inferencia es correcta, puede

habilitarse una medida de la coactividad paterna ejercida **indirectamente**. Puesto que la coacción directa (4.4) es uno de los items significativos para medir la inconsistencia, bastará con restar el porcentaje de 4.4 (5 %) al porcentaje de inconsistencias (13,54 %), para obtener una estimación aproximada de la eficacia de las influencias indirectas (8,54 %). La **Tabla 10** desglosa por cursos el porcentaje de estas hipotéticas influencias indirectas.

TABLA 10: Cálculo hipotético de las influencias paternas indirectas.

	1º	2º	3º	COU	Total
% Inconsistencias	17,98	14,29	10,77	8,41	13,54
Imposición paterna directa	8,60	5,45	2,30	0,80	5,00
Imposición paterna indirecta	9,38	8,84	8,47	7,61	8,54

Sorprende la similitud de los porcentajes estimados de coactividad paterna indirecta con los obtenidos en la Tabla 9 para $\Sigma p_i/7$. Quizá esta similitud venga determinada también por los items seleccionados como significativos para medir la inconsistencia.

En resumen, los datos escrutados y analizados permiten extraer las siguientes conclusiones generales de valor indicativo:

- 1ª. Que los alumnos del I.N.B. "Virgen de la Luz" valoran positivamente casi por unanimidad (98 %) los estudios de un individuo. Por tanto, hay una predisposición inicialmente favorable hacia los mismos.
- 2ª. Que las razones de esa valoración cambia a lo largo del bachillerato: al principio prevalecen las razones de índole práctica, mientras el puro y simple "incremento del conocimiento" acaba imponiéndose como motivo fundamental casi a la mitad de los alumnos de cursos superiores.
- 3ª. Que, aunque el grado de "conformismo" respecto a la estructura actual de la E.G.B. y del Bachillerato es

muy alto, se percibe un claro distanciamiento crítico respecto al ciclo de Básica que va creciendo en el sentido de postular reformas estructurales a medida que avanza el Bachillerato.

- 4ª. Que sólo los alumnos de COU parecen capaces de distanciarse psicológicamente -aunque no física ni socialmente- respecto al propio ciclo de estudios. Este distanciamiento provoca respuestas discordantes de los alumnos de COU en algunas de las preguntas encuestadas.
- 5ª. Que la "coactividad paterna reconocida", aunque puede ser causa de abandono escolar a lo largo del bachillerato en un exiguo porcentaje (5 %), no es, ni siquiera cuando se agrega el porcentaje estimado de "coactividad paterna indirecta" (latente y no reconocida), el motivo único, ni determinante del **fracaso escolar**. Este parece cebarse más bien sobre los alumnos que exhiben unos objetivos prácticos estandarizados y, por tanto, parece deberse en su inmensa mayoría a factores determinantes distintos de la coactividad paterna.
- 6ª. Que existe un elevado grado de discrepancia entre las expectativas que los alumnos traen a y/o adquieren en el Bachillerato. De ahí una posible causa de lo que podría denominarse la "insatisfacción o frustración del bachiller", síntoma que, dada la buena predisposición inicial, tal vez pueda ser indicativo de un moderado porcentaje de "fracaso escolar" en alumnos capaces.
- 7ª. Que, aunque a lo largo del Bachillerato el alumno va percibiendo clara y objetivamente que está atravesando un largo pre-universitario, carece, incluso en COU, del llamado "síndrome de selectividad" que frecuentemente se le atribuye.
- 8ª. Que, finalmente, los alumnos de Bachillerato tienden a negar cualquier "derecho absoluto" que los padres puedan ejercer sobre ellos en lo que concierne a sus estudios, aunque alternativamente reconocen que los

padres tienen la "obligación" de proporcionar estudios a sus hijos. En todo caso, casi la mitad de los encuestados ponen de manifiesto la existencia de un marcado talante democrático en las relaciones familiares por lo que respecta a las decisiones que eventualmente puedan afectarles como hijos.

NOTAS

- (1) **III Encuesta Nacional a la Juventud**, Instituto de la Juventud, Madrid, 1.975.
- (2) **Conflictividad Juvenil**. Instituto de la Juventud, Madrid, 1.979.
- (3) **G. Stanley Hall, Adolescence**. New York, Appleton, 1.901. Existe una cantidad abrumadora de textos concernientes a la psicología del adolescente desde que Stanley Hall escribiera esta obra pionera en la materia. Si exceptuamos a Margaret Mead, Ruth Benedict y, en general los antropólogos hay casi unanimidad entre los estudiosos de la edad adolescente en las sociedades occidentales que suscriben la opinión de Hall sobre la proclividad al conflicto del adolescente.
- (4) En la actualidad crece entre los sociólogos la opinión de que la mayoría de los jóvenes no está en conflicto con sus padres, siendo la tónica prevalente de las relaciones familiares la armonía. Véase bibliografía y una defensa consistente de esta opinión, así como un uso abusivo de los métodos directos de encuesta con desconsideración grave de los indirectos en Clemente Martín Barroso: "Las relaciones entre padres e hijos", **De Juventud. Revista de estudios e investigaciones**, nº 2, Ministerio de Cultura, Madrid, 1.980.
- (5) El Seminario de Filosofía del I.N.B. "Virgen de la Luz" pasó en Octubre de 1.982 a los alumnos de COU la encuesta confeccionada por los profesores de Filosofía del Distrito Universitario de Zaragoza que aparece en: **Informe 2: La Enseñanza de la Filosofía en B.U.P. y C.O.U.**, I.C.E., Universidad de Zaragoza, 1.982. En ella aparece alguna pregunta abierta y en varias ocasiones la alternativa "otra". Apenas un 1 % hizo uso de esa posibilidad, sobre todo, cuando las alternativas ofrecidas agotaban las posibilidades lógicas.
- (6) En el primer trimestre de 1.982-83 en un grupo de 3º con 28 alumnos del I.N.B. "Virgen de la Luz" abandonaron 3 sus estudios: 2 por

razones de trabajo y 1 por matrimonio. No tengo estadísticas de abandonos y motivos, pero me bastó prestar atención al fenómeno para observar estos casos.

(7) **Cfer. supra** nota 4.