

El fracaso escolar en Educación Secundaria: Análisis del papel de la implicación familiar

Natalia Suárez¹, Ellián Tuero-Herrero¹, Ana Bernardo¹, Estrella Fernández¹, Rebeca Cerezo¹, Julio A. González-Pienda¹, Pedro Rosário² y José Carlos Núñez¹

¹Universidad de Oviedo ²Universidad de Miño

Resumen

En el panorama educativo español el fracaso escolar es un problema que actualmente despierta preocupación. Este artículo pretende dar a conocer la aparente importancia de la implicación parental en el rendimiento académico de los hijos así como los diferentes tipos de implicación y los posibles efectos que ésta presenta sobre el rendimiento académico de los estudiantes. Como causas del fracaso escolar se suelen señalar causas intrínsecas al propio estudiante, pero cada vez más se incide en la existencia de causas extrínsecas que también lo condicionan. Entre ellas se encuentran la familia y el contexto en el que se desarrolla el estudiante. Variables como la estructura familiar, la clase social de procedencia y el clima familiar podrían determinar el rendimiento académico de los alumnos. Numerosos estudios muestran relación entre la implicación familiar y el éxito académico de los estudiantes, pero no todos los padres se implican ni lo hacen de igual modo. La forma de implicación parental en la educación de los hijos es muy diferente en cada familia y en función de distintas variables como la edad o género de los hijos, así como también lo son las demandas percibidas por los padres para llevar a cabo esa implicación. La revisión de diversos trabajos apunta que en la mayoría de los casos, la implicación parental en la educación de los hijos ejerce efectos positivos sobre el rendimiento académico de éstos; siempre y cuando se trate de una implicación adecuada que suponga un apoyo para el alumno.

Palabras Clave: *Fracaso escolar, tareas para casa, educación secundaria, implicación parental, rendimiento académico.*

School failure in Secondary Education: the role of parental involvement

Abstract

School failure is one of the most serious problems in Spanish Educational System and it worries very much in our country. It is said that the reasons of school failure are intrinsic, but also extrinsic reasons are becoming important nowadays. Some of these reasons are the family and the context in which students grow up. Family structure, social class and family environment might influence the students' school performance. Many researches show strong relation between parental involvement and school success. Nevertheless, parental involvement is not the same in every family and is also different depending on children's age and sex. There are also differences between the needs of involvement that parents perceive. The purpose of this review is to show how important parental involvement is in student's academic performance as well as to show different ways of parental involvement and possible effects of involvement in school achievement.

Keywords: *School failure, homework, secondary education, parental involvement, academic performance.*

Recibido: 02/04/2011 Aceptado: 29/06/2011

Correspondencia: Natalia Suárez Fernández. Facultad de Psicología. Universidad de Oviedo.

Plaza Feijoo s/n. 33003. Oviedo. E-mail: suareznatalia.uo@uniovi.es

Introducción

El fracaso escolar es uno de los problemas más graves que sufre nuestro sistema educativo en la actualidad, siendo las causas muy variadas y complejas. Los últimos datos publicados en 2008 por el Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación, referidos a Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en España, señalan que el porcentaje de alumnado repetidor es del 16,7% en 1º, del 9,6% en 2º, del 18,6% en 3º y del 12,1% en 4º. Y la tasa de idoneidad; es decir, el porcentaje de alumnado que se encuentra matriculado en el curso teórico correspondiente a su edad, va disminuyendo a medida que la edad aumenta: un 84,2% del alumnado de 12 años cursa primero de ESO; un 66,0% de alumnos de 14 años, tercero; y un 57,7% de 15 años están en cuarto.

Pero además, la situación de fracaso escolar en nuestro país es preocupante si observamos el informe PISA 2009 (OCDE, 2011). En este informe se indica que España posee un 20% de sus alumnos encuestados en los niveles más bajos de comprensión lectora (nivel 1, o inferior a 1). PISA considera respecto a los alumnos que se encuentran en el nivel inferior a 1, que su rendimiento es tan bajo que no es capaz de describirlo. Los que se encuentran en el nivel 1 tienen riesgo de no poder afrontar con suficiente garantía de éxito sus retos formativos, laborales y ciudadanos posteriores a la educación obligatoria. Además, existen tres comunidades autónomas dentro de España en las que el número de alumnos en estos niveles de comprensión lectora es aún mayor que en la totalidad del país, concretamente el 25%.

Por el contrario, el porcentaje de alumnos españoles ubicados en los niveles más altos de comprensión lectora (niveles 5 y 6) sólo suponen el 3% de los estudiantes de nuestro país frente al 8% del promedio OCDE. En el caso de la competencia matemática, el porcentaje de alumnos en los niveles más altos sólo es del 8% frente al 13% del Promedio OCDE y respecto a la competencia científica del 4% frente al 8% del Promedio OCDE.

Las consecuencias del fracaso escolar son graves. Los alumnos que ni siquiera concluyen la educación obligatoria tienen dificultades posteriormente para su inserción laboral, ocupan puestos de trabajo menos estables y con menor nivel retributivo. En definitiva, estos estudiantes tienen un mayor riesgo de exclusión económica y social (Calero, Choi, y Waisgrais, 2010).

El objetivo de este trabajo es mostrar la creciente importancia que se está otorgando a la implicación parental en la educación de los hijos, así como la influencia que dicha implicación puede ejercer en el rendimiento académico de los estudiantes. Para ello, se ha revisado la bibliografía más relevante acerca de la problemática del fracaso escolar y del papel de la implicación parental en el rendimiento, extrayendo conclusiones de los trabajos revisados.

Causas del fracaso escolar

Los estudios que tratan de explicar el fracaso escolar, lo hacen partiendo de variables que aluden a los tres elementos que intervienen en la educación: padres (determinantes familiares), profesores (determinantes académicos) y alumnos (determinantes personales) (Lozano Díaz, 2003). Las variables personales más estudiadas han sido la motivación y el autoconcepto. En torno a la influencia de éstas, parece que la motivación mantiene una relación circular con el nivel de procesamiento de la información y éste, a su vez, con

el rendimiento. Por su parte, el autoconcepto, cuanto mayor es más estrategias de aprendizaje utiliza el estudiante, lo cual facilita el procesamiento profundo de la información (Núñez et al., 1998). Además de éstas y otras causas intrínsecas al propio estudiante como son la ausencia de motivación, mínima tolerancia a la frustración, distracción y abandono producido por las nuevas tecnologías, necesidades educativas especiales añadidas, etc., es importante considerar alguna causa extrínseca al estudiante que condiciona significativamente su rendimiento: la familia y su contexto.

En ocasiones, los estudiantes que sufren fracaso escolar están inmersos en un contexto familiar escasamente favorable para influir positivamente sobre el trabajo de los hijos, siendo la dificultad para conciliar la vida laboral y familiar una de las principales causas, además de los cambios en la estructura familiar y la cada vez menor cohesión familiar (Núñez, 2009).

Al analizar cómo actúa la familia en relación al rendimiento escolar, desde la perspectiva de la Psicología de la Educación, existen distintas variables con diferente incidencia, según la naturaleza de las mismas. Entre dichas variables se encuentran las siguientes: a) la estructura o configuración familiar, es decir, el número de miembros que la componen y el lugar que ocupan los hijos en la misma; b) el origen o clase social de procedencia (profesión y estatus social de los padres, ingresos económicos, ambiente y medio socio-cultural y características de la población de residencia) suponiendo las circunstancias de vida más desfavorables, una mayor dificultad para afrontar el desarrollo educativo de los hijos.; c) el clima educativo familiar, en él se incluye tanto la actitud de los padres hacia los estudios de sus hijos como el clima afectivo familiar en el que se desarrolla el hijo, junto con las expectativas que han depositado en él (Núñez, 2009).

La variable familiar que mayor peso tiene en relación al rendimiento escolar es el clima familiar (Núñez, 2009). El clima educativo familiar se define por el grado de ayuda familiar a los hijos que viene determinado por los elementos del contexto familiar, tales como la dinámica de las relaciones de comunicación y afectivas, las actitudes frente a los valores, las expectativas, etc. (Lozano Díaz, 2003). El nivel de cohesión familiar (Caplan, 2002) y las relaciones familiares (Boute, 2001) se muestran con capacidad de predicción del rendimiento. Por tanto, la implicación de la familia en el proceso de aprendizaje parece ser decisiva para el desarrollo afectivo, cognitivo y comportamental de los estudiantes y, por tanto, para lograr el éxito académico. Son muchos los investigadores que indican que la implicación familiar positiva influye en todos los estudiantes, independientemente del curso en que se encuentren; y disminuye la posibilidad de que el estudiante abandone la Educación Secundaria (Núñez, 2009).

Este contexto no ha llevado a reflexionar sobre el importante papel que la familia podría desempeñar, y de hecho en muchos casos desempeña, en el proceso de aprendizaje de los alumnos, suponiendo un soporte que les proporcione la ayuda necesaria para implicarse de modo exitoso en el proceso educativo y para ayudar a reducir el elevado fracaso escolar existente.

Implicación familiar y éxito escolar

Los resultados de los numerosos estudios realizados sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje han mostrado que existe una relación significativa entre la implicación

familiar y el éxito académico de los estudiantes (González-Pienda y Núñez, 2005; Suárez et al., en prensa). Así, se sabe que la implicación familiar positiva influye en las condiciones de los estudiantes para un óptimo aprendizaje, independientemente del curso en que se encuentren (Muller, 1998), y hace disminuir la probabilidad de que el estudiante abandone la Enseñanza Secundaria (Martínez y Álvarez, 2006).

El rol de los profesores en las aulas ha ido cambiando, adquiriendo éstos cada vez más un papel de facilitadores de los aprendizajes y no de meros transmisores de contenidos (Del Moral y Villalustre, 2010; Mato, 2010). De igual modo, se han producido cambios en lo que respecta a los padres. Actualmente, la conciencia acerca de la implicación familiar va en aumento en la sociedad, e incluso parece que en las directrices generales para los nuevos títulos universitarios de maestro se intensifica la importancia de la familia en la educación, y en consecuencia, la necesidad de formar a los futuros docentes al respecto, proponiéndose la creación de una materia denominada Familia y Escuela que deberá capacitar a los profesores para colaborar, orientar y tutorizar a los progenitores en la educación de sus hijos (Robledo y García, 2009).

Por una parte, se han realizado investigaciones que buscaron explicar cómo distintas conductas de los padres influyen en la motivación, autoconcepto, concentración, esfuerzo, actitud, etc., de sus hijos, asumiendo que tales variables son condiciones fundamentales que, sensibilizando al individuo hacia la utilización de sus procesos y estrategias cognitivas, incidirán significativamente sobre el aprendizaje y rendimiento posterior (por ejemplo, Castejón y Pérez, 1998; Fantuzzo, Davis y Ginsburg, 1995; García-Linares y Pelegrina, 2001; González-Pienda, Núñez, González-Pumariiega, Álvarez, Rocés y García, 2002a; Kim y Rohner, 2002; Patrikakou, 1996; Seginer y Vermulst, 2002; Shumow, Vandell y Kang, 1996). Desde esta perspectiva, por ejemplo, González-Pienda et al. (2002a) han obtenido evidencia de que ciertas dimensiones de la implicación de los padres respecto de la educación de sus hijos (expectativas sobre el rendimiento, expectativas sobre la capacidad para alcanzar logros importantes, interés respecto de los trabajos escolares, grado de satisfacción o insatisfacción con el nivel alcanzado, nivel y tipo de ayuda que prestan los padres a la hora de realizar las tareas académicas en el hogar y, conductas de reforzamiento por parte de los padres respecto a los logros de sus hijos) inciden significativamente sobre el rendimiento académico de sus hijos, no directamente como es lógico, sino indirectamente a través de su incidencia sobre variables personales tales como el autoconcepto de los estudiantes, el patrón típico de atribución de la causalidad sobre los éxitos y fracasos académicos particulares, etc.

Por otra parte, también se ha investigado sobre cómo los padres se implican favoreciendo o dificultando el propio proceso de aprendizaje mediante su influencia sobre las conductas autorregulatorias implicadas en el proceso de estudio (González-Pienda, Núñez, Álvarez, González-Pumariiega, Rocés, González, Muñiz y Bernardo, 2002b; Martínez-Pons, 1996; Zimmerman, Bandura y Martínez-Pons, 1992). El cambio de perspectiva sobre el aprendizaje escolar, desde el clásico modelo cognitivo al modelo de aprendizaje autorregulado, han supuesto también una nueva orientación para la investigación sobre la implicación familiar en el estudio y el aprendizaje escolar de los hijos. Martínez-Pons (1996) define la implicación de la familia en el proceso de autorregulación a través de cuatro tipos de conductas: modelado (cuando la conducta

de los padres ofrece ejemplos de autorregulación en sus diversas fases y formas para poder ser observados e imitados por sus hijos), estimulación o apoyo motivacional (cuando los padres favorecen la persistencia de los hijos ante condiciones adversas), facilitación o ayuda (cuando los padres facilitan el aprendizaje aportando recursos y medios) y recompensa (cuando los padres refuerzan aquellas conductas o secuencias que impliquen algún grado de autorregulación). En general, en estas investigaciones se obtiene evidencia empírica de que este tipo de comportamiento de los padres influye significativamente sobre las diferentes áreas del proceso de autorregulación del aprendizaje de los hijos y esto sobre su rendimiento académico.

En esta línea de trabajos, González-Pienda et al. (2003) informan sobre algunas condiciones familiares que caracterizan a padres y madres que se implican en la promoción de un comportamiento autorregulatorio de sus hijos. Tal como estos autores plantean en el estudio, los datos indican que a mayor cohesión y adaptabilidad familiar mayor es la “conciencia” que los hijos poseen sobre comportamientos de los padres semejantes a los descritos con anterioridad (aunque sobre lo que no se puede aseverar nada es sobre la relación entre la dinámica familiar y la existencia de comportamiento autorregulado por parte de los padres).

La participación de los padres en el sistema educativo constituye una expresión de democracia, a la vez que una garantía de calidad pedagógica, tal y como se reconoce en nuestra constitución (Sarramona y Roca, 2002). Esta expresión de democracia recibe el nombre de implicación parental en la educación y está adecuadamente definida como “interacciones de los padres con los colegios y con sus hijos para mejorar el éxito académico” (Hill et al., 2004, p. 1491).

El efecto de la implicación parental (en términos de ambiente de aprendizaje en casa) sobre el rendimiento y el desarrollo cognitivo ha sido explorado en varios estudios de colegios pre-escolares ingleses (Melhuish, Sylva, Sammons, Siraj-Blatchford, y Taggart, 2001; Sylva, Melhuish, Sammons, y Siraj-Blatchford, 1999). Sylva et al (1999) llevaron a cabo un estudio longitudinal para medir el rendimiento y desarrollo de niños entre tres y siete años. Más de tres mil niños fueron seleccionados en una muestra de más de cien centros. Un amplio rango de métodos fueron empleados para explorar el ajuste y rendimiento de los niños. Se desarrolló la idea de “ambiente de aprendizaje en casa” para abarcar un amplio abanico de provisiones en el hogar manifestadas por los padres. Entre ellas, leer, visitar la biblioteca, jugar con letras y números, pintar y dibujar, enseñar las letras del abecedario mediante el juego, enseñar rimas y canciones, etc. Melhuish et al (2001) concluyeron que un ambiente de alto aprendizaje en casa estaba asociado con elevados niveles de cooperación y conformidad, sociabilidad y confianza con los iguales, menor comportamiento antisocial y de preocupación o decepción y altas puntuaciones en desarrollo cognitivo.

La mayoría de datos al respecto existentes señalan que la implicación parental puede suponer una diferencia en el aprendizaje del alumno; de hecho, se ha relacionado con una amplia variedad de resultados, y esto es debido a que la implicación parental ofrece modelado, refuerzo e instrucción que ayuda al desarrollo de actitudes, conocimientos y comportamientos asociados con el éxito escolar (Hoover-Dempsey, Bassler, y Burow, 1995). La implicación parental en las TPC, por ejemplo, aporta a los niños múltiples oportunidades

para observar y aprender de sus padres, para recibir refuerzo y feedback y para participar en interacciones instruccionales relacionadas con los contenidos académicos y el proceso de aprendizaje (Hoover-Dempsey et al., 2001). De este modo, los padres a menudo sirven a sus hijos de modelo del cual aprender. La teoría del modelado (Bandura, 1997) sugiere que los niños adquieren conocimientos de habilidades, procesos, conceptos y capacidades personales mediante la observación. El modelado es particularmente influyente cuando los modelos son percibidos como competentes y poderosos, poseyendo habilidades y destrezas que los niños valoran.

Siraj-Blatchford et al. (2002) sugieren a partir de otro estudio que cuando existe una buena relación entre los padres y los educadores profesionales en términos de objetivos compartidos, el buen progreso en el aprendizaje se lleva a cabo incluso en ausencia de buenas prácticas en el colegio. Sus resultados muestran que es la implicación parental en las actividades de aprendizaje en casa la que está más estrechamente relacionada con el desarrollo cognitivo en los primeros años.

Así mismo, las evaluaciones parentales de las habilidades de los hijos influyen fuertemente los sentimientos de competencia de éstos (Bleeker y Jacobs, 2004; Eccles et al., 1993). De hecho, las percepciones de los hijos sobre sus habilidades en matemáticas son un reflejo de las percepciones que sus padres tienen de ellos (Bleeker y Jacobs, 2004; Jacobs y Eccles, 1992). Particularmente en matemáticas y ciencias, cuando los padres animan a sus hijos a escoger unos cursos o determinadas carreras, esos niños es más probable que expresen su interés en las ciencias (Bhanot y Jovanovic, 2009).

En algunos países europeos, como es el caso de Inglaterra, la preocupación por la implicación parental les ha llevado a tomar medidas ya hace más de una década, cuando desarrollaron la primera estrategia de gobierno para asegurar la implicación parental en 1997 en el libro blanco "Excellence in Schools". La estrategia descrita aquí incluía tres propósitos: a) proporcionar a los padres información, b) darles voz a los padres y c) fomentar la cooperación de los padres con los colegios (Desforges y Abouchar, 2003).

Es importante señalar que aunque la conciencia de necesidad de implicación parental es una realidad, no existe acuerdo unánime respecto al beneficio que la implicación parental reporta a los hijos, pues aunque algunos investigadores afirman que la implicación parental es beneficiosa para el rendimiento de los alumnos (Keith et al., 1993; Pomerantz y Eaton, 2001), otros sugieren que no lo es (Chen y Stevenson, 1989; Levin et al., 1997). Es posible que las diferencias se encuentren en las diferentes formas de implicación parental.

Formas de implicación parental

La implicación parental es un término que engloba muchas actividades tales como actividades parentales en casa, ayuda con las TPC, hablar con los profesores, tomar parte en el funcionamiento escolar, etc. Es relativamente fácil describir lo que los padres hacen con relación a la implicación, pero es mucho más difícil establecer si esa actividad ejerce influencia en los resultados escolares (Desforges y Abouchar, 2003).

Grolnick y Slowiaczek (1994) afirman que la implicación comportamental de los padres incluye tanto estrategias de implicación en el trabajo en casa como implicación escolar. Algunas de estas formas de implicación son la comunicación activa entre casa y

escuela, la participación voluntaria en actividades escolares y la asistencia con las TPC. También es importante la implicación cognitivo-intelectual que incluye el rol parental de exposición de los niños a actividades y experiencias educacionales estimulantes y la implicación personal que incluye las actitudes y expectativas hacia el colegio y la educación.

Epstein (2001) desarrolló una tipología de implicación parental configurada por seis maneras de implicación (ver Tabla 1): a) crianza de los hijos, b) comunicación, c) voluntariedad, d) enseñanza en casa, e) toma de decisiones, f) colaboración con la comunidad.

Tabla 1
Marco conceptual de Epstein de implicación familia-escuela-comunidad.

Tipo de implicación	Definición
Crianza de los hijos	Proporcionar hogar, salud, nutrición, seguridad, enseñar habilidades, interacciones padres-hijos, condiciones en el hogar favorables al estudio.
Comunicación	Colegio-casa/Casa-colegio.
Voluntariedad	Colaboración en eventos escolares.
Enseñanza en casa	Ayuda con las TPC, elecciones escolares, etc.
Toma de decisiones	Miembros de la asociación de padres y profesores.
Colaboración con la comunidad	Contribuciones al colegio.

Existen múltiples formas de implicación parental y también muchos datos que muestran que ésta no presenta la misma forma en el caso de alumnos más pequeños que en los más mayores.

En un entorno de Educación Primaria, la implicación escolar está más asociada con el rendimiento de los alumnos, incluyendo visitas a la clase e interacciones con los profesores. Estas interacciones incrementan el conocimiento de los padres acerca del currículum y aumentan la efectividad de la implicación en casa (Epstein, 2001; Hill, et al., 2004). Además, las interacciones entre padres y profesores incrementan el respeto mutuo y las percepciones de los profesores acerca de cuánto valoran los padres la educación. Sin embargo, en los primeros cursos de Educación Secundaria, la implicación parental ya no se centra tanto en la asistencia a la clase sino en la participación en actividades escolares (Epstein, 2001), si bien no debe olvidarse la comunicación padres-hijos, pues tal y como señalan Hill y Tyson (2009), existe un tipo específico de implicación parental que está fuertemente relacionado con el rendimiento en esta etapa educativa. Se trata de la socialización académica que incluye las comunicaciones de los padres acerca de sus

expectativas de rendimiento y su valoración de la educación, la discusión de estrategias de aprendizaje con los hijos y la realización de planes para el futuro.

Parece ser que con los niños más pequeños la ayuda directa en habilidades básicas es esencial; sin embargo, con los chicos más mayores, se convierten en más relevantes las actividades que fomentan la independencia y la autonomía (Desforges y Abouchaar, 2003). En un estudio de Izzo et al (1999) los profesores citaron cuatro aspectos de la implicación parental (frecuencia de contacto padres-profesores, calidad de la interacción padres-profesores, participación en actividades educativas en casa y participación en actividades escolares), afirmando que todos ellos decrecen a medida que aumenta la edad de los alumnos y que la implicación en casa es la que predice el mayor porcentaje de varianza explicada del rendimiento.

La implicación parental en la vida escolar de sus hijos parece ser diferente también para chicos y chicas, aunque también puede ser que los hijos perciben esta implicación de modo distinto. Algunos estudios indican que los padres proporcionan más recursos para mejorar el interés por las ciencias a los niños que a las niñas (Jacobs y Bleeker, 2004), o que los niños parecen tener la oportunidad de utilizar ordenadores más frecuentemente y durante más tiempo fuera del colegio que las niñas (Bhanot y Jovanovic, 2009) y que experimentan más oportunidades de aprendizaje con sus padres participando en tareas de ciencias (Crowley, Callanan, Tenenbaum, y Allen, 2001). Del mismo modo, las madres emplean más explicaciones, hipótesis y cuestiones conceptuales cuando se dirigen a los chicos que a las chicas (Tenenbaum, Snow, Roach, y Kurland, 2005). Crowley et al (2001) también observaron que los padres esperaban más de los chicos en las actividades físicas que de las chicas. Sin embargo, las actitudes de las madres no parecían variar en aspectos similares de género. Estas diferencias de género en el comportamiento de los padres parecen estar relacionadas con los estereotipos existentes acerca de las distintas habilidades de hombres y mujeres (Bhanot y Jovanovic, 2009).

Por otra parte, factores relacionados con el nivel socioeconómico familiar también influyen en la implicación parental. Así, un estudio de Sacker et al (2002), apunta que la implicación parental es un nexo de unión entre la clase social y el rendimiento y ajuste de los alumnos. En él se determina la clase social en función del nivel educativo de los padres y del nivel de cualificación del trabajo que desempeñan.

La implicación parental parece verse influida por la privación material y la aspiración parental. Cuanto más precarias son las circunstancias de vida de una persona, más difícil es afrontar el desarrollo educativo de sus hijos. Además, la aspiración parental se ve influida por el rendimiento del niño. Cuanto mayor es su rendimiento, mayores son las expectativas de sus padres. Esta idea la apoyan estudios como el de Okpala et al (2001) que investigaron la relación entre implicación (en términos de horas voluntarias de ayuda al colegio), gasto escolar (dólares gastados por niño en material escolar), estatus socioeconómico parental y rendimiento académico en un colegio de Carolina del Norte. Los análisis mostraron que la clase social de la familia fue el único factor asociado con el rendimiento. Ni los dólares gastados ni las horas empleadas por los padres en ayuda al colegio estuvieron relacionados con el rendimiento del niño.

De acuerdo con lo anterior, Nechyba et al (1999) resumieron tres posibles razones o creencias según las cuales la clase social podría influir en la implicación parental. Una

de ellas es “la cultura de la pobreza”, respecto a la cual se dice que las familias de clase trabajadora conceden menos valor a la educación de sus hijos que los padres de clase media y por tanto están menos dispuestos a participar en ella. Una segunda creencia es que las familias de clase trabajadora tienen menos capital social en términos de recursos y habilidades. Como consecuencia, estos padres estarían menos preparados para negociar y responder a las demandas del colegio. La tercera razón implica las barreras institucionales. Los colegios son instituciones de clase media con sus propios valores, aceptan la implicación de los padres sólo en los términos que les interesa y éstos no son negociables. Sin embargo, estas teorías tienen una limitación común, pues ninguna de ellas es capaz de explicar por qué hay padres de clase trabajadora que están muy involucrados en la educación de sus hijos y padres de clase media que no se implican en ella.

Si asumimos que la implicación parental está relacionada con el estatus socioeconómico, es importante tener en cuenta que en ocasiones la etnicidad está a su vez correlacionada con dicho estatus. Zellman y Waterman (1998) trabajaron con chicos de entre 8 y 13 años y observaron diferencias en las formas de implicación parental según los grupos étnicos, aunque se vio que el impacto de éstos en el rendimiento de los estudiantes estaba mediado por el estilo parental. Smith y Hausafus (1998) estudiaron el impacto de la implicación parental y la etnicidad en el rendimiento en ciencias y matemáticas en alumnos de 14 años. Los estudiantes y sus familias fueron invitados a participar en cursos destinados a la mejora del rendimiento mediante el trabajo con la familia. En todos los grupos los estudiantes lo hicieron mejor si sus padres les ayudaban a ver la importancia de asistir a cursos avanzados de ciencias y matemáticas y les llevaban a exhibiciones y ferias de ciencias. No se observaron por tanto diferencias en función de la etnia, sino que el estilo de implicación parental fue lo más decisivo de cara al rendimiento.

Otro ejemplo en relación con las diferencias étnicas es el estudio de Yan (2000), que comparó tres muestras tomadas del NELS (88): estudiantes afroamericanos exitosos, estudiantes euroamericanos exitosos y estudiantes afroamericanos no exitosos. Los estudiantes afroamericanos exitosos resultaron contar con niveles de implicación parental iguales o superiores que los estudiantes euroamericanos exitosos y significativamente más altos que los afroamericanos no exitosos. Esto demuestra que la implicación parental funciona para todo el mundo no siendo la etnia una barrera que impida que los padres se involucren en la educación de sus hijos y que esto revierta en su rendimiento.

¿Por qué se implican los padres?

El modelo del proceso de implicación parental de Hoover-Dempsey y Sandler (1997) propone tres motivos principales de motivación para la implicación. El primero son los sentimientos de los padres, incluyendo el rol parental y la autoeficacia para ayudar a los hijos. El segundo son las percepciones parentales de las invitaciones recibidas hacia la implicación, ya sean por parte del colegio, de los profesores o de los propios hijos. El tercer motivo son las variables del contexto familiar que ejercen influencia en las percepciones de los padres así como en sus habilidades y conocimientos para implicarse y en el tiempo y la energía de los que disponen.

Las invitaciones de los profesores son potentes motivadores para la implicación parental en Educación Primaria y Secundaria (Green, Walker, Hoover-Dempsey, y Sandler,

2007), están muy relacionadas con las decisiones de implicación de los padres y son muy influyentes (Hoover-Dempsey, et al., 2001). Pero el colegio y los profesores no son los únicos elementos con capacidad para fomentar o inhibir las conexiones entre padres y profesores, también las invitaciones de los propios estudiantes tienen efectos en la implicación parental, ya que los padres quieren que sus hijos tengan éxito y están por ello motivados para responder a sus necesidades (Grusec, 2002; Hoover-Dempsey, et al., 1995). Los alumnos pueden desempeñar un importante rol en este proceso al igual que lo hacen en otros aspectos de su experiencia y desarrollo. Las invitaciones implícitas de implicación pueden surgir cuando los estudiantes experimentan dificultades en el colegio o con aspectos concretos del trabajo escolar (Hoover-Dempsey, et al., 2001; Xu y Corno, 1998). Y estas invitaciones para que sus padres se impliquen en sus tareas parecen surgir en función de la edad, el nivel de desempeño u otros patrones característicos de interacción padres-hijos.

Deslandes y Cloutier (2002) investigaron la opinión de una muestra de alumnos canadienses de 14 y 15 años sobre la implicación parental en el colegio y en casa. Las chicas se mostraron más positivas hacia la implicación parental que los chicos. El 86% de los alumnos afirmó que pediría ideas a sus padres para realizar un proyecto, el 66% trabajaría con sus padres para mejorar sus notas y el 60% les pediría a sus padres atención y consejo ante algo que había escrito. Sin embargo, el 67% de los alumnos no invitarían a sus padres a visitar su clase y el 65% no querría que lo acompañaran en una excursión escolar. Estos resultados sugieren que algunos adolescentes consideran que la implicación parental es un asunto privado que no debe mezclarse con compañeros y profesores.

Además de ser importantes las demandas de los propios hijos, así como del colegio y de los profesores, los padres están motivados para implicarse en las actividades de sus hijos si creen que tienen habilidades y conocimientos que les ayuden en los aspectos concretos de la implicación (Green, et al., 2007), aunque también les influye la existencia de otras demandas especialmente en relación con las responsabilidades familiares y de trabajo. De hecho, los padres con puestos de trabajo muy exigentes y poco flexibles tienden a implicarse menos que aquéllos con trabajos más flexibles. Al mismo tiempo, los padres con muchos hijos a su cargo y múltiples responsabilidades familiares tienden a implicarse menos, especialmente en las actividades de dentro del colegio (Hoover-Dempsey, et al., 1995). Se ha visto en algunos estudios que mientras que a muchos padres les gustaría incrementar su implicación, incluyendo por ejemplo el apoyo a las iniciativas extracurriculares, sienten que las principales barreras para hacerlo son las propias limitaciones en cuanto a disponibilidad de tiempo (Desforges y Abouchaar, 2003).

En resumen, los padres parecen implicarse en la educación de sus hijos por tres razones principales: piensan que deben implicarse, creen que su implicación tendrá efectos positivos y perciben invitaciones para hacerlo (Hoover-Dempsey y Sandler, 1997).

Sin embargo, existen condiciones que dificultan la implicación familiar en la educación de los hijos. En relación a esto, Kohl et al (2000) llevaron a cabo un estudio de los factores familiares que podrían poner en riesgo la implicación familiar, considerando el efecto del nivel de educación parental, la depresión materna y el estatus de familia monoparental. Se observó que la visión de los propios padres de su rol como profesor y el grado de comodidad en su comunicación con los verdaderos profesores podría ser

un reflejo de su propia educación. Una educación pobre y limitada genera en los padres ausencia de confianza en el apoyo de sus propios hijos. Por otra parte, el estatus de familia monoparental limita el apoyo educativo del niño, pues muchos padres/madres solteros tienden a centrar sus energías en la casa más que en la implicación con sus hijos (Desforges y Abouchaar, 2003). Respecto a la depresión materna, éste es un factor de riesgo pues está asociado con ausencia de motivación, energía y confianza y con la producción de respuestas negativas por parte de los demás.

Por otra parte, la ausencia de eficacia percibida para llevar a cabo una implicación óptima es otra de las razones por las que los padres pueden decidir no implicarse. En general, los padres con alta eficacia son más propensos a implicarse en la ayuda a sus hijos con las tareas (Hoover-Dempsey, Bassler, y Brissie, 1992) y aquéllos que lo hacen suelen pensar que su ayuda influye positivamente en los resultados académicos (Chen y Stevenson, 1989).

Comentarios finales

Que la implicación parental es buena para los estudiantes no sólo se defiende desde la investigación educativa, sino también en las políticas educativas, tal y como ha ocurrido en Estados Unidos y Suecia. En la reforma política de Estados Unidos “No child Left Behind” (S.Res.107, 2001) se contempló que cada colegio que recibía fondos para estudiantes con necesidades debía contar con una política escrita de implicación parental. Esta medida política está orientada a la participación parental en conferencias de padres y profesores, reuniones escolares y otras actividades en el colegio (Gill y Schlossman, 2004). Estas políticas educacionales de ambos países asumen que el padre ideal es aquel que se interesa y se siente responsable de la educación de sus hijos. Parte de esa responsabilidad se manifiesta prestando atención a los deberes escolares (tareas para casa, TPC) de los hijos, actividad que ha de realizarse precisamente en el contexto doméstico. Las madres son con frecuencia las primeras que tienen contacto con los hijos cuando se acaba la jornada escolar y es por eso por lo que suelen empezar a hacer las TPC con ellos con más frecuencia que los padres (Wingard y Forsberg, 2009).

Se sabe que los padres que establecen patrones educativos adecuados, por ejemplo, monitorizando desde cerca las actividades escolares de sus hijos (ej., apuntes de clase, notas de los exámenes, comportamiento en clase), consiguen obtener más éxito no sólo en el desarrollo de la autorregulación de sus hijos sino en su desarrollo social y cognitivo (Desforges y Abouchaar, 2003). También se ha visto que la implicación de las madres en actividades escolares y en actividades que promueven el aprendizaje en casa está positivamente relacionada con los sentimientos de competencia de los hijos; de hecho, la implicación parental en actividades extraescolares relacionadas con matemáticas y ciencias también se ha visto relacionada con el interés de los niños por las matemáticas y las ciencias años después (Jacobs y Bleeker, 2004).

Sin embargo, algunos estudios han constatado que el grado en que los padres hablan con los profesores acerca del comportamiento y la evolución de sus hijos está negativamente relacionado con el progreso de los alumnos; es decir, podría concluirse de estos datos que la implicación parental va en detrimento del progreso del estudiante. Este hecho, que podría verse en contradicción con todo lo indicado previamente, puede

tener sentido si aceptamos la realidad de que los padres cuando más interaccionan con los profesores es cuando sus hijos tienen problemas (Desforges y Abouchaar, 2003).

A modo de conclusión, si bien no se puede afirmar que así sea en todos los casos, numerosos resultados de investigaciones han mostrado que existe una relación significativa entre la implicación parental y el éxito académico de los estudiantes (González-Pienda y Núñez, 2005). No obstante, conviene recordar que mientras la implicación parental puede acelerar el aprendizaje de los alumnos, también puede interferir negativamente si los padres no están adecuadamente capacitados para asumir el rol de profesor, si utilizan técnicas diferentes a las empleadas en el colegio o si la implicación directa de los padres ejerce demasiada presión en los alumnos creando expectativas inconsistentes con sus propias capacidades (Cooper, Lindsey, y Nye, 2000).

De lo que no hay duda es que la implicación de los padres es fundamental para el progreso óptimo de los estudiantes, pero solo si ésta ocurre de modo sostenido durante todo el proceso educativo y no únicamente cuando aparecen problemas de aprendizaje, de rendimiento o de comportamiento; en tal caso, la implicación suele conllevar consecuencias más negativas que positivas.

Referencias

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Bhanot, R. T., y Jovanovic, J. (2009). The Links Between Parent Behaviors and Boys' and Girls' Science Achievement Beliefs. *Applied Developmental Science, 13* (1), 42-59.
- Bleeker, M. M., y Jacobs, J. E. (2004). Achievement in math and science: Do mothers' beliefs matter 12 years later? *Journal of Educational Psychology, 96*, 97-109.
- Boute, C. A. (2001). Relations of autonomy and relatedness to school functioning and psychological adjustment during adolescence. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences, 62*(1).
- Calero, J., Choi, A., y Waisgrais, S. (2010). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: Una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006. *Revista de Educación, Número extraordinario 2010*, 225-256.
- Caplan, S. (2002). Socioemotional factor contributing to adjustment among early entrance college students. *Gifted Child Quarterly, 46*, 124-134.
- Castejón, J.L., y Pérez, A.M. (1998). Un modelo causal-explicativo sobre la influencia de las variables psicosociales en el rendimiento académico. *Bordón, 50*, 171-185.
- Cooper, H., Lindsey, J., y Nye, B. (2000). Homework in the home: How student, family, and parenting-style differences relate to the homework process. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 464-487.
- Crowley, K., Callanan, M.A., Tenenbaum, H. R., y Allen, E. (2001). Parents explain more often to boys than to girls during shared scientific thinking. *Psychological Science, 12*, 258-261.
- Chen, C., y Stevenson, H. V. (1989). Homework: A cross-cultural examination. *Child Development, 60* (551-561).
- Del Moral, M. E., y Villalustre, L. (2010). Formación del profesor 2.0. Desarrollo de competencias tecnológicas para la escuela 2.0. *Magister, 23*, 59-69.
- Desforges, C., y Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental*

- support and family education on pupil achievements and adjustments: A literature review.* Nottingham: Queen's Printer.
- Deslandes, R., y Cloutier. (2002). Adolescents perception of parental involvement in schooling. *School Psychology International*, 23, 220-232.
- Eccles, J. S., Arberton, A., Buchanan, C. M., Jacobs, J., Constance, F., Rena, H., et al. (1993). School and family effects on the ontogeny of children's interests, self-perceptions, and activity choices. En J. E. Jacobs (Ed.), *Nebraska symposium on motivation, 1992: Developmental perspectives on motivation* (pp. 145-208). Lincoln, N.E.: University of Nebraska Press.
- Epstein, J. L. (2001). School, family, and community partnerships: *Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview.
- Fantuzzo, J.W., Davis, G.Y., y Ginsburg, M.D. (1995). Effects of parental involvement in isolation or in combination with peer tutoring on student self-concept and mathematics achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87, 272-281.
- García-Linares, M.C. y Pelegrina, S. (2001). Características de los padres y el autoconcepto de los adolescentes. *Boletín de Psicología*, 73, 23-42.
- Gill, B.P., y Schlossman, S.L. (2004). Villain or Savior? The American discourse on homework, 1850-2003. *Theory into Practice*, 43, 174-181.
- González-Pienda, J.A., Núñez, J.C., González-Pumariega, S., Alvarez, L., Rocés, C. y García, M. (2002a). A structural equation model of parental involvement, motivational and aptitudinal characteristics, and academic achievement. *The Journal of Experimental Education*, 70, 3, 257-287.
- González-Pienda, J.A., Núñez, J.C., Alvarez, L., González-Pumariega, S., Rocés, C., González, P., Muñiz, R. y Bernardo, A. (2002b). Inducción parental a la autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 14, 853-860.
- González-Pienda, J.A., Núñez, J.C., Alvarez, L., Rocés, C., González-Pumariega, S., González, P., Muñiz, R., Valle, A., González-Cabanach, R., Rodríguez, S. y Bernardo, A. (2003). Adaptabilidad y cohesión familiar, implicación parental en conductas autorregulatorias, autoconcepto del estudiante y rendimiento académico. *Psicothema*, 15, 471-477.
- González-Pienda, J.A., y Núñez, J. C. (2005). La implicación de los padres y su incidencia en el rendimiento de los hijos. *Revista de Psicología y Educación*, 1 (1), 115-134.
- Green, C. L., Walker, J., M., Hoover-Dempsey, K., y Sandler, H. M. (2007). Parents' Motivations for Involvement in Children's Education: An Empirical Test of a Theoretical Model of Parental Involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99 (3), 532-544.
- Grolnick, W. S., y Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252.
- Grusec, J. E. (2002). Parenting socialization and children's acquisition of values. En M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 5. Practical issues in parenting* (pp. 143-167). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hill, N.E., Castellino, D.R., Landsford, J.E., Nowling, P., Dodge, K.A., Bates, J.E., et al. (2004). Parent academic involvement as related to school behavior, achievement, and aspirations: Demographic variations across adolescence. *Child Development*, 75, 1491-1509.

- Hill, N. E., y Tyson, D. F. (2009). Parental Involvement in Middle School: A Meta-Analytic Assessment of the Strategies That Promote Achievement. *Developmental Psychology*, 45 (3), 740-763.
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C., y Brissie, J. S. (1992). Explorations in parent-school relations. *Journal of Educational Research*, 85, 287-294.
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C., y Burow, R. (1995). Parents' reported involvement in students' homework: *Strategies and practices. Elementary School Journal*, 95, 435-450.
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J., M.T., Reed, R. P., DeJong, J. M., y Jones, K. P. (2001). Parental Involvement in Homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 195-209.
- Hoover-Dempsey, K. V., y Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67, 3-42.
- Izzo, C. V., Weissberg, R. P., Kasrow, W. J., y Fendrich, M. (1999). A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance. *American Journal of Community Psychology*, 27 (6), 817-839.
- Jacobs, J. E., y Bleeker, M. M. (2004). Girls' and Boys' developing interests in math and science: Do parents matter? *New Directions for Child and Adolescent Development*, 106, 5-21.
- Jacobs, J. E., y Eccles, J. S. (1992). The influence of parent stereotypes on parent and child ability beliefs on three domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 932-944.
- Keith, T. Z., Keith, P. B., Troutman, G. C., Bickley, P. G., Trivette, P. S., y Singh, K. (1993). Does parent involvement affect eighth-grade students achievement? Structural analysis of national data. *School Psychology Review*, 22, 474-496.
- Kim, K. y Rohner, R.P. (2002). Parental warmth, control, and involvement in schooling. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33, 127-140.
- Kohl, G. O., Lengua, L. J., y McMahon, R. J. (2000). Parent involvement in school: Conceptualizing multiple dimensions and their relationships with family and demographic risk factors. *Journal of School Psychology*, 38, 501-523.
- Levin, I., Levy-Shiff, R., Appelbaum-Peled, T., Katz, I., Komar, M., y Meiran, N. (1997). Antecedents and consequences of maternal involvement in children's homework: A longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 18, 207-227.
- Lozano Díaz, A. (2003). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la Educación Secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1, 43-66.
- Martínez, R. A., y Álvarez, L. (2006). Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta*, 85, 127-146.
- Martinez-Pons, M. (1996). Test of a model of parental inducement of academic self-regulation. *The Journal of Experimental Education*, 64, 213-227.
- Mato, A. (2010). Las escuelas y los maestros de primeras letras (siglo XIX). *Magister*, 23, 19-33.
- Melhuish, E., Sylva, C., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., y Taggart, B. (2001). Social behavioural and cognitive development at 3-4 years in relation to family background. The effective provision of pre-school education, EPPE project (Technical paper 7). DfEE. London: The Institute of Education.
- Muller, C. (1998). Gender differences in parental involvement and adolescents' mathematics achievement. *Sociology of Education*, 71, 336-356.

- Nechyba, T., McEwan, P., y Older-Aguilar, D. (1999). The impact of family and community resource on student outcomes: An assessment of the international literature with implications for New Zealand. Recuperado de: www.minedu.govt.nz/web/document/document_page.cfm?id=5593yp=58 [Accessed September 30th, 2002].
- Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., García, M., González-Pumariega, S., Roces, C., Álvarez, L., et al. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10, 97-109.
- Núñez, J. C. (2009). El clima escolar, clave para el aprendizaje (entrevista, 27 de octubre de 2009). Recuperado de: http://www.infocop.es/view_article.asp?id=2540.
- Okpala, C. O., Okpala, A. O., y Smith, F. E. (2001). Parental involvement, instructional expenditures, family socioeconomic attributes, and student achievement. *The Journal of Educational Research*, 95(2), 110-115.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2011). Informe PISA 2009. Recuperado de: <http://www.pisa.oecd.org/>.
- Patrikakou, E. N. (1996). Investigating the academic achievement of adolescents with learning disabilities: A structural modeling approach. *Journal of Educational Psychology*, 88, 435-450.
- Pomerantz, E. M., y Eaton, M. M. (2001). Maternal intrusive support in the academic context: Transactional socialization processes. *Developmental Psychology*, 37, 174-186.
- Robledo, P., y García, J. N. (2009). El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje: Revisión de estudios empíricos. *Aula Abierta*, 37, 117-128.
- Sacker, A., Schoon, I., y Bartley, M. (2002). Social inequality in educational achievement and psychological adjustment throughout childhood: magnitude and mechanisms. *Social Science and Medicine*, 55, 863-880.
- Sarramona, J., y Roca, E. (2002). La participación de las familias en la escuela como factor de calidad educativa. *Aula Abierta*, 80, 1-21.
- Seginer, R. y Vermulst, A. (2002). Family environment, educational aspirations, and academic achievement in two cultural settings. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33, 540-558.
- S. Res. 107, 107º Cong. Rec. 1425 (2001) (legislado).
- Shumow, L., Vandell, D. L., y Kang, K. (1996). School choice, family characteristics, and home-school relations: Contributions to school achievement? *Journal of Educational Psychology*, 88, 451-460.
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R., y Bell, D. (2002). *Researching effective pedagogy in the early years (Research report RR356)*: Institute of Education, University of London.
- Smith, F. M., y Hausafus, C. O. (1998). Relationship of family support and ethnic minority students' achievement in science and mathematics. *Science Education*, 82, 111-125.
- Suárez, N., Fernández, E., Cerezo, R., Rodríguez, C., Rosário, P., y Núñez, J. C. (en prensa). Tareas para casa, implicación familiar y rendimiento académico. *Aula Abierta*.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., y Siraj-Blatchford, I. (1999). The effective provision of Pre-School Education (EPPE) Project: technical paper 2, characteristics of the EPPE Project sample at entry to the study. London: University of London, Institute

of Education.

- Tenenbaum, H. R., Snow, C. E., Roach, K.A., y Kurland, B. (2005). Talking and reading science: Longitudinal data on sex differences in mother-child conversations in low-income families. *Applied Developmental Psychology*, 26, 1-19.
- Wingard, L., y Forsberg, L. (2009). Parental involvement in children's homework in American and Swedish dual-earner families. *Journal of Pragmatics*, 41, 1576-1595.
- Xu, J., y Corno, L. (1998). Case studies of families doing third grade homework. *Teachers College Record*, 100, 402-436.
- Yan, W. (2000). Successful African American students: The role of parental involvement. *Journal of Negro Education*, 68, 5-22.
- Zellman, G. L., y Waterman, J. M. (1998). Understanding the impact of parent school involvement on children's educational outcome. *The Journal of Educational Research*, 91, 370-380.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., y Martínez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29, 663-676.