

El desarrollo integral del alumno: algunas variables familiares y de contexto

The integral development of the student: some family variables and context

Tamara Díaz Fouz

Doctora en Educación. Licenciada en Psicología. Coordinadora de Programas de la OEI.

Resumen

Favorecer el aprendizaje y el desarrollo socioemocional de los alumnos implica conocer qué variables pueden estar actuando como facilitadoras, aquellas que promueven el desarrollo saludable del alumno, y cuáles como barreras que lo dificultan o impiden. El propósito de este estudio ha sido analizar qué variables familiares y de contexto están relacionadas con el aprendizaje y el desarrollo de los alumnos chilenos de 4° de Educación Básica. Se analizaron para ello las respuestas de más de 80.000 padres y alumnos de centros de la región Metropolitana de Santiago a los cuestionarios de la evaluación nacional SIMCE¹. Los resultados indican que variables como el contexto, tipo de institución en la que está escolarizado el alumno, las expectativas, exigencia académica y la dedicación y participación de los padres inciden en el aprendizaje y en la valoración que el alumno hace de sí mismo. Estos datos constituyen un importante aporte en la dirección de favorecer iniciativas que apoyen la formación de las familias y favorezcan el acercamiento de ambos contextos, familiar y escolar, como forma de promover y cuidar el desarrollo integral y el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Palabras clave: familia | desarrollo | expectativas | apoyo escolar | formación | rendimiento académico.

125

Abstract

The promotion of student learning and social-emotional development requires an understanding of all the variables involved, including both those variables that drive the student's healthy development and those that hinder or prevent it. The purpose of this study has been an analysis of the family and context variables that are associated with the learning and development attained by 4th grade Chilean students. This was based on an analysis of the answers provided by more than 80,000 parents and students from schools in the Santiago Metropolitan Region to the surveys included in the SIMCE national student assessment. The results indicate that variables such as the context, the kind of school the student is attending, expectations, academic standards, and parents commitment and involvement have an impact on student learning and self-worth. These data are a significant contribution in that they favour initiatives supporting education within families and encouraging proximity between both contexts – the family and the school – as a way of promoting and ensuring students' integral development and learning process.

Keywords: family | development | expectations | scholastic support | formation | academic yield.

¹ Se trata del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) de la Agencia de Calidad de la educación en Chile, que se aplica anualmente desde 1997 a todos los estudiantes que cursan 2° EGB, 4° EGB, 6°EGB, (Educación General Básica), 8° EGB y 2° Medio y 3° Medio. Evalúa en la actualidad las áreas de Lenguaje y Comunicación; Matemática; Ciencias Naturales; Historia, Geografía y Ciencias Sociales; Inglés y Educación Física. Para más información revisar <http://www.simce.cl>

1. INTRODUCCIÓN

La familia es el primer agente socializador en la vida del niño. En la interacción de los padres con los hijos se desarrollan patrones de protección, de actitudes y valores personales, con los que el niño generará más adelante las habilidades sociales necesarias que le permitan relacionarse de forma satisfactoria con sus iguales. Los siguientes socializadores serán sus compañeros, amigos o iguales junto con instituciones sociales como la escuela (Paniagua y Palacios, 2005). No solo en las etapas iniciales, sino a lo largo de toda la escolaridad, ambos contextos, familia y escuela, serán fundamentales para el desarrollo armónico, saludable e integral del alumno.

En relación con el papel de la familia, se constata su valor fundamental, no solo como responsable principal del adecuado desarrollo afectivo, biológico y moral del niño, sino también para su correcta formación y aprendizaje escolar. Aspectos tales como las características socioeconómicas, culturales y educativas de la familia, el clima y funcionamiento del hogar, las percepciones y conductas hacia la educación y hacia la escuela, son factores con una clara incidencia en los aprendizajes escolares de los hijos y en el tipo de demandas y expectativas que la familia creará hacia la escuela y hacia la educación.

126

Desde el estudio clásico de Peng y Lee (1992), en el que se presentó un conjunto de indicadores de familia que correlacionaban con buen rendimiento académico, han sido muchos los estudios orientados a identificar qué variables familiares tienen mayor incidencia en los resultados de los alumnos, sin lograrse conclusiones sólidas y consensuadas. Una revisión de los principales estudios llevados a cabo sobre el tema identifica, entre las variables con mayor incidencia en los aprendizajes, aquellas referidas a las expectativas que los padres crean sobre el nivel académico que lograrán sus hijos, y la implicación y participación efectiva que tienen en sus aprendizajes.

De esta forma, **las expectativas académicas de los padres** aparecen como uno de los factores con mayor repercusión e incidencia sobre el alumno. La revisión de los estudios orientados a conocer qué ocurre con las expectativas de los padres sobre el rendimiento de sus hijos evidencia que este tipo de investigaciones son menos frecuentes que cuando se analiza el efecto de las expectativas docentes. De igual forma, la discusión acerca de qué factores determinan o cómo se forman estas expectativas es también bastante compleja. Por una parte, una línea de trabajo señala, como factores fundamentales, la influencia

de las propias características de los padres, tanto culturales, económicas o formativas; por otra, diferentes teorías consideran que las expectativas de los padres se forman fundamentalmente en base a las características de sus hijos. Factores como la capacidad, habilidades, inteligencia, y rendimiento académico previo serían elementos con un importante peso a la hora de mostrar unas expectativas académicas más o menos favorables.

Es posible, sin embargo, encontrar evidencia tanto en estudios nacionales como internacionales que abordan aspectos relacionados con el rendimiento y sus factores asociados, en lo que se refiere a la fuerte relación que existe entre las expectativas de los padres y los resultados de aprendizaje que obtienen sus hijos en las pruebas (Roca, 2013). Y no solo a nivel de rendimiento escolar, sino también en relación a lo que los propios estudiantes sienten que son capaces de hacer y de aprender. Lo que los padres esperan que logren está relacionado con lo que los estudiantes esperan lograr. Esto supone que, a mayores expectativas académicas de los padres, mayores son las expectativas de los hijos. Sin embargo, si bien es cierto que en gran medida las expectativas de los hijos se forman en base a lo que perciben que sus padres esperan de ellos - tal y como Goldenberg et al. (2001) indican *las expectativas de las madres y los padres empiezan a ser transmitidas cuando sus menores en edad escolar llegan a primaria, y en general se mantienen durante la secundaria, teniendo gran influencia sobre las expectativas de sus hijos-*, también se encuentra que en ocasiones se produce lo que MacBeath (2007) denominó la "antiprofecía de autocumplimiento". Esto es, la determinación de algunos niños de conseguir un aprendizaje satisfactorio y desafiar las predicciones negativas de padres y profesores.

Otra de las variables que la investigación educativa ha estudiado en profundidad es el efecto que la **dedicación de los padres a la educación de sus hijos** tiene sobre el alumno y sobre su rendimiento académico. Al hablar de *dedicación* se está haciendo referencia a una gran variedad de actuaciones, de distinta naturaleza, que los padres realizan en relación a los estudios y a las diferentes actividades escolares de sus hijos. El interés con que los padres siguen el proceso educativo de su hijo se puede manifestar de diferentes formas: contacto frecuente con el centro, preocupación por la actividad escolar, creación en casa de un ambiente adecuado para el estudio, adquisición de recursos culturales, utilización conveniente del tiempo de ocio, presión ejercida sobre los hijos para que lean y visiten museos, ayuda en las tareas escolares, etc. (Gómez Dacal, 1992). No se trata solo de apoyar en las tareas académicas sino también de

mostrar una actitud activa y preocupada, de apoyo y ayuda a los diferentes aspectos escolares del hijo. Tiene por tanto un importante componente afectivo y emocional.

El estudio de los diferentes tipos de actividades que los padres realizan, y la influencia que tienen sobre los aprendizajes escolares ha sido un tema muy destacado en la investigación educativa de las últimas décadas. Una revisión de estudios sobre qué factores son los que afectan al rendimiento de los alumnos, llevada a cabo hace algunos años por Ruiz de Miguel (2001), evidenció que el interés de los padres en las tareas escolares de los hijos incide de forma positiva en la percepción que ellos mismos tienen como estudiantes, con las consecuencias que esto tiene sobre su rendimiento. En general, la mayoría de los estudios señalan que la implicación de los padres parece favorecer los buenos resultados académicos de los hijos. Sin embargo, también son numerosas las investigaciones que ponen de manifiesto la relación contraria, es decir, que según es mayor la dedicación de los padres, peores resultados académicos se observan en los hijos.

128

En este sentido, la investigación realizada por Epstein (1992) encontró que los estudiantes que obtenían peores resultados eran aquellos que más tiempo dedicaban a las tareas escolares y más ayuda recibían por parte de sus padres. Según el autor, la causa de esta relación negativa se explica por el mayor apoyo que se ven obligados a prestar los padres cuando sus hijos tienen problemas. Otra posible explicación a este fenómeno sería el bajo nivel formativo de los padres, que impediría que fueran una ayuda a la hora de que el estudiante desarrolle sus tareas escolares (Casassus, 2003).

En los últimos años, ha ido tomando fuerza la idea de que la educación compartida es una responsabilidad de padres, centros, profesores, y diferentes instituciones económicas y sociales. Los nuevos hallazgos proporcionados por estudios como PISA muestran que la participación de los padres en la educación de los hijos es fundamental para el éxito de los mismos durante su escolarización y en años posteriores. En este sentido cabe destacar un reciente estudio realizado por la OCDE (2012) *Let's Read Them a Story! The Parent Factor in Education*, en el que se plantea como punto de partida que la educación comienza en el hogar, y donde se examina cómo el grado de implicación de los padres se relaciona con el rendimiento de sus hijos, su autoestima y lo que estos disfrutaban con la lectura; además, el informe reitera que no es fundamental que los padres tengan mucho tiempo o conocimientos académicos elevados para ayudar a

sus hijos a mejorar en la escuela, ya que, según señala el texto, *muchos de los tipos de implicación asociados a un buen rendimiento de los alumnos en PISA requieren relativamente poco tiempo de dedicación por parte de los padres y no requieren que estos tengan conocimientos especializados. Lo que realmente cuenta es que tengan verdadero interés y que se comprometan de forma activa.*

En relación con lo anterior, otro factor que ha sido bien analizado por los efectos que tiene sobre el rendimiento académico del alumno es el relativo al contacto familia-centro. Es decir, al grado de cooperación que se establece entre el centro escolar y la familia. En general, todas las investigaciones parecen apuntar a los efectos beneficiosos que tiene la **participación de los padres en la escuela**. Se espera que los niños aprendan más cuando sus contextos familiares y escolares trabajan de forma coordinada, y se espera que tengan más problemas cuando estos contextos están en conflicto, se contradicen entre sí, o están desconectados. Desde este punto de vista, lo que importa no es solo los recursos o riesgos en cualquier contexto, sino también los recursos y los riesgos en las conexiones entre contextos (Epstein y Steven, 2002).

Un reciente estudio realizado en España (IFIIE, 2011) sobre actuaciones de éxito en las escuelas europeas pone de manifiesto cómo la interacción del alumnado con el resto de los agentes sociales implicados en su educación influye directamente sobre su rendimiento escolar. En el estudio se plantea que desde la perspectiva de las teorías de reproducción social, al considerar el nivel educativo de las familias como un factor determinante del fracaso escolar, se imposibilitaba cualquier estrategia de cambio o mejora. Sin embargo, son muchos los estudios posteriores y las teorías que, desde una perspectiva más amplia, han venido a demostrar que existen otros factores con una gran incidencia sobre los resultados académicos, como la participación de las familias y de otros miembros de la comunidad en programas educativos. Esta participación, según recoge el informe, fomenta la interacción cultural y educativa con el alumnado lo que contribuye a su vez al éxito escolar. Por ello, el estudio concluye que no solo es necesaria la formación del profesorado, sino también la formación de las familias y de otros miembros de la comunidad.

En otras investigaciones desarrolladas sobre el tema, se ha estudiado la influencia que **el nivel sociocultural de la familia** puede tener a la hora de una mayor o menor participación en la escuela. Por un parte, parece constatarse que las familias más humildes tienen más dificultades para acercarse al centro que los de clase media, aunque esto no significa necesariamente que le den

menos importancia a las cuestiones escolares. En general, las tasas de participación de los padres es menor en poblaciones históricamente desfavorecidas, dando lugar a los argumentos acerca de que facilitar la participación en estas poblaciones puede reducir las brechas de logro (Crosnoe y Huston, 2007). Sin embargo, también se encuentra que no siempre son los padres de contextos socioculturales más bajos los que prestan menor atención a sus hijos. Se dan casos de padres muy preparados y que ejercen profesiones de alta cualificación muy ocupados que dedican muy poco tiempo a sus hijos (Pérez Serrano, 1984).

En cualquier caso, cuando se aborda el tema desde un enfoque sistémico, se describe la relación familia y escuela como compensatoria. Es decir, incluso si los niños de contextos desfavorecidos son menos propensos que el resto a que las relaciones familia-escuela sean positivas, se beneficiarán más cuando lo hacen porque tales relaciones facilitarán el intercambio de recursos e información en aspectos que para estos niños pueden estar alejados, mientras que no para los demás. Si la participación de los padres promueve el aprendizaje en general, puede hacerlo de forma tal que reduzca las desigualdades de origen (Crosnoe, Benner, y Schneider 2012).

2. INVESTIGACIÓN REALIZADA²

En base a estos antecedentes, se plantea como objetivo analizar, por una parte, qué variables familiares y de contexto (entorno socioeconómico y cultural, tipo de centro, expectativas académicas de los padres, exigencia, dedicación y participación en la escuela) tienen relación con el rendimiento académico y con algunas variables socioemocionales del alumno como su autoconcepto y autoestima.

2.1 SUJETOS

Se ha trabajado con los datos derivados de la evaluación nacional SIMCE del año 2011. Concretamente, se analizaron las respuestas de los alumnos y de los padres de estos alumnos, siendo un total de 81.014 padres y 87.169 estudiantes que estaban cursando 4^o de educación básica (9-10 años) en centros de la

² Los datos presentados forman parte de la tesis doctoral realizada por la autora, Expectativas docentes y su relación con el rendimiento de los estudiantes. Análisis de la situación chilena a partir de los datos del sistema de medición de calidad de la educación (SIMCE), y dirigida por Alejandro Tiana.

región metropolitana de Santiago de Chile, de titularidad municipal, particular pagada y particular subvencionada.

2.2 INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Los datos analizados se recogieron a través de los cuestionarios que se aplican en el marco de la prueba de evaluación nacional SIMCE.

- Cuestionario a padres o apoderados: son respondidos por los padres de cada estudiante evaluado. Indagan sobre el nivel educativo de los padres, ingresos del hogar y nivel de satisfacción con el centro, entre otras cuestiones. En el año 2011, el cuestionario que se aplicó a los padres que tenían hijos cursando 4° Básico estaba constituido por un total de 31 preguntas, las primeras de las cuales estaban referidas a datos de identificación como el género, edad y estudios, entre otras.
- Cuestionario de estudiantes: son respondidos por los mismos estudiantes evaluados. Indagan sobre aspectos generales de su centro escolar, así como sobre sus procesos y estrategias de aprendizaje dentro y fuera del aula, sus intereses y motivaciones, entre otros temas. En el año 2011, el cuestionario que se aplicó a los alumnos de 4° Básico estaba constituido por un total de 17 preguntas, las primeras de las cuales hacían alusión a datos de identificación como el género y la edad.

De los diferentes ítems que integran cada cuestionario, se trabajó solo con aquellas preguntas (previamente se construyeron factores mediante la realización de Análisis Factoriales) que hacían referencia al contexto familiar, expectativas académicas de los padres hacia sus hijos, implicación, exigencia y participación en las actividades del centro. Asimismo, se analizaron las preguntas del cuestionario del estudiante relacionadas con variables personales del alumno (autoconcepto y autoestima) y con su nivel de aprendizaje (resultados obtenidos en la prueba de matemáticas).

2.3 ANÁLISIS DE DATOS

A partir de la información recogida de los cuestionarios, se llevó a cabo el análisis cuantitativo de los datos mediante el programa estadístico SPSS 20.0 con el que se hicieron análisis descriptivos y comparaciones de medias (pruebas ANOVA y pruebas T para muestras independientes); para la constatación de las relaciones entre variables nominales se realizaron pruebas de Chi cuadrado y adicionalmente se calculó un segundo estadístico, el coeficiente de contingencia de Pearson, para valorar la magnitud de las relaciones. Todas las técnicas

utilizadas buscaban comparar los resultados de aprendizaje y los niveles de autoconcepto del alumno de acuerdo con las expectativas, el apoyo, exigencia académica, y la participación de los padres en las actividades del centro. También se analizó la influencia que podría tener el contexto y la titularidad del centro, y se evaluó la posible influencia del género del alumno; es decir, en qué medida las expectativas, el apoyo o la exigencia de los padres variaba en función de si su hijo era hombre o mujer.

2.4 RESULTADOS

En primer lugar, en el caso del **contexto socioeconómico** se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones obtenidas por los alumnos en matemáticas ($F(4,46661)=2317,486$ y $p < 0.001$), de manera que según aumenta el contexto socioeconómico las puntuaciones en matemáticas se incrementan. Los alumnos de centros de contexto bajo obtienen una puntuación media de 226 puntos, mientras que los de contexto alto alcanzan un rendimiento en la prueba de 302 puntos. De igual forma, al analizar si existen diferencias en el rendimiento de los alumnos en función de la **titularidad de la escuela** a la que asisten (municipal, particular pagado o particular concertado) se encuentran también diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones obtenidas en los tres tipos de centro ($F(2,46663)= 2731,341$ y $p < 0.001$). Concretamente, los alumnos de establecimientos particulares pagados logran mejores puntuaciones en matemáticas (301 puntos) que los de centros particulares subvencionados (261) y que los de centros municipales (245).

132

En relación a las variables familiares, al contrastar si el rendimiento en matemáticas del alumno y su autoconcepto variaban en función de **las expectativas académicas de los padres**, el test ANOVA mostró diferencias estadísticamente significativas en ambos casos. Por una parte, el **rendimiento** del alumno es mejor según mejoran las expectativas de los padres ($F(5, 44440)= 1556,021$ y $p < 0.001$). Es decir, los alumnos cuyos padres tienen unas expectativas muy bajas (no esperan que completen 4º de Educación Media) obtienen un resultado en la prueba SIMCE de 216 puntos, frente a aquellos padres que esperan que sus hijos alcancen estudios de postgrado, en cuyo caso la puntuación del alumno aumenta a 295 puntos. También se aprecian diferencias en el **autoconcepto del alumno** ($\chi^2= 791,824$ con $gl=20$ y $p < .001$ y un coeficiente de contingencia de $0,137$; $p < .001$;). Según mejoran las expectativas que los padres tienen sobre sus hijos, mejores son las valoraciones que ellos hacen de sí mismos como estudiantes. Entre aquellos padres que esperan que su hijo no logre terminar

cuarto medio (bajas expectativas), un 79% muestra un autoconcepto positivo, mientras que cuando las expectativas de los padres son muy altas (esperan que finalice estudios de postgrado), el porcentaje de alumnos con autoconcepto bueno o muy bueno asciende a 95%. El alumno se siente más confiando y más capaz cuando sus padres confían y esperan buenos resultados académicos por su parte. El nivel de expectativas no parece verse influido de manera importante por el **género**. Esto es, los resultados muestran que los porcentajes entre categorías son muy semejantes, aunque estadísticamente significativas las diferencias ($\chi^2= 101,141$ con $gl=5$ y $p <.001$ y un coeficiente de contingencia de 0,048; $p <.001$). En todos los casos, más del 50% de los padres esperan que sus hijos, tanto niños como niñas, logren terminar una carrera universitaria.

En segundo lugar, se analizó la variable **dedicación y apoyo de los padres**, preguntándoles a los propios estudiantes en qué grado sus padres les explican la materia o les ayudan a hacer las tareas escolares. Por una parte, al contrastar la puntuación en matemáticas en base a esta variable, los resultados revelaron diferencias pequeñas pero estadísticamente significativas ($F(3, 43691)= 32,258$ y $p < 0.001$). Según hay una mayor implicación de los padres en las actividades académicas de sus hijos, las puntuaciones que obtienen en la prueba mejoran. Aquellos alumnos que afirman que sus padres no les ayudan con las tareas obtuvieron 252 puntos, mientras que aquellos que indican tener bastante o mucho apoyo, obtienen un resultado de 263 puntos. También el **autoconcepto del alumno** muestra variaciones relacionadas con el nivel de dedicación de los padres ($\chi^2= 2544,765$ con $gl=16$ y $p <.001$ y un coeficiente de contingencia de 0,121; $p <.001$) Según aumenta el apoyo que el alumno recibe de sus padres, va mejorando también la valoración que tiene de sí mismo como estudiante competente. Se encuentra una diferencia de 10 puntos porcentuales en las autovaloraciones positivas de los alumnos, entre contextos de apoyo elevado y contextos de apoyo poco frecuente de los padres. Cabe destacar también que son las niñas quienes reciben una mayor ayuda de sus padres en el proceso de aprendizaje (73%) frente a los niños (66%), aunque las diferencias porcentuales, estadísticamente significativas, no son elevadas ($\chi^2= 267,361$ con $gl=4$ y $p <.001$, y un coeficiente de contingencia de 0,065; $p <.001$)

El siguiente aspecto analizado fue qué **nivel de exigencia** opinan los alumnos que tienen sus padres, sobre cuestiones tales como si les regañan cuando sacan malas notas o si les exigen buenos resultados. Al analizar si esta variable tiene relación con el resultado que los alumnos obtienen en matemáticas, los datos muestran que existe una relación estadísticamente significativa ($F(4, 43578)=$

60,831 y $p < 0.001$) e inversa entre estas dos variables: los alumnos que afirman que sus padres les exigen muy poco tienen mejores resultados (269 puntos) que los que señalan que les exigen mucho (258 puntos). Según aumenta el nivel de exigencia de los padres, se reduce la calificación de los alumnos en matemáticas. Al igual que en el caso anterior, esta variable también tiene relación con el **autoconcepto del alumno** ($\chi^2 = 225,755$ con $gl=24$ y $p < .001$, y un coeficiente de contingencia de 0,101; $p < .001$). Aquellos que consideran que sus padres tienen una exigencia elevada hacia ellos tienen mejor autoconcepto y una mejor valoración de sí mismos que los que definen su entorno familiar como poco o nada exigente. Por último, si bien es posible encontrar un ligero mayor nivel de exigencia hacia las mujeres, las diferencias entre ambas categorías son también muy pequeñas aunque estadísticamente significativas ($\chi^2 = 66,788$ con $gl=4$ y $p < .001$, y un coeficiente de contingencia de 0,039; $p < .001$)

Finalmente, tanto el rendimiento del alumno como su autoconcepto muestran diferencias en función de la frecuencia de **participación de los padres en las actividades** del centro (actividades extraescolares y asistencia a reuniones). En el primer caso, se encuentran diferencias significativas ($F(4, 44895) = 243,680$ y $p < 0.001$) en los resultados que obtienen en la prueba de matemáticas. Los alumnos que obtienen peores puntuaciones son aquellos cuyos padres afirman tener una baja participación en las actividades del centro. Según aumenta la participación de los padres, aumenta la puntuación en matemáticas. Y en relación al **autoconcepto** también se encuentra una influencia positiva, ya que, según aumenta la frecuencia con la que los padres asisten a reuniones y actividades escolares los alumnos tienen una mejor autovaloración de sí mismos ($\chi^2 = 322,618$ con $gl=72$ y $p < .001$ y un coeficiente de contingencia de 0,077; $p < .001$). En general, más del 70% de los padres afirma tener una participación frecuente o muy frecuente en la escuela, con independencia de si su hijo es hombre o mujer, siendo solo ligeramente inferior en el caso de los varones ($\chi^2 = 56,573$ con $gl=6$ y $p < .001$ y un coeficiente de contingencia de 0,022; $p < .001$).

134

2.5 DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Si bien el rendimiento académico continúa siendo uno de los indicadores con más relevancia para evaluar la calidad de un sistema educativo y el nivel de aprendizaje de los estudiantes, no es la única variable a destacar cuando se analiza el bienestar y el desarrollo integral del alumno. Cuidar su desarrollo no solo cognitivo, sino afectivo, social y emocional son funciones esenciales que tanto la familia como la escuela deben garantizar, promover y potenciar.

A lo largo de todo el proceso de crecimiento y formación personal del alumno, la familia es desde el inicio quién tiene una mayor responsabilidad, como primer agente socializador en la vida del niño (Paniagua y Palacios, 2005), siendo el contexto principal donde comienza a construir su personalidad y a adquirir hábitos, valores y habilidades que serán fundamentales a lo largo de su vida. Si bien cuando el niño ingresa en la escuela, esa responsabilidad pasa a ser compartida, la familia continúa teniendo un peso fundamental en el crecimiento y desarrollo saludable del alumno. Factores relativos a qué valoración tienen de su hijo, cómo lo expresan, qué pautas de comunicación establecen con el niño, qué esperan que logre alcanzar o qué tipo de apoyo, normas y/o exigencias le plantean, son variables que pueden actuar como barreras o facilitadores de su bienestar y desarrollo integral.

Así, por una parte, los datos del estudio corroboran que aquello que los padres esperan que logren sus hijos a nivel académico, es decir, sus **expectativas**, guarda una clara relación con lo que los hijos logran alcanzar y con el nivel de autoconcepto y de valoración de sí mismo que el alumno tiene. De esta forma, puede decirse que aquellos estudiantes que mejor puntuación obtienen en la prueba de matemáticas y que mejor autovaloración hacen de sí mismos y de sus capacidades, tienen padres con altas expectativas acerca del nivel académico que a futuro serán capaces de alcanzar.

Si bien el estudio de las expectativas de los padres es un tema que ha suscitado gran interés, su dificultad es evidente. Muchas evaluaciones nacionales e internacionales han incorporado su análisis dentro del conjunto de factores estudiados por su relación con el rendimiento. En todos ellos, se encuentran los mismos resultados que en esta investigación: independientemente de la situación socioeconómica y cultural, cuando mayor confianza tienen las familias en que su hijo logrará alcanzar un determinado nivel educativo, mejor rendimiento obtiene el alumno (Roca 2013). Por otra parte, la literatura también parece corroborar los resultados sobre la relación de las expectativas de los padres y el autoconcepto del alumno. En la construcción de variables tales como el autoconcepto o la autoestima se encuentra abundante evidencia sobre la creciente centralidad e influencia de la contribución que los docentes y padres tienen (Birch y Ladd, 1996; Murray y Greenberg, 2000; Pianta, Hamre, y Stuhlman, 2003). Dado lo anterior, parece lógico pensar que los adultos responsables, ya sean los padres o los docentes, van a tener un papel fundamental a la hora de proporcionar experiencias y oportunidades de aprendizaje positivas al alumno que le permitan desarrollar una valoración y una imagen ajustada de sí mismo.

De igual forma, a partir de los resultados del estudio, se observa una interesante tendencia en relación a la implicación de los padres en los estudios de sus hijos y su nivel de exigencia: mientras que el **apoyo y dedicación de los padres** influye positivamente en los resultados que los alumnos obtienen, se da la relación contraria respecto a **la exigencia académica** de los padres; esto es, los alumnos cuyos padres les exigen poco tienen mejor calificación en matemáticas que aquellos que sus padres les exigen mucho. Por otra parte, el **apoyo y la dedicación de los padres** a los estudios de sus hijos es otra variable que influye significativamente en el autoconcepto de los alumnos. Los estudiantes que mejor se valoran como aprendices competentes tienen padres que les apoyan frecuentemente en los estudios. Asimismo, en relación a los niveles de exigencia familiar, se encuentra que a mayor **exigencia académica** de los padres, mejor autoconcepto positivo de los alumnos. Aunque con diferencias poco elevadas es posible constatar un apoyo más frecuente de los padres a las tareas escolares de las hijas que de los hijos. También el nivel de exigencia parece ser ligeramente superior hacia las niñas.

136

En base a estos resultados, parece que no es lo mismo que un padre se implique en el aprendizaje de su hijo a que le exija o regañe si obtiene malas calificaciones. Mientras que un mayor nivel de exigencia está asociado a peores resultados, como veíamos anteriormente, cuanto mayor es el apoyo que los padres dan a las tareas escolares de sus hijos, mejores puntuaciones obtienen estos en matemáticas.

Al revisar qué se encuentra en otras investigaciones y estudios, los resultados son en su mayoría contradictorios. Por una parte, ciertos trabajos empíricos obtienen datos que concuerdan con nuestros resultados. Así por ejemplo, Ruiz de Miguel (2001) recoge que, de forma general, el interés de los padres en las tareas escolares de los hijos incide de forma positiva en la percepción que ellos mismos tienen como estudiantes, con las consecuencias positivas que esto tiene sobre su rendimiento. Sin embargo, no todos los datos van en esta misma dirección: muchos estudios refieren que los padres se ven obligados a apoyar en las tareas escolares solo cuando sus hijos tienen problemas (Epstein, 1992). Esto supondría que un mayor apoyo académico de la familia estaría asociado a un peor rendimiento del hijo.

Respecto a la exigencia académica de los padres, la relación es la esperada. Los alumnos que tienen alto nivel de exigencia familiar obtienen peores puntuaciones en matemáticas que aquellos a los que se les exigen menos. Parece lógico

considerar que quizá la exigencia de los padres no sea la causa de un peor rendimiento, sino una consecuencia: cuando el estudiante tiene un rendimiento académico adecuado no será necesario exigirselo.

A este respecto, un último apunte sobre los resultados encontrados, que muestran cómo un mayor nivel de exigencia también correlaciona positivamente con un autoconcepto positivo del alumno. Los datos son llamativos. Cuanto mayor es la exigencia de los padres, peores son los resultados que los alumnos obtienen pero también mejor es la valoración que el alumno hace de sí mismo, como aprendiz competente y capaz. Es decir, los alumnos tienen mejor autoconcepto en contextos donde sus padres les exigen rendimiento porque sus resultados no son los esperados. Estos datos podrían indicar que aún cuando se trata de exigir, la atención y el seguimiento académico de los padres tienen una gran importancia para el alumno, no repercutiendo negativamente en su autovaloración ni en su autoestima. Habría que realizar nuevos y más completos análisis incorporando nuevas variables para poder sacar conclusiones más sólidas al respecto.

Respecto a la [participación de los padres en las actividades del centro](#), los resultados son claros. Cuanto mayor es la participación de los padres, mejor es la puntuación del alumno en la materia y mejor valoración hace de sí mismo, como estudiante capaz de aprender, superar retos y progresar. La participación de los padres en las actividades escolares muestra un patrón similar con independencia del género del estudiante.

137

Los estudios y la literatura revisada así lo corroboran. En general, todas las investigaciones parecen apuntar a que se espera que los niños aprendan más cuando sus contextos familiares y escolares trabajan de forma coordinada, y se espera que tengan más problemas cuando estos contextos están en conflicto, se contradicen entre sí o están desconectados (Epstein, 1992; IFIE, 2011). Los estudios en su mayoría también muestran que esta participación es menor en contextos más desfavorecidos donde los padres están más alejados de la escuela, siendo fundamental promover el acercamiento de ambos contextos como forma de favorecer el desarrollo del alumno.

Por último, entre los factores contextuales que más relación han mostrado tener con los resultados de los alumnos en la prueba de matemáticas, destacan el [contexto socioeconómico y la titularidad del centro](#). Los análisis realizados ponen de manifiesto que los alumnos con un mejor rendimiento pertenecen a

centros de contextos altos y de titularidad particular pagada. Por el contrario, las puntuaciones más bajas están asociadas a niveles socioeconómicos bajos y a escuelas principalmente municipales. El poder adquisitivo de las familias, el nivel cultural, los mayores y mejores recursos, humanos y materiales, que las escuelas privadas tienen frente a las públicas son algunas de las razones que podrían estar en la base de estas diferencias.

Los resultados obtenidos, tomados con la prudencia que requiere las propias limitaciones de la investigación, animan a desarrollar nuevas líneas de estudio y, al mismo tiempo, ponen de relieve la importancia de algunas estrategias que pueden incidir en la calidad de la educación y en el aprendizaje y desarrollo integral de los alumnos. Se señalan dos de ellas:

1. *Mejorar el nivel sociocultural de los centros y reducir las desigualdades.*

Uno de los datos de la investigación, que coincide con otros muchos estudios, es la influencia del contexto socioeconómico y cultural de los centros en los resultados de los alumnos. Hay que reconocer que los centros tienen escasas posibilidades de modificar esta situación. Son sobre todo las políticas públicas las que pueden contribuir a elevar el nivel cultural de las familias y a desarrollar iniciativas compensatorias que ayuden a la reducción de las desigualdades sociales en Chile. Esto nos lleva a destacar la importancia de apoyar políticas sociales que promuevan proyectos en los que diferentes sectores sociales participen y que se apliquen de forma integrada. La educación no resuelve todos ni tal vez la mayoría de los problemas por lo que es necesario reforzar y ampliar la participación de la sociedad en la acción educadora. La necesidad de articular procesos participativos, no exenta de dificultad, debe ser un eje prioritario de toda propuesta de intervención orientada a la mejora de la calidad de la educación.

2. *Favorecer y facilitar la participación de la familia en la escuela.*

Si los centros tienen un campo limitado para intervenir en el nivel socioeconómico de sus alumnos, no sucede así en relación con las familias. Desarrollar iniciativas que eleven su preparación y su participación es una estrategia necesaria y multiplicadora para conseguir mejorar los resultados académicos de los alumnos. Este tipo de actividades ayudaría también a mejorar el clima del centro, las expectativas familiares sobre las posibilidades de sus hijos y el seguimiento a sus procesos de aprendizaje. El objetivo es que se establezcan relaciones de colaboración, a través de una acción continuada y de compromisos compartidos, donde las familias tomen conciencia de su enorme influencia en los aprendizajes de sus hijos y en el desarrollo saludable de su personalidad. Si las expectativas y el

autoconcepto del alumno son tan importantes como se muestra en la investigación, la familia tiene un papel muy destacado para mejorarlos.

REFERENCIAS

- Casassus, J. (2003). *La escuela y la (des)igualdad*. Lom Ediciones.
- Crosnoe, R., & Huston, A. C. (2007). Socioeconomic status, schooling, and the developmental trajectories of adolescents. *Developmental Psychology*, 43(5), 1097.
- Crosnoe, R., Benner, A. D., & Schneider, B. (2012). Drinking, socioemotional functioning, and academic progress in secondary school. *Journal of health and social behavior*, 53(2), 150-164.
- Epstein, J.L. (1992). School and family partnerships. En M. Alkin (ed.), *Encyclopedia of educational reserach*, 6th edition, 1139-1151. New York: MacMillan.
- Epstein, J. y Steven, B. S. (2002). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement, *Journal of Educational. Research*, 95, pp. 308
- Goldenberg, C., Gallimore, R., Reese, L. & Garnier, H. (2001). Cause or effect? A longitudinal study of immigrant latino parents' aspirations and expectations, and their children's school performance. *American Educational Research Journal*, 38(3), 547-582
- Gómez Dacal, (1992). Rasgos del alumno, eficiencia docente y éxito escolar Madrid: La Muralla.
- IFIIE (2011). Actuaciones de éxito en las escuelas europeas. Documento disponible en: http://convivencia.educa.aragon.es/admin/admin_1/file/Actuaciones%20de%20C3%A9xito%20en%20las%20escuelas%20europeas.pdf
- MacBeath, J. (2007). Leadership as a subversive activity. *Journal of educational administration*, 45(3), 242-264.
- OECD (2012), Let's Read Them a Story! The Parent Factor in Education, PISA, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264176232-en>.
- OECD (2013). PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do: Student Performance in Mathematics, Reading and Science (Volume I)
- Paniagua, G. y Palacios, J. (2005). *Educación infantil. Respuesta educativa a la diversidad*. Madrid: Editorial Alianza
- Peng, S.S. y Lee, R.M. (1992): *Home variables, parent-child's activities, and academic achievement: A study of 1988 eight graders*. Paper present at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco

Pérez Serrano, M. (1984). El papel de los padres ante el fracaso escolar. *Educadores*, 130, 749-766.

Roca, E. (2013). *La evaluación diagnóstica de las competencias básicas*. Madrid: Editorial Síntesis.

Ruiz de Miguel, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12, 81-113.