

Educación familiar y alumnos con alto rendimiento

por Carmen JIMÉNEZ FERNÁNDEZ

Universidad Nacional de Educación a Distancia

1. Planteamiento del tema

La finalidad del presente estudio es analizar la educación familiar recibida por una muestra de alumnos de la Comunidad de Madrid elegidos por haber obtenido *Premio Extraordinario de Bachillerato* (PEB), buceando en los factores próximos y remotos que parecen asociados a la obtención del alto rendimiento. Consta de dos partes. La primera o marco teórico reflexiona sobre dos ejes interdependientes, a saber, por qué y en qué aspectos es importante la educación familiar y por qué debe afrontar la escuela la diversidad de los alumnos capaces de alto rendimiento. La parte segunda recoge las características de la educación familiar recibida por el grupo PEB acudiendo a datos de cuestionario obtenidos de los propios alumnos, sus padres y un grupo de sus profesores, recogidos de la misma muestra en dos momentos distintos, en el curso 2000-01 y 2003-04, respectivamente. La hipótesis de partida es que una educación familiar coherente, exigente y rica

parece estar asociada a la obtención del alto rendimiento.

1.1. *La familia como institución educadora*

La familia influye poderosamente sobre la socialización y futuro de los hijos a través de los modelos y oportunidades educativos que ofrece y de las expectativas que establece en y hacia sus miembros. Es el entorno natural del niño y en su seno se viven en plenitud los valores más nobles y duraderos junto a los conflictos emocionales y el derrumbamiento de sus miembros. Sus prácticas de crianza y estilos educativos tienen efectos de diverso alcance, si bien los medios de comunicación social y el progresivo imperio de largos horarios de trabajo profesional que afectan cada vez más a padres y madres, van contrarrestando su influjo. Las interacciones entre los distintos miembros de la familia determinan su clima emocional, al tiempo que ofrece un modelo social en miniatura.

Desde hace décadas diversos estudios han puesto de relieve la importancia de la educación familiar en: a) La configuración de la urdimbre afectiva básica; el síndrome de hospitalismo o institucionalismo producido por una afectividad insuficiente hacia el niño fue bien establecido por Sptiz (1970); b) La provisión de una base para la exploración ambiental y para la emergencia de los esquemas para el desarrollo cognitivo; c) El aprendizaje del rol sexual; d) Los intereses y logros académicos y profesionales; e) Las actitudes y los valores; e) Algunos autores añaden la conducta antisocial (Lautrey, 1985; Minton y Schneider, 1980; Smith, Spendgelmeyer y Moore, 2004).

El proceso de socialización se extiende a lo largo y ancho del ciclo vital si bien la permeabilidad y plasticidad es mayor en edades tempranas. Al interactuar con el hijo, los padres se convierten en agentes activos de su socialización y le inculcan normas básicas de comportamiento que promueven el desarrollo cognitivo y la capacidad de comunicación, entre otros. Las *prácticas de crianza* o calidad y cantidad de las conductas específicas empleadas para educar puntualmente al hijo, se convierten en *estilos educativos* cuando se combinan y emplean de forma sistemática, generando tendencias globales de la conducta paterna. Prácticas de crianza y estilos educativos se relacionan con características de los propios padres, de los hijos y con la situación en la que tiene lugar la interacción.

Está sólidamente establecida la rela-

ción entre características del entorno familiar y rendimiento y expectativas de los hijos. Los hijos de las familias socialmente favorecidas puntúan más alto en las pruebas de inteligencia, usan estructuras lingüísticas más complejas y diferenciadas y es más probable que posean los prerequisites conductuales, afectivos y cognitivos que permiten la movilidad personal, la adaptación a nuevas situaciones y la capacidad para organizar la propia conducta con visión de futuro (Lautrey, 1985; Rodrigo y Palacios, 1998).

Una inflexión importante en el estudio de la relación entre familia, rendimiento escolar y expectativas se produjo con la emergencia de los *modelos ecológicos y cognitivos* en el análisis del comportamiento humano. En lugar de estudiar las características de estatus propias del contexto familiar y escolar, *estudian los procesos* que se dan en dichos contextos y las polaridades valorativas y normas de convivencia que los apoyan. Su foco son las *características alterables* asociadas a los mejores logros, y viceversa, características que tienen dos propiedades. Pueden ser modificadas por padres y centros y han demostrado tener impacto sobre el aprendizaje. Pueden resumirse como sigue: a) Procesos dados en el medio familiar y escolar en lugar de estatus de los padres y del centro; b) Requisitos cognitivos en lugar de inteligencia; c) Evaluación formativa en lugar de evaluación basada en los tests; d) Tiempo activo en la tarea en lugar de tiempo disponible; e) Estilos didácticos y estilos educativos en lugar de la variable profesor y padres.

El concepto de *tiempo activo en el aprendizaje* es de enorme trascendencia en la educación, especialmente la constatación de que puede aumentarse el tiempo de implicación real en una tarea o secuencia de tareas a través de una *enseñanza de calidad* y de estilos educativos flexibles y consistentes. La calidad de la educación y los logros adecuados en el sujeto, aumentan el tiempo de aprendizaje activo, lleva a un aprendizaje mayor y más significativo, refuerza la motivación del alumno y la confianza en su capacidad para aprender y le lleva a plantearse retos nuevos, con relativa independencia del entorno social (Torres y Solberg, 2001). Las familias varían en su capacidad para dar a los hijos apoyo afectivo y efectivo en general, y en las situaciones de transición y cambio en particular, siendo una de las transiciones importantes el paso desde el bachillerato a la universidad. Las familias más cultivadas y que valoran la formación superior, tienden a dar a sus vástagos un apoyo más efectivo que las familias que carecen de dicha formación; en cambio el apoyo afectivo tiende a distribuirse más armónicamente entre el alumnado universitario (Figueroa, Dorio y Forner, 2003).

El tiempo de aprendizaje activo tiene que ver asimismo con las *horas de estudio* del alumno conforme avanza por los peldaños del sistema escolar, relación establecida desde hace décadas y que sigue en plena ebullición. Keith (1982) con una muestra de alumnos de secundaria, pone de manifiesto que las horas de estudio son un determinante importante de las calificaciones obtenidas. A conclusión si-

milar llegó Coleman (1982) en su macroestudio sobre el rendimiento obtenido por los centros públicos y privados en la educación secundaria, donde las elecciones académicas de los alumnos variaban por su calidad, dureza y prestigio social, entre otros, siendo más duras las opciones de los alumnos procedentes de medios familiares donde se valora el esfuerzo, la autonomía personal y la confianza en que los logros dependen en buena medida de la energía que el sujeto está dispuesto a invertir.

Rimm (1991) revisa varios estudios que analizan la estructura, clima y valores predominantes en las familias con hijos de alta capacidad y buen y mal rendimiento escolar, respectivamente. Concluye que: a) La estructura familiar de ambos grupos es similar en cuanto al tamaño de la familia, 2,59 hijos; orden de nacimiento, la mayoría son primogénitos; sexo o mayoría de varones, y edad y nivel educativo de los padres, o mayoría de padres de edad madura, con educación superior y baja tasa de divorcio. Se diferencian en que los hijos con buen rendimiento han desarrollado algunas características especiales mientras el 20 por cien de los que obtienen mal rendimiento no han desarrollado singularidad alguna. b) El clima familiar de los chicos con buen rendimiento se caracteriza por centrarse en los hijos, ofrecerles soporte emocional, tener estilos educativos conservadores o liberales pero consistentes y no autoritarios, buenas relaciones entre sus miembros y una organización familiar previsible y coherente; en el caso de los chicos con problemas escolares la dinámica familiar tiende a situarse en el

polo opuesto. c) Los valores de ambos grupos son similares en cuanto que se orientan al rendimiento del hijo, mantienen hacia él razonables expectativas y le proveen enriquecimiento tempranamente. Se diferencian en que en el primer caso los padres están satisfechos con sus responsabilidades profesionales y domésticas, mantienen relaciones positivas con el centro y apoyan el aprendizaje autónomo y la motivación intrínseca del hijo; el segundo grupo de padres tiende a tener insatisfacción con la propia realidad profesional o doméstica, las relaciones con la escuela son erráticas y conflictivas y se desentienden de la autonomía y aprendizaje del alumno.

La pedagogía del esfuerzo y el placer por el esfuerzo adecuado (Gervilla, 2003), se aprende desde edades tempranas y es la familia la que en buena medida lo apoya o no a través de las normas que rigen la convivencia, la vivencia del ocio, las expectativas hacia sus miembros y la atribución que se hace de los éxitos y fracasos. La motivación y las expectativas influyen en la elección y adaptación a la vida universitaria (Pancer, Hunsberger, Pratt y Alisat, 2000), extremo que también señalan los padres, profesores y alumnos en nuestro estudio.

Desde una perspectiva distinta el último Informe PISA (OCDE, 2004; Schleicher, 2005) viene a destacar la necesidad de formar e implicar a la familia cara a mejorar los logros escolares de los alumnos en la escolaridad obligatoria, pues su implicación lleva a aumentar la calidad de la educación y, en consecuencia, promueve la equidad escolar y so-

cial. Al referirse a la heterogeneidad de los alumnos, una de sus conclusiones es que los países con buenos resultados escolares y con escasa disparidad en las calificaciones que obtienen los distintos grupos étnicos y sociales, como ocurre en Canadá, en dichos países se promueve la participación temprana de la familia, pues reconocen la importancia del apoyo familiar para el aprendizaje, especialmente en los primeros años escolares, apoyo que tiene funciones educativas y preventivas.

1.2. *Alta capacidad y atención a la diversidad*

El dilema de la diferencia, atención a la diversidad, necesidades educativas especiales, escuela y sociedad inclusivas, equidad y excelencia en educación y terminologías afines, forman parte del universo intelectual de los últimos años, y cobran importancia cuando se toma conciencia de que la diversidad es una característica definitoria de las sociedades contemporáneas, y que es de importancia radical el estudio sobre sus orígenes, su modelado social y sus consecuencias (Henin-Stout y Brown-Cheatham, 1999).

En las ciencias sociales, la diferencia se ha percibido como problemática, déficit o desventaja y se ha actuado con políticas compensatorias y adaptativas tomando como norma al grupo social dominante, o los varones de la clase media en sentido amplio, pues vivimos en una sociedad y cultura patriarcal (Jiménez Fernández, 2004a; Kincheloe y Steinberg, 1999). Sin embargo, hay que pasar a percibir la diferencia de capacidad, de

género, de cultura, de etnia, de rendimiento, como lo natural en el hombre, en sus grupos y en la evolución humana; concienciar sobre lo que realmente son, variaciones naturales poco comunes, habituales o frecuentes, y superar un pasado de exclusión que ha negado y niega la diferencia (Tilstone, Florian y Rose, 2003). La variabilidad es propia de la especie y su carácter genético es conformado y reinterpretado desde la construcción social (Sleeter, 2003). El nuevo referente es que la diversidad humana enriquece y requiere una educación de calidad similar para todos.

Esta nueva filosofía se aplica también en el caso de los alumnos superdotados o sujetos que aprenden a mayor ritmo, con mayor profundidad y mayor amplitud que sus iguales, sobre todo si trabajan en temas que atraen su interés, y si encuentran en familia y profesores el estímulo y la guía adecuados. Su estilo de aprendizaje puede caracterizarse de autónomo, centrado en la tarea, crítico, motivado, persistente y creativo y se benefician notablemente con las observaciones del profesor a su trabajo. Es un grupo internamente heterogéneo pues unos destacan por su capacidad para procesar todo tipo de información, mientras otros destacan en ámbitos específicos; como grupo obtiene buen rendimiento aunque un subgrupo suele fracasar antes de culminar la escolaridad obligatoria; las chicas suelen sufrir dobles problemas debido a su condición de mujeres y de superdotadas (Kerr, 2000; Jiménez, Álvarez, Gil, Murga, Téllez, 2005; Landau, 2003; Seeley, 1993).

Existe discrepancia entre las necesidades educativas de los más capaces y el currículo ordinario de la escuela comprensiva, como señalara Marland (1972) en su Informe para el Congreso de los Estados Unidos y señalan otros (Lander y Weaver, 1997). Los valores sociales actualmente imperantes postulan el robustecimiento de una escuela única inclusiva para todos los alumnos, que contemple la diversidad como lo natural y ofrezca una educación de calidad similar para todos, incluidos los más capaces (UNESCO, 1994; Jiménez Fernández, 2002, 2003).

Desde los años noventa del pasado siglo, la educación española ha apostado por la escuela comprensiva e integradora y ha invertido energías y recursos en los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE), referidos a los alumnos con algún tipo de discapacidad, con dificultades de aprendizaje o procedentes de la creciente emigración. Las NEE de los más capaces son prácticamente ignoradas, si bien se han tomado algunas iniciativas (RD 696/1995, de 28 de abril) que han sembrado cierta sensibilización y que probablemente resultarán reforzadas cuando se promulgue la recién aprobada *Ley Orgánica de la Educación*, norma que toma literalmente de la *Ley Orgánica de Calidad de la Educación* el capítulo dedicado a los alumnos intelectualmente superdotados.

En trabajos anteriores venimos señalando que la escuela española es escasamente equitativa con los más capaces. La investigación pionera de García Yagüe y sus colaboradores (1986) muestra que en

edades tempranas, el perfil de capacidad de personas y grupos es más equitativo con toda la población escolar que conforme se avanza en la trayectoria escolar. Con una muestra aleatoria estratificada pusieron de manifiesto que en primero de educación primaria había en España una proporción similar de alumnos superdotados en los pueblos y en las ciudades y en los distintos tipos de centros; en tercer curso había disminuido claramente su presencia en el medio rural y en los centros del extrarradio. Parece que se los traga el sistema. Un estudio del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación sobre la educación secundaria obligatoria señala el malestar del profesorado porque se ignora a los más capaces, lo que parece reflejarse además en la escasez de alumnos con resultados brillantes (INCE, 1998), dato este último que se evidencia en el Informe PISA 2003. Nuestra investigación sobre los estudiantes PEB pone de manifiesto que no hay alumnos con dicho premio entre la población socialmente débil (Jiménez, Aguado, Álvarez, Gil, Jiménez, 2002).

Los más perjudicados con el olvido de la capacidad son los alumnos procedentes de las clases socialmente menos privilegiadas (Seeley, 1993), los extremadamente capaces (Kearny, 1996; Lander y Weaver, 1997) y las chicas (Kerr, 2000; Landau, 2003). En el caso de las chicas se está conociendo una evolución vertiginosa pues aunque en el presente siglo y en el caso español el rendimiento escolar de la mujer es algo superior al del varón, tanto en las calificaciones que obtienen cuanto en los niveles educativos que al-

canzan (CIDE/Instituto de la Mujer, 2001; Jiménez Fernández, 2004b), ello no significa que se haya producido una revisión acorde con estos datos en los planos social y profesional, entre otras razones porque son fenómenos complejos que requieren análisis que atiendan a sus múltiples matices (Jiménez, Álvarez, Gil, Murga y Téllez, 2005; López Sáez, 2003).

Escuela inclusiva normalizadora de las diferencias humanas y atención a la diversidad de los más capaces deben ser términos complementarios. Nunca la escuela albergó bajo el mismo techo un diapasón tan amplio de diferencias humanas, y tiene que aprender a redefinir sus conceptos y prácticas. Desde preescolar debe contemplar las necesidades educativas especiales de *todos* los alumnos, evitando que con el paso del tiempo el propio sistema ahogue la capacidad de parte de ellos, precisamente la de los más dependientes de la calidad y equidad de la escuela. Las NEE pueden ser por exceso y por defecto, por situaciones coyunturales recientes y remotas y por todo ello al mismo tiempo (UNESCO, 1994), y no debe repetir el error de limitarlas al extremo del déficit, al fracasado escolar y a los problemas urgentes que presenta la integración de los alumnos emigrantes. Además, en estas poblaciones también hay alumnos capaces. Y si no se contemplan, el ritmo y ruido de la clase anulará su singularidad; serán sometidos de modo implacable a un aprendizaje de bajo nivel para su capacidad y sobrevivirán los que reciben estímulos educativos adecuados más allá de la escuela (Delisle, 1999).

1.3. *Estudiantes con Premio Extraordinario de Bachillerato*

La elección de este grupo obedece a varias razones. En primer lugar, es un grupo que ha mostrado capacidad para obtener alto rendimiento. Para optar a *Premio Extraordinario de Bachillerato* (PEB) es requisito haber obtenido una media de sobresaliente a lo largo del bachillerato y, además, deben superar una prueba compleja. Los que lo obtienen, pueden aspirar a *Premio Nacional de Bachillerato*. Se puede otorgar un PEB por cada mil alumnos matriculados en el último curso de bachillerato objeto de dicho premio.

En segundo lugar, es un grupo autodefinido y facilita la labor del investigador. No tenemos cultura sobre los alumnos capaces, y los investigadores que pretenden estudiarlos deben vencer obstáculos añadidos. Centros, profesores y los propios alumnos tienen una actitud ambigua hacia el reconocimiento de la capacidad y prefieren ignorarla o hablar de ella en voz baja. Pervive parcialmente la creencia de que atenderlos es elitismo ya que nacen mimados por la diosa fortuna, e ignoran que un niño es ante todo un niño, por superdotado que pueda ser, que precisa de la experiencia y el apoyo del adulto para desarrollarse como niño y como superdotado. Sobresalir sobremanera por arriba o por abajo no es socialmente bueno, y menos para un discente de corta edad y que no dispone de una red de apoyo paralela a la escuela. Los padres son tal vez el grupo más sensibilizado hacia la alta capacidad, andan desorientados, no encuentran apoyo escolar

y son carne de cañón ante ofertas externas insuficientemente probadas.

Finalmente señalar dos extremos. Uno, que no postulamos que los estudiantes PEB sean superdotados aunque como grupo presenta una característica propia de estos, su capacidad para obtener buen rendimiento. Nos interesan las condiciones personales, familiares, escolares y sociales que lo han hecho posible. Si hay entre ellos algún superdotado, es un objetivo que ahora no consideramos. Dos, que somos conscientes de que estudiamos a los que han sabido sortear los peñaños del sistema escolar, ignorando a los que se quedan en el camino y que merecerían otro recorrido educativo. Por ello incidimos en los factores del contexto que parecen ser *cuasi* determinantes para la socialización del discente y su adecuado avance escolar. Es decir, el estilo educativo de la familia y las prioridades, pautas de comportamiento y oportunidades de aprendizaje que promueven en los hijos desde edades tempranas. Nos fijamos, además, en las características personales que ha ido desarrollando el alumno, vistas tanto desde las características en sí cuanto desde la modelación que sufren en el entorno al imbricarse en una especie de red de apoyo interdependiente.

2. Educación familiar de los alumnos PEB

En esta segunda parte, en primer lugar esbozamos el diseño, muestra, instrumentos y procedimiento y, en segundo lugar, exponemos los resultados. Como hemos señalado, el grupo diana son los

alumnos PEB y en esta colaboración nos ceñimos a la educación familiar que han recibido desde la infancia, analizando las respuestas dadas a dos cuestionarios *ad hoc* aplicados en 2000-01 y 2003-04, respectivamente. En 2000-01 se ha aplicado a los alumnos PEB, a sus padres y a un grupo de profesores procedentes de centros dónde los alumnos habían cursado el bachillerato; en 2003-04 se ha aplicado sólo a los alumnos.

2.1. *Diseño, muestra, instrumentos*

Se trata de un incipiente diseño longitudinal pues los mismos alumnos han sido evaluados en dos momentos temporales separados por un intervalo de tres

años. Dado que la población de estudiantes PEB es pequeña, decidimos invitar a colaborar a toda la población y en el curso 2000-01 cursamos escrito en este sentido, enviado a través de la Subdirección General de Ordenación Académica de la Comunidad de Madrid. Treinta y ocho (38) alumnos aceptaron colaborar. Dado que no se nos facilitaron las direcciones de los alumnos, no se pudo cursar un nuevo escrito intentando aumentar el tamaño de la muestra. Los 38 alumnos fueron invitados a colaborar nuevamente en la investigación durante el curso 2003-04, respondiendo 31 que son los que han vuelto a ser evaluados. La Tabla 1 recoge estos y otros datos.

	POBLACIÓN PEB			MUESTRA Estudio 2000-01			Representatividad de la muestra(%) de 2000-01*			MUESTRA Estudio 2003-04		
	M	F	Total	M	F	Total				M	F	Total
	Curso 1998-99	23	11	34	13	12	25	82	100	90		
Curso 1999-00	12	20	32	5	8	13	65	72	79			
Total	35	31	66	18	28	38				17	14	31

* En las condiciones más desfavorables del muestreo $p=q=0,5$ y nivel de confianza de 2σ

TABLA 1: *Población de alumnos PEB de la Comunidad de Madrid y muestra estudiada en 2000-01 y 2003-04, respectivamente*

La muestra inicial es representativa de la población. La Tabla 2 recoge los instrumentos empleados. En 2000-01 además de los alumnos, fueron invitados a colaborar sus padres y los centros donde estudiaron el bachillerato, en el segundo caso pidiendo al Director que designara dos o tres profesores para tal fin. Los padres han respondido positivamente asistiendo a las sesiones ambos progenitores en varios casos; los centros han res-

pondido en menor medida y la muestra está formada por un director y una secretaria de instituto, dos jefes de departamento, una jefa de estudios, dos orientadoras y siete profesores.

ESTUDIO 2000-01	MUESTRA			INSTRUMENTOS
	Varones	Mujeres	Total	
Alumnos PEB	17	21	38	Cuestionario <i>ad hoc</i> Tests de capacidad e intereses Grupos de discusión libre
Padres de alumnos PEB	21	28	49	Cuestionario <i>ad hoc</i> Grupos de discusión libre
Profesores de alumnos PEB	8	6	14	Cuestionario <i>ad hoc</i> Grupos de discusión libre
ESTUDIO 2003-04				
Alumnos PEB	17	14	31	Cuestionarios <i>ad hoc</i> Tests de aptitudes Rendimiento académico Inventario de estrategias de trabajo intelectual Grupos de discusión libre

TABLA 2: Muestras e instrumentos utilizados en el seguimiento de los alumnos

El procedimiento ha sido similar en todas las ocasiones, variando parcialmente los instrumentos aplicados. En 2000-01 recogimos datos mediante: a) *Aplicación de un amplio cuestionario ad hoc*, que contiene algunas preguntas comunes para los tres grupos, es decir, para alumnos, padres y profesores, y otras específicas de cada grupo; b) *Sesiones de discusión libre* con cada uno de los tres grupos en las que se planteaba la temática de la educación del alumno PEB como hijo, como alumno y como persona sexuada; c) *Aplicación de tests estandarizados* sólo a los alumnos. En 2003-04 se repitió el procedimiento si bien en esta ocasión se ha trabajado sólo con los alumnos y se han recogido datos a través de: a) *Dos cuestionarios ad hoc*, un *protocolo sobre rendimiento* en la universidad y un

cuestionario tipificado sobre estrategias de trabajo intelectual; b) *Sesiones de discusión libre* a micrófono abierto en las que se planteaban la temática de la educación familiar y la equidad entre los géneros; en esta ocasión los grupos han sido sólo de varones, sólo de mujeres y un tercero de carácter mixto; c) *Aplicación de tests*. Las sesiones de trabajo han tenido lugar en las dependencias de la UNED y se ha trabajado en sesiones y fechas separadas con cada uno de los grupos. En jornada completa, en el caso de los alumnos y de media jornada en el caso de padres y profesores. En cada sesión el procedimiento ha sido el mismo, informar de los objetivos de la investigación, de la colaboración que esperábamos, se aclaraban dudas y pasábamos a trabajar.

2.2. Perfil general del alumno

Para saber de quienes hablamos, resumimos algunas características del grupo (Jiménez, Aguado, Álvarez, Gil y Jiménez, 2002; Jiménez, Álvarez, Gil, Murga y Téllez, 2004).

Son alumnos cuyas edades oscilan entre 18 y 20 años en el momento de recoger lo primeros datos, momento en el que predominaban las chicas (53%); son dos (50%) o tres hermanos (24%), primogénitos (63%) u ocupan el segundo lugar en la fratría (18%); la mayoría procede de centros públicos (56%) de Madrid capital (52%), donde reside el 47%. La mitad de los padres tiene 50 o menos años de edad y la mitad de las madres 48 o menos años y son familias con escasa separación o divorcio (5%). El 44% de los padres y el 42% de las madres tienen estudios superiores. Según los alumnos pertenecen a la clase social media (55%) y media alta (37%); los padres se incluyen en la clase media. Son hijos de padres (95%) y madres (65%) que trabajan fuera del hogar. El padre trabaja por cuenta ajena (40%), como funcionario (38%) o en trabajo autónomo (22%); la madre es funcionaria (63%), trabaja por cuenta ajena (26%) o es autónoma (11%). Un tercio de los padres trabaja como profesor, en la universidad (43%) o en educación secundaria y primaria, a partes iguales; algo más de un tercio de las madres son profesoras de primaria, secundaria (40% en cada caso) o universidad (20%).

Todos estudian en la universidad, habiendo elegido mayoritariamente carreras duras y prestigiosas pues la mitad

estudia una ingeniería superior. Realizan el curso que les corresponde por su edad y con buen rendimiento. Desde los tests aplicados aparecen como alumnos con capacidad situándose en la mayor parte de dichos tests por encima del percentil 75, si bien en algunos de ellos la desviación típica es alta.

2.3. Educación familiar recibida

Entramos en el análisis del sistema educativo familiar en sentido amplio.

2.3.1. Sistema educativo familiar: estudio 2000-01

Analizamos diez bloques de preguntas del cuestionario *comunes* para alumnos y padres y se refieren al estilo de educación, atribución de los resultados escolares, personas influyentes en dichos resultados, actuación paterna ante los trabajos escolares, relaciones entre los miembros de la familia, aprendizaje de idiomas, actividades culturales e impresión sobre los estudios universitarios. Tres de ellos o estilo de educación familiar, los padres y los trabajos escolares y los hermanos como estudiantes, son *comunes* también para el profesorado.

Se expone conjuntamente el punto de vista expresado por cada uno de los tres grupos, de modo que cuando se señalen tres porcentajes seguidos, la primera cifra se referirá siempre a la respuesta de los alumnos, la segunda a la de los padres y la tercera a la de los profesores. Si hay dos porcentajes, se refieren a alumnos y padres, respectivamente, y si sólo hay uno se refiere a alumnos. Las categorías de respuesta se han reagrupado

en dos sumando, por un lado, el «Totalmente en desacuerdo» «En desacuerdo» y, por otro, «De acuerdo» «Totalmente de acuerdo». A título ilustrativo, ofrecemos algunas tablas que reflejan las opiniones de uno de los tres grupos, extremo que se indicará entre paréntesis al final del título de la tabla.

a) *Estilo de educación en el contexto familiar (Tabla 3)*

Es muy alta la coincidencia de las respuestas que se concentran en tres estilos

positivos y en el rechazo de tres estilos negativos, siendo éstas últimas más determinantes. Descartan que sean estilos rutinarios y con escasa previsión del futuro (95%, 98%, 100%); autoritarios y poco flexibles (84%, 78%, 71%) o anárquicos, de dejar hacer (68%, 98%, 86%). Son calificados de democráticos, exigentes y respetuosos con los hijos (82%, 93%, 100%), mezcla de democracia e individualismo (59%, 67%, 100%) y personalistas, centrados en la propia responsabilidad (50%, 91%, 98%).

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
democrático, exigente y respetuoso	5.3	13.2	36.8	44.7
autoritario, rígido por principios y normas	50.0	34.2	10.5	5.3
de dejar hacer, total libertad	40.5	27.0	27.0	5.4
personalista, centrado en la autorresponsabilidad	8.3	41.7	27.8	22.2
rutinario, con escasa previsión del futuro	73.0	21.6	5.4	
una mezcla de autoritarismo y anarquismo	75.7	21.6	2.7	
una mezcla de democracia, individualismo	13.2	26.3	28.9	31.6

TABLA 3: *Estilo de educación en el contexto familiar (Alumnos)*

b) *Atribución de los buenos resultados escolares (Tabla 4)*

De nueve indicadores, destacamos los tres más citados por alumnos y padres en los aspectos positivos y negativos, respectivamente. Atribuyen los resultados a la capacidad, interés y método de estudio del alumno (95%, 96%); a su propia motivación personal (86%, 98%) y al estímulo y apoyo de la familia, sobre todo de la madre (76%, 89%) y en menor medida del padre (65%, 77%). Descartan que se deba a la escasa exigencia de la escuela (95%, 95%), a la suerte (72%, 98%) o al estímulo y apoyo de otros familiares (68%, 69%). Queremos destacar que el 42% los atribuye al esfuerzo personal pues prác-

ticamente se dedica sólo al estudio. Aunque ahora no se analizan, conviene apuntar que estudian un buen número de horas a la semana y que alguno dice tener menos intereses de los deseables porque se concentra en el trabajo académico.

	En cierta			Totalmente
	Nada	medida	Bastante	
tu capacidad personal, interés y método	2.6	2.6	36.8	57.9
el estímulo y apoyo de tu familia (madre)	2.6	21.1	57.9	18.4
el estímulo y apoyo de tu familia (padre)	10.8	24.3	51.4	13.5
el estímulo y apoyo de tu familia (otro familiar)	42.1	26.3	28.9	2.6
tu esfuerzo. Te has dedicado sólo al estudio	18.4	39.5	34.2	7.9
la suerte y los azares de la vida	38.9	33.3	19.4	8.3
la situación poco exigente de la escuela	71.1	23.7	2.6	2.6
tu motivación personal	2.7	10.8	43.2	43.2
tus profesores y compañeros	16.2	27.0	43.2	13.5

TABLA 4: ¿Qué ha influido en los buenos resultados académicos? (Alumnos)

c) *Personas que más han influido en los resultados escolares (Tabla 5)*

La respuesta es la familia al completo (70%, 82%), uno o varios profesores (67%, 43%) y algún miembro de la familia (50%, 76%). Descartan que hayan influido per-

sonas ajenas a la familia (92%, 95%); modelos procedentes del cine y la literatura (95%, 88%) o los amigos (81%, 91%). Un porcentaje muy alto (90%) no tiene conciencia de que hayan influido determinadas personas.

	En cierta			Totalmente
	Nada o no se ha dado en su caso	medida	Bastante	
padre, madre, hermano	6.8	11.4	34.1	47.7
otro miembro significativo de la familia	70.7	17.1	7.3	4.9
la familia al completo	2.2	21.7	30.4	45.7
uno o varios profesores	18.2	38.6	36.4	6.8
un amigo	79.1	11.6	9.3	
un adulto ajeno a la familia	88.6	6.8	4.5	
director escolar	54.8	33.3	11.9	
no sé si han podido influirle	60.5	10.5	10.5	18.4
sus modelos en la imaginación	75.0	13.9	5.6	5.6

TABLA 5: *Personas que más han influido en los buenos resultados escolares (Padres)*

d) *Los padres y los trabajos escolares*

El retrato que emerge es que los padres han confiado en la capacidad y responsabilidad del hijo (97%, 97%, 100%); la madre ha tenido buenas relaciones con el centro (66%, 82%, 62%) y los padres han supervisado los trabajos del hijo cuando era pequeño (58%, 87%, 67%).

Desde otro ángulo señalan que los deberes y suspensos de los hijos se han vivido racionalmente (84%, 88%, 77%); que no han controlado minuciosamente el trabajo de estos (81%, 67%, 67%); que han mantenido relaciones con el centro especialmente en la escolaridad obligatoria (80%, 68%, 82%), siendo estas posi-

vas y a cargo de la madre (66%, 82%, 48%) más que del padre (50%, 45%, 30%). Dos indicadores matizan que la educación paterna ha conjugado prudentemente premios y castigos (50%, 49%, 85%) y que los deberes han sido lo primero (16%, 62%, 67%), extremo éste en el que los hijos están en claro desacuerdo respecto de padres y profesores.

En los grupos de discusión libre se han apreciado intervenciones que apuntan hacia una alta polarización en el estudio formal, con sus pros y contras, pues los padres no siempre asumen y prevén las posibles consecuencias de una polarización excesiva. Un progenitor señalaba que los días de fiesta su esposa y él se sacrificaban y se quedaban en casa para que los hijos pudieran estudiar, pues su presencia era en sí misma una forma de apoyo y presión hacia el hijo. Un alumno

señalaba que hacer durante cierto tiempo cosas ajenas al estudio como leer un buen libro, le creaba mala conciencia pues pensaba que lo primero era estudiar y, añadía, que no debía ser así, opinión manifestada independientemente por uno de los profesores.

e) *Comportamientos paternos frecuentes (Tabla 6)*

De las respuestas de alumnos y padres se aprecia que han dejado la iniciativa a los hijos (82%, 67%); han enriquecido su educación extraescolar (81%, 89%); han apoyado sus amistades (81%, 84%); no se han ceñido a la escuela formal (76%, 60%); han elegido el mejor centro escolar posible (71%, 89%) y en la infancia llevaban a sus retoños al circo, museos, exposiciones y similar (61%, 67%).

	Nada o no se ha dado en su caso	En cierta medida	Bastante	Totalmente
les llevábamos al circo, exposiciones, museos	13.0	19.6	41.3	26.1
apoyo aprendizaje extraescolar	2.1	8.5	34.0	55.3
apoyo a sus intereses	15.6	17.8	33.3	33.3
apoyo a sus amistades y salidas	2.3	13.6	50.0	34.1
esfuerzo volcado en la escuela formal	23.3	37.2	20.9	18.6
elección del mejor centro dentro de posibilidades	6.8	4.5	9.1	79.5
se ha estado cuando lo necesitaban	8.7	21.7	26.1	43.5
se les ha dejado la iniciativa sin ponerles obstáculos.	34.9	32.6	18.6	14.0

TABLA 6: *Los padres y su comportamiento (Padres)*

f) *Relaciones padres e hijos*

Alumnos y padres las definen como positivas, con acuerdo entre los padres sobre cómo educar y con independencia entre sus miembros. Las cifras son alto

acuerdo paterno en los principio educativos (95%, 88%); no establecían comparaciones entre hijos (89%, 92%); buenas relaciones en general y en especial con el hijo PEB (81%, 84%); sin inmiscuirse de-

masiado en la vida de sus miembros (81%, 54%); relaciones normales, si acaso más positivas entre madre e hijo (77%, 60%). Los padres las definen como positivas en el 98% de los casos. Hay respuestas con porcentajes bajos que apuntan a que no viven en el paraíso terrenal y que en ciertos aspectos la relación ha sido conflictiva, debido muchas veces a que padres y profesores establecen comparaciones indebidas entre los hermanos.

Hemos apuntado que la falta de acuerdo paterno en los principios y normas que deben guiar la educación de los hijos y la incoherencia en su aplicación, son características frecuentes en las familias con hijos capaces que obtienen mal rendimiento escolar. Y viceversa. El buen rendimiento se asocia al acuerdo paterno en las prioridades educativas y a la consistencia y claridad de las normas de convi-

vencia y a su aplicación (Rimm, 1991). Extremo este que, desde sus propios planteamientos, identificó tiempo ha la línea de investigación sobre centros escolares eficaces (Sammons, Hillman y Mortimore, 1995).

g) *Los hermanos como estudiantes (Tabla 7)*

Descartan que en su entorno sea difícil ser buen estudiante (100%, 97%, 75%) o que carezcan de medios para llegar alto (97%, 91%, 100%); los hermanos son buenos estudiantes que harán la carrera adecuada (72%, 91%, 80%). Silverman (1991) señala que en las familias con algún hijo capaz es habitual que éste actúe de motor positivo para el resto de los hermanos. Pero la educación es asunto complejo y hay alumnos y padres que señalan que algún hermano obtiene rendimientos mediocres para su capacidad.

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
buenos alumnos, estudian/ran carrera adecuada a su capacidad	12.5	15.6	18.8	53.1
alumnos medios, estudian/ran de acuerdo a su capacidad	44.8	24.1	17.2	13.8
alumnos de alta capacidad no han estudiado más por falta de medios	90.0	6.7		3.3
malos alumnos o mediocres para la capacidad que poseen	71.0	3.2	9.7	16.1
salvo un hermano, los demás son buenos estudiantes	85.7	3.6	10.7	
en mi medio social y familiar es muy difícil ser buen estudiante	100.0			

TABLA 7: *Los hermanos como estudiantes (Alumnos)*

h) *Conocimiento de idiomas (Tabla 8)*

Dicen dominar el inglés, es decir, lo hablan, leen y escriben (97%, 100%); casi

la mitad domina además el francés (34%, 53%) y sobre la cuarta parte (14%, 23%) habla, lee y escribe el alemán. Si a estos porcentajes sumamos los que señalan que

«leen y escriben», cabe concluir que todos dominan un idioma; la mitad domina dos y la cuarta parte dice dominar tres, re-

trato poco común entre los estudiantes de bachillerato.

	Idioma inglés		Idioma francés		Idioma alemán	
	número	%	número	%	número	%
nada			7	21.9	16	57.1
lee			7	21.9	6	21.4
lee y escribe	1	2.8	7	21.9	2	7.1
lee, escribe y habla	35	97.2	11	34.4	4	14.3

TABLA 8: Nivel de conocimiento de los idiomas (Alumnos)

i) Grado en que practican diversas actividades (Tabla 9)

Las respuestas concuerdan con las dadas en otro momento de la investigación al referirse a los intereses. Son buenos lectores (84%, 80%), salen con los amigos (83%, 54%), practican poco deporte (61%, 77%) aunque les interesa como espectadores, dedican tiempo a otras actividades (78%, 44%) y a la informática (57%, 49%).

La lectura como distracción, enriquecimiento, creación y proyección figura entre los recursos más ricos para formar al alumno y ha ocupado un lugar prioritario en los intereses de un grupo de científicos que han destacado en la vida adulta (Blom, 1985).

	Lectura		Informática		Deporte		Salir con los amigos		Instrumentos musical o coral		Otras actividades	
	número	%	número	%	número	%	número	%	número	%	número	%
nada			6	17.1	8	22.2	1	2.9	23	63.9	2	11.1
poco	6	16.7	9	25.7	14	38.9	5	14.3	7	19.4	2	11.1
bastante	11	30.6	14	40.0	11	30.6	19	54.3	3	8.3	6	33.3
mucho	19	52.8	6	17.1	3	8.3	10	28.6	3	8.3	8	44.4

TABLA 9: Grado en que practica diversas actividades (Alumnos)

j) Impresión sobre la carrera elegida (Tabla 10)

La mayoría ha acertado en la elección de carrera (88%, 96%), está contento con ella (79%, 79%), con el ambiente estudiantil (74%, 96%) y no se siente decepcionado por el profesorado (68%, 84%) pues cumple con sus expectativas (64%), aunque el 36% de los alumnos sí se siente decepcionado. Considera difícil la carrera elegida pero le gusta (56%, 84%); casi

la mitad del alumnado (44%) es crítico con esta cuestión. Una alumna (12%, 7%) piensa cambiar de carrera.

	Nada	En cierta medida	Bastante	Totalmente
le gusta mucho	7.1	14.3	28.6	50.0
está decepcionado con el profesorado	37.9	44.8	13.8	3.4
decepcionado con el ambiente estudios muy difíciles	71.4	25.0	3.6	
cree que se ha equivocado de carrera	44.8	24.1	31.0	
difícil pero le gusta	89.3	7.1		3.6
aún desorientado	26.7	20.0	36.7	16.7
	82.1	10.7		7.1

TABLA 10: *Impresión sobre la carrera (Padres)*

2.3.2. Sistema educativo familiar: estudio 2003-04

Los alumnos fueron invitados tres años más tarde a compartir nuevamente experiencias de vida con los responsables del proyecto y se procedió como se refleja en la Tabla 2. Por razones que no son del caso, en esta ocasión los datos se han analizado mediante la prueba de la mediana y reflejan, de modo gráfico, qué grado de acuerdo concitan las propuestas a juicio de los alumnos.

El nuevo cuestionario incide en aspectos roturados en el primer estudio, rotura alguno nuevo y trata de observar el grado de coherencia existente en las respuestas dadas en los dos momentos. Las cuestiones se refieren al marco educativo familiar y a la apreciación de los estudios universitarios, incidiendo en la educación familiar recibida en la infancia y en su vida extraescolar. Están formuladas en escalas con categorías de respuesta que oscilan desde el «Muy de acuerdo» al «Totalmente en desacuerdo».

a) *Según tu familia y tus recuerdos aprendiste a:*

Hablar (52%), escribir (56,5%), andar (69,6%), controlar los esfínteres (78,3%) y comer solo (82,6%), a edad normal. Aprendieron a leer precozmente (56,5%).

b) *Cuando eras pequeño, tus padres respondían a tus preguntas y curiosidades (Figura 1):*

La mayoría está muy de acuerdo o de acuerdo en que respondían con seriedad y animándoles a preguntar (E11A) o con sencillez y sin darle mayor importancia aparente (E11B). Están en claro desacuerdo con el resto de cuestiones o en que respondían un poco a regañadientes (E11C), ignorando o dilatando la respuesta (E11D) o simplemente no respondiendo (E11E). Este tipo de relación y estímulo es asimismo señalado por Bloom en su estudio sobre la infancia de un grupo de científicos.

Infancia
cuando eras pequeño

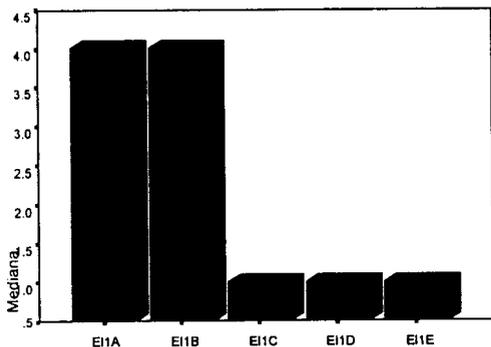


FIGURA 1: Cuando eras pequeño, tus padres respondían a tus preguntas

c) Cuando eras niño te gustaba (Figura 2):

Las respuestas más valoradas y con las que manifiestan estar bastante de acuerdo son jugar solo durante periodos de tiempo (EI2A) y estar rodeado de otras personas, en general mayores que tú (EI2D). En el polo contrario o en desacuerdo destaca te gustaba estar siempre con niños de tu edad y jugar libremente (EI2C). Tienen valoraciones intermedias, huías de la soledad y preferías jugar con amigos y familiares (EI2B), y te gustaba jugar sólo pero sabiendo que otros estaban allí haciendo sus cosas (EI2E) (Figura 2).

Infancia
cuando eras niño

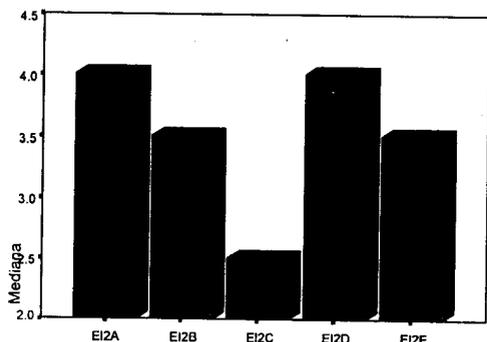


FIGURA 2: Cuando eras niño te gustaba

d) La lectura (Figura 3):

Se vuelve a repetir la dicotomía en las respuestas mayoritarias. Están muy de acuerdo con las expresiones desde pequeño has sido aficionado a la lectura (EI3A) y tus padres han apoyado tempranamente tus lecturas (EI3E). Por su baja valoración destaca leías a rachas, a temporadas sí y a temporadas no (EI3D); dan valoraciones intermedias a leías todo lo que caía en tus manos (EI3B) y tus padres han orientado inicialmente tus lecturas (EI3F) (Figura 3). Tres años después ratifican su temprana afición lectora.

Infancia
la lectura

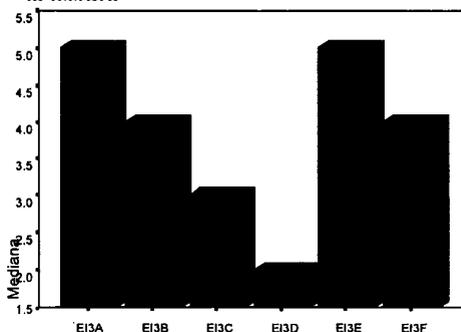


FIGURA 3: La lectura

e) Proyectos y planes personales (Figura 4):

Excepto en el tercer ítem o estos proyectos absorbían buena parte de tu tiempo libre (EI4C), en los cuatro restantes las respuestas están bastante de acuerdo y rezan como sigue. De pequeño, tenías proyectos científicos en sentido amplio (construcciones, colecciones, modelos) (EI4A); tus padres facilitaban dichos proyectos (EI4B); estos proyectos han sido una forma de enriquecimiento personal (EI4D), y encontraban cierto reconoci-

miento entre familiares y amistades (EI4E) (Figura 4).

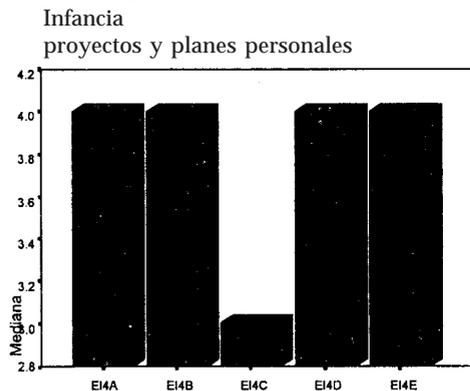


FIGURA 4: *Proyectos y planes personales*

f) *En casa tu familia* (Figura 5):

Todos los ítems reciben una valoración alta. Te leía cuentos, mostraba dibujos y financiaba tus aficiones literarias (EI6A); estimulaba tu lectura y a veces te pedía leyeras para los adultos (EI6B); conversaba con los hijos especialmente durante las comidas (EI6C); en la mesa se hablaba de todo y de todos y ha sido importante para tu desarrollo (EI6D) y apoyaba que decidieras libremente pero consultando antes (EI6E). Conductas todas ellas señaladas como frecuentes en la educación familiar recibida por adultos consagrados (Blom, 1985).

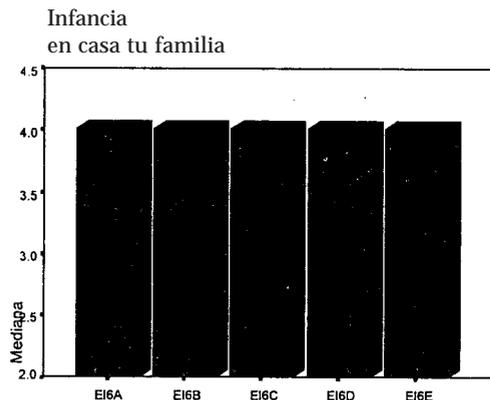


FIGURA 5: *En casa tu familia*

g) *Has convivido con una familia numerosa y extensa* (Figura 6):

Como era de esperar, no han crecido en el seno de una familia extensa pues en su casa no han vivido sus abuelos u otros mayores (EI7A) y son tres o menos hermanos (EI7C). Sí señalan que la casa de los abuelos era una especie de hotel familiar que frecuentaban (EI7B); iban de visita casa de abuelos y tíos (EI7D); tempranamente han disfrutado de habitación individual (EI7E); ha vivido con una familia no muy numerosa (EI7F) (Figura 6).

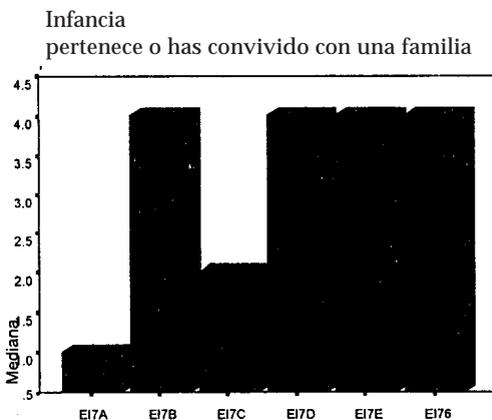


FIGURA 6: *Has convivido con una familia numerosa*

h) *En tu casa que importancia daban a los siguientes valores* (Figura 7):

De los doce propuestos, ocupan los valores extremos los ítems ser ante todo responsable de las obligaciones escolares (EIII15E), altamente valorado, y trabajar parcialmente y aportar algún recurso material a la familia (EIII15F), que apenas se valora y que no se ha dado en sus vidas. Siete ocupan lugares importantes o la autonomía y responsabilidad personal (EIII15A); el respeto a lo mayores como abuelos y familiares (EIII15C); co-

laborar, arrimar el hombro en las tareas diarias (EIII15D); la fidelidad a la propia palabra y a los propios principios (EIII15H); ser leales con amigos, familiares y compañeros (EIII15I); la felicidad se construye día a día (EIII15J); la desgracia puede sobrevenir y hay que asumirla (EIII15K); la desgracia no existía en casa pues se esforzaban por alejarla de los hijos (EIII15L) (Figura 7).

Tu vida al margen de la escuela en su casa

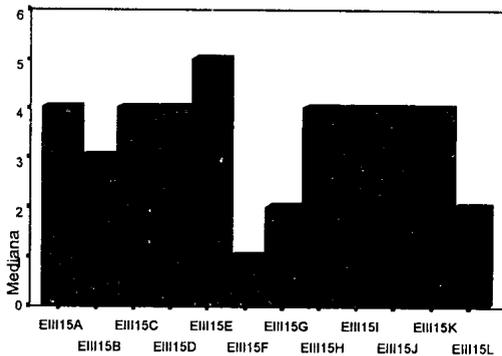


FIGURA 7: Importancia dada en la familia a una serie de valores

i) Desde pequeño tus padres han fomentado tu formación extraescolar (Figura 8):

Destacan dos valores extremos. Están muy de acuerdo en que han fomentado tempranamente su formación en idiomas (EIII18A) y en que no han dado importancia a las clases particulares sobre las materias escolares (EIII18F). Han apoyado en cierta medida el deporte (EIII18C) y la cultura general (EIII18E) y daban menos importancia a la música (EIII18B) y a la informática (EIII18D) (Figura 8).

Tu vida al margen de la escuela formación paralela y extraescolar

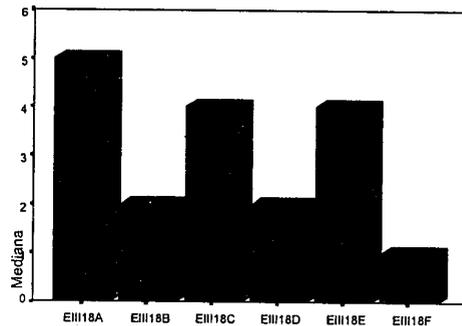


FIGURA 8: Formación paralela extraescolar

j) Sentirse diferente, vivir la individualidad (Figura 9):

De las doce cuestiones planteadas, están en desacuerdo con una, usar el humor para «hundir» al enemigo y vencer al adversario (EIII16J). En las restantes el acuerdo es acusado y unánime por lo que se enumeran sin más por orden de aparición: Has sido una alumno «diferente», peculiar, muy personal; algunos de tus hábitos y aficiones sorprenderían en tu entorno; has hecho y te interesan cosas inusuales que te arreglas para cultivar; tienes algunas rutinas «inconfesables» que te relajan y deleitan (como leer o ver folletines o escuchar a las folklóricas); eres bastante sistemático si bien tienes tu propio sentido del deber y el orden; tu habitación refleja tu personalidad, cada poco un matiz nuevo que procuras arraigar; te sientes una persona normal y fiable si bien muy tuya y no vulgar; ¿cómo andas de sentido del humor, tiendes a reírte de ti mismo con frecuencia?; usas el humor para mover a las personas y para lograr tus objetivos; admiro máximamente en los otros la inteligencia y la creatividad y prefieres estar sólo que mal acompañado.

Tu vida al margen de la escuela
sentirse diferente

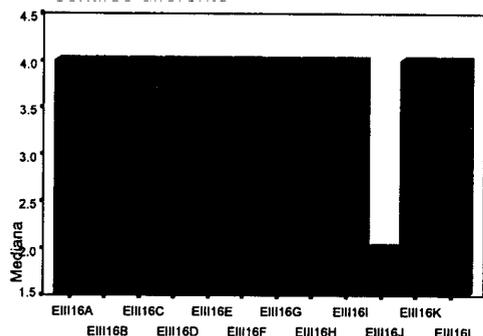


FIGURA 9: Sentirse diferente, vivir la individualidad

k) ¿Qué lugar afectivo ha ocupado la amistad en tu vida? (Figura 10):

Dos cuestiones tienen alto grado de aceptación, recibí mucho cariño de mi familia y amigos (EIII17D) y tenía pocos amigos y aún soy amigo de alguno de ellos (EIII17F); con dos están en claro desacuerdo, los amigos compensaban la falta de cariño en mi familia (EIII17C) y la amistad profunda sólo se vive en la infancia (EIII17G). Los valores decrecen en pasaba con mis amigos el mayor tiempo posible (EIII17A); mi familia me quería pero mis amigos me comprendían (EIII17B) y tenía muchos amigos y aún conservo alguno (EIII17E).

Tu vida al margen de la escuela
lugar afectivo ocupado por la amistad

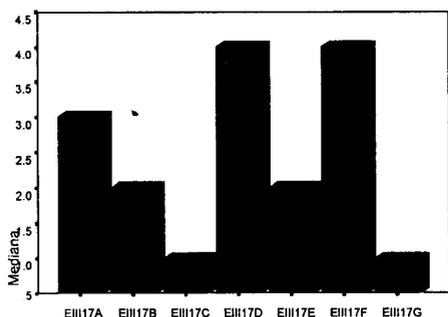


FIGURA 10: De niño, lugar ocupado por la amistad

l) En la Universidad (Figura 11):

Las respuestas se pueden clasificar en cuatro grupos. Muy de acuerdo o te has adaptado a esta nueva etapa (EII121); has hecho nuevos amigos (EII122); es una etapa interesante y rica (EII123) y te interesa la carrera elegida (EII125). Simplemente de acuerdo o aquí es donde se prueba la propia autonomía (EII126); es difícil sacar buenas notas (EII128); destaco respecto de mis compañeros de curso (EII1211) y el ambiente universitario es rico y estimulante (EII1212). En desacuerdo o el profesorado te parece preparado (EII124) y es fácil aprobar y salir adelante (EII127) y, en claro desacuerdo o es un azar sacar notas altas o bajas (EII129) y sólo interesa estudiar y aprobar (EII1210). Así, tres años más tarde se ratifican en el acierto en la elección de carrera, en que las buenas calificaciones hay que trabajarlas si bien consiguen mantenerlas y en que el profesorado no es todo lo bueno que cabría esperar.

La escuela
en la Universidad

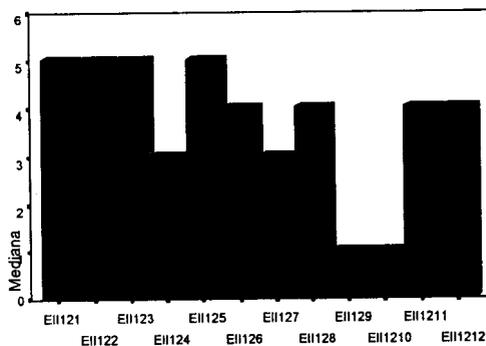


FIGURA 11: En la Universidad

2.3.3. Discusión y conclusiones

La obtención del PEB parece estar vetado para los estudiantes procedentes de las clases social y culturalmente más dé-

biles, lo que no resulta extraño dado que acceden escasamente a los estudios de bachillerato. Esta constatación interpela a la escuela como institución y pone en duda su capacidad para promover la equidad y atender a la diversidad, desde una educación de calidad similar para todos, fundamentalmente a lo largo de la escolaridad obligatoria. Esta situación obedece, en parte, a una inadecuada atención a la diversidad de los más capaces, promovida por el peso que ha ido tomando el currículo comprensivo y que ha llevado al profesorado a polarizarse en las necesidades educativas especiales de los que presentan mayores carencias. Sin embargo, la escuela inclusiva no puede ni tiene por qué ir en contra de las necesidades específicas de los más capaces y, en este sentido, esperemos que la LOE marque un inciso en la equidad con todos los alumnos, incluidos los que son capaces de alto rendimiento.

La educación familiar recibida por el grupo PEB ha sido una educación de primera, al menos desde la perspectiva del recorrido escolar y de la autonomía personal. Ha sido una educación igualmente exigente con hijos e hijas (una forma de discriminación sexual apuntada en los grupos de discusión, es exigir intelectualmente menos a la hija y tener hacia ella expectativas más bajas); respetuosa con la persona y exigente con su autonomía; abierta a la educación extraescolar y que les ha dotado de disciplina, hábitos, valores e instrumentos cognitivos valiosos para un recorrido escolar de fondo, características frecuentes en la educación familiar de niños que han llegado a destacar por sus realizaciones profesionales

(Bloom, 1985). Por ejemplo, el grupo PEB destaca en afición lectora, dominio de idiomas, otorgar un lugar prioritario a las obligaciones escolares, dedicar tiempo al estudio y valorar altamente la autonomía y responsabilidad personal. Son alumnos que no han tenido profesores particulares ni han alternado estudio y trabajo.

Han crecido en el seno de familias acomodadas cuyo proyecto educativo tenía norte, raíces, límites y senderos, lo que ha facilitado a los hijos el labrarse su propio camino desde referentes comunes y propios. Así, la educación familiar recibida les ha dado tempranamente dirección y calidad humana pues, por una parte, mostraba prioridades entre las que destacaban la autonomía personal y la responsabilidad para con las tareas escolares y, por otra, daba a los hijos el suficiente apego afectivo y apoyo efectivo como para permitirle desarrollar su propio universo personal, intelectual y social. Las prioridades, la concentración de esfuerzos, las expectativas y los propios recursos desarrollados por el alumno, figuran entre los factores responsables del alto rendimiento.

La calidad de la educación recibida se refleja especialmente en el estilo educativo de la familia y en la disponibilidad manifestada hacia los hijos en el día a día. Las familias pueden ser conservadoras o liberales pero han desarrollado en su seno estilos educativos democráticos y coherentes, cuidando el clima familiar y las normas que rigen la convivencia. Así y desde la infancia, han respondido con sencillez positiva las preguntas de los hi-

jos, han apoyado e impulsado determinadas aficiones, han reconocido y fomentado sus logros, han sembrado expectativas en los hijos y hacia los hijos, han otorgado importancia al esfuerzo y la determinación personal. Es decir, todo un programa educativo que aumenta las probabilidades de un buen recorrido personal y escolar.

Aunque los padres como padres han actuado unidos, las madres parecen brillar con luz especial, extremo que se percibe mejor al contemplar el contenido de los grupos de discusión, pero se insinúa igualmente en las respuestas de los cuestionarios. Así, las relaciones entre padres e hijos han sido en general positivas pero han sido algo más positivas entre hijos y madre; las relaciones habidas entre la familia y el centro han corrido fundamentalmente a cargo de la madre; las madres parecen estar jugando un papel esencial en el avance escolar de las hijas, al hacerse cómplices de sus altas expectativas académicas, extremo este último señalado en los grupos de discusión.

Los deberes escolares es un tema que intermitentemente ocupa grandes espacios en los medios de comunicación social con posiciones encontradas. Desde luego, los deberes no pueden ser lo fundamental en los primeros años escolares pero sí el establecimiento de rutinas de fondo, que lleven al alumno a adquirir la disciplina, hábitos y valores exigibles al estudiante responsable y que tienden a abrir las puertas de la escolaridad no obligatoria. El interés por la escuela y por las tareas escolares puede y debe fomentarse desde la familia y desde edades tempranas,

si bien deben adquirir formatos más abiertos que los deberes escolares propiamente dichos. Escuchar a los hijos, interesarse por sus asuntos escolares, canalizar sus lecturas, comentar con sencillez ante ellos temas actuales, es darles participación, criterio, conocimientos e intereses, al tiempo que adquieren confianza en sus propios recursos y desarrollan el sentimiento de pertenencia familiar. El sistema educativo debe promover la implicación de los padres en la escolarización de los hijos y trabajar tratando de coordinar los esfuerzos.

La investigación sobre los alumnos superdotados señala que tienen mayor tendencia que los alumnos medios a sentirse raros, extraños en algún momento de su vida, lo que estaría parcialmente motivado por su perfil de intereses y aficiones, por la calidad de su expresión hablada y escrita y por su capacidad de alto rendimiento, características que los sitúa de modo natural en un lugar minoritario hacia el que existen actitudes ambiguas, de ignorancia y cierto rechazo (Kerr, 2000). No es exactamente el caso del grupo que estudiamos. Pero hemos querido bucear en esta dimensión dado que su alto rendimiento y la polaridad que muestran hacia la escuela, puede suscitar en algún lector cierta incertidumbre. Como reza el título del libro de Landau, *El valor de ser superdotado* (2003), hay que tener valor para atreverse a ser sostenidamente brillante; al mismo tiempo conviene señalar que los padres no siempre calculamos y asumimos las consecuencias no previstas de la presión sutil y sistemática que podemos llegar a ejercer sobre los hijos. Los estu-

diantes PEB no parecen tener problemas específicos ni especiales. Sí manifiestan que desde niños les gustaba tener ratos de soledad compartida. Es decir, les gustaba pasar ratos solos jugando y explorando sus cosas, si bien sintiendo la presencia del adulto en las habitaciones colindantes. Aprender a convivir con nosotros mismos desde la infancia no parece ser un mal comienzo. Por otra parte, parece ser que los niños más inteligentes gustan en mayor medida de estos ratos de soledad acompañada, en los que parecen bucear en su complejidad cognitiva y emocional.

El alto rendimiento de los estudiantes en bachillerato se ha mantenido moderadamente hasta el paso del ecuador de los estudios universitarios, independientemente de que procedan de centros públicos o privados, sean varones o mujeres, estudien ciencias, letras o carreras técnicas. Como señalan sus respuestas y ellos mismos han destacado en los grupos de discusión, en la universidad las calificaciones son anónimas y si salen adelante con buena calificación, es merced a la calidad de su trabajo. Recordemos que estudian el curso que les corresponde por edad y que la mitad estudia una ingeniería superior, lo que sitúa su rendimiento en la universidad por encima del de la población general (Figuroa, Dorio y Corner, 2003). Por otra parte, el perfil de capacidad del grupo es de una media alta pues en la mayor parte de las pruebas se sitúa en torno al cuartil superior como ocurre en el test de Raven y en el WAIS, dos pruebas sólidas. En algunas pruebas la dispersión es elevada lo que lleva a apuntar dos con-

clusiones plausibles igualmente importantes para la educación y en línea con la hipótesis de partida. A saber, que entre los alumnos que han sido capaces de obtener un rendimiento excelente en bachillerato y buen rendimiento en la universidad, hay alguno que tiene una capacidad simplemente media, y debería su alto rendimiento a la motivación, expectativas y estrategias de trabajo que emplea y que ha aprendido desde la infancia. Algún otro estudiante se sitúa en el polo de la capacidad elevada y, además, ha desarrollado tempranamente la disciplina y motivación necesaria para un buen recorrido escolar, extremos que apuntan al poder de la educación en el sentido de que con la capacidad se nace pero la capacidad se hace.

A la vista de los datos comentados sobre la educación familiar recibida, cabe afirmar que son estudiantes orientados hacia el éxito académico y llamados a salir adelante con relativa independencia de la calidad de la escuela, pues han tejido en torno a sí una red de competencias en las que concurren, al menos, los siguientes elementos. Un contexto familiar exigente que tempranamente ha impulsado su educación, en sentido amplio, y ha desarrollado en ellos autodisciplina, confianza en la propia valía, ciertas expectativas, buena preparación escolar y unas estrategias y hábitos de trabajo intelectual que les lleva a estudiar diariamente, a asistir a clase, y a asumir la principal autoría de los éxitos y fracasos. Es esta red interdependiente la que parece hacer posible tanto el buen rendimiento, como el haberse planteado retos de cierto alcance como carreras difíciles,

sobre todo los chicos, y poco convencionales, en el caso de las chicas. La hipótesis de partida se confirma.

Cabe concluir que en dos momentos distintos, separados por tres cursos académicos, los datos concuerdan en el papel primordial jugado por la familia en la promoción temprana del rendimiento excelente, pues con los valores, intereses y competencias desarrolladas desde la educación familiar, son alumnos llamados a destacar con relativa independencia de la escuela. Con igual claridad emerge que detrás del alto rendimiento hay una considerable inversión de energía personal, materializada en dedicar tiempo sistemático al estudio y en disponer de recursos cognitivos y funcionales en grado elevado, pues están por encima de la población general en dominio de idiomas, afición lectora, motivación de logro, capacidad y estrategias de trabajo intelectual, entre otros. No sabemos si es antes el huevo o la gallina y los datos no permiten ir más allá, pero nuevamente aparecen como interdependientes.

Terminamos señalando dos extremos. Uno, que en los tres grupos y en ambos estudios se aprecia una discreta tendencia a responder de forma más generosa a las preguntas del cuestionario que afectan a la propia imagen. Alumnos, padres y profesores tienden a presentarse a sí mismos con conductas más perfectas que las que les atribuyen o atribuyen a los otros grupos. La deseabilidad social se cuela en las propias valoraciones. En segundo lugar señalar que existe un alto grado de coherencia en las respuestas dadas por los alumnos en los dos periodos

en que fueron consultados, a pesar de mediar entre ellas un intervalo de tres años. En el caso de alumnos, padres y profesores se manifiesta como convergencia o tendencia similar en la respuesta [1].

Dirección de la autora: Carmen Jiménez Fernández. Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Facultad de Educación. UNED. Edificio de Humanidades. C/ Senda del Rey, 7. 28040, Madrid. mjimenez@edu.uned.es

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 12.V.2006

Notas

- [1] Forma parte de la línea de investigación sobre alumnos con capacidad y alto rendimiento. Cfr.: JIMÉNEZ, C. (Directora), ÁLVAREZ, B., AGUADO, M. T., GIL, J. A., JIMÉNEZ, R. (2001) *Prácticas educativas y actitudes y logros del alumno desde la perspectiva del género y la alta capacidad*. Plan Nacional de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico. MTAS. Instituto de la Mujer. Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Educación. UNED. JIMÉNEZ, C. (Directora), ÁLVAREZ, B., GIL, J. A., MURGA, M. A., TÉLLEZ, J. (2004) *Educación, alta capacidad y género: Alumnas y Alumnos con Premio Extraordinario de Bachillerato*. III Plan Nacional de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico. MTAS. Instituto de la Mujer. Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Educación. UNED.

Bibliografía

- BLOOM, B. S. (1985) *Developing Talent in Young People* (Nueva York, Ballantine).
- CIDE e Instituto de la Mujer (2001) *Las mujeres en el sistema educativo* (Madrid, Instituto de la Mujer. MTAS).
- COLEMAN, J. S.; HOFFER, T. y KILGORE, S. (1982) *High School Achievement* (Nueva York, Basics Books Inc.).
- DELISLE, J. R. (1999) For gifted children, full inclusion is a partial solution, *Educational Leadership*, Noviembre, pp. 80-83.

- FIGUEROA, P.; DORIO, I. y FORNER, A. (2003) Las competencias académicas previas y el apoyo familiar en la transición a la universidad, *Revista de Investigación Educativa*, 21: 2, pp. 349-370.
- GARCÍA YAGÜE, J. y al. (1986) *El niño bien dotado y sus problemas. Perspectiva de una investigación española en el primer ciclo de EGB*. (Madrid, CEPE).
- GERVILLA CASTILLO, E. (2003) Pedagogía del esfuerzo y cultura del placer, **revista española de pedagogía**, LXI: 224, pp. 97-113.
- HENNING-STOUT, M. y BROWN-CHEATHAM, M. A. (1999) School psychology in a diverse world: Considerations for practice, research and teaching, en REYNOLDS, C. R. y GUTKIN, T. B. (Eds.) *The handbook of school psychology* (Nueva York, John Wiley).
- INSTITUTO NACIONAL DE CALIDAD Y EVALUACIÓN (1998) *Diagnóstico del Sistema Educativo. La Escuela Secundaria Obligatoria* (Madrid, MEC-INCE), tomos 2 y 3.
- JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. (2002) La atención a la diversidad a examen: La educación de los más capaces en el sistema escolar, *Bordón. Revista de Pedagogía*, 54: 2 y 3, pp. 219-239.
- JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. (2003) Tercer eje. Creación de un sistema de oportunidades para todos, equilibrando aprendizajes y motivaciones: itinerarios educativos, en *Debate sobre los ejes fundamentales de la ley de Calidad de la Educación* (www.uv.es/soespe/documentos.htm), 1-V-2006.
- JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. (2004a) Educación para todas las personas, en BUENDÍA, L.; GONZÁLEZ, D. y POZO, T. *Temas fundamentales en la investigación educativa* (Madrid, La Muralla), pp. 197-240.
- JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. (2004b) Educación, alta capacidad y género: Diversidad y equidad, en JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. (Coord.) *Pedagogía diferencial. Diversidad y equidad* (Madrid, Pearson Education), pp. 401-429.
- JIMÉNEZ, C.; AGUADO, T.; ÁLVAREZ, B.; GIL, J. A. y JIMÉNEZ, R. (2002) Caracterización de los alumnos con Premio Extraordinario de Bachillerato, *Bordón. Revista de Pedagogía*, 54: 2 y 3, pp. 383-398.
- JIMÉNEZ, C.; ÁLVAREZ, B.; GIL, J. A.; MURGA, M. A. y TÉLLEZ, J. A. (2005) Educación, capacidad y género: Alumnos con Premio Extraordinario de Bachillerato, *Revista de Investigación Educativa*, 23: 2.
- KEARNY, K. (1996) High y gifted children in full inclusion classrooms, *Highly Gifted Children*, 12: 4.
- KEITH, T.Z. (1982) Time spend on homework and high School Grades: A large-sample Path Analysis, *Journal of Educational Psychology*, 74:2, pp. 248-253.
- KERR, B. (2000) Guiding Gifted Girls and Young Women, en HELLER, K. M.; MONKS, F. J. STERNBERG, R. J. y SUBOTNIK, R. F. (Eds.) *International Handbook of Giftedness and Talent* (Amsterdam, Elsevier), pp. 649-657.
- KINCHELOE, J. L. y STEINBERG, S. R. (1999) *Repensar el multiculturalismo* (Barcelona, Octaedro).
- LANDAU, E. (2003) *El valor de ser superdotado* (Madrid, MEC-CEIM-Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid).
- LANDERS, M. F. y WEAVER, H. R. (1997) *Inclusive education. A process, not a placement* (Nueva York, Watersun Publishing Co).
- LAUTREY, J. (1985) *Clase social, medio familiar e inteligencia* (Madrid, Infancia y Aprendizaje-Visor).
- LÓPEZ SÁEZ, M. (2003) Universidad, en CIDE e Instituto de la Mujer, *Trayectorias personales y profesionales de mujeres con estudios tradicionalmente masculinos* (Madrid, CIDE e Instituto de la Mujer), pp. 160-267.
- MARLAND, S. P. (1972) *Education of the Gifted and Talented. Report to the Subcommittee on Education* (Washington, D.C., Gouvernement Printing Office).
- MINTON, H. L. y SCHNEIDER, F. W. (1980) *Differential Psychology* (Monterrey, California, Brooks-ColePublish. Co.).
- OCDE (2004) *Learning for tomorrow's world: first results from PISA 2003* (OCDE).
- PANCER, S. M.; HUNSBERGER, B.; PRATT, M. y ALISAT, S. (2000) Cognitive complexity of expectations and adjustment to university in the first year, *Journal of Adolescent Research*, 15, pp. 38-57.
- RIMM, S. B. (1991) Underachievement and superachievement: Flip Sides of the Same Psychological Coin, en COLANGELO, N. y DAVIS, G. A. *Handbook of Gifted Education* (Massachusetts, Allyn and Bacon), pp. 328-343.
- RODRIGO, M. J. y PALACIOS, J. (1998) *Familia y desarrollo humano* (Madrid, Alianza Editorial).

- SCHLEICHER, A. (2005) *La mejora de la calidad y de la equidad en la educación: retos y respuestas políticas* (Madrid, Fundación Santillana).
- SEELEY, K. R. (1993) Gifted Students at Risk, en SILVERMAN, L. K. (Ed.) *Counseling the Gifted and Talented* (Denver, Love Publishing Company), pp. 263-275.
- SILVERMAN, L. K. (1991) *Family Counseling*, en COLANGELO, N. y DAVIS, G. A. *Handbook of Gifted Education* (Massachusetts, Allyn and Bacon), pp. 307-320.
- SLEETER, C. E. (2003) Diversity: What do teachers need to know, en BANKS, J. A. y BANKS, C. A. (Eds.) *Handbook of research on multicultural education* (San Francisco, CA, Jossey-Bass), pp. 187-201.
- SMITH, D. K.; SPENDGELMEYER, P. G. y MOORE, K. J. (2004) Parenting and antisocial behaviour, en HOGHUGH, M. y LONG, N. (Eds.) *Handbook of parenting* (Londres, Sage), pp. 237-255.
- SPITZ, R. A. (1970) *El primer año de la vida del niño* (Madrid, Aguilar).
- TILSTONE, C.; FLORIA, L. y ROSE, R. (2003) *Promoción y desarrollo de prácticas escolares inclusivas* (Madrid, EOS).
- TORRES, J. B. y SOLBERG, V. S. (2001) Role of Self-efficacy, Stress, Social Integration and Family Support in Latino College Student Persistence and Health, *Journal of Vocational Behavior*, 59, pp. 53-63.
- UNESCO (1994) *Declaración de Salamanca. Conferencia mundial sobre necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad* (Salamanca: UNESCO-MEC).

Resumen:

Educación familiar y alumnos con alto rendimiento

El presente estudio analiza la educación familiar recibida por una muestra de alumnos de la Comunidad de Madrid elegidos por haber obtenido *Premio Extraordinario de Bachillerato* (PEB), buscando en los factores próximos y remotos que parecen asociados a la obtención del alto rendimiento. Consta de dos partes. La primera o marco teórico reflexiona sobre dos ejes interdependientes, a saber, por qué y en qué aspectos es importante la educación familiar y por qué debe afrontar la escuela la diversidad de los alumnos capaces de alto rendimiento. La parte segunda recoge las características de la educación familiar recibida por el grupo PEB acudiendo a datos de cuestionario obtenidos de los propios alumnos, sus padres y un grupo de sus profesores, recogidos de la misma muestra en dos momentos distintos, o en el curso 2000-01 y 2003-04, respectivamente. La hipótesis de partida es que una educación familiar coherente, exigente y rica parece estar asociada a la obtención del alto rendimiento, hipótesis que se confirma.

Descriptor: Educación familiar. Atención a la diversidad del alumno más capaz. Alumnos con alto rendimiento. Estilo educativo familiar y alto rendimiento escolar.

Summary:

Family education and high achievers

This paper studies the family education received by a sample of students who obtained *Premio Extraordinario de Bachillerato* (PEB- Extraordinary Award for Baccalaureate). It searches near and remote factors which appear to be linked to high achievement. It is structured in two parts. The first or theoretical framework considers two interdependent axis: why and in which aspects family education is important, and why schools should face the diversity of high achievers. The second part gathers the characteristics of the kind of family education received by the PEB sample, turning to data from questionnaires answered by the students themselves, by their parents and by a group of their teachers. These data were collected at two different points: year 2001 and year 2004, respectively. The starting hypothesis is that a coherent, demanding and rich family education seems to be related to high achievement. The hypothesis is confirmed.

Key Words: Family education. Attention to the diversity needs of talented students. High achievers. Family education style and academic high achievement.

