

Relación entre estructura familiar y competencia lectora en Túnez, Turquía, Italia, Grecia y España. Un análisis con la encuesta PISA 2009¹

Universidad de Valencia, Departamento de Sociología y Antropología Social

Autores: Víctor Soler, Andrea Hernández, Carles Simó, David Muñoz, Juan Carbonell

Palabras clave: Fracaso escolar, estructura familiar, rendimiento, PISA, competencia lectora

El fracaso escolar en los cursos de secundaria es una cuestión de plena actualidad en el contexto español y ha sido objeto de estudio en múltiples investigaciones, sobre todo centradas en los resultados académicos más que en los procesos y experiencias escolares, pasando por alto la urgente revisión de los conceptos de éxito y fracaso escolar, que en general quedan solo vagamente definidos.

La presente comunicación se concibe dentro de una línea más amplia de investigación en curso que tiene por objetivo profundizar precisamente en las nociones de éxito y fracaso escolar, tomándolas en sentido amplio, no solamente en términos de abandono o rendimiento, sino como procesos que puede atravesar cualquier alumno a lo largo de toda su experiencia escolar.

Partimos de tres supuestos básicos cuando hablamos de éxito o de fracaso escolar. Primero, que el éxito y el fracaso escolar son realidades construidas a las que solo podemos acceder a través de representaciones sociales (aun cuando las tratemos desde el discurso de los protagonistas de dicho fracaso o dicho éxito) (Keller, 2005). Segundo, que ambas constituyen dos categorías con carácter claramente performativo, dado que ser alumno con éxito o alumno con fracaso supone tener posibilidad de acceso o no a determinados campos del mercado de trabajo (por tanto puede marcar profundamente la trayectoria vital). Y tercero, que estamos ante fenómenos que no son estáticos sino procesuales. Por consiguiente, fenómenos como el abandono escolar constituyen solamente el resultado de todo un proceso largo y lento iniciado fundamentalmente en la Primaria.

Así pues, en un intento por poner sobre la mesa los muchos factores que se esconden tras dichos procesos, en este informe provisional nos centraremos en una pequeña parte, concretamente en la cuestión de hasta qué punto la estructura familiar puede explicar un alto o bajo rendimiento escolar, desde el punto de vista no curricular (de calificaciones académicas) sino competencial, tal como se definen desde los estudios PISA.

Hacer hincapié en la estructura familiar nos permitirá comprobar hasta qué punto las situaciones de monoparentalidad por sí solas generan mayores dificultades para el buen rendimiento del alumno, como se afirma en múltiples estudios, o si por el contrario, son factores asociados a esta estructura familiar (mayores dificultades económicas por depender de un único sueldo, mayores dificultades de conciliación, etc.) los que pueden estar detrás de la aparente asociación entre monoparentalidad y bajo rendimiento académico. Así, no se trataría de que ciertas estructuras familiares conlleven el éxito escolar mientras que otras

¹ El presente estudio, así como la línea de investigación que lo contiene, no habría sido posible sin el programa de ayudas de Formación del Personal Investigador (FPI) de la Conselleria de Educación, Formación y Ocupación de la Comunidad Valenciana, así como del Programa para la Formación de Profesorado Universitario (FPU) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

aboquen el fracaso, sino que éxito y fracaso estarían favorecidos por las situaciones económicas, laborales y socioculturales de cada familia, independientemente de que en ella se encuentren los dos progenitores o solo uno de ellos. Para ello se hará uso del estudio PISA correspondiente al año 2009, centrado en el nivel de rendimiento en competencia lectora de alumnos de 15 años.

La presente comunicación se divide en un primer apartado, en el que hacemos una breve descripción de la situación actual de la literatura relativa al éxito y fracaso escolar y al rendimiento escolar y la familia, centrándonos en 1) las características socioeconómicas y educativas de éstas como indicadores del éxito-fracaso escolar y 2) la estructura familiar y el rendimiento escolar. A continuación presentaremos los datos y la metodología utilizada para pasar posteriormente a detallar los resultados obtenidos. Para finalizar ofreceremos un último apartado de discusión de los resultados y conclusión.

1. Estudiar el éxito y el fracaso escolar

El éxito y el fracaso escolar son en sí mismos términos que a priori se nos revelan tan amplios como simplificadores –en exceso– de la realidad (Puig, 2003:84; Marchesi y Pérez, 2003), pero hay toda una serie de cuestiones que podríamos plantear alrededor de esta conceptualización. ¿Hasta qué punto el fracaso escolar implica necesariamente no haber aprendido absolutamente nada –en el sentido académico, personal, social– a lo largo de la vida académica y hasta qué punto el éxito supone un aprendizaje profundo, duradero, de lo que ofrece al alumno el sistema escolar? Igual que el fracaso escolar esconde muchos tipos de fracaso, también el éxito escolar guarda tras de sí muchas formas de éxito, con mayores o menores esfuerzos, con periodos académicamente más afortunados y otros no tanto, o con mayor o menor sensación de desapego por la escuela (o al contrario, de adhesión hacia ella), por poner varios ejemplos. ¿Y qué hay del abandono escolar? ¿Hasta qué punto se produce porque la propia institución escolar da a entender al alumno en cuestión que no está hecho para la vida académica –a partir de reiteradas experiencias de fracaso– y hasta qué punto no se ve motivada por elementos externos al sistema escolar que le atraen más que la institución misma, como pueda ser trabajo, dinero propio, independencia? (Fernández Enguita, Mena y Riviére, 2010). ¿Se trata de push o pull, en términos de Field et al. (2007)?

Profundizar en las nociones de fracaso o abandono escolar (así como de éxito escolar) en general pasa por incorporar al menos tres perspectivas de análisis, como bien se nos recuerda desde la psicopedagogía, la psicología o la sociología de la educación, a través de estudios como los de Suárez et al. (2011), Lozano Díaz (2003), Núñez et al. (1998), Marchesi (2003) o Mena, Fernández Enguita y Riviére (2010).

1. *El punto de vista de los alumnos* (determinantes personales), que incluye aspectos como la motivación (conectada directamente con el procesamiento de la información y por extensión con el rendimiento académico del alumno), la percepción que tienen de sus propias capacidades (autoconcepto), o el esfuerzo que se deriva de todo ello (Núñez et al., 1998)
2. *El de los factores sociales y culturales* (determinantes familiares), como son las características de las familias, sus condiciones socioeconómicas y las del barrio de

residencia, el clima afectivo familiar o tipo de relación y de cohesión dentro del seno familiar (Caplan o Boute, ambos citados en Suárez et al., 2011), expectativas depositadas en los hijos, capacidad de conciliación de vida laboral y vida familiar, etc. (Núñez, 2009)

3. *El del propio funcionamiento del sistema educativo*, de los centros escolares, de las aulas, incluyendo los determinantes académicos, la didáctica de cada profesor, etc.

Mena, Fernández Enguita y Riviére (2010) resaltan varios puntos que no debemos obviar en el análisis del fracaso escolar. En primer lugar, que el alumno, unidad de análisis, deviene sujeto del fracaso (o del éxito), lo cual no significa que deba considerarse el responsable último del mismo. Pero al mismo tiempo, hablamos de fracaso exclusivamente en relación con el sistema escolar, que a su vez es partícipe del fracaso, como también lo es la sociedad en su conjunto, pues contiene buena parte de los mecanismos que conducen al fracaso escolar. De ahí la necesidad de establecer buenos modelos de factorización ante un fenómeno tan complejo como es el que aquí tratamos.

La definición del fracaso escolar de la Comisión Europea, se refiere al “número de personas de 18 a 24 años con una educación secundaria básica como máximo y que no continúa estudiando”. A nuestro modo de ver, si nos quedamos únicamente con esta definición atendemos solamente a una parte del problema, un problema que no nos demanda fijarnos exclusivamente en los resultados, sino también en los procesos, que es donde descansa la noción –clave aquí– de desenganche escolar (Rumberger, 1995; González, 2006; Mena, Fernández Enguita y Riviére, 2010).

Lo mismo se nos plantea cuando revisamos la mayor parte de la literatura española existente en torno al éxito y fracaso escolares, que salvo excepciones, hacen sobre todo énfasis en resultados académicos (o competenciales, en términos de PISA) o en las consecuencias reales que se derivan del mismo fracaso escolar, como el acceso a peores trabajos, peores salarios y por consiguiente un mayor riesgo de exclusión social y económica (Suárez et al., 2011), cuestiones importantísimas que no debemos dejar de lado. Sin embargo, tampoco debemos obviar que el fracaso escolar no es un fenómeno puntual, ni tampoco el desenlace final, sino más bien el “proceso lento que acompaña al alumno a lo largo de su vida escolar o de una parte importante de ella” (Mena, Fernández Enguita y Riviére, 2010:121). Así, ya no se trata solamente de que el éxito y el fracaso escolar sean realidades construidas socialmente –representaciones sociales– en el sentido de que se definan por parámetros distintos según el tiempo (sociohistórico) y el espacio (geográfico) en el que nos movamos, sino que un mismo alumno, a lo largo de toda su trayectoria académica, pasa por múltiples situaciones de éxito y de fracaso, aun en un mismo curso escolar, con diferentes asignaturas y/o profesores. Este hecho hace necesario un análisis de las trayectorias escolares para la correcta detección del momento o momentos en que se produce el desenganche escolar.

El desenganche escolar, según Mena, Fernández Enguita y Riviére (2010) es un concepto clave para entender el abandono escolar, que constituiría el estadio final (tildado de 'prematureo' cuando se alcanza la edad obligatoria y no se ha obtenido la titulación mínima demandada por la sociedad para poder acceder con mínimas condiciones al mercado de trabajo). Así pues, constituye un proceso lento que va desde la Primaria (fundamentalmente, pero puede que antes) hasta el abandono, pasando por un periodo delicado en el que, por factores muy diversos, se suele recrudecer el problema, la

Secundaria. Puede manifestarse de diferentes maneras, según el alumno, y los indicios irían desde el absentismo, la repetición, hasta la indisciplina, pasando por un bajo rendimiento académico.

En el proceso de desenganche, los alumnos son “sujetos activos” (Bosco et al., 2005) que en muchos casos se mueven entre las presiones familiares (y de la escuela) para que permanezcan en el sistema escolar y la sensación de no aguantar más, que es en parte la que les empuja al abandono y se alimenta fundamentalmente de reiteradas experiencias de fracaso (malas calificaciones, etc.). Ambos, desenganche y abandono, son dos extremos de un mismo proceso, pero en la mayoría de los casos no es vivido como un fracaso sino al contrario, como una liberación, sobre todo el abandono, que suele ser asociado al éxito, por ser la antesala de una vida adulta idealizada² (trabajo, dinero propio, independencia, libertad,...) (Mena, Fernández Enguita y Riviére, 2010).

Teniendo en cuenta estas consideraciones, a continuación nos centraremos en el entorno familiar en general como posible fuente de éxito o de fracaso escolar antes de centrar nuestra atención en la dimensión específica que ha motivado el desarrollo de este escrito: La estructura familiar.

2. Rendimiento escolar y familia

Dentro de todos los posibles factores del éxito y el fracaso escolar, situados fundamentalmente en los propios centros escolares, en el profesorado, en el alumnado o en las familias, o en las características del barrio de residencia, por citar varios ejemplos, el presente estudio centra su atención en los factores de rendimiento escolar relativos al entorno familiar.

Hablar del entorno familiar como posible factor de éxito o de fracaso escolar conlleva moverse en un terreno amplísimo repleto de posibilidades que pueden ir desde la implicación familiar en la educación de los hijos –tanto a través de la participación en actividades llevadas a cabo en los propios centros escolares (promovidas por los mismos centros o por las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos), como a través del apoyo ofrecido a los hijos en sus tareas escolares dentro del hogar– hasta la propia estructura de las familias o su perfil socioeconómico. Constituye, pues, una dimensión muy sugestiva pero inabordable en un solo estudio, lo cual nos obliga a centrarnos únicamente en unos pocos aspectos, que hacen referencia a la propia estructura familiar. Dejamos de lado, pues, la vertiente relacionada con la implicación parental, la interacción con los hijos, etc. Sí haremos cierto hincapié en las características socioeconómicas y culturales de las familias como posibles indicadores de éxito o de fracaso escolar, pero sobre todo haremos énfasis en la propia estructura familiar.

2.1. Las características socioeconómicas y educativas de las familias como indicadores de éxito-fracaso escolar

² Antes por supuesto de enfrentarse seriamente al panorama que les aguarda en el mercado de trabajo, momento en que suele haber, primero, un replanteamiento de la situación, y segundo, un deseo de reincorporación al sistema escolar, pese a las dificultades que ello pueda acarrear (falta de hábitos de estudio,...).

¿Cómo puede influir la situación económica y educativa de las familias sobre el nivel de rendimiento de los hijos? Trataremos solo brevemente esta cuestión, como elemento que envuelve o que complementa a la estructura familiar misma, que trataremos en el siguiente apartado.

Por lo que se refiere a la situación económica, ocupar un puesto de trabajo que sea demasiado exigente (en esfuerzo y tiempo) puede conllevar una dificultad para conciliar la vida laboral con la vida familiar, lo cual se traduce, por ejemplo, en un menor apoyo a los hijos en las tareas escolares. Y lo mismo puede decirse de un exceso de responsabilidades domésticas (trabajo, en fin, aunque no remunerado), que de igual modo puede suponer una dificultad añadida (Sacker et al., 2002).

Vivir en circunstancias precarias, con falta de medios y recursos materiales, supone una dificultad añadida para alcanzar y mantener un buen rendimiento académico. Pero el proceso no termina ahí, porque un mal rendimiento académico reiterado influye en las expectativas que los padres puedan tener respecto de la capacidad de sus hijos para prolongar su vida académica más allá de la etapa obligatoria (Suárez et al., 2011).

Por otro lado, un bajo nivel educativo de los padres, o una mala percepción de sus habilidades o de sus conocimientos, puede derivar hacia una menor confianza a la hora de apoyar a sus propios hijos en materia académica, de dedicarles tiempo y esfuerzo (Desforges y Abouchaar, 2003). Esto no significa que una mala situación socioeconómica o un bajo nivel educativo derive necesariamente en alumnos que no prolongan su vida escolar mucho más allá de los 16 años.

Pese a las limitaciones que pueda acarrear el uso de variables relativas a las condiciones socioeconómicas y educativas, sin embargo, no hay que dejar de lado el potencial explicativo que nos ofrecen. De ahí que sean empleadas también en este estudio. Dicho esto, pasamos a la cuestión de las estructuras familiares y su relación con el rendimiento escolar.

2.2. Estructura familiar y rendimiento escolar

Durante los años noventa, una gran cantidad de investigaciones han señalado que en las estructuras familiares no tradicionales (padre/madre sola, familias reconstituidas, etc.) la oportunidad de éxito escolar en los niños se reduce si se compara con los procedentes de familias tradicionales (Ruiz de Miguel, 2001). Han sido señaladas las diferencias en las calificaciones en lengua, matemáticas, rendimiento general y test de inteligencia (Buceta et al., 1982) y, también, menores puntuaciones en los tests estandarizados, aspiraciones educativas más bajas y menores posibilidades de graduarse en la escuela superior (Astoine y McLanahan, 1991; Downey, 1994, Entwisle y Alexander, 1995).

Del mismo modo, han sido investigadas las consecuencias del divorcio para los niños y su rendimiento escolar incluso antes de la ruptura (Amato y Booth, 1996). Se han señalado los posibles episodios de crisis económica, alcohol y drogas, abusos físicos, psíquicos y emocionales, conflictos entre los miembros de la familia que crean un ambiente familiar pobre y disfuncional (Ruiz de Miguel, 2001). De este modo, se ha asociado el divorcio a situaciones de privación económica, a un descenso del nivel de vida del alumno (Weitzman, 1985) y a la escasez de bienes y servicios educativos (Downey, 1995).

Chouhy (1995), tal y como señalan Brullet et al. (2011), realizó una revisión de investigaciones en Estados Unidos de los últimos 30 años del siglo XX, y en todas ellas se mostraba una correlación entre la ausencia del padre, asociada operativamente como “familia monoparental”, y niveles altos de angustia emocional, desvinculación escolar y mayor índice de delincuencia, por lo que el autor destacó la necesidad de considerar el derecho de los niños/as a disponer de una figura paterna debido a los efectos positivos de su presencia. Sin embargo, tal y como señalan Brullet y colaboradores,

“el conjunto de investigaciones revisadas por Chouhy deben ubicarse en un marco temporal, social y mental muy centrado en considerar la familia nuclear típica –madre, padre e hijos– como necesaria para el desarrollo adecuado de los hijos y las hijas. En este sentido su objetivo era conocer los déficits que podía generar la ausencia de padre. [...] Se trataba de conocer los efectos negativos de las rupturas conyugales para poder reparar los daños y poder encontrar vías para reforzar el matrimonio y la biparentalidad” (Brullet et al., 2011:87)

Es decir, detrás de estas investigaciones se encuentra una perspectiva funcionalista que entiende a la familia como una institución social con una estructura determinada (biparental, nuclear y tradicional) y con unas funciones concretas desde la óptica del ajuste social. En los últimos años, esta perspectiva ha comenzado a recibir importantes críticas por diversos motivos. Por una parte, porque dificulta la incorporación de la perspectiva de género y, por otra, al tener como referente la familia nuclear es incapaz de reconocer nuevos modelos familiares como opciones igualmente capaces de producir bienestar, cuidado y protección a los niños. Esta falta de reconocimiento dificulta el análisis de las dinámicas y los cambios familiares desde una visión no estigmatizadora o castigadora. Gracias a estas perspectivas críticas con la visión funcionalista se están llevando a cabo en la actualidad investigaciones que ponen en tela de juicio los resultados de los trabajos de los últimos años del siglo pasado. Entre éstas, cabe destacar la revisión llevada a cabo por Chapple (2009) en la que se analizan 122 estudios realizados en los países de la OCDE, excepto Estados Unidos, sobre el impacto de pertenecer a una familia monoparental en el bienestar de los niños/as. Los resultados obtenidos muestran que los efectos perjudiciales de estas familias sobre los niños/as son débiles y que, a mayor calidad científica, menor el impacto de la estructura familiar sobre el bienestar infantil:

“the most robust conclusion is that higher quality of research designs typically show smaller and less statistically significant effect on sole-parent family structure on child well-being than more traditional bi-variate or multi-variate methods” (Chapple, 2009:58)

Por su parte, Pong et al. (2003), en un estudio sobre los logros escolares de niños de familias biparentales y monoparentales concluyen que, a pesar de existir una brecha entre ambos, por la cual la monoparentalidad se asocia con resultados más bajos en matemáticas y ciencias. Esta brecha tiende a reducirse en gran medida cuando existen políticas públicas orientadas a la familia, a los derechos de los niños y que permiten permisos parentales amplios. En este sentido, comprobaron que en los países en los que existen políticas de bienestar más generosas, la brecha entre niños provenientes de familias biparentales y monoparentales se reduce e incluso desaparece. Esto lleva a pensar que los peores resultados académicos de los niños de familias monoparentales no son necesariamente

consecuencia de su estructura familiar en sí, sino debido a factores o situaciones externas y que afectan en mayor medida a estas familias (mayores dificultades económicas al contar con un único sueldo, mayores problemas de conciliación, etc.), pero que con adecuadas políticas públicas pueden suavizarse e incluso eliminarse.

Objetivo e hipótesis

A modo de recapitulación antes de pasar a los aspectos metodológicos, el objetivo principal de la presente comunicación es profundizar en las nociones de éxito y fracaso escolar atendiendo a la influencia que sobre estos procesos tiene la estructura familiar de los jóvenes en cinco países del área mediterránea: España, Italia, Grecia, Turquía y Túnez.

En concreto, nuestro trabajo se centra en el hecho de si vivir en una familia monoparental es un factor explicativo del bajo rendimiento académico en la capacidad lectora de los jóvenes o si, por el contrario, una estructura familiar no tradicional no aboca por sí sola a una menor competencia en esta área.

Son dos los motivos por los cuales se ha escogido la competencia lectora como punto de referencia en el análisis del Informe PISA 2009. Primero, porque dicha edición daba mayor énfasis a dicho ámbito (con el objetivo de establecer una comparativa con los resultados de PISA 2000); y segundo, porque consideramos –al igual que queda reseñado en los diferentes Informes PISA– que la competencia lectora es la más transversal de las tres competencias analizadas, la que atraviesa de facto toda la trayectoria académica del alumno, así como sus decisiones futuras.

La hipótesis de partida es que, a pesar que de manera general pueda afirmarse que los jóvenes provenientes de familias monoparentales tienden a puntuar más bajo en la capacidad lectora, esta menor puntuación no está causada directamente por la estructura familiar. Con nuestra investigación esperamos comprobar que la influencia de la estructura familiar en la competencia lectora se reduce al incluir la presencia de variables socioeconómicas, escolares y familiares. Así, el pertenecer a un tipo u otro de familia no será determinante, sino que las causas de una menor o mayor puntuación dependerán en gran medida más del contexto y la situación de las familias y los jóvenes que no del tipo de familia en la que viven.

3. Datos y aspectos metodológicos

Como ya avanzábamos al inicio de esta comunicación, emplearemos la última edición del programa PISA, correspondiente al 2009 (OCDE, 2011). Antes de adentrarnos en los aspectos metodológicos de este estudio, es preciso, sin embargo, atender a ciertas cuestiones preliminares en torno al análisis de PISA.

3.1. Cuestiones preliminares en torno al análisis de PISA

El Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos, conocido como proyecto o estudio PISA y promovido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), se inició en 1997 y se ha ido prolongando a lo largo de cuatro ediciones (PISA 2000, 2003, 2006 y 2009) con el objetivo de ofrecer un marco de

evaluación internacional de los sistemas educativos de cada vez un número mayor de países (miembros y no miembros de la OCDE), a partir de la valoración del rendimiento de alumnos de 15 años en materia de competencias básicas –lectora, matemática y científica–, entendidas como la capacidad para “usar los conocimientos y destrezas que han aprendido y practicado en la escuela cuando se ven ante situaciones en los que esos conocimientos pueden resultar relevantes” (OCDE, 2010: 17).

Además del análisis del nivel de rendimiento, del cual en este estudio sólo recogeremos el referido a la competencia lectora, ofrece la posibilidad de realizar modelos de factorización a partir de la elaboración de cuestionarios que recogen información sobre cuestiones familiares y escolares que acompañan al alumnado en cuestión, así como su familiaridad con las nuevas tecnologías (y la de sus padres), su actitud hacia el centro escolar o hacia aspectos relacionados con su vida académica, hábitos de estudio, la oferta educativa, la organización de los centros y otros aspectos relevantes que puedan explicar dicho nivel de rendimiento.

La pregunta que se nos plantea entonces es la siguiente: Teniendo en cuenta que dichos informes recogen únicamente datos relativos a un alumnado de 15 años, es decir, alumnos de etapa obligatoria, ¿qué nos pueden aportar sobre el fracaso escolar (o sobre el éxito) si asociamos éste al abandono escolar en términos amplios? Si tomamos las nociones de éxito y fracaso escolar como resultados, poco o nada. Si los tomamos como procesos, muchísimas cosas, en tanto que los datos que nos ofrece responden a un momento concreto en la vida académica de los alumnos (15 años de edad), momento en el que más o menos ya pueden responder con cierta firmeza acerca de sus expectativas de permanencia o no en el centro escolar, sus expectativas laborales, su actitud hacia el estudio, sus intereses en general, su valoración del papel del profesorado, el tipo de comunicación/interacción que tiene con sus padres,... sin olvidar otros muchos aspectos a los que responden también los propios centros escolares y las familias, y en fin, un modelo bastante exhaustivo de factorización.

PISA 2009 pone mayor énfasis en el análisis del nivel de rendimiento en competencia lectora. Este tipo de competencia básica describe la capacidad de comprensión de los textos, capacidad para relacionar sus diferentes partes entre sí, interpretarlos, evaluarlos y reflexionar sobre ellos. En términos de PISA,

“comprender, utilizar textos escritos, reflexionar sobre ellos e implicarse con ellos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el propio conocimiento y potencial, y participar en la sociedad” (OCDE, 2011: 37)

El estudio PISA desglosa la competencia lectora en cinco partes, cada una de las cuales cobra forma en una serie de tareas sobre las que se evaluó a los alumnos, tareas que son clasificadas en varios niveles de dificultad. Finalmente se obtienen siete categorías de competencia sobre las que clasificar a los alumnos; en las anteriores ediciones solamente se distinguían cinco: se ha añadido una sexta, para representar niveles brillantes de competencia lectora, y lo que anteriormente era el nivel 1 se ha desglosado en dos, niveles 1a y 1b, siendo éste último el menor grado de competencia, de tal manera que aquel alumno incapaz de superar una tarea de, por ejemplo, nivel 2 tendrá muy pocas posibilidades de superar una de nivel 3 y así sucesivamente (OCDE, 2011: 49 y ss).

3.2. Aspectos metodológicos.

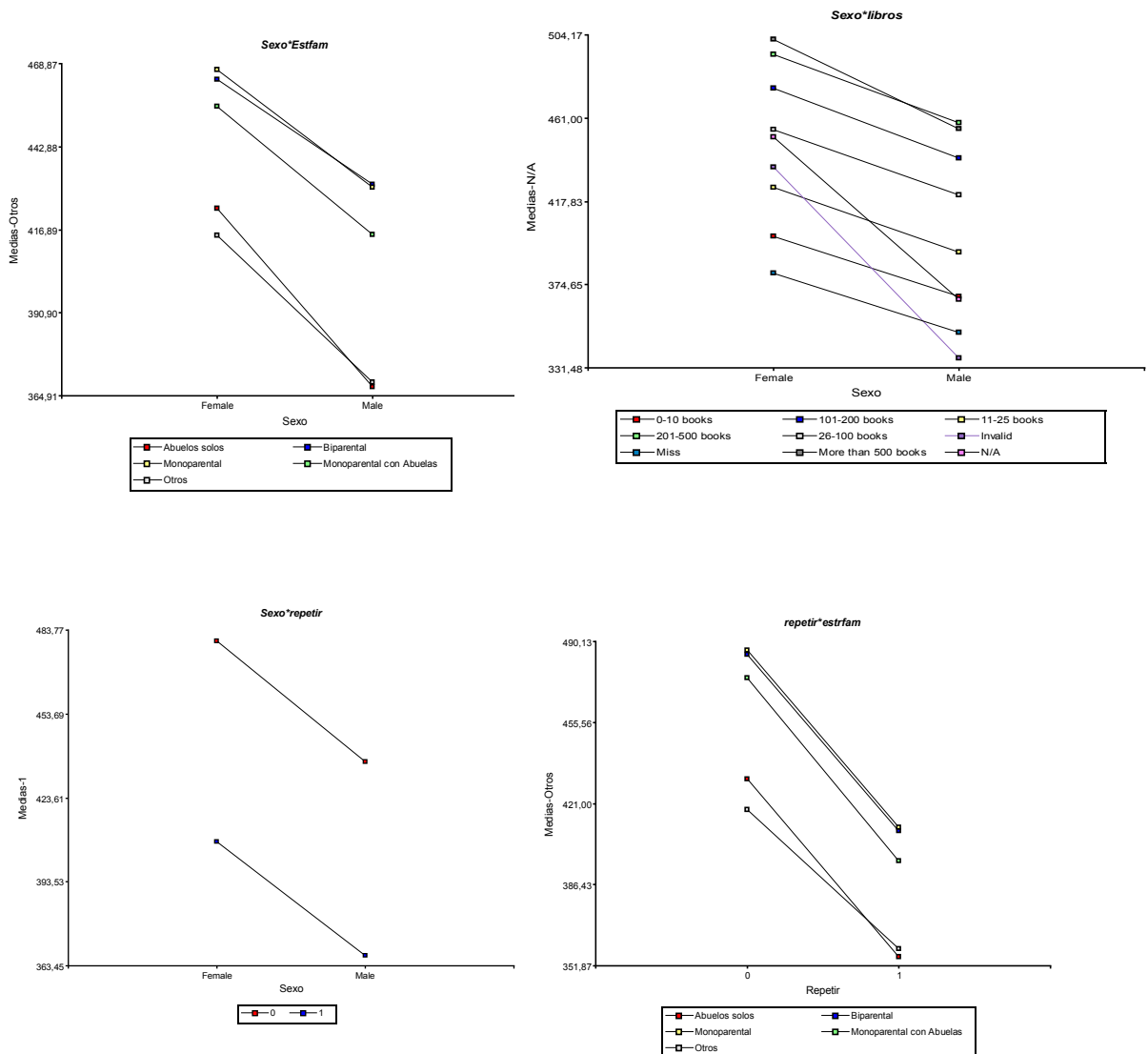
En relación a los datos utilizados a partir de PISA 2009, en un primer momento realizamos una selección de variables que cubrían las tres dimensiones principales relacionadas con el éxito y el fracaso escolar –la dimensión individual, la familiar y la escolar. Sin embargo, comprobamos que para los países seleccionados para el estudio no contábamos con los datos relativos a las dimensiones familiar y escolar, por lo que sólo pudimos trabajar con la información procedente del cuestionario realizado a los estudiantes, seleccionando de él las siguientes variables finales:

- a) Sexo del alumno
- b) Número de libros que tienes en casa
- c) Haber repetido curso: se creó una nueva variable a partir de 3: haber repetido ISCED1, haber repetido ISCED 2, haber repetido ISCED 3: se contabilizó como repetidor a todos aquellos alumnos que hubieran repetido al menos una vez uno de los cursos.
- d) Estructura familiar: se creó a partir de las variables “vivir con la madre”, “vivir con el padre”, “vivir con los abuelos”. Con esta información se crearon 5 categorías dentro de la nueva variable:
 - 1. Familia monoparental: solo vive con la madre o con el padre
 - 2. Familia biparental: vive con la madre y con el padre
 - 3. Familia monoparental con abuelos: vive con la madre o con el padre y los abuelos
 - 4. Familia con abuelos solos: no vive ni con la madre ni con el padre, pero si con los abuelos.
 - 5. Otros: el resto de casos que no se han situado en ninguna de las demás categorías.
- e) Nivel de estudios máximo alcanzado por la madre
- f) Nivel de estudios máximo alcanzado por el padre
- g) Situación laboral de la madre
- h) Situación laboral del padre

En primer lugar se transformaron las variables seleccionadas en variables dicotómicas, para facilitar la comparación entre ellas. Entre éstas, se seleccionaron las que resultaron ser más significativas para la nota en lectura: sexo, repetir curso, número de libros que se tienen en casa y estructura familiar. Con ellas, se generó un modelo lineal general y mixto para conocer la influencia de cada una de las variables en la nota de lectura. En primer lugar se realizó un modelo completo con todas las interacciones de las variables. Este modelo tuvo que ser rechazado por dos motivos: 1) porque existían interacciones que no era posible calcular ya que no existían datos para algunas categorías de las variables, y 2) porque la mayoría de las interacciones no eran significativas. Como puede observarse en los gráficos 1 a 4, las interacciones entre las variables son escasas y cuando se dan tienen poca intensidad. Estos gráficos contienen en el eje vertical el nivel mostrado en competencia lectora de los alumnos, mientras que en el eje horizontal muestran una de las variables de la interacción; en cada gráfico se presenta la interacción de dos de variables. En el gráfico 1 observamos cómo solamente existe efecto de la interacción entre repetir

curso y la estructura familiar en la nota de comprensión lectora cuando la estructura familiar se caracteriza por la convivencia con los abuelos solamente y la categoría “otras situaciones”. En ambos casos la intensidad de la interacción es siempre débil. Los efectos de las estructuras familiares biparentales y monoparentales se muestran paralelos. En cuanto al efecto en la nota de competencia lectora de la interacción entre el sexo y la estructura cabe resaltar el débil efecto entre las estructuras monoparental y biparental, por un lado, y el efecto más fuerte de la interacción entre las estructuras “abuelos solos” y “otras situaciones”. La interacción entre sexo y cantidad de libros en casa es visible, aunque débil, en las categorías “201-500” y “más de quinientos libros”. Es remarcable también la fuerte asimetría de género, favorable a una mejor copetencia lectora entre las niñas, que se visualiza en todas las interacciones donde la variable sexo está presente.

Gráficos 1-4. Interacción entre las variables 'Sexo', 'Estructura familiar', 'Libros en casa' y 'Repetición' según el nivel de rendimiento de los alumnos de 15 años



Fuente: Elaboración propia, a partir de PISA 2009.

A continuación, y dado que el efecto neto no modificaba substancialmente el efecto bruto, se realizó un modelo con los efectos fijos:

Repetir (R)_i
 Número de libros (L)_j
 Estructura familiar (E)_k
 Sexo (S)_l

$$Y_{ijkl} = \mu + R_i + L_j + RL_{ij} + E_k + RE_{ik} + LE_{jk} + RLE_{ijk} + S_l + RS_{il} + LS_{jl} + RLS_{ijl} + ES_{kl} + RES_{ikl} + LES_{jkl} + RLES_{ijkl}$$

Este procedimiento muestra la importancia de la variable “haber repetido” en la nota de competencia lectora. Como era de suponer, su efecto es tal que eclipsa muchos de los coeficientes de las otras variables explicativas. De hecho, es perfectamente asumible que el haber conseguido una nota baja en la competencia lectora está ineludiblemente relacionado con el hecho de haber repetido como consecuencia del fuerte efecto de selección. Esta asunción nos ha llevado finalmente a modelizar la competencia lectora en función de la estructura familiar, el sexo del niño, los niveles educativos materno y paterno, la situación laboral materna y paterna, y el hecho de tener una lengua familiar diferente a la de realización del test.

Se han realizado cinco modelos de regresión logística, uno para cada país. En ellos el proceso dependiente se define como “sacar buena nota en competencia lectora”. Esta nota se establece para cada país sobre la base de la distribución de los resultados y se ha utilizado la nota mediana de cada país como el límite sobre el cual se considera buena la nota obtenida, puesto que la fuerte dispersión desaconsejaba el uso de la media.

4. Resultados

La Tabla 1 ofrece las puntuaciones obtenidas por países del área mediterránea seleccionados en la presente comunicación: Turquía, Túnez, Grecia, Italia y España.

TABLA 1. Nivel de rendimiento en competencia lectora global y las diferentes subescalas de los alumnos de 15 años de Italia, Grecia, España, Turquía y Túnez

PISA 2009	Escala competencia lectora global	Subescalas				
		Acceso y recuperación	Integración e interpretación	Reflexión y evaluación	Textos continuos	Textos discontinuos
Italia	486	482	490	482	489	476
Grecia	483	468	484	489	487	472
España	481	480	481	483	484	473
Turquía	464	467	459	473	466	461
Túnez	404	393	393	427	408	393

Fuente: Elaboración propia, a partir de OCDE (2011)

A nivel global y desglosado según las diferentes subescalas que componen la

competencia lectora. Todos ellos presentan resultados estadísticamente significativos por debajo de la media de la OCDE (según el propio Informe PISA 2009), Italia y Grecia mínimamente por encima de España y a un poco más de distancia pero con notas más bajas Turquía y Túnez. No se trata aquí, sin embargo, de establecer ningún ranking de países, o de vender la idea de que es necesario trasladar modelos que funcionan de unos países a otros, lo cual resultaría poco menos que absurdo, teniendo en cuenta que cada país tiene sus especificidades. Carabaña (2002) ya advertía contra esta tendencia a establecer rankings tras la publicación del primero de los estudios PISA (2000).

Los análisis de varianza realizados revelan la importancia de las diferentes variables seleccionadas y los test de Bonferroni realizados muestran las asociaciones importantes entre las categorías de cada variable. Cabe señalar el fuerte efecto anteriormente señalado del factor “haber repetido”.

Considerando el carácter provisional del presente informe, los resultados son bastante relevantes en lo concerniente a la importancia o no de la estructura familiar en la probabilidad de sacar una mala nota en el test de competencia lectora. En los cinco modelos realizados la estructura familiar se revela como un factor de segundo orden tras el nivel educativo de la madre o el número de libros en casa. Únicamente en Túnez, los niños y niñas de familias biparentales parecen tener unos resultados mejores que los pertenecientes a familias monoparentales. En el resto de países los resultados son de poca significación estadística y cuando ésta existe las diferencias con respecto a las familias monoparentales no son relevantes. Cabe, sin embargo señalar el efecto negativo que ejerce, en todos los países, el hecho de que los niños vivan en hogares en los que no están ni sus padres ni sus abuelos (categoría otros en todos los países) y los hogares en los que éstos viven solos con sus abuelos (salvo en España).

El número de libros en casa se revela una variable importante en todos los países aunque en Túnez algunas categorías no alcanzan ninguna significación estadística. El efecto de este factor es quizás el más importante en todos los modelos a tenor de la robustez de algunos coeficientes. Como se esperaba, el número de libros ejerce un efecto positivo en los resultados, es decir una relación negativa con la probabilidad de sacar mala nota. Salvo en Grecia, donde los coeficientes no adquieren ninguna significación estadística, el efecto del nivel educativo de la madre es fuerte y robusto y en general es más fuerte que el nivel educativo del padre. En lo concerniente al hecho de ser niño o niña cabe resaltar lo contundente de nuestros resultados. En todos los países los niños tienen una mayor probabilidad de presentar un bajo rendimiento.

En cuanto a las diferencias entre países cabe señalar el hecho de que mientras que en Italia, Túnez y España los efectos del nivel educativo de la madre son robustos (mejores resultados cuanto mayor el nivel educativo), en Grecia y Turquía éstos resultan menos importantes. Lo mismo sucede en Grecia con el nivel educativo del padre.

5. Conclusiones

A lo largo del presente trabajo se ha pretendido analizar la influencia que la estructura familiar, y más concretamente la de modelos familiares “no tradicionales” como las familias monoparentales, tiene sobre la competencia lectora de jóvenes de 15 años de 5 países del área mediterránea (España, Grecia, Italia, Turquía y Túnez) con los datos de la

encuesta PISA 2009.

Los resultados obtenidos han mostrado cómo, a pesar de que provenir de una familia monoparental puede ser un factor asociado a una menor competencia lectora, lo cierto es que cuando en esta relación incluimos otra serie de variables, la influencia de la estructura familiar desciende en gran manera. Variables como el nivel educativo de la madre o el número de libros con los que cuentan en casa los jóvenes han aparecido en los modelos realizados como de mayor importancia que la propia estructura familiar a la hora de mejorar o empeorar la competencia lectora de los jóvenes.

De este modo, nuestro estudio es coherente con las investigaciones realizadas en los últimos años sobre la relación estructura familiar y éxito/fracaso escolar, y más concretamente aquellos que han señalado que las familias monoparentales, antes identificadas como un factor de riesgo de peores resultados académicos, no propician por ellas mismas resultados muy diferentes que las familias biparentales. Esta constatación es de especial relevancia si tenemos en cuenta que cada vez más se da un incremento de los modelos familiares “no tradicionales”, alejados del modelo de familia nuclear, biparental y con una fuerte separación de roles de género.

Tal y como se ha visto en el apartado anterior, los resultados de nuestro estudio parecen indicar que la estructura familiar influye en los procesos educativos de los menores, aumentando el riesgo de desenganche-abandono-fracaso en el caso de las familias en situación de vulnerabilidad o exclusión social. Por ello, creemos necesario la puesta en marcha de políticas públicas familiares que, además de garantizar el bienestar de los miembros de las familias y ser un eficaz instrumento en la lucha contra la pobreza infantil, fomenten la igualdad de oportunidades para los menores y la cohesión social, y luchen contra la perpetuación de la herencia social.

Con ello no podemos de ninguna manera concluir que la estructura familiar no influye en los procesos educativos de los menores, aumentando el riesgo de desenganche-abandono-fracaso, sino que hay que poner el acento en la identificación de los factores y dinámicas conducentes a la vulnerabilidad o exclusión social en el seno de los procesos educativos. Puesto que hemos identificado una falta de interacciones importantes entre la estructura familiar y otros factores creemos que es necesario el cambio de paradigma en la investigación con el fin de determinar qué es lo que explica el bajo rendimiento de los hogares con más dificultades más allá de las estructuras familiares y su adecuación o no con el formato de familia nuclear biparental. Por ello, creemos necesario ahondar en los aspectos aquí estudiados mediante la elaboración de una investigación cualitativa que nos permita conocer, a través de los discursos de los diferentes actores que participan en el sistema educativo –los escolares, las escuelas, las familias– cuáles son los mecanismos que influyen en la mayor vulnerabilidad educativa de los escolares y su conexión con la vulnerabilidad y la exclusión social de los hogares de pertenencia.

Fuentes bibliográficas

- Amato, P. R., Loomis, L. R. y Booth, A. (1995) "Parental divorce, marital conflict and offspring wellbeing during early adulthood" en *Social Forces*, 73 (pp. 895-915)
- Astone, N. M. y McLanahan, S. S. (1991) "Family structure, parental practices and high school completion" en *American Sociological Review*, 56 (pp. 309-320)
- Bosco, A., Ruiz, M. A., Ortiz de Urbina, M., y Simó, N. (2005) "¿Es posible vivir la escuela como sujeto y alumno?" en *Cuadernos de pedagogía*, 350 (pp. 70-73)
- Brullet, C., et al., (2011) "Geografías de la paternidad no residente: ¿ausente o vinculado?" en *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 57/1 (pp. 83-103)
- Buceta, J.M., Garcia Alcañiz, E. y Parrón, E (1982) "Influencia de la situación familiar de los padres en el rendimiento y la inteligencia de sus hijos" en *Revista de Psicología General y Aplicada*, 37 (3) (pp. 549-556)
- Chapple, S. (2009) "Child Well-being and Sole-Paren Family Structure in the OECD: An Analysis" en *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, nº82
- Chouhy, R. (s.f.) "Función paterna y familia monoparental: ¿Cuál es el costo de prescindir del padre?" en *Perspectivas sistémicas*. Extraído de <http://www.redsistemica.com.ar/chouhy.htm>
- Desforges, C., y Abouchaar, A. (2003) *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievements and adjustments: A literature review*. Nottingham: Queen's Printer
- Downey, D. (1994) "The school performance of children from single-mother and single father families: Economic or interpersonal deprivation?" en *Journal of Family Issues*, 15 (pp. 129-147)
- Downey, D. (1995) "Understanding academic achievement among children in stephouseholds: The role of parental resources, sex of stepparent, and sex of children" en *Social Forces*, 73 (pp. 875-894)
- Entwisle, D. R. y Alexander, K. L. (1995) "A parent's economic shadow: Family structure versus family resources as influences on early school achievement" en *Journal of Marriage and the Family*, 57 (pp. 399-409)
- Field, S., B. Kuczera y B. Pont (2007) *No more failures. Ten steps to equity in education*. París: OECD
- González, M. T. (2006) "Absentismo y abandono escolar: Una situación singular de la

- exclusión educativa” en *REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (1) (pp. 1-15)
- Keller, R. (2005) “Analysing Discourse. An approach from the sociology of knowledge” en *Forum: Qualitative Social Research (FQS)* Volume 6, No 3, Art. 32 September 2005. Extraído de <http://www.dialogicidad.cl/papers/Keller.pdf>
- Lozano Díaz, A. (2003) “Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la Educación Secundaria” en *Revista electrónica de investigación psicoeducativa y psicopedagógica*, 1 (pp. 43-66)
- Marchesi, A. (2003). *El fracaso escolar en España*. Madrid: Fundación Alternativas- Documento de Trabajo 11/2003.
- Marchesi, A. & Pérez, E. M. (2003) “La comprensión del fracaso escolar” en A. Marchesi & C. Hernández (coords.) *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza (pp. 25-50)
- Mena Martínez, L.; Fernández Enguita, M.; y Riviére Gómez, J. (2010) “Desenganchados de la educación. Procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar” en *Revista de educación, núm extraordinario* (pp. 119-145)
- Núñez, J. C. (2009) El clima escolar, clave para el aprendizaje (entrevista, 27 de octubre de 2009). Extraído de: http://www.infocop.es/view_article.asp?id=2540
- Núñez, J. C.; González-Pienda, J. A.; García, M.; González-Pumariega, S.; Roces, C.; Álvarez, L.; et al (1998) “Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico” en *Psicothema*, 10 (pp. 97-109)
- OECD (2010) PISA 2009. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe español. Extraído de <http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/notas/2010/20101207-pisa2009-informe-espanol.pdf?documentId=0901e72b806ea35a>
- OECD (2011) Informe PISA 2009. Lo que los estudiantes saben y pueden hacer. Rendimiento de los estudiantes en lectura, matemáticas y ciencia (Vol. I). Extraído de http://www.oecd-ilibrary.org/education/informe-pisa-2009-lo-que-los-estudiantes-saben-y-pueden-hacer_9789264174900-es
- Pong, S., Dronkers, J., and Hampden-Thompson, G., (2003) “Family policies and children’s school achievement in single – versus two-parent families”, *Journal of Marriage and Family* 65:681-699
- Puig, J. M. (2003) “Educación en valores y fracaso escolar” en A. Marchesi & C. Hernández (coords.) *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid:

Alianza (pp. 83-97)

Rumberger, R. W. (1995) “Dropping out of middle-school: a multilevel analysis of students and schools” en *American Educational Research Journal*, 32 (pp. 583-625)

Sacker, A., Schoon, I., y Bartley, M. (2002) “Social inequality in educational achievement and psychological adjustment throughout childhood: magnitude and mechanisms” en *Social Science and Medicine*, 55 (pp. 863-880)

Suárez et al. (2011) “El fracaso escolar en Educación Secundaria. Análisis del papel de la implicación familiar” en *Magister. Revista de formación del profesorado e investigación educativa* N° 24

Ruiz de Miguel, C. (2001) “Factores familiares vinculados al bajo rendimiento” en *Revista Complutense de Educación*, 12(1) (pp. 81-113)

Suárez et al. (2011) “El fracaso escolar en Educación Secundaria. Análisis del papel de la implicación familiar” en *Magister. Revista de formación del profesorado e investigación educativa* N° 24

Weitzman, L. J, (1985). “Determinant of divorce: A review of research in eighties” en *Journal of Marriage and The Family*. 52 (pp. 904-912)

ANEXOS: DESCRIPTIVOS

Estadísticos

	Sex	Mother <Highest Schooling>	Mother Current Job Status	Father <Highest Schooling>	Father Current Job Status	Language at home	How many books at home	repetir	notaread	estrucfam
N	Válidos	71712	68654	69480	67781	68357	67591	70783	71712	71712
	Perdidos	0	3058	2232	3931	3355	4121	929	0	0
	Mediana	2,00	2,00	2,00	2,00	1,00	1,00	3,00	,0000	486,0394
	Moda	2	1	1	1	1	1	3	,00	423,22 ^a

a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

repetir

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	,00	56393	78,6	78,6
	1,00	15319	21,4	100,0
Total	71712	100,0	100,0	

Sex

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Female	35553	49,6	49,6
	Male	36159	50,4	100,0
Total	71712	100,0	100,0	

estrucfam

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Monoparental	6577	9,2	9,2
	Biparental	52680	73,5	82,6
	Monoparental con Abuelas	9252	12,9	95,5
	Abuelos solos	561	,8	96,3
	Otros	2642	3,7	100,0
Total	71712	100,0	100,0	

Mother <Highest Schooling>

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	<ISCED level 3A>	29602	41,3	43,1
	<ISCED level 3B, 3C>	9390	13,1	56,8
	<ISCED level 2>	19093	26,6	84,6
	<ISCED level 1>	7502	10,5	95,5
	Did not complete <ISCED level 1>	3067	4,3	100,0
	Total	68654	95,7	
Perdidos	N/A	147	,2	
	Invalid	736	1,0	
	Miss	2175	3,0	
	Total	3058	4,3	
Total	71712	100,0		

Mother Current Job Status

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Working Full-time	29187	40,7	42,0	42,0
	Working Part-Time	12145	16,9	17,5	59,5
	Looking for work	3897	5,4	5,6	65,1
	Other	24251	33,8	34,9	100,0
	Total	69480	96,9	100,0	
Perdidos	N/A	147	,2		
	Invalid	337	,5		
	Miss	1748	2,4		
	Total	2232	3,1		
Total		71712	100,0		

Father Current Job Status

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Working Full-time	53330	74,4	78,0	78,0
	Working Part-Time	7460	10,4	10,9	88,9
	Looking for work	2452	3,4	3,6	92,5
	Other	5115	7,1	7,5	100,0
	Total	68357	95,3	100,0	
Perdidos	N/A	144	,2		
	Invalid	168	,2		
	Miss	3043	4,2		
	Total	3355	4,7		
Total		71712	100,0		

Father <Highest Schooling>

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	<ISCED level 3A>	29134	40,6	43,0	43,0
	<ISCED level 3B, 3C>	8886	12,4	13,1	56,1
	<ISCED level 2>	20034	27,9	29,6	85,6
	<ISCED level 1 >	7617	10,6	11,2	96,9
	Did Not Complete <ISCED level 1 >	2110	2,9	3,1	100,0
	Total	67781	94,5	100,0	
Perdidos	N/A	145	,2		
	Invalid	687	1,0		
	Miss	3099	4,3		
	Total	3931	5,5		
Total		71712	100,0		

Language at home

How many books at home

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0-10 books	8587	12,0	12,1	12,1
	11-25 books	12650	17,6	17,9	30,0
	26-100 books	21453	29,9	30,3	60,3
	101-200 books	12756	17,8	18,0	78,3
	201-500 books	9382	13,1	13,3	91,6
	More than 500 books	5955	8,3	8,4	100,0
	Total	70783	98,7	100,0	
Perdidos	N/A	144	,2		
	Invalid	196	,3		
	Miss	589	,8		
	Total	929	1,3		
Total		71712	100,0		

ANEXO:**Analysis of variance table (Sequential SS)**

S.V.	SS	df	MS	F	p-value
Model.	211126294,05	14	15080449,58	2794,61	<0,0001
Sexo	24805900,68	1	24805900,68	4596,87	<0,0001
Libros	108891877,21	8	13611484,65	2522,40	<0,0001
Repetir	67379663,35	1	67379663,35	12486,38	<0,0001
estrfam	10048852,81	4	2512213,20	465,55	<0,0001
Error	386895232,31	71697	5396,25		
Total	598021526,37	71711			

Test:Bonferroni Alpha:=0,05 LSD:=1,07533

Error: 5396,2541 df: 71697

Sexo	Means	n	S.E.	
Female	437,30	35553	1,02	A
Male	407,50	36159	1,04	B

Means with a common letter are not significantly different ($p \leq 0,05$)**Test:Bonferroni Alpha:=0,05 LSD:=5,95099**

Error: 5396,2541 df: 71697

Libros	Means	n	S.E.		
More than 500 books	477,61	5955	1,15	A	
201-500 books	475,78	9382	1,06	A	
101-200 books	457,85	12756	0,98		B
26-100 books	437,58	21453	0,87		C
N/A	419,08	144	6,14		C D
11-25 books	407,72	12650	0,93		D
0-10 books	383,61	8587	1,00		E
Invalid	374,33	196	5,28		E F
Miss	364,83	589	3,08		F

Means with a common letter are not significantly different ($p \leq 0,05$)**Test:Bonferroni Alpha:=0,05 LSD:=1,18769**

Error: 5396,2541 df: 71697

Repetir	Means	n	S.E.	
0,00	457,67	56393	1,03	A
1,00	384,68	15319	1,08	B

Means with a common letter are not significantly different ($p \leq 0,05$)**Test:Bonferroni Alpha:=0,05 LSD:=3,95496**

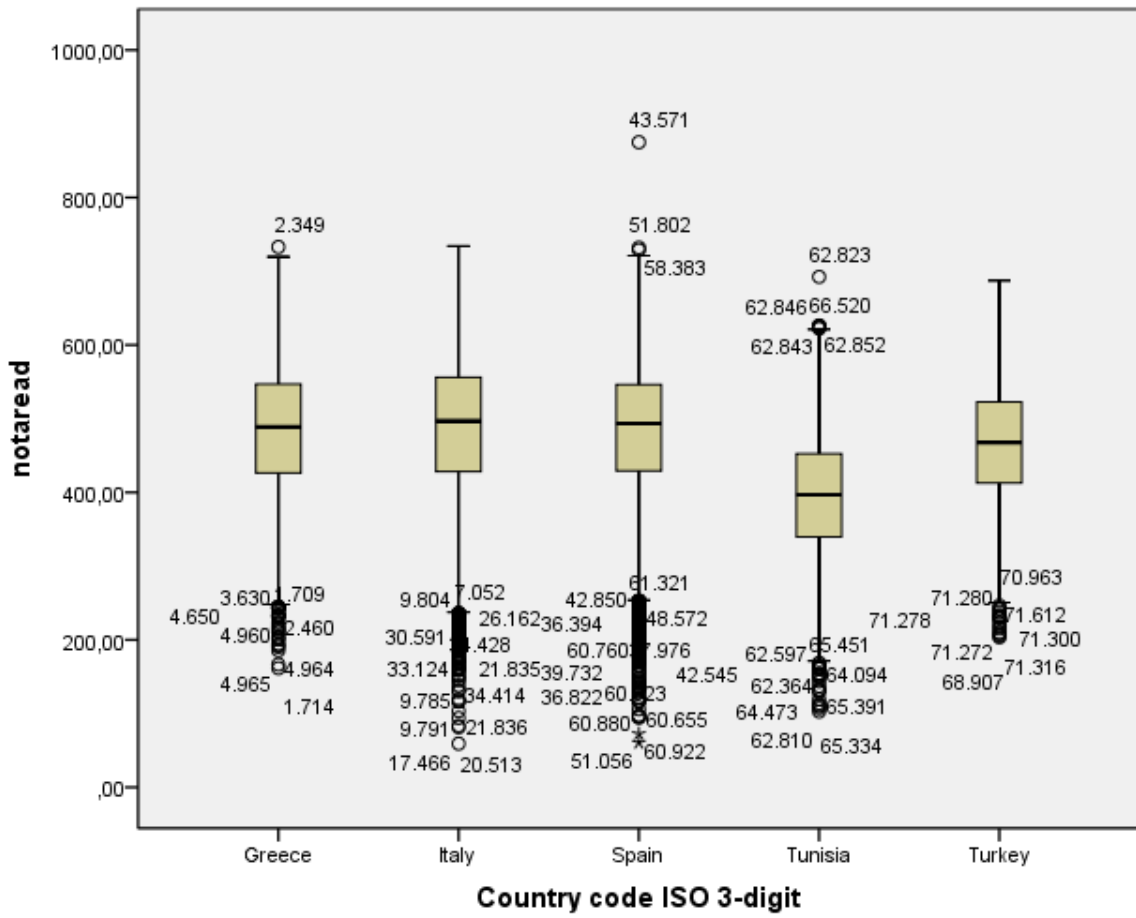
Error: 5396,2541 df: 71697

estrfam	Means	n	S.E.		
Monoparental	447,61	6577	1,18	A	
Biparental	446,64	52680	0,84	A	
Monoparental con Abuelas	434,78	9252	1,08		B
Abuelos solos	391,81	561	3,18		C
Otros	389,99	2642	1,53		C

Means with a common letter are not significantly different ($p \leq 0,05$)

ANEXOS

Distribución de las notas de competencia lectora para cada país.



Estadísticos descriptivos: Grecia

NOTA DE COMPETENCIA LECTORA

N	Válidos	4969
	Perdidos	
Media		483,1432
Mediana		488,6232
Moda		433,55 ^a
Desv. típ.		88,03917
Varianza		7750,895
Asimetría		-,326
Error típ. de asimetría		,035
Mínimo		161,60
Máximo		732,90
Suma		2400738,65
Percentiles	25	426,4694
	50	488,6232
	75	547,0338

a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

Estadísticos descriptivos: Turquía

NOTA DE COMPETENCIA LECTORA

N	Válidos	4996
	Perdidos	
Media		465,8401
Mediana		467,8834
Moda		295,32 ^a
Desv. típ.		78,50186
Varianza		6162,543
Asimetría		-,188
Error típ. de asimetría		,035
Mínimo		203,46
Máximo		687,39
Suma		2327337,15
Percentiles	25	412,6199
	50	467,8834
	75	522,8515

a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

Estadísticos descriptivos: España
NOTA DE COMPETENCIA LECTORA

	Válidos	
	Perdidos	
N		25887
		0
Media		483,4312
Mediana		493,4460
Moda		498,53 ^a
Desv. típ.		88,13517
Varianza		7767,809
Asimetría		-,545
Error típ. de asimetría		,015
Mínimo		60,40
Máximo		874,96
Suma		12514582,35
Percentiles	25	429,2344
	50	493,4460
	75	546,3380

a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

Estadísticos descriptivos: Túnez

NOTA DE COMPETENCIA LECTORA

	Válidos		
		Perdidos	
N			4955
			0
Media			394,9448
Mediana			396,8460
Moda			369,65
Desv. típ.			82,29754
Varianza			6772,885
Asimetría			-,178
Error típ. de asimetría			,035
Mínimo			102,70
Máximo			692,35
Suma			1956951,26
Percentiles	25		339,7040
	50		396,8460
	75		452,4236

Estadísticos descriptivos: Italia

NOTA DE COMPETENCIA LECTORA

	Válidos		
		Perdidos	
N			30905
			0
Media			488,9016
Mediana			496,5736
Moda			526,86 ^a
Desv. típ.			90,77087
Varianza			8239,352
Asimetría			-,399
Error típ. de asimetría			,014
Mínimo			59,20
Máximo			734,25
Suma			15109503,39
Percentiles	25		428,4158
	50		496,5736
	75		556,0454

a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

TURQUÍA

TURQUÍA		B	E.T.	Wald	gl	Sig.	Exp(B)
Sex	Male	-,816	,071	132,970	1	,000	,442
Mother <Highest Schooling>	Did not complete <ISCED level 1>			53,807	4	,000	
	<ISCED level 3A>	,959	,158	37,015	1	,000	2,609
	<ISCED level 3B, 3C>	,083	,446	,035	1	,852	1,087
	<ISCED level 2>	,074	,138	,288	1	,591	1,077
	<ISCED level 1>	,267	,116	5,280	1	,022	1,306
Mother Current Job Status	Other			10,555	3	,014	
	Working Full-time	-,165	,125	1,740	1	,187	,848
	Working Part-Time	-,228	,248	,849	1	,357	,796
	Looking for work	-,588	,197	8,939	1	,003	,555
Father <Highest Schooling>	Did not complete <ISCED level 1>			65,431	4	,000	
	<ISCED level 3A>	1,077	,214	25,368	1	,000	2,935
	<ISCED level 3B, 3C>	,487	,318	2,352	1	,125	1,628
	<ISCED level 2>	,413	,209	3,897	1	,048	1,512
	<ISCED level 1>	,405	,203	3,963	1	,047	1,499
Father Current Job Status	Other			13,359	3	,004	
	Working Full-time	-,049	,086	,324	1	,569	,952
	Working Part-Time	-,401	,136	8,725	1	,003	,670
	Looking for work	-,337	,145	5,417	1	,020	,714
How many books at home	0-10 books			138,142	5	,000	
	11-25 books	,346	,101	11,829	1	,001	1,414
	26-100 books	,845	,099	73,352	1	,000	2,327
	101-200 books	1,275	,137	86,716	1	,000	3,578
	201-500 books	1,246	,181	47,339	1	,000	3,475
	More than 500 books	1,057	,231	21,025	1	,000	2,878
estrucfam	Monoparental			131,142	4	,000	
	Biparental	,119	,172	,479	1	,489	1,127
	Monoparental con Abuelas	-,148	,199	,555	1	,456	,862
	Abuelos solos	-1,201	,311	14,917	1	,000	,301
	Otros	-1,181	,204	33,466	1	,000	,307
Language at home	Another language	-,521	,239	4,761	1	,029	,594
	CONSTANTE	-,721	,264	7,455	1	,006	,486

Resumen del modelo

Paso	-2 log de la verosimilitud	R cuadrado de Cox y Snell	R cuadrado de Nagelkerke
1	4812,149 ^a	,216	,289

a. La estimación ha finalizado en el número de iteración 4 porque las estimaciones de los parámetros han cambiado en menos de ,001.

GRECIA

GRECIA							
		B	E.T.	Wald	gl	Sig.	Exp(B)
Sex	Male	-.809	,066	148,765	1	,000	,445
Mother <Highest Schooling>	Did not complete <ISCED level 1>			30,112	4	,000	
	<ISCED level 3A>	,941	,595	2,500	1	,114	2,564
	<ISCED level 3B, 3C>	,865	,602	2,060	1	,151	2,374
	<ISCED level 2>	,430	,598	,516	1	,473	1,537
	<ISCED level 1>	,478	,604	,628	1	,428	1,614
Mother Current Job Status	Other			5,424	3	,143	
	Working Full-time	,164	,076	4,604	1	,032	1,178
	Working Part-Time	,122	,121	1,004	1	,316	1,129
	Looking for work	-.029	,153	,037	1	,847	,971
Father <Highest Schooling>	Did not complete <ISCED level 1>			37,757	4	,000	
	<ISCED level 3A>	,528	,459	1,320	1	,251	1,695
	<ISCED level 3B, 3C>	,284	,463	,375	1	,540	1,328
	<ISCED level 2>	-.045	,463	,009	1	,923	,956
	<ISCED level 1>	,142	,468	,092	1	,762	1,152
Father Current Job Status	Other			11,986	3	,007	
	Working Full-time	-.024	,119	,040	1	,841	,976
	Working Part-Time	-.407	,163	6,222	1	,013	,666
	Looking for work	-.439	,274	2,561	1	,110	,645
How many books at home	0-10 books			135,948	5	,000	
	11-25 books	,311	,139	5,002	1	,025	1,364
	26-100 books	,771	,130	35,452	1	,000	2,163
	101-200 books	1,113	,141	62,276	1	,000	3,043
	201-500 books	1,329	,153	75,442	1	,000	3,778
	More than 500 books	1,130	,166	46,308	1	,000	3,094
estrucfam	Monoparental			59,625	4	,000	
	Biparental	,138	,132	1,098	1	,295	1,148
	Monoparental con Abuelas	,093	,156	,356	1	,551	1,097
	Abuelos solos	-1,501	,479	9,843	1	,002	,223
	Otros	-1,387	,252	30,311	1	,000	,250
Language at home	Another language	-1,437	,218	43,451	1	,000	,238
	Constante	-1,520	,759	4,011	1	,045	,219

Resumen del modelo

Paso	-2 log de la verosimilitud	R cuadrado de Cox y Snell	R cuadrado de Nagelkerke
1	5377,603 ^a	,156	,208

a. La estimación ha finalizado en el número de iteración 5 porque las estimaciones de los parámetros han cambiado en menos de ,001.

ESPAÑA

SPAIN		B	E.T.	Wald	gl	Sig.	Exp(B)
Sex	Male	-,623	,029	447,031	1	,000	,536
Mother <Highest Schooling>	Did not complete <ISCED level 1>			141,939	4	,000	
	<ISCED level 3A>	,876	,109	64,038	1	,000	2,402
	<ISCED level 3B, 3C>	,746	,114	42,987	1	,000	2,108
	<ISCED level 2>	,499	,109	20,907	1	,000	1,648
	<ISCED level 1>	,504	,113	19,785	1	,000	1,655
Mother Current Job Status	Other			15,543	3	,001	
	Working Full-time	,070	,037	3,579	1	,059	1,073
	Working Part-Time	,030	,044	,461	1	,497	1,030
	Looking for work	-,169	,066	6,482	1	,011	,845
Father <Highest Schooling>	Did not complete <ISCED level 1>			97,925	4	,000	
	<ISCED level 3A>	,735	,095	59,816	1	,000	2,086
	<ISCED level 3B, 3C>	,592	,099	35,568	1	,000	1,807
	<ISCED level 2>	,436	,095	20,985	1	,000	1,546
	<ISCED level 1>	,553	,098	31,746	1	,000	1,739
Father Current Job Status	Other			72,457	3	,000	
	Working Full-time	,148	,066	4,997	1	,025	1,159
	Working Part-Time	-,236	,077	9,365	1	,002	,790
	Looking for work	-,022	,096	,051	1	,822	,979
How many books at home	0-10 books			1612,597	5	,000	
	11-25 books	,782	,087	80,757	1	,000	2,187
	26-100 books	1,539	,080	369,741	1	,000	4,659
	101-200 books	2,064	,083	623,340	1	,000	7,881
	201-500 books	2,439	,085	816,687	1	,000	11,459
	More than 500 books	2,347	,090	682,999	1	,000	10,454
estrucfam	Monoparental			64,000	4	,000	
	Biparental	,088	,052	2,842	1	,092	1,092
	Monoparental con Abuelas	-,141	,068	4,293	1	,038	,869
	Abuelos solos	-,014	,258	,003	1	,957	,986
	Otros	-1,033	,177	34,268	1	,000	,356
Language at home	Another language	-,289	,041	49,682	1	,000	,749
	CONSTANTE	-2,700	,156	297,812	1	,000	,067

Resumen del modelo

Paso	-2 log de la verosimilitud	R cuadrado de Cox y Snell	R cuadrado de Nagelkerke
1	27221,734 ^a	,168	,224

a. La estimación ha finalizado en el número de iteración 5 porque las estimaciones de los parámetros han cambiado en menos de ,001.

TÚNEZ

TÚNEZ		B	E.T.	Wald	gl	Sig.	Exp(B)
Sex	Male	-,497	,068	53,017	1	,000	,608
Mother <Highest Schooling>	Did not complete <ISCED level 1>			35,004	4	,000	
	<ISCED level 3A>	,597	,120	24,892	1	,000	1,817
	<ISCED level 3B, 3C>	,675	,167	16,380	1	,000	1,964
	<ISCED level 2>	,182	,109	2,807	1	,094	1,200
	<ISCED level 1>	,096	,093	1,058	1	,304	1,101
Mother Current Job Status	Other			7,005	3	,072	
	Working Full-time	,269	,109	6,077	1	,014	1,308
	Working Part-Time	,011	,149	,005	1	,941	1,011
	Looking for work	-,119	,168	,499	1	,480	,888
Father <Highest Schooling>	Did not complete <ISCED level 1>			34,852	4	,000	
	<ISCED level 3A>	,426	,126	11,441	1	,001	1,530
	<ISCED level 3B, 3C>	,291	,152	3,677	1	,055	1,337
	<ISCED level 2>	-,089	,122	,536	1	,464	,915
	<ISCED level 1>	-,082	,116	,503	1	,478	,921
Father Current Job Status	Other			8,111	3	,044	
	Working Full-time	,110	,103	1,145	1	,285	1,116
	Working Part-Time	,099	,118	,701	1	,403	1,104
	Looking for work	-,329	,178	3,415	1	,065	,720
How many books at home	0-10 books			26,906	5	,000	
	11-25 books	,115	,079	2,096	1	,148	1,122
	26-100 books	,343	,100	11,790	1	,001	1,410
	101-200 books	,897	,209	18,461	1	,000	2,453
	201-500 books	-,011	,263	,002	1	,966	,989
	More than 500 books	,336	,288	1,367	1	,242	1,400
estrucfam	Monoparental			196,610	4	,000	
	Biparental	,437	,171	6,499	1	,011	1,548
	Monoparental con Abuelas	-,003	,184	,000	1	,988	,997
	Abuelos solos	-,146	,269	18,189	1	,000	,318
	Otros	-,879	,193	20,833	1	,000	,415
Language at home	Another language	-,737	,814	,819	1	,365	,478
	CONSTANTE	-,365	,201	3,301	1	,069	,694

Resumen del modelo

Paso	-2 log de la verosimilitud	R cuadrado de Cox y Snell	R cuadrado de Nagelkerke
1	5034,035 ^a	,133	,178

a. La estimación ha finalizado en el número de iteración 4 porque las estimaciones de los parámetros han cambiado en menos de ,001.

ITALIA

ITALIA		B	E.T.	Wald	gl	Sig.	Exp(B)
Sex	Male	-,803	,028	800,070	1	,000	,448
Mother <Highest Schooling>	Did not complete <ISCED level 1>			184,582	4	,000	
	<ISCED level 3A>	1,701	,294	33,518	1	,000	5,480
	<ISCED level 3B, 3C>	1,589	,295	29,083	1	,000	4,899
	<ISCED level 2>	1,286	,293	19,201	1	,000	3,617
	<ISCED level 1>	1,025	,304	11,362	1	,001	2,786
Mother Current Job Status	Other			76,232	3	,000	
	Working Full-time	,247	,035	51,170	1	,000	1,280
	Working Part-Time	,195	,041	22,814	1	,000	1,215
	Looking for work	-,164	,069	5,687	1	,017	,849
Father <Highest Schooling>	Did not complete <ISCED level 1>			190,831	4	,000	
	<ISCED level 3A>	1,109	,220	25,378	1	,000	3,030
	<ISCED level 3B, 3C>	,785	,222	12,544	1	,000	2,192
	<ISCED level 2>	,683	,219	9,694	1	,002	1,980
	<ISCED level 1>	,543	,229	5,647	1	,017	1,721
Father Current Job Status	Other			129,690	3	,000	
	Working Full-time	-,159	,064	6,084	1	,014	,853
	Working Part-Time	-,713	,079	81,502	1	,000	,490
	Looking for work	-,263	,126	4,363	1	,037	,769
How many books at home	0-10 books			1175,667	5	,000	
	11-25 books	,623	,062	101,345	1	,000	1,865
	26-100 books	1,125	,058	379,023	1	,000	3,079
	101-200 books	1,412	,062	524,424	1	,000	4,104
	201-500 books	1,849	,068	747,066	1	,000	6,352
	More than 500 books	1,864	,076	605,074	1	,000	6,451
estrucfam	Monoparental			75,037	4	,000	
	Biparental	,100	,054	3,489	1	,062	1,105
	Monoparental con Abuelas	-,062	,063	,969	1	,325	,940
	Abuelos solos	-,562	,307	3,355	1	,067	,570
	Otros	-,930	,146	40,497	1	,000	,394
Language at home	Another language	-,216	,037	34,391	1	,000	,805
	CONSTANTE	-2,912	,365	63,484	1	,000	,054