

CONTEXTOS FAMILIARES Y RENDIMIENTO ESCOLAR EN EL ALUMNADO DE EDUCACION SECUNDARIA

Alfonso Barca Lozano

Ana Porto Rioboo

Juan Carlos Brenlla Blanco

Universidade da Coruña.

Humberto Morán Fraga

IES de Pastoriza (A Coruña)

Eduardo Barca Enríquez

Universidad de Vigo

España

RESUMEN

La familia es la institución social que proporciona uno de los contextos de desarrollo y promoción humanos más importantes para las personas que la integran.

Con este trabajo se pretende conocer los posibles efectos que poseen en el alumnado de educación secundaria variables importantes relativas a la percepción del alumno sobre su relación familia/alumno, familia/trabajo escolar y familia/centro escolar. Actualmente se sabe que los efectos suelen ser relevantes, positivos y negativos, en la configuración de la estructura personal de los sujetos, así como en su rendimiento académico. La muestra es de 3.942 alumnos, representativa de la Comunidad Autónoma de Galicia, extraída de 35 centros escolares públicos y privados, en contextos socioeconómicos y culturales de tipo medio. Los resultados verifican los objetivos básicos de este trabajo: conocer los determinantes de rendimiento académico derivados de las relaciones familiares.

Palabras clave: Familia y rendimiento escolar. Familia y centro escolar. Niveles educativos familiares. Estilos educativos y relaciones familiares.

ABSTRACT

Family context and academic achievement in the secondary education students.
The family is social institution that the very important development and human context's provide for the persons integrated.

In this study on pretend analyze the possible results that important variables of the perception about relations between family/student, family/scholar work and family/scholar centre have you got in the secondary education students. Actually, on know that effects, positive and negative, are relevant in student's personality structure and in your academic achievement. The sample is from 3.942 students representative Galicia's Autonomous Community and extracted from 35 public and private school centers in context of a average type. The results contrast the basic aims of this article: to know determinant variables of the academic achievement in the family context derived.

Key words: Family and academic achievement. Family and centre scholar. Educative family levels. Educativestyles and family relations.

INTRODUCCIÓN

Se puede considerar a la familia como un grupo humano particular porque en él coinciden en convivencia personas adultas que están, por una parte, en un proceso de alcanzar su propia identidad y madurez personal y, por otra, a su vez, tienen que implicarse en modular y moderar las naturales diferencias de capacidad y de habilidades que poseen los miembros más jóvenes de dicho grupo, precisamente debido al nivel diferencial de desarrollo en que se encuentran frente a los miembros adultos. En el contexto familiar, uno de los hechos más relevantes que se dan entre los estudios que se llevan a cabo, es el de considerar a los adolescentes como miembros jóvenes que necesitan una constante atención y cuidado por parte de los mayores para el logro de su proceso de convivencia y socialización.

Los trabajos sobre los adolescentes en Europa, en relación con su convivencia familiar y el grupo de iguales, se han desarrollado con bastante profusión desde hace ya varias décadas. A partir de finales de los años 1980 se han intensificado los trabajos relacionados con los estilos de vida de los adolescentes y específicamente sobre las relaciones e interinfluencias existentes entre diferentes variables relacionadas con la salud, dolencias físicas y usos de medicación, el ajuste psicosocial, las relaciones entre iguales, el rendimiento académico y, en concreto, se hacen estudios sobre las relaciones existentes entre los padres, en cuanto adultos, y los jóvenes/o adolescentes en edades de 12-17 años, así como los trabajos que se hacen sobre el desarrollo de aquellos en las escuelas. Surge así, a nivel internacional y adoptado por la Organización Mundial de la Salud (OMS) el llamado *Proyecto HBSC (Health Behavior in School-aged Children)* (Currie, Hurrelman, Settertobulte, Smith y Todd, 2000) muy relacionado con estos datos y trabajos que acabamos de señalar. Además de las variables citadas anteriormente, se estudian

otras como las variabilidades demográficas, edad, género, tipologías familiares, niveles educativos y situaciones socioeconómicas, tal como indican Rodrigo, Máiquez, Batista-Foguet, García, Rodríguez, Martín y Martínez, A. (2006).

España ha participado en este Proyecto HBSC desde 1986 a través de un equipo de investigadores encabezados por Batista-Foguet y continuado en los años 1994 por Mendoza, Batista-Foguet y Oliva (1994), en 1998 por Mendoza, Batista-Foguet, Sánchez y Carrasco (1998), y finalizado en el año 2004 con el trabajo de Moreno, Muñoz, Pérez, Sánchez-Queija (2004). En general, los resultados obtenidos a través de estos trabajos, de acuerdo con Rodrigo y otros (2006), sugieren que los hábitos de vida saludables, una adecuada integración en la escuela y unas buenas relaciones familiares son característicos de los alumnos de 11 a 13 años. Se detecta en ambos sexos una tendencia idéntica en el tiempo, con hábitos más sanos, con una mejor comunicación con los padres y una mayor satisfacción con la escuela. También, se destaca que, respecto al grupo de iguales, con el paso del tiempo se observa la misma tendencia, señalando que las relaciones entre iguales son la fuente principal de adquisición de comportamientos más arriesgados.

En el estudio del año 2002 con una muestra de 13.552 adolescentes españoles se han confirmado la mayoría de estas tendencias (mayor consumo de tabaco diario, vida sedentaria, mayor consumo de drogas...). Se sabe también, a partir de estos trabajos, que ciertos comportamientos relativos a la salud están relacionados con la calidad de las relaciones en la familia, el grupo de iguales o la escuela.

En cuanto a la variabilidad del rendimiento, sabemos que el estudio de las variables y determinantes del rendimiento escolar tiene un amplio recorrido histórico. De igual forma que son sobradamente conocidas las conclusiones de la mayor parte de las investigaciones que tienden a configurar el rendimiento escolar como un factor complejo y pluridimensional que implica a las variables personales, situacionales y ambientales. Ninguna variable por sí sola puede explicarlo. Sin embargo, cuando analizamos el papel de las familias en el rendimiento escolar, ya acotamos significativamente el campo situando el foco del análisis en las relaciones e interinfluencias recíprocas que se establecen entre padres e hijos y su contexto escolar. Existen múltiples formas, como veremos a continuación, de aproximarnos al estudio de interacción familia-rendimiento escolar.

NIVELES EDUCATIVOS DE LOS PADRES Y FUNCIONAMIENTO FAMILIAR EN RELACIÓN CON EL GRUPO DE IGUALES Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Como apuntábamos antes, la influencia de las variables de la familia sobre el rendimiento académico ha sido estudiada en las últimas décadas desde dos perspectivas distintas (Martínez-Pons, 1996). Por un lado, se analiza la relación entre el rendimiento y

factores sociofamiliares (las expectativas de los padres sobre el logro y el trabajo futuro, el tipo de prácticas educativas, características económicas y culturales, etc.), y por otra parte, la relación entre el rendimiento, los procesos de aprendizaje y los modos en que la familia se implica en estos procesos de aprendizaje (formas específicas en que la conducta de los padres inciden sobre los procesos de autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico).

En la primera perspectiva tenemos los trabajos que estudian los **niveles educativos en relación con el rendimiento escolar** de los hijos, destacando un informe realizado por González-Anleo y otros (1997), confirmando, entre otras conclusiones, el hecho de que a mayor nivel educativo de las familias:

- a) se perciben como más competentes para ayudar a sus hijos e hijas en el trabajo escolar y en sus problemas académicos,
- b) perciben más favorablemente la marcha de sus hijos en los estudios,
- c) fomentan más el desarrollo del sentido autocrítico y de la autonomía y menos la competitividad a favor de la convivencia,
- d) valoran más la educación moral y cívica, la educación para la paz, la educación medioambiental, los hábitos de trabajo y estudio y el aprendizaje de idiomas.

Palacios y González (1998, p. 290) también abordan este tema y lo resumen afirmando que *es más probable encontrar en los niveles educativos más elevados estrategias paternas que plantean demandas a los hijos que les llevan más allá de su nivel de competencia en solitario, les hacen avanzar por el camino de la descontextualización y les permiten una mayor autonomía. Todo ello convierte a los entornos familiares de nivel educativo medio o alto en marcos más potenciadores del desarrollo cognitivo y lingüístico y explica la ventaja que, en este desarrollo, presentan los niños y niñas procedentes de estos hogares.*

En un trabajo reciente de Mullis, Rathge y Mullis (2003) se destaca que el nivel educativo de los padres, el nivel de renta familiar y la presencia de un ambiente estimulador en el hogar suele ir asociado al buen rendimiento académico de los hijos, así como las prácticas educativas afectuosas y democráticas se asocian a una alta percepción del adolescente de sus propias capacidades académicas, es decir, al éxito escolar. García-Bacete (2003) ha demostrado que la implicación de los padres en actividades y el funcionamiento escolar influye en el alto rendimiento académico de los hijos, mientras que, al contrario, según informan Moreno et al. (2004), la escasa implicación de los padres en la escuela y el bajo apoyo percibido del profesor son variables que se relacionan con el consumo de tabaco, el sedentarismo y la baja percepción de la salud física. En el grupo de iguales se sabe que los buenos estudiantes buscan a otros buenos estudiantes como amigos y, según afirman Rodrigo et al. (2006, p. 384) *la implicación en redes de iguales positivas, integradas en la vida de la escuela se asocian con estilos de vida saludables*.

bles (...), sin embargo, los estudiantes que fracasan reiteradamente tienen más amigos fuera de la escuela.

En la segunda perspectiva, están las investigaciones que analizan *cómo los padres se implican favoreciendo o dificultando el propio proceso de aprendizaje mediante su influencia sobre las conductas de autorregulación* (Feldmann, Martínez-Pons y Shaham, 1995; Martínez-Pons, 1996). Así, de acuerdo con Brenlla (2005) el cambio de perspectiva sobre el aprendizaje escolar, desde el clásico modelo cognitivo al modelo de aprendizaje autorregulado, ha supuesto también una nueva orientación para la investigación sobre la implicación familiar en el estudio y el aprendizaje escolar de los hijos. Los modelos de aprendizaje autorregulado tratan de integrar los aspectos cognitivos, afectivo-motivacionales y comportamentales del estudiante (Boekaerts, Pintrich y Zeidner, 2000). Según Boekaerts (1999), estos modelos de aprendizaje autorregulado permiten: describir los distintos componentes que están implicados en el aprendizaje exitoso, explicar las relaciones recíprocas y recurrentes que se establecen entre dichos componentes, y relacionar directamente el aprendizaje con el yo o, lo que es lo mismo, con las metas, la motivación, la volición y las emociones. Desde este nuevo paradigma lo que el alumno aporta a las situaciones de aprendizaje no se identifica exclusivamente con los instrumentos intelectuales de que dispone, sino que también implica los aspectos de estrategias de carácter motivacional, y el afectivo-emocional (González-Pienda, Núñez, González-Pumariega y García, 1997; Núñez y González-Pienda, 1994) relacionados con las capacidades de equilibrio personal. Dichas capacidades de equilibrio están mediadas por las interrelaciones en la vida familiar.

En consecuencia, parece ser que la implicación de la familia en el proceso de autorregulación se produce a través de cuatro tipos de conductas (Martínez-Pons, 1996): *modelad*: cuando la conducta de los padres ofrece ejemplos de autorregulación en sus diversas fases y formas para poder ser observados e imitados por sus hijos; *estimulación o apoyo motivacional*: cuando los padres favorecen la persistencia de los hijos ante condiciones adversas; *facilitación o ayuda*: cuando los padres facilitan el aprendizaje aportando recursos y medios y *recompensa*: cuando los padres refuerzan aquellas conductas o secuencias que impliquen algún grado de autorregulación. En ese trabajo, Martínez-Pons obtiene evidencia empírica de que este tipo de comportamiento de los padres influye significativamente sobre las diferentes áreas del proceso de autorregulación del aprendizaje de los hijos y esto sobre su rendimiento académico.

En otros contextos, según se recoge en la investigación de Barca y Peralbo (2002), y en un estudio realizado en la Universidad de A Coruña, sobre Familia y Salud Mental elaborado sobre 390 familias (Veira, Peralbo y Risso, 1992), se exploraban algunas de las relaciones que se podían establecer entre diferentes aspectos del funcionamiento familiar y el comportamiento de sus miembros en diferentes órdenes de la vida personal y social. Entre sus conclusiones se aporta que el grado de comunicación y satis-

facción con las relaciones de pareja (ajuste marital) y el grado de acuerdo con el modelo educativo de los hijos y la satisfacción con su comportamiento (ajuste paterno-filial) aparecían como dos de las grandes dimensiones a tener en cuenta para comprender tanto el buen funcionamiento como algunas de las disfunciones que se producen en el seno de la familia. Así, por ejemplo, en la medida en que exista una buena comunicación e interacción entre los padres, sabemos que existe: a) un mayor grado de acuerdo en el modelo educativo a emplear con los hijos, b) una mayor satisfacción con su rendimiento escolar, c) mayor satisfacción con el comportamiento filial y, d) mayor ajuste o menor conflictividad entre los padres.

En todo caso, volvemos a lo que se afirmaba en los inicios de este trabajo que, con datos muy recientes del estudio realizado en España (Rodrigo, Máiquez, Batista-Foguet, García, Rodríguez, Martín y Martínez, 2006), se confirmaba la importancia que poseen las relaciones positivas de las familias con los hijos, sobre todo entre los 11 y los 13 años, y haciéndose más complejas a medida que los hijos alcanzan edades superiores a los 14 años. Se añaden más datos en este trabajo y así se afirma que, en concreto, en los chicos se observaba una mayor insatisfacción con la escuela y un bajo rendimiento académico, mientras que en las chicas se podía comprobar una vida más sedentaria, sensaciones de infelicidad, sentimientos de soledad con una autoestima en el área física-corporal baja.

A partir de las informaciones que se mencionan anteriormente, se abordarán en este trabajo las relaciones familia-escuela en los adolescentes y jóvenes de Galicia de entre los 12 y los 18 años a partir de su propia percepción de relaciones familiares y analizando varios factores relevantes en este contexto. Se sabe que los niveles educativos de las familias tienen una incidencia positiva sobre los niveles de aprendizaje de los hijos y su rendimiento académico. Lo mismo podemos decir sobre la interacción positiva entre los objetivos educativos que se proponen en familia y los de la escuela. Dicha interacción resulta un predictor importante en el desarrollo de los hijos/alumnos a todas las edades.

PLANIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN REALIZADA: OBJETIVOS, MUESTRAS, INSTRUMENTOS, VARIABLES Y PROCEDIMIENTO.

En cuanto a los *objetivos* que se pretenden lograr, se trata de conocer cómo las variables de tipo familiar, relacionadas con aspectos clave del entorno próximo a la familia en su interacción con el alumnado de Educación secundaria, Formación Profesional y Bachillerato, se pueden comportar de una forma uniforme o multivariada en relación con el rendimiento académico. En concreto nos interesa conocer tres aspectos de esta interacción especialmente relevantes: a) cómo es la correlación y asociación que guardan las diferentes tipologías y dimensiones de relación familia-alumno con su rendi-

miento académico; b) qué tipo de variables familiares son las que tienen una incidencia significativa en el rendimiento académico bajo, medio y alto del alumnado de Educación Secundaria en sus modalidades de ESO, Bachillerato y Formación Profesional y, finalmente, c) cuáles son las variables familiares que mayor poder predictivo poseen sobre el rendimiento académico del alumnado.

Muestras

El grupo total de sujetos que participa en esta investigación está compuesto por 3.942 sujetos, de los cuales 1.911 son chicos y 2.031 son chicas (ver tabla 1).

Se han utilizado en este trabajo las muestras representativas extraídas por estratos, aleatoriamente y de forma polietápica de entre el alumnado de Educación Secundaria de Galicia (ESO, Formación Profesional y Bachillerato) y que en su momento se han obtenido para la realización de trabajos de investigación (en concreto, 2 proyectos subvencionados y realizados durante los años 1998-1999 y 2000-2002), así como los datos de dos tesis doctorales que hemos dirigido, realizadas durante los años 2001, 2002 y 2003, y que fueron leídas en el año 2004 y en el 2005.

En estas muestras se recoge un amplio espectro de alumnado de variadas procedencias tanto por parte de los Centros escolares-Institutos (públicos, privados concertados y privados), de su procedencia geográfica (están representadas las cuatro provincias de Galicia), alumnado de diferentes edades (desde los 12 hasta los 18 años), así como de diferentes niveles educativos (están representados todos los cursos de la Educación secundaria obligatoria-ESO, las principales familias/ciclos formativos de la Formación profesional y los dos cursos de Bachillerato) (véase tabla 1). La edad media de alumnado de las muestras es de 16,43 años, teniendo en cuenta el alumnado de los cuatro cursos de ESO, los dos cursos de Bachillerato y los cuatro tipos de familias profesionales dominantes en la Formación Profesional de grado medio.

Tabla 1. Muestras de los sujetos participantes por sexos y edades integrados en las investigaciones realizadas

Muestras	(1) G/99	(2) G/02	(3) G/TM/04	(4) G/TB/05	(5) TOTAL
N	393	1.392	771	1.386	3.942
Sexo: hombres	189	719	462	541	1.911
Sexo: mujeres	204	673	309	845	2.031
1º-2º ESO	150	726			876
3º-4º ESO/FP	243	666		841	1.750
Formación Profesional (FP)			771		771
Bachillerato				545	545

*Datos aportados por la investigación de: (1) A. Barca (1999) en una muestra de estudiantes de Educación Secundaria (ESO) de Galicia; (2) de Barca y Peralbo (2002) correspondiente a una muestra de estudiantes de Educación Secundaria (ESO) de Galicia; (3) de Humberto Morán (2004), correspondiente a la tesis doctoral con una muestra de alumnado de Formación Profesional de grado medio de Galicia; (4) investigación correspondiente a la tesis doctoral de J. Brenlla (2005) con una muestra de estudiantes de Educación Secundaria (ESO) y de Bachillerato de Galicia. (5) Total alumnado de Galicia, síntesis y conjunto de las muestras parciales hasta aquí señaladas.

Instrumentos de medida

La Escala CDPFA. Subescala B. Familia y Actividades de Aprendizaje Escolar: propiedades psicométricas y descripción de los factores.

La Escala CDPFA (Barca, Porto y Santorum, 1997 y Barca, Peralbo, Brenlla, Santamaría y Seijas, S., 2001) es un cuestionario de autoinforme, integrado por 70 ítems, con un formato en hoja de respuestas de escala tipo Likert de 5 intervalos con extremos de TD (totalmente en desacuerdo) a TA (totalmente de acuerdo), pasando por los intermedios: D (Desacuerdo), MAD (Más acuerdo que desacuerdo) y A (Acuerdo). Los primeros 16 ítems dan cuenta de datos de identificación personal, edad, sexo, nivel de estudios que se está cursando, idioma que habla el alumno regularmente, actividad que desempeña además de estudiar, tipo de centro en el que ha cursado los estudios anteriores, nivel de estudios del padre y madre, materias que más le agradan, calificaciones obtenidas hasta la actualidad en las principales materias comunes y troncales de la ESO, Bachillerato y FP, además de informar sobre la posible repetición de curso del año académico en el que se obtienen los datos.

A partir del ítem 17 y hasta el último ítem, el 70, las principales dimensiones de la Escala incluyen las valoraciones sobre temas como *concepciones de fracaso escolar* que posee el alumno, *actividades dominantes culturales* que se realizan y a partir de ahí se incluyen varios bloques con dimensiones de ítems diferenciados: a) un bloque de

ítems que se refiere a las Condiciones de Estudio y Trabajo Escolar en Casa, en concreto se analizan el lugar, tiempo y dedicación al trabajo escolar en casa, b) otro bloque o subescala que da cuenta de contenidos relacionados con *Familia y Actividades de Aprendizaje Escolar*, en concreto se evalúan el comportamiento de la familia, sus reacciones y expectativas ante los estudios, rendimiento del alumno y autoestima y, c) finalmente, en la última subescala, se analizan las *metas académicas del alumnado*.

De los estudios realizados en diferentes investigaciones en las que se ha utilizado la Escala CDPFA se obtienen varias dimensiones factoriales importantes y que ya se han explicado y publicado con detalle en otro lugar (Barca, Peralbo, Brenlla, Santamaría y Seijas, 2001). Sólo decir aquí que es una Escala que ha sido utilizada en diversas investigaciones (Barca, 2000; Barca y Peralbo, 2002; Morán, 2004; Ziemer, 2005) desde el año 1997 hasta la actualidad. Presentamos a continuación las principales propiedades psicométricas de acuerdo con diferentes investigaciones realizadas (ver tabla 2).

Tabla 2: Indices de las propiedades psicométricas (Adecuación muestral, fiabilidad y validez factorial) de la Sub-Escala B: Familia y Actividades de Aprendizaje Escolar, integrada en la Escala CDPFA: Escala de evaluación de datos, personales, familiares y académicos) a través de diferentes autores.

Autores	KMO y Fiabilidad (Alpha Cronbach)	Validez factorial (Factores y % Varianza)
(Barca, Peralbo, Brenlla, Santamaría y Seijas, 2001). Total Escala CDPFA.	KMO = 0,769 Alpha = 0,738	19 Factores y 53,42% de la Varianza explicada
Barca y Peralbo (2002). Alumnado de Educación secundaria de Galicia (ESO)	KMO = 0,717 Alpha = 0,541	6 Factores y 52,75 % de la varianza explicada
Morán (2004). Alumnado de Formación Profesional de grado medio de Galicia.	KMO = 0,743 Alpha = 0,642	6 Factores y 54,21% de la varianza explicada
Brenlla (2005). Alumnado de Educación secundaria y Bachillerato de Galicia.	KMO = 0,655 Alpha = 0,601	4 factores y 53,22% de la varianza explicada.

Todo ello nos indica que estamos ante unos índices moderadamente aceptables y asumibles, dada la finalidad evaluativa que posee la Escala CDPFA, y, en concreto la subescala B: *Familia y Actividades de Aprendizaje Escolar*.

En este trabajo de investigación utilizamos solamente el bloque o la Subescala B de la Escala CDPFA que, como se sugería unas líneas más arriba, es la que da cuenta de constructos como la Subescala B a la que denominamos: *Familia y Actividades de Aprendizaje Escolar*. Las propiedades psicométricas de esta Subescala B pueden observarse en la tabla 2 (véase tabla 2).

Todos estos datos sugieren una buena estabilidad y consistencia interna de la Escala CDPFA, en concreto de la Subescala B que, insistimos, evalúa *Familia y Actividades de Aprendizaje Escolar*.

Desde el año 2000 en el que se finaliza el primer Informe del Proyecto de Investigación realizado con la Escala CDPFA, Suebescala B (Barca, 2000), y hasta la elaboración de la última tesis doctoral, en 2005, se han obtenido una serie de soluciones o dimensiones factoriales que se podrían resumir en los seis factores siguientes y que vamos a utilizar como variables independientes en esta investigación. Pasamos a describirlos brevemente.

Escala CDPFA y descripción de los factores de la Subescala B: Familia y Actividades de Aprendizaje Escolar

Factor 1: Ayuda de la Familia al Trabajo Escolar

Este factor está compuesto por un total de 5 ítems. El contenido de los mismos hace referencia respectivamente a: si la familia se preocupa por los deberes que el sujeto tiene que hacer, si le exige o no que haga los deberes antes de hacer otra cosa (ver TV, jugar con sus amigos, etc.), si ayudan al sujeto en las tareas escolares, si le sugieren la utilización de otros materiales en sus estudios y si acuden al centro para informarse sobre el rendimiento del alumno en las distintas materias. Las puntuaciones obtenidas en dicho factor muestran el grado en que el sujeto recibe ayuda de su familia, y en consecuencia, las puntuaciones altas son indicativas de ayudas positivas de la familia al trabajo escolar y las bajas son negativas, siendo las intermedias no significativas.

Factor 2: Valoración/Satisfacción Familiar del Estudio

El contenido de este factor se centra en dos temas: la percepción de la satisfacción de su familia por las calificaciones del sujeto, y la concepción de la familia sobre el seguir estudiando y la posibilidad de trabajar en un futuro. Aspectos que quedan recogidos en 5 ítems. Las puntuaciones obtenidas permitirán conocer la importancia que las familias le dan al estudio y al trabajo escolar en casa.

Factor 3: Refuerzo Familiar del Rendimiento

Este factor, a través de dos ítems, contempla la existencia o no de recompensas/elogios por parte de la familia hacia el sujeto, haciendo referencia tanto al esfuerzo realizado como las calificaciones conseguidas. En consecuencia, las puntuaciones obtenidas reflejarán en qué medida el sujeto es reforzado por su familia en sus estudios.

Factor 4: Valoración Positiva de la Capacidad y Esfuerzo

Los dos ítems de este factor hacen referencia a la confianza de la familia tanto en la capacidad como en el esfuerzo del sujeto en sus estudios. Las puntuaciones obtenidas

das indicarán el grado en que la familia confía en dicho esfuerzo y capacidad del sujeto para mejorar sus calificaciones.

Factor 5: Uso de Criterios Comparativos

Este factor está compuesto por un solo ítem. La puntuación obtenida en el mismo reflejará si la familia acostumbra a comparar las notas del sujeto con las de sus compañeros/as de clase.

Factor 6: Colaboración Familiar con el Centro

Lo mismo ocurre con este factor: también cuenta con un único ítem. Hace referencia al grado de relación de la familia con el centro escolar. La puntuación del mismo mostrará si la familia acude y colabora con el centro cuando el tutor o la tutora los llama.

Variables

Las variables consideradas son:

a/ los factores relacionados con la percepción del alumno sobre su familia y las actividades de aprendizaje escolar: Variables Exógenas/Criterio/Independientes: *Ayuda de la Familia al Trabajo Escolar, Valoración/Satisfacción Familiar del Estudio, Refuerzo Familiar del Rendimiento, Valoración Positiva de la Capacidad y Esfuerzo, Uso de Criterios Comparativos, Colaboración Familiar con el Centro;*

b/ Variable dependiente: *Rendimiento Académico: Bajo, Medio y Alto.*

Técnicas de Análisis

Se emplea el paquete estadístico SPSS (versión 15.0). Las principales técnicas de análisis estadística que se utilizaron han sido: técnicas correlacionales bivariadas, Análisis factorial exploratorio de componentes principales, Análisis de Varianza (ANOVA) y Análisis de Regresión lineal múltiple por pasos.

Procedimiento

Los datos relativos a las dos variables estudiadas (relaciones familiares y rendimiento académico) se han obtenido (junto con otros datos más complejos) en diferentes momentos en el tiempo (en un período temporal de 6 años, desde 1998 hasta 2004) por personal entrenado al efecto y por los autores de las tesis doctorales correspondientes en más de 30 centros escolares distribuidos por las cuatro provincias de Galicia. En la selección muestral del alumnado se ha tenido en cuenta la procedencia tanto de tipo urbano,

como semiurbano o del medio rural y costero en niveles proporcionales de acuerdo al número de habitantes y al total del alumnado de las edades de 11 a 18 años de estos tres tipos diferenciados de medios sociogeográficos de Galicia.

En lo que se refiere a la *variable dependiente* que se analiza en esta investigación relativa al *rendimiento académico*, distribuida en tres tipos de grupos: *Grupo de rendimiento bajo, medio y alto*, diremos que, para su obtención, se han considerado los percentiles que se le pueden asignar a cada sujeto en función de la proporción de puntuaciones obtenidas en su rendimiento global correspondiente a los intervalos 1-2: bajo, 3-4: medio y 5-6: alto. A su vez estos intervalos representan las puntuaciones reales de sus expedientes académicos en las diferentes materias comunes y troncales/obligatorias que se han analizado en todas las investigaciones realizadas. El intervalo 1-2 representa a las categorías de: muy deficiente y deficiente, el 3-4 a suficiente/aprobado y bien y el 4-5 a notable y sobresaliente.

De esta forma, y con el objetivo de hacer más operativos los análisis, hemos clasificado a los sujetos en los tres grupos reseñados anteriormente según su percentil: *Grupo de Rendimiento Bajo* (sujetos de percentil 25 o inferior que representan al intervalo 1-2 que integra, a su vez, las categorías de muy deficiente y deficiente), *Grupo de Rendimiento Medio* (sujetos entre los percentiles 25 y 75 que representan al intervalo 3-4: medio y que integra a las categorías de suficiente y bien) y *Grupo de Rendimiento Alto* (sujetos de percentil 75 o superior que representan al intervalo 5-6: alto y que integra a los sujetos del intervalo notable y sobresaliente).

Para la obtención de las calificaciones en las cuatro evaluaciones de los alumnos que normalmente ocurren a lo largo del curso académico se ha recurrido a los expedientes personales de éstos. Dichos expedientes académicos han sido facilitados por los centros educativos, respetando los investigadores en todo momento el anonimato del alumno y, en consecuencia, su estricta confidencialidad.

RESULTADOS

Tipos de rendimiento escolar

Es importante centrar la atención en los datos sobre los tipos de rendimiento académico que se ofrecen en la tabla 3 y gráfico 1. Para la obtención de los tres grupos de rendimiento académico (bajo, medio y alto) se ha tenido en cuenta el rendimiento medio global de todos los alumnos (ESO, FP y Bachillerato desde el curso 1999-2000 hasta el curso 2003-2004). Insistimos aquí que la escala que hemos utilizado ha sido la de *Insuficiente* equivale a 1 (rendimiento bajo); *Suficiente/aprobado* y *Bien* equivale a 2 (rendimiento medio) y *Notable-Sobresaliente* equivale a 3 (rendimiento alto).

Si consideramos la muestra en su conjunto (Muestra de Galicia) a partir de los datos que nos proporcionan las investigaciones realizadas desde 1999-2000 hasta 2005 y hacemos la media de estas cifras porcentuales, tenemos que el 26,1 % del alumnado de Enseñanzas medias se sitúa entre el *deficiente e insuficiente* (Grupo de Rendimiento Bajo), el 50 % está entre *suficiente y bien* (Grupo de Rendimiento Medio) y el 23,9 % se sitúa entre *notable y el sobresaliente* (Grupo de Rendimiento Alto).

En términos de calificaciones escolares podemos afirmar que el grupo de rendimiento bajo, quizás equivalente a alumnos con dificultades de aprendizaje, posibles problemas de conducta dependientes, quizás, de su propia personalidad, del entorno/grupo de iguales o familiares-escolares; en definitiva, alumnado con abandono escolar en las Enseñanzas Medias de Galicia, que, en total asciende, en la actualidad, a un 26% aproximado de alumnado de este nivel educativo (véanse tabla 3 y gráfico 1).

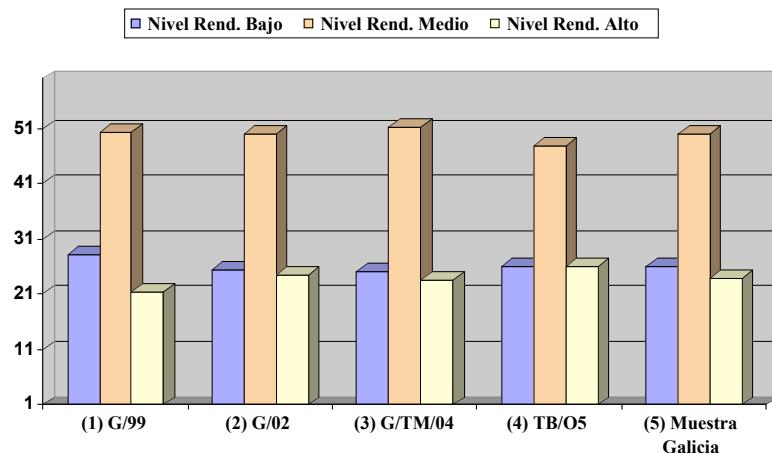
Estos datos son los que hacen reflexionar sobre las posibles raíces y determinantes de esta variabilidad del rendimiento académico que se acaba de exponer y analizar en las investigaciones respectivas llevadas a cabo durante estos últimos 8 años en la Universidad de A Coruña, cuando específicamente se tiene en cuenta ese 26,1% de alumnos con bajo rendimiento académico.

Tabla 3. Tipos de rendimiento académico en las muestras representativas de las investigaciones realizadas, de acuerdo con los datos obtenidos a partir de los expedientes académicos del alumnado (en porcentajes).

	MUESTRAS				
	(1) G/99 (%)	(2) G/02 (%)	(3) G/TM/04 (%)	(4) G/TB/05 (%)	(5) TMG (%)
Mivel de Rendimiento					
Bajo	28,2	25,4	25	26,1	26,1
Nivel de Rendimiento					
Medio	50,3	50	51,3	47,9	50
Nivel de Rendimiento					
Alto	21,5	24,6	23,7	26	23,9

*Datos aportados por la investigación (1) G/99: de A. Barca (1999) en una muestra de estudiantes de Enseñanza Secundaria (ESO) de Galicia; (2) G/02: investigación de Barca y Peralbo (2002) en una muestra de estudiantes de Enseñanza Secundaria de Galicia/España; (3)G/TM/04: investigación correspondiente a la tesis doctoral de H. Morán (2004) en una muestra de estudiantes de Formación Profesional de grado medio de Galicia; (4) G/TB/05: investigación correspondiente a la tesis doctoral de J. Brenlla (2005) en una muestra de estudiantes de Enseñanza Secundaria (ESO) y de Bachillerato de Galicia y (5) Total Muestra de Galicia (TMG).

Gráfico 1. Representación gráfica de las muestras de los sujetos participantes por tipos de rendimiento académico (en porcentajes) e integrados en las investigaciones realizadas.



Pensemos que, de acuerdo con los Informes del Consello Escolar de Galicia del (Consello Escolar de Galicia, 1997), los alumnos *fracasan* cuando no adquieren el dominio suficiente en una serie de conocimientos convertidos en exigencias de la escuela. Por eso no se puede considerar el tema del llamado *fracaso escolar* desde una perspectiva unilateral, desde la perspectiva única del sujeto que *fracasa*, sino en un contexto más amplio, puesto que las raíces se encuentran tanto dentro de la propia institución educativa como fuera de ella. No podemos convertir el *fracaso en la escuela* como un *fracaso en la vida*. Sería falso hacer este tipo de equivalencia porque el rendimiento va siempre ligado y muy estrechamente relacionado con la calidad y con la eficacia del sistema educativo y, de hecho, el rendimiento educativo se presenta generalmente como un índice relevante para valorar la calidad global del sistema.

Debemos afirmar que estos datos que extraemos aquí, a partir de las investigaciones realizadas desde el año 1998 hasta 2005, coinciden con los datos que oficialmente se aportan por parte del Ministerio de Educación y de la Administración educativa de la Xunta de Galicia.

Por otra parte, hace relativamente poco tiempo que se acaba de conocer el Informe sobre educación de la OCDE-2004, el llamado Informe PISA-2005 (Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes) dirigido por el profesor Andreas Schleicher, Informe que a través de unas 275.000 pruebas directas a otros tantos estudiantes de educación secundaria, compara los resultados educativos de los países de la OCDE. Según se revela en este Informe existen tres grandes áreas importantes del *curriculum* en las

que los alumnos españoles obtienen un rendimiento pobre y preocupante en relación con la mayoría de los países de la OCDE: comprensión lectora, matemáticas y área de ciencias (química, biología, física). Además se señala que el 23% de este alumnado no consigue los conocimientos mínimos necesarios en estas materias. Bien: son datos, como se podrá observar, en general, bastante aproximados con los que acabamos de exponer a través de las investigaciones que estamos analizando, sobre todos tenemos en cuenta el porcentaje de alumnado que no supera las materias que en nuestras muestras llamamos troncales y comunes.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

A) Correlación entre Variables Familiares y Rendimiento Académico

A nivel meramente descriptivo y a partir de los análisis correlacionales realizados, resumiendo los datos relevantes encontrados en las investigaciones llevadas a cabo desde el año 1998 hasta 2005 con el alumnado de Educación secundaria en Galicia, siempre en relación con las **variables familiares percibidas como dominantes por parte del alumnado de Enseñanza secundaria**, obtenemos y destacamos los siguientes resultados y conclusiones:

1. Se han observado en las cuatro muestras de alumnado estudiadas las correlaciones positivas y significativas del rendimiento académico del total del alumnado de cada muestra con las variables familiares como: **a) satisfacción familiar del rendimiento/trabajo escolar o valoración del estudio por parte de la familia**, **b)** en menor medida, existe una correlación positiva y no siempre significativa del rendimiento con las variables **colaboración familiar con el centro y valoración positiva de la capacidad y esfuerzo** (a excepción de la muestra de alumnado de FP) y, ya en menor medida; el rendimiento correlaciona de modo positivo con: **c) expectativas familiares sobre el estudio y futuro del alumno**.

2. Concretando los contenidos que subyacen a estas variables, diremos que la satisfacción por las calificaciones del alumno y la percepción por parte de alumno sobre el hecho de que la familia piensa que es bueno seguir estudiando y la posibilidad alcanzar un buen trabajo en el futuro son aspectos que quedan reflejados en estos ítems, cuando los hijos observan que los padres valoran el trabajo escolar realizado por los hijos si como la valoración percibida sobre sus capacidades y sus esfuerzos realizados para los aprendizajes y, finalmente, cuando los hijos observan que existe una colaboración positiva y sus padres son “bien vistos por sus profesores”, entonces, a medida que la satisfacción familiar y las valoraciones de las familias son más elevadas, mayor y mejor es el rendimiento académico de sus hijos. Las puntuaciones obtenidas permitirán conocer la importancia que las familias le dan al estudio y al trabajo escolar en casa.

3. En definitiva, todos los datos a nivel correlacional que se han extraído de los datos de las tres investigaciones analizadas implican el hecho de que el rendimiento académico es mejor en la misma medida en que también lo son a) las percepciones del alumnado sobre la satisfacción de su familia con los resultados positivos que este mismo alumnado obtiene, b) la intensidad que sus familias muestran en la motivación por las propias tareas escolares y por el aprendizaje en sí mismo, c) la colaboración de la familia con el centro escolar y, d) el interés por terminar con éxito los estudios y obtener un buen trabajo en el futuro.

4. Sin embargo, debemos destacar igualmente, a nivel correlacional, las variables dominantes de **correlación negativa y significativa** con el **rendimiento académico**. Se observa que en la práctica totalidad de las cuatro investigaciones que estamos analizando, tanto las variables: a) el **refuerzo familiar del rendimiento**, b) el **uso de criterios comparativos**, como, c) el **control familiar y ayudas familiares en el estudio** (especialmente en el alumnado de FP) guardan correlaciones negativas y significativas. Esto significa que el rendimiento académico es más bajo en la misma medida en que son más altos aspectos como la *existencia de recompensas/elogios por parte de la familia hacia el sujeto, promesas de regalos o recompensas materiales, haciendo referencia tanto al esfuerzo realizado como a las calificaciones conseguidas*. Parece que las motivaciones, incentivos y refuerzos de tipo extrínseco son contrarios al buen rendimiento académico, cuestión y tema que coincide con otras investigaciones realizadas en semejantes condiciones y contextos.

5. Además, del mismo modo ocurre cuando la familia acostumbra a comparar las notas/calificaciones obtenidas por los hijos con las de sus compañeros/as de clase, con otros familiares o bien si la percepción del alumno sobre el control familiar en sus estudios es negativa, sobre todo entre el alumnado de Ciclos Formativos o Formación Profesional de grado medio.

B) Efectos de las Variables Familiares sobre tipos de rendimiento académico: Rendimiento Bajo, Medio y Alto

Se han observado los siguientes resultados y conclusiones relevantes a partir de los Análisis de Varianza realizados en el alumnado de ESO y Bachillerato de las muestras analizadas:

1. La existencia de diferencias significativas entre los grupos de rendimiento bajo, medio y alto en la práctica totalidad de las variables familiares estudiadas como son: *Familia y Actividades de Aprendizaje Escolar, Valoración/Satisfacción familiar del estudio, Valoración positiva de la capacidad, Uso de criterios comparativos, Colaboración familiar con el Centro escolar*.

2. Los sujetos de los grupos de rendimiento medio y alto perciben y detectan mayor ayuda, por parte de la familia, a la hora de realizar el trabajo escolar, que los sujetos del grupo de rendimiento bajo.

3. Del mismo modo, las familias que muestran mayor satisfacción y consideran que sus hijos deben seguir estudiando para la obtención de un buen puesto de trabajo son las familias de los sujetos del grupo de rendimiento alto, en comparación con los otros dos grupos, en los que muestran también mayor satisfacción los familiares de los sujetos pertenecientes a los grupos de rendimiento medio y alto en comparación con el grupo de rendimiento bajo.

4. Sin embargo, son las familias del grupo de rendimiento bajo, en comparación con las otras dos, las que recompensan o elogian en mayor medida los éxitos o el esfuerzo de sus hijos y, al mismo tiempo, comparan en mayor medida las calificaciones obtenidas por sus hijos con respecto a otros compañeros/as o en relación con el grupo de clase.

5. La confianza depositada, por parte de la familia, en la capacidad de sus hijos para la superación de sus notas, es superior entre las familias del grupo de rendimiento alto y medio sobre las del Grupo de rendimiento bajo; es decir, el alumnado de Educación Secundaria de los cursos de ESO y de Bachillerato de rendimiento medio y alto consideran que sus familias les valoran su capacidad, y pueden esforzarse más, para la obtención de mejores notas.

6. Estas mismas diferencias se producen también, a la hora de colaborar con el centro escolar en las actividades que propone o se desarrollan a partir de las entrevistas con el profesorado tutor.

7. Respecto al alumnado de Formación profesional hay que destacar que son sólo dos las variables en las que existen diferencias significativas a partir del rendimiento bajo, medio o alto que presenta dicho alumnado. Las variables son: *Satisfacción familiar del rendimiento* y *Valoración familiar de la capacidad y el esfuerzo*.

8. Lo que nos indican dichas diferencias es que son los sujetos del grupo de rendimiento alto y medio los que obtienen mejores puntuaciones en dichas variables, en detrimento del grupo de rendimiento bajo que obtiene peores valoraciones en aquellas variables.

C) Capacidad predictiva de las Variables Familiares sobre el Rendimiento Académico

1. Las variables familiares que mejor predicen el rendimiento académico del alumnado de ESO y Bachillerato son la *Valoración familiar del estudio* y la *Colaboración familiar con el centro escolar*. Ambas variables se consideran muy importantes ya que son las que ejercen una mayor influencia sobre el rendimiento académico del alumnado.

Se unen, sin embargo, a estas variables otras importantes como la *Valoración de la capacidad y el esfuerzo* y *Refuerzo familiar del rendimiento*, aunque manteniendo ambas variables una *correlación negativa* (*el coeficiente ? es negativo*) con el *rendimiento académico* de la muestra total del alumnado de educación secundaria (ESO) y, en este caso, de la muestra del alumnado de ESO y Bachillerato. Estos datos coinciden con los encontrados por González-Pienda cuando afirmaba que *contrariamente a lo que se suele pensar las recompensas y refuerzos externos y contingentes a los logros de los hijos que dispensan los padres no favorecen el rendimiento académico. Se constata que cuanto más realizan este tipo de reforzamiento los padres, más perjudican el autoconcepto académico de los hijos, disminuye la responsabilidad de los hijos frente a los logros y el desarrollo de las aptitudes académicas, y paradójicamente, también el rendimiento académico es más bajo* (González-Pienda, 2003: 255).

2. Lo mismo podemos decir de las variables *Uso de criterios comparativos y Ayuda de la familia al trabajo escolar*: ambas aportan poco a la ecuación de regresión respectivamente, pero lo hacen, al igual que en el caso anterior, manteniendo una relación negativa con el grupo de alumnos de rendimiento medio global del total de la muestra; es decir, mantienen un poder predictivo mínimo pero, siempre, en una relación negativa con el rendimiento académico.

3. Los resultados del análisis de regresión realizado con el alumnado de Formación profesional reflejan resultados muy semejantes a los obtenidos con el alumnado de la ESO y Bachillerato. Se comprueba que la variable que posee un auténtico poder predictivo es la *Satisfacción familiar con los resultados*. Esta variable, que ya ha aparecido reiteradamente en los anteriores análisis tanto de alumnado de la ESO del año 1999, como de la ESO y Bachillerato de los años 2002 y 2005, respectivamente, vemos que se consolida como una variable determinante y significativa del rendimiento académico.

4. En resumen, se destaca que la satisfacción y el agrado que el alumnado percibe en su familia cuando obtiene buenos resultados académicos actúan, sin duda, a través de los componentes motivacionales que rigen y orientan dicha conducta de rendimiento.

5. Se une también a esta ecuación de regresión la variable *Control familiar y ayudas familiares al estudio* con una pequeña proporción de varianza y con un valor de beta

(?) negativo, por lo que constatamos que ejerce una influencia negativa en la determinación del rendimiento, aunque se debe destacar que esta influencia posee una muy baja capacidad predictiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barca, A., Porto, A. e Santorum, R. (1997). *C.D.P.F.A. Cuestionario de datos persoais, familiares e académicos*. En Barca, A. (1999). *Análise causal e transcultural dos enfoques e estratexias de aprendizaxe no alumnado de educación secundaria en Galicia e Porto Rico*. Proxecto de Investigación (Proxecto XUGA, Código: 10601B97). Santiago de Compostela: Consellería de Educación. Dirección Xeral de Universidades. Xunta de Galicia (Memoria final inédita del Proyecto de investigación. 2 Vols.).
- Barca, A. (1999). *Análise causal e transcultural dos enfoques e estratexias de aprendizaxe no alumnado de educación secundaria en Galicia e Porto Rico*. Proxecto de Investigación (Proxecto XUGA, Código: 10601B97). Santiago de Compostela: Consellería de Educación. Dirección Xeral de Universidades. Xunta de Galicia. (Memoria final inédita del Proyecto de investigación, 2 Vols.).
- Barca, A., Peralbo, M, Brenlla, J. C., Santamaría, S, y Seijas, S. (2001). Proyecto Feder/Esog-Galicia. Evaluación de datos personales, familiares y académicos (CDPFA), evaluación de la docencia recibida (CAPEA) y la orientación a metas académicas (IOM) en estudiantes de ESO: Análisis y evaluación. *Actas del VI Congreso Galego-Portugués de Psicopedagogía* (ISBN: 972-8098-87-1). Vol. 2, pp. 263-282. Braga: Universidade do Minho.
- Barca, A. y Peralbo, M. (2002). *Informe Final del Proyecto FEDER/ESOG-Galicia: IFD97-0283. Los contextos de aprendizaje y desarrollo en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO): Perspectivas de intervención psicoeducativa sobre el Fracaso escolar en la comunidad Autonoma de Galicia*. Madrid: Dirección General de Investigación (I+D). Ministerio de Ciencia y Tecnología (Memoria final inédita del Proyecto de Investigación, 3 vols.).
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where are today. *International Journal of Educational Research*, 31.
- Boekaerts, M. y Niemivirta, M. (2000). Self-regulated learning: Finding a balance between learning goals and ego-protective goals. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich y M. Zeidner (2000). *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press.
- Boekaerts, M., Pintrich, P.R. y Zeidner, M. (2000). *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press.
- Currie, C., Hurrelmann, K., Settertobulte, W., Smith, M. y Todd, J. (2000). *Health and health behavior among young people. W.H.O policy series: Health policy for children and adolescents*. Issue 1. International Report. Copenhague: Universitat Bielefeld.

- Feldmann, S.C., Martínez-Pons, M., y Shaham, D. (1995). The relationship of self-efficacy, self-regulation, and collaborative verbal behavior with grades: Preliminary findings. *Psychological Reports*, 77, 971-978.
- García-Bacete, F. J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (4), 425-437.
- González-Anleo, J. y otros (1997). *Familia y escuela. Diagnóstico del sistema educativo (vol. 6). La escuela secundaria obligatoria*. Madrid: MEC.
- González-Pienda, J.A., Núñez, J.C., González-Pumariega, S., y García, M. (1997). Self-concept, self-esteem and school learning. *Psicothema*, 9, 271-289.
- González-Pienda, J.A (2003). El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, nº 7 – vol. 9, 247-258.
- González, R. y Valle, A. (1998). Atribuciones causales. En González-Pienda, J. A. y Núñez, J. C. (Coords.). *Dificultades del aprendizaje escolar*. Madrid: Pirámide.
- Martínez-Pons, M. (1996). Test of a model of parental inducement of academic self-regulation. *The Journal of Experimental Education*, 64, 213-227.
- Mendoza, R., Batista-Foguet, J.M. y Oliva, A. (1994). Life styles of European School children. Findings of the W.H.O. cross national study on health related behavior. En J. P. Dawalder (Ed.). *Psychology and promotion of health* (pp. 8-20). Berna: Hogrefe y Huber Publishers.
- Mendoza, R., Batista-Foguet, J.M., Sánchez, M. y Carrasco, A. (1998). El consumo de alcohol, tabaco y otras drogas en adolescentes escolarizados españoles, *Gaceta Sanitaria*, 12, 263-271.
- Miras, M. (2001). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar. En Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (2001). *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Morán, H. (2004). *Enfoques de aprendizaje, estrategias e autoconceito no alumnado gallego de formación profesional*. A Coruña: Universidad de A Coruña (tesis doctoral, inédita).
- Moreno, M.C., Muñoz, M.V., Pérez, P. y Sánchez-Queija, I. (2004). *Los adolescentes españoles y su salud. Un análisis en chicos y chicas de 11 a 17 años*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo.
- Mullis, R. L., Rathge, R, Mullis, A. K. (2003). Predictors of academic performance during early adolescence. A contextual view. *International Journal of Behavioral Development*, 27 (6), 541-548.
- Musitu, G., Román Sánchez, J.M. y Gutiérrez, M. (1996): *Educación familiar y socialización de los hijos*. Barcelona: Idea.
- Musitu, G., Román Sánchez, J.M. y Gracia Fuster, E. (1988): *Familia y educación. Prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos*. Barcelona: Labor.
- Núñez, J. C. y González-Pienda, J. (1994): *Determinantes del rendimiento académico*. Universidad de Oviedo: Servicio de publicaciones.

- Núñez, J. C., González Pienda, J. A., García, M., González-Pumariega, S., Roces, C., Alvarez, L. y González Torres, M. C. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10, 97-109.
- Pérez y Bermúdez, A. (1986). Escala de Atribuciones Multidimensionales y Multiatribucionales. *Evaluación Psicológica*, 2, 65-72.
- Pérez, A.M. y Castejón, J.L. (2000): *Factores que distinguen y explican el rendimiento académico diferencial de alumnos repetidores y alumnos cuya edad escolar coincide con su edad cronológica*. Pamplona: Departamento de CC. Sociales y de la Educación: Universidad de Navarra.
- Rodrigo, M. J. y Palacios, J. (Coords) (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.
- Rodrigo, M^a. J., Máiquez, M.L., Batista-Foguet, J.M, Garcia, M., Rodriguez, G., Martin, J.C. y Martínez, A. (2006). Estilos de vida en la adolescencia y su relación con los contextos de desarrollo. *C&E. Cultura y Educación*, 18 (3-4), 381-395.
- Rodrigo, M^a. J., Máiquez, M.L. García, M., Mendoza, R., Rubio, A., Martínez, A. y Martín, J. C.(2004). Relaciones padres-hijos y estilos de vida en la adolescencia. *Psicothema*, 16 (2), 203-210.
- Rodríguez-Espinar, S. (1982): *Factores de rendimiento escolar*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Veira, J.L., Peralbo, M. y Risso, A. (1992). *Familia y Salud Mental*. A Coruña: Servicio de Publicaciones de la Universidad de A Coruña.
- Vila, I. (1998): *Familia escuela y comunidad*. Barcelona: ICE-Horsosi.
- Ziemer, M. F. (2005). *O rendimento académico, motivos e estratexias de aprendizagem na Universidade Luterana do Brasil (Ulbra) na regiao norte*. A Coruña: Universidade da Coruña. Departamento de Filosofía y Métodos de Investigación en Educación (tesis doctoral, inédita).

Fecha de recepción: 9 junio 2007

Fecha de admisión: 22 septiembre 2007

