

## *Factores familiares vinculados al bajo rendimiento*

COVADONGA RUIZ DE MIGUEL

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación  
Facultad de Educación  
Universidad Complutense

### RESUMEN

Dentro del estudio de los factores que afectan al rendimiento de los alumnos, encontramos aspectos ligados a características personales, sociales, escolares y familiares. Este artículo resume la investigación sobre éstos últimos agrupada en torno a dos grandes aspectos: los que hacen referencia a las características estructurales de la familia por un lado, y los que hacen referencia a aspectos más dinámicos, como es el clima familiar, por otro. Ambos bloques no pueden considerarse de forma independiente ya que se afectan mutuamente pudiendo considerar que los segundos son, en cierto modo, consecuencia de los primeros.

### ABSTRACT

In the research about low achievement causes we can find some aspects related to personal, social, escolar and familiar features. In this article we summarize the research about the last ones getting into two big groups: the first one refers to the structural features of the family, and the second one refers to more dynamic aspects, like familiar environment. Both of them can't be considerate in a indepedented form because they are linked and they are a mutual influence, so we can consider that the second ones are up to a point, a consequence of the fist ones.

### **1. Introducción**

El bajo rendimiento en la escuela se ha convertido en un problema preocupante por su alto índice de incidencia en los últimos años. Al buscar las cau-

sas de que el alumno no consiga lo que se espera de él, y desde una perspectiva holística, no podemos limitarnos a la consideración de factores escolares (*ratio* profesor/alumno, agrupación de los alumnos, características del profesor, tipo de centro y gestión del mismo) sino que es preciso hacer un análisis de otros factores que afectan directamente al alumno como pueden ser factores personales (inteligencia y aptitudes, personalidad, ansiedad, motivación, autoconcepto), factores sociales (características del entorno en el que vive el alumno) y factores familiares (nivel socioeconómico familiar, estructura, clima, etc.) (Ladrón de Guevara, 2000).

Partiendo de que los resultados escolares de los alumnos son producto de la interacción entre los recursos que aporta la familia a la educación de los hijos y los aportados por la escuela (Coleman, 1966), es importante tener en cuenta que la contribución de ambas esferas es diferente; mientras que el ambiente social del hogar contribuye a la formación de determinadas actitudes, promueve el autoconcepto y fomenta las atribuciones de esfuerzo, la escuela lo que hace básicamente es proporcionar oportunidades, formular demandas y reforzar comportamientos (García Bacete, 1998). A esto, evidentemente, hay que añadir las características personales de los alumnos.

Según esto, es preciso considerar que el proceso de enseñanza/aprendizaje no tiene lugar en un ambiente aséptico y aislado, sino que en él influyen todos los aspectos emocionales que afectan al individuo, por lo que desde la perspectiva holística anteriormente citada (en la que la persona y su entorno se influyen mutuamente), es necesario tener en cuenta todos los ambientes que rodean al individuo a la hora de explicar su rendimiento escolar, en el que la familia tiene un peso muy importante sobre todo en determinadas las primeras etapas educativas.

Ante cualquier problema educativo es necesario, en primer lugar, delimitar conceptos y especificar qué se entiende por rendimiento escolar, y cuando se considera que un alumno obtiene un bajo rendimiento. Desde nuestro punto de vista, el rendimiento académico, definido como *el producto que rinde o da el alumnado en el ámbito de los centros oficiales de enseñanza, y que normalmente se expresa a través de las calificaciones escolares* (Martínez Otero, 1996), es un resultado del aprendizaje, suscitado por la actividad educativa del profesor, y producido por el alumno, aunque no todo aprendizaje es fruto exclusivo de la acción docente (Tourón, 1985), señalándose así la presencia de una serie de posibles factores intervinientes (Rodríguez Diéguez y Quadrado Gil, 1995).

Al normal desarrollo académico del niño se le contrapone con una frecuencia cada vez mayor el bajo rendimiento, definido como la discrepancia entre la potencialidad de un alumno y su rendimiento (Gutiérrez González, 1983), y que en sus últimas consecuencias desemboca en fracaso escolar. Se habla de bajo rendimiento cuando nos encontramos con alumnos *que no han adquirido en el tiempo previsto, de acuerdo con los programas establecidos y las capacidades intelectuales, los resultados que se esperan de él* (Fueyo, 1990; Brickin y Brickin, 1971).

El bajo rendimiento escolar es un problema con múltiples causas y repercusiones y en el que están implicados factores de diversa índole, de entre los que cabría destacar tres: *factores individuales del alumno* (referidos a diversos ámbitos, desde lo cognitivo hasta lo motivacional), *factores educativos* (relacionados con contenidos y exigencias escolares, con la forma de trabajar en el aula y de responder a las necesidades que presentan algunos alumnos), y *factores familiares* (relacionados con la mayor o menor contraposición cultural entre un ámbito y otro) (Palacios 2000).

Durante la etapa escolar del alumno, familia y escuela comparten la función socializadora, función entendida como *el desarrollo en cada individuo de aquellas habilidades y actitudes que constituyen los requisitos esenciales para su futuro desenvolvimiento en la vida* (Parsons, 1990). Considerando que todos los factores que guían y dirigen la conducta académica del alumno reciben la influencia de variables contextuales de indiscutible relevancia dentro del proceso de enseñanza aprendizaje (Valle *et al*, 1999), se hace necesario detenerse en el estudio pormenorizado de cada una de ellas. A continuación se comentan algunas circunstancias familiares que parecen estar provocando interferencias con el normal progreso escolar del alumno.

Tras una breve delimitación de conceptos, en la que se ha tratado de explicitar lo que desde nuestro punto de vista se considera *rendimiento académico* y *bajo rendimiento*, se presenta un repaso general de la investigación sobre aspectos familiares que inciden en el rendimiento académico de los alumnos. Posteriormente se hará una presentación más específica de los factores implicados clasificados en torno a dos grandes bloques: aspectos estructurales de la familia y aspectos dinámicos. Se ha seguido esta clasificación por ser la que con más frecuencia utilizan los diferentes autores consultados.

El objetivo que se pretende es, por un lado sintetizar la información relevante que se deriva de los estudios realizados sobre la influencia fami-

liar en el rendimiento, y por otro presentar una serie de actuaciones que pueden ayudar a las familias a paliar los efectos negativos que unas pautas equivocadas de educación pueden tener sobre el rendimiento académico de sus hijos.

## 2. Bajo rendimiento y familia

Desde una *perspectiva histórica*, las primeras investigaciones sobre eficacia de la escuela (Coleman, 1966; Plowden, 1966; Husen, 1967; Jencks *et al*, 1972; Comber y Keeves, 1973) ponen de manifiesto la escasa influencia de ésta sobre los resultados escolares, otorgando el papel protagonista a ciertas variables sociales (especialmente a la posición socioeconómica de las familias) (Coleman, 1966; Muller, 1970; Migiliorino, 1974), por encima de las instalaciones y medios de la escuela, y de la preparación y cualificación del profesorado (Coleman, 1966). Las variables relativas al entorno familiar son consideradas el principal predictor del rendimiento académico (Brembreck, 1975), afirmando incluso que existe relación entre un ambiente en el hogar favorable para el estudio y la educación, y los resultados del aprendizaje (Dave, 1963; Wolf, 1964). Existe la idea de que ciertas variables familiares correlacionan con el éxito escolar y que el fracaso escolar aumenta en familias que son deficientes en estas cualidades deseables, cualidades tales como el interés por procesos instructivos, relaciones intrafamiliares, provisión de materiales y recursos, y estructura interna familiar (García Bacete, 1998). Otros factores familiares asociados a un alto rendimiento escolar hacen referencia a un entorno emocional equilibrado, disciplina basada en el razonamiento, calidad de relaciones del niño con padres, hermanos y profesores (Gómez del Castillo, 2000). Los resultados de estas investigaciones llevan a pensar que la importancia de la familia es fundamental, no ya sólo para determinar sus causas, sino también para tratar de combatir el problema del bajo rendimiento y fundamentar la acción educativa posterior (Fueyo, 1990).

Desde el *enfoque psicosocial*, hay que buscar las causas del éxito/fracaso escolar fuera de la escuela, encontrando entre éstas aspectos relacionados con *el componente cultural del entorno familiar, las prácticas educativas y la interacción familiar*, aspectos que afectan principalmente a las estructuras mentales favorecedoras del rendimiento y que generan actitudes competi-

vas, altos niveles de aspiración, motivación para el éxito, o sus contrarios. Desde este enfoque se da importancia, por un lado al mundo de las relaciones paternas, a las relaciones paterno-filiales, al ejercicio de la autoridad, etc., y por otro al ambiente específico de la interacción lingüística, que condiciona el desarrollo cognitivo y la adaptación —o no— a la cultura (Fueyo, 1990).

La familia, que a pesar de los cambios sociales producidos en los últimos tiempos sigue siendo hoy *la comunidad de afecto fundamental entre los seres humanos, así como una de las instituciones que más importancia tiene en la educación* (García Hoz, 1990), representa un papel crucial como nexo de unión entre la sociedad y la personalidad de cada uno de sus miembros (Martínez Otero, 1996), y contribuye al desarrollo global de la personalidad de los hijos, así como al desarrollo de otros aspectos concretos como el pensamiento, el lenguaje, los afectos, la adaptación y la formación del autoconcepto (Beltrán y Pérez, 2000).

Para analizar el influjo de la familia en el rendimiento escolar, la perspectiva más adecuada es considerarla como un componente del factor social (Fernández y Salvador, 1994), ya que la posibilidad de obtener un bajo rendimiento no se debe exclusivamente a características individuales sino también a características sociales y a factores que son fruto de la interacción constante del individuo con su entorno social y familiar (Fullana, 1996), y que pueden incidir sobre el rendimiento directamente o a través de variables intermedias (Fernández y Salvador, 1994). Parece que un alumno procedente de un entorno familiar carencial tiene más posibilidades de obtener un bajo rendimiento en la escuela (Cuadrado Gordillo, 1986), por lo que el papel de la familia es considerado figura principal en el estudio del bajo rendimiento en cualquiera de sus etapas: en su origen, en su mantenimiento y en su recuperación (Palacios, 2000).

### 3. Factores familiares vinculados al bajo rendimiento

A través de los diferentes trabajos que han tratado de identificar las variables del entorno social y familiar relacionadas con el rendimiento escolar de los alumnos, se ha podido comprobar que ciertas características del medio familiar dan lugar a un clima educativo y afectivo más o menos estimulante y motivador que repercute en las ejecuciones escolares de los niños (Fullana, 1996; Rico Vercher, 1990; Ridao García, 1985; Campos Luanco, 1988).

Aspectos como la orientación intelectual, la presión para el logro y la aprobación parental parecen relacionarse con la inteligencia, el logro académico y otras características afectivas tales como el autoconcepto académico, el grado de ajuste escolar y la motivación de logro (Marjoribanks, 1979<sup>a</sup>).

Se presenta a continuación una tabla-resumen (elaborada a partir de Gómez Dacal, 1992) en la que se recogen diferentes variables ligadas a la familia relacionadas en diferentes estudios con el bajo rendimiento de los alumnos:

**Cuadro 1**  
**Factores familiares vinculados con el rendimiento académico**

*Características familiares estructurales*

<i>Nivel económico</i>	<i>Pertenencia a grupos minoritarios</i>	<i>Nivel educativo de los padres</i>	<i>Salud de los padres</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>— Vivir en entornos empobrecidos<sup>**</sup>.</li> <li>— Pobreza<sup>**</sup>.</li> <li>— Falta de disponibilidad de materiales para el estudio en el hogar<sup>▼</sup>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Pertenencia a familia monoparental<sup>*</sup>.</li> <li>— Ser negro-hispano<sup>*</sup>.</li> <li>— Ser hijo de inmigrantes<sup>*</sup>.</li> <li>— Tener madre adolescente soltera<sup>*</sup>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Falta de educación formal de los padres<sup>*</sup>.</li> <li>— Padres sin formación en secundaria<sup>**</sup>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Falta de salud de los padres<sup>**</sup>.</li> <li>— Padres con enfermedad mental grave<sup>*</sup>.</li> <li>— Padres alcohólicos<sup>*</sup>.</li> <li>— Padres toxicómanos<sup>*</sup>.</li> </ul>

*Características familiares dinámicas*

<i>Hechos circunstanciales estresantes</i>	<i>Clima educativo familiar</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>— Abusos o negligencias en el hogar<sup>*</sup>.</li> <li>— Divorcio o separación de los padres<sup>*</sup>.</li> <li>— Muerte de uno de los padres<sup>*</sup>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Pobres expectativas educativas de padres sobre los hijos<sup>*</sup>.</li> <li>— Falta de apoyo familiar<sup>▼</sup>.</li> <li>— Pobres habilidades parentales<sup>▼</sup>.</li> <li>— Hogar desunido<sup>▼</sup>.</li> </ul>

\* Maryland State Education Department, 1990.

♦ Frymier *et al*, 1989.

▼ Payne *et al*, 1991.

♦ Weber, 1991.

A continuación se presentan los diferentes factores familiares vinculados con el rendimiento académico clasificados de acuerdo a la propuesta de Gómez Dacal (1990) (cuadro 1), que diferencia entre *aspectos estructurales* (llamado *background* por Coleman, 1966) y *aspectos dinámicos*. Los primeros hacen referencia a las características de entrada (nivel socio-económico, formación de los padres, recursos culturales de la familia y estructura familiar), mientras que los aspectos dinámicos, configurados a partir de los anteriores, hacen referencia a todo lo que tiene que ver con el clima familiar. Sobre todas las variables parece planear la influencia del contexto socio-económico de procedencia.

### 3.1. Características familiares estructurales

El *background* familiar se define a través de una serie de aspectos: el *nivel socioeconómico familiar*, la *formación de los padres*, los *recursos culturales de que se dispone en el hogar* y la *estructura familiar* (Coleman, 1966).

#### 3.1.1. El nivel socioeconómico familiar

La investigación realizada al respecto ha constatado la relación entre el rendimiento académico y el origen social de los alumnos (Pourtois y Desmet, 1989; Fueyo, 1990; Ladrón de Guevara, 2000), variable tradicionalmente operativizada a través del nivel de estudios de los padres, el nivel laboral del padre (que es quien marca el nivel sociocultural familiar) (Tejedor y Caride, 1988) y el nivel de ingresos de la familia (Fernández y Salvador, 1994).

Parece que el problema del bajo rendimiento afecta más los niños de unos estratos sociales que de otros; mucho más a los de un nivel bajo que a los de medio, aunque en este nivel hay también un alto porcentaje de alumnos que presenta este problema (Cuadrado Gordillo, 1986). Se ha constatado que los alumnos pertenecientes a familias más desfavorecidas económicamente son inferiores en capacidades intelectuales (pensamiento abstracto), siendo su ritmo de trabajo más lento y el nivel de concentración para realizar tareas prolongadas más bajo (Ladrón de Guevara, 2000), con lo que no resulta extraño encontrar entre este grupo de alumnos el problema del bajo rendimiento.

La posición social de la familia va a producir variaciones respecto de la importancia que dan los padres al éxito escolar, aspecto que influye sobre los

resultados del alumno; en las posiciones más desfavorecidas el éxito escolar es escasamente valorado<sup>1</sup> (Asbury, 1974), mientras que cuanto más alto es el nivel socio-profesional de los padres, mayor importancia se da a este aspecto, con lo que la posibilidad de éxito escolar tienen los hijos es mayor (Fernández y Salvador, 1994). Del mismo modo, la presión cultural varía con el entorno social de los sujetos; en un ambiente socioeconómico bajo, la presión cultural hacia el logro académico es menor e influye poco sobre el autoconcepto (Gutiérrez, 1984).

El nivel sociocultural de la familia desempeña un papel muy importante en el rendimiento escolar de los hijos por los estímulos y posibilidades que les ofrece para lograr una posición social según su grupo de procedencia (Pérez Serrano, 1981). De hecho, la procedencia socioeconómica puede considerarse uno de los factores explicativos del bajo rendimiento (Gordon y Greenidge, 1999); los alumnos procedentes de hogares en desventaja social y cultural están menos preparados y reciben menos ayuda en momentos difíciles (Ruiz López, 1992), lo que acentúa la posibilidad de obtener un rendimiento escolar por debajo del esperado.

Bronfenbrenner (1986) señala que se puede delimitar el estilo de vida, las actitudes y valores y el nivel de vida de las familias estudiando las características socioeconómicas del entorno en el que viven: cuanto más bajas son las posibilidades económicas, mayores probabilidades hay de que los padres mantengan relaciones volubles e inestables entre sí, muestren desinterés por las tareas académicas, infravaloren las actividades culturales y escolares y, como consecuencia, no estimulen, motiven ni ayuden adecuadamente al alumno que, con frecuencia, verá disminuido su rendimiento. Por el contrario, en entornos de mayor nivel socioeconómico se observa un mayor interés de los padres, asesoramiento en las tareas, mayor colaboración con el centro y entrevistas más frecuentes con los profesores (Martínez González, 1992), lo que pone al alumno en situación de desenvolverse académicamente según lo que se espera de él.

Sin embargo, no todos los autores están de acuerdo con la relación entre rendimiento académico y la posición socioeconómica; hay quien piensa que, si se controla la inteligencia, el nivel social no tiene influencia sobre las notas (Carabaña, 1979).

---

<sup>1</sup> La actitud de los padres hacia la escuela y hacia el rendimiento escolar es un factor desencadenante del fracaso escolar y se relaciona positivamente con la tenacidad del alumno en el trabajo escolar (Fernández y Salvador, 1994).

### 3.1.2. Formación de los padres

El nivel de formación alcanzado por los padres, que suele estar en relación con la posición social que ocupan (Hoffman, 1995), es un aspecto que permite conocer el ambiente en el que se mueve el niño, así como la vida cultural y oportunidades para el aprendizaje que éste le ofrece (Pérez Serrano, 1981), aspectos todos que desempeñan un papel decisivo en la inteligencia y rendimiento escolar de los alumnos, no ya solo por la posición económica y cultural que conlleva pertenecer a un determinado nivel social, sino por los estímulos que constantemente se le ofrece al niño para el estudio, por las actitudes hacia el trabajo escolar y por las expectativas futuras depositadas en él (Pérez Serrano, 1981).

Dependiendo del nivel intelectual de los padres, la familia va a utilizar unos códigos lingüísticos determinados y predominarán unos temas de conversación diferentes: en una familia de nivel de estudios medio-alto, los comentarios, las preguntas a los hijos, el vocabulario y la preocupación de los padres acerca de lo que sus hijos han estudiado en clase, coinciden con los de la escuela, las sugerencias de cómo realizar actividades van en la misma línea, *por lo que se da un continuo de formación* (Estebaranz y Mingorance, 1995) que favorece el buen desarrollo académico del alumno.

### 3.1.3. Recursos culturales

El ambiente cultural que se le ofrezca al alumno en el seno de la familia parece relacionarse con el nivel de estudios que posteriormente alcance. En niveles culturales medios y altos, es frecuente que los alumnos cursen enseñanza secundaria y superior, mientras que en un nivel cultural más bajo, lo usual es que lleguen a realizar estudios primarios y FP, llegando en contadas ocasiones a realizar estudios universitarios (Garcés, Campos y Escudero Escorza, 1984; López Martínez, 1984; Martínez González, 1991).

Los padres pueden utilizar diferentes estrategias con el fin de asegurar la educación de sus hijos; además de invertir sus propias destrezas humanas, conocimientos y educación (que varían en función de nivel educativo alcanzado), pueden utilizar otras estrategias, como la inversión de capital económico, que sirve a los propósitos educativos a través de los materiales educativos (enciclopedias, libros), clases particulares, etc.

La privación de estímulos, atribuido al déficit sociocultural de diversos entornos, provoca diferencias en el rendimiento: en las familias de mayor nivel

sociocultural, se ofrece al alumno una serie de repertorios educativos mayor que en las de estratos más bajos, lo que permite una mejor adaptación a contextos escolares (Ladrón de Guevara, 2000).

Parece que una mayor inversión económica en educación, que lleva a los hijos a la posibilidad de disponer de material y elementos estimulantes de su desarrollo intelectual y escolar, correlaciona con su rendimiento académico (Carabaña, 1982); la disponibilidad de medios culturales (televisión, libros, periódicos, enciclopedias, etc.) en el domicilio es un componente del *background* familiar con un influjo importante en los resultados escolares (Gómez Dacal, 1992). En este sentido, Tsa y Walberg (1983) estudian hasta qué punto el nivel de logro en matemáticas y las actitudes de los alumnos de 13 años hacia esta materia resultan afectados por las características culturales del medio familiar. Estos autores comprueban que la puntuación en dichas variables aumenta cuando en el domicilio familiar se recibe prensa y revistas de forma periódica, cuando existen al menos 25 libros en la casa y cuando se dispone de enciclopedia.

La posición social influye también en la educación a través de las experiencias culturales que facilita. En niveles marginales las experiencias se reducen al ambiente inmediato; existe una gran carencia de comunicación con el mundo externo, lo que hace conocer una cultura restringida que además no cuida el desarrollo de capacidades perceptivas (fundamentales para el desarrollo cognitivo). En este ambiente, la cultura es más concreta, la riqueza de expresión lingüística es escasa, falta estimulación táctil, hay diferencias en los juegos de casa (ordenador, juegos educativos), diferentes oportunidades para divertirse y aprender: se dan en resumen, una serie de factores que no ayudan al alumno en su progreso escolar (Estebaranz y Mingorance, 1995). Así pues, parece que el ambiente cultural que los padres ofrecen a sus hijos ejerce una poderosa influencia en el proceso de desarrollo de la personalidad, de la inteligencia y de la socialización (Ladrón de Guevara, 2000), con el consiguiente reflejo en el rendimiento escolar.

#### 3.1.4. Estructura familiar

La estructura familiar suele definirse a través de la dimensión de la familia (n.º de miembros) y de la custodia paterna (Gómez Dacal, 1992). Es una variable asociada al nivel socioeconómico y al clima familiar, aspectos ambos que influyen sobre el rendimiento escolar (Gómez Dacal, 1992). En diferentes

investigaciones realizadas a lo largo de los años, se constata que el tamaño de la familia se relaciona inversamente con el rendimiento, por lo que a mayor número de hijos, parece que aumenta la posibilidad de que descienda el nivel de rendimiento académico, lo que puede deberse a que, al haber más miembros jóvenes y menos desarrollados, el clima intelectual se deteriora (Ladrón de Guevara, 2000).

También se ha estudiado la influencia del orden de nacimiento del alumno respecto de su grupo de hermanos sobre el desarrollo intelectual, los logros escolares, las motivaciones y las expectativas (Galton, 1974). A pesar de trabajos (Blake, 1981; Hauser y Sewell, 1985) que niegan esta asociación, parece existir una relación significativa entre el orden de nacimiento, el desarrollo cognitivo y el logro escolar de los alumnos de 1.º de EGB (Elices *et al.*, 1989); los hijos mayores suelen obtener peores resultados que los medianos, apareciendo los pequeños como los más favorecidos (quizás porque los padres tienen más experiencia de patrones educativos, o porque los hermanos mayores funcionan como tutores de los más pequeños). Así mismo parece que cuando el intervalo de edad entre los hermanos es muy pequeño, la menor probabilidad de contar con un ambiente intelectualmente provechoso puede ser causa de un bajo rendimiento (Ladrón de Guevara, 2000). Cabe resaltar el caso especial de los hijos únicos, entre los que se encuentra tanto el mayor número de suspensos como de aprobados (Ladrón de Guevara, 2000).

Un aspecto que conviene señalar, por el aumento de su incidencia en los últimos años, así como por la relación que tiene con el rendimiento escolar, es una modificación de la estructura familiar «tradicional», la provocada por el divorcio/separación de los padres (Dornsbusch, 1985). Aunque Husen (1962) comprueba que los hijos de padres separados no siempre presentan dificultades escolares —atribuyendo este fenómeno a mecanismos psicológicos de compensación que anulan la posible influencia negativa (Gilly, 1978)—es fácil encontrar en alumnos procedentes de familias rotas crisis de ansiedad, trastornos psicósomáticos, déficits en el rendimiento escolar, y depresión infantil (Polaino, s/f). Los problemas que afectan al rendimiento escolar del alumno en esta situación se dejan ver antes incluso del desenlace del acontecimiento (Amato y Booth, 1996; Amato, Loomis y Booth, 1995; Morrison y Charlin, 1995); en un estado pre-divorcio pueden darse en la familia episodios de crisis económica, alcohol y droga, abuso físicos, psíquicos y emocionales, conflictos interpersonales entre los miembros (White, 90) que crean un ambiente familiar pobre y disfuncional para los niños que viven en él (Charlin *et al.*, 1991), reflejando su malestar en la bajada del nivel de

rendimiento escolar, como posible reclamo de la atención que sus padres parecen haber desviado hacia otros aspectos. Entre las causas del bajo rendimiento de los alumnos que se enfrentan a una situación de divorcio en sus padres, siguiendo el modelo de deprivación económica, podemos encontrar la disminución del nivel de vida que con frecuencia sigue al divorcio (Amato, 1993), y que suele traer consigo consecuencias negativas para el alumno: descenso del nivel de vida (Weitzman, 1995), escasez de bienes y servicios educativos (Downey, 1995); posibilidad de trasladarse a otro vecindario económicamente más bajo (Pong, 1997), etc.

Los riesgos que para el rendimiento académico comporta el pertenecer a una familia divorciada se extiende al resto de estructuras familiares «no tradicionales»; además de la escasez económica, hay mayor riesgo de sufrir una falta de atención por parte de los padres —parece que dos padres emplean más recursos educativos y de socialización que uno sólo (Martínez Cano, 1994)— así como falta de recursos sociales y culturales (Astone y McLanahan, 1991; Downey, 1995). La falta de atención que los niños experimentan en este tipo de familias, así como sus consecuencias sobre su rendimiento escolar, son extrapolables a aquellas familias tradicionales, en las que los padres trabajan mucho y no pueden ocuparse de los niños (Rumbergen y cols., 1990).

Una gran cantidad de investigaciones manifiestan que en las estructuras familiares no tradicionales (padre/madre sola y padrastro/madrastra) se reduce la oportunidad de los niños para el éxito escolar de un modo u otro (Sun y Li, 2001); comparados con sus iguales procedentes de familias tradicionales de padre y madre, se observan diferencias en las calificaciones en lengua, matemáticas, rendimiento general y test de inteligencia (Buceta *et al*, 1982; Schilling y Lynch, 1985). Los alumnos procedentes de familias con un solo progenitor puntúan más bajo en los test estandarizados, tienen unas aspiraciones educativas más bajas y tienen menos posibilidades de graduarse en la escuela superior (Astoine y McLanahan, 1991; Downey, 1994; Entwisle y Alexander, 1995; Finn y Owings, 1994; Lee, 1993; McLanahan y Sandefur, 1994, Mulkey *et al*, 1992). Parece que los niños que viven una situación en la que los padres vuelven a formar pareja siguen obteniendo un rendimiento más bajo (Astone y McLanahan, 1991; Beller y Chung, 1992; Dawson, 1991; Downey, 1995).

Como conclusión, es importante destacar que la influencia de la estructura familiar es escasa cuando se atenúa su impacto con otros indicadores socio-económicos o culturales, pero se incrementa cuando los padres crean ambientes de aprendizaje diferentes para cada hijo (Ladrón de Guevara, 2000).

### 3.2. *Clima familiar*

El clima familiar es uno de los constructos más analizados en relación con el bajo rendimiento escolar. En la investigación realizada sobre fracaso escolar en España durante los años setenta-ochenta, se trató de aislar los hábitos educativos de la familia como variable significativa en el origen de los problemas escolares de los hijos (Red y Rueda, 1985; Casis, 1986; García Correa, 1986; Fernández Pérez, 1986). El clima familiar (entendido como rasgos, actitudes y comportamientos de los miembros del grupo familiar, principalmente los padres) resulta ser un subsistema muy importante por su relación con el trabajo escolar del alumno, y para valorarlo suele hacerse referencia a *los intercambios* (afectivos, motivacionales, intelectuales, estéticos, etc.) producidos en el seno de la familia; a *la utilización del tiempo* de permanencia en el domicilio por los diferentes miembros de la unidad familiar; y a *las relaciones* establecidas entre la familia y su entorno (Gómez Dacal, 1992). Para otros autores, el ambiente familiar puede analizarse teniendo en cuenta una serie de aspectos como los estímulos y oportunidades que dan los padres a los hijos para actuar en diferentes situaciones; la información que les proporcionan para incrementar su nivel formativo; o las expectativas de los padres sobre el rendimiento de los hijos (Williams, 1979).

El clima afectivo creado en la familia es un elemento esencial para la buena marcha académica del alumno (Perez Serrano, 1984); la importancia de las actitudes, expectativas y valores que los padres otorgan a la función escolar y al trabajo académico, que se concreta en determinadas actuaciones, cogniciones y formas de vida familiar, condicionan el progreso académico de los niños (Martínez González, 1992).

Las notas que definen un ambiente familiar positivo son la comprensión, el respeto, el estímulo y la exigencia razonable; el alumno que crece en un clima así, se siente integrado y adaptado a la familia, aceptando sus normas, valores y actitudes, lo que es importante para el desarrollo de actitudes positivas hacia las tareas intelectuales y académicas (Martínez González, 1992). Los alumnos con éxito escolar disponen de un clima familiar que ayuda y fomenta la actividad exploratoria, que orienta hacia la tarea, que estimula la evaluación de las consecuencias del comportamiento propio, que estimula la verificación y comprobación de sus acciones, que da con frecuencia *feed-back* positivos, ofrece índices e informaciones específicos y pertinentes, y plantea más preguntas y cuestiones (Palacio-Quintín, 1988).

También se ha puesto de manifiesto la fuerte relación existente entre un clima familiar tenso y las dificultades acusadas por los niños para seguir con eficacia un curso escolar normal (Salvador Mata, 1985). En los alumnos con historial de fracaso escolar se da un perfil de ambiente familiar más directivo, en el que los padres intervienen más directamente en la conducta del niño, se expresan de manera más imperativa, resuelven al hijo directamente los problemas, orientan poco hacia la tarea y les dan un feed-back más negativo (Palacio-Quintín, 1988).

La posibilidad de gozar de un clima familiar que estimule el enriquecimiento intelectual y cultural guarda estrecha relación con el nivel socio económico de la familia (Martínez González, 1992), aunque hay familias en las que, a pesar de contar con todos los recursos materiales, culturales e intelectuales necesarios para cursar estudios de forma satisfactoria, los hijos no los obtienen. Pérez Serrano (1984) achaca esto a un clima afectivo desfavorable que impide a los chicos sentirse seguros, tranquilos y con capacidad para mantener atención y concentración. También es preciso señalar en este punto que los alumnos de familias con clima muy positivo pueden no beneficiarse de éste si permanecen poco tiempo interactuando en él (Nelson, 1984).

Un clima tenso, ansioso, no equilibrado y en el que no están cubiertas las necesidades básicas, no es el óptimo para suscitar interés y progreso escolar en los hijos (Martínez González, 1992), y como consecuencia de esto se produce en el alumno una disminución de la motivación de logro, la asimilación de modelos conductuales y de lenguaje defectuosos, una la percepción de inadecuación entre los códigos utilizados en casa y en la escuela, una falta de autocontrol en el trabajo, y dificultades en el lenguaje interior y en la lectura (Ladrón de Guevara 2000). A pesar de esto, se dispone también de una serie de estudios en los que se afirma que un clima afectivo perturbado, generado por parte de personalidades patológicas no incide necesariamente en el fracaso escolar de los hijos (Dockrrell, 1963), aunque sí en la adaptación afectiva (Gilly, 1978).

Por su parte, un clima educativo estimulante y estable, caracterizado por una estabilidad en las relaciones entre todos los miembros de la familia, unas expectativas adecuadas de los padres hacia los hijos, favorecen un mejor desarrollo escolar de los hijos (Fullana, 1996).

A continuación se presentan los diversos componentes que configuran el clima familiar y su incidencia sobre el desarrollo:

### 3.2.1. Ambiente cultural familiar

Algunos indicadores que distinguen un ambiente familiar culturalmente rico son la naturaleza de las interacciones lingüísticas y comunicativas que se establecen entre sus miembros, la frecuencia de lectura, la organización familiar, la importancia que se da a la asistencia a clase, las aspiraciones y expectativas académicas y profesionales. Todas estas variables están en muy estrecha relación con el nivel de formación intelectual y cultural de los padres y con el estatus socioeconómico de la familia, y ejercen su influencia sobre el rendimiento escolar del alumno (Paulson, 1994, 1994; Phillips, 1992; Melby, 1993; Martínez González, 1992).

El rendimiento escolar se relaciona también con las aptitudes y habilidades cognoscitivas que el alumno desarrolla en su ambiente familiar, que modelan la información que el alumno posee acerca del mundo, el lenguaje que utiliza, la forma de razonar, de relacionar la información, la motivación y constancia en el trabajo, etc. (Martínez González, 1992), destrezas que inciden a su vez en la consecución de un buen rendimiento académico.

La *interacción lingüística* y comunicativa que se establece entre padres e hijos, recurso cultural de vital importancia, depende del nivel de formación cultural de los padres (Tejedor y Caride, 1988); cuanto mayor es, más información sobre el mundo transmiten a sus hijos, y lo hacen de una forma más estructurada, ordenada y con un vocabulario y lenguaje más rico, amplio en matices y en construcciones semánticas y sintácticas. Estos aspectos son importantes para la formación intelectual y cultural del niño, ya que el tipo de código lingüístico que utilizan (más o menos elaborado) conlleva diferencias en la forma de conceptuar el mundo y de relacionarse con él. Esto incide en el entorno escolar y en los resultados escolares ya que la escuela se propone el empleo prioritario del código elaborado (Bernstein, 1975). De hecho, parece que cuando en el hogar el lenguaje utilizado es pobre desde el punto de vista sintáctico, de riqueza de expresiones y de vocabulario, asociado generalmente a ambientes socioculturalmente bajos, se pueden producir retrasos importantes en el medio escolar.

Las diferencias en la comunicación que afectan a la selección, combinación y organización de las palabras influyen en la adaptación a la escuela y rendimiento. La particular manera de pensar y comprender el mundo depende en gran parte de la estructura del lenguaje que hable cada uno; los códigos del lenguaje son generados por el sistema de relaciones sociales (Fishman, 1988) y el sistema de clases actúa sobre la estructura de la comunicación en el aspec-

to semántico (contenido-significado) y sintáctico (estructuras) (Escotet, 1989). Por esta razón, el lenguaje usado en el centro le es más familiar al niño de un nivel cultural alto, mientras que al de bajo a veces le resulta extraño (Ladrón de Guevara, 2000). Los padres de niveles socioeconómicos más bajos pasan menos tiempo de interacción verbal con sus hijos, y sus interacciones son diferentes, lo que provoca en el alumno un déficit para enfrentarse a tareas escolares en las que la comunicación verbal ocupa un lugar preferente (Ladrón de Guevara, 2000).

Cuanto más amplia sea la información que los padres transmitan al niño sobre el mundo y más estímulos pongan a su alcance, más fácil le resultará a éste asimilar los contenidos que se transmiten en la escuela (Pérez Serrano, 1984), y cuando los padres, debido a una formación cultural deficiente, no pueden proporcionar estos elementos, a los hijos les resulta más difícil procesar y asimilar los contenidos escolares, lo que repercute negativamente en el rendimiento.

La *lectura* es igualmente básica para realizar tareas escolares, y la motivación suscitada hacia ella está muy influenciada por la formación cultural de los padres y por su nivel socioeconómico (Martínez González, 1992). La existencia de recursos para la lectura se valora a través de la existencia en el hogar de diccionarios, el número de libros de que dispone el alumno, periódicos y revistas que se reciben en casa (Thorndike, 1973), aspectos que influyen en el interés que los niños desarrollen hacia la lectura (Martínez González, 1992).

### 3.2.2. Relaciones padres-hijos

La relación existente entre la naturaleza de las interacciones establecidas entre padres-hijos y el rendimiento académico de estos últimos puede considerarse circular; por un lado la primera es una importante influencia para el rendimiento escolar (Campos y Calero, 1988), y por otro, el rendimiento escolar es una de las variables moduladoras más importantes de las relaciones paterno-filiales (Gutiérrez, 1984), pudiendo considerar incluso que el fracaso escolar provoca la degradación del clima familiar (Fernández y Salvador, 1994). Así pues, puede decirse que el rendimiento viene condicionado por el equilibrio afectivo y emocional del alumno, muy influenciado a su vez por las relaciones que mantiene con los miembros de su familia.

Los intercambios afectivos e intelectuales que tienen lugar en la unidad familiar son el mayor exponente del clima y están en muy estrecha relación

con la utilización del tiempo libre del alumno, la atención prestada por los padres al desarrollo formativo del hijo, etc. (Gómez Dacal, 1992). La tipología de estas relaciones se refleja a través de las actividades que realizan (ver la tele, leer, hablar, etc). Este clima modela la conducta escolar desde los primeros años (Morrow, 1983); un ambiente familiar en el que tengan lugar relaciones afectivas entre los miembros (tanto entre padres-hijos, como entre los padres), contribuye al desarrollo de las aptitudes intelectuales del alumno (Ladrón de Gueveara, 2000), afectando favorablemente a la marcha psico-evolutiva del niño, y repercutiendo de forma positiva en los resultados escolares (Martínez González, 1987).

En las familias de niños con bajo rendimiento se observan tensiones (tanto entre los padres, como entre padres-hijos) con mayor frecuencia que en las familias los niños con alto rendimiento (Rodríguez Espinar, 1982; Clark, 1983; Martínez González, 1987). Los trabajos de Launay (1948), Berge y Augoultvent (1950), Chambort de Aluve (1965) y Riops (1983) sobre hogares desunidos, los de Diatnine (1957), Rubenstein y Ekstein (1959), Male (1960) sobre carencias o perturbaciones de las relaciones con la madre, los de Male (1965), Donard (1965) y Rios (1983) sobre carencias o perturbaciones de las relaciones con el padre, los de Rouart *et al* (1960), Chiland (1964), Samper y Soler (1982) sobre enfermedades psíquicas y fisiológicas de los padres, etc., ponen de relieve la importancia del clima afectivo familiar para al rendimiento escolar (Citados todos por Salvador Mata, 1985).

En las relaciones padres-hijos pueden surgir conflictos, que si son continuos repercuten negativamente en el rendimiento académico del alumno (Prieto Adánez, *et al* 1982). Uno de los conflictos más usuales, es el maltrato por parte de los padres hacia los hijos, maltrato que puede ser tanto físico, como psicológico o emocional. Aunque se constata un descenso en el rendimiento (o bajo rendimiento en sí mismo), éste no es fruto exclusivamente del maltrato, sino del cúmulo de circunstancias psicosociales en que se desarrolla su evolución y que parece caracterizarse por un alto grado de marginación. Lo que si parece cierto es que estos alumnos presentan una clara tendencia a manifestar los típicos problemas escolares fruto de situaciones de inestabilidad familiar y problemas psíquicos (De Paul, 1988).

El maltrato produce en el alumno problemas de aprendizaje (adquisición y desarrollo motor, rendimiento académico global). Los niños maltratados son alumnos que no encuentran estímulo ni reconocimiento de sus esfuerzos; sólo conocen la indiferencia, la crítica y el desprecio, se sienten rechazados por sus padres y pueden proyectar este sentimiento hacia sus profesores. Su estado

emocional es de tensión y angustia, lo que impide una conducta escolar positiva y contribuye a que presenten problemas de deficiencias escolares (Osorio y Nieto, 1981).

Otro estudio (Peral Espejo, 1992) afirma que el bajo rendimiento de los niños maltratados puede deberse a un descenso de la percepción de la imagen de si mismo<sup>2</sup> y del entorno social, que no hace sino minar la autoestima y la motivación<sup>3</sup>, generando altos niveles de conducta agresiva y antisocial (Peral Espejo, 1992). La calidad de las relaciones que se establecen con los padres y con el grupo de iguales explica significativamente una parte importante de la varianza de autoestima en alumnos de ambos sexos (Walker y Greene, 1986). El alumno que interactúa frecuentemente con sus padres obtiene mejores logros que otro con niveles de implicación más bajos (Billet, 1971).

Un problema habitual que ensombrece las relaciones entre padres e hijos es la obsesión desmesurada de los primeros porque sus hijos obtengan las mejores calificaciones, obsesión que con frecuencia desemboca en un sentimiento de temor al fracaso y una actitud de hastío por parte del alumno (Rodríguez Espinar, 1982) que lleva a un comportamiento opuesto. Los padres cometen el error de considerar que la única labor de su hijo es estudiar, olvidando otras facetas de su personalidad, así como los intereses y aficiones que pueda mantener hacia otro tipo de cuestiones (Martínez González, 1992).

---

<sup>2</sup> El autoconcepto, definido como el conjunto de percepciones y creencias que una persona tiene sobre si misma en diferentes áreas (Valle *et al.*, 1999), y cuyo desarrollo está condicionado por las actitudes y el comportamiento de los padres (Fernández y Salvador, 1994), desempeña un papel importante en la motivación y en el aprendizaje escolar (Weiner, 1990; McCombs, 1986; 1989; McCombs y Marzano, 1990). La falta de aceptación por parte de los padres debilita el autoconcepto en el hijo, la autoestima y el sentimiento de seguridad personal. Estas percepciones generan en el hijo un estado de dependencia que limita o imposibilita un adecuado desarrollo personal (Kimball, 1953; en Rodríguez Espinar, 1982), lo que influye de forma negativa en su rendimiento escolar, concretamente en el área de lengua y matemáticas (Kemp, 1981).

<sup>3</sup> La motivación, o conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta (Good y Brophy, 1983; Beltrán, 1993; Hernández y García, 1991), juega un papel tan decisivo en el rendimiento del alumno como los conocimientos y capacidades que posea (Nuñez y González-Pumariega, 1996). Se ha comprobado la alta correlación entre rendimiento y motivación (Rogers, 1987), hasta el punto de poder afirmar que un alumno con alto nivel de conocimientos y capacidades no tendrá éxito si sus niveles motivacionales son tan bajos como para impedir que pueda realizarse ningún intento de alcanzar el éxito (Valle *et al.*, 1999).

### 3.2.3. Estilo educativo de los padres

Una de las dimensiones más características del clima familiar es el estilo educativo de los padres, referido a los esquemas prácticos de conducta que reducen las múltiples pautas educativas paternas a unas pocas dimensiones básicas que, cruzadas entre sí, dan lugar a diversos tipos habituales de educación familiar (Quintana, 1993). Diversas clasificaciones identifican una serie de estilos educativos paternos, que van desde el más autoritario o restrictivo (Becker, 1964; Badwin, 1949; Baumrind, 1971), hasta el totalmente permisivo (Becker, 1964), pasando por uno claramente democrático (Badwin, 1949).

En la clasificación de los estilos educativos paternos que proponen Grolnick y Ryan (1989), se tienen en cuenta variables que hacen referencia al *soporte parental de la autonomía del alumno* (Carms, 1976), que oscila entre el impulso de la capacidad de resolver problemas de forma autónoma, y de participar en las decisiones, y el control externo de la conducta mediante técnicas disciplinarias, presión o recompensas; la *estructura variable*, o grado en que los padres proporcionan normas claras, inducen altas expectativas o dan indicaciones de comportamiento; y la *implicación*, entendida como el interés de los padres por las actividades escolares o intervención en la resolución de problemas de su hijo (Maccoby y Martin, 1983; Gordon *et al*, 1981; Loeb *et al*, 1980).

Diversas investigaciones ponen de manifiesto la influencia que los diferentes estilos ejercen sobre el rendimiento académico de los hijos. Fernández y Salvador (1994), por ejemplo, ponen de manifiesto la incidencia de los estilos parentales extremos sobre el bajo rendimiento académico de los hijos. Por un lado están los *padres demasiado exigentes y severos*, que esperan de su hijo unos resultados brillantes (con los que nunca están satisfechos), que lo comparan constantemente con un ideal inasequible atendiendo a sus posibilidades o con sus hermanos (que sacan mejores notas), y que proyectan en el hijo un sentimiento de impotencia y frustración. Estos, lejos de beneficiarle, lo que hacen es acelerar su fracaso escolar. Por otro lado, nos encontramos con los *padres permisivos*, falsamente liberales y que abdican de su responsabilidad en el fracaso escolar. Estos hacen que el hijo, al percibir el desinterés de sus padres hacia las actividades escolares y los resultados académicos, y viendo que su trabajo escolar no es apreciado, lo descuide y pierda su interés hacia él (Fernández y Salvador, 1994).

También Ríos González (1973) identifica tres formas educativas con efectos perjudiciales para el rendimiento académico: la educación punitiva, la edu-

cación sobreprotectora, y la educación inhibicionista. Una *educación punitiva*, la impartida desde el castigo, provoca ansiedad; si el castigo es sistemático, la angustia se acumula y crece, provocando la pérdida de iniciativa del niño y la falta de interés por el estudio. Naturalmente, esto afecta de forma negativa al rendimiento escolar del alumno: la alteración de los factores de la personalidad, el autoconcepto social y escolar, la motivación, la relación social, etc. se ven alterados, y debido a su fuerte relación con el rendimiento escolar, este se ve perjudicado. En ocasiones, la *conflictividad* da lugar a una *educación sobreprotectora* que influye en el rendimiento. La tensión y angustia que la conflictividad genera en los progenitores puede descargarse en los hijos en forma de sobreprotección, pretendiendo compensar las deficiencias afectivas que pueda estar padeciendo el niño. Las consecuencias que este tipo de conducta tiene sobre los niños se resumen en sentimientos de culpabilidad, retraso afectivo, retraso escolar, infantilismo, timidez, problemas sociales, etc. (Porot, 1980). Por último, una *educación inhibicionista*, aquella en la que se piensa que el niño por sí mismo puede alcanzar una forma de actuación y personalidad madura y equilibrada sin la necesidad de la ayuda del adulto, implica dejar al margen toda influencia del medio social en la generación de comportamientos.

Considerando que el medio social está constituido en primer lugar por los padres (Toro, 1981), y que su conducta, atención, interacción y procesos de imitación, son los principales generadores de la mayor parte de los comportamientos que el niño manifiesta (incluyendo tanto aprendizajes emocionales y de construcción de la personalidad como actitudes hacia los temas escolares) este tipo de educación deja fuera cualquier posibilidad de que el niño copie modelos adecuados.

Tras el análisis de las consecuencias que sobre el rendimiento tiene cada uno de estos estilos educativos, puede afirmarse que cuando las necesidades más apremiantes no están cubiertas no es posible desarrollarse académicamente y sentir motivación hacia la tarea escolar (Ríos González, 1973).

#### 3.2.4. Uso del tiempo libre

La forma de ocupar el tiempo libre está muy en relación con el contexto sociocultural (clase social, lugar de residencia, etc.) y es otro de los aspectos del clima familiar que más afecta al rendimiento (Gómez Dacal, 1992). De forma general, la ocupación del tiempo libre puede clasificarse de la forma siguiente: trabajar (ayudando a los padres); realizar tareas escolares (bien esta-

blecidas por la escuela, o bien impulsadas por los padres, ya sea de forma directa o a través de cursos); jugar (individualmente o en grupo); leer; ver programas de televisión; o descansar (Gómez Dacal, 1992).

En función de cómo se ocupe este tiempo libre, podemos diferenciar entre familias en las que los hijos pasan una gran cantidad de su tiempo dedicado a tareas escolares y otras en las que se dedican a otras actividades de corte más lúdico como ver la televisión. Diversos investigadores ponen de manifiesto que en las primeras, aquellas en las que los niños pasan mucho tiempo dedicados a tareas escolares, se percibe un aumento en las puntuaciones escolares de éstos (Gómez Dacal, 1992; Walberg, 1985). Por el contrario, en aquellas familias en las que los hijos pasan más tiempo dedicados a ver la televisión, se constata que el rendimiento escolar es más bajo, y que disminuye el nivel de competencia lectora (Neuman, 1980). Así mismo se constata en estos alumnos desmotivación, un aumento de la fatiga, hábitos o actitudes incompatibles con el trabajo, con lo que esto acarrea de negativo para el rendimiento escolar. Esto puede deberse a que el tiempo en que se está viendo la televisión es tiempo que se quita para otras actividades educativas o culturales como leer, hablar, hacer deberes, etc.; y también a que los programas de televisión promueven con frecuencia comportamientos y actitudes negativas para el proceso de aprendizaje (Gómez Dacal, 1992).

### 3.2.5. Demandas, expectativas, aspiraciones

Numerosos autores ponen de manifiesto la relación existente entre las actitudes y expectativas de los padres sobre el progreso educativo de sus hijos y el rendimiento académico de éstos (Smith, 1991; Cherian, 1991, 1992; Klebanov y Brooks-Gunn, 1992). Las aspiraciones culturales y educativas desarrolladas por los alumnos dependen en gran medida de los estímulos que reciben de su entorno; cuanto más ricos y variados sean, más elevadas serán sus aspiraciones, y esto parece relacionarse con el estrato social al que pertenecen las familias, que ejerce su influencia también respecto del grado en que estas aspiraciones se hacen realidad: los logros (Martínez González, 1992).

Una actitud de indiferencia por parte de los padres respecto de la actuación del hijo en la escuela puede generar en éste un estado psicológico de inseguridad que incide en la elaboración de una baja autoestima. Esto hace que el alumno, al ver reducida su aptitud para el estudio, se forme un autoconcepto negativo, que afectará a su motivación y al esfuerzo realizado para asimilar

contenidos curriculares y alcanzar los objetivos planteados por la escuela (Martínez González, 1992). Cuando se desarrolla un autoconcepto negativo, el alumno se abandona y deja de esforzarse por controlar la situación. Las variables que integran el contexto sociofamiliar parecen repercutir significativamente en la fijación del nivel de aspiraciones académicas (Pascarella *et al*, 1973).

Las expectativas engendran motivos; por ejemplo motivación de logro, que incide a su vez sobre la imagen del sí y de la autocompetencia (Wittrock, 1990). Se ha visto ya que las expectativas profesionales forjadas sobre los hijos varían en función de la clase social (Fernández y Salvador, 1994), están influidas por los estereotipos de clase (Clase baja: peluquero, bailarina, técnico informático, etc.) (Estebaranz y Mingorance, 1995), tienen una relación significativa con el rendimiento (Kimball, 1968), pero no se puede generalizar y afirmar que las familias pertenecientes a idénticos estratos sociales generarán aspiraciones o conductas similares sobre sus hijos y que éstos obtendrán los mismos resultados académicos. Hay que tener en cuenta factores de tipo sociológico y psicológico que afectan a cada familia: niños de clase baja dotados de buen nivel intelectual y con padres interesados en estimular y apoyar su labor, podrán llegar a ser mejores en la escuela y a generar aspiraciones más altas que otros de clase media con menor nivel intelectual o con padres menos interesados (Marjoribanks, 1988). Las aspiraciones diferenciales pueden deberse a los procesos de identificación, imitación y socialización (López Martínez, 1984); en la clase obrera se da con frecuencia un temor a la frustración o a aspirar demasiado alto, una falta de información sobre las posibilidades reales y las ofrecidas por el medio, que unido a las dificultades económicas generan una falta de ambición que contribuye a crear un ambiente escasamente motivador para el estudio (Martínez González, 1992).

### 3.2.6. Interés de los padres en las tareas escolares

El interés de los padres en las tareas escolares de los hijos incide de forma positiva en su percepción de éstos como estudiantes (Fernández y Salvador, 1994; Gutiérrez, 1984), con las consecuencias que esto tiene sobre su rendimiento. El interés con que los padres siguen el proceso educativo de su hijo (un componente del clima en relación con los resultados) se puede manifestar de diferentes formas: contacto frecuente con el centro, preocupación por la actividad escolar, creación en casa de un ambiente adecuado para el estudio,

adquisición de recursos culturales, utilización conveniente del tiempo de ocio, presión ejercida sobre los hijos para que lean y visiten museos, ayuda en las tareas escolares, etc. (Gómez Dacal, 1992; Thorndike, 1973). Todos estos indicadores del interés de los padres con efecto sobre el rendimiento escolar (Smith, 1991; Cherian, 1991, 1992; Klebanov y Brooks-Gunn, 1992) están muy influidos por el nivel social. Así, el contacto familia-centro, entendido como el grado de cooperación que se establece entre centro escolar y familia (Ruiz de Miguel, 1999; Martínez González, 1992), varía en función del origen social de la familia.

Así pues, un factor que debe ser considerado por los efectos que tiene sobre el rendimiento académico es el relativo al *contacto familia-centro*, al grado de cooperación que se establece entre el centro escolar y la familia (Ruiz de Miguel, 1999; Martínez González, 1992), que varía en función del origen social de la familia. Se aprecia un mayor interés y disposición para relacionarse con el centro en familias que ocupan un extracto social y cultural medio o alto que los situados en un nivel más bajo (Brembeck, 1975; Clark, 1983; Martínez González, 1991). Se ha constatado que los padres de familias más humildes tienen más dificultades para acercarse al centro que los de clase media; aparecen de nuevos los temores, las frustraciones, el bajo autoconcepto y la falta de confianza para desenvolverse en el centro con los profesores, que les impiden mantener el contacto (Martínez González, 1992), lo que no significa necesariamente que den menos importancia a las cuestiones escolares. En la misma línea, los padres que poseen un mayor nivel educativo son quienes con más frecuencia y calidad estimulan, ayudan y orientan a sus hijos en la organización y realización de las tareas escolares, de lo que se derivan unos resultados académicos satisfactorios (Clark, 1983; Ortega, 1983). Cabe destacar aquí que no siempre los padres de estratos menos cultivados intelectualmente son los que prestan menor atención a sus hijos. Se dan casos de padres muy preparados y que ejercen profesiones de alta cualificación muy ocupados, que dedican muy poco tiempo a sus hijos (Pérez Serrano, 1984).

La frecuencia de intercambios entre profesores y padres repercute en la adquisición lingüística del alumno (vocabulario y comprensión lectora) y varía con la edad del alumno; mientras que en los primeros grados la relación tiene efectos muy beneficiosos, en los superiores los contactos iniciales son beneficiosos, tornándose perjudiciales si su frecuencia aumenta en exceso) (Iverson *et al.*, 1981).

La continuidad entre ambos ambientes (centro-hogar) favorecida por estos intercambios es importante para facilitar el trabajo académico del alumno, ya

que a través del contacto mutuo los profesores conocerán mejor las circunstancias de la vida familiar del alumno, y pondrán en marcha medios para proporcionar condiciones óptimas que resultan en una actividad escolar eficaz (Linke, 1974). Esta cooperación entre familia y centro, así como la implicación de la primera en la educación de sus hijos y su colaboración con los objetivos escolares es necesaria, no ya solo para unificar criterios y ayudar al niño a conseguir buenos resultados escolares (Castillo, 1983), sino también para comprender el fracaso escolar (Marchesi y Marjoribanks, 2000).

Por su parte, la *ayuda familiar al trabajo escolar* se valora a través de la frecuencia con que el niño es ayudado en la realización del trabajo escolar en casa, y en la corrección por los padres de la expresión oral y escrita del alumno (Thorndike, 1973).

Otro de los factores que contribuye al éxito/fracaso escolar del alumno es el *grado de asistencia y participación* en clase; una ausencia superior a 20 días en un curso puede desembocar en fracaso (Ross, 1991). Hay que ver si los padres se preocupan por que los hijos vayan a clase, y si hay relación entre dicha preocupación el estatus social (López López, 1982; García Hoz y Pérez Juste, 1984). En clases medias la asistencia suele ser alta y los niños están motivados hacia ella. En clases más bajas, la asistencia es más irregular, lo que repercute en el rendimiento de los niños (Martínez González, 1992).

## Conclusión

Después de lo expuesto en páginas anteriores, parece que la hipótesis de que el rendimiento académico del alumno no se debe exclusivamente a la labor desempeñada en el centro educativo, sino que sobre él ejerce una poderosa influencia el entorno familiar, queda suficientemente probada.

Si se han presentado una serie de factores que pueden estar relacionados con que el alumno no rinda de acuerdo a lo que se espera de él y según sus características personales, parece conveniente formular y promover unas pautas de comportamiento familiar que eviten estas situaciones y favorezcan el rendimiento, eliminando las consecuencias que unos malos hábitos puedan estar produciendo en él.

Hemos visto que todas las variables que integran la realidad familiar del alumno operan como un todo (Gómez Dacal, 1992), por lo que es necesario actuar teniendo en cuenta todos los aspectos comentados en páginas anteriores de forma conjunta.

Desde el punto de vista de la familia, pueden ponerse en juego una serie de estrategias que ayuden a combatir el fracaso escolar en alguno de sus miembros. En primer lugar sería preciso crear un clima afectivo que favorezca el equilibrio emocional del alumno, haciéndole que se sienta seguro de si mismo; basando las relaciones padres-hijos en el respeto y el talante democrático, con el fin de fomentar en el hijo una autonomía responsable (lo que no impide el seguimiento de sus actividades ni el consejo); explicitando las expectativas familiares respecto al hijo (siempre en relación con su capacidad); ofreciendo al hijo un modelo de identificación en la asunción de responsabilidades, en la aceptación de limitaciones personales, en la solidaridad con los otros, etc. de acuerdo a lo que corresponde con su edad; favoreciendo la comunicación y solidaridad entre los miembros de la comunidad familiar (Fernández y Salvador, 1994), evitando la metacognición (lo importante no es tanto lo que se dice cuanto cómo se dice).

En la misma línea, los padres deben mostrar preocupación por los problemas afectivo-sociales de sus hijos, tratando de solucionarlos desde el punto de vista de estos; deben así mismo motivar a los hijos abriéndoles alternativas para que puedan elegir respetando dicha elección., sin evitar las frustraciones que se le puedan originar, ya que es importante que el alumno aprenda a tenerlas y a sobreponerse a ellas; deben apoyar a sus hijos en las tareas escolares, haciendo más hincapié en los conocimientos que van adquiriendo que en las calificaciones obtenidas; es importante también que traten de reforzar lo positivo de la conducta del hijo. Debe evitarse el castigo ya que éste supone la reducción de la confianza del sujeto en si mismo; disminuye el nivel de aspiraciones y la motivación en general, desencadenando mecanismos de defensa (inhibición, complejo de inferioridad, sumisión excesiva, etc.), que en modo alguno benefician al alumno (Mansilla Izquierdo, 1993).

Parece que estas líneas de actuación, que hacen referencia a los aspectos dinámicos, pues sobre los estructurales difícilmente se puede actuar, pueden reducir el impacto negativo que las pautas equivocadas de conducta de los padres tienen sobre el rendimiento académico de los alumnos.

## Bibliografía

- Amato, P. R.; Loomis, L. R. y Booth, A. (1995). Parental divorce, marital conflict and offspring wellbeing during early adulthood. *Social Forces*, 73, 895-915.

- Asbury, C. A. (1974). Selected factors influencing over and underachievement in young school-age children. *Review of Educational Research*, 44 (4), 409-428.
- Astone, N. M. y McLanahan, S. S. (1991). Family structure, parental practices and high school completion. *American Sociological Review*, 56, 309-320.
- Badwin, A. L. (1949). The effect of home environment on nursery school behavior. *Child Development*, 20, 49-62.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 3, 1-102.
- Becker, W. C. (1964). Consequences of different kinds of parental discipline. En Hoffman, M. L. y Hoffman, L. W. (ed.). *Review of child development research (vol. 1)*. New York: Russell Sage Foundation.
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Beltrán, J. y Pérez, L. (2000). *Educación para el siglo XXI*. Madrid: CCS.
- Beller, A. y Chung, S. S. (1992). Family structure and educational attainment of children: Effects of remarriage. *Journal of Population Economics*, 5, 309-320.
- Bernstein, B. (1975). *Language et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*. París: Les Editions de Minuit.
- Blake, J. (1981). Family size and the quality of children. *Demography*, 18, 421-442.
- Brembeck, C. (1975). *Ambiente y rendimiento escolar. El alumno en desventaja*. Buenos Aires: Paidós.
- Brembeck, C. S. (1975). *Alumno, familia y grupo de padres. Escuela y Socialización*. Buenos Aires: Paidós.
- Bricklin, P. y Bricklin, B. (1971). *Causas Psicológicas del bajo rendimiento escolar*. México, DF: Pax-México.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology*, 22 (6), 723-742.
- Buceta, J. M.; García Alcañiz, E. Y Parrón, P. (1982). Influencia de la situación familiar de los padres en el rendimiento y la inteligencia de sus hijos. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 37 (3), 549-556.
- Campos Luanco, M. L. et al (1988). El retraso escolar y su relación con el clima escolar percibido. *Bordón*, 40 (4), 648-657.
- Carabaña, J. (1979). Origen social, inteligencia y rendimiento académico al final de la EGB. En *Temas de Investigación Educativa*. Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC.

- Carabaña, J. (1982). Los gastos de la familia en educación, en MEC. *Temas de Investigación educativa*, 2, 57-104.
- Carms, R. (1976). *Enhancing motivation: Change in the classroom*. New York: Irvington.
- Casis, T. (1986). *Inadapatación y fracaso escolar en La Rioja*. Logroño:
- Castillo, G. (1983). *Los padres y los estudios de sus hijos*. Pamplona: Eunsa.
- Clark, R. M. (1983). *Family life and school achievement Why poor black children succeed or fail*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Coleman, J. et al (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: Government Printing Office.
- Coleman, J. S. (1987). Families and schools. *Educational Researcher*, 16, 32-38.
- Comber, L. y Keeves, J. (1973). *Science education in nineteen countries. An empirical study*. New York: Wiley.
- Cuadrado Gordillo, I. (1986). Incidencia de la escuela en la inadaptación escolar. *Campo Abierto*, 3, 35-50.
- Cherian, V. I. (1991). Parental aspiration and academic achievement of Xhosa Children. *Psychological Report*, 68 (2), 547-553.
- Dawson, D. A. (1991). Family structure and children's health and wellbeing: Data from the 1988 National Health Interview Survey of Chil Health. *Journal of Marriage and the Family*, 53, 573-584.
- De Paul Ochotorena, J. (1988). *Maltrato y abandono infantil: identificación de factores de riesgo*. Vizcaya: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Dornsbusch, S. M. et al (1985). Single parents, extended households, and the control of adolescents. *Child Development*, 56, 326-341.
- Downey, D. (1994). The school performance of children from single-mother and single father families: Economic or interpersonal deprivation? *Journal of Family Issues*, 15, 129-147.
- Downey, D. (1995). Understanding academic achievement among children in stephouseholds: The role of parental resources, sex of stepparent, and sex of childremn. *Social Forces*, 73, 875-894.
- Elices, J. A. et al (1989). Clase social y situación dentro de la fratría: Interacción y efectos sobre el desarrollo del individuo. *Infancia y Aprendizaje*, 46, 37-47.

- Entwisle, D. R. y Alexander, K. L. (1995). A parent's economic shadow: Family structure versus family resources as influences on early school achievement. *Journal of Marriage and the Family*, 57, 399-409.
- Escotet, M. A. (1989). La educación, el desarrollo del lenguaje y las clases sociales. En *Educación y desarrollo desde la perspectiva sociológica*. Salamanca: UIP.
- Estebaranz, A. y Mingorance, P. (1995). Factores socioculturales que influyen en la educación: La aportación del modelo etnográfico. *Bordón*, 47 (4), 417-425.
- Fernández Pérez, M. (1986). *Evaluación y cambio educativo. Análisis cuantitativo del fracaso escolar*. Madrid.
- Fernández, S. y Salvador, F. (1994). La familia ante el fracaso escolar. *Educadores*, 36 (169), 7-22.
- Finn, J. D. y Owings, M. F. (1994). Family structure and school performance in eight grade. *The Journal of Research and Development in Education*, 27, 176-187.
- Fishman, J. (1988). *Sociología del lenguaje*. Madrid: Cátedra.
- Frymier, J. et al (1989). The Phi Delta Kappa Study of Students at risk. *Phi, Delta, Kappan*, 71 (2), 142-146.
- Fueyo, A. (1990). El fracaso escolar: entre la ideología y la impotencia. *Educadores*, 153, 25-40.
- Fullana, J. (1996). La prevención del fracaso escolar: un modelo para analizar las variables que influyen en el riesgo de fracaso escolar. *Bordón*, 48 (2), 151-167.
- Garcés Campos, R., Escudero Escorza, T. et al (1984). *Los alumnos de BUP-COU y FP en Zaragoza: Características socioeducativas*. Zaragoza: Ayuntamiento.
- García Bacete, F. J. (1998). Aproximación conceptual a las relaciones familia-escuela. *Bordón*, 50 (1), 23-34.
- García Correa, A. (1986). *El fracaso escolar en la región de Murcia*. Murcia.
- Gilly, M. (1978). *El problema del rendimiento escolar*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Gómez Dacal, G. (1992). *Rasgos del alumno, eficiencia docente y éxito escolar*. Madrid: La Muralla.
- Gómez del Castillo, M. T. (1999). Familia y educación en valores. *Comunidad Educativa*, 262, 22-25.
- Good, T. & Brophy, J. E. (1983). Motivación. En Good, T y Brophy, E. *Psicología Educativa*, México: Interamericana.

- Gordon, D. *et al* (1981). Observed maternal and child behavior in a dependency-producing task a function of children's locus of control orientation. *Merrill Palmer Quarterly*, 27, 43-51.
- Gordon, J. y Greenidge, J. (1999). Europa: El fracaso escolar y sus consecuencias. *Organización y Gestión Educativa*, 3, 4-8.
- Grolnick, y Rian, R. M. (1989). Parent stiles Associated with children self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81 (2), 143-154.
- Gutiérrez González, D. (1983). El fracaso escolar: causas y soluciones. *La Escuela en Acción*, 10438, 6-12.
- Gutiérrez, M. (1984). *Niveles de disciplina familiar, autoestima y valores escolares*. Tesis Doctoral. Valencia: Universidad de Valencia.
- Hauser, R. M. y Sewell, W. H. (1985). Birth order and educational attainment in full sibships. *American Educational Research Journal*, 22, 1-23.
- Husen, T. (ed) (1967). *International study of achievement in mathematics. A comparison of twelve countries*. New York: Wiley.
- Iverson, B. K. *et al* (1981). Parent-teacher contacts and students learning. *Journal of Educational Research*, 74 (6), 394-396.
- Jencks, J. *et al* (1972). *Inequality: A reassessment of the effects of family and schooling in America*. New York: Basic Books.
- Klevanov, P. K. y Brooks-Gunn, J. (1992). Impact of maternal attitudes, girls adjustment and cognitive skills upon academic performance in middle and high school. *Journal of Research on Adolescence*, 2 (1), 81-102.
- Ladrón de Guevara, C. (2000). Condiciones sociales y familiares y fracaso escolar. En Marchesi, A. y Hernández Gil, C. (eds.) *El fracaso escolar*. Madrid: Doce Calles.
- Lee, S. (1993). Family structure effects on student outcomes. In B. Schneider y J. S. Coleman (eds.). *Parents, their children and schools* (pp. 43-75). Boulder, CO: Westview.
- Linke, B. (1974). *Padres e hijos*. Barcelona: Herder.
- Loeb, R. C. *et al* (1980). Family interaction patterns associated with self-esteem in pre-adolescent girls and boys. *Merrill-Palmer Quarterly*, 26, 203-217.
- López López, E. (1982). Asistencia a clase y rendimiento. *Revista Española de Pedagogía*, 155.

- López Martínez, J. (1984). Investigación sobre fracaso escolar en la formación profesional de los centros de la Comunidad Autónoma de Madrid. *Revista de Educación*, 2, 93-114.
- Maccoby, E. E. y Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: parent Child Interaction. En E. M. Hetherington (ed). *Handbook of child psychology: vol 4. Socialization, personality and social development*. New York: Wiley.
- Mansilla Izquierdo, F. (1983). Fracaso escolar y familia. *La Escuela en Acción*, V (10434), 38-39.
- Marchesi, A. y Hernández Gil, C. (2000). *El fracaso escolar*. Madrid: Doce Calles.
- Marjoribanks, K. (1979.<sup>a</sup>). Family environments. En Walberg, H. J. (ed). *Educational environments and effects: Evaluation, policy and productivity*. Berkeley: McCutchan.
- Marjoribanks, K. (1988). Perceptions of family environments, educational and occupational outcomes: social-status differences. *Perceptual and Motor Skills*, 66, 3-9.
- Martínez Cano, P. (1994). Matrimonios rotos. Incidencia en el rendimiento académico de los hijos. *La Escuela en Acción*, Noviembre, 1994.
- Martínez González, R. A. (1987). Clima afectivo y rendimiento escolar. *Aula Abierta*, 49, 79-93.
- Martínez González, R. A. (1991). Familia y educación formal. Implicación de la familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo.
- Martínez González, R. A. (1992). Factores familiares que intervienen en el progreso académico de los alumnos. *Aula Abierta*, 60, 23-39.
- Martínez-Otero, V. (1996). Factores determinantes del rendimiento académico en Enseñanza Media. *Psicología Educativa*, vol II (1), 79-90.
- Maryland State Department of Education (1990). *Young Children living in risky circumstances. Addressing the needs of at risk students during the early learning years*. Technical Team Report. Submitted to the Commission for Students at Risk of School Failure. Documento ERIC.
- McCombs, B. L. (1986). The role of self-system in self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 11, 314-332.
- McCombs, B. L. (1989). Self-regulated learning and academic achievement: A phenomenological view, en Zimmerman, B. J. y Schunk, D. H. (eds.). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice*. New York: Springer-Verlag.

- McCombs, B. L. y Marzano, R. J. (1990). Putting the self in self-regulated learning: the self as agent in integrating will and skill, *Educational Psychologist*, 25, 51-69.
- McLanahan, S. S. y Sandefur, G. (1994). *Growing up with a single-parent: What hurts, what helps?* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Melby, J. N. (1993). *Family context of adolescent academic competence*. Bienal Meeting of the Society for Research of Child Development, Nueva Orleans, Marzo, 25-28.
- Morrow, L. M. (1983). Home and School correlates of Early Interest in Literature. *Journal of Educational Research*, 76 (4), 221-230.
- Mulkey, L. M. *et al*, 1992). One-parent households and achievement: Economic and behavioral explanations of a small effect. *Sociology of Education*, 65, 48-65.
- Neuman, S. B. (1980). Listening behavior and television viewing. *Journal of Educational Research*, 74 (1), 15-18.
- Núñez, J. C. y González-Pumariega, S. (1996). Procesos motivacionales y aprendizaje, en González-Pienda, J. *et al* (eds.). *Psicología de la Instrucción. Vol. 2: Componentes cognitivos y afectivos del aprendizaje*. Barcelona: Ediciones Universitarias de Barcelona.
- Ortega, P. (1983). Expectativas socioculturales de los padres y medio socio-familiar. *Anales de Pedagogía*, 1.
- Osorio y Nieto (1981). *El niño maltratado*. México: Trillas.
- Palacio-Quintín, E. (1988). Environnement familial et development cognitif de l'efant. Comunicación presentada al 56 Congreso de la ACFAS, Moncton, Canadá.
- Palacios, J. (2000). Relaciones familia-escuela. Diferencias de estatus y fracaso escolar. En Marchesi, A.; Hernández Gil, C. (eds.) *El fracaso escolar*. Madrid: Doce Calles.
- Parsons, T. (1990). El aula como sistema social: alguna de sus funciones en la sociedad americana- *Educación y Sociedad*, 6, 173-195.
- Pascarella, E. T. *et al* (1981). Individual and School-Level correlates of the educational aspirations of older adolescents. *Journal of Educational Research*, 75 (1), 33-38.
- Paulson, S. E. (1994). *Adolescents and their parents perceptions of parenting style: relations with achievement*. Meeting of the Society for Research on Adolescence, Washington, DC: Marzo, 1992.
- Paulson, S. E. (1994). Parenting style and parental involvement: relations with adolescents achievement. *Mid-Western- Educational Research*, 7 (1), 6-11.

- Payne, B. K. *et al* (1991). The Ability of Teachers to Identify Academically At-Risk Elementary Students. *Journal of Research in Childhood Education*, 5 (2), 116-126.
- Peral Espejo, A. (1992) Consecuencias psicopedagógicas de los malos tratos en la infancia. *Folia Neuropsiquiátrica*, 27, 33-40.
- Pérez Serrano, G. (1981). *Origen social y rendimiento social*. Madrid: CIS.
- Pérez Serrano, M. (1984). El papel de los padres ante el fracaso escolar. *Educadores*, 130, 749-766.
- Phillips, L. (1992). *Parents involvement: relationships of expectations, goals and activities to student achievement among minority, socioeconomic and gender groups*. Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Francisco, Abril, 20-22.
- Plowden, B. (1966). *Children an their primary school*. London: H. M. Statimey Office.
- Pong, S. (1997). Family structure, school context, and eight grade math and reading achievement. *Journal of Marriage and the Family*, 59, 734-746.
- Porot, M. (1980). *La familia y el niño*. Barcelona: Planeta.
- Pourtois, J. P. y Desmet, H. (1989). L'education familial. *Revue Francaise de Pedagogie*, 86, 69-101.
- Prieto Adanez, *et al*. (1982). *La Universidad a través de sus alumnos*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Quintana, J. M. *et al*. (1993). *Pedagogía Familiar*. Madrid: Narcea.
- Red, N. de la y Rueda, J. D. (1985). *Factores ambientales que inciden en el fracaso escolar*. Valladolid.
- Ríos González, J. A. (1973). *Fracaso escolar y vida familiar*. Madrid: Marsiega.
- Rodríguez Diéguez, J. L. y Quadrado Gil, J. J. (1995). Lenguaje y rendimiento escolar. Un estudio sobre el fracaso escolar en Portugal. *Bordón*, 47 (4), 409-416.
- Rodríguez Espinar, S. (1982). *Factores de rendimiento escolar*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Rogers, C. (1987). *Psocología social de la enseñanza*. Madrid: Aprendizaje Visor-MEC.
- Ruiz de Miguel, C. (1999). La familia y su implicación en el desarrollo infantil. *Revista Complutense de Educación*, 10 (1), 289-304.

- Ruiz López, M. N. (1992). Estilos de vida familiares y rendimiento escolar. *Revista de Trabajo Social*, 156-160.
- Rumberger, R. W. *et al* (1990). Family influences on dropout behavior in one California High School. *Sociology of Education*, 283-299.
- Salvador Mata, F. (1985). Aspectos de la personalidad adolescente y rendimiento académico. III Seminario sobre Modelos de Investigación Educativa. Gijón, 1985.
- Schilling, F. y Lynch, P. D. (1985). Father versus mother custody and Academic Achievement of Eighth Grade Children. *Journal of Research and Development in Education*, 18 (2), 7-11.
- Smith, T. E. (1991). Agreement of adolescent educational expectations with perceived maternal and paternal educational goals. *Youth & Society*, 23 (2), 155-174.
- Sun, Y. y Li, Y. (2001). Marital disruption, parental investment, and children's academic achievement. *Journal of Family Issues*, 22 (1), 27-62.
- Tejedor, J. y Caride, J. A. (1988). Influencia de las variables contextuales en el rendimiento académico. *Revista de Educación*, 287, 113-146.
- Toro, J. (1981). *Mitos y errores educativos*. Barcelona: Fontanella.
- Tourón, J. (1985). La predicción del rendimiento académico. *Revista Española de Pedagogía*, 169/170.
- Tsai, S. L. y Walberg, H. J. (1983). Mathematics Achievement and Attitude Productivity in Junior High School. *Journal of Educational Research*, 73 (5), 267-272.
- Valle, A. *et al* (1999). Atribuciones causales, autoconcepto y motivación en estudiantes con alto y bajo rendimiento académico. *Revista Española de Pedagogía*, 214, 525-546.
- Walker, L. y Greene, J. (1986). The social context of adolescence self-esteem. *Journal of Youth and Adolescence*, 15, 315-322.
- Weiner, B. (1990). History of motivational research in education, *Journal of Educational Psychology*, 82, 616-622.
- Weitzman, L. J. (1985). Determinant of divorce: A review of research in eighties. *Journal of Marriage and the Family*, 52, 904-912.