

# ENTORNO FAMILIAR Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

*Silvia Beneyto Sánchez*

Didáctica e Innovación educativa





# ***Entorno Familiar y Rendimiento Académico***

***Silvia Beneyto Sánchez***



**Editorial Área de Innovación y Desarrollo, S.L**

Quedan todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida, distribuida, comunicada públicamente o utilizada, total o parcialmente, sin previa autorización.

© del texto: **la autora**

ÁREA DE INNOVACIÓN Y DESARROLLO, S.L.

C/ Els Alzamora, 17 - 03802 - ALCOY (ALICANTE) [info@3ciencias.com](mailto:info@3ciencias.com)

Primera edición: **Marzo 2015**

ISBN: **978-84-943486-6-2**

Nº DE DEPÓSITO LEGAL: **A 173 - 2015**

Registro: **2015003863**

# AGRADECIMIENTOS

---

**En estas líneas quiero expresar mi agradecimiento a todos aquellos que, de una manera u otra, han contribuido a que este Trabajo Final de Máster se haga realidad.**

A Jaime por su apoyo incondicional durante estos meses.

A María Emelina López González por sus sabias orientaciones.

A Fran García Sánchez por su inestimable colaboración.

Y a todos aquellos que siempre me han apoyado para que esto fuera posible.



## ÍNDICE GENERAL

1.	RESUMEN.....	13
2.	JUSTIFICACIÓN TEÓRICA.....	15
2.1.	Introducción .....	15
2.2.	Fracaso Escolar: Concepto.....	16
2.3.	Informe Pisa.....	17
2.4.	Fracaso Escolar: Factores condicionantes .....	20
2.4.1.	Variables Personales.....	24
2.4.2.	Variables Contextuales .....	25
2.5.	Entorno familiar y rendimiento académico.....	26
2.5.1.	Estilos Educativos .....	27
2.5.2.	Variables familiares: Variables Estructurales y Dinámicas .....	33
2.5.3.	Variables Estructurales .....	34
2.5.4.	Variables Dinámicas.....	37
2.6.	Fracaso Escolar: Factores protectores.....	42
2.7.	Conclusión .....	43
3.	OBJETIVOS DEL ESTUDIO:.....	45
3.1.	Objetivo principal: .....	45
3.1.1.	Objetivo específicos:.....	45
3.1.2.	Hipótesis: .....	45
4.	MÉTODO .....	49
4.1.	Tipo de investigación .....	49
4.2.	Participantes.....	49
4.3.	Instrumentos .....	51
4.4.	Procedimiento .....	54
5.	RESULTADOS.....	57
5.1.	Análisis descriptivo según perfil académico de los alumnos.....	57

5.2.	Análisis correlacional y predictivo del rendimiento .....	62
5.3.	Análisis descriptivo: Dimensiones de las subescalas .....	67
6.	CONCLUSIONES.....	77
6.1.	Discusión y Conclusiones .....	77
6.2.	Limitaciones y sugerencias para futuras investigaciones.....	79
7.	REFERENCIAS .....	81
8.	ANEXOS.....	87
	Anexo 1: Influencia de la Familia en la Educación de los Alumnos .....	87
	Anexo 2: Consentimiento informado para padres .....	88
	Anexo 3: Cuestionario FAOP-HI .....	89



## ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS

### ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Resultados de España en Matemáticas, Lectura y Ciencias del Informe Pisa 2012.....	18
<b>Figura 2.</b> Condicionantes del rendimiento académico.....	23
<b>Figura 3.</b> Modelo inicial de Escuelas Eficaces.....	26
<b>Figura 4.</b> Edad de los participantes en el estudio.....	50
<b>Figura 5.</b> Composición por sexo. ....	51
<b>Figura 6.</b> Histograma del rendimiento en Ciencias .....	58
<b>Figura 7.</b> Histograma del rendimiento en Letras.....	59
<b>Figura 8.</b> Histograma de la subescala Implicación parental .....	60
<b>Figura 9.</b> Histograma de la subescala Hogar propicio .....	61
<b>Figura 10.</b> Diagramas de cajas de las subescalas Implicación parental y Hogar propicio.....	62
<b>Figura 11.</b> Gráfico circular de las subescalas Implicación parental: Motivación y Apoyo Escolar de la Familia. ....	67
<b>Figura 12.</b> Gráfico de columnas de las subescalas Implicación parental: Motivación y apoyo y rendimiento académico. ....	68
<b>Figura 13.</b> Gráfico circular de las subescalas Implicación parental: Colaboración basada en el hogar. ....	68
<b>Figura 14.</b> Gráfico de columnas de las subescalas Implicación parental: Colaboración basada en el hogar y rendimiento académico. ....	69
<b>Figura 15.</b> Gráfico de dispersión de las subescalas Implicación parental: Colaboración basada en el hogar y motivación y apoyo. ....	70
<b>Figura 16.</b> Gráfico de barras de las subescalas Implicación parental: Colaboración basada en el hogar y motivación y apoyo. ....	70
<b>Figura 17.</b> Gráfico de columnas de las subescalas Implicación parental: Rechazo-Hostilidad y rendimiento académico.....	71
<b>Figura 18.</b> Gráfico de barras de las subescalas Implicación parental: Estilos parentales y rendimiento académico.....	72
<b>Figura 19.</b> Gráfico de columnas de las subescalas Implicación parental: Aceptación y Afecto y rendimiento académico.....	73

**Figura 20.** Gráfico de columnas de las subescalas Implicación parental: Materiales estimuladores del aprendizaje y rendimiento académico. .... 74

### *ÍNDICE DE TABLAS*

<b>Tabla 1.</b> Puntuación media del alumnado en lectura según el nivel de estudios de los padres. Informe Pisa 2012 .....	19
<b>Tabla 2.</b> Puntuación media del alumnado en lectura según la ocupación de los padres. Informe Pisa 2012.....	19
<b>Tabla 3.</b> Puntuación media del alumnado en lectura según el número de libros en casa. Informe pisa 2012.....	19
<b>Tabla 4.</b> Puntuación media del alumnado en matemáticas según la repetición de curso. Informe Pisa 2012.....	19
<b>Tabla 5.</b> Puntuación media del alumnado por sexos en lectura. Informe Pisa 2012. ....	20
<b>Tabla 6.</b> Puntuación media del alumnado por sexos en ciencias. Informe Pisa 2012. ....	20
<b>Tabla 7.</b> Tasa bruta de población que se gradúa en ESO .....	21
<b>Tabla 8.</b> Síntesis de los modelos educativos familiares .....	29
<b>Tabla 9.</b> Clasificación de las diferentes tipologías de variables familiares según distintos autores.....	34
<b>Tabla 10.</b> Marco conceptual de Epstein de implicación familia-escuela-comunidad .....	39
<b>Tabla 11.</b> Efectos derivados de la implicación parental .....	41
<b>Tabla 12.</b> Escalas que componen FAOP-HI.....	53
<b>Tabla 13.</b> Esquema del procedimiento.....	54
<b>Tabla 14.</b> Matriz de correlaciones entre las medidas del rendimiento y las subescalas.....	64
<b>Tabla 15.</b> Regresión de Implicación parental y Hogar propicio sobre Matemáticas. ....	64
<b>Tabla 16.</b> Regresión de Implicación parental y Hogar propicio sobre Ciencias Naturales. ....	64
<b>Tabla 17.</b> Regresión de Implicación parental y Hogar propicio sobre Lengua. ....	65
<b>Tabla 18.</b> Regresión de Implicación parental y Hogar propicio sobre Ciencias Sociales. ....	65

---

<b>Tabla 19.</b> Regresión de Implicación parental y Hogar propicio sobre Ciencias (media). .....	65
<b>Tabla 20.</b> Regresión de Implicación parental y Hogar propicio sobre Letras (media). .....	66
<b>Tabla 21.</b> Rechazo - hostilidad y Rendimiento Académico. ....	72
<b>Tabla 22.</b> Estilos Educativos y Rendimiento Académico. ....	73
<b>Tabla 23.</b> Aceptación y Afecto y Rendimiento Académico. ....	74
<b>Tabla 24.</b> Materiales estimuladores del aprendizaje y Afecto y Rendimiento Académico. ....	75
<b>Tabla 25.</b> Consideración de la influencia familiar en la historia de la investigación educativa .....	87



## 1. RESUMEN

En el panorama educativo español el fracaso escolar constituye, actualmente, un problema que despierta gran preocupación. Tradicionalmente, la investigación científica, a este respecto, había señalado como determinantes de un bajo rendimiento académico las causas intrínsecas al propio estudiante, pero cada vez más se incide en la importancia de las causas extrínsecas que también lo condicionan. Entre ellas, se encuentra la familia así como el contexto en el que se desarrolla el estudiante.

El objetivo del presente estudio es analizar la percepción que tienen los hijos sobre los diversos aspectos del entorno familiar que pueden repercutir en su rendimiento académico y qué consecuencias tienen en sus resultados, los cuales pueden determinar su éxito o fracaso escolar.

Para ello, en primer lugar, se realizó una fundamentación teórica basada, primeramente, en el análisis del concepto de fracaso escolar, así como su principal medidor internacional: el informe PISA (*Programme for International Student Assessment*). A continuación, se analizaron los diferentes factores que condicionan el rendimiento académico, prestando especial atención a aquellas variables relacionadas con el contexto familiar.

Posteriormente, se realizó una investigación con una muestra compuesta, inicialmente, por 150 alumnos correspondientes a las 5 unidades de 1º ESO del I.E.S. La Torreta de Elda (Alicante). A dichos alumnos se les aplicó el Cuestionario FAOP-HI (versión para hijos) con el objetivo de conocer su percepción acerca del contexto familiar en el que vivían.

Finalmente, los datos se introdujeron en el programa informático Excel 2010 y entre las principales conclusiones de este estudio cabe mencionar que los resultados obtenidos corroboran la incidencia, en el rendimiento escolar de los alumnos, de aspectos familiares tales como las características socioeconómicas y culturales de las familias, el clima y funcionamiento del hogar, las percepciones y conductas paternas hacia el hijo y la implicación de los padres en la educación de sus hijos.

**PALABRAS CLAVE:** Fracaso escolar, rendimiento académico, entorno familiar, clima del hogar, implicación parental, estilo educativo, nivel socioeconómico y percepciones alumnos.



## 2. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA

En este primer capítulo se abordará, en primer lugar, el concepto de Fracaso Escolar, así como su principal indicador de medición: el Informe PISA (*Programme for International Student Assessment*). Y, a continuación, se realizará una breve revisión teórica acerca de las variables que repercuten en el rendimiento académico que conducen al fracaso escolar, analizando, en particular, aquellas relacionadas con el ámbito familiar.

### 2.1. Introducción

El estudio del rendimiento escolar constituye, hoy en día, un tema destacado en la investigación educativa. Y es que para nuestra sociedad actual, caracterizada por el bombardeo continuado de información desde distintos medios, el gran desafío de la educación es transformar esa gran cantidad de información en conocimiento personal válido para poder desenvolverse con eficacia en la vida. De ahí que, lograr el éxito o el fracaso en los estudios sea de vital importancia para el futuro profesional individual.

No obstante, aunque el binomio éxito-fracaso hace referencia a una normativa general sin tener en cuenta, a veces, el proceso evolutivo y las diferencias individuales de cada alumno, lo cierto es que un buen rendimiento académico conllevará el éxito escolar mientras que un rendimiento escolar deficiente al fracaso.

Así, al hablar de los factores que inciden en el éxito o fracaso escolar se les conoce como condicionantes del rendimiento académico. Estas variables que condicionan el rendimiento académico y que, por tanto, determinan el éxito o fracaso escolar del estudiante, se organizan en dos niveles: condicionantes personales y condicionantes contextuales. En este sentido, en la actualidad, resulta inevitable no reconocer la importancia del papel de la familia en el proceso de desarrollo, tanto personal como académico, de los alumnos. En este sentido, numerosos autores destacan el rol emocional, motivador y de apoyo que ejercen los padres sobre los hijos y que repercute sobre variables psicológicas del estudiante, tan decisivas para su rendimiento académico (Valle, González y Frías, 2006). Asimismo, en relación con el rendimiento escolar de los hijos, intervienen otras variables relacionadas con el contexto, como el clima familiar y el funcionamiento del hogar, el nivel socio-económico y educativo de la familia o la propia implicación parental con la comunidad educativa (Rosario, Mourau, Niñez y González, 2006). Estas variables pueden actuar como factores de protección o de riesgo ante el fracaso escolar, de ahí la importancia de su estudio.

No obstante, a pesar de reconocer la importancia de los progenitores en el rendimiento y desarrollo académico de los hijos, y de los estudios existentes a este respecto, puede ser interesante conocer qué aspectos familiares concretos son los que realmente inciden sobre los resultados escolares de los alumnos y cómo lo hacen. En este sentido, distintos estudios (mencionados en el trabajo de Bayot, Hernández y De Julián, 2005) que facilitan el análisis de los constructos familiares que pueden influir en el rendimiento académico, se centran exclusivamente en el punto de vista de los padres,

planteando cuestiones que no están exentas de la deseabilidad social que existe a la hora de responder a este tipo de preguntas por parte de los adultos.

**Por todo ello, el presente trabajo pretende analizar la percepción que tienen los hijos sobre los diversos aspectos del entorno familiar que pueden repercutir en su rendimiento académico y qué consecuencias tienen en sus resultados, los cuales pueden determinar su éxito o fracaso escolar.**

A continuación, iniciamos esta breve revisión bibliográfica abordando, en primer lugar, el concepto de fracaso escolar.

## 2.2. Fracaso Escolar: Concepto

El Fracaso Escolar constituye uno de los mayores retos a los que se enfrenta el sistema educativo español, dadas las dimensiones de sus consecuencias. Sin embargo, pese a la importancia del concepto, no existe unanimidad en cuanto a su significado. Marchesi (2004) afirma que el término “Fracaso Escolar” es ya inicialmente discutible por varias razones. En primer lugar, porque transmite la idea de que el alumno ha fracasado, es decir, no ha progresado prácticamente nada durante sus años escolares, ni en el ámbito de sus conocimientos ni en su desarrollo personal y social, lo que no responde, en absoluto, a la realidad. En segundo lugar, porque ofrece una imagen negativa del alumno, lo que afecta a su autoestima y a su confianza para mejorar en el futuro. En tercer lugar, porque centra el problema del fracaso en el alumno y parece olvidar la responsabilidad de otros agentes como los condicionantes sociales, la familia, el sistema educativo o la propia escuela. Estos problemas han conducido al uso de otras denominaciones como “alumnos con bajo rendimiento académico” o “alumnos que abandonan el sistema educativo sin la preparación suficiente”.

En este sentido, un informe del Fondo de Investigación de la Protección Social, FIPROS, (Rojas, Alemán y Ortiz, 2011) determina tres conceptos relacionados con el Fracaso Escolar: retraso escolar, abandono escolar temprano y abandono escolar prematuro. Así, se define el **retraso escolar** como el que tienen aquellos jóvenes que logran el Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) fuera de la edad teórica de finalización de esos estudios, marcada por la LOE (16 años). Aquellos que la han alcanzado pero no continúan en el sistema educativo reglado representan casos de **abandono escolar temprano**, al no ser demandantes de estudios post-obligatorios y aquellos que abandonan el sistema educativo antes de conseguir la titulación de Graduado en ESO representarían el **abandono escolar prematuro**.

En cualquier caso, y entendiéndolo que el término Fracaso Escolar está ampliamente acuñado en todos los países y es complicado modificarlo, nos referiremos a él para abordar a aquellos alumnos que, al finalizar su permanencia en la escuela, no han alcanzado los conocimientos y habilidades que se consideran necesarios para manejarse de forma satisfactoria en la vida social y laboral o proseguir sus estudios, (Marchesi, 2004). Asimismo, independientemente de cuál sea su definición, lo cierto es que elevadas tasas de Fracaso Escolar provocan graves consecuencias. Las personas que no consiguen



graduarse en ESO encuentran mayores dificultades para su inserción laboral, ocupan puestos menos estables y con menores niveles retributivos y, al perder su empleo, tardan más tiempo en encontrar otro, en comparación con los trabajadores cualificados. Además, los estudiantes que no completan los estudios obligatorios tienen, en combinación con otros factores, un mayor riesgo de exclusión económica y social (Autor, Levy y Murnane, 2003).

### 2.3. Informe Pisa

El Informe Pisa (*Programme for International Student Assessment*), llevado a cabo por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), constituye el principal indicador que mide los sistemas educativos de los países de la OCDE y de aquellos que se asocian al programa. Se trata de una iniciativa, impulsada a finales de los años noventa, con el propósito de evaluar a escala internacional y de manera periódica las destrezas o competencias generales que deben poseer los alumnos y alumnas cuando finalizan o están a punto de finalizar la escolaridad obligatoria. La finalidad del estudio, que se realiza cada tres años, es generar indicadores sobre aspectos relacionados con el rendimiento educativo. Se evalúa el resultado de los alumnos en tres ámbitos: comprensión lectora, matemáticas y resolución de problemas y comprensión de textos científicos. Por tanto no se evalúan contenidos curriculares, de forma que se facilita la comparación entre resultados de los diferentes países participantes, independientemente de las diferentes formas de organización educativa y del currículo escolar.

Cabe señalar que, además de las pruebas evaluativas realizadas, Pisa realiza un importante esfuerzo para recopilar datos relativos a los diferentes factores explicativos del rendimiento, como son el clima escolar, las características de los centros educativos o el entorno familiar de los alumnos. Para este propósito PISA elabora dos cuestionarios, uno cumplimentado por la dirección del centro y otro por los alumnos. El primero de ellos proporciona información relativa a la organización escolar. El segundo, recoge información acerca de las características de los estudiantes, entre las cuales pueden señalarse el género, su nivel de autoestima y confianza para superar los problemas, sus intereses formativos y educativos, las estrategias de aprendizaje que utilizan, el gusto o inclinación por el estudio de una determinada materia o su relación con los profesores. También se recopila información sobre el país de origen, tanto del alumno como de sus familiares, con el objetivo de analizar la influencia del porcentaje de alumnos inmigrantes y sus posibles dificultades para el aprendizaje, aspecto que alcanza una gran relevancia en el contexto actual de nuestro país. Por último, también se obtienen datos acerca del grado de bienestar económico del hogar, así como del nivel educativo y la cualificación profesional de los padres.

Se trata, pues, de una amplia herramienta que nos ofrece una visión generalizada de los diferentes niveles educativos por países, aunque no está exenta de críticas. En primer lugar, cabe destacar que en España no todas las comunidades autónomas son partícipes de este estudio voluntario, ya que algunas como, Castilla la Mancha, Comunidad Valenciana, Islas Canarias y Ceuta y Melilla han declinado su participación por lo que la

visión ofrecida de España es sesgada. Así mismo, algunos expertos critican el excesivo interés comparativo en la elaboración de rankings con los resultados, hecho que no contribuye a mejorar los niveles educativos. Además, conviene destacar que se comparan países con sistemas educativos distintos, inversiones en educación dispares y situaciones económicas diferentes por lo que los resultados han de ser necesariamente distintos.

En cualquier caso, y teniendo en cuenta el calado mediático de este análisis, resumiremos brevemente las conclusiones de su última edición. En primer lugar, destacamos que el último informe Pisa (Pisa 2012) sitúa a España por debajo de la media de los países participantes en las tres destrezas evaluadas.

Entre las principales conclusiones obtenidas del análisis del último estudio

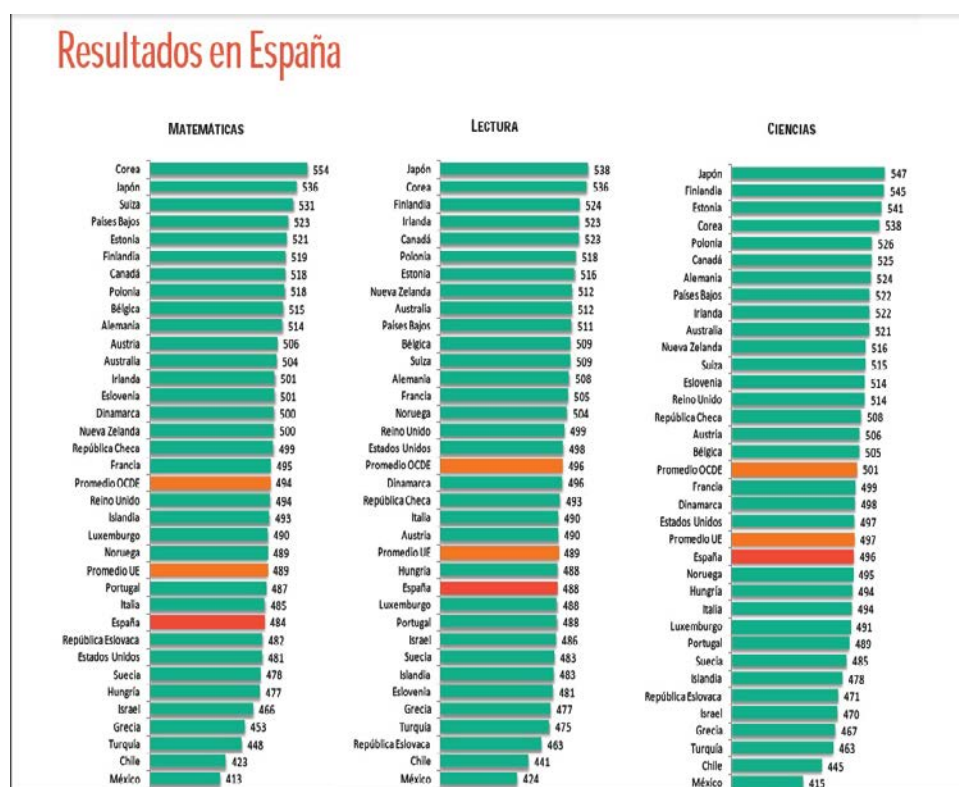


Figura 1. Resultados de España en Matemáticas, Lectura y Ciencias del Informe Pisa 2012 (MECD, 2013)

PISA destaca que:

- Los **factores socioeconómicos** demuestran tener un peso muy relevante en la explicación del rendimiento educativo de los estudiantes españoles. En este sentido, cabe señalar que las familias de mayor nivel socioeconómico y cultural utilizan más y mejor información y recursos educativos. En los niveles más bajos se concentran las dificultades en el acceso a la información y una percepción más difusa de los beneficios de la

educación. Así mismo, la situación laboral de los padres así como su cualificación profesional alcanzada incrementan la probabilidad de mejores resultados académicos en sus hijos.

**Tabla 1. Puntuación media del alumnado en lectura según el nivel de estudios de los padres. Informe Pisa 2012. (MECD, 2013)**

	Bajo	Medio	Alto
<b>España</b>	457,0	487,7	508,7
<b>Media UE</b>	431,8	481,8	511,1
<b>Media OCDE</b>	445,5	488,5	518,9

La pertenencia a cualquier categoría socioprofesional diferente a ocupaciones cualificadas incrementa la probabilidad de que los alumnos y alumnas de dichas familias obtengan peores resultados académicos.

**Tabla 2. Puntuación media del alumnado en lectura según la ocupación de los padres. Informe Pisa 2012. (MECD, 2013)**

	Ocupaciones básicas	Ocupaciones manuales semicualificadas	Ocupaciones no manuales semicualificadas	Ocupaciones cualificadas
<b>España</b>	444	462	480	519
<b>Media UE</b>	440	462	482	526
<b>Media OCDE</b>	446	470	487	529

Asimismo, tener una biblioteca relativamente amplia o un ordenador en casa reduce la probabilidad de obtener resultados inferiores.

**Tabla 3. Puntuación media del alumnado en lectura según el número de libros en casa. Informe pisa 2012. (MECD, 2013)**

	0-10 Libros	11-25 Libros	26-100 Libros	101-200 Libros
<b>España</b>	406,3	447,8	486,8	516,3
<b>Media UE</b>	422,6	458,8	493,6	518,9
<b>Media OCDE</b>	431,5	465,5	498,3	522,0

La repetición de curso no parece ser una estrategia eficaz para reducir el riesgo de fracaso escolar. Los resultados indican que conseguir que los alumnos y alumnas estén escolarizados en el curso que les corresponde resulta fundamental para que sus probabilidades de fracaso escolar se reduzcan.

**Tabla 4. Puntuación media del alumnado en matemáticas según la repetición de curso. Informe Pisa 2012. (MECD, 2013)**

	Repetición de 2 cursos	Repetición de 1 curso	Sin repetición
<b>España</b>	379,9	433,0	518,8
<b>Media UE</b>	371,0	429,7	501,7
<b>Media OCDE</b>	375,3	437,7	506,3

Asimismo, el hecho de ser chica es un factor que predice la obtención de mejores resultados en lectura, frente a los resultados obtenidos en otras competencias, como la científica, en las que los chicos logran mejores puntuaciones.

**Tabla 5. Puntuación media del alumnado por sexos en lectura. Informe Pisa 2012. (MECD, 2013)**

	Puntuación media chicos	Puntuación media chicas
	Lectura	Lectura
<b>España</b>	473,8	502,5
<b>Media UE</b>	468,1	511,0
<b>Media OCDE</b>	477,8	515,4

**Tabla 6. Puntuación media del alumnado por sexos en ciencias. Informe Pisa 2012. (MECD, 2013)**

	Puntuación media chicos	Puntuación media chicas
	Ciencias	Ciencias
<b>España</b>	500,1	492,7
<b>Media UE</b>	496,3	498,2
<b>Media OCDE</b>	501,8	500,5

En cuanto a las variables relativas a los centros educativos, cabe destacar que los resultados obtenidos por los alumnos pertenecientes a centros privados y concertados no son significativamente distintos de los que asisten a centros públicos.

Por último, señalar que los centros educativos en los que se produce una agrupación del alumnado según sus capacidades (Streaming) no muestra tener una incidencia significativa sobre la probabilidad de que los alumnos y alumnas alcancen la excelencia académica, si bien tampoco resulta perjudicial en el sentido de incrementar las posibilidades de fracaso escolar.

## 2.4. Fracaso Escolar: Factores condicionantes

La tasa de Fracaso Escolar en España es, actualmente, del 23,5% (MECD, 2014) y por tanto constituye uno de los principales problemas educativos de nuestra sociedad. Por ello, resulta de vital importancia conocer cuáles son las variables que inciden en su desarrollo. Profundizando, aún más, en el caso español y exponiendo algunas cifras, destacamos los datos más recientes a este respecto proporcionados por el MECD (2013), donde se comparan los porcentajes de alumnos que alcanzan los objetivos de la educación obligatoria por comunidades autónomas en distintos intervalos anuales que van desde el año 2000 hasta el 2010. (Véase Tabla 7).

Tabla 7. Tasa bruta de población que se gradúa en ESO. (MECD, 2013)

	Graduado en ESO		
	2000-01	2005-06	2009-10
<b>AMBOS SEXOS</b>			
<b>TOTAL</b>	<b>73,4</b>	<b>69,2</b>	<b>74,1</b>
Andalucía	72,9	66,0	73,0
Aragón	75,4	70,9	74,9
Asturias (Principado de)	84,1	83,5	86,5
Baleares (Illes)	64,5	62,0	65,0
Canarias	67,5	64,1	71,6
Cantabria	80,9	77,6	87,7
Castilla y León	77,4	77,5	79,7
Castilla-La Mancha	66,6	66,3	69,7
Cataluña	75,4	71,6	77,0
Comunitat Valenciana	69,2	60,3	64,0
Extremadura	66,0	67,6	76,6
Galicia	75,9	74,9	76,6
Madrid (Comunidad de)	75,9	70,8	76,0
Murcia (Región de)	65,1	67,5	69,5
Navarra (Comunidad Foral de)	81,6	77,7	83,1
País Vasco	82,2	83,0	85,4
Rioja (La)	74,3	71,4	74,2
Ceuta	53,0	48,0	61,2
Melilla	54,9	62,5	64,2

Podemos comprobar que las comunidades autónomas que poseen una elevada tasa de Fracaso Escolar al superar el 30%, en el curso 2009/2010, son Baleares, Castilla-La Mancha, Comunidad Valenciana y Murcia.

A lo largo de los años han sido numerosos los estudios que, desde distintas perspectivas, han evidenciado los diferentes factores que influyen en el rendimiento académico. Algunos trabajos han insistido en hacer hincapié en los factores estrictamente vinculados a los alumnos: sus capacidades, su motivación o su herencia genética. En esta línea destaca el estudio de variables como la inteligencia, la cual presenta relaciones moderadas y muy variables con el rendimiento (Álvaro, Bueno, Calleja, Cerdá, Echevarría, García y Trillo 1990), la motivación, asociada positivamente con el rendimiento y el autoconcepto, el cual se asocia alta y significativamente con el rendimiento (Marsh, 1990). Otros, por el contrario, han puesto énfasis en los factores sociales y culturales. En esta línea, Rojas, Alemany y Ortiz (2011) demuestran que el nivel socioeconómico y cultural de los padres influye en el abandono escolar prematuro. Robledo y García (2012) y Suárez, Fernández, Cerezo, Rodríguez, Rosário y Núñez (2012) destacan la importancia de la implicación parental en las tareas académicas de los hijos como factor de mejora del rendimiento académico y de potenciación del desarrollo de habilidades de estudio y autorregulación. Finalmente, otros atribuyen a la escuela y a su organización y funcionamiento la responsabilidad en el éxito académico de su alumnado. Soler (1990) realiza un estudio en el que concluye que las variables relacionadas con la escuela que

más se relacionan con el rendimiento escolar son las vinculadas al funcionamiento frente a aquellas relacionadas con la estructura, cuyas correlaciones son bajas o nulas. No obstante, Jacobs y Harvey (2010) se han centrado en conocer el efecto que ejercen sobre el desarrollo académico de los alumnos elementos propios de las instituciones educativas como variables de carácter instruccional, aspectos personales y profesionales de los docentes o también factores de carácter organizativo y funcional, y los resultados apuntan a una elevada incidencia de estos elementos sobre el aprendizaje de los alumnos si bien, atendiendo a los resultados del informe PISA parece ser que sólo un 20% de las diferencias en el rendimiento escolar pueden explicarse por la composición social del centro y únicamente un 7% por factores estrictamente pedagógicos y organizativos. En cambio, alrededor del 50% podrían atribuirse a causas relacionadas directamente con el origen social del alumnado (Fernández, Mena, y Riviere, 2010).

En la actualidad existe, sin embargo, un amplio acuerdo en reconocer que las interpretaciones unidimensionales del Fracaso Escolar son inexactas y que es, por tanto, necesario abordar esta cuestión desde una perspectiva multidimensional. En este sentido, la mayoría de los estudios e investigaciones (Calero, Choi, y Waisgrais, 2010; Calero, Escardíbul y Choi, 2012; Cordero, Manchon y Simancas, 2010; Cordero et al., 2012; Fernández y Rodríguez, 2008; González-Pienda, 2003, Lozano, 2005; Marchesi, 2004) recientes coinciden al incorporar varios factores en su intento de explicación. La única diferencia es la influencia relativa que conceden a cada una de las variables.

El modelo a seguir en el presente estudio pretende ofrecer una visión multifactorial que ayude en la comprensión del Fracaso Escolar. No obstante, a la hora de delimitar qué factores inciden en el éxito o fracaso escolar surgen numerosas dificultades debido a que dichos factores o variables constituyen, frecuentemente, una red entrelazada por lo que resulta difícil delimitarlas para atribuir efectos claramente discernibles, a cada una de ellas. Así, al conjunto de variables que inciden en el éxito o fracaso se les conoce como **condicionantes del rendimiento académico** (González-Pienda, 2003). Estos condicionantes están constituidos por un conjunto de factores acotados como variables que se pueden agrupar en dos niveles (Véase figura 2):

- **Variables Personales:**
  - Variables Cognitivas.
  - Variables Motivacionales.
- **Variables Contextuales:**
  - Variables Socio-ambientales.
  - Variables Institucionales.
  - Variables Instruccionales.

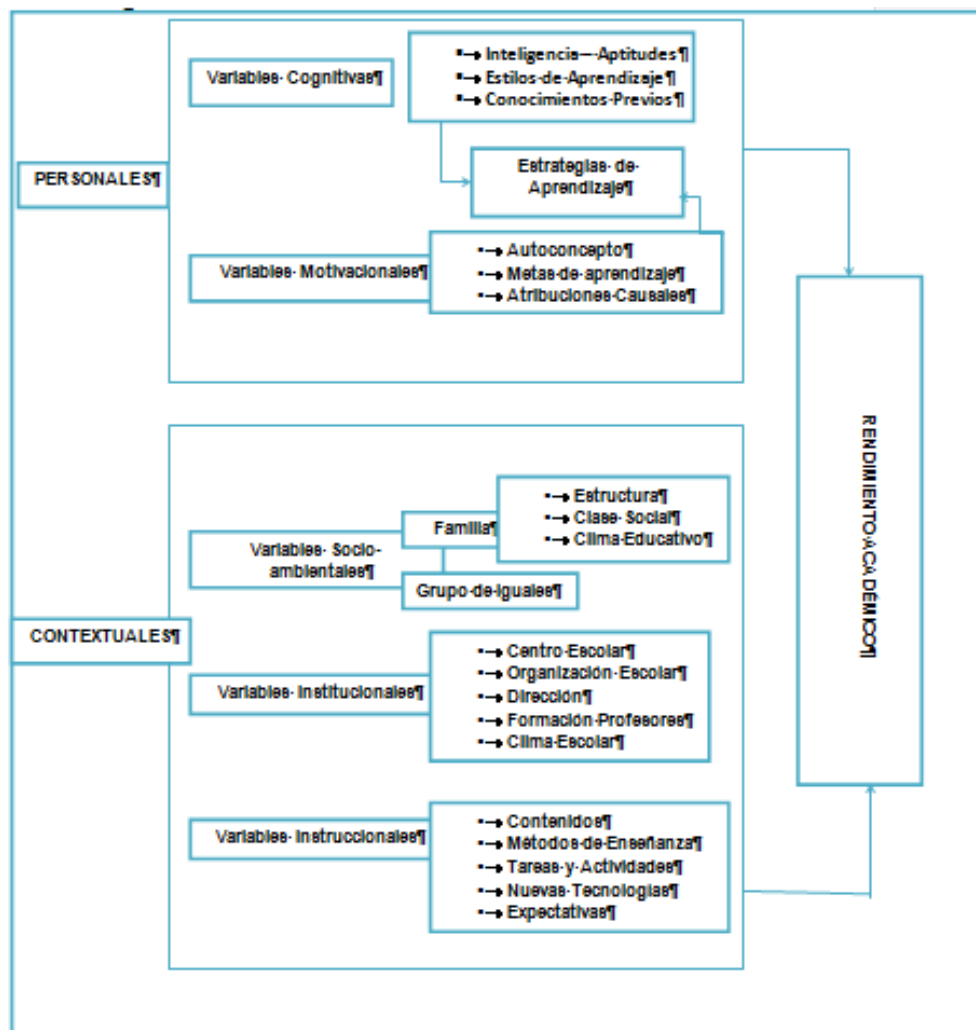


Figura 2. Condicionantes del rendimiento académico (González- Pienda, 2003)

Las **variables personales** incluyen aquellas que se relacionan con aspectos cognitivos del alumno, como la inteligencia, sus aptitudes, estilos de aprendizaje, conocimientos previos y las variables motivacionales se asocian con el autoconcepto, metas de aprendizaje y atribuciones causales.

Las **variables contextuales** tienen que ver con el contexto en el que se desarrolla el alumno o alumna. Así, distinguimos las variables socio-ambientales, que hacen referencia al contexto social, familiar y económico que envuelve al alumno o alumna. Las variables institucionales, que se asocian al centro educativo y en el que se incluyen aspectos como su organización, dirección, profesorado y clima escolar percibido por los miembros de la comunidad educativa. Y las variables instruccionales, que incluyen aspectos del currículo,

métodos de enseñanza y prácticas escolares, así como las expectativas de profesores y estudiantes.

### 2.4.1. Variables Personales

La mayor parte de los estudios de corte clásico se centran en la figura del alumno como la variable más influyente en el desarrollo del rendimiento académico, agrupando las variables de tipo personal en dos dimensiones: cognitiva y motivacional. Se trata de investigaciones de tipo estructural que incluyen relaciones de causalidad entre dichas variables (Castejón y Pérez, 1998; Martínez- Pons, 1996).

Las **variables de tipo cognitivo** son tradicionalmente contempladas como predictoras del rendimiento académico teniendo en cuenta que las tareas académicas requieren de procesos cognitivos para su realización. En este sentido, se enfatizaba en aspectos como la inteligencia y las aptitudes del estudiante como factores de mayor peso. Sin embargo, se ha constatado que la eficacia en el aprendizaje no está únicamente relacionada con la capacidad cognitiva y aptitudinal, sino que está determinada, a su vez, por la manera en que el alumno o alumna utiliza ese potencial a través de los estilos de aprendizaje<sup>1</sup>. Así, en función del estilo personal que adopte el estudiante sus probabilidades de éxito escolar mejoraran o disminuirán (González-Pienda, 2003).

Así mismo, además de poseer habilidades y saber cómo utilizarlas resulta fundamental contar con aquello que el estudiante “ya sabe”, es decir, los denominados conocimientos previos. Marchesi y Martín (2002) comprueban en un estudio que el principal predictor del rendimiento de los alumnos en 2º y 4º de ESO era el nivel de sus conocimientos previos al término de la Educación Primaria.

Por otro lado, cabe tener en cuenta que aun disponiendo de los medios cognitivos suficientes, no se obtienen buenos resultados debido al empleo de un método de estudio ineficiente. En este sentido, el uso de unas estrategias de aprendizaje adecuadas se convierte en un factor decisivo en las probabilidades de éxito y fracaso escolar.

Conviene tener en cuenta, también, las **variables motivacionales**, condición previa para estudiar y aprender. Y es que para mejorar el rendimiento es imprescindible poseer los conocimientos, estrategias y destrezas necesarias (variables cognitivas) pero, además, es necesario tener la predisposición y motivación suficientes, que permitan poner en marcha los mecanismos cognitivos en dirección a las metas que se pretenden alcanzar (Garía y Pintrich, 1994). Así, al hablar de motivación existe acuerdo en entender que dos son los móviles que orientan el comportamiento de las personas: la consecución del éxito y la evitación del fracaso. En la teoría motivacional de Weiner (1986) se mantiene que el comportamiento motivado está en función de las expectativas de lograr una meta y del valor de esa meta.

---

<sup>1</sup> Modos distintos en que el alumno o alumna percibe, estructura, memoriza, aprende y resuelve las tareas escolares.



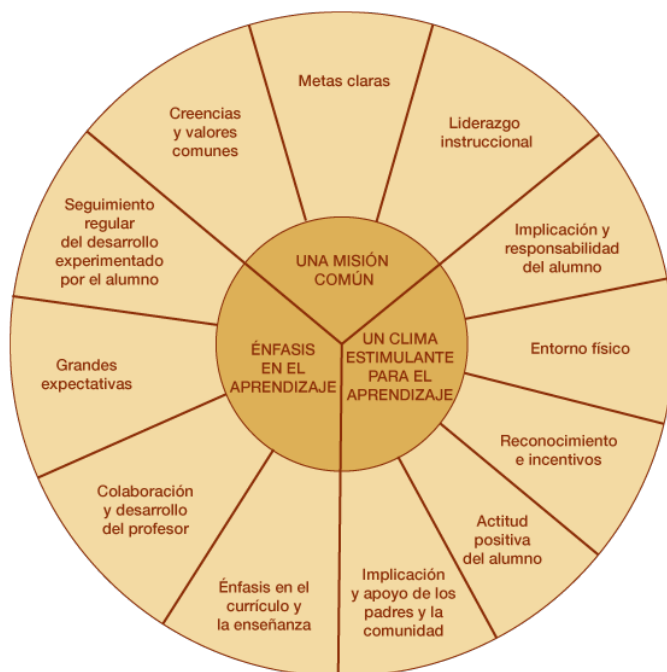
### 2.4.2. Variables Contextuales

Las variables de tipo contextual hacen referencia a los aspectos extrínsecos del estudiante, es decir, a todos aquellos factores que rodean al alumno o alumna en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas variables socio-ambientales se estructuran en dos ámbitos fundamentales: el contexto económico y social y el contexto familiar.

El **contexto económico** y social determina que el fracaso escolar esté desigualmente repartido (Marchesi, 2005). Estudios recientes (Barca, Mascarenhas, Brenlla y Morán, 2012; Córdoba, García, Luengo; Estévez, Fernández y Rodríguez, 2008; Lozano Díaz, 2011; Murgui, Musitu y Moreno 2008; Robledo y García, 2012; Rosário y Núñez, 2012; Ruíz Arrebola y Ortiz, 2011; Suárez, Fernández, Cerezo, Rodríguez, 2011; Vizuete y Feu, 2011) ponen de manifiesto que los estudiantes que viven en peores condiciones sociales tienen más probabilidad de estar situados en grupos de alumnos con valoración más baja: aulas cuyos alumnos y alumnas tienen menos nivel académico y grupos especiales.

El **contexto familiar**, a su vez, ejerce una gran influencia en el éxito escolar. Variables, que desarrollaremos más adelante, como la estructura o configuración familiar, la profesión y estudios de los progenitores, el capital cultural y el clima familiar constituyen, como hemos visto en el Informe PISA, factores potencialmente determinantes en el éxito académico de los hijos.

Asimismo, las **variables institucionales**, entre las que destacamos el propio sistema educativo, poseen una importante responsabilidad en el éxito o fracaso escolar (Marchesi, 2005). Ahora bien, si todas las comunidades autónomas poseen el mismo sistema educativo, ¿cómo es posible que existan desigualdades tan notables en la tasa de titulados en Educación Secundaria? (Véase Tabla 7). Probablemente, la sensibilidad ante las dificultades de aprendizaje de los alumnos, los recursos existentes, la preparación e incentivación de los profesores, la flexibilidad del currículo, la atención a los centros que escolarizan alumnos con mayor riesgo de fracaso y los programas disponibles para proporcionar una respuesta adecuada a los alumnos con dificultades de aprendizaje puedan tener una relación importante con la disparidad de alumnos y alumnas que logran los objetivos establecidos en la educación básica. Así mismo, la escuela también ha de reflexionar sobre el origen y consecuencias del fracaso escolar. Marchesi (2005) apunta que los principales factores de la “eficacia de las escuelas” son el liderazgo del equipo directivo, el ambiente favorable de aprendizaje, la existencia de un proyecto compartido, la organización eficiente de la enseñanza en el aula, la participación de los padres y madres de los alumnos y alumnas, el seguimiento del progreso de los estudiantes y la evaluación de la escuela. En esta línea, Stoll y Fink, (1999), plantean un modelo de Escuelas Eficaces en torno a tres grandes conjuntos de factores. Un primer grupo de factores o variables de la eficacia gira en torno a la idea de la escuela con **unidad de propósitos**. El liderazgo, los valores y las metas deben apuntar hacia la misma dirección. El segundo grupo de factores se refiere al clima general de **relaciones positivas** entre los miembros de la comunidad. Un tercer grupo de factores apunta hacia el papel central que juegan el **aprendizaje** como eje del quehacer del centro.



**Figura 3. Modelo inicial de Escuelas Eficaces (Stoll y Fink, 1999)**

Por último, las **variables instruccionales** entendidas como los métodos de enseñanza son factores a considerar. Actualmente, la enseñanza en el aula es cada vez más difícil. Los profesores se enfrentan a un importante reto: adaptar el estilo y el método de enseñar a la diversidad de alumnos y alumnas y mantener al mismo tiempo un clima de trabajo óptimo y adecuado. Muchos docentes se sienten desbordados ante la diversidad del aula y la necesidad de adaptar sus métodos a las nuevas tecnologías.

## 2.5. Entorno familiar y rendimiento académico

Los estudios que tratan de explicar el Fracaso Escolar lo hacen, como hemos apuntado en páginas anteriores, partiendo de distintas variables que intervienen en la educación: determinantes académicos, personales y familiares. En el presente apartado desarrollaremos en profundidad la importancia e incidencia del contexto familiar en el rendimiento académico del alumnado.

En este sentido conviene, primeramente, hacer hincapié en el concepto de familia. Las definiciones de familia son numerosas y habitualmente reflejan los valores y esquemas propios que cada sociedad ha promovido en distintas épocas. No obstante, la Organización de Naciones Unidas (ONU), en 1988, propone la siguiente definición: La familia está constituida por los miembros de un hogar privado o institucional, cuyos

vínculos son los de marido y mujer (de derecho o de hecho) o de padre e hijo que no se haya casado nunca, pudiendo ser adoptivo (Martínez, Álvarez y Fernández, 2009, p.53).

Sin embargo, en un período de tiempo relativamente breve esta cierta uniformidad ha estallado en multitud de opciones y estilos de vida. Así, la familia de hoy presenta formas distintas reflejo de una sociedad que rebosa diversidad.

La familia actual, tiene poco en común con los hogares que incluían a parientes de todas las generaciones. De igual modo, los cambios han afectado a las relaciones interpersonales, dando lugar a formas diferentes de organización en la convivencia. Así, nos encontramos invadidos por la familia light (González Anleo, 1997, pp. 218-231) donde se puede observar la pérdida de funciones y compromisos y donde no hay renunciadas, sacrificios ni deberes. Un signo distintivo de esta **familia light** es el incremento del individualismo, y es que la necesidad de un amplio espacio para lo individual parece entrar en conflicto con tener descendencia, pues la convivencia en grupo, por reducida que sea, implica renunciadas. Asimismo, se refuerza la privacidad creando un espacio doméstico privado, cerrado al exterior en el que la familia se constituye como gestora de la intimidad. La importancia del presente y la urgencia de las gratificaciones inmediatas, domina la mentalidad actual. El consumo se convierte, así, en una fuente de tensión familiar que afecta tanto a jóvenes como a adultos. Además, la rapidez o dejadez en las vidas familiares actuales contribuye a la pérdida en la transmisión de pautas de comportamiento y de contacto entre las distintas generaciones familiares, disminuyendo el contacto y el encuentro entre padres e hijos.

### 2.5.1. Estilos Educativos

Pese a todo, no podemos obviar que la familia construye las primeras interacciones importantes en las vidas de los niños y es, además, el lugar en el que permanecerán durante mucho tiempo. En este lugar se formarán las principales características de la relación padre e hijo, de ahí la importancia que posee el desarrollo de un estilo educativo adecuado. En este sentido, numerosos son los estudios sobre estilos de paternidad (Bolívar, 2006; Bornstein, 2010; Gervilla, 2003, Nardone, 2008; Richaud, Mesurado, Samper, Lemos y Tur, 2013; Rosa-Alcázar y Parada- Navas, 2014; Torío, Peña y Rodríguez, 2008; Vallejo y De Jesús, 2006) en los que se ahonda en el análisis de las diferentes formas de crianza, caracterizadas por la historia cultural del contexto social y su influencia en el comportamiento tanto de padres como de hijos. Así, siguiendo a Nardone (2008) distinguiríamos los siguientes modelos educativos:

**Modelo Hiperprotector:** Cuando los padres se ponen en el lugar de los hijos considerados frágiles: profecía de inexorable cumplimiento (Nardone, 2008, p. 53). Las familias representativas de este modelo están completamente absortas en la resolución de los problemas y en la satisfacción de cualquier deseo del hijo. De este modo, los adultos se sitúan como guías que, por encima de todo, desean el bien del hijo y, para obtenerlo, no dudan en ponerse en su lugar. Así, los padres que prestan excesiva ayuda al hijo le transmiten el mensaje de que no puede resolver autónomamente ningún problema

y pasado cierto tiempo, el hijo empieza a comportarse como si esto fuese cierto, siguiendo una especie de profecía autocumplida, evitando hacer todo lo que sus padres ya hacen por él, tal y como se aprecia en la Tabla 8. Como consecuencia, la hiperprotección parental determina el nacimiento de un egoísta incapaz de afrontar ninguna situación que le presente la vida.

**Modelo permisivo:** “Padres e hijos son amigos: falta autoridad” (Nardone, 2008, p. 54). Las opiniones de los padres y de los hijos son equivalentes: todos se sientan en la misma mesa para determinar las reglas de la vida familiar. Así, los hijos llevados a la mesa de las decisiones para satisfacer la necesidad de democracia de los padres, se convierten en perfectos tiranos. Los padres, que consideran la paz familiar como el objetivo supremo a alcanzar, cederán a cualquier petición de los hijos y las reglas cambiarán constantemente para satisfacer las necesidades siempre crecientes de los hijos, que no tendrán límite alguno, tal y como se observa en la Tabla 8.

**Modelo sacrificante:** “Los padres se sacrifican constantemente por dar el máximo a los hijos y viceversa: el sacrificio te hace bueno” (Nardone, 2008, p. 55). Según este modelo, y teniendo en cuenta la información proporcionada en la Tabla 10, el deber de los padres es sacrificarse por los hijos, estableciéndose con ellos una relación basada en el altruismo insano, es decir, dan sin que se les pida, pero si no es apreciado su esfuerzo se lamentan o enfadan.

**Modelo Intermitente:** “Los miembros de la familia oscilan de un modelo a otro: de todas formas estás equivocado” (Nardone, 2008, p. 57). Las interacciones entre los padres y los hijos/as cambian continuamente, existiendo una ambivalencia constante en torno a tres modelos: posición de hiperprotección, conductas democrático-permisivas y el papel sacrificante. Es un modelo bastante frecuente en la actualidad dado que nuestra sociedad se caracteriza por estar en constante cambio, hecho que repercute en las relaciones familiares. Los padres que representan este modelo se muestran confusos e inseguros, como vemos en la Tabla 8, dudando ante la validez de sus propias posiciones y acciones.

**Modelo Delegante:** “Los padres delegan a los demás su papel de guía: no cuentas conmigo” (Nardone, 2008, p. 56). Este modelo se basa en la delegación o renuncia, ya sea total o parcial, de las tareas educativas a la suegra o madre para el cuidado de los nietos. Así, el nieto/a busca, cada vez, a quien le diga que sí, con lo que consigue satisfacer sus deseos. Destaca la ausencia de reglas, como se aprecia en la Tabla 8, y de una figura “cualificada que sirva de modelo a los menores. Los padres resultan débiles y poco convincentes como guías, en caso de necesidad.

**Modelo Autoritario:** “Los padres ejercen el poder de forma rígida y decidida: el más fuerte es el que manda” (Nardone, 2008, p. 58). En este modelo los roles de padre y madre están perfectamente definidos. Así, el padre representa el poder, como patriarca de la familia, suscitando una atmósfera tensa a su paso. En cambio, la madre, relegada al cuidado del hogar y la familia, se muestra mediadora en la relación padre- hijos. Las relaciones familiares se basan en la existencia de valores absolutos e inmutables, de los que surgen las reglas a seguir. Se obedece y no se discute, como evidencia la información de la Tabla 8, siendo el orden y la disciplina los fundamentos de la convivencia.

**Modelo Democrático:** “Los padres son moderados en sus exigencias y con alto nivel de afecto” (Nardone, 2008, p. 60). Este modelo se basa en el ejercicio de una parentalidad positiva, en el que se combinan el establecimiento de normas claras y adecuadas a la edad, el refuerzo verbal positivo y altas dosis de amor y cariño. De este modo, los hijos se desarrollan responsables y autónomos, con un elevado nivel de autoestima y múltiples habilidades sociales que favorecen sus relaciones con los demás, tal y como podemos apreciar en la Tabla 8.

**Tabla 8. Síntesis de los modelos educativos familiares (Nardone, Giannotti y Rochi, 2003)**

ESTILO	COMPORTAMIENTO DE LOS PROGENITORES	COMPORTAMIENTO DE LOS HIJOS E HIJAS
<p><b>MODELO HIPERPROTECTOR</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Hacen todo por el hijo, solucionan sus dificultades y realizan lo que debe asumir y hacer él.</li> <li>– Enfatizan el cariño, el amor, la protección y el calor hacia el hijo.</li> <li>– Se preocupan para que su retoño logre un adecuado ajuste social y una salud física sana.</li> <li>– La supervisión y control se ejerce por medio de preguntas (principalmente las que realiza la madre).</li> <li>– La figura paterna adopta una postura pasiva, de observador y «amigo del hijo».</li> <li>– La madre desautoriza al padre por su poca o inexistente intervención. Ella asume la educación y las tareas del hogar.</li> <li>– No sancionan las conductas no adecuadas del hijo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– No cumplen las normas porque no hay sanciones por su incumplimiento.</li> <li>– Si se rebelan contra sus progenitores, éstos ejercerán más protección y control.</li> <li>– No tienen sentido de la responsabilidad, sus progenitores son los que hacen y deciden (lo aceptan siempre que les convenga o favorezca).</li> <li>– Muchos renuncian al pleno control de su vida.</li> <li>– La supervisión y el control los eluden no dando explicaciones o no contestando.</li> <li>– No colaboran en tareas del hogar u otro tipo de obligaciones familiares.</li> <li>– No logran asumir riesgos.</li> <li>– Presentan problemas de incertidumbre y en la construcción de su autonomía porque no creen en sus capacidades.</li> <li>– Pueden presentar: depresiones, ansiedad, trastornos en la alimentación, dificultad en el rendimiento académico, abandono escolar y problemas de conducta.</li> </ul>

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">MODELO PERMISSIVO</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Su objetivo es la armonía y la ausencia de conflictos en el hogar, aunque para ello deban someterse a la voluntad y deseos del hijo.</li> <li>– Todos los miembros de la familia tienen los mismos derechos.</li> <li>– Las normas y límites que establecen no las cumple el hijo; entonces, las pactan y suavizan saliendo mucho mejor parado éste.</li> <li>– Si el hijo no cumple lo establecido, no hay consecuencias.</li> <li>– Utilizan como herramienta educativa la argumentación constante, que el hijo ignora y ve como sermón.</li> <li>– No «actúan» o reaccionan, son dóciles ante conductas inadecuadas del hijo.</li> <li>– La madre es la que carga con casi la totalidad de las tareas educativas y del hogar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Tienen todos los derechos y sus progenitores se los tienen que dar o facilitar.</li> <li>– Actitud tiránica: imponen sus necesidades y deseos que deberán ser satisfechos.</li> <li>– Presentan conductas de riesgo como: absentismo y fracaso escolar, amigos antisociales, salidas nocturnas, consumo de tóxicos.</li> <li>– No cumplen las normas porque no hay castigos.</li> <li>– Les falta de responsabilidad y autonomía.</li> <li>– No encuentran un sostén estable, seguro y tranquilizador en su padre/madre, que tanto necesitan en la adolescencia.</li> <li>– Culpan a sus propios progenitores de sus dificultades para «transitar por la vida».</li> <li>– Pueden presentar problemas como: fobias, obsesiones, trastornos de la alimentación, etcétera.</li> </ul>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">MODELO SACRIFICANTE</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– El sacrificio es la médula espinal de las relaciones parento-filiales.</li> <li>– Si su sacrificio no es apreciado se lo reprochan al hijo.</li> <li>– Ante su sacrificio, el hijo debe responder con éxitos y logros (los que ellos no consiguieron).</li> <li>– Tienen poca vida social.</li> <li>– Hogares con carga de ansiedad y preocupaciones de las que huye el hijo.</li> <li>– La madre es la principal responsable de la educación y las tareas del hogar.</li> <li>– El padre suele estar poco implicado en la supervisión y crianza del hijo.</li> <li>– Abdican ante la actitud impositiva del hijo «porque la maternidad/paternidad es muy sacrificada».</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Piensan que se les debe dar todo lo que necesitan o desean.</li> <li>– Pueden ser violentos en sus hogares siendo sus víctimas su madre/padre.</li> <li>– Saben que cuanto más abuso ejerzan más beneficios obtendrán.</li> <li>– Presentan problemas para integrarse en el mundo extrafamiliar por su nivel bajo de frustración y de miedo al rechazo.</li> <li>– Algunos optan por la reclusión en sus casas, otros en estar todo el tiempo posible fuera de ella vinculándose con grupos de iguales con problemas de conducta.</li> <li>– Son dispensados de las tareas del hogar (la madre se quejará pero, al mismo tiempo, le hará su tarea).</li> <li>– Obtienen sus caprichos pero no logran satisfacción ni motivación personal.</li> <li>– Es frecuente que desarrollen actitudes de rechazo o de violencia en la relación filio-parental.</li> </ul>

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">MODELO INTERMITENTE</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Presentan actitudes de los progenitores hiperprotectores, democrático-permisivos o sacrificados.</li> <li>– Establecen interacciones inconsistentes con el hijo.</li> <li>– No presentan puntos de referencia conductual ni bases seguras para el hijo.</li> <li>– Pueden solucionar el problema, pero, si los resultados no son inmediatos, cambian de táctica, pudiéndose perpetuar el problema.</li> <li>– Valoran positivamente a su hijo, ellos son los culpables de sus «malas» conductas.</li> <li>– Piensan que son muy duros cuando deben castigar o restringir al hijo, haciéndoles sentir mal, por ello lo evitan.</li> <li>– Abdican ante las amenazas y chantajes del hijo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Al igual que los progenitores, los hijos pueden adoptar comportamientos de los ya expuestos en los anteriores modelos.</li> <li>– Practican conductas déspotas e impositivas.</li> <li>– Presentan problemas de inseguridad, falta de autonomía y responsabilidad.</li> <li>– Su actitud habitual es la de rebeldía y holgazanería.</li> <li>– Presentan problemas de absentismo, rendimiento escolar y de conducta.</li> <li>– Exigen todo lo que consideran que son sus privilegios.</li> <li>– Se rebelan contra las normas y límites amenazando y chantajeando a sus progenitores, que ceden, para salirse con la suya.</li> <li>– Pueden presentar conductas de enfrentamiento y abusos extremos (violencia física) contra su madre/padre.</li> </ul>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">MODELO DELEGANTE</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Estrecha relación con sus familias de origen.</li> <li>– Dejan a su hijo al cuidado de sus progenitores (abuelos del niño).</li> <li>– No han establecido una real emancipación de su familia, ni adquirido responsabilidad parental.</li> <li>– Pueden adoptar modelos educativos idénticos al de sus familias de origen.</li> <li>– Suelen delegar o renunciar, parcial o totalmente, a sus roles enmarcados dentro de su propio estilo educativo.</li> <li>– En la adolescencia del hijo se inicia una rivalidad entre los adultos implicados en la crianza de éste; gana quien se «gane el amor» del adolescente, aunque sea cediendo a todas las peticiones de éste.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Siguen las normas de las dos familias que les son más cómodas y ventajosas.</li> <li>– Ante las circunstancias educativas que viven, optan por desacreditar y/o desautorizar al adulto que les marque más disciplina.</li> <li>– No ven como figura de autoridad a los progenitores ni a los abuelos.</li> <li>– A los abuelos los ven como negociadores para conseguir lo que quieren de sus progenitores, y como mediadores ante situaciones conflictivas con ellos.</li> <li>– Utilizan la desautorización de los adultos en su propio beneficio.</li> <li>– Presentan problemas de rendimiento académico, conductas de riesgo, pequeños hurtos, etcétera.</li> <li>– Presentan una clara evitación social que se torna estrategia ante situaciones nuevas o difíciles.</li> <li>– Cuando sus progenitores intentan marcar límites son poco creíbles para ellos, incluso los consideran transitorios.</li> </ul>

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">MODELO AUTORITARIO</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Persiguen tener el poder mediante una jerarquía rígida.</li> <li>- Se presentan como el modelo a imitar.</li> <li>- Dictan las normas disciplinarias que son el fundamento de la convivencia.</li> <li>- Satisfacer los deseos del hijo comporta el cumplimiento previo de sus obligaciones, y el logro de las metas que ellos establecen.</li> <li>- El incumplimiento de lo establecido supone el castigo, a veces contundente.</li> <li>- Si el padre es el autoritario se muestra distante, no comunicativo o presenta una comunicación tensa y poco fluida que genera tensión en la casa.</li> <li>- La madre suele ser la mediadora y conciliadora entre el padre y el hijo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aceptan las pautas impuestas de pequeños, en la adolescencia pueden llegar a enfrentarse con violencia a los progenitores.</li> <li>- Saben que deben contentar a sus progenitores obteniendo titulaciones académicas y competencias para lograr el éxito.</li> <li>- Pueden adoptar posturas de alejamiento y frialdad hacia sus progenitores.</li> <li>- Otros pueden optar por la tenacidad, responsabilidad y consiguen antes que otros la autonomía.</li> <li>- Suelen abandonar pronto la familia.</li> <li>- En ocasiones culpan a la madre por dejarse amedrentar por el padre y/o por no defenderle ante su trato. Pueden llegar a maltratarla.</li> <li>- Pueden adoptar posiciones radicalmente opuestas al padre (no siempre exentas de violencia).</li> </ul>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">MODELO DEMOCRÁTICO</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prestan atención a las demandas y preguntas de sus hijos y muestran interés.</li> <li>- Manifiestan una combinación de afecto y apoyo con ciertas dosis de control y democracia.</li> <li>- Favorecen la autonomía e independencia.</li> <li>- Son controladores y exigentes en sus demandas, pero al mismo tiempo se muestran cariñosos, razonables y comunicativos.</li> <li>- Establecen reglas claras y promueven la conducta asertiva.</li> <li>- No invaden ni restringen la intimidad del niño.</li> <li>- Sus prácticas disciplinarias se orientan más hacia la inducción que hacia el castigo.</li> <li>- El castigo es razonado y verbal, pero no físico.</li> <li>- La comunicación es efectiva y bidireccional, sin órdenes ni gritos.</li> <li>- Esperan de los hijos cooperación, responsabilidad y control.</li> <li>- Muestran pocas conductas problemáticas (adicciones, violencia...), bajos niveles de estrés y un clima familiar estable.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se sienten valorados y queridos.</li> <li>- Se sienten respetados e importantes dentro del núcleo familiar.</li> <li>- Se muestra autónomos e independientes.</li> <li>- Se desarrollan como seres responsables y queridos en el seno familiar.</li> <li>- Respetan las normas y poseen una elevada autoestima.</li> <li>- Desarrollan importantes habilidades sociales que incrementan su capacidad de relación y cooperación con los demás.</li> <li>- Valoran el diálogo y la negociación como elementos esenciales en la dinámica familiar.</li> <li>- Desarrollan escasas conductas adictivas y/o problemáticas.</li> </ul>



Los estilos educativos, como vemos, tratan de crear unas coordenadas de regulación dentro de las que se enmarcan y describen las estrategias y mecanismos de socialización y educación que los progenitores ejercen sobre los hijos (traducidos en creencias, valores y comportamientos) y con los que pretenden influir en su desarrollo integral (Aroca, 2011). En esta línea, la investigación científico-educativa actual (Barca et al., 2007; Barca et al., 2012; Brunner y Lacqua, 2003; Córdoba et al., 2011; González y Rodríguez, 2008; Robledo y García, 2012; Suárez et al., 2011) reconoce la importancia del contexto familiar en el rendimiento y aprovechamiento educativo de los alumnos. Así, el interés por el estudio de la familia en relación con el desarrollo académico de los estudiantes se justifica en sí mismo si consideramos que el microentorno familiar es, como ya hemos apuntado anteriormente, el principal ámbito de crecimiento y maduración de las personas desde la infancia (Arranz, Oliva, de Miguel, Olibarrieta y Richards, 2010). En seno familiar, gracias principalmente a los modelos parentales, los hijos adquieren los primeros aprendizajes, forjan gran parte de su personalidad y asimilan pautas de conducta y actuación que constituirán los cimientos sobre los que se sustentará su aprendizaje posterior. Además, serán los padres quienes establecerán con los hijos el vínculo afectivo más estable, mostrando un constante interés por potenciar su desarrollo general, y constituyéndose como una de las figuras que más capacidad potencial tiene para motivar al alumno hacia el aprendizaje, responsabilizándose, también, de construir el ámbito estimular natural donde éste se desenvuelve (Barca et al., 2012; Robledo y García, 2012; Suárez et al., 2011). Así, la familia y su influencia se mantendrán presentes a lo largo de toda la vida del niño, hecho que le confiere un protagonismo único.

### 2.5.2. Variables familiares: Variables Estructurales y Dinámicas

Como se puede deducir de las apreciaciones realizadas hasta el momento, la importancia de la familia para el desarrollo y aprendizaje de los alumnos se justifica desde un *prima social-natural* desde el que se reconoce la relevancia de este entorno como elemento esencial para la vida de un niño, tal y como se recoge también en distintos manuales de psicología infantil (Arranz, 2005). No obstante, esta realidad queda sustentada también en evidencias empíricas contrastadas. Así, desde esta perspectiva empírica, se defiende, hoy en día, el papel de los padres en la educación (Robledo y García, 2009; Xía, 2010), reconociéndolos como uno de los principales determinantes del rendimiento académico de los alumnos (Brunner y Elacqua, 2003). Si bien es cierto que ya desde la década de los años setenta se viene sosteniendo la importancia de la relación de la familia con el éxito y el fracaso académico, tal y como apoya el metanálisis realizado por Nieto en 2008 (Robledo, 2012) (Ver Anexo 1).

En la última década son muchas las propuestas elaboradas por las diferentes corrientes en relación al tipo de variables familiares que resultan de interés en el análisis de la influencia del entorno familiar en el desarrollo de los alumnos. Dichas variables se organizan en dos grupos claramente definidos, cuyas nomenclaturas varían en función del estudio analizado, y se sintetizan en la siguiente Tabla 9 (Robledo y García, 2009):

**Tabla 9. Clasificación de las diferentes tipologías de variables familiares según distintos autores (Bacete y Rosel, 1999; Pizarro y Clark, 1998, Ruíz de Miguel, 2001).**

Variables Familiares Tipo I	Variables Familiares Tipo II
<p><b>Estructurales- Entrada – Background:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nivel socioeconómico</li> <li>- Recursos Culturales</li> <li>- Formación Académica Parental</li> <li>- Estructura Familiar</li> <li>- Estado de Salud Parental</li> </ul>	<p><b>Dinámicas- De proceso- Currículum del hogar:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Clima: Adaptabilidad, organización, control, comunicación, cohesión, estrés.</li> <li>- Habilidades Parentales: intercambios-relaciones.</li> <li>- Tiempo de permanencia en el hogar.</li> <li>- Estimulación y expectativas educativas.</li> </ul>
<p><b>Investigación Sociológica:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nivel Educativo y ocupación de los padres.</li> <li>- Status sociocultural y nivel de ingresos.</li> </ul>	<p><b>Escuela de Chicago:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Procesos educativos socio-psicológicos que afectan al aprendizaje.</li> </ul>
<p><b>Constelación Familiar:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Número de hijos.</li> <li>- Orden de nacimiento hijos.</li> <li>- Distancia en años entre hermanos.</li> </ul>	<p><b>Escuela Británica:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Experiencia de padres.</li> <li>- Aspiraciones parentales.</li> <li>- Condiciones materiales del hogar.</li> <li>- Status de la familia.</li> </ul>
<p><b>Variables Estructurales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nivel de estudios y profesional padres.</li> <li>- Status socioeconómico familiar.</li> <li>- Nivel ingresos familiar.</li> <li>- Características vivienda.</li> <li>- Constelación familiar.</li> </ul>	<p><b>Variables de Proceso:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Expectativas y atribuciones parentales.</li> <li>- Ambiente afectivo hogar.</li> <li>- Estilo disciplinario.</li> <li>- Estructura de aprendizaje en el hogar.</li> <li>- Implicación parental en educación.</li> </ul>

Atendiendo a las propuestas recogidas en la Tabla 9, en primer lugar, reflexionaremos acerca de la dimensión denominada estructural, y seguidamente analizaremos las variables englobadas bajo el término dinámicas.

Las variables estructurales, denominadas también de entrada o background (Coleman, 1966), hacen referencia a las características que definen una familia y se operativizan en torno a su nivel socioeconómico, la formación de los padres, los recursos culturales de los que dispone la familia y su propia estructura familiar. Las variables dinámicas, configuradas a partir de las anteriores, harían referencia a todo aquello relacionado con el clima familiar. Estos elementos presentan un carácter más modificable y engloban aspectos tales como el clima del hogar, el ambiente afectivo, las actitudes parentales, sus expectativas y aspiraciones con respecto a los hijos, su implicación educativa o la estimulación cultural ofrecida en el hogar (Barca et al., 2007; Fernández y Rodríguez, 2008; García y Robledo, 2009; Ruíz de Miguel, 2001).

### 2.5.3. Variables Estructurales

El análisis de la dimensión estructural de la familia ha sido durante décadas objeto de estudio. Se ha analizado la repercusión ejercida por estas variables sobre los alumnos, apuntando que este tipo de factores inciden en el aprovechamiento académico de los hijos. En la actualidad, se sostiene ampliamente la relación entre las variables del background familiar y el rendimiento del alumnado (Barca et al., 2007; Fernández y

Rodríguez, 2008; Mensah y Kiernan, 2010; Robledo y García, 2009; Ruíz de Miguel, 2001; Suárez et al, 2011), sin embargo, estas conclusiones no son novedosas (Nieto, 2008).

El estudio acerca de la dimensión estructural de la familia y el rendimiento académico de los alumnos surge tras la publicación, en Estados Unidos, del informe Coleman (1966), en el que se evidenciaba cómo el entorno socioeconómico de los alumnos tenía un impacto elevado sobre su desarrollo académico. A partir de este informe, se abrieron distintas líneas de investigación orientadas a comprobar y verificar esta hipótesis, la cual ha sido refrendada en estudios posteriores (Marjoribanks, 2003; Peralta y Salsa, 2001; Valle, González y Frías, 2006). No obstante, cabe tener en cuenta que a medida que se confirmaba la relación entre el nivel socioeconómico familiar y el rendimiento académico de los alumnos, se intuía, también, que esta relación solía ser indirecta, haciéndose necesaria la inclusión de otras variables tales como la tipología y constelación familiar y la dimensión dinámica del hogar para explicar el éxito o fracaso académico. (Lozano, 2003; Robledo, 2012; Ruíz de Miguel, 2001).

Entre este grupo de variables, denominadas estructurales, destaca, en primer lugar, el nivel socioeconómico familiar. La investigación realizada al respecto ha constatado la relación entre el rendimiento académico y el origen social de los alumnos. Así, 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. En este sentido, el nivel de formación alcanzado por los padres es un aspecto que permite conocer el ambiente en el que se mueve el niño, los estímulos que se le ofrecen hacia el estudio, las actitudes hacia el trabajo escolar y las expectativas futuras depositadas en él.

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 posibilidades 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 y motiven adecuadamente al alumno.

González-Anleo et al. (1997) señalan que a mayor nivel educativo de la familia, los padres se perciben más competentes para ayudar a sus hijos en las tareas escolares y en sus problemas académicos, fomentan más el desarrollo del sentido autocrítico y de la autonomía y valoran más la educación moral y cívica, los hábitos de trabajo y estudio y el aprendizaje.

Lozano, en 2003, llevó a cabo un estudio con mil ciento setenta y ocho alumnos pertenecientes a los cuatro niveles de la Educación Secundaria Obligatoria, y escolarizados en cuatros centros públicos de Almería capital. Su objetivo era establecer las relaciones entre los factores personales, familiares y académicos que explicaban el fracaso escolar de los estudiantes, así como determinar de qué modo estos factores se determinaban mutuamente. Los resultados evidenciaron que en el rendimiento académico de los alumnos se incluyen, además de las variables personales de los estudiantes, la formación de sus progenitores.

No obstante, esta dimensión contextual, de manera independiente, no parece relacionarse directamente con el progreso escolar, si bien lo hace indirectamente a través de su influencia en la motivación académica de los adolescentes. Mullis, Rathge y Mullis (2003) destacan que el nivel educativo de los padres, el nivel de renta familiar y la presencia de un ambiente estimulador en el hogar suelen ir asociados al buen rendimiento académico de los hijos.

Gil, en 2011, analizó la relación entre el estatus socioeconómico familiar y el rendimiento escolar de más de ocho mil alumnos andaluces de quinto de primaria y tercero de ESO (Educación Secundaria Obligatoria), utilizando los resultados de las pruebas diagnósticas aplicadas a todo el alumnado junto con la información aportada por las familias relativas a su nivel socioeconómico. Los resultados confirmaron la relación entre rendimiento académico de los estudiantes y el estatus socioeconómico de sus familias, entendiendo que el ambiente cultural que se le ofrece al alumno en el seno de la familia parece relacionarse con el nivel de estudios que posteriormente alcance. El capital cultural, clave en la teoría sociológica de Bordieau (1986), se convierte, así, en un elemento fundamental en la relación entre rendimiento académico y origen social del alumnado.

Con estas evidencias se confirma la relación entre rendimiento académico del alumnado y nivel socioeconómico de sus familias; si bien, el estatus social y económico familiar no es la única dimensión estructural del hogar que puede incidir en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, tal y como explicaremos a continuación.

Las variables estructurales engloban otros elementos a considerar, tales como la estructura familiar. Ésta suele definirse a través de la dimensión de la familia (número de miembros) y de la estructura marital presente en el hogar. Desde esta perspectiva, Gennetian (2005) publica un estudio en el cual se introduce la tipología familiar como variable relacionada con el desarrollo académico de los hijos. Los resultados muestran cómo el tipo de familia en el que un alumno se cría presenta efectos importantes en su rendimiento. Al parecer, vivir en familias diferentes a las convencionales correlaciona negativamente con el rendimiento de los hijos; si bien cabe señalar que el peso de estas variables es modesto y parece mediatizado por otros elementos como el nivel socioeconómico del hogar. Alomar (2006) desarrolló un estudio para valorar la influencia de distintas variables del entorno familiar y personal del alumno en su rendimiento académico. Los resultados evidenciaron que los padres con mayor nivel educativo son modelos positivos para sus hijos y establecen normas y reglas que estimulan su rendimiento. Del mismo modo, la dimensión de la familia afecta, simultáneamente, al rendimiento y autoconcepto de los hijos ya que, según los datos obtenidos, en las familias con mayor número de miembros, los padres ofrecen menos estimulación individual a sus hijos, al tiempo que su implicación educativa es menor, con lo que los resultados académicos se ven afectados. Núñez (2009) analiza la influencia de la configuración familiar en el rendimiento académico de los hijos y concluye destacando la importancia de la estructura familiar en la estimulación y apoyo motivacional hacia el estudio.

#### 2.5.4. Variables Dinámicas

Pese a las evidencias empíricas que relacionan la dimensión estructural familiar con el desarrollo académico de los alumnos, las tendencias científicas actuales se focalizan en el análisis de las variables dinámicas, dado que éstas, al parecer, influyen de una manera más directa en los éxitos académicos de los hijos. Dentro de este conjunto de variables destacan: el clima familiar y el funcionamiento del hogar, las percepciones o actitudes de los padres hacia los hijos, la implicación de la familia en la educación y las expectativas parentales en relación al futuro de los hijos. (Robledo y García, 2009)

El **clima familiar** es uno de los constructos más analizados en relación con el bajo rendimiento escolar (Arranz, 2005; Barca et al., 2012; Ruíz de Miguel, 2001). 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. Para valorarlo suele hacerse referencia a los intercambios (afectivos, motivacionales, intelectuales...) 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. La mayoría de las investigaciones subrayan la importancia de un adecuado funcionamiento familiar, así como de la existencia de un clima satisfactorio en el hogar, para que el desarrollo de sus miembros sea correcto. Así mismo, en las familias conflictivas o desestructuradas los sujetos reciben poca estimulación y la calidad de la misma es menor, con lo que su desarrollo general, y, en concreto, el académico se ve perjudicado (Cavanagh y Flomby, 2012; Dyson, 1996; Shepard, 2005). 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; y como consecuencia se produce, en el alumno, una disminución de la motivación de logro, la asimilación de modelos conductuales y de lenguaje defectuosos, una percepción de inadecuación entre los códigos utilizados en casa y en la escuela y falta de autocontrol en el trabajo (Ladrón de Guervara, 2000).

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 con estas características se siente integrado y adaptado a la familia, aceptando sus normas, valores y actitudes, hecho fundamental para el desarrollo de actitudes positivas hacia las tareas intelectuales y académicas (Martínez González, 1992). Al parecer, los alumnos provenientes de entornos estables, en los que no hay situaciones que conduzcan a conflictos, se desarrollan de manera adecuada en la escuela, aprenden con mayor facilidad, poseen las habilidades sociales necesarias para mejorar las relaciones con sus iguales, tienen menos problemas comportamentales y demuestran mejor salud y autoestima (Gracia, Lila y Musitu, 2005; Ibarrola, 2003).

Dicho esto, parece clara la influencia del clima y funcionamiento del hogar en el desarrollo académico y la adaptación socio-emocional de los hijos. En esta línea, Alomar (2006) realizó una investigación con la que se pretendía valorar la influencia del entorno del hogar sobre los factores personales y el rendimiento académico de los estudiantes. Los

resultados apuntaron que las variables personales de los alumnos influyen directamente sobre su rendimiento, mientras que las parentales también lo hacen, aunque de manera indirecta. Huston y Rosekrantz (2005) desarrollaron un estudio cuyo objeto era determinar cómo se relaciona el tiempo que las madres dedicaban a sus hijos con la relación madre-hijo, la calidad del entorno del hogar y el desarrollo sociocognitivo del niño. Las conclusiones obtenidas señalaban que a más tiempo compartido con los hijos, las madres eran más sensibles y ofrecían entornos de mayor calidad (Robledo y García, 2009).

Así mismo, conviene destacar, también, que en los últimos años han proliferado las investigaciones centradas en el papel ejercido por diferentes **constructos psicológicos parentales** como son sus **conductas y percepciones** sobre el desarrollo psicoeducativo de los hijos. Así, 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 el desarrollo 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 los contenidos curriculares y alcanzar los objetivos planteados por la escuela (Martínez González, 1992). Además, los progenitores que presentan un concepto negativo de sí mismos y que, consecuentemente, se sienten incapaces de darles a sus hijos unos cuidados acordes a sus necesidades, tienden a rechazarlos con más probabilidad (Zárate, Montero y Gutiérrez, 2006); hecho de gran trascendencia si tenemos en cuenta que las personas que perciben rechazo, a diferencia de las que se sienten aceptadas, presentan problemas de ajuste psico-social, muestran baja autoestima, desconfianza y perciben el mundo como algo inseguro y hostil, lo cual puede influir en su rendimiento académico.(Gracia et al., 2005).

Por último, la **implicación parental** constituye uno de los elementos, del contexto familiar, más analizados en el estudio del rendimiento académico. De hecho, la investigación en torno a los aspectos contextuales relacionados con el desarrollo académico de los hijos revela niveles elevados de correlación positiva entre la implicación educativa de los padres y el logro alcanzado por los hijos (González- Pienda, 2009). Sin embargo no todos los padres se implican en la misma medida ni del mismo modo.

Así, profundizando en la clasificación de los tipos de implicación educativa familiar, el marco teórico de referencia más acuñado es el propuesto por Epstein (1987). Este autor incluye en su teoría dos grandes focos principales de tipologías de implicación: la basada en el hogar, que recoge el desarrollo de actividades educativas en casa, el apoyo de los padres o el refuerzo del aprendizaje, y la implicación basada en la escuela, la cual engloba aspectos tales como la comunicación padres- profesores, la participación en actividades de la escuela o la pertenencia a órganos de gobierno en las instituciones educativas.

**Tabla 10. Marco conceptual de Epstein de implicación familia-escuela-comunidad (Suárez et al., 2011).**

<i>Tipo de implicación</i>	<i>Definición</i>
<b>Crianza de los hijos</b>	Proporcionar hogar, salud, nutrición, seguridad, enseñar habilidades, interacciones padres-hijos, condiciones en el hogar favorables al estudio.
<b>Comunicación</b>	Colegio-Casa / Casa-Colegio.
<b>Voluntariedad</b>	Colaboración en eventos escolares.
<b>Enseñanza en casa</b>	Ayuda con las TPC (Tareas para casa).
<b>Toma de decisiones</b>	Miembros de la asociación de padres y profesores.
<b>Colaboración con la comunidad</b>	Contribuciones al colegio.

Estudios más recientes clasifican la implicación familiar en dos grandes líneas. En primer lugar, se sitúan los trabajos cuyo objetivo es explicar cómo distintas conductas de los padres influyen en la motivación, autoconcepto, concentración, esfuerzo, actitud...etc. de sus hijos, asumiendo que tales variables son condicionantes fundamentales que inciden significativamente sobre el aprendizaje y rendimiento posterior (González- Pienda, Núñez et al., 2003; Urdan et al., 2007). Los resultados de estas investigaciones son coincidentes en afirmar que las actitudes parentales afectan de forma directa en los hijos en cuanto a las formas que poseen de enfrentarse a la educación, y por consiguiente, a los logros académicos alcanzados. Mullis, Rathge y Mullis (2003) destacan que las prácticas educativas afectuosas y democráticas se asocian a una alta percepción del adolescente de sus propias capacidades académicas, es decir, al éxito escolar. En esta línea, García-Bacete (2003) ha demostrado que la implicación de los padres en actividades diversas y en el funcionamiento escolar influye en el alto rendimiento académico de los hijos, mientras que, al contrario, según apunta Moreno, Muñoz, Pérez y Sánchez-Quejía (2004), la escasa implicación de los padres en la escuela y el bajo apoyo percibido del profesor son variables que se relacionan con actitudes de indiferencia hacia el estudio, así como con el inicio de hábitos nocivos para la salud como el tabaquismo o el sedentarismo.

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 (Martínez-Pons, 1996).

Así, de acuerdo con Brenlla (2005) y Barca (2009) 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-emocionales y comportamentales del estudiante (Barca, 2009). 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 carácter motivacional, y afectivo-emocional relacionados con las capacidades de equilibrio personal. Dichas capacidades de equilibrio están medidas por las interrelaciones en la vida familiar. (González-Pienda, Núñez, Álvarez, González-Pumariega, Rocas, González, Muñoz y Bernardo, 2002; González-Pienda y Núñez, 2005). 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):

- *Modelado*: 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.
- *Recompensa*: Cuando los padres refuerzan aquellas conductas o secuencias que impliquen algún grado de autorregulación.

Martínez- Pons (1996) en su estudio 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 por ende sobre su rendimiento académico.

Barca y Peralbo (2002) en un trabajo realizado en la Universidad de A Coruña, sobre Familia y Salud Mental y elaborado sobre 390 familias, exploran algunas de las relaciones que se podían establecer entre diferentes aspectos del funcionamiento familiar y el comportamiento de sus miembros. Entre sus conclusiones señalan que el grado de comunicación y satisfacción 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) son las grandes dos dimensiones a tener en cuenta para comprender tanto el buen funcionamiento como las disfunciones que se producen en el seno de la familia. Así, por ejemplo, a mayor comunicación e interacción entre los padres, existe también mayor grado de acuerdo en el modelo educativo a emplear con los hijos, mayor satisfacción con su rendimiento escolar, mayor satisfacción con el comportamiento filial y mayor ajuste o menor conflictividad entre los padres.

Barca, Peralbo, Porto y Brenlla (2008) destacan, en un estudio, que uno de los aspectos fundamentales de interacción familiar positiva y que implica al rendimiento escolar de los alumnos de Educación Secundaria (ESO) está en su percepción de las relaciones familiares positivas relacionadas con la valoración que la familia hace de su persona y de su trabajo escolar. En esta línea, Hill y Tyson (2009) señalan la existencia de un tipo específico de implicación parental que está fuertemente relacionado con el rendimiento en esta etapa educativa (ESO).

Se trata de la socialización académica que incluye las comunicaciones de los padres acerca de sus expectativas de rendimiento y su valoración de la educación, la discusión de estrategias de aprendizaje con los hijos y la realización de planes de futuro. Suárez *et al.*, (2012) destacan la importancia de las conductas de implicación parental eficaz como herramienta que puede llevar a la mejora del rendimiento académico de los hijos facilitando la comunicación de expectativas y proporcionando oportunidades de refuerzo de las conductas deseables. Los niños aprenden a ser alumnos a través de sus



interacciones con los adultos (Padres y profesores) y no nacen autorregulados, sino que es algo que se va construyendo a lo largo de su trayectoria de desarrollo personal. De ahí que la implicación parental pueda ser, particularmente, importante para los estudiantes que carecen de habilidades autorregulatorias y están en proceso de desarrollo de autogestión y hábitos de estudio (Patall, Cooper Robinson, 2008).

**Tabla 11. Efectos derivados de la implicación parental (Patall et al., 2008)**

<p><b>Efectos Positivos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acelera el aprendizaje (Epstein et al., 1997).</li> <li>- Incrementa el tiempo dedicado al estudio.</li> <li>- Hace que el alumno se implique de modo más eficiente, efectivo y centralizado en las tareas para casa (TPC)</li> <li>- Mejora el rendimiento académico.</li> <li>- Mejora la cumplimentación de las TPC.</li> <li>- Promueve el afecto positivo.</li> <li>- Mejora el estado de ánimo y la atención.</li> <li>- Mejora las actitudes hacia las TPC y el Centro escolar.</li> <li>- Facilita la comunicación entre padres e hijos.</li> <li>- Potencia la expresión de sentimientos y expectativas de los padres hacia el colegio.</li> <li>- Facilita la comunicación padres-profesores.</li> <li>- Potencia el desarrollo de habilidades de estudio y autorregulación.</li> </ul>
<p><b>Efectos negativos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interfiere en el aprendizaje.</li> <li>- Conlleva costes emocionales y tensión.</li> <li>- Incrementa la fatiga, la frustración y la decepción.</li> <li>- Aumenta la tensión entre padres e hijos.</li> </ul>

Como se observa en la tabla anterior, la mayoría de las investigaciones señalan las consecuencias positivas de la implicación parental. De hecho, el efecto positivo más citado es la aceleración del aprendizaje incrementando la cantidad de tiempo dedicado al estudio y a la realización de las TPC de un modo eficiente, efectivo y focalizado (Patall et al., 2008). No obstante, existen estudios que sugieren que la implicación parental en las TPC puede tener una relación negativa con el rendimiento (Epstein, 1988 y Levin, Levy-Shiff, Appelbaum-Peled, Katz, Komar y Meiran, 1997). Sin embargo, quizá los efectos negativos no tienen demasiada fuerza y se diluyen entre otros efectos positivos como el desarrollo de la autorregulación y de las percepciones de competencia personal, ambos predictores del éxito escolar (Rosário, Mourao, Núñez, González-Pienda y Solano, 2008).

Los estudios abordados hasta el momento apoyan que, la implicación educativa parental, repercute positivamente en el rendimiento académico de los alumnos, por lo que se trataría de un aspecto importante en el ámbito educativo y que, por tanto, sería preciso estimular. Sin embargo, conviene, también, identificar qué elementos se relacionan con la mayor o menor predisposición participativa de unas familias frente a otras. Así, el modelo del proceso de implicación parental de Hoover-Dempsey y Sandler (1997) propone tres motivos principales de motivación para la implicación:

- Los *sentimientos de los padres*, incluyendo el rol parental y la autoeficacia para ayudar a los hijos.

- Las *percepciones parentales de las invitaciones recibidas* hacia la implicación, ya sean por parte del colegio, de los profesores o de los propios hijos.
- Las *variables del contexto familiar* que ejercen influencia en las percepciones de los padres así como en sus habilidades y conocimientos para implicarse y en el tiempo y energía de los que disponen.

Las invitaciones de los profesores son potentes motivadores para la implicación parental. Sin embargo, los centros educativos y los profesores no son los únicos elementos con capacidad para fomentar o inhibir las conexiones entre padres y profesores, también las invitaciones de los propios estudiantes tienen efectos en la implicación parental, ya que los padres quieren que sus hijos tengan éxito y están, por ello, motivados para responder a sus necesidades (Green, Walker, Hoover y Sandler, 2007). En definitiva, Suárez *et al.* (*op. cit.*) concluyen que los padres parecen implicarse en la educación de sus hijos por tres razones principales: piensan que deben implicarse, creen que su implicación tendrá efectos positivos y perciben invitaciones para hacerlo. No obstante, existen condiciones que dificultan la implicación familiar en la educación de los hijos. En este sentido, Kohl, Lengua y McMahon (2000) llevaron a cabo un estudio de los factores familiares que podrían poner en riesgo la implicación familiar, considerando el efecto del nivel de educación parental y la depresión materna. Se observó que la visión de los propios padres de su rol como profesor y el grado de comunidad en su comunicación con los verdaderos profesores podría ser un reflejo de su propia actuación. Así, una educación pobre y limitada genera en los padres ausencia de confianza en el apoyo de sus propios hijos. Por otra parte, la depresión materna es un factor de riesgo al estar asociado con la ausencia de motivación, energía y confianza y con la producción de respuestas negativas por parte de los demás. Por su parte, Álvarez, Martínez, Iglesias y Cao (2006), publicaron un trabajo cuyo objetivo principal fue identificar las necesidades educativas de ciento cuarenta familias australianas, españolas y chipriotas con hijos adolescentes en riesgo de abandono escolar, atendiendo a factores socio-demográficos, recursos educativos y niveles de implicación parental. Sus resultados en cuanto a las razones que explicarían la falta de implicación familiar serían la amplia jornada laboral de los padres, las responsabilidades familiares o la escasa formación de los progenitores.

## 2.6. Fracaso Escolar: Factores protectores

Para concluir este apartado, destacaremos algunos de los factores que han sido considerados por los estudiosos como protectores ante el Fracaso Escolar. Así, determinados estudios (Brunner y Elacqua, 2004; Fullana, 1998; Martínez y Álvarez, 2005) coinciden en señalar cómo ciertos factores podrían explicar rendimientos académicos positivos y una adaptación social adecuada en estudiantes que presentan experiencias negativas a nivel familiar, personal y social vividas previamente. En este sentido, los factores protectores a tener en cuenta serían:

- Aspectos Actitudinales: Entre ellos destaca la autoestima y valoración positiva del alumnado, amplias dosis de autonomía, capacidad de autocontrol y desarrollo de experiencias positivas hacia el centro escolar.

- Aspectos cognitivos: Incluirían la capacidad y habilidad para tomar decisiones y resolver problemas.
- Aspectos afectivos: Entre ellos cabría señalar la capacidad empática y buenas interacciones con los otros como elementos destacados a la hora de afrontar con éxito el proceso educativo.
- Aspectos vinculados a la familia y al entorno social: El papel que juega la familia en el éxito escolar de sus hijos se expresa, entre otras cosas, a través del apoyo escolar que les prestan, de las expectativas académicas que desarrollan hacia ellos y de los contactos que mantienen con el centro académico. Así mismo, este éxito educativo también está condicionado por la cantidad y calidad de recursos existentes en el entorno y por las relaciones que mantengan los jóvenes con personas significativas del mismo.

## 2.7. Conclusión

Como hemos comentado en páginas anteriores, la importancia del contexto familiar en el desarrollo académico de los hijos resulta innegable. Se trata de una de las variables fundamentales que inciden en el éxito o el fracaso escolar. Por ello, con el desarrollo de este marco teórico se ha pretendido conocer, primeramente, qué se entiende por Fracaso Escolar, a la vez que se ha profundizado en las variables que inciden en él, haciendo especial mención al contexto familiar.

Sin embargo, cabría incidir en las limitaciones que supone la selección de los factores familiares como variables determinantes del rendimiento académico. Dicho constructo se ve influido, como hemos señalado a lo largo de nuestra disertación, por multitud de factores interrelacionados entre sí de manera compleja, hecho que dificulta, enormemente, las investigaciones al respecto.

Así mismo, la revisión bibliográfica realizada en este apartado no tiene como pretensión resultar exhaustiva, pues supondría un trabajo de investigación de envergadura superior. Nuestro objetivo no es otro que dar sustento teórico al estudio empírico que, a continuación, se presenta.



### 3. OBJETIVOS DEL ESTUDIO:

En este apartado se presenta el objetivo principal así como los objetivos específicos que han guiado esta investigación.

#### 3.1. Objetivo principal:

El objetivo fundamental de este trabajo es analizar las variables relacionadas con el contexto familiar que influyen en el rendimiento académico, desde la perspectiva de los hijos, al tiempo que determinar qué consecuencias tienen en sus resultados académicos.

##### 3.1.1. Objetivo específicos:

Del objetivo principal enunciado anteriormente se desprenden los siguientes objetivos específicos:

- **Objetivo I:**

Examinar las **prácticas familiares y el clima social familiar** que presentan el grupo de familias estudiadas.

- **Objetivo II:**

Conocer en qué medida el **contexto familiar** repercute en los **resultados -académicos de los alumnos.**

- **Objetivo III:**

Analizar el grado de **apoyo y motivación** hacia el aprendizaje escolar que el hijo percibe desde su familia, a través de conductas estimuladoras.

- **Objetivo IV:**

Valorar el **grado de afecto o rechazo** que perciben los hijos por parte de sus padres.

- **Objetivo V:**

Conocer el **grado de implicación familiar.**

- **Objetivo VI:**

Analizar los **estilos educativos** utilizados por los padres según la percepción de los hijos.

- **Objetivo VII:**

Conocer el **grado en que las familias potencian la madurez, la autosuficiencia y la responsabilidad en sus hijos.**

##### 3.1.2. Hipótesis:

En función de la literatura científica recién revisada, se proponen las siguientes hipótesis:

▪ Basándonos en los resultados de las investigaciones revisadas que usan el mismo instrumento que el del presente estudio (Robledo y García, 2012; Robledo, 2012), se espera obtener evidencia empírica de que la participación de la familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de los alumnos, es una de las variables extrínsecas a éstos que mayor repercusión tiene sobre su rendimiento.

▪ Se espera que aquellos alumnos que reciben un mayor grado de apoyo y motivación hacia el aprendizaje, a través de conductas estimuladoras proporcionadas por sus padres, obtengan mejores resultados académicos tal y como se ha observado en la mayoría de los trabajos previos sobre contexto familiar y rendimiento escolar (Alomar, 2006; Barca et al., 2012; Gracia, Lila y Musitu, G., 2005; Ibarrola, 2003; Núñez, 2009; Robledo y García, 2012; Suárez et al., 2011).

▪ Teniendo en cuenta las investigaciones que relacionan estilos educativos y rendimiento académico (Aroca, 2011; Arranz, Oliva, de Miguel, Olibarrieta y Richards, 2010; Barca et al., 2007; Barca et al., 2012; Brunner y Lacqua, 2003; Córdoba et al., 2011; González y Rodríguez, 2008; Robledo y García, 2012; Suárez et al., 2011), se espera que aquellos alumnos cuyos padres desarrollen un estilo educativo democrático, basado en el ejercicio de una parentalidad positiva, obtengan mejores resultados escolares.

▪ Dado que las variables relacionadas con el *background* se constituyen como condicionantes del clima familiar, se espera obtener evidencia empírica de que factores como el nivel socioeconómico familiar, traducido en la provisión de conductas y materiales estimuladores hacia los hijos, repercuten en el rendimiento académico de los hijos (Barca et al, 2007; Coleman, 1966, Fernández y Rodríguez, 2008; Mensah y Kiernan, 2010; Mullis, Rathge y Mullis 2003; Nieto, 2008; Robledo y García, 2009; Ruíz de Miguel, 2001; Suárez et al, 2011).

▪ Debido a que la mayoría de las investigaciones subrayan la importancia de un adecuado funcionamiento familiar, así como de la existencia de un clima satisfactorio en el hogar, para que el desarrollo de sus miembros sea correcto, se espera que aquellos alumnos que perciban un adecuado clima familiar obtengan mejores resultados escolares (Arranz, 2005; Barca et al., 2012; Cavanagh y Flomby, 2012; Dyson, 1996; Ruíz de Miguel, 2001; Shepard, 2005).

▪ Basándonos en las investigaciones que apuntan que los alumnos que perciben mayores índices de afecto y cariño familiar desarrollan conductas autorreguladoras de manera efectiva, se espera que aquellos alumnos que perciban actitudes afectuosas y no de rechazo por parte de sus padres, consigan óptimos resultados académicos (Gracia et al., 2005; Martínez González, 1992; Zárate, Montero y Gutiérrez, 2006).

▪ Teniendo en cuenta que la implicación parental constituye uno de los elementos, del contexto familiar, más analizados en el estudio del rendimiento académico, se espera obtener evidencia empírica de que aquellos alumnos que perciban una implicación parental efectiva obtengan mejores resultados escolares (Barca, Peralbo, Porto y Brenlla, 2008; González – Pienda, 2009; González – Pienda, Núñez et al., 2003; Hill y Tyson, 2009; Patall, Cooper y Robinson, 2008; Suárez et al., 2012; Urdan et al., 2007).

Una vez establecidos los objetivos que impulsan este trabajo, a continuación, se presenta el estudio empírico llevado a cabo, con el fin de que, una vez finalizada su exposición, se vuelvan a retomar los objetivos aquí formulados en la elaboración de un capítulo final de discusión y conclusiones generales, donde se reflejen, tanto las aportaciones como las limitaciones y perspectivas futuras de este trabajo.





## 4. MÉTODO

### 4.1. Tipo de investigación

El estudio que aquí se presenta responde a los niveles de indagación descriptivo y relacional, siguiendo la clasificación de Rosenthal y Rosnow (1991) (citado por Pardo, Ruiz y San Martín, 2009, p. 19-21). En cuanto al primer nivel de indagación, se busca conocer *cómo son* las prácticas familiares, el clima social familiar, el afecto/rechazo familiar percibido y la implicación familiar en los estudios del hijo. Por otro lado, también se establecen pautas para estudiar *cómo se relaciona* la familia con la potenciación de la madurez, la autosuficiencia y la responsabilidad de los hijos, y cómo ello puede revertir en su rendimiento académico, lo que permite afirmar que en el presente estudio también se llegan a establecer implicaciones a nivel relacional. Por todo ello, la metodología de recogida de datos que se emplea es correlacional.

Atendiendo al tipo de instrumentos que se utilizan, se trabaja con técnicas de recogida de datos cuantitativas por medio de una escala diseñada previamente que mide las dimensiones referidas en lo objetivos. En relación al rendimiento, se registran las medias académicas obtenidas en las asignaturas que se trabajan a lo largo del curso académico 2013-2014. Sobre los resultados obtenidos se aplican técnicas de análisis estadístico adecuadas a la métrica de las variables y al tipo de metodología empleada en la recogida de los datos.

### 4.2. Participantes

La muestra con la que se trabaja corresponde a alumnado del IES *La Torre*ta (Elda). Dicho centro es un instituto público y, por tanto, perteneciente a la red de Centros Educativos de titularidad pública de la Generalitat Valenciana. Se encuentra ubicado en el municipio industrial de Elda, conocido por ser un referente nacional e internacional en la elaboración de calzado. A fecha de 2013 y según el portal de información demográfica Argos, de la Generalitat Valenciana, la población total del municipio es de 54056 personas empadronadas.

El centro de encuentra ubicado en la Avenida de Ronda, 77 y el alumnado, en su mayoría, acude a pie al centro dado que residen en las proximidades del instituto o acompañados por sus padres en vehículo particular si su residencia está más alejada.

Se trata de un centro combinado que ofrece Educación Obligatoria, Bachillerato y Ciclos Formativos. Así, su oferta educativa para el curso 2013/2014 se desarrolla en horario de mañana abarcando toda la ESO, dos modalidades de Bachillerato (ciencias y tecnología, humanidades y ciencias sociales) y 2 programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) referidos a peluquería y electricidad respectivamente. Así mismo, existe un Programa de Diversificación Curricular (PDC) de 2 años (3º y 4º ESO) y el programa INTEGRÁ destinado a aquellos alumnos con mayores tasas de absentismo y abandono

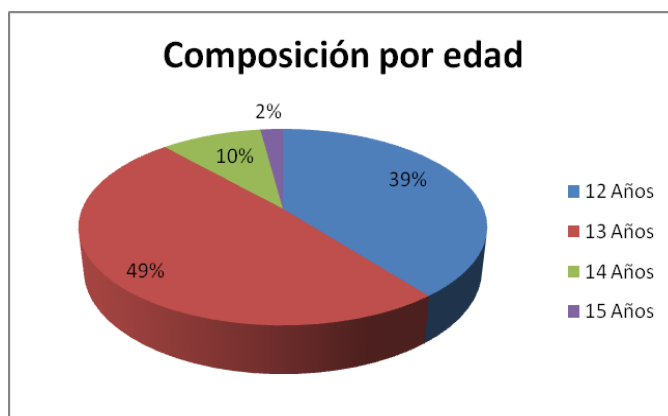
escolar prematuro. Recientemente el IES ha sido incorporado a la red de centros plurilingües de la Generalitat Valenciana por lo que se ha implantado un programa de educación plurilingüe en inglés.

En lo que a la Formación Profesional se refiere, la oferta educativa se basa en tres Ciclos de Grado Medio de Peluquería y Cosmética Capilar, Instalaciones de Telecomunicaciones e Instalaciones Eléctricas. Y los Ciclos de Grado Superior son Sistemas Informáticos y de Telecomunicaciones y Diseño y Producción de Calzado y Complementos.

La procedencia del alumnado es variada, aunque fundamentalmente se adscriben a los colegios cercanos: CEIP Pintor Sorolla y CEIP Rico Amat. Sin embargo, los/las alumnos/as de Ciclos, dadas las características de esta formación específica presentan procedencia dispar.

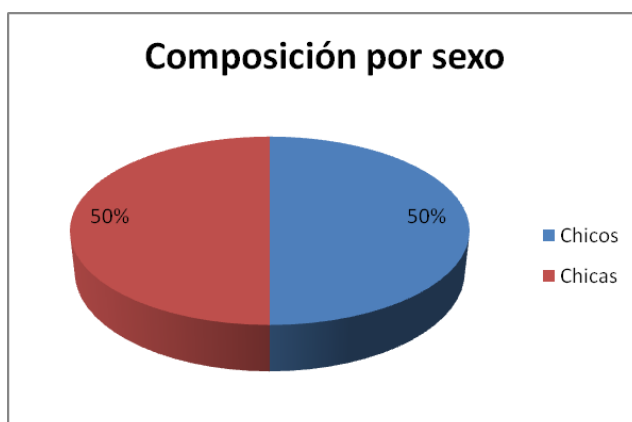
La población total del Centro es de 822 alumnos/as, tres administrativos y tres conserjes. El claustro se compone de 86 profesores los cuales componen una plantilla bastante estable dado que el porcentaje de profesorado interino no es muy elevado.

La muestra del presente estudio estuvo formada inicialmente por 150 alumnos correspondientes a las 5 unidades de 1º ESO con las que cuenta el centro. Sin embargo, los días en que se suministró el cuestionario, alrededor de un 37% del alumnado de 1º ESO no asistió a clase, motivo por el que el tamaño de la muestra no coincidió con el total del alumnado de 1º ESO matriculado en el centro. Todos los alumnos/as a los que se les informó sobre el estudio y sobre el cuestionario que se les iba a proporcionar a continuación, decidieron participar en el mismo. Así mismo, las familias de los alumnos/as participantes fueron informadas de la realización del mismo, a la vez que se les requirió la firma del consentimiento informado (Véase Anexo 2).



**Figura 4. Edad de los participantes en el estudio.**

De la Figura 4 se desprende que la mayoría de los participantes se encuentran en la edad correspondiente al curso de 1º ESO, es decir, entre los 12 (39%) y 13 años (49%), según el mes de nacimiento. No obstante, también se constata la presencia de alumnos repetidores de un curso (14 años – 10%) o más (15 años- 2%).



**Figura 5. Composición por sexo.**

La composición por sexo es completamente equilibrada dado que el 50 % de la muestras son chicos y el 50% restante chicas (Figura 5).

### 4.3. Instrumentos

En primer lugar, para analizar el rendimiento del alumnado que compone la muestra, se ha utilizado las notas finales (correspondientes a la evaluación final del curso 2013/2014) de las siguientes materias: Matemáticas, Lengua Castellana, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Así mismo, éstas han sido organizadas en dos grupos denominados Ciencias y Letras. El grupo de Ciencias está compuesto por la media aritmética de Matemáticas y Ciencias Naturales, mientras que el grupo de Letras, es la media entre las asignaturas de Lengua Castellana y Ciencias Sociales.

Por otro lado, el instrumento utilizado para conocer el modo en que los hijos perciben las diferentes dimensiones del contexto familiar y poder así relacionar el clima familiar con su rendimiento académico, ha sido la escala de opiniones familiares FAOP-HI (Opiniones Familiares Hijos) (Robledo y García, 2010), en su versión para hijos. Se trata de una batería, elaborada a partir de la adaptación y combinación de varios cuestionarios, validados empíricamente por diferentes autores, que muestra unas adecuadas propiedades psicométricas y consta de las subescalas y dimensiones descritas en la Tabla 12. Estas subescalas son dos: la *Implicación Educativa Parental* y, la que hemos decidido denominar como *Hogar propicio*. Las respuestas se registran con una escala Likert de cinco puntos, utilizando cuantificadores lingüísticos de frecuencia (Ver anexo 3).

En lo que a su fiabilidad se refiere, Robledo y García (2010) señalan que el instrumento, en su totalidad, ofrece un *Alpha* de Cronbach de .92, lo cual indica una elevada consistencia interna y la idoneidad de su aplicación íntegra. Así mismo, en cuanto a la validez de su contenido cabe señalar que, de la revisión de estudios empíricos y teóricos publicados en las últimas décadas en torno a las variables del entorno familiar que influyen en el rendimiento y aprovechamiento académico de los alumnos, se han

sintetizado los hallazgos en varios componentes generales, que son los que constituyen las cuatro escalas FAOP-HI y le dan consistencia en cuanto a su validez aparente. Por su parte, la realización del cálculo de la validez del constructo mediante el análisis factorial de componentes principales con rotación varimax normalizada, denota la existencia de seis factores principales explicativos del 81% del peso de la varianza, los cuales coinciden íntegramente con los diferentes subtotaes que estructuran la prueba según la validez de contenido. Así, el primer factor, que explica el 34% de la varianza, está saturado por los pesos factoriales correspondientes al FAOP-HI-CLIMA; el segundo de los factores , explicativo del 25% de la varianza, incluye saturaciones de los pesos factoriales de los totales de implicación en el hogar de la escala FAOP-HI-IM, si bien los totales de comunicación con los profesores e implicación con la escuela saturan con mayor peso el factor seis, el cual explicaría el 3% de la varianza; el tercer factor, que explica el 8% de la varianza, se satura con los totales de la escala FAOP-HI-PRAES; en cuanto al cuarto y quinto factor, que explican, respectivamente, el 5,2% y 4,6% de la varianza, están saturados por los siete subtotaes del FAOP-HI-HOGAR. Por tanto, se puede sostener que las dimensiones obtenidas mediante validez de contenido se ajustan en gran medida a los factores obtenidos a través del cálculo de la validez de constructo, hecho que apunta la adecuación de ambas.

Este instrumento facilita, además, el conocimiento de las aspiraciones y expectativas que tienen los padres y los hijos sobre el futuro escolar de estos últimos. Del mismo modo, el apartado de datos personales permite conocer cuestiones en torno a la recepción de algún tipo de apoyo en el aprendizaje de carácter institucional o privado, así como la circunstancia de haber repetido algún curso y las previsiones de éxito para el curso actual.

Se trata, pues, de una valiosa herramienta que aporta una información muy ilustrativa para describir el contexto familiar en el que se desenvuelven los/las alumnos/as percibida por ellos/as mismo/as, así como establecer algunas posibles relaciones e implicaciones entre estas variables y dimensiones de carácter familiar con el rendimiento académico.

**Tabla 12. Escalas que componen FAOP-HI (Robledo y García, 2010).**

Escala	Constructo Valorado	Dimensiones y variables	Ítems y respuesta
<p><b>Opiniones Familiares: Implicación parental en la educación (FAOP-IM)</b></p>	<p>Implicación Educativa Parental. (Percepción Hijos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Motivación y apoyo escolar de la familia: Apoyo y motivación hacia el aprendizaje ofrecido al alumno desde el hogar por parte de sus padres.</li> <li>▪ Colaboración y estimulación desde el hogar: Conductas estimuladoras y promoción de entornos de aprendizaje en el hogar o por iniciativa de la familia.</li> <li>▪ Dimensión implicación escuela:                         <ul style="list-style-type: none"> <li>- Colaboración basada en el Centro Educativo: actividades y conductas que los padres realizan en la escuela con el hijo, profesionales u otras familias.</li> <li>- Comunicación con el Centro Educativo: Contactos entre padres y profesionales para tratar temas relativos al alumno.</li> </ul> </li> </ul>	<p>20 Ítems. Escala de Frecuencia desde 1, nunca, a 5, siempre.</p>
<p><b>Opiniones Familiares: Hogar (FAOP-HOME)</b></p>	<p>Provisión de un hogar con características propicias para el aprendizaje: recursos, potenciación de la autonomía y madurez, estilos parentales de control-afectivos. (Percepción Hijos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Materiales estimuladores del aprendizaje: Oferta en el hogar de materiales y espacios adecuados para el desarrollo académico del hijo.</li> <li>▪ Aceptación-Afecto: Aceptación del hijo, interacciones y afrontamiento positivos ante los sentimientos y conducta del niño.</li> <li>▪ Rechazo-Hostilidad: Enfado, amargura, resentimiento o desinterés parental con respecto a sus hijos.</li> <li>▪ Estilo educativo de control: Permisivo, Autoritario y Democrático, utilizado por los padres al ejercer control sobre sus hijos.</li> <li>▪ Fomento de la autosuficiencia, madurez y responsabilidad: Grado en que la familia potencia y facilita la madurez del hijo, preparándole para enfrentarse a la adultez de forma independiente.</li> </ul>	

En el instrumento empleado se ha recogido también información sobre algunas variables descriptivas del perfil académico de los alumnos, tales como el hecho de haber repetido o no curso, si reciben clases de apoyo dentro y/fuera del colegio, así como qué nivel de aspiración tienen y creen que pueden alcanzar.

#### 4.4. Procedimiento

El estudio se llevó a cabo siguiendo las fases que, a continuación, se detallan:

**Tabla 13. Esquema del procedimiento**

Fases	Fechas	Acción realizada
1		Planificación y Diseño
2		Recogida de Datos
3		Análisis y Presentación de resultados
4		Discusión
4		Elaboración de Conclusiones

##### ***Fase 1: Planificación y Diseño***

Esta fase se concreta en las siguientes acciones:

- Revisión de la bibliografía con el objeto de profundizar en el tema a tratar, así como concretar la línea de investigación del trabajo. Para ello, se llevó a cabo una búsqueda intensiva en bases de datos tanto nacionales como internacionales entre las que destacan: Dialnet, PUBMED, EBSCO, CSIC, Redalyc, SciELO, PSICOTHEMA y TESEO. La búsqueda se basaba en artículos y tesis doctorales, publicados en los últimos 10 años, utilizando como palabras claves los siguientes términos: fracaso escolar, rendimiento académico, contexto familiar y clima familiar. Así mismo, se procedió a una revisión de la bibliografía, en todos los artículos localizados, con el fin de incorporar estudios adicionales.
- A continuación, se inició la planificación del estudio, formulando los objetivos a cumplir, eligiendo las variables a medir y/o relacionar y seleccionando el instrumento a utilizar para la recogida de datos.
- Elaboración del marco teórico con la información recopilada a partir de la revisión de la literatura.

##### ***Fase 2: Recogida de Datos***

Una vez seleccionado el instrumento a utilizar, anteriormente presentado, se procedió a la recogida de datos. Así, para proceder al desarrollo del plan de muestreo, se siguieron las siguientes fases:

- Reunión con el equipo directivo del IES *La Torre* con el objetivo de informar de la investigación que se pretendía llevar a cabo, aclarar los objetivos del estudio y remarcar el carácter confidencial y anónimo de los datos obtenidos. Así mismo, se solicitó permiso para administrar el cuestionario seleccionado a todos los/las alumnas de 1º de ESO del Centro.
- Reunión con los padres y madres de los alumnos de 1º de ESO con el fin de informarles acerca de la investigación, solicitar la participación de sus hijos

en la misma y obtener su colaboración mediante la firma de un consentimiento informado.

- Reunión con los tutores de los grupos de 1º ESO para solicitar su cooperación, explicándoles las características del estudio y procediendo a la explicación del cuestionario que la autora de este trabajo administraría a sus alumnos en las sesiones de tutoría correspondientes a cada grupo.
- Aplicación de la prueba por parte de la investigadora en cada grupo clase, de manera conjunta y a lo largo de una sesión de aproximadamente una hora de duración. El procedimiento seguido fue el siguiente: la investigadora leía cada uno de los ítems en voz alta, explicando las posibles cuestiones surgidas entre los alumnos, quiénes, por su parte, debían responder en su propio cuestionario individual en función de su percepción de la realidad familiar.

### ***Fase 3: Análisis y Presentación de resultados***

Concluido el trabajo de campo, se procedió a la informatización de los datos y a la realización de los análisis estadísticos que han permitido obtener los resultados de este estudio. Para ello se ha utilizado el programa informático Microsoft Excel 2010.

### ***Fase 4: Discusión y Elaboración de Conclusiones***

Durante esta última fase se compararon los resultados obtenidos en nuestro análisis con los planteados en estudios similares con el fin de interpretar las posibles similitudes y diferencias. Así mismo, se señalaron las limitaciones de la presente investigación y se incluyeron algunas sugerencias para posibles líneas de investigación futuras.

Una vez explicada la metodología seguida en el presente estudio, en el siguiente apartado, se presentan y se discuten los resultados obtenidos con ella.





## 5. RESULTADOS

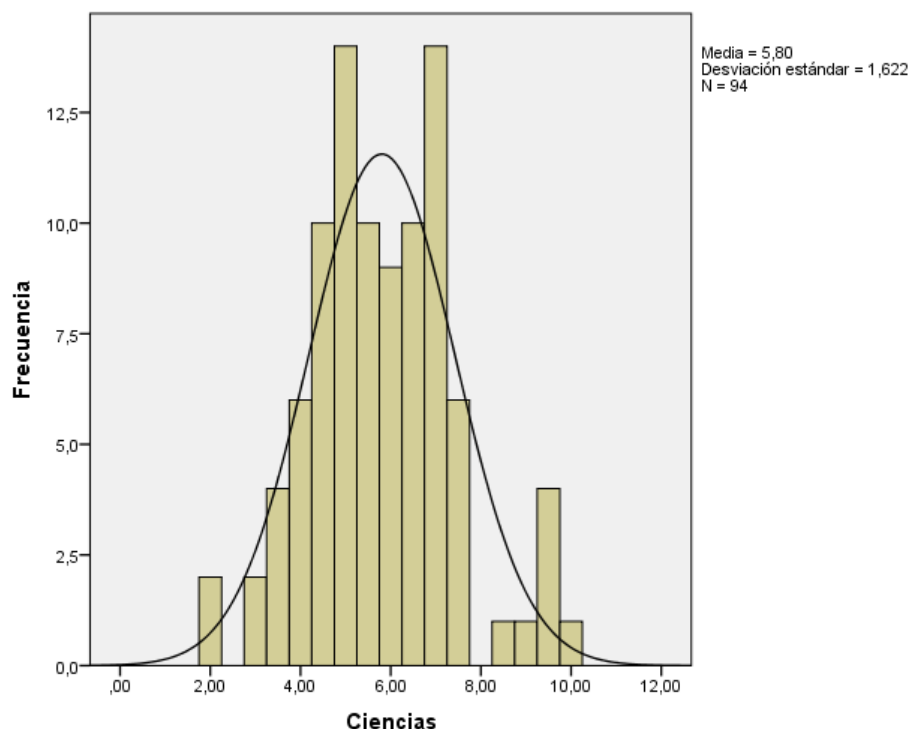
Los análisis estadísticos realizados son de tres tipos, en consonancia con el tipo de estudio que hemos definido desde el punto de vista metodológico: descriptivo y correlacional. Por un lado, se describe brevemente la muestra de alumnos con los que se ha trabajado en relación con las variables de promedio de rendimiento y los resultados obtenidos en las subescalas. Después, se analiza la relación entre las subescalas empleadas (es decir, la escala de Implicación parental y la escala que describe si los alumnos tienen un Hogar propicio para el aprendizaje), con el rendimiento. Para ello se emplean correlaciones de Pearson y coeficientes de determinación. Por último, se realiza un análisis descriptivo atendiendo a las distintas dimensiones que contempla la subescala siguiendo las indicaciones de los autores del instrumento.

En relación al primer grupo de análisis, se realizan gráficos descriptivos (Figuras 6 a 9). Respecto al segundo grupo de análisis, se realizan regresiones lineales múltiples a fin de relacionar y pronosticar el rendimiento en las distintas mediciones efectuadas (Matemáticas, Ciencias Naturales, Lengua, Ciencias Sociales, así como las medias de Ciencias y Letras) a partir de las dos subescalas empleadas (Implicación parental y Hogar propicio). Respecto a éstas últimas, se ha calculado la puntuación de cada sujeto en cada una de ellas siguiendo los criterios de corrección propuestos por los autores.

Las regresiones efectuadas son regresiones múltiples lineales con ajuste de mínimos cuadrados ordinarios. Se decide utilizar este tipo de regresiones, así como la correlación de Pearson y el coeficiente de determinación, porque se trabaja con variables con métrica continua. Las puntuaciones de las dos subescalas (Implicación y Hogar) se consideran métricas desde el momento en que se obtienen como resultado de la suma de las respuestas a los ítems. Además, el recorrido de ambas variables es amplio. Respecto al rendimiento, se ha trabajado con las puntuaciones obtenidas por los alumnos en la evaluación final, tal y como han sido calificados por sus profesores. Para ello se utilizó una medida continua de cero a diez puntos. Igualmente, las variables Ciencias y Letras, al ser medias aritméticas, son también variables métricas continuas.

### 5.1. Análisis descriptivo según perfil académico de los alumnos

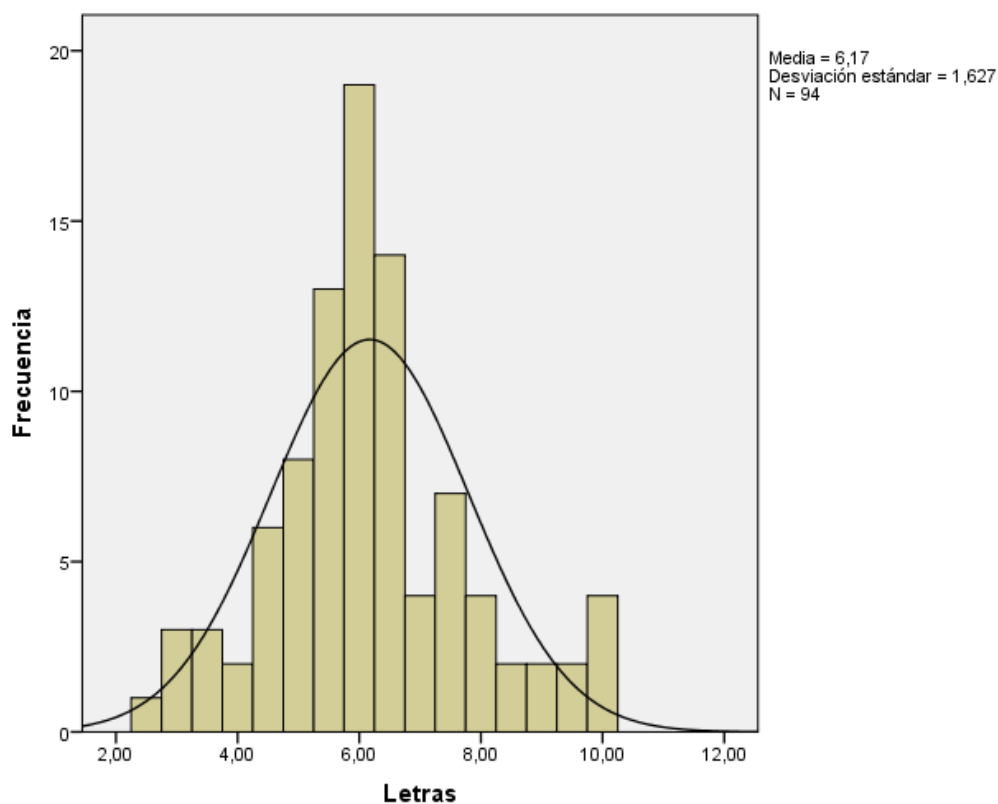
Las variables que se han creado en este estudio a partir de las puntuaciones de los sujetos son las medias del rendimiento en las asignaturas de Matemáticas y Ciencias Naturales (Ciencias) y Lengua y Ciencias Sociales (Letras). En relación a las respuestas de los sujetos a los ítems, se han generado las puntuaciones globales en las subescalas de *Implicación parental* y *Hogar propicio*. De éstas últimas se ha calculado también el promedio para cada sujeto.



**Figura 6. Histograma del rendimiento en Ciencias**

En la Figura 6 se ha calculado el histograma del rendimiento en Ciencias. La media es 5.80 y la desviación típica es 1.622. No es un rendimiento muy elevado. Puede observarse una cierta aproximación a la curva normal en el sentido de que las puntuaciones más próximas a la media son también las más frecuentes. En cualquier caso, la distribución de esta variable tiene un cierto apuntamiento, de ahí que los sujetos tengan poca variación en sus datos (desviación típica baja), por lo que resultan en sus rendimientos relativamente homogéneos.

En la Figura 7 se muestra el histograma del rendimiento en letras. La media es 6.17 y la desviación típica 1.62. El rendimiento de los alumnos es algo superior en las asignaturas de letras. Como en el caso anterior, la distribución tiene una cierta aproximación a la curva normal, es decir, los sujetos se sitúan alrededor de la media del grupo, habiendo menos puntuaciones extremas, tanto bajas como altas.



**Figura 7. Histograma del rendimiento en Letras.**

En las Figuras 8 y 9 se representa la distribución de los alumnos en las dos subescalas. Se ha trabajado con las medias aritméticas para poder comparar los resultados de ambos instrumentos. La media de Implicación parental es menor que la de la variable Hogar propicio. Es decir, los alumnos suelen tener un hogar más adecuado para el aprendizaje que la implicación de sus padres en el mismo.

En la Figura 8 puede observarse que las puntuaciones bajas son también relativamente frecuentes, lo que indica que hay un cierto número de alumnos que consideran que la implicación de sus padres en su aprendizaje es poca. No sucede lo mismo respecto a la variable Hogar propicio. Puede apreciarse en la Figura 9 una cierta asimetría negativa de la distribución, de tal modo que son más frecuentes las medias altas (un mayor hogar propicio) que las medias bajas.

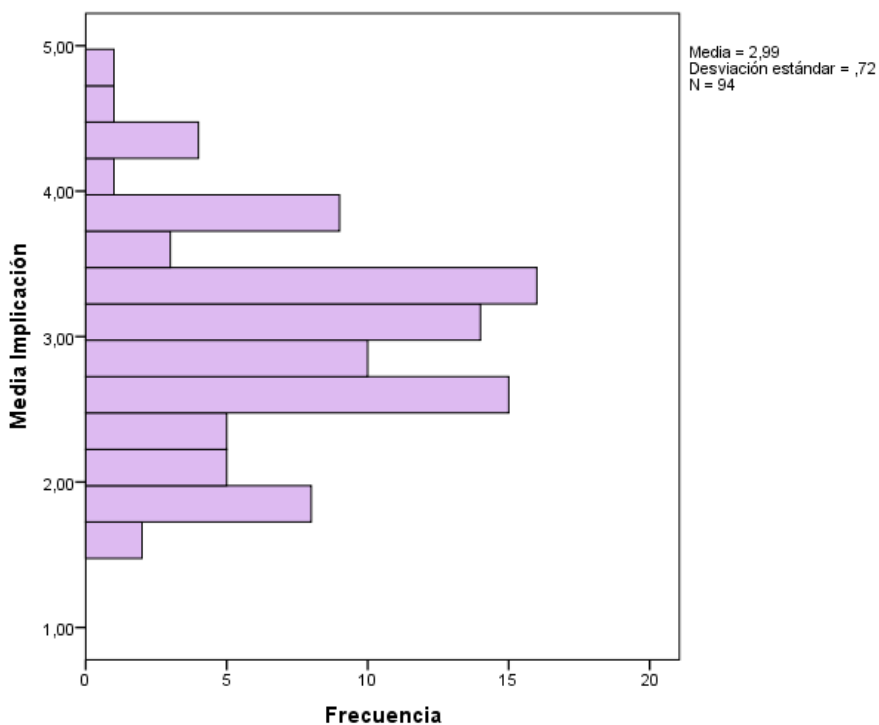
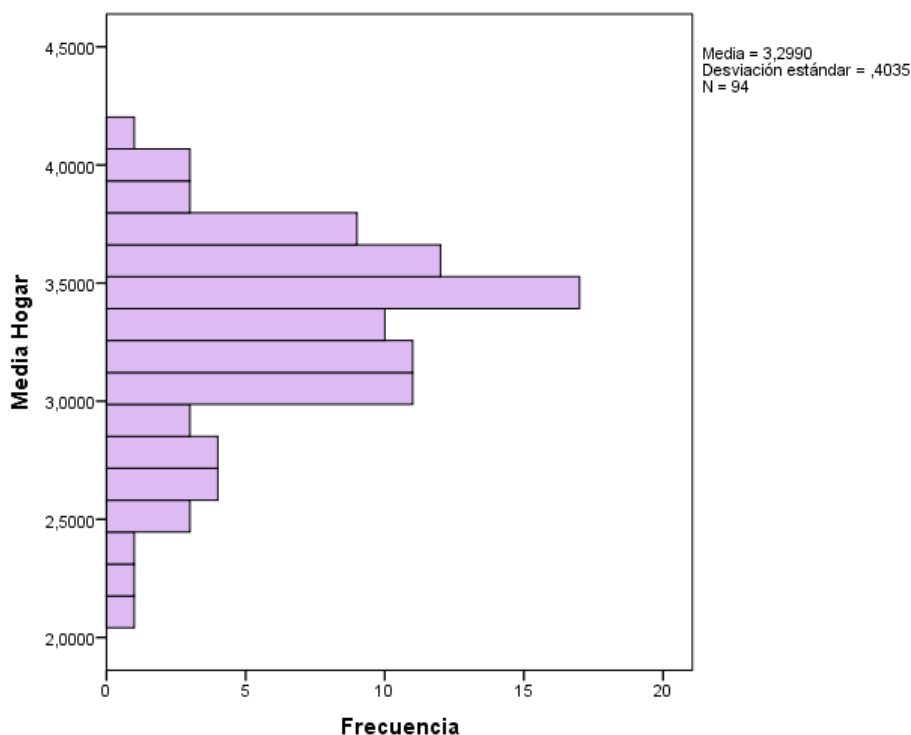


Figura 8. Histograma de la subescala Implicación parental (medias).



**Figura 9. Histograma de la subescala Hogar propicio (medias).**

En la Figura 10 se comparan mejor los resultados obtenidos en las dos subescalas. Como hemos indicado antes, las puntuaciones en la subescala de Hogar son algo superiores a la subescala Implicación (la caja se sutúa en valores algo superiores, como se aprecia en el eje vertical de la izquierda del gráfico. Se producen algunas puntuaciones fuera del comportamiento general del grupo, como son los sujetos 47 y 48 en el caso de la subescala Implicación (que tienen puntuaciones extremas superiores) y los sujetos 2 y 20 en la escala de Hogar propicio (con puntuaciones extremas inferiores).

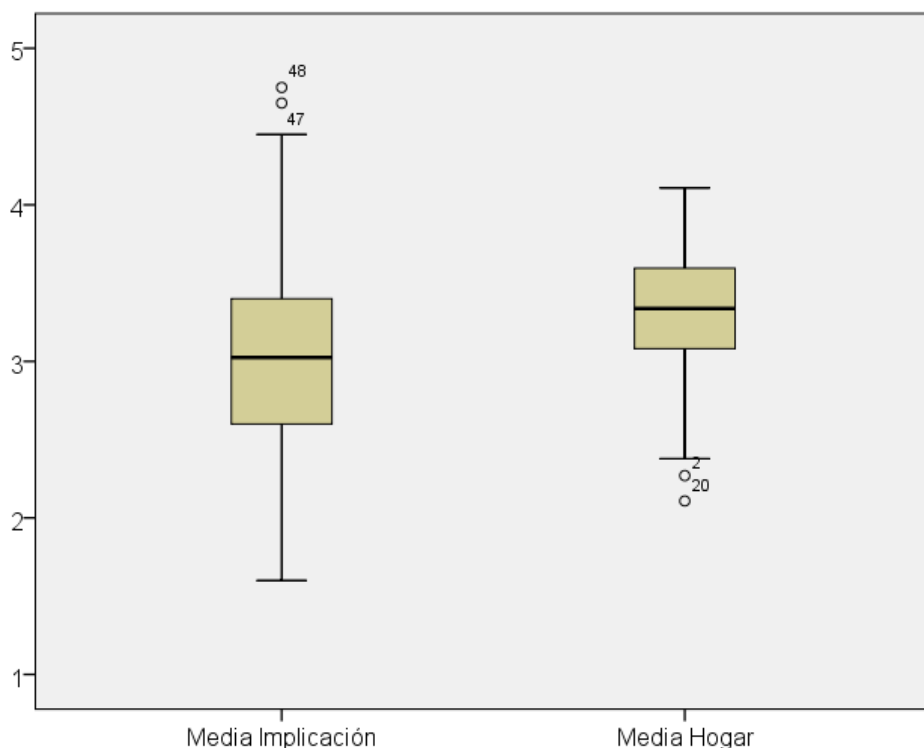


Figura 10. Diagramas de cajas de las subescalas Implicación parental y Hogar propio.

## 5.2. Análisis correlacional y predictivo del rendimiento

En este apartado se presentan los resultados de los análisis correlacionales y los análisis de regresión efectuados. Se han calculado las correlaciones múltiples entre cada una de las variables de rendimiento (Matemáticas, Ciencias Naturales, Lengua, Ciencia Sociales, Ciencias y Letras) con las dos subescalas, por medio de coeficientes de Pearson y de coeficientes de determinación. Los indicadores se muestran en las Tablas 15 a 20, respectivamente.

Las correlaciones son similares en la mayoría de las ocasiones, oscilando entre los valores de .5066 para el caso del rendimiento en matemáticas, y .5847 en el caso de la media de Ciencias. Los coeficientes de determinación indican, en cada caso, la proporción de variabilidad del rendimiento que queda explicada por la combinación de las dos subescalas. La mayor proporción de varianza explicada se produce con el rendimiento en Ciencias, que alcanza un valor de 34.19%. Los coeficientes de determinación para las demás variables de rendimiento son algo más bajos, pero también similares.

En las regresiones efectuadas, recogidas en las Tablas 15 a 20, se han ido tomando como variables dependientes o criterios las distintas medidas del rendimiento, y como variables independientes o predictores las puntuaciones obtenidas en las dos subescalas. Como puede observarse, todas las regresiones efectuadas resultan significativas, con una probabilidad de error muy inferior a .01 (probabilidades que se muestran en color azul en las Tablas). Es decir, el modelo de regresión empleado para predecir el rendimiento resulta adecuado.

La información de estos análisis resulta muy interesante cuando se observan los coeficientes de regresión que se obtienen con cada variable dependiente. En todas las regresiones es el predictor “Hogar propicio” el que resulta claramente significativo y, por tanto, explicativo de la variabilidad del rendimiento. Es decir, el rendimiento en las distintas asignaturas no depende significativamente de la Implicación parental y sí de manera importante del hecho de existir, en su conjunto, un Hogar propicio facilitador del aprendizaje. Estas apreciaciones se concretan en las probabilidades obtenidas por los coeficientes de esta subescala (denotadas en rojo en las Tablas 14 a 19).

Respecto al papel de la Implicación parental como variable predictora del rendimiento, es curioso observar que en algunos casos incluso muestra coeficientes de regresión con signo negativo (denotados en verde en las Tablas 15 a 20). Así sucede cuando son variables dependientes el rendimiento en Matemáticas, Lengua, Ciencias y Letras. La interpretación más directa que puede hacerse de este hecho es que la explicación del rendimiento, en cada caso, por parte de este predictor (la Implicación parental) es de naturaleza inversa, lo que indicaría que una Implicación parental alta se relaciona con un bajo rendimiento, mientras que puntuaciones de rendimiento altas se corresponderían con Implicaciones parentales baja. Esta explicación estaría en contra de lo que hipotéticamente hemos supuesto con anterioridad.

Una lectura más amplia, teniendo en cuenta la matriz de correlaciones de la Tabla 14, permite ver que los coeficientes entre Implicación parental y rendimiento en Matemáticas, Lengua, Ciencias y Letras no son negativos, es decir, no hay una relación inversa entre la Implicación parental y el rendimiento. Atendiendo a las correlaciones, una mayor Implicación parental se relaciona con un mejor rendimiento, y viceversa. Esto nos lleva a una segunda interpretación: la Implicación parental no explica significativamente el rendimiento y, por lo tanto, no es un buen predictor del mismo, porque sus coeficientes de regresión no son significativos (tienen asociadas probabilidades de error altas, como se ve en las Tablas 15 a 20). Pero, ¿por qué sucede así cuando la hipótesis enunciada y lo que hemos expuesto en el apartado teórico de este trabajo, dicen lo contrario? La causa puede encontrarse en la relación que tienen la Implicación parental y el Hogar propicio (.6133). Es una correlación alta, lo que indica un problema de colinealidad. Esta relación entre ambas variables hace que al entrar en el modelo el Hogar propicio (que tiene relaciones más fuertes con las medidas del rendimiento), *eclipsa* la posible influencia de la Implicación parental en el rendimiento, resultando la impresión de que la Implicación parental no explica el mayor o menor rendimiento que tienen los alumnos, cuando en la realidad es lo contrario.

Por último, resulta destacable observar que las medidas de rendimiento tienen entre ellas correlaciones positivas y altas (Tabla 14), lo que indica que el alumno que tiene buen rendimiento en una materia, lo mantiene también en las demás, y viceversa.

**Tabla 14. Matriz de correlaciones entre las medidas del rendimiento y las subescalas**

	Matemáticas	CCNN	Lengua	CCSS	Ciencias	Letras	Implicación parental	Hogar propicio
Matemáticas	1							
CCNN	.6576	1						
Lengua	.6940	.6930	1					
CCSS	.6820	.7953	.7461	1				
Ciencias	.9139	.9067	.7617	.8101	1			
Letras	.7363	.7959	.9356	.9331	.8409	1		
Implicación parental	<b>.2269</b>	<b>.3809</b>	<b>.1920</b>	<b>.4312</b>	<b>.3322</b>	<b>.3323</b>	1	
Hogar propicio	.4969	.5674	.5206	.5666	.5838	.5815	<b>.6133</b>	1

**Tabla 15. Regresión de Implicación parental y Hogar propicio sobre Matemáticas.**

Variable dependiente: MATEMÁTICAS			
Correlación múltiple		5066	
Coeficiente de determinación		2567	
Análisis de varianza	Estadístico F	F crítica (alfa = .05)	
	15.17	<b>1.3731E-06**</b>	
Modelo	Coefficientes	Estadístico t Student	Probabilidad
Intercepción	-2.3201	-1.6289	.1067
Implicación parental	<b>-.01574</b>	-1.0911	.2780
Hogar propicio	.0676	5.0124	<b>2.6324E-06**</b>

(\*)  $p < .05$ ; (\*\*)  $p < .01$

**Tabla 16. Regresión de Implicación parental y Hogar propicio sobre Ciencias Naturales.**

Variable dependiente: CIENCIAS NATURALES			
Correlación múltiple		.5689	
Coeficiente de determinación		.3237	
Análisis de varianza	Estadístico F	F crítica (alfa = .05)	
	21.7806	<b>1.8642E-08**</b>	
Modelo	Coefficientes	Estadístico t Student	Probabilidad
Intercepción	-2.3483	-1.7954	.0758
Implicación parental	<b>.0064</b>	.48338	.6299
Hogar propicio	.0607	4.9025	<b>4.1075E-06**</b>

(\*)  $p < .05$ ; (\*\*)  $p < .01$



Tabla 17. Regresión de Implicación parental y Hogar propicio sobre Lengua.

Variable dependiente: LENGUA			
Correlación múltiple		.5449	
Coeficiente de determinación		.2969	
Análisis de varianza	Estadístico F	F crítica (alfa = .05)	
	19.2210	1.0887E-07**	
Modelo	Coefficientes	Estadístico t Student	Probabilidad
Intercepción	-2.423	-1.8063	.0741
Implicación parental	<b>-.0249</b>	-1.8329	.07
Hogar propicio	.0737	5.8024	<b>9,3999E-08**</b>

(\*)  $p < .05$ ; (\*\*)  $p < .01$

Tabla 18. Regresión de Implicación parental y Hogar propicio sobre Ciencias Sociales.

Variable dependiente: CIENCIAS SOCIALES			
Correlación múltiple		.5765	
Coeficiente de determinación		.3323	
Análisis de varianza	Estadístico F	F crítica (alfa = .05)	
	22.6498	1.0395E-08**	
Modelo	Coefficientes	Estadístico t Student	Probabilidad
Intercepción	-1.4954	-1.1655	.2468
Implicación parental	<b>.0160</b>	1.2378	.2189
Hogar propicio	.0543	4.4661	<b>2.2818E-05**</b>

(\*)  $p < .05$ ; (\*\*)  $p < .01$

Tabla 19. Regresión de Implicación parental y Hogar propicio sobre Ciencias (media).

Variable dependiente: CIENCIAS			
Correlación múltiple		.5847	
Coeficiente de determinación		.3419	
Análisis de varianza	Estadístico F	F crítica (alfa = .05)	
	23.6425	5.4831E-09**	
Modelo	Coefficientes	Estadístico t Student	Probabilidad
Intercepción	-2.33427146	-1.94947656	.054317642
Implicación parental	<b>-.0046705</b>	-.3849717	.70115671
Hogar propicio	.06423771	5.65887869	<b>1.75028E-07**</b>

(\*)  $p < .05$ ; (\*\*)  $p < .01$

Tabla 20. Regresión de Implicación parental y Hogar propicio sobre Letras (media).

Variable dependiente: LETRAS			
Correlación múltiple		.5823	
Coeficiente de determinación		.3391	
Análisis de varianza	Estadístico <i>F</i>	<i>F</i> crítica (alfa = .05)	
	23.3532	6.5154E-09**	
Modelo	Coeficientes	Estadístico <i>t</i> Student	Probabilidad
Intercepción	-1.9592	-1.6273	.1071
Implicación parental	<b>-.0044</b>	-.3615	.7185
Hogar propicio	.0640	5.6121	<b>2.1396E-07**</b>

(\*)  $p < .05$ ; (\*\*)  $p < .01$

### 5.3. Análisis descriptivo: Dimensiones de las subescalas

En este apartado se ofrece un análisis descriptivo de las diferentes dimensiones que componen las subescalas del instrumento siguiendo las indicaciones ofrecidas por los autores del instrumento (Robledo y García, 2012). En este sentido, y teniendo en cuenta los ítems que componen la primera batería de preguntas (ítems del 1 al 20) se distinguen dos factores íntimamente ligados a la implicación parental: la motivación y apoyo escolar de la familia y la colaboración basada en el hogar.

Respecto a la **motivación y apoyo escolar de la familia**, éste mide el grado de apoyo y motivación hacia el aprendizaje que el hijo percibe que le ofrece su contexto familiar. Los participantes muestran en su mayoría (46%) recibir la motivación y el apoyo escolar, necesario en su desarrollo escolar, por parte de sus familias.

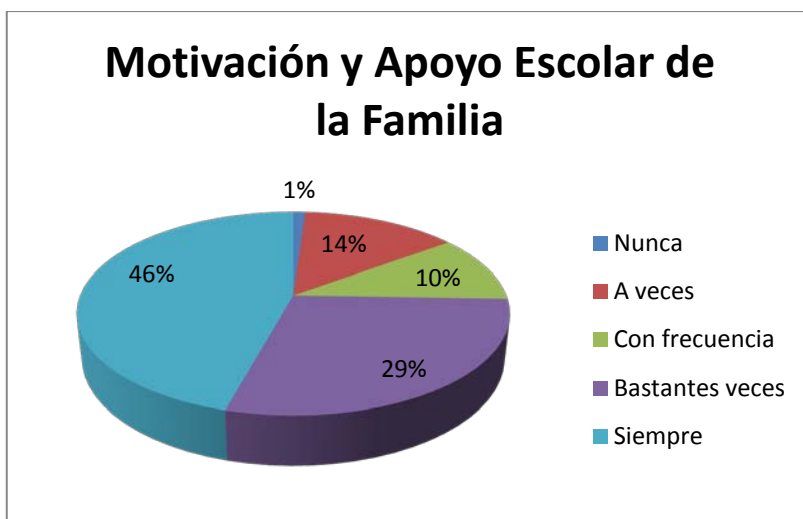


Figura 11. Gráfico circular de las subescalas Implicación parental: Motivación y Apoyo Escolar de la Familia.

Asimismo, resulta que a mayor acción motivadora y de apoyo por parte de la familia, se obtiene mejor rendimiento académico. (Véase Figura 12). Así, a medida que se registran valores más elevados de percepción de la motivación familiar, mejoran los resultados escolares, tanto en las materias de ciencias como de letras, incrementándose, así, las posibilidades de éxito académico.

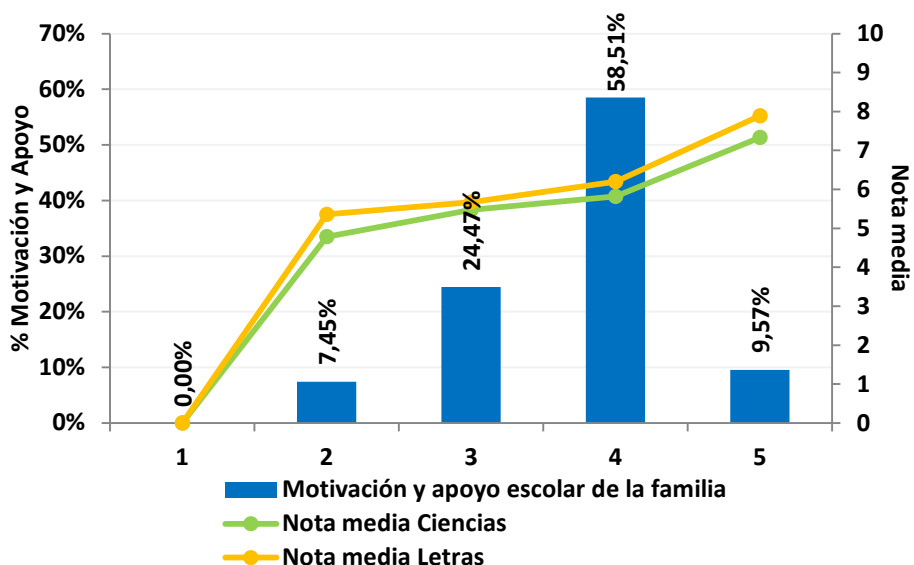


Figura 12. Gráfico de columnas de las subescalas Implicación parental: Motivación y apoyo y rendimiento académico.

La colaboración basada en el hogar valora la percepción por parte del alumno de conductas estimuladoras que describen la promoción activa de entornos de aprendizaje en el hogar. En este sentido (Véase Figura 13), tan sólo el 12% de los encuestados afirma tener una percepción plenamente satisfactoria en la recepción de conductas estimuladoras en su hogar, mientras que el 18% afirma no poseer esta percepción. El 70% restante muestra una percepción que oscila entre: a veces (29%), con frecuencia (23%) y bastantes veces (18%).

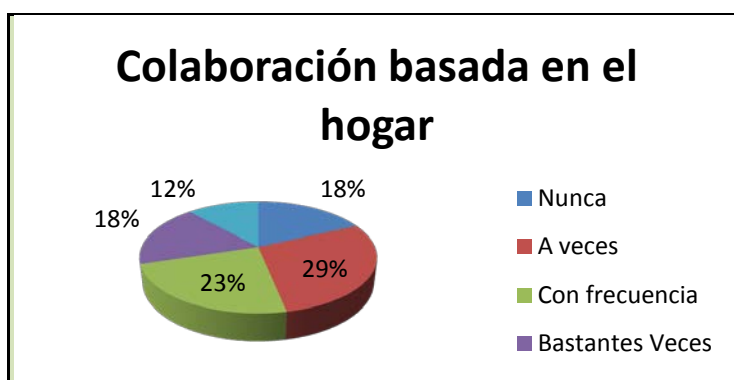


Figura 13. Gráfico circular de las subescalas Implicación parental: Colaboración basada en el hogar.

No obstante, se demuestra la importancia del desarrollo de conductas estimuladoras en relación al rendimiento académico. Así, si observamos la figura 14 podemos apreciar que a medida que la colaboración basada en el hogar, entendida como el conjunto de conductas estimuladoras de entornos de aprendizaje óptimos en el hogar, se incrementa

(valoración 5), también se obtienen mejores resultados académicos tanto en ciencias como en letras.

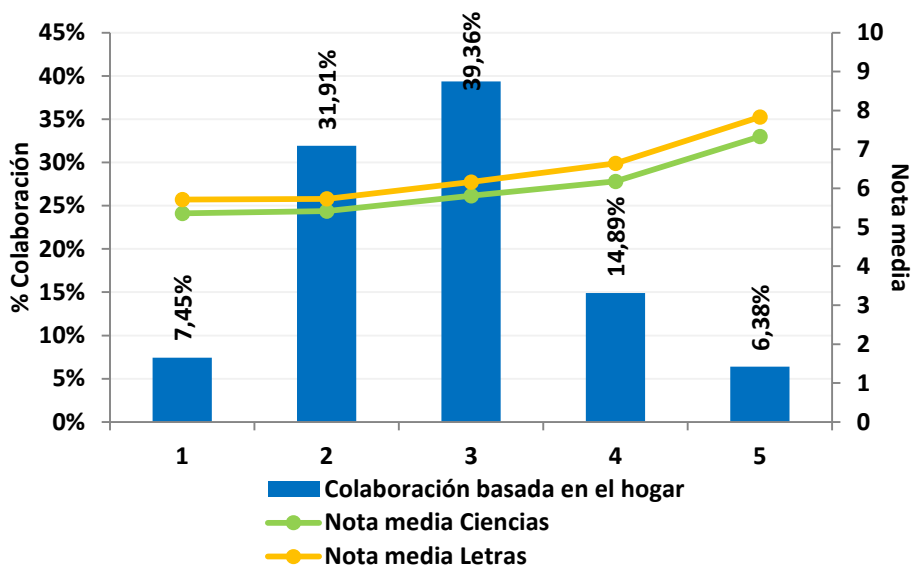
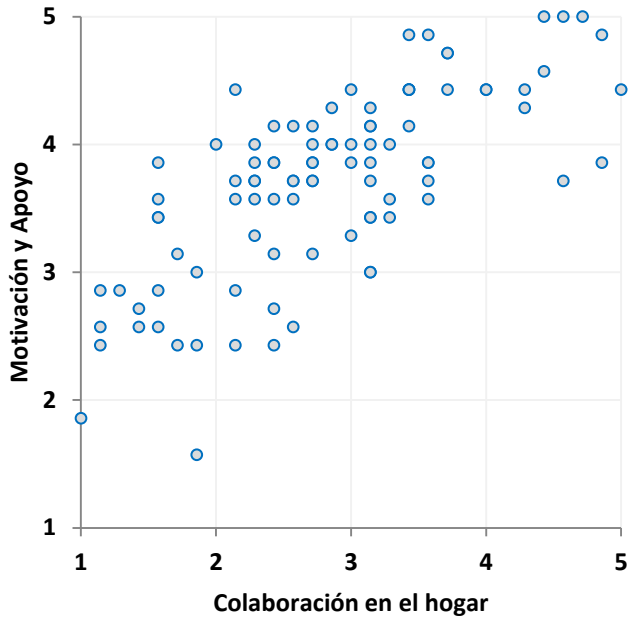


Figura 14. Gráfico de columnas de las subescalas Implicación parental: Colaboración basada en el hogar y rendimiento académico.

Asimismo, si comparamos estos dos elementos (Motivación y Colaboración), en la Figura 15, parece que la nube de puntos sigue una diagonal creciente. Esto nos indica que a mayores conductas estimuladoras ofrecidas desde el hogar también existe mayor percepción del hijo en el apoyo y motivación hacia el aprendizaje. Así, si tenemos en cuenta el coeficiente de correlación lineal (0,7189), este valor se mueve entre -1 y 1, lo cual indica que, al ser positivo, si una variable aumenta de valor la otra también lo hace. De este modo, la relación entre la percepción global de la colaboración y la motivación es elevada, ya que está cerca de 1, por lo que respecto a ambos elementos los alumnos tienen percepciones muy similares.

No obstante, aunque la percepción de los dos factores tiene la misma dirección es mayor para la motivación y apoyo, tal y como se aprecia en la figura 16. Ello podría interpretarse entendiendo que los padres muestran mayor apoyo hacia el aprendizaje de sus hijos, aunque les proporcionan una menor cantidad de conductas estimuladoras.



**Coefficiente de correlación lineal: 0,7189**

Figura 15. Gráfico de dispersión de las subescalas Implicación parental: Colaboración basada en el hogar y motivación y apoyo.

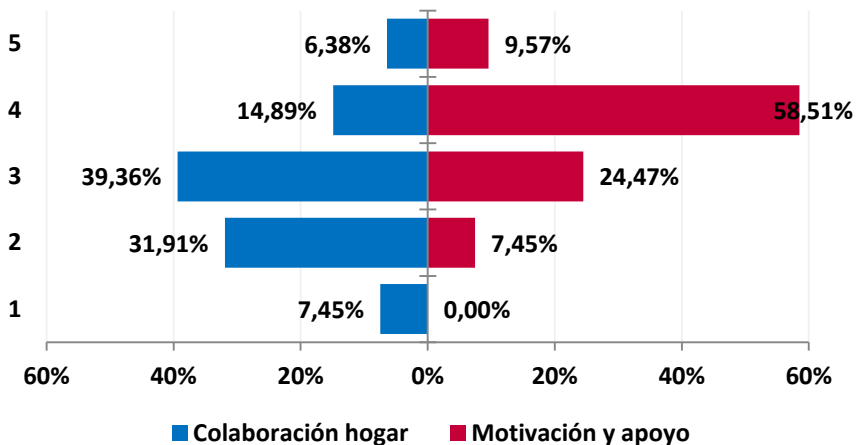


Figura 16. Gráfico de barras de las subescalas Implicación parental: Colaboración basada en el hogar y motivación y apoyo.

En lo que a la segunda batería de preguntas se refiere (FAOP\_HI: HOME, ítems del 1 al 37) se distinguen cinco dimensiones a tener en cuenta.

En primer lugar destaca la dimensión **rechazo-hostilidad**, la cual valora la percepción que tienen los hijos acerca de conductas parentales en las que se evidencia que los padres se muestran enfadados, amargados, resentidos o desinteresados respecto a ellos.

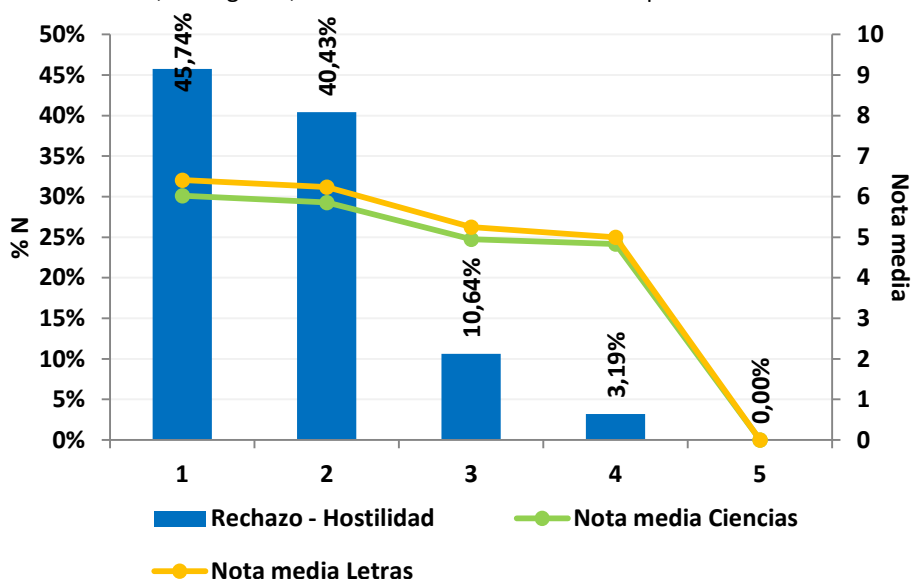


Figura 17. Gráfico de columnas de las subescalas Implicación parental: Rechazo-Hostilidad y rendimiento académico.

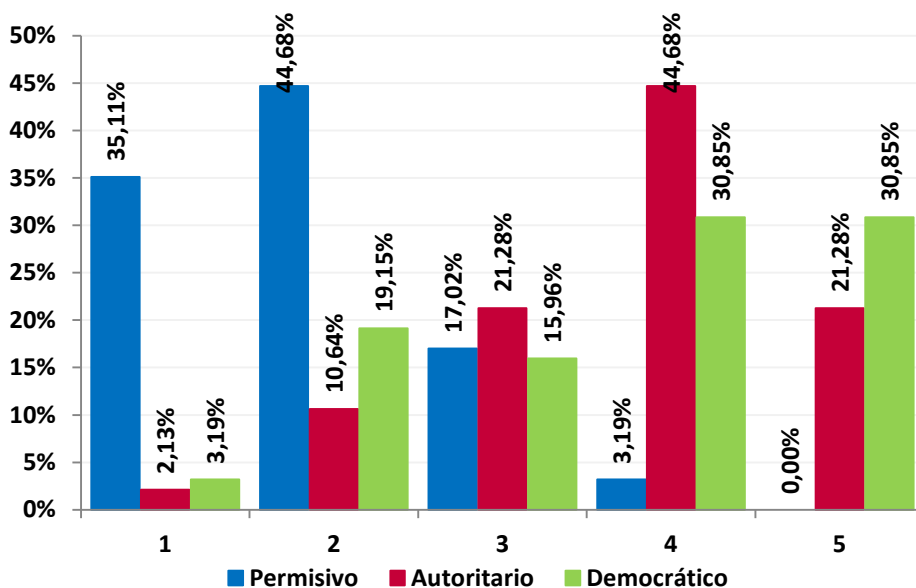
A este respecto, si observamos la Figura 17, se observa que la mayoría de los participantes (45'74%) afirma no percibir nunca sentimientos de rechazo u hostilidad por parte de sus progenitores, mientras que el 54'26 % restante se distribuye en valores que oscilan entre un 40'43% de quienes afirmarían sentir, a veces, sentimiento de rechazo en el seno familiar, y un 10'64% y un 3'19% que percibiría dichos sentimientos con frecuencia y bastantes veces, respectivamente.

De este modo, si relacionamos la presencia de reacciones hostiles o de rechazo por parte de los padres con el rendimiento académico de sus hijos, se observa que existe una correlación entre la no presencia de estos sentimientos en los padres y un mayor rendimiento académico. Así, a menor sentimiento de rechazo percibido por los hijos, se asocian mejores resultados escolares, tanto en ciencias como en letras, aunque con ligeras variaciones, tal y como podemos observar en la Figura17 y en la Tabla 21.

**Tabla 21. Rechazo - hostilidad y Rendimiento Académico.**

	Rechazo - Hostilidad				
	Suma de 0 a 10	Frecuencia	%	Nota media	
				Ciencias	Letras
1	1,5	43	45,74%	6,02	6,41
2	2,5	38	40,43%	5,86	6,24
3	3,5	10	10,64%	4,95	5,25
4	4,5	3	3,19%	4,83	5,00
5	5	0	0,00%	0,00	0,00
		94	100,00%		

A continuación, la dimensión que valora los estilos parentales distingue entre estilo permisivo, autoritario y democrático. Así, si tenemos en consideración la Figura 18, los estilos más frecuentes en las relaciones padres-hijo son los estilos democrático y autoritario, ya que estos reciben el máximo indicador de frecuencia (5=siempre). El estilo permisivo se muestra de manera intermitente, aunque tiende a desaparecer, ya que su máxima presencia se computa en los cuantificadores 1 (nunca) y 2 (a veces), yendo en disminución en los siguientes cuantificadores (3=con frecuencia y 4=bastantes veces) hasta desaparecer.



**Figura 18. Gráfico de barras de las subescalas Implicación parental: Estilos parentales y rendimiento académico.**

Asimismo, si relacionamos los estilos parentales con el rendimiento académico (Véase Tabla 21) de los alumnos resulta que el estilo democrático correlaciona moderadamente con un mejor rendimiento académico, aunque cabe tener presente que el estilo autoritario presenta también elevados índices de correlación con el éxito

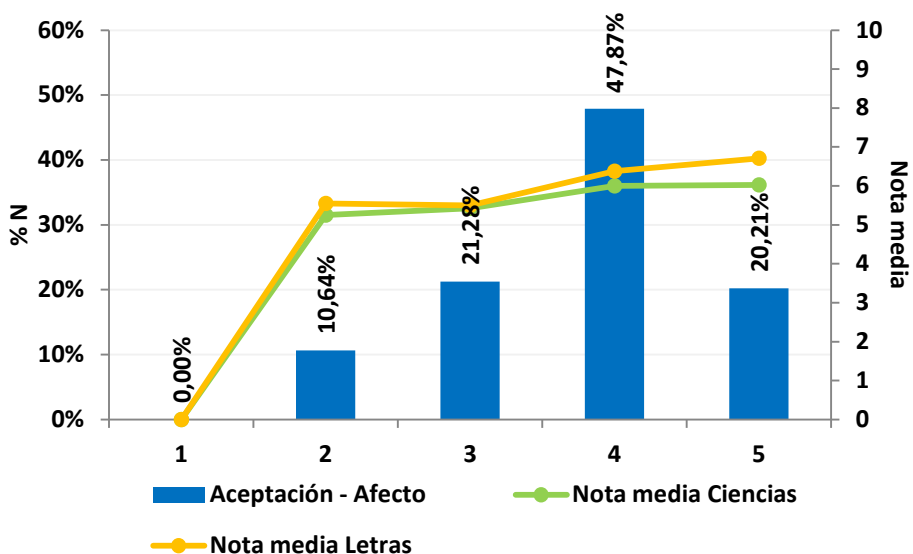


académico. El estilo permisivo, no obstante, al poseer escasa presencia no puede tomarse como valor a tener en cuenta.

**Tabla 22. Estilos Educativos y Rendimiento Académico.**

Estilo educativo	N	Ciencias	Letras
Democrático	44,00	5,80	6,15
Autoritario	39,00	5,78	6,10
Permisivo	1,00	7,00	9,50

La dimensión aceptación-afecto, valora las percepciones de los hijos en relación a si los padres les aceptan y se enfrentan a sus sentimientos y conductas interactuando con ellos de forma adecuada, afectuosa y mostrando aceptación.



**Figura 19. Gráfico de columnas de las subescalas Implicación parental: Aceptación y Afecto y rendimiento académico**

Los resultados revelan (Véase Figura 19) que la mayoría de los encuestados (47'8 %) afirman percibir, bastantes veces, una interacción con sus padres óptima y afectuosa. Mientras, el 52'2% restante oscila entre valores que van del 21' 28% de quienes percibirían ese afecto y motivación con frecuencia, el 20'21% que lo percibiría siempre y el 10'64% que lo sentiría, tan sólo, a veces.

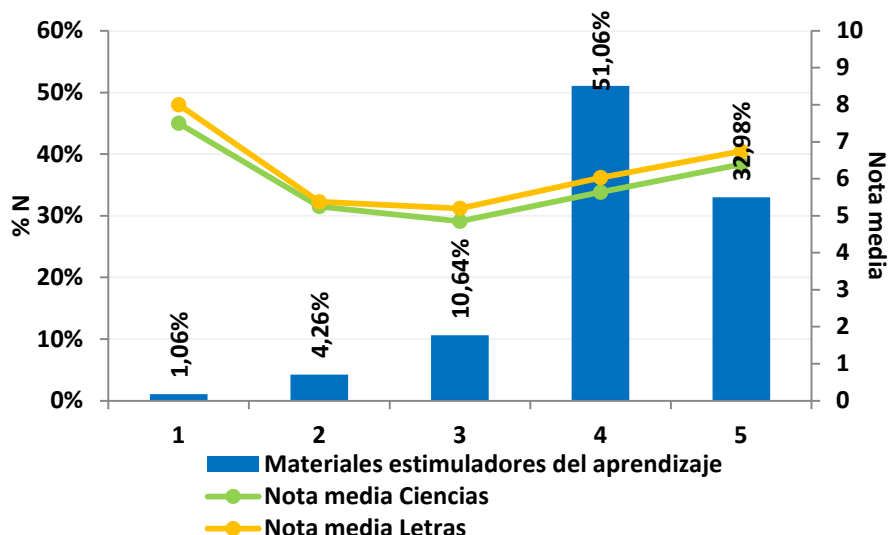
Asimismo, si atendemos a la relación establecida entre interacciones basadas en el afecto y la aceptación y rendimiento escolar, los resultados apuntan a una correlación positiva entre ambas variables. De este modo, si tenemos en cuenta la Figura 19 se observa una línea de claro trazado ascendente que indica que a mayor percepción de los hijos, de interacciones, basadas en el afecto, se corresponden mejores resultados académicos. Así, si observamos la Tabla 23 las notas medias, tanto de ciencias como de letras, aumentan, de forma moderada, a medida que las interacciones adecuadas alcanzan

mayor frecuencia. Así, cuando la percepción de los hijos, en las interacciones con sus padres, es positiva siempre, los resultados escolares mejoran.

**Tabla 23. Aceptación y Afecto y Rendimiento Académico.**

	Aceptación-Afecto				
	Suma de 0 a 10	Frecuencia	%	Nota media	
				Ciencias	Letras
1	1,5	0	0,00%	0,00	0,00
2	2,5	10	10,64%	5,25	5,55
3	3,5	20	21,28%	5,43	5,50
4	4,5	45	47,87%	6,00	6,38
5	5	19	20,21%	6,03	6,71
		94	100,00%		

La dimensión materiales estimuladores del aprendizaje valora la percepción, de los hijos, acerca de si dentro del hogar la familia procura ofrecerles materiales y espacios estimuladores para su desarrollo académico. En este sentido, si observamos la Figura 20, algo más de la mitad de los participantes (51'06%) afirma poseer, bastantes veces, un hogar propicio para el aprendizaje, es decir, tienen la percepción de que el entorno familiar les facilita, de manera habitual, materiales y espacios concretos para su adecuado desarrollo académico. El 48'94% restante muestra respuestas que oscilan entre un 32'98% de quienes reconocen que su entorno familiar siempre les ofrece materiales y espacios adecuados a su desarrollo escolar y un 10'64 y 4'26% que lo perciben con frecuencia y a veces, respectivamente. El 1'06 restante afirmaría no percibir nunca que su contexto familiar le procura espacios y materiales para su correcto desarrollo académico. No obstante, este dato no puede ser tomado como representativo por falta de muestra.



**Figura 20. Gráfico de columnas de las subescalas Implicación parental: Materiales estimuladores del aprendizaje y rendimiento académico.**

Al hilo de esto, si relacionamos la provisión de un hogar propicio para el aprendizaje con el rendimiento académico, los datos (Véase Tabla 23) revelan que a mayor frecuencia en la presencia de un entorno familiar propicio para el desarrollo académico se corresponden mejores resultados escolares, tanto en ciencias como en letras. Así, si observamos la Figura 20, se muestra que los resultados académicos van en clara línea ascendente en la medida en que la presencia de un entorno favorecedor del aprendizaje se hace más frecuente.

**Tabla 24. Materiales estimuladores del aprendizaje y Afecto y Rendimiento Académico.**

	Materiales estimuladores del aprendizaje				
	Suma de 0 a 10	Frecuencia	%	Nota media	
				Ciencias	Letras
<b>1</b>	1,5	1	1,06%	7,50	8,00
<b>2</b>	2,5	4	4,26%	5,25	5,38
<b>3</b>	3,5	10	10,64%	4,85	5,20
<b>4</b>	4,5	48	51,06%	5,64	6,03
<b>5</b>	5	31	32,98%	6,39	6,74
		94	100,00%		



## 6. CONCLUSIONES

En este último apartado se plantean las conclusiones y se realiza una discusión de los resultados obtenidos, examinándolos en relación a la cobertura de los objetivos propuestos, así como en torno al cumplimiento o no de las hipótesis que han guiado el proceso investigador.

Finalmente, se exponen las limitaciones del presente trabajo, a la vez que se proponen algunas sugerencias para futuras líneas de investigación.

### 6.1. Discusión y Conclusiones

Este apartado de discusión de los resultados y conclusiones se organiza en torno a los objetivos de estudio propuestos en la presente investigación.

En este sentido, considerando inicialmente el objetivo general de este estudio, el cual pretendía analizar las variables relacionadas con el contexto familiar que influyen en el rendimiento académico, desde la perspectiva de los hijos, al tiempo que determinar qué consecuencias tienen en sus resultados académicos, se puede afirmar que, de forma general, se ha conseguido cubrir satisfactoriamente. En este caso, se ha logrado un acercamiento a la identificación y comprensión de la relación entre diferentes elementos del contexto familiar, tales como el nivel de implicación familiar y el provisioning de un hogar propicio para el desarrollo académico, y el rendimiento escolar de los hijos.

Asimismo, los dos primeros objetivos específicos planteados fueron **examinar las prácticas familiares** de los alumnos estudiados y **determinar en qué medida ese contexto familiar repercutía** en sus resultados académicos. Los resultados de la investigación apuntan que la existencia de un contexto familiar adecuado repercute en mejores resultados académicos, verificándose, así, la hipótesis de que la participación de la familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de los alumnos, es una de las variables extrínsecas a éstos que mayor repercusión tiene sobre su rendimiento, tal y como señalaban Robledo y García (2012) y Robledo (2012).

El tercer objetivo específico propuesto **pretendía analizar el grado de apoyo y motivación**, hacia el aprendizaje escolar, que el hijo percibía de su familia. En este sentido, los resultados evidencian que el 46% de los participantes afirma recibir un elevado grado de apoyo y motivación por parte de su familia, mientras que el 54% restante oscila en valores que van desde el 29% que afirmaría sentirse motivado, por su familia, bastantes veces, el 10% que lo haría con frecuencia y el 14% que percibiría esta motivación, sólo, a veces. Al hilo de esto, y atendiendo a la relación que se establecería entre motivación y apoyo y rendimiento académico, los resultados presentan evidencia empírica en tanto que a mayor grado de motivación y apoyo percibido se corresponden mejores resultados escolares. Esta conclusión estaría en la línea de trabajos como los de Barca et al. (2012); Gracia, Lila y Musitu, (2005); Núñez (2009); Robledo y García (2012) y Suárez et al. (2011).

En relación a al cuarto objetivo específico que pretendía **valorar el grado de afecto y rechazo** que perciben los hijos por parte de su progenitores, los datos revelan que el

45'74% de los participantes afirma no haber percibido, nunca, sentimientos de afecto o rechazo por parte de sus progenitores, mientras que un 40'43% reconoce haber percibido, a veces, dichos sentimientos. Esta percepción de rechazo u hostilidad repercutiría en su desarrollo académico si tenemos en cuenta que los resultados plantean que a menor sensación de rechazo se corresponden mejores resultados escolares ya que como apuntan Gracia *et al.* (2005); Martínez González (1992) y Zárate, Montero y Gutiérrez (2006) 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 el desarrollo de una baja autoestima. Esto hace que el alumno, al ver reducida su aptitud para el estudio, se forme un autoconcepto negativo, que afectaría a su motivación y al esfuerzo realizado para alcanzar los objetivos planteados por la escuela. Con ello, se confirma la hipótesis planteada que correlaciona el grado de afecto y rechazado percibido por los hijos con el éxito académico.

El quinto objetivo específico planteaba conocer el **grado de implicación familiar**. En este sentido, los resultados apuntan que, parte de los encuestados considera que la implicación de sus padres en su aprendizaje es poca, mientras que la percepción de la existencia de un hogar propicio para su desarrollo académico es elevada. No obstante, una mayor implicación parental correlaciona con un mejor rendimiento tal y como señalan Barca, Peralbo, Porto y Brenlla (2008); González – Pienda (2009); González – Pienda, Núñez *et al.* (2003); Hill y Tyson (2009); Patall, Cooper y Robinson (2008); Suárez *et al.* (2012) y Urdan *et al.* (2007). Sin embargo, en nuestra investigación, los datos revelan un mayor peso de la variable **hogar propicio**, como predictora del rendimiento escolar, por lo que se cumpliría, en parte, la hipótesis planteada que defendía la importancia de la implicación parental como principal indicador extrínseco del rendimiento académico. No obstante, sí que habríamos obtenido evidencia empírica de la importancia de la existencia de un adecuado clima en el hogar en relación a la obtención de mejores resultados escolares, cumpliendo así otra de las hipótesis formuladas. Estos resultados estarían en la línea de los conseguidos por Arranz (2005); Barca *et al.*, (2012); Cavanagh y Flomby (2012); Ruíz de Miguel (2001) y Shepard, (2005) quienes subrayan la importancia de un adecuado funcionamiento familiar, así como de la existencia de un clima satisfactorio en el hogar, como factores determinantes en el desarrollo del niño y por ende en la consecución de sus éxitos académicos.

El sexto objetivo propuesto planteaba el análisis de los distintos **estilos educativos**, utilizados por los progenitores, según la percepción de sus hijos. A este respecto, y teniendo en cuenta que los estilos acotados eran tres: democrático, permisivo y autoritario, el estilo más percibido por los encuestados, en su contexto familiar, es el estilo democrático. El estilo educativo democrático se asocia con el ejercicio de una parentalidad positiva basada en el refuerzo positivo, el establecimiento de normas claras y adecuadas y altas dosis de afecto. Asimismo, también se ha constatado que el desarrollo, por parte de los padres, de este estilo educativo correlaciona con mejores resultados académicos, verificándose, así, la tercera de las hipótesis planteadas. Estos resultados estarían en consonancia con los datos aportados en las investigaciones de Aroca (2011); Arranz *et al.* (2010); Barca *et al.* (2007); Barca *et al.* (2012); Brunner y Lacqua (2003);

Córdoba *et al.* (2011); González y Rodríguez (2008); Robledo y García (2012); Suárez *et al.* (2011), No obstante, cabe ser cautelosos con esta conclusión dado que el segundo estilo más percibido por nuestros participantes ha sido el autoritario, al que también se habrían asociado buenos resultados académicos. Esto podría deberse, en parte, a que los alumnos podrían percibir que en algunos aspectos sus padres muestran un perfil más autoritario y en otros, un perfil más democrático.

Por último, el séptimo objetivo planteado proponía valorar la existencia de **conductas estimuladoras**, por parte de los progenitores, que fomentaran el desarrollo cultural de los hijos. A este respecto, los datos revelan que un 51'06% de los encuestados afirma recibir, en su contexto familiar, conductas y materiales estimuladores bastantes veces, mientras que 32'98% lo recibiría siempre. El 15'96% restante oscilaría en frecuencias que irían entre con frecuencia (10'64%) y a veces (4'26%). De este modo, también se ha obtenido evidencia empírica que a mayor número de conductas estimuladoras le corresponden mejores resultados escolares, confirmándose así la hipótesis que defendía que el nivel sociocultural de la familia traducido en la provisión de conductas y materiales estimuladores hacia los hijos correlaciona positivamente con buenos resultados académicos, siguiendo, así, la estela de autores como Barca *et al.* (2007); Coleman (1966); Fernández y Rodríguez (2008); Mensah y Kiernan (2010); Mullis *et al.* (2003); Nieto (2008); Robledo y García (2009); Ruíz de Miguel (2001) y Suárez *et al.* (2011).

En definitiva, la **conclusión fundamental** que podemos extraer de este trabajo es que, siguiendo la línea de los autores analizados en la fundamentación teórica, junto con los resultados de nuestro estudio, podemos afirmar que las distintas formas de implicación parental en la educación de los hijos repercuten positivamente en el desarrollo escolar de éstos, y por tanto, en la consecución del éxito académico.

## 6.2. Limitaciones y sugerencias para futuras investigaciones

Es preciso destacar que todas estas conclusiones deben ser tomadas con mucha cautela dado que el contexto y las circunstancias en las que se ha llevado a cabo la investigación establecen los límites entre los resultados y la realidad. En este sentido, procede reconocer algunas de las limitaciones del presente trabajo, las cuales indican la necesidad de relativizar sus conclusiones y emergen, en muchos casos, como perspectivas de análisis futuras. Así, en relación a la muestra, ésta no es demasiado amplia, de modo que sería adecuado realizar estudios con muestras mayores, en las cuales el alumnado tuviera rangos de edad más dispares o diferentes niveles de capacidad académica. Asimismo, algunos errores de medida se asumen partiendo de que las horas de aplicación de las pruebas no han sido siempre las mismas.

Del mismo modo, interesaría contraponer la percepción de los alumnos con la de los propios padres, utilizando el cuestionario Opiniones Familiares: FAOP Padres, con lo que se obtendría una visión general y completa, acerca de la situación familiar,

proveniente de la totalidad de los miembros principales del hogar, padres e hijos. Con la combinación de ambos instrumentos se podría identificar la situación real de cada familia en torno a un conjunto amplio de elementos, facilitándose la consiguiente implementación de medidas de tratamiento ajustadas a cada familia.

Finalmente, sería adecuado realizar un análisis de tipo predictivo o causal, ya que, con investigaciones de carácter relacional o descriptivo como la presente es complicado establecer relaciones causa – efecto. Pese a todo, se verifica una tendencia que señala cómo la implicación parental en la educación y la existencia de un entorno familiar óptimo se relacionan con un mejor rendimiento académico.

En conclusión, hoy por hoy, las líneas de investigación futuras deben tender hacia un análisis global y bidireccional (padres-hijos) de todos los elementos que componen el contexto familiar e intervienen en el aprendizaje y desarrollo del alumnado, puesto que sólo acercándonos a la complejidad de la realidad podemos obtener conclusiones menos parciales.



## 7. REFERENCIAS

- Alomar, B. (2006). Personal and family paths to pupil achievement. *Social Behavior and Personality*, 34(8), 907-922.
- Álvarez, D., Álvarez, L., Núñez, J. C., González, P., González-Pienda, J. A., Rodríguez, C. y Cerezo, R. (2010). Violencia en los centros educativos y fracaso académico. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 1 (2), 139-153.
- Álvarez, L., Martínez, R., Iglesias, I., y Cao, M.A. (2006). *Evaluación de las necesidades educativas de las familias con hijos en riesgo de abandono escolar: Una perspectiva intercultural*. Artículo presentando al Congreso internacional de Educación intercultural, formación del profesorado y práctica escolar, Madrid..
- Aroca, C. (2011) *La violencia filio-parental: una aproximación a sus claves*. Valencia: Universitat de València.
- Aroca, C. y Cánovas, P. (2012). *Los estilos educativos parentales desde los modelos interactivos y de construcción conjunta: Revisión de las investigaciones*. Recuperado de: [http://revistas.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/1130-3743/article/view/10359/10798](http://revistas.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/view/10359/10798).
- Arranz, E. (2005). *Familia y desarrollo psicológico*. Madrid: Pearson.
- Arranz, E., Oliva, A., De Miguel, M., Olabarrieta, F., y Richards, M. (2010). Quality of family context and cognitive development: Across sectional and longitudinal study. *Journal of Family Studies*, 16 (2), 130-142.
- Barca, E., Mascarenhas, S. A., Brenlla, J. y Morán, H. (2012). Contextos de aprendizaje, determinantes familiares y rendimiento escolar en el alumnado de Educación Secundaria de Galicia (España). *Revista Amazónica*, 9 (2), 370-412.
- 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 Autónoma de Galicia*. Madrid: Dirección General de Investigación (I+D). Ministerio de Ciencia y Tecnología (Memoria Final Inédita del Proyecto de Investigación, 3 vols.).
- Barca, E., Peralbo, M., Almeida, L. S., Brenlla, J., García, M., Barca, E. y Muñoz, M. A. (2011). *Dinámica familia-centro escolar y rendimiento académico en el alumnado de Educación Secundaria de Galicia y norte de Portugal*. AA VV. (Ed.), *XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía* (pp. 833-846). A Coruña: Universidad de A Coruña.
- Barca, E., Peralbo, M., Porto, A., y Brenlla, J. (2008). Contextos multiculturales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en el alumnado de educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 193-228.

- Barca, E., Porto, A., y Brenlla, J., Morán, F. y Barca, E. (2007). Contextos familiares y rendimiento escolar en el alumnado de Educación Secundaria. *International Journal of Development and Educational Psychology (INFAD) Revista de Psicología*, 2, 197-218.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology*, 22 (6), 723-742.
- Bourdieu, P. (1986). *The forms of Capital. Handbook of theory and research for the sociology of education*. New York: Greenwood Press.
- Brunner, J. J. y Elacqua, G. (2003). *Informe Capital Humano en Chile*. Santiago: La Araucan.
- Calero, J. (2008). *Sociedad desigual, ¿educación desigual? Sobre las desigualdades en el sistema educativo español*. Madrid, España: Ministerio de Educación, CIDE
- Calero, J. Waisgrais, S. y Choi, A. (2010). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis multinivel aplicado a PISA 2006. *Revista de Educación*, 1, 225-256.
- Casquero, A. y Navarro, M. L. (2010). Determinantes del abandono escolar temprano en España: Un análisis por género. *Revista de Educación*, 1, 191-213.
- Cavanagh, S. E., y Fomby, P. (2012). Family instability, school context, and the academic careers of adolescents. *Sociology of Education*, 85(1), 81-97.
- Coleman, J et al. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: Government Printing Office.
- Dyson, L. (1996). The experience of families of children with learning disabilities: parental stress, family functioning, and sibling selfconcept. *Journal of Learning Disabilities*, 29(3), 280-286.
- Epstein, J. (1987). Toward a theory of family-school connections: teacher practices and parent involvement. En K. Hurrelman, F. Kaufman, y F. Losel (Eds.), *Social intervention: potential and constraints* (pp. 121-136). Berlin: de Gruyter.
- Epstein, J. L., Simon B. S., y Salinas, K. C. (1997). *Involving parents in homework in the middle grades*. Baltimore., MD; Johns Hopkins University.
- Estévez, E., Murgui, S., Musitu, G. y Moreno, D. (2008). Clima familiar, clima escolar y satisfacción con la vida en adolescentes. *Revista mexicana de Psicología*, 25 (1), 119-128.
- Fernández, J. J. y Rodríguez, J.C. (2008). Los orígenes del Fracaso Escolar en España. Un estudio empírico. *Mediterráneo Económico*, 14, 323-343.
- Gennetian, L. (2005). One or two parents? Half or step siblings? The effect of family structure on young children's achievement. *Journal of Population Economics*, 18, 415-436. doi: 10.1007/s00148-004-0215-0

- Gil, J. (2011). Estatus socioeconómico de las familias y resultados educativos logrados por el alumnado. *Cultura y Educación*, 23 (1), 141-154. doi: 10.1174%2F113564011794728597.
- González- Anleo, J. et al (1997). *Familia y Escuela. Diagnóstico del sistema educativo (vol. 6). La escuela secundaria obligatoria*. Madrid: MEC.
- González-Pienda, J. (2003). El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista Galego-portuguesa de Psicología y Educación*, 7(2), 247-258.
- González-Pienda, J. (septiembre 2009). *Los retos de la familia hoy ante la educación de sus hijos: a educar también se aprende*. Artículo presentado al X Congreso Internacional Galego Portugués de Psicopedagogía, Braga (Portugal).
- González-Pienda, J.A., Núñez, J.C., Álvarez, L., González-Pumariega, S., Rocés, C., González, P., Muñiz, R., y Bernardo, A. (2002). Inducción parental a la autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 14, 853-860.
- González-Pienda, J., Núñez, J., Álvarez, L., Rocés, C., González- Pumariega, S., González, P., Muñiz, R.,...y Bernardo, A. (2003). Adaptabilidad y cohesión familiar, implicación parental en conductas autorregulatorias, autoconcepto del estudiante y rendimiento académico. *Psicothema*, 15(3), 471-477.
- González-Pienda, J.A., y Núñez, J.C. (2005). La implicación de los padres y su incidencia en el rendimiento de los hijos. *Revista de Psicología y Educación*, 1 (1), 115-134.
- Gonzalo, L., García, V., Luengo, L. M., Vizueté, M. y Feu, S. (2011). Determinantes socioculturales: su relación con el rendimiento académico en alumnos de enseñanza secundaria obligatoria. *Revista de investigación Educativa*, 29 (1), 83-96.
- Gracia, E., Lila, M., y Musitu, G. (2005). Rechazo parental y ajuste psicológico y social de los hijos. *Salud Mental*, 28(2), 73-81.
- Green, C., Walker, J., Hoover, K., y Sandler, H. (2007). Parents' motivation for involvement in children's education: an empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99 (3), 532-544.
- Hill, N., y Tyson, D., (2009). Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740-763.
- Hoover-Dempsey, K. V. y Sandler, H. M. (1997). Why parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67, 3-42.
- Huston, A., y Rosenkrantz, S. (2005). Mothers time with infant and time in employment as predictors of mother-child relationships and children's early development. *Child development*, 76 (2), 467-482.
- Ibarrola, B. (2003, Noviembre). *Dirigir y educar con inteligencia emocional*. Ponencia presentada en el VII Congreso de Educación y Gestión, Madrid.

- Kohl, G. O., Lengua, L. J. y McMahon, R. J. (2000). Parent involvement in school: Conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *Journal of School Psychology, 38*, 501-523.
- Levin, I., Levy-Shiff, R., Appelbaum-Peled, T., Katz, I., Komar, M. y Meiran, N. (1997). Antecedents and consequences of material involvement in children's homework: A longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology, 18*, 207-227.
- Lozano, A. (2003). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la educación secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagogía, 1* (1), 43-66.
- Marchesi, A. y Hernández, C. (2003). *El Fracaso Escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Marjoribanks, K. (2003). Family background, adolescent's achievement and aspirations, and young adult's enrolment in Australian universities. *Aula Abierta, 82*, 147-159.
- Martínez González, R. A. (1992). Factores familiares que intervienen en el progreso académico de los alumnos. *Aula Abierta, 60*, 23-39.
- Martinez-Pons, M. (1996). Test of a model of parental inducement of academic self-regulation. *The journal of Experimental Education, 64*, 213-227.
- Martínez, R. A. y Álvarez, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en la Educación Secundaria Obligatoria: Implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta, 85*, 127-146.
- Martínez, A. M., Padilla-Góngora, D., López-Liria, R., Ruiz, I. y Pérez, D. (2012). La evaluación del aprendizaje y el Fracaso Escolar. *International Journal of Development and Educational Psychology (INFAD) Revista de Psicología, 1* (1), 533-540.
- MECD (2013). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2013*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/inee/publicaciones/indicadores-educativos/Indicadores-Internacionales/OCDE.html>
- MECD (2014). *Sistema Estatal de Indicadores de la educación*. Madrid, España: Secretaría General Técnica MECD.
- Mensah, F., y Kiernan, E. (2010). Gender differences in educational attainment: influences of the family environment. *British Educational Research Journal, 36*(2), 239-260. doi:10.1080/01411920902802198.
- Miñaca, M. I. y Hervás, M. (2013). Intervenciones dirigidas a la prevención del fracaso y abandono escolar: Un estudio de revisión. *Revista Española de Educación Comparada, 21*, 203-220.
- Moreno, M. C., Muñoz, M. V., Pérez, P. y Sánchez-Quejía, 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.
- Nardone, G.; Giannotti, E. y Rocchi, R. (2003) *Modelos de familia. Conocer y resolver los problemas entre padres e hijos*. Barcelona: Herder.
- Nardone, G. y Bolmida, M. (2008). Retrato de dos modelos de familia. *Cuadernos de Pedagogía*, 378 (6), 52-56.
- Nieto, S. (2008). Hacia una teoría sobre el rendimiento académico en enseñanza primaria a partir de la investigación empírica: datos preliminares. *Teoría de la Educación*, 20, 249-274.
- Pardo, A., Ruiz, M.A. y San Martín, R. (2009). *Análisis de datos en Ciencias Sociales y de la Salud. Vol. I*. Madrid: Síntesis.
- Patall, E. A., Cooper, H. y Robinson, J. C. (2008). Parent Involvement in Homework: A Research Synthesis. *Review of Educational Research*, 78 (4), 1039- 1101.
- Peralta, O., y Salsa, A. (2001). Interacción materno-filial con libros con imágenes en dos niveles socioeconómicos. *Infancia y Aprendizaje*, 24 (3), 325-339.
- Robledo, P. (2012). *Contexto Familiar y Aprendizaje Escolar. Estudios Comparativo y de Intervención*. Disertación doctoral no publicada, Universidad de León, León, España.
- Robledo, P. y García, J. N. (2009). El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje: revisión de estudios empíricos. *Aula Abierta*, 37 (1), 117-128.
- Robledo, P. y García, J. N. (2010). Descripción de la versión para los hijos de la batería de evaluación del entorno familiar opiniones familiares (FAOP): El FAOP-HI. *International Journal of Development and Educational Psychology (INFAD) Revista de Psicología*, 1, 671-676.
- Robledo, P. y García, J. N. (2012). Implicación parental en la educación del alumnado de diferentes edades y sexos. *International Journal of Development and Educational Psychology (INFAD) Revista de Psicología*, 1, (2) 371-380.
- Rojas, G., Alemany, I. y Ortiz, M. M. (2011). Influencia de los factores familiares en el abandono escolar temprano. Estudio de un contexto multicultural. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9, (3), 1377-1402.
- Rosa-Alcázar, A. I., Parada-Navas, J. L. y Rosa-Alcázar, A. (2014). Síntomas psicopatológicos en adolescentes españoles: relación con los estilos parentales percibidos y la autoestima. *Anales de Psicología*, 30, 1.
- Rosário, P., Mourao, R., Núñez, J. C., González-Pienda, J. y Solano, P. (2008). Storytelling as a promoter of Self-Regulated learning (SRL) throughout schooling. En A. Valle, J. C. Núñez, R. G. Cabanach, J. A. González- Pienda, y S. Rodríguez (Eds.), *Handbook of instructional resources and their applications in the classroom*. NY: Nova Science.

- Rosenthal, R. y Rosnow, R.L. (1991). *Essential of behavioral research. Methods and data analysis* (2ª ed). New York: McGraw Hill.
- Ruíz de Miguel, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12, (1), 81-113.
- Serna, C., Martínez, I. y Yubero, S. (2006). Fracaso escolar y violencia en la escuela: Factores psicológicos y sociales. *Bits: Boletín informativo trabajo social*, 9.
- Shepard, A. (2005). Development of school attendance difficulties: an exploratory study. *Pastoral Care in Education*, 23 (3), 19-26.
- Suárez, N., Fernández, M. E., Cerezo, R., Rodríguez, C., Rosário, P. y Núñez, J. C. (2012). Tareas para casa, implicación familiar y rendimiento académico. *Aula Abierta*, 40 (1), 73-84.
- Suárez, N., Tuero, E., Bernardo, A. B., Fernández, M. E., Cerezo, R., González-Pienda, P., Núñez, J. C. (2011). El fracaso escolar en Educación Secundaria: Análisis del papel de la implicación familiar. *Magister: Revista miscelánea de investigación*, 24, 49-64.
- Torío, S. (2004). Familia, Escuela y sociedad. *Aula Abierta*, 83, 35-52.
- Urdan, T., Solek, M., y Schoenfelder, E. (2007). Students' perceptions of family influences on their academic motivation: a qualitative analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 22(1), 7-21.
- Valle, C., González, D., y Frías, M. (2006). Estructura familiar y rendimiento escolar en niños de educación primaria de nivel socioeconómico bajo. *Anuario de Investigaciones Educativas*, 7, 237- 250.
- Vallejo, A. y Mazadiego, T. J. (2003). Familia y rendimiento académico. *Revista de Educación y Desarrollo*, 1, 55-59.
- Xía, N. (2010). *Family factors and student outcomes*. Santa Mónica: Pardee Rand graduate school.
- Zárate, L., Montero, J. y Gutiérrez, M. (2006). Relación entre el estrés parental y el del niño pre-escolar. *Psicología y salud*, 16 (2), 171 – 178.

## 8. ANEXOS

### Anexo 1: Influencia de la Familia en la Educación de los Alumnos

En este anexo se presenta una tabla que recoge las evidencias que demuestran e interés histórico por el estudio de la familia en relación al aprendizaje.

**Tabla 25. Consideración de la influencia familiar en la historia de la investigación educativa (Nieto, 2008).**

Años	Conclusiones referidas al contexto familiar
1970 - 1980	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El nivel social de las familias predice la inteligencia verbal de los sujetos.</li> </ul>
1981 - 1990	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los alumnos con menor rendimiento académico proceden de familias con menor nivel económico y más bajo nivel de estudios.</li> <li>- El rendimiento académico está relacionado con factores de índole social, más que con factores intrínsecos al propio sujeto.</li> <li>- El rendimiento está mediatizado por el origen y la situación profesional familiar.</li> <li>- A mayor nivel socioeconómico y de estudios en las familias, mayor es el éxito académico en los alumnos de ciclo medio.</li> <li>- Los factores que inciden favorablemente en un buen rendimiento académico son las expectativas de los padres, su participación en tareas escolares y su nivel sociocultural y económico.</li> <li>- Las aptitudes y el nivel cultural de la familia tiene una relación causal con las aptitudes hacia el estudio.</li> </ul>
1990 – 2006	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los alumnos procedentes de niveles socioeconómicos bajos presentan problemas de adaptación a la comunidad educativa.</li> <li>- El nivel socioeconómico determina el tiempo de duración de la escolaridad.</li> <li>- El autoconcepto configura el rendimiento académico, al igual que el contexto familiar y las expectativas familiares.</li> <li>- Los hijos que perciben a los padres como democráticos obtienen puntuaciones académicas más elevadas.</li> </ul>

## Anexo 2: Consentimiento informado para padres

A continuación se presenta el documento que se facilitó a los padres de los participantes, en la reunión previa al inicio del trabajo de campo, teniendo en cuenta su minoría de edad, así como los requerimientos propios de la Ley de Protección de Datos.

*Elda, a 26 de Marzo de 2014*

### **DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO**

*De conformidad con lo establecido en el artículo 5 de la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de Diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal y a la normativa Europea Vigente, le informamos que los datos de carácter personal que voluntariamente nos facilite su hijo /a a través del cuestionario del proyecto de investigación “Contexto Familiar y Rendimiento Académico”, serán incorporados a una base de datos confidencial.*

*La finalidad de esta base de datos es el archivo, gestión y análisis de los mismos.*

*Si acepta participar en el estudio, usted se compromete a que se pueda administrar la batería de pruebas psicológicas a su hijo/a. Su participación es totalmente voluntaria y en cualquier momento puede decidir abandonar el estudio.*

*La investigadora del proyecto se compromete a no compartir la información requerida con otras instituciones.*

*Le agradecemos su participación voluntaria en este proyecto.*

*Un cordial saludo,*

*Fdo.: Silvia Beneyto Sánchez  
Profesora del IES La Torreña e Investigadora*

### **DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO**

Yo, \_\_\_\_\_ autorizo a mi hijo

\_\_\_\_\_ a participar en el proyecto de investigación sobre “Contexto Familiar y Rendimiento Académico” que consistirá en la cumplimentación de un cuestionario de forma anónima.



### Anexo 3: Cuestionario FAOP-HI

En este último anexo se incluye el instrumento que se ha utilizado para realizar el presente estudio (Adaptado de Robledo y García, 2012).

**Tabla A2. Opiniones Familiares Hijos (FAOP-HI) (Adptado de Robledo y García, 2012).**

#### Opiniones Familiares Hijos (FAOP-HI)

Estimado alumno/a,

A continuación te presentamos una encuesta para algunas de tus ideas sobre el Instituto y sobre tu familia.

Es muy importante que contestes a **todos** los enunciados intentando ser lo más sincero/a posible.

Ten en cuenta que no hay respuestas buenas ni malas, sólo opiniones diferentes.

¡¡¡ Muchas gracias por tu colaboración!!!

#### Datos personales:

[1] .....

[2] Fecha nacimiento.....

[3] Edad:.....

[4] Curso..... [5] Grupo.....

[6]¿Has repetido algún curso? NO SI ¿qué curso?:.....

[7]¿Recibes apoyo académico en el colegio? NO SI.

¿cuál? (P.T., apoyo).....

[8]¿Recibes apoyo académico fuera del colegio? NO SI. ¿cuál? (academia, clases particulares, psicólogo).....

[9]¿Crees que aprobarás todo? SI NO

¿cuáles crees que suspenderás?

.....

[10] ¿Qué profesión tienen tus **padres o tutores**?

**Padre:**..... **Madre:**.....

[11] ¿Qué profesión **deseas** tener?

.....

[12]¿Qué profesión **crees** que tendrás?

.....

[13] ¿Qué nivel educativo **deseas** alcanzar?

Abandono estudio	E.S.O	Bachillerato	Ciclo
------------------	-------	--------------	-------

Formativo	Universidad		
-----------	-------------	--	--

[14] ¿Qué nivel educativo **crees** que alcanzarás?

Abandono estudio	E.S.O	Bachillerato	Ciclo
------------------	-------	--------------	-------

Formativo	Universidad		
-----------	-------------	--	--

Responde a las cuestiones tachando el número que responda mejor a tu opinión.

Tus padres...	Nunca	A veces	Con frecuencia	Bastantes veces	Siempre
1. Son un gran apoyo para ti en el instituto.	1	2	3	4	5
2. Hablan contigo sobre tu trabajo académico.	1	2	3	4	5
3. Te elogian por las cosas que haces en el instituto.	1	2	3	4	5
4. Te animan a permanecer en el instituto.	1	2	3	4	5
5. Te recuerdan la importancia de una buena educación	1	2	3	4	5
6. Revisan tus deberes.	1	2	3	4	5
7. Te ayudan con tus deberes o trabajos.	1	2	3	4	5
8. Te llevan a la biblioteca o te animan a que vayas.	1	2	3	4	5
9. Te llevan a lugares donde aprender cosas especiales (Zoo, teatro, museo...).	1	2	3	4	5
10. Leen contigo o te animan a leer.	1	2	3	4	5
11. Promueven que acudas a actividades extraescolares.	1	2	3	4	5
12. Promueven que viajes, vayas a excursiones.	1	2	3	4	5
13. Hacen actividades creativas contigo (juegos, manualidades, cocina...)	1	2	3	4	5
14. Hablan con los familiares y amigos sobre tus progresos.	1	2	3	4	5
15. Si hay talleres, actividades y cursos para padres en el instituto, acuden a ellos.	1	2	3	4	5
16. Te acompañan al instituto.	1	2	3	4	5
17. Participan en tus actividades extraescolares (deportes, etc.)	1	2	3	4	5
18. Acuden a las reuniones de la Asociación de Madres y Padres.	1	2	3	4	5
19. Comparten actividades fuera de la escuela con otras Familias.	1	2	3	4	5
20. Acuden a reuniones con el profesor para hablar de tus dificultades, logros, relaciones, comportamiento.	1	2	3	4	5

Responde a las cuestiones tachando el número que responda mejor a tu opinión.

Tus padres...	Nunca	A veces	Con frecuencia	Bastantes veces	Siempre
1. En casa tienes las cosas necesarias para desarrollar tus aficiones (pinturas, CD, ordenador, tablet, juegos...)	1	2	3	4	5
2. En casa, tienes libros apropiados para tu edad.	1	2	3	4	5
3. En casa, tienes un escritorio o lugar específico para leer y estudiar.	1	2	3	4	5
4. En casa, tienes un lugar específico para guardar tus cosas.	1	2	3	4	5
5. En casa, tienes diccionarios, enciclopedias... que puedes usar.	1	2	3	4	5
6. En casa, tienes ordenador.	1	2	3	4	5
7. En casa, tienes juegos apropiados para desarrollar tus capacidades (instrumentos musicales, Trivial, juegos interactivos...)	1	2	3	4	5
8. Tus padres llevan a casa materiales de aprendizaje (libros, juegos educativos...)	1	2	3	4	5
9. Tus padres utilizan el castigo físico contigo (azote. torta).	1	2	3	4	5
10. Cuando haces algo que molesta a tus padres, ellos se alteran demasiado y se enfadan contigo.	1	2	3	4	5
11. Puedes expresar sentimientos negativos o desacuerdos con tus padres sin recibir una bronca dura..	1	2	3	4	5
12. Cuando haces algo por lo que tus padres se sienten bien, te alaban.	1	2	3	4	5
13. Crees que tus padres disfrutan conversando contigo y respondiendo a tus cuestiones.	1	2	3	4	5
14. Crees que tus padres sienten que eres un fastidio.	1	2	3	4	5
15. Tus padres pierden los nervios o la paciencia contigo.	1	2	3	4	5
16. Tus padres utilizan motes cariñosos para dirigirse a ti.	1	2	3	4	5
17. Cuando una persona te alaba, crees que tus padres se alegran y se sienten orgullosos de ti.	1	2	3	4	5

18. Tus padres cuentan a sus amigos o familiares tus logros.	1	2	3	4	5
19. Tus padres, al hablar con adultos critican alguna cosa que no les guste de ti (gustos, vestimenta ...).	1	2	3	4	5
20. Tus padres te enseñan habilidades básicas de cocina o limpieza.	1	2	3	4	5
21. Tus padres te enseñan qué hacer en caso de emergencia (incendios, tormentas...).	1	2	3	4	5
22. Tus padres insisten en que colabores en las tareas del hogar, dándote responsabilidades (poner la mesa, hacer tu cama...).	1	2	3	4	5
23. Cuando estás solo en casa sabes cómo contactar con adultos y lo que hacer (no abrir puerta...).	1	2	3	4	5
24. Cuando no haces lo que tus padres te piden. prefieren hacerlo por sí mismos antes que insistirte.	1	2	3	4	5
25. Tus padres no permiten que cuestiones lo que te mandan.	1	2	3	4	5
26. En casa todos participáis poniendo las normas familiares.	1	2	3	4	5
27. Si tienes un conflicto con tus padres intentas solucionarlo conjuntamente.	1	2	3	4	5
28. Tus padres te amenazan con castigos que después no cumplen.	1	2	3	4	5
29. Tus padres olvidan cosas importantes para ti.	1	2	3	4	5
30. Tus padres procuran que sepas que te quieren tratándote con cariño y amabilidad.	1	2	3	4	5
31. Crees que tus padres sienten que otros niños son mejores que tú.	1	2	3	4	5
32. Cuando haces cosas mal, tus padres te asustan o amenazan.	1	2	3	4	5
33. Tus padres intentan que sientas que lo que haces es importante.	1	2	3	4	5
34. Cuando tú y tus padres no estáis de acuerdo, te dejan hacer lo que quieres.	1	2	3	4	5
35. En casa todos sabéis vuestras responsabilidades y las consecuencias de no asumirlas.	1	2	3	4	5

<b>36. En casa tus padres ponen las normas que tú debes obedecer.</b>	1	2	3	4	5
<b>37. Cuando surge un problema contigo se hace lo que dicen tus padres.</b>	1	2	3	4	5





En el panorama educativo español el fracaso escolar constituye, actualmente, un problema que despierta gran preocupación. Tradicionalmente, la investigación científica, a este respecto, había señalado como determinantes de un bajo rendimiento académico las causas intrínsecas al propio estudiante, pero cada vez más se incide en la importancia de las causas extrínsecas que también lo condicionan. Entre ellas, se encuentra la familia así como el contexto en el que se desarrolla el estudiante.

El objetivo del presente estudio es analizar la percepción que tienen los hijos sobre los diversos aspectos del entorno familiar que pueden repercutir en su rendimiento académico y qué consecuencias tienen en sus resultados, los cuales pueden determinar su éxito o fracaso escolar.