

Ano 5, vol IX, Número 2, Jul-Dez, 2012, Pág 370-412.

## CONTEXTOS DE APRENDIZAJE, DETERMINANTES FAMILIARES Y RENDIMIENTO ESCOLAR EN EL ALUMNADO DE EDUCACION SECUNDARIA DE GALICIA (ESPAÑA)

**Alfonso Barca Lozano, Suely A. Mascarenhas\*, Juan Carlos Brenlla Blanco y Humberto Morán Fraga\*\***

Universidade de A Coruña. \*Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Humaitá. \*\*Centro EPA *Eduardo Pondal*. A Coruña.

**RESUMEN:** La familia es la institución social que proporciona uno de los contextos de desarrollo y promoción humanos más importantes para las personas que la integran. Puede ser considerada como un grupo humano particular porque en él coinciden en convivencia personas adultas que están, por una parte, en un proceso de alcanzar su propia identidad y madurez personal y, por otra, a su vez, tienen que implicarse en modular y moderar las naturales diferencias de capacidad y de habilidades que poseen los miembros más jóvenes de dicho grupo, precisamente debido al nivel diferencial de desarrollo en que se encuentran frente a los miembros adultos. En el contexto familiar, uno de los hechos importantes que se dan entre los estudios que se llevan a cabo, es el de considerar a los adolescentes como miembros jóvenes que necesitan una constante atención y cuidado por parte de los mayores para el logro de su proceso de convivencia y socialización. Con este trabajo se pretenden conocer los posibles efectos que poseen en el alumnado de educación secundaria variables importantes relativas a la percepción del alumno sobre su relación familia/alumno, familia/trabajo escolar y familia/centro escolar. Sabemos por otros trabajos recientes que los efectos suelen ser relevantes, positivos y negativos, en la configuración de la estructura personal de los sujetos, así como en su rendimiento académico. Con una muestra de 3.942 sujetos, representativos de la Comunidad Autónoma de Galicia (España), de los niveles de Educación secundaria, (en sus modalidades de ESO, Bachillerato y Formación profesional), se pretenden verificar los dos objetivos básicos que se plantean en orden a conocer los determinantes de rendimiento académico derivados de las relaciones familiares.

**Palabras clave:** Familia y rendimiento escolar. Familia y centro escolar. Rendimiento académico.

## CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM, DETERMINANTES FAMILIARES E RENDIMENTO ESCOLAR DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA DA GALÍCIA (ESPANHA)

**RESUMO:** A família é a instituição social que proporciona um dos contextos de desenvolvimento humano mais importantes para as pessoas que a integram. Pode ser considerada como um grupo humano particular porque nele coincidem em convivência pessoas adultas que estão, por um lado, em um processo de alcançar sua própria identidade e maturidade pessoal e, por outro, têm que envolver-se em modular e modelar as diferenças naturais de capacidade e habilidade que possuem os membros mais jovens deste grupo, precisamente devido ao nível diferencial de desenvolvimento em que se encontram diante dos membros adultos. No contexto familiar, um dos fatos mais importantes entre os estudos realizados, é considerar os adolescentes como membros jovens que necessitam de uma constante atenção e cuidado por parte dos maiores para o sucesso do seu processo de convivência e socialização. Com este trabalho, pretende-se conhecer os possíveis efeitos que incidem sobre os estudantes do ensino secundário. Variáveis importantes relativas à percepção do estudante sobre sua relação família/estudante, família/trabalho, escola e família/centro escolar. Sabemos por outros trabalhos recentes que os efeitos tendem a ser relevantes, positivos e negativos, na configuração da estrutura pessoal dos sujeitos, assim como em seu rendimento académico. Com uma amostra de 3.942 sujeitos, representativos da comunidade da Galícia

(Espanha), de dois níveis de educação secundária (em suas modalidades de ESO, Bacharelado e formação profissional), se pretendem verificar os dois objetivos básicos que se planeja conhecer os determinantes do rendimento acadêmico derivado das relações familiares.

Palavras-chave: Família e rendimento escolar, Família e centro escolar, Rendimento acadêmico.

### **LEARNING CONTEXTS, FAMILY DETERMINERS AND SCHOOL PERFORMANCE IN STUDENTS OF SECONDARY EDUCATION IN GALICIA (Spain)**

**ABSTRACT:** The family is a social institution that provides one of the most important contexts of the human development to those who are part of it. The family can be considered as a particular human group because adult people living together are, on one side, in a process of reaching their own identity and personal maturity and, on the other side, they have to get involved in modulating and modeling the natural differences of capacity and ability that the youngest members of this group have, precisely for the different level of development before the adult members. In the family context, one of the most important facts among studies done, is considering adolescents as young members who need constant attention and care given by adults so that they can achieve success in the process of living together and socializing. The aim of this work is to know the possible effects that influence students in the secondary school (in its models of ESO – Compulsory Secondary School, Bachelor's degree and professional formation), Important variables related to the student perception on his/her relation family/student, family/work, school and family/school center. It is known, by other recent studies, that the effects tend to be relevant, positive and negative, in the formation of people's personal structure as well as their academic performance. Taking into account 3,942 people, representing the community of Galícia (Spain) from two levels of secondary education (in the models ESO, Bachelor's degree and professional education) this study intends to check the two basic objectives that determine the academic performance derived from family relations.

Key words: Family and school performance; Family and school center; Academic performance

### **Introducción**

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

necesitan una constante atención y cuidado por parte de los mayores para el logro de su proceso de convivencia y socialización.

Los trabajos sobre los adolescentes en Europa, en relación con su convivencia familiar y el grupo de iguales, se han desarrollado con bastante profusión desde hace ya varias décadas. A partir de finales de los años 1980 se han intensificado los trabajos relacionados con los estilos de vida de los adolescentes y específicamente sobre las relaciones e interinfluencias existentes entre diferentes variables relacionadas con la salud, dolencias físicas y usos de medicación, el ajuste psicosocial, las relaciones entre iguales, el rendimiento académico y, en concreto, las relaciones se hacen estudios entre las relaciones existentes entre los padres, en cuanto adultos, y los jóvenes/o adolescentes en edades de 12-17 años, así como los trabajos que se hacen sobre el desarrollo de aquellos en las escuelas.

Surge así, a nivel internacional y adoptado por la Organización Mundial de la Salud (OMS) el llamado *Proyecto HBSC (Health Behavior in School-aged Children)* (Currie, Hurrelman, Settertobulte, Smith y Todd, 2000) muy relacionado con estos datos y trabajos que acabamos de señalar. Además de las variables citadas anteriormente, se estudian otras como las variabilidades demográficas, edad, género, tipologías familiares, niveles educativos y situaciones socioeconómicas, tal como indican Rodrigo, Máiquez, Batista-Foguet, Garcia, Rodriguez, Martin y Martínez, A. (2006).

España ha participado en este Proyecto HBSC desde 1986 a través de un equipo de investigadores encabezados por Batista-Foguet y continuado en los años 1994 por Mendoza, Batista-Foguet y Oliva (1994), en 1998 por Mendoza, Batista-Foguet, Sánchez y Carrasco (1998), y finalizado en el año 2004 con el trabajo de Moreno, Muñoz, Pérez, Sánchez-Queija (2004). En general, los resultados obtenidos a través de estos trabajos, de acuerdo con Rodrigo y otros (2006), sugieren que los hábitos de vida saludables, una adecuada integración en la escuela y unas buenas relaciones familiares son característicos de los alumnos de 11 a 13 años. Se detecta en ambos sexos una tendencia idéntica en

el tiempo, con hábitos más sanos, con una mejor comunicación con los padres y una mayor satisfacción con la escuela.

Sin embargo, a medida que se hacen mayores, tanto en los chicos como las chicas se aprecian hábitos menos saludables y menor satisfacción en la familia y con la escuela. Se observa en los chicos que hay una mayor insatisfacción con la escuela un bajo rendimiento académico, mientras en las chicas se hace una vida más sedentaria, sensaciones de infelicidad, sentimientos de soledad, una imagen corporal baja y dietas menos equilibradas. También, se destaca, siempre a partir de los datos que aportan Rodrigo y otros (2006) que, respecto al grupo de iguales, con el paso del tiempo se observa la misma tendencia, señalando que las relaciones entre iguales son la fuente principal de adquisición de comportamiento más arriesgados.

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

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

### **Niveles educativos de los padres y funcionamiento familiar en relación con el grupo de iguales y el rendimiento académico**

Como decíamos, la influencia de las variables de la familia sobre el rendimiento académico ha sido estudiada en las últimas décadas desde dos perspectivas distintas (Martínez-Pons, 1996). Por un lado, se analiza la relación entre el rendimiento y factores sociofamiliares (las expectativas de los padres sobre el logro y el trabajo futuro, el tipo de prácticas educativas, características económicas y culturales, etc.), y por otra parte, la relación entre el rendimiento, los procesos de aprendizaje y los modos en que la familia se implica en estos procesos de aprendizaje (formas específicas en que la conducta de los padres inciden sobre los procesos de autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico).

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

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

Palacios y González (1998, p. 290) también abordan este tema y lo resumen afirmando que *es más probable encontrar en los niveles educativos más elevados estrategias paternas que plantean demandas a los hijos que les llevan más allá de su nivel de competencia en solitario, les hacen avanzar por*

*el camino de la descontextualización y les permiten una mayor autonomía. Todo ello convierte a los entornos familiares de nivel educativo medio o alto en marcos más potenciadores del desarrollo cognitivo y lingüístico y explica la ventaja que, en este desarrollo, presentan los niños y niñas procedentes de estos hogares.*

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

En la segunda perspectiva, están las investigaciones que analizan *cómo los padres se implican favoreciendo o dificultando el propio proceso de aprendizaje mediante su influencia sobre las conductas de autorregulación* (Feldmann, Martínez-Pons y Shaham, 1995; Martínez-Pons, 1996). Así, de acuerdo con Brenlla (2005) 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-motivacionales y comportamentales del estudiante (Boekaerts, Pintrich y Zeidner, 2000; Barca, 2009). Según Boekaerts (1999), estos modelos de aprendizaje autorregulado permiten: describir los distintos componentes que están implicados en el aprendizaje exitoso, explicar las relaciones recíprocas y recurrentes que se establecen entre dichos componentes, y relacionar directamente el aprendizaje con el yo o, lo que es lo mismo, con las metas, la motivación, la volición y las emociones. Desde este nuevo paradigma lo que el alumno aporta a las situaciones de aprendizaje no se identifica exclusivamente con los instrumentos intelectuales de que dispone, sino que también implica los aspectos de carácter motivacional, y el afectivo-emocional (González-Pienda, Núñez, González-Pumariega y García, 1997; González-Pienda y otros, 2000; Núñez y otros, 1998) relacionados con las capacidades de equilibrio personal. Dichas capacidades de equilibrio están mediadas por las interrelaciones en la vida familiar.

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

En otros contextos, según se recoge en la investigación de Barca y Peralbo (2002), y en un estudio realizado en la Universidad de A Coruña, sobre Familia y Salud Mental elaborado sobre 390 familias (Veira, Peralbo y Risso, 1992), se exploraban algunas de las relaciones que se podían establecer entre diferentes aspectos del funcionamiento familiar y el comportamiento de sus miembros en diferentes órdenes de la vida personal y social. Entre sus conclusiones se aporta que el grado de comunicación y 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) aparecían como dos de las grandes dimensiones a tener en cuenta para comprender tanto el buen funcionamiento como algunas de las disfunciones que se producen en el seno de la familia. Así, por ejemplo, a mayor comunicación e interacción entre los padres, sabemos que existe:

- un mayor grado de acuerdo en el modelo educativo a emplear con los hijos
- una mayor satisfacción con su rendimiento escolar
- mayor satisfacción con el comportamiento filial
- mayor ajuste o menor conflictividad entre los padres.

La importancia de la comunicación dentro del medio familiar, señalada también en otros muchos estudios procede del hecho de que se relaciona significativamente con altos niveles de integración familiar y es precisamente en estos casos en los que se produce una mayor satisfacción con el comportamiento escolar de los hijos.

En todo caso, volvemos a lo que se afirmaba en los inicios de este trabajo que, con datos muy recientes del estudio realizado en España (Rodrigo et al., 2006), se confirmaba la importancia que poseen las relaciones positivas de las familias con los hijos, sobre todo entre los 11 y los 13 años, y haciéndose más complejas a medida que los hijos alcanzan edades superiores a los 14 años. Se añaden más datos en este trabajo y así se afirma que, en concreto, en los chicos se observaba una mayor insatisfacción con la escuela y un bajo rendimiento académico, mientras que en las chicas se podía comprobar una vida más

sedentaria, sensaciones de infelicidad, sentimientos de soledad con una autoestima en el área física-corporal baja.

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

## METODO

### Objetivos

Se trata de conocer cómo las variables de tipo familiar, relacionadas con aspectos clave del entorno próximo a la familia en su interacción con el alumnado de Educación secundaria, Formación Profesional y Bachillerato, se pueden comportar de una forma uniforme o multivariada en relación con el rendimiento académico. En concreto nos interesa conocer tres aspectos de esta interacción especialmente relevantes:

- a) Cómo es la correlación y asociación que guardan las diferentes tipologías y dimensiones de relación familia-alumno con su rendimiento académico.
- b) Qué tipo de variables familiares son las que tienen una incidencia significativa en el rendimiento académico bajo, medio y alto.
- c) Cuáles son las variables familiares que mayor poder predictivo poseen sobre el rendimiento académico del alumnado.

## Muestras

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

Se han utilizado en este trabajo las muestras representativas extraídas por estratos, aleatoriamente y de forma polietápica de entre el alumnado de Educación Secundaria de Galicia (ESO, Formación Profesional y Bachillerato) y que en su momento se han obtenido para la realización de trabajos de investigación (en concreto, 2 proyectos subvencionados y realizados durante los años 1997-1999 y 2000-2002), así como los datos de dos tesis doctorales que he dirigido, realizadas durante los años 2001, 2002 y 2003, y que fueron leídas en el año 2004 y en el 2005.

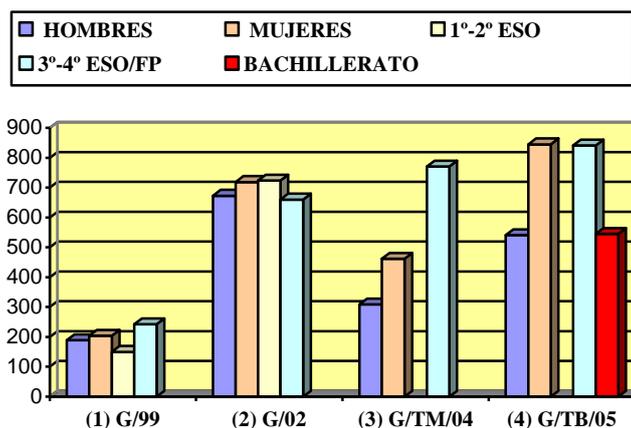
En estas muestras se recoge un amplio espectro de alumnado de variadas procedencias tanto por parte de los Centros escolares-Institutos (públicos, privados concertados y privados), de su procedencia geográfica (están representadas las cuatro provincias de Galicia), alumnado de diferentes edades (desde los 12 hasta los 18 años), así como de diferentes niveles educativos (están representados todos los cursos de la Educación secundaria obligatoria-ESO, las principales familias/ciclos formativos de la Formación profesional y los dos cursos de Bachillerato) (véanse la tabla 1 y gráfico 1).

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

Muestras	(1) G/99 (4) G/TB/05	(2) G/02 (5) TOTAL	(3)	G/TM/04	
N	393	1.392	771	1.386	3.942
Sexo: hombres		189	719	462	541
1.911					
Sexo: mujeres	204	673	309	845	2.031
1°-2° ESO	150	726			876
3°-4° ESO/FP	243	666	771 (FP)		841
2.521					
BACHILLERATO				545	545

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

**Gráfico 1**  
Representación gráfica de las muestras de los sujetos participantes por sexos e integrados en las investigaciones realizadas



### **Instrumentos de medida**

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

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

A partir del ítem 17 y hasta el último ítem, el 70, las principales dimensiones de la Escala incluyen las valoraciones sobre temas como *concepciones de fracaso escolar* que posee el alumno, *actividades dominantes culturales* que se realizan y a partir de ahí se incluyen varios bloques con dimensiones de ítems diferenciados: a) un bloque de ítems que se refiere a las Condiciones de Estudio y Trabajo Escolar en Casa, en concreto se analizan el lugar, tiempo y dedicación al trabajo escolar en casa, b) otro bloque o subescala que da cuenta de contenidos relacionados con *Familia y Actividades de Aprendizaje Escolar*, en concreto se evalúan el comportamiento de la familia, sus reacciones y expectativas ante los estudios, rendimiento del alumno y autoestima y, c) finalmente, en la última subescala, se analizan las *metas académicas del alumnado*.

De los estudios realizados en diferentes investigaciones en las que se ha utilizado la Escala CDPFA se obtienen varias dimensiones factoriales

importantes y que ya se han explicado y publicado con detalle en otro lugar (Barca, Peralbo, Brenlla, Santamaría y Seijas, 2001). Sólo decir aquí que es una Escala que ha sido utilizada en diversas investigaciones (Barca, 2000; Barca y Peralbo, 2002; Mascarenhas, 2004; Morán, 2004; Ziemer, 2005) desde el año 1997 hasta la actualidad. En su conjunto, desde el ítem 17 hasta el ítem 70, y en el que se analizan los tres bloques de contenidos a los que nos referimos antes, esta Escala posee un índice de adecuación muestral (KMO) de ,769; un índice de fiabilidad *alfa* de Cronbach de ,738 y una varianza explicada total (%VT) del 53,42% para 19 dimensiones sin limitación de factores y que conforman tres subescalas diferenciadas. Todo ello nos indica que estamos ante unos índices moderadamente aceptables, dada la finalidad evaluativa que posee la Escala CDPFA..

En este trabajo de investigación utilizamos sólomente el bloque o la Subescala B de la Escala CDPFA que, como se sugería unas líneas más arriba, es la que da cuenta de constructos como: *Familia y Actividades de Aprendizaje Escolar*. Las propiedades psicométricas de esta Subescala B, en el investigación realizada por Barca y Peralbo (2002) con alumnos de educación secundaria (ESO) como puede observarse en la tabla 1 y gráfico 1, son: a) una adecuación muestral de ,717 (KMO), b) con una varianza total explicada (%VT) del 52,75; c) con una fiabilidad, *alfa* de Cronbach, de ,54 y, d) con sujetos de 2º y 4º de ESO de Centros públicos, públicos-concertados y centros privados de las cuatro provincias de Galicia (N = 1.392).

En otras investigaciones realizadas con la Escala CDPFA y que también utilizamos para este trabajo, las dimensiones factoriales obtenidas en la Subescala B (*Familia y Actividades de Aprendizaje Escolar*) se obtienen unas soluciones factoriales de entre 4 y 6 dimensiones según los casos y el tipo de muestras a las que se ha administrado. Las propiedades psicométricas oscilan en torno a las descritas anteriormente, si bien en Morán (2004) se obtiene un KMO de ,717, una fiabilidad, *alfa* de Cronbach de ,64 y una varianza total explicada (%VT) del 54,2% para 6 factores (N= 771) con alumnos de Formación Profesional de Galicia. En la investigación de Brenlla (2005) los datos psicométricos que se obtienen para esta Subescala B son similares, con

un índice de adecuación muestral (KMO) de ,655, una varianza total explicada de 53,2% para 4 factores y un alfa de ,601 para un total de 1.386 sujetos de educación secundaria (ESO) y de Bachillerato. Todos estos datos sugieren una buena estabilidad y consistencia interna de la Escala CDPFA, en concreto de la Subescala B que, insistimos, evalúa *Familia y Actividades de Aprendizaje Escolar*.

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

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

##### *Factor 1: Ayuda de la Familia al Trabajo Escolar*

Este factor está compuesto por un total de 5 ítems. El contenido de los mismos hace referencia respectivamente a: si la familia se preocupa por los deberes que el sujeto tiene que hacer, si le exige o no que haga los deberes antes de hacer otra cosa (ver TV, jugar con sus amigos, etc.), si ayudan al sujeto en las tareas escolares, si le sugieren la utilización de otros materiales en sus estudios y si acuden al centro para informarse sobre el rendimiento del alumno en las distintas materias.

Las puntuaciones obtenidas en dicho factor muestran el grado en que el sujeto recibe ayuda de su familia, y en consecuencia, las puntuaciones altas son indicativas de ayudas positivas de la familia al trabajo escolar y las bajas son negativas, siendo las intermedias no significativas.

##### *Factor 2: Valoración/Satisfacción Familiar del Estudio*

El contenido de este factor se centra en dos temas: la percepción de la satisfacción de su familia por las calificaciones del sujeto, y la concepción de la familia sobre el seguir estudiando y la posibilidad de trabajar en un futuro. Aspectos que quedan recogidos en 5 ítems. Las puntuaciones obtenidas

permitirán conocer la importancia que las familias le dan al estudio y al trabajo escolar en casa.

*Factor 3: Refuerzo Familiar del Rendimiento*

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

*Factor 4: Valoración Positiva de la Capacidad y Esfuerzo*

Los dos ítems de este factor hacen referencia a la confianza de la familia tanto en la capacidad como en el esfuerzo del sujeto en sus estudios. Las puntuaciones obtenidas indicarán el grado en que la familia confía en dicho esfuerzo y capacidad del sujeto para mejorar sus calificaciones.

*Factor 5: Uso de Criterios Comparativos*

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

*Factor 6: Colaboración Familiar con el Centro*

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

## **Procedimiento**

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

habitantes y al total del alumnado de la sedades de 11 a 18 años de estos tres tipos diferenciados de medios sociogeográficos de Galicia.

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

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

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

## **Variables**

Las variables consideradas en esta investigación son los *factores de la Subescala B: Familia y Actividades de Aprendizaje Escolar*. En concreto, distinguimos *Variables Independientes y Dependiente*.

*Como Variables Criterio/Independientes/Exógenas (VV.II.)*

*Factor 1: Ayuda de la Familia al Trabajo Escolar*

*Factor 2: Valoración/Satisfacción Familiar del Estudio*

*Factor 3: Refuerzo Familiar del Rendimiento*

*Factor 4: Valoración Positiva de la Capacidad y Esfuerzo*

*Factor 5: Uso de Criterios Comparativos*

*Factor 6: Colaboración Familiar con el Centro*

*Variable Dependiente (V.D.): Rendimiento Académico con tres categorías: Rendimiento Bajo, Medio y Alto.*

## **Análisis de Datos**

Diseño de tipo correlacional básico. Se utilizarán técnicas de Análisis Factorial, Técnicas correlacionales, Análisis de Varianza (ANOVAs) y Análisis de Regresión Lineal Múltiple.

## **RESULTADOS**

### **Tipos de rendimiento escolar**

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

Si consideramos la muestra en su conjunto (Muestra de Galicia) a partir de los datos que nos proporcionan las investigaciones realizadas desde 1999-

2000 hasta 2005 y hacemos la media de estas cifras porcentuales, tenemos que el 26,1 % del alumnado de Enseñanzas medias se sitúa entre el *deficiente e insuficiente* (Grupo de Rendimiento Bajo), el 50 % está entre *suficiente y bien* (Grupo de Rendimiento Medio) y el 23,9 % se sitúa entre *notable y el sobresaliente* (Grupo de Rendimiento Alto). En términos de calificaciones escolares podemos afirmar que el grupo de rendimiento bajo, quizás equivalente a alumnos con dificultades de aprendizaje, posibles problemas de conducta depeendientes, quizás, de su propia personalidad, del entorno/grupo de iguales o familiares-escolares; en definitiva, alumnado con abandono escolar en las Enseñanzas Medias de Galicia, que, en total asciende, en la actualidad, a un 26% aproximado de alumnado de este nivel educativo (véanse tabla 2 y gráfico 2).

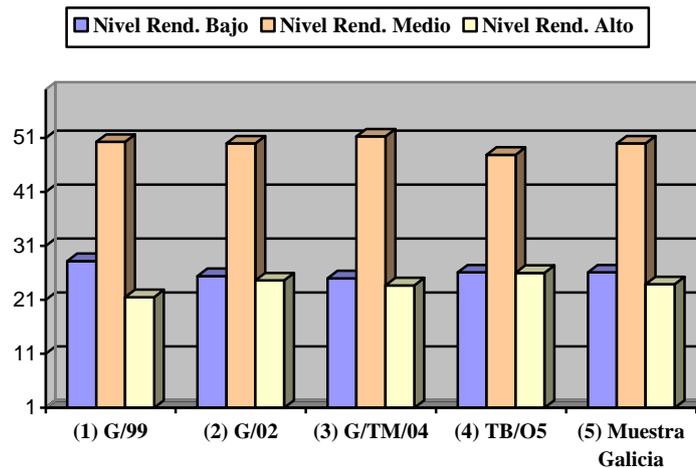
Estos datos son los que hacen reflexionar sobre las posibles raíces y determinantes de esta variabilidad del rendimiento académico que se acaba de exponer y analizar en las investigaciones respectivas llevadas a cabo durante estos últimos 8 años en la Universidad de A Coruña, cuando específicamente se tiene en cuenta ese 26,1 % de alumnos con bajo rendimiento académico. Veremos, en la síntesis/resumen de las conclusiones que se elaborarán, cómo las variables familiares y escolares/relacionales, las afectivas y emocionales, a partir de este análisis multidimensional y multifactorial del que partimos, formarán parte de los núcleos centrales y de los determinantes del rendimiento escolar.

Tabla 2. Tipos de rendimiento académico en las muestras representativas de las investigaciones realizadas, de acuerdo con los datos obtenidos a partir de los expedientes académicos del alumnado (en porcentajes).

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

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

Gráfico 2. Representación gráfica de las muestras de los sujetos participantes por tipos de rendimiento académico (en porcentajes) e integrados en las investigaciones realizadas



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

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

Por otra parte, hace relativamente poco tiempo que se acaba de conocer el Informe sobre educación de la OCDE-2004, el llamado Informe PISA-2005 (Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes) dirigido por el profesor

Andreas Schleicher, Informe que a través de unas 275.000 pruebas directas a otros tantos estudiantes de educación secundaria, compara los resultados educativos de los países de la OCDE. Según se revela en este Informe existen tres grandes áreas importantes del *currículum* en las que los alumnos españoles obtienen un rendimiento pobre y preocupante en relación con la mayoría de los países de la OCDE: comprensión lectora, matemáticas y área de ciencias (química, biología, física). Además se señala que el 23% de este alumnado no consigue los conocimientos mínimos necesarios en estas materias. Bien: son datos, como se podrá observar, en general, bastante aproximados con los que acabamos de exponer a través de las investigaciones que estamos analizando, sobre todos i tenemos en cuenta el porcentaje de alumnado que no supera las materias que en nuestras muestras llamamos troncales y comunes.

### **Análisis correlacional entre variables relacionales-familiares y el rendimiento académico**

En función de los objetivos propuestos realizamos esta exploración tomando dos puntos básicos de referencia: por una parte dirigimos nuestra atención a las variables relacionales-familiares que mantienen las correlaciones positivas más significativas con el rendimiento académico y, por otra, aquellas que mantienen una correlación negativa y significativa.

Si analizamos con detenimiento las correlaciones existentes entre las variables relacionales-familiares en relación con el rendimiento académico en las cuatro investigaciones que estamos presentando, podemos observar, en primer lugar, que el **rendimiento académico** del alumnado mantiene, en las cuatro muestras estudiadas, las correlaciones positivas y significativas con variables familiares como: **a) *satisfacción familiar del rendimiento/trabajo escolar*** o ***valoración del estudio por parte de la familia***, **b) existe una correlación positiva y no siempre significativa de las variables *colaboración familiar con el centro y valoración positiva de la capacidad y esfuerzo*** (a excepción de la muestra de alumnado de FP) y, finalmente; **c) *expectativas familiares sobre el estudio y futuro del alumno***.

Todos estos datos implican el hecho de que el rendimiento académico es más alto en la misma medida en que también lo son las percepciones del alumnado sobre la satisfacción de su familia con los resultados positivos que obtiene, el interés motivacional por las propias tareas y por el aprendizaje en sí mismo, por la colaboración estrecha de la familia con el centro escolar y la motivación por terminar con éxito los estudios y obtener un buen trabajo en el futuro (ver tablas 3, 4, 5, 6).

Tabla 3  
Índices de Correlación entre los Factores de la Escala CDPFA  
(Subescala **Variables Familiares** y **Nota Media Global** (Barca, 1999).

---

<b>Factores</b>	
<b>Rendimiento/Nota</b>	
<b>Media Global</b>	
<hr/>	
F1. Ayuda de la familia al trabajo escolar	.043
F2. Autorregulación de tareas de estudio y expectativas familiares	.144**
F3. Valoración de la capacidad y el esfuerzo	-.027
F4. Satisfacción familiar del trabajo escolar	.531**
F5. Refuerzo familiar del rendimiento	.064

---

\*\*p < .01 *La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).*

Tabla 4  
Índices de Correlación entre los Factores de la Escala CDPFA  
(Subescala **Variables Familiares** y **Nota Media Global** (Barca y Peralbo, 2002)

---

<b>Factores</b>
<b>Rendimiento/Nota</b>
<b>Media Global</b>

---

.003	F1. Ayuda de la familia al trabajo escolar
.584**	F2. Valoración familiar del estudio
-.031	F3. Refuerzo familiar del rendimiento
.011	F4. Valoración positiva de la capacidad
-.172*	F5. Uso de criterios comparativos
.137**	F6. Colaboración familiar con el centro

---

\*\*p < .01    *La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).*

Hay que destacar, por otra parte, las variables de correlación negativa y significativa con el **rendimiento académico**. Se observa que en la práctica totalidad de las cuatro investigaciones que estamos analizando, tanto las variables: a) *refuerzo familiar del rendimiento*, b) *uso de criterios comparativos*, como, c) *control familiar y ayudas familiares en el estudio* (especialmente en el alumnado de FP) guardan correlaciones negativas y significativas. Esto significa que el rendimiento académico es más bajo en la misma medida en que son más altos aspectos como la existencia de recompensas/elogios por parte de la familia hacia el sujeto, promesas de regalos o recompensas materiales, haciendo referencia tanto al esfuerzo realizado como a las calificaciones conseguidas. Además, ocurre lo mismo cuando la familia acostumbra a comparar las notas del sujeto con las de sus compañeros/as de clase o la percepción del alumno sobre el control familiar en los estudios (véanse tablas: 3, 4, 5, 6).

Tabla 5  
Índices de Correlación (Spearman) entre los Factores de la Escala CDPFA  
(Subescala **Variables Familiares** y **Nota Media Global** (Morán, 2004)

<b>Factores</b>	<b>Rendimiento/Nota</b>	<b>Media</b>
<b>Global</b>		
F1. Valoración familiar de la capacidad y esfuerzo		.047
F2. Refuerzo familiar del rendimiento y uso de criterios comparativos		.010
F3. Valoración/Satisfacción familiar del rendimiento		.308**
F4. Colaboración familiar con el centro		-.056
F5. Expectativas familiares sobre el futuro académico y profesional		.016
**p < .01 <i>La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).</i>		

Tabla 6  
Índices de Correlación entre los Factores de la Escala CDPFA  
(Subescala **Variables Familiares** y **Nota Media Global** (Brenlla, 2005)

<b>Factores</b>	<b>Rendimiento/Nota</b>	<b>Media</b>
<b>Global</b>		
F1. Valoración/Satisfacción familiar del rendimiento		.638**
F2. Valoración familiar de la capacidad y el esfuerzo		.056*
F3. Refuerzo educativo		.055*
F4. Relación familia-centro		.052
*p < .05 <i>La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).</i>		
**p < .01 <i>La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).</i>		

### **Incidencia de las variables relacionales-familiares y tipos de rendimiento académico**

#### *Alumnado de 2º Curso de Educación Secundaria (ESO)*

Pasamos a hacer un breve análisis de los datos a partir de los resultados obtenidos en los análisis de varianza (ANOVA) realizados en los dos grupos de alumnado de educación secundaria de 2º y 4º de ESO, sobre todo a partir de la

investigación de Barca y Peralbo (2002). En las tablas 7 y 8 se presentan las medias y desviaciones típicas correspondientes a los grupos de rendimiento bajo, medio y alto.

Los ANOVAs realizados nos indican la existencia de diferencias significativas en los seis factores de la Escala. *Ayuda de la familia al trabajo escolar* ( $F_{(2, 712)} = 3.742, p < .05$ ); *Valoración familiar del estudio* ( $F_{(2, 712)} = 191.683, p < .01$ ); *Refuerzo familiar del rendimiento* ( $F_{(2, 712)} = 5.405, p < .01$ ); *Valoración positiva de la capacidad* ( $F_{(2, 711)} = 18.308, p < .01$ ); *Uso de criterios comparativos* ( $F_{(2, 706)} = 6.023, p < .01$ ); *Colaboración familiar con el Centro* ( $F_{(2, 709)} = 11.941, p < .01$ ); en función de la pertenencia del sujeto al grupo de Rendimiento Académico Alto, Medio o Bajo (véase tabla 2).

Tabla 7: Escala CDPFA. Subescala B. Familia y actividades de aprendizaje escolar

<i>Factores</i>	<i>Grupo de rendimiento</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación típica</i>
Ayuda de la familia al trabajo escolar (F1)	Grupo Bajo	232	2,4756	,41205
	Grupo Medio	276	2,5716	,38837
	Grupo Alto	207	2,5425	,39824
	Total	715	2,5320	,40056
Valoración familiar del estudio (F2)	Grupo Bajo	232	1,8082	,42436
	Grupo Medio	276	2,1437	,38208
	Grupo Alto	207	2,5316	,34557
	Total	715	2,1471	,47869
Refuerzo familiar del rendimiento (F3)	Grupo Bajo	232	2,2672	,64106
	Grupo Medio	276	2,1014	,66239
	Grupo Alto	207	2,0870	,66623
	Total	715	2,1510	,66071
Valoración positiva de la capacidad (F4)	Grupo Bajo	231	2,7424	,47285
	Grupo Medio	276	2,9275	,27002
	Grupo Alto	207	2,8913	,30213
	Total	714	2,8571	,36488
Uso de criterios comparativos (F5)	Grupo Bajo	227	1,7841	,88353
	Grupo Medio	275	1,5782	,82628
	Grupo Alto	207	1,5266	,78085
	Total	709	1,6291	,83821
Colaboración familiar con el Centro Escolar (F6)	Grupo Bajo	230	2,7391	,57741
	Grupo Medio	275	2,8727	,41216
	Grupo Alto	207	2,9420	,28983
	Total	712	2,8497	,45147

Los análisis *a posteriori* (prueba Shheffé) realizados, nos indica que los sujetos del Grupo de Rendimiento Medio y Alto perciben y detectan mayor ayuda, por parte de la familia, a la hora de realizar el trabajo escolar, que los sujetos del Grupo de Rendimiento Bajo. Del mismo modo, las familias que muestran mayor satisfacción y consideran que sus hijos deben seguir estudiando para la obtención de un buen puesto de trabajo, son las de los sujetos del Grupo de Rendimiento Alto, en comparación con los otros dos grupos, mostrando también mayor satisfacción los familiares de los sujetos pertenecientes a los Grupos de Rendimiento Medio y Alto en comparación con el Bajo. Sin embargo, son las familias del Grupo de Rendimiento Bajo, en comparación con las otras dos, las que recompensan o elogian en mayor medida los éxitos o el esfuerzo de sus hijos y al mismo tiempo comparan en mayor medida las calificaciones obtenidas por sus hijos con respecto al grupo de clase.

La confianza depositada, por parte de la familia, en la capacidad de sus hijos para la superación de sus notas, es superior entre las familias del Grupo de rendimiento Alto y Medio sobre las del Grupo de rendimiento Bajo; es decir, consideran que sus hijos tienen la capacidad, y pueden esforzarse más, para la obtención de mejores notas. Estas mismas diferencias se producen también, a la hora de colaborar con el centro escolar en las actividades que propone o se desarrollan a partir de las entrevistas con el profesorado tutor.

#### *Alumnado de 4º Curso de Educación Secundaria (ESO)*

En la tabla 8 observamos los ANOVAs realizados que nos indican la existencia de diferencias significativas en los factores de la Subescala B: *Familia y Actividades de Aprendizaje Escolar*. En concreto se destacan las variables *Valoración familiar del estudio* ( $F_{(2, 655)} = 113.712, p < .01$ ); *Valoración positiva de la capacidad* ( $F_{(2, 655)} = 4.092, p < .05$ ); *Uso de criterios comparativos* ( $F_{(2, 655)} = 10.260, p < .01$ ); *Colaboración familiar con el Centro* ( $F_{(2, 651)} = 3.062, p < .05$ ); en función de la pertenencia del sujeto al grupo de Rendimiento Académico Alto, Medio o Bajo (véase tabla 8).

Tabla 8: Escala CDPFA. Subescala B. Familia y Actividades de Aprendizaje Escolar. Análisis de Varianza. Medias y desviaciones típicas de *Variables familiares* en función del Rendimiento académico bajo, medio y alto.

<b>Factores</b>	<b>Grupo de rendimiento</b>	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación típica</b>
Ayuda de la familia al trabajo escolar (F1)	Grupo Bajo	113	2,2004	,52024
	Grupo Medio	411	2,3151	,51019
	Grupo Alto	134	2,2896	,46506
	Total	658	2,2902	,50411
Valoración familiar del estudio (F2)	Grupo Bajo	113	1,7751	,37544
	Grupo Medio	411	2,1028	,39380
	Grupo Alto	134	2,4985	,33471
	Total	658	2,1271	,43966
Refuerzo familiar del rendimiento (F3)	Grupo Bajo	113	1,9204	,67667
	Grupo Medio	411	2,0389	,70170
	Grupo Alto	134	2,0560	,69817
	Total	658	2,0220	,69728
Valoración positiva de la capacidad (F4)	Grupo Bajo	113	2,9027	,32636
	Grupo Medio	411	2,9148	,26374
	Grupo Alto	134	2,8246	,44323
	Total	658	2,8944	,32031
Uso de criterios comparativos (F5)	Grupo Bajo	113	1,7345	,84534
	Grupo Medio	411	1,5207	,75316
	Grupo Alto	134	1,3060	,60359
	Total	658	1,5137	,75285
Colaboración familiar con el Centro (F6)	Grupo Bajo	113	2,849 6	,42723
	Grupo Medio	407	2,906 6	,37289
	Grupo Alto	134	2,962 7	,22634
	Total	654	2,908 3	,35972

Las familias que muestran mayor satisfacción y consideran que sus hijos deben seguir estudiando para la obtención de un buen puesto de trabajo, son las de los sujetos del Grupo de Rendimiento Alto, en comparación con los otros dos grupos, mostrando, también mayor satisfacción los familiares de los sujetos pertenecientes al Grupo Medio en comparación con el Bajo.

La confianza depositada, por parte de la familia, en la capacidad de sus hijos para la superación de sus notas, es superior entre las familias del Grupo

Medio sobre las del Grupo Alto, es decir, consideran que sus hijos tienen la capacidad, y pueden esforzarse más para la obtención de mejores calificaciones.

Entre las familias de los sujetos del Grupo de Rendimiento Bajo se produce, más que en los otros dos grupos, el fenómeno de comparar las calificaciones obtenidas por sus hijos con las de sus compañeros de clases, este mismo fenómeno se produce, también, con mayor intensidad en las familias de los sujetos del Grupo Medio que en las del grupo Alto.

A la hora de colaborar con el centro escolar en las actividades que propone, o la asistencia a las entrevistas con el tutor se produce más entre las familias de los sujetos del Grupo Alto que en los del Bajo.

#### *Alumnado de Formación Profesional de grado medio*

En relación con los datos aportados en la muestra de alumnado de Formación profesional de grado medio se obtienen diferencias significativas en el factor *Satisfacción familiar con los resultados* en función de los grupos de rendimiento ( $F_{(2, 272)} = 31,687, p < ,01$ ). Las puntuaciones medias junto a las desviaciones típicas que se muestran en la tabla 9 sugieren que la satisfacción familiar está más presente en el alumnado de alto rendimiento que en el de medio y bajo rendimiento, por este orden. Según revelan las comparaciones *post hoc* (prueba de Scheffé) estas diferencias son significativas en todos los casos a favor del grupo de alto rendimiento. Por tanto, podemos afirmar que en la medida en que la satisfacción familiar percibida es mayor, también lo es el rendimiento alcanzado por el alumnado.

Tabla 9  
Escala CDPFA. Subescala B. Familia y Actividades de Aprendizaje Escolar. Análisis de Varianza: medias y desviaciones típicas de *Variables familiares* en función del Grupo de Rendimiento Académico bajo, medio y alto

<i>Variables/Factores</i>	<i>Grupo de Rendimiento</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación típica</i>
Confianza familiar nas capacidades e esfuerzo	Grupo Bajo	169	4,2544	,79538
	Grupo Medio	349	4,3744	,71244
	Grupo Alto	160	4,3750	,70513
	Total	678	4,3446	,73306
Refuerzos familiares del rendimiento y no comparaciones	Grupo Bajo	169	3,0276	1,04300
	Grupo Medio	349	2,9016	1,03493
	Grupo Alto	160	3,0458	1,08060
	Total	678	2,9671	1,04850
Satisfacción familiar con los resultados	Grupo Bajo	168	2,4524	,73165
	Grupo Medio	347	2,7733	,76607
	Grupo Alto	160	3,1208	,77657
	Total	675	2,7758	,79404
Colaboración familiar con el centro escolar	Grupo Bajo	169	3,5237	1,09083
	Grupo Medio	349	3,5072	1,00963
	Grupo Alto	160	3,3781	1,06066
	Total	678	3,4808	1,04249
Expectativas familiares sobre el futuro académico y profesional	Grupo Bajo	168	2,0952	1,03379
	Grupo Medio	347	2,2233	,99339
	Grupo Alto	160	2,1031	,91648
	Total	675	2,1630	,98661

*Alumnado de Educación secundaria (ESO) y de Bachillerato*

En la tabla 9 se presentan las medias y desviaciones típicas correspondientes a los grupos de rendimiento bajo, medio y alto.

Los ANOVAs realizados indican que se existen diferencias significativas en función del grupo de rendimiento del sujeto en las variables: *Satisfacción de la Familia* ( $F_{(2, 1370)} = 427.321, p < .01$ ); *Valoración Familiar de la Capacidad y el Esfuerzo* ( $F_{(2, 1368)} = 9.968, p < .01$ ) (Véase tabla 7.1).

Tabla 9: Escala CDPFA. Escala B. Subescala de Variables Familiares

Variabes/Factores	Grupo de Rendimiento	N	Media	Desviación típica
Satisfacción Familiar por los resultados	Grupo Bajo	384	2,5862	,64663
	Grupo Medio	647	3,0751	,63939
	Grupo Alto	342	3,9364	,58401
	Total	1373	3,1529	,79985
Valoración Familiar de la capacidad y el esfuerzo	Grupo Bajo	383	4,1923	,81426
	Grupo Medio	646	4,3901	,65799
	Grupo Alto	342	4,3489	,62040
	Total	1371	4,3246	,70112

Los análisis *post hoc* realizados muestran que son los sujetos del grupo de rendimiento alto y medio los que obtienen mejores puntuaciones en las variables *Satisfacción de la Familia* y *Valoración Familiar de la Capacidad y el Esfuerzo*, siendo sus medias más altas que las del grupo de rendimiento bajo (Véase tabla 9).

### **Poder predictivo de las variables y determinantes familiares sobre el rendimiento académico**

*Alumnado de Educación Secundaria (ESO) (Barca, 1999) y Alumnado de Educación Secundaria (2º y 4º de ESO) (Barca y Peralbo, 2002).*

Utilizando la Escala CDPFA, Subescala B [*Familia y Actividades de Aprendizaje Escolar*] como conjunto de Variables Independientes/Predictoras (en adelante V.I.) y como Variable Dependiente (en adelante V.D.), el **rendimiento académico global** de los sujetos de la muestra de la investigación realizada en 2002 (Barca y Peralbo, 2002), se observa que la varianza explicada total de la Subescala B es de un 37,3%, lo cual puede considerarse como un coeficiente de determinación moderado.

Tabla 10  
Resultados del análisis de regresión lineal múltiple (pasos sucesivos). (1) G/99 (N = 393).  
V. I.: Escala CDPFA (Subescala **Variables Familiares**). V. D.: **Rendimiento académico**  
N = 390.  $R^2$ /Varianza total explicada: **30,3 %**

Modelo Signif.	Variables predictoras	R	$R^2$	Cambio en $R^2$	Beta $\beta$
1,000	Satisfacción familiar con el rendimiento	,531	28,2	28,2	,531
2,001	Valoración de la capacidad y del esfuerzo	,551	30,3	2,02	-,150

Tabla 11  
Resultados del análisis de regresión lineal múltiple (pasos sucesivos) (2) G/02 (N = 1.392).  
V. I.: Escala CDPFA (Subescala **Variables Familiares**). V. D.: **Rendimiento Académico Global**  
N = 1.392 (**Total muestra**).  $R^2$ /Varianza total explicada: **37,3%**

Modelo Signif.	Variables predictoras	R	$R^2$	Cambio en $R^2$	Beta $\beta$
1,000	Valoración familiar del estudio	,589	34,7	34,7	,589
2,000	Refuerzo familiar del rendimiento	,596	35,5	0,08	-,090
3,000	Uso de criterios comparativos	,603	36,3	0,08	-,092
4,000	Colaboración familiar con el centro escolar	,606	37,0	0,07	,081
5,000	Ayuda de la familia al trabajo escolar	,611	37,3	0,03	-,061

Los mejores predictores del rendimiento académico son la *Valoración familiar del estudio* y la *Colaboración familiar con el centro escolar*, variables que contribuyen al coeficiente de determinación con un 30,3 y 34,4% respectivamente en el alumnado de la ESO del año 1999 y en el alumnado de ESO del año 2002. Se unen a la ecuación de regresión otras variables como la *Valoración de la capacidad y el esfuerzo* con un 2,02% y una  $\beta = -,150$  (alumnado de ESO del año 1999, véase tabla 10) y *Refuerzo familiar del*

*rendimiento*, con un 0,08% (alumnado de 2000, véase tabla 11), manteniendo una relación negativa ( $\beta = -,090$ ) con el rendimiento académico de la muestra total del alumnado de educación secundaria. Lo mismo podemos decir de las variables *Usos de criterios comparativos* y *Ayuda de la familia al trabajo escolar*: ambas aportan a la ecuación de regresión un 0,08% y un 0,03%, respectivamente, pero lo hacen, al igual que en el caso anterior, manteniendo una relación negativa con el grupo de alumnos de rendimiento medio global del total de la muestra ( $\beta = -,092$  y  $\beta = -,061$ , respectivamente) con un poder predictivo mínimo y, se insiste, manteniendo una relación negativa con el grupo de rendimiento bajo-medio (ver tabla 11).

#### *Alumnado de Formación Profesional de grado medio (Morán, 2004)*

La subescala del CDPFA *Condiciones de estudio y Actitudes familiares* contienen las diferentes ***variables personales y familiares***, según la terminología que usualmente utilizamos. Los resultados del análisis realizado con este grupo de variables sobre el rendimiento académico del alumnado aparecen reflejados en la tabla 13. Podemos comprobar que la variable que posee un auténtico poder predictivo entre ellas es la *Satisfacción familiar con los resultados*, con una contribución del 9,4% de varianza explicada y un coeficiente beta positivo y significativo ( $\beta = ,307$ ). Esta variable, que ya ha aparecido reiteradamente en los anteriores análisis tanto globales como diferenciadas en función do género y de la familia profesional, viene, por tanto, a consolidar-se con moderada importancia como determinante del rendimiento. La satisfacción y el agrado que el alumnado percibe en su familia actúan sin duda a través de los componentes motivacionales que rigen y orientan su conducta de rendimiento (Barca y Peralbo, 2002).

Se une también a esta ecuación de regresión la variable *Control familiar y ayudas familiares al estudio* con una proporción de varianza explicada del 2,9 % y un valor de  $\beta = -,171$ , por lo que constatamos que ejerce una influencia negativa en la determinación del rendimiento, aunque con bajo poder predictivo.

Tabla 13  
 Resultados del análisis de regresión lineal múltiple (pasos sucesivos) (3) G/TM/04 (N = 771)  
 V. I.: Escala CDPFA (Subescala **Variables Familiares**). V. D.: **Rendimiento Académico**  
 N = 771.  $R^2$ /Varianza total explicada: **12,9 %**

Modelo	Variables predictoras	R	$R^2$	Cambio en $R^2$	Beta $\beta$	Signif.
1	Satisfacción familiar con los resultados/rendimiento	,307	9,4	,094	,307	,000
2	Control familiar y ayudas familiares en el estudio	,351	12,3	,029	-,171	,000
3	Confianza familiar en las capacidades y el esfuerzo	,359	12,9	,005	,075	,042

Esta variable de *control familiar y ayudas familiares al estudio* en cuanto a su influencia negativa debe necesariamente interpretarse y tener en cuenta la edad del alumnado de formación profesional. Según los datos de esta muestra los alumnos menores de 17 años representan un porcentaje inferior al 10 % mientras que más del 70 % tienen edades comprendidas entre 17 y 19 años. Junto a esto también debemos recordar la discreta puntuación media que alcanza esta variable en el conjunto de la muestra. Parece claro que el sentido de esta variable en el alumnado de formación profesional es diferente al que puede tener entre el alumnado de la enseñanza obligatoria, donde la función de control y ayuda familiar sobre la actividad de estudio tiene efectivamente algún efecto positivo sobre las calificaciones escolares y el rendimiento (Barca y Peralbo, 2002a; González-Pienda et al., 2002a; Mascarenhas, 2003).

La tercera y última variable que entra en la ecuación es *confianza familiar en las capacidades y esfuerzo*, pero comprobamos que la incorporación se realiza en el límite de la significación y con un poder predictivo realmente bajo (0,5 % da varianza;  $\beta = ,075$ ). En cualquier caso, la influencia positiva de esta variable, cuyo contenido recoge la percepción del alumnado sobre la confianza que su familia tiene en sus capacidades, en su esfuerzo y sus posibilidades para continuar estudios, es perfectamente coherente con la que ejerce la *satisfacción familiar con los resultados* en un sentido igualmente positivo.

*Alumnado de Educación Secundaria y Bachillerato (Brenlla, 2005)*

En la tabla 14 se muestra que los mejores predictores del rendimiento académico de entre las variables familiares, son la *Satisfacción Familiar* y el *Refuerzo Educativo*. Entre las dos explican un 42.1% de la varianza, por lo que, su contribución al coeficiente de determinación puede considerarse importante. Aunque se debe tener en cuenta que, al observar la contribución a la ecuación de regresión de forma individual, se comprueba que la variable *Satisfacción familiar con el rendimiento* es la que contribuye en mayor media explicando el 41.4 % de la varianza total, siendo su relación con el rendimiento muy positiva ( $\beta=.643$ ); por tanto, los sujetos que consideran que sus familias están satisfechas con su rendimiento y consideran que no tendrán problemas para proseguir en sus estudios y conseguir un trabajo en el futuro, mantienen una relación favorable con el rendimiento académico (González-Pienda, 2003),

Tabla 14.  
Resultados del análisis de regresión lineal múltiple (pasos sucesivos). (4) G/TB (N = 1.386).  
V. I.: Escala CDPFA (Subescala **Variables Familiares**). V. D.: **Rendimiento académico**  
(Nota media global)  
N = 1.386.  $R^2$ /Varianza total explicada: **42,1%**

Modelo Signif.	Variables predictoras	R	R <sup>2</sup>	Cambio en R <sup>2</sup>	Beta $\beta$
1 ,000	Valoración/Satisfacción Familiar con el rendimiento	,643	41,4	,414	,643
2 ,000	Refuerzo educativo del rendimiento	,649	42,1	,007	-,086

El segundo predictor del rendimiento académico, y que se suma a la ecuación de regresión, aunque con muy poca incidencia, es la variable *Refuerzo Educativo*, que se puede considerar “residual”, ya que explica el 0.7 % de la varianza total, siendo su coeficiente *beta* negativo ( $\beta= -.086$ ); por tanto su relación con el rendimiento es negativa cuando los sujetos reciben refuerzos

por parte de sus padres, coincidiendo estos datos con los estudios sobre el tema llevados a cabo por González-Pienda (2003).

## DISCUSION Y CONCLUSIONES

### A/ CORRELACION ENTRE VARIABLES FAMILIARES Y RENDIMIENTO ACADEMICO

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

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

2. Concretando los contenidos que subyacen a estas variables, diremos que la satisfacción por las calificaciones del alumno y la percepción por parte de alumno sobre el hecho de que la familia piensa que es bueno seguir estudiando y la posibilidad alcanzar un buen trabajo en el futuro son aspectos que quedan reflejados en estos ítems, cuando los hijos observan que los padres valoran el trabajo escolar realizado por los hijos si como la valoración percibida sobre sus capacidades y sus esfuerzos realizados para los

aprendizajes y, finalmente, cuando los hijos observan que existe una colaboración positiva y sus padres son “bien vistos por sus profesores”, entonces, a medida que la satisfacción familiar y las valoraciones de las familias son más elevadas, mayor y mejor es el rendimiento académico de sus hijos. Las puntuaciones obtenidas permitirán conocer la importancia que las familias le dan al estudio y al trabajo escolar en casa.

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

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

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

## **B/ EFECTOS DE VARIABLES FAMILIARES SOBRE TIPOS DE RENDIMIENTO ACADEMICO: BAJO, MEDIO, ALTO.**

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

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

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

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

4. Sin embargo, son las familias del grupo de rendimiento bajo, en comparación con las otras dos, las que recompensan o elogian en mayor medida los éxitos o el esfuerzo de sus hijos y, al mismo tiempo, comparan en

mayor medida las calificaciones obtenidas por sus hijos con respecto a otros compañeros/as o en relación con el grupo de calase.

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

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

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

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

### **C/ CAPACIDAD PREDICTIVA DE LAS VARIABLES FAMILIARES SOBRE EL RENDIMIENTO ACADÉMICO**

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

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

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

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

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

5. Se une también a esta ecuación de regresión la variable *Control familiar y ayudas familiares al estudio* con una pequeña proporción de varianza y con un valor de  $\beta$  negativo, por lo que constatamos que ejerce una influencia negativa en la determinación del rendimiento, aunque con bajo poder predictivo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Barca, A., Porto, A. e Santorum, R. (1997). *C.D.P.F.A. Cuestionario de datos pessoais, familiares e académicos*. En Barca, A. (1999). *Análise causal e transcultural dos enfoques e estratexias de aprendizaxe no alumnado de educación secundaria en Galicia e Porto Rico*. Proxecto de Investigación (Proxecto XUGA, Código: 10601B97). Santiago de Compostela: Consellería de Educación. Dirección Xeral de Universidades. Xunta de Galicia (Memoria final inédita del Proyecto de investigación. 2 Vols.).
- Barca, A. (1999). *Análise causal e transcultural dos enfoques e estratexias de aprendizaxe no alumnado de educación secundaria en Galicia e Porto Rico*. Proxecto de Investigación (Proxecto XUGA, Código: 10601B97). Santiago de Compostela: Consellería de Educación. Dirección Xeral de Universidades. Xunta de Galicia. (Memoria final inédita del Proyecto de investigación, 2 Vols.).
- Barca, A., Peralbo, M., Brenlla, J. C., Santamaría, S, y Seijas, S. (2001). Proyecto Feder/Esog-Galicia. Evaluación de datos personales, familiares y académicos (CDPFA), evaluación de la docencia recibida (CAPEA) y la orientación a metas académicas (IOM) en estudiantes de ESO: Análisis y evaluación. *Actas del VI Congreso Galego-Portugués de Psicopedagogía* (ISBN: 972-8098-87-1). Vol. 2, pp. 263-282. Braga: Universidade do Minho.
- Barca, A. y Peralbo, M. (2002). *Informe Final del Proyecto FEDER/ESOG-Galicia: 1FD97-0283. 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 Galica*. Madrid: Dirección General de Investigación (I+D). Ministerio de Ciencia y Tecnología (Memoria final inédita del Proyecto de Investigación, 3 vols.).

- Barca, A. (2009). *Motivación y aprendizaje en contextos educativos*. Granada: Grupo Editorial Universitario. 511 pp.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where are today. *International Journal of Educational Research*, 31.
- Boekaerts, M. y Niemivirta, M. (2000). Self-regulated learning: Finding a balance between learning goals and ego-protective goals. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich y M. Zeidner (2000). *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press.
- Boekaerts, M., Pintrich, P.R. y Zeidner, M. (2000). *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press.
- Currie, C., Hurrelmann, K., Settertobulte, W., Smith, M. y Todd, J. (2000). *Health and health behavior among young people. W.H.O policy series: Health policy for children and adolescents*. Issue 1. International Report. Copenhagen: Universitat Bielefeld.
- Feldmann, S.C., Martinez-Pons, M., y Shaham, D. (1995). The relationship of self-efficacy, self-regulation, and collaborative verbal behavior with grades: Preliminary findings. *Psychological Reports*, 77, 971-978.
- García-Bacete, F. J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (4), 425-437.
- González-Anleo, J. y otros (1997). *Familia y escuela. Diagnóstico del sistema educativo (vol. 6). La escuela secundaria obligatoria*. Madrid: MEC.
- González-Pienda, J.A., Núñez, J.C., González-Pumariega, S., y García, M. (1997). Self-concept, self-esteem and school learning. *Psicothema*, 9, 271-289.
- González-Pienda, J.A (2003). El rendimiento escolar. Un análisis de la variables que lo condicionan. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, nº 7 – vol. 9, 247-258.
- González, R. y Valle, A. (1998). Atribuciones causales. En González-Pienda, J. A. y Núñez, J. C. (Coords.). *Dificultades del aprendizaje escolar*. Madrid: Pirámide.
- Martinez-Pons, M. (1996). Test of a model of parental inducement of academic self-regulation. *The Journal of Experimental Education*, 64, 213-227.
- Mascarenhas, S. (2004). *Avaliação dos processos, estilos e abordagens de aprendizagem dos alunos do ensino médio do Estado de Rondônia (Brasil)*. A Coruña: Universidade da Coruña (Tesis doctoral. Inédita).
- Mendoza, R, Batista-Foguet, J.M. y Oliva, A. (1994). Life styles of European School children. Findings of the W.H.O. cross national study on health

- related behavior. En J. P. Dawalder (Ed.). *Psychology and promotion of health* (pp. 8-20). Berna: Hogrefe y Huber Publishers.
- Mendoza, R., Batista-Foguet, J.M., Sánchez, M. y Carrasco, A. (1998). El consumo de alcohol, tabaco y otras drogas en adolescentes escolarizados españoles, *Gaceta Sanitaria*, 12, 263-271.
- Miras, M. (2001). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar. En Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (2001). *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Morán, H. (2004). *Enfoques de aprendizaxe, estratéxias e autoconceito no alunado galego de formación profesional*. A Coruña: Universidad de A Coruña (tesis doctoral, inédita).
- Moreno, M.C., Muñoz, M.V., Pérez, P. y Sánchez-Queija, I. (2004). *Los adolescentes españoles y su salud. Un análisis en chicos y chicas de 11 a 17 años*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo.
- Mullis, R. L., Rathge, R, Mullis, A. K. (2003). Predictors of academic performance during early adolescence. A contextual view. *International Journal of Behavioral Development*, 27 (6), 541-548.
- Musitu, G. Román Sánchez, J.M. y Gutiérrez, M. (1996): *Educación familiar y socialización de los hijos*. Barcelona: Idea.
- Musitu, G., Román Sánchez, J.M. y Gracia Fuster, E. (1988): *Familia y educación. Prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos*. Barcelona: Labor.
- Núñez, J. C. y González-Pienda, J. (1994): *Determinantes del rendimiento académico*. Universidad de Oviedo: Servicio de publicaciones.
- Núñez, J. C., González Pienda, J. A., García, M., González-Pumariega, S., Roces, C., Alvarez, L. y González Torres, M. C. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10, 97-109.
- Pérez y Bermúdez, A. (1986). Escala de Atribuciones Multidimensionales y Multiatribucionales. *Evaluación Psicológica*, 2, 65-72.
- Pérez, A.M. y Castejón, J.L. (2000): *Factores que distinguen y explican el rendimiento académico diferencial de alumnos repetidores y alumnos cuya edad escolar coincide con su edad cronológica*. Pamplona: Departamento de CC. Sociales y de la Educación: Universidad de Navarra.
- Rodrigo, M. J. y Palacios, J. (Coords) (1998): *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.
- Rodrigo, M<sup>a</sup>. J., Máiquez, M.L. Batista-Foguet, J.M, Garcia, M., Rodriguez, G., Martin, J.C. y Martínez, A. (2006). Estilos de vida en la adolescencia y su relación con los contextos de desarrollo. *C&E. Cultura y Educación*, 18 (3-4), 381-395).



- Rodrigo, M<sup>a</sup>. J., Máiquez, M.L. García, M., Mendoza, R., Rubio, A., Martínez, A. y Martín, J. C.(2004). Relaciones padres-hijos y estilos de vida en la adolescencia. *Psicothema*, 16 (2), 203-210.
- Rodríguez-Espinar, S. (1982): *Factores de rendimiento escolar*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Veira, J.L., Peralbo, M. y Risso, A. (1992). *Familia y Salud Mental*. A Coruña: Servicio de Publicaciones de la Universidad de A Coruña.
- Vila, I. (1998): *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Ziemer, M. F. (2005). *O rendimento académico, motivos e estratexias de aprendizagem na Universidade Luterana do Brasil (Ulbra) na regioa norte*. Universidade da Coruña: Departamento de Filosofía y Métodos de Investigación en Educación (tesis doctoral, inédita.)

**Recebido em 20/2/2012.Aceito em 20/4/2012.**