



FAMILIA- CENTRO Y ENFOQUES DE APRENDIZAJE

Reyes GARCÍA CANEIRO

Facultad de CC de la Educación

RESUMEN

Parecen existir gran cantidad de variables que inciden en el rendimiento académico del alumnado; suelen agruparse en variables contextuales de tipo familiar y escolar, y variables procesuales, es decir, el modo en que el sujeto aborda y ejecuta las tareas educativas, esto es, los enfoques de aprendizaje.

Estos enfoques se consideran factores determinantes en el rendimiento académico. El enfoque superficial se caracteriza por una motivación extrínseca, se trata de no trabajar más de lo necesario para alcanzar los objetivos del trabajo. El enfoque profundo se caracteriza por una motivación intrínseca hacia el aprendizaje, intentando adquirir una competencia académica amplia en las materias, tratando de comprender y relacionar los contenidos. Finalmente, el de logro se caracteriza por un motivo extrínseco, en relación con la competición de los otros, le interesa conseguir los niveles más altos de rendimiento, con independencia del interés que puedan tener los contenidos; las estrategias van orientadas a la organización y control del tiempo, espacio y esfuerzo.

En este trabajo estudiaremos la adopción de los diferentes enfoques atribuibles a las “relaciones familia- centro”, englobando dentro de ello las valoraciones que la familia hace del estudio, su satisfacción con el rendimiento del hijo/a, los refuerzos familiares, expectativas, etc.

1. INTRODUCCIÓN

Parecen existir gran cantidad de variables que inciden en el rendimiento académico del alumnado, pero en síntesis, suelen agruparse en variables contextuales de tipo familiar y escolar, y variables procesuales, es decir, el modo en que el sujeto aborda y ejecuta las tareas educativas, esto es, los enfoques de aprendizaje.

Hoy en día, estos enfoques se consideran factores determinantes en el rendimiento académico. El enfoque superficial se caracteriza por una motivación extrínseca y se trata de no trabajar más de lo necesario para alcanzar los objetivos del trabajo; las estrategias se limitan a los aspectos concretos y literales para poder reproducir mecánicamente los contenidos. El enfoque profundo se

caracteriza por una motivación intrínseca hacia el aprendizaje, con el fin de adquirir una competencia académica amplia en las diferentes materias, trata de comprender y relacionar los contenidos, por lo que las estrategias utilizadas le llevan a descubrir el significado en profundidad de lo que aprenden. Finalmente, el enfoque de logro se caracteriza por un motivo extrínseco, en relación con la competición de los otros, le interesa conseguir los niveles más altos de rendimiento, con independencia del interés que puedan tener los contenidos a aprender. Por lo tanto, las estrategias van orientadas a la organización y control del tiempo, espacio y esfuerzo, designados en función de la “rentabilidad” de la tarea, para obtener siempre los mejores resultados.

Por ello, en este trabajo trataremos de estudiar la adopción de los diferentes enfoques (superficial, profundo y de logro) atribuibles a las “relaciones familia- centro”, englobando dentro de ello las valoraciones que la familia hace del estudio, su satisfacción con el rendimiento del hijo/a, los refuerzos familiares, expectativas, etc.

Para ello, evaluaremos por un lado, los enfoques de aprendizaje de los sujetos que componen la muestra a través de la Escala SIACEPA, y por otro lado las citadas relaciones familia- centro, partiendo de la idea de que el contexto familiar tiene un fuerte peso en los estudiantes y en su rendimiento.

2. INFLUENCIA DEL CONTEXTO FAMILIAR EN EL CONTEXTO ESCOLAR

Es el contexto familiar donde los hijos/as adquieren las primeras habilidades, pero el contexto educativo pronto desempeñará un papel muy importante en el desarrollo de los individuos.

Tradicionalmente la familia ha sido la encargada de educar y socializar a los hijos, las habilidades, destrezas, valores y conocimientos eran adquiridos en este contexto, pero a medida que la escolarización se fue generalizando a toda la población, las circunstancias han ido cambiando, y actualmente se considera que familia y escuela tienen influencias superpuestas y responsabilidades compartidas.

Durante la infancia y la adolescencia, la escuela va a constituir un punto de referencia obligado, convirtiéndose en una de las principales fuentes del desarrollo (Palacios, 1998). Así, tanto escuela como familia se presentan como relevantes, y se producirán una serie de interacciones que influirán en el desarrollo de los alumnos/as e hijos/as respectivamente.

Algunos modelos psicológicos han destacado la importancia de la relación entre estos contextos. Bronfenbrenner (1979) destaca la importancia que tiene el estudio de todos aquellos contextos de socialización en los que participa el niño/a. En su *modelo ecológico* explica el importante papel o influencia de la escuela sobre el desarrollo, pero no se trata de una influencia unidireccional sobre el sujeto, sino de influencias entrelazadas que afectan a las relaciones que establece, a su comportamiento con otros agentes, etc.

Parecen existir diferencias importantes entre las características familiares de los alumnos/as con y sin éxito escolar. Oliva y Palacios (1998) (Barca, 2000) realizan un análisis comparativo de las características familiares que facilitan a los hijos la adaptación a los contextos de aprendizaje formal; aquellos alumnos que presentan una adaptación positiva en la educación formal, se caracterizan por tener familias donde el uso del lenguaje en el hogar es elaborado, presenta complejidad gramatical, vocabulario rico y enunciados largos y abstractos o descontextualizados. Los padres estimulan a los hijos

para hacer un uso descontextualizado del lenguaje y les animan a manipular con la imaginación características del entorno, facilitando el desarrollo de habilidades cognitivas. Por el contrario, las familias con hijos que presentan bajo rendimiento suelen caracterizarse por un lenguaje pobre en cuanto a sintaxis y vocabulario, escaso nivel conceptual y dependencia del contexto inmediato.

Las condiciones materiales, organización del espacio y el tiempo, parecen ser también un elemento diferenciador; el éxito escolar se relaciona con materiales, espacios y tiempos amplios, ricos y variados, mientras que el fracaso escolar se relaciona con la carencia de materiales adecuados, lo que hace que se busquen en otros contextos o buscar alternativas que poco tienen que ver con el trabajo escolar.

En cuanto a la lectura y otras actividades culturales, los alumnos con éxito parecen tener muchos contactos, mientras que en alumnos con bajo rendimiento estos contactos son escasos.

Aquellos padres que dedican más tiempo a realizar tareas conjuntas con los hijos (supervisión de deberes escolares, tratan de resolver dudas,...) transmiten a sus hijos una actitud positiva hacia la cultura, lo que influirá en un buen rendimiento, a diferencia de aquellas familias donde apenas hay control ni interés por las actividades que se desarrollan en la escuela o la valoración es mínima.

Parece que las prácticas educativas familiares son otro elemento fundamental que favorece o dificulta el éxito escolar. En relación con este tema, se puede hablar de **diferentes estilos de educación familiar**, atendiendo al *grado de control, comunicación padres- hijos, exigencias de madurez y afecto en la relación*.

Baumrind (1967,1971) (Buendía, 1998) distinguió ocho tipos de educación en cuanto a la disciplina parental utilizada, que se pueden agrupar en cuatro categorías principales; el *estilo autoritario* (1), caracterizado por abundantes normas y exigencias de obediencia estricta. Los padres manifiestan altos niveles de control y exigencias de madurez y bajos niveles de comunicación y afecto explícito. Recurren frecuentemente al castigo y medidas disciplinarias enérgicas con el fin de detener la persistencia del hijo en un comportamiento, sin tener en cuenta si el niño está en acuerdo o desacuerdo con lo que los padres consideran correcto. Según diversos estudios, este estilo tiene repercusiones negativas en los hijos, como falta de autonomía personal y creatividad, menor competencia social y más baja autoestima. Los hijos tienden a ser obedientes, ordenados y poco agresivos, tímidos y poco tenaces en la consecución de metas.

El *estilo democrático* (2) se caracteriza porque los padres intentan dirigir la actividad del hijo de modo racional y orientado al problema. Son padres que se caracterizan por altos niveles de comunicación y afecto, así como de control y exigencias de madurez. Parten de una aceptación de los derechos y deberes de los hijos, tienden a establecer normas claras, y cuando es necesario recurren a castigos y mandatos, pero apoyándose en el razonamiento. Son afectuosos, y refuerzan con frecuencia el comportamiento del hijo, intentando evitar el castigo. Esto no significa que sean indulgentes, sino que tienden a dirigir y controlar pero siendo conscientes de la perspectiva del hijo. Presentan mucho interés por mantener las normas de forma consistente, plantear al niño exigencias acordes a sus capacidades, y tener en cuenta sus opiniones en la toma de decisiones. Los hijos tienden a tener altos niveles de autocontrol y autoestima, son capaces de afrontar situaciones nuevas con confianza e iniciativa y son persistentes con las tareas. Suelen ser interactivos, hábiles en las relaciones sociales e independientes.

El *estilo permisivo* (3) se caracteriza por el afecto y la ausencia total de restricciones. Son padres con bajo control y exigencias de madurez, pero con altos niveles de comunicación y afecto. Tienden

a aceptar las conductas, deseos e impulsos de los hijos, y usan poco el castigo. No suelen recurrir a la autoridad, y no son exigentes en cuanto a las expectativas de madurez y responsabilidad en la ejecución de tareas. Los hijos suelen tener problemas para controlar sus impulsos, dificultades para asumir responsabilidades, son inmaduros y presentan bajos niveles de autoestima; tienden a ser más alegres y vitales que los hijos de padres autoritarios, y muestran más conductas agresivas y caprichosas.

El *estilo indiferente* (4) se caracteriza por padres con bajo control y exigencias de madurez, así como en cuanto a comunicación y afecto. Apenas hay normas que cumplir, pero tampoco se comparte afecto, caracterizándose por escasa intensidad en los apegos y relativa indiferencia respecto a las conductas de los hijos. Suelen ser hijos infelices y desarraigados.

Parece que el estatus social también está en relación con la adaptación positiva o negativa al contexto educativo formal; los padres de estatus social más bajo suelen sostener ideas, actitudes y valores diferentes a las mantenidas en el contexto escolar, mientras que los de estatus medio y alto coinciden con ello.

Finalmente, también se puede señalar que el tipo de apego o vinculación emocional entre padres e hijos es muy importante en la adaptación a la escuela. Una estrecha relación emocional y afectiva favorece seguridad psicológica, equilibrio emocional y buenas relaciones interpersonales.

Cabe señalar también que el grado de *cohesión y adaptabilidad* familiar puede influir en el éxito escolar de los hijos. Situándonos en la concepción de sistema familiar desde el *modelo circunflejo de Olson* (1979), se define la cohesión como la vinculación emocional entre los miembros de la familia, y el grado de autonomía personal que el sujeto experimenta dentro del sistema. La adaptabilidad se refiere a la habilidad del sistema familiar para modificar su estructura de poder, la relación entre los roles y las reglas de interacción según contextos y situaciones, en momentos específicos del desarrollo. El modelo que presenta Olson es dinámico, en el sentido de que pueden producirse cambios a través del tiempo. Las familias pueden moverse en cualquiera de las direcciones según la situación o ciclo familiar. Así, se deduce que las familias equilibradas en cohesión y adaptación funcionarán de forma más satisfactoria que aquellas que presenten comportamientos extremos, y por tanto, en situaciones de estrés y de acuerdo con el momento evolutivo de cada uno de sus miembros, en este caso adolescencia, modificarán sus niveles en ambas dimensiones para afrontar satisfactoriamente dicha situación.

Musitu, Román y Gracia (1988) señalan que los resultados de diferentes investigaciones sobre ambiente familiar y logro del alumno/a, apuntan hacia la idea de que las medidas del clima familiar están positivamente relacionadas con inteligencia, logro escolar, agrado y ajuste escolar, y características afectivas, como la autoestima escolar. Todo esto hace suponer por tanto, que también puede existir una estrecha relación entre el funcionamiento del sistema familiar en sí y de las concepciones en sentido amplio que ésta tiene acerca de la educación formal y no formal, sobre la adopción de uno u otro enfoque de aprendizaje por parte de los hijos.

3. DETERMINANTES DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Parecen existir dos tipos de variables que inciden en el aprendizaje y rendimiento escolar: variables de tipo familiar, académicas y escolares del alumno/a, y variables de tipo procesual, es decir, enfoques de aprendizaje que adopta el alumnado.

Entwistle (1987) propone el *modelo heurístico del proceso de enseñanza/ aprendizaje*, señalando como fuentes de influencia y determinantes en la adopción de enfoques y rendimiento, una dimensión que integra variables personales del alumno/a, una dimensión familiar, y dos dimensiones instruccionales, la I y la II, que hacen referencia al profesor y a la escuela respectivamente.

Biggs (1987) propone dos grandes tipos de factores que condicionan los procesos de estudio y aprendizaje del alumnado y por tanto del rendimiento académico, denominadas *factores de presagio*, que incluyen variables personalológicas y situacionales, y *factores de proceso*, que determinan la forma en que se aborda y ejecutan las tareas de aprendizaje. Esto se refiere a los motivos para el aprendizaje y las estrategias que van asociadas a estos motivos. Así, el enfoque de aprendizaje sería un compuesto de un motivo y unas estrategias adecuadas para lograrlo.

Selmes (1998) señala dos categorías de variables que inciden en el proceso de aprendizaje y rendimiento, por un lado las *personales ligadas a las instruccionales* (organización en el trabajo escolar, motivación y esfuerzo), y *variables contextuales del aprendizaje* (métodos y técnicas de evaluación, métodos y técnicas de enseñanza, tiempo para las tareas, etc.).

Otros autores como González- Pienda y Núñez (1994) se centran preferentemente en la relación entre *autoconcepto y rendimiento académico*. Pero en definitiva no distan tanto de las posiciones anteriormente citadas, ya que el autoconcepto es una variable de carácter personal, influida en gran medida por variables contextuales (otros significativos).

Lambert y McCombs (1998) señalan cuatro núcleos de variables como predictoras y determinantes del rendimiento, variables de tipo *cognitivo y metacognitivo*; de tipo *motivacional y afectivo*; referentes al *desarrollo personal* del alumno/a y *factores sociales e interpersonales*; y *diferencias individuales*.

En definitiva, y como conclusión, se puede señalar que en el rendimiento influyen **factores de presagio**, aquellas variables que son independientes de la situación o contexto de aprendizaje, y que incluyen factores personales y factores situacionales; y **factores de proceso**, que determinan la forma en que los estudiantes abordan y ejecutan las tareas de aprendizaje, es decir, los motivos de aprendizaje y las estrategias asociadas a esos motivos.

A continuación pasaremos a centrarnos en los factores de proceso, es decir, los motivos de aprendizaje de los estudiantes y las estrategias que conllevan éstos, viendo cómo dan lugar a los diversos enfoques de aprendizaje.

3.1. Las atribuciones causales

Según Beltrán (1985) el rendimiento académico de un alumno/a no depende exclusivamente de sus capacidades, sino de la evaluación que el sujeto realiza acerca de su efectividad en realizaciones anteriores; el grado de congruencia existente entre las capacidades reales del sujeto y el nivel de capacidad percibida determinará que los alumnos/as generen altas o bajas expectativas de éxito durante la tarea de aprendizaje (Núñez Pérez y González- Pienda, 1994). Parece además que la motivación está mediada en gran medida por esas percepciones e interpretaciones que los sujetos tienen de sí mismos y de las tareas a las que se enfrentan; la mayoría de las teorías cognitivas acerca de la motivación destacan que las percepciones sobre sí mismo (autoconcepto) son determinantes en el rendimiento. Asimismo, hay un gran número de investigaciones que demuestran la exis-

tencia de diferentes formas de entender y desarrollar las motivaciones, orientaciones a las tareas de estudio y aprendizaje, metas de logro y/u objetivos; en definitiva, que existen distintos tipos de atribuciones causales que hacen los estudiantes ante su aprendizaje y rendimiento académico. En consecuencia, estas atribuciones serían los determinantes primarios de la motivación y la tendencia a lograr el éxito y evitar el fracaso depende de las causas a las que se atribuyen los éxitos y los fracasos (Barca, 2000). Según Weiner (1990) las expectativas de meta están determinadas por las percepciones del individuo acerca de las causas que han producido el éxito o fracaso y estas percepciones serían las atribuciones causales.

En este sentido, solemos atribuir nuestros éxitos y fracasos a la capacidad, el esfuerzo, la suerte y la dificultad de la tarea. Asimismo, estas causas se caracterizan por las dimensiones de “locus de control”, es decir, lugar donde se encuentra la causa, dentro del propio sujeto (locus interno) o fuera del mismo (locus externo); “estabilidad”, que se refiere a si ésta se considera estable o variable en el tiempo; y “controlabilidad”, que indica la creencia que tiene el sujeto acerca de su capacidad para controlar las causas de los acontecimientos.

Con estas dimensiones podemos clasificar las causas de la forma que podemos ver en la tabla 1.

<i>Causas</i>				
<i>Dimensiones</i>	Capacidad	Esfuerzo	Suerte	Dificultad de la tarea
Locus	Interna	Interna	Externa	Externa
Estabilidad	Estable	Inestable	Inestable	Estable
Controlabilidad	Incontrolable	Controlable	Incontrolable	Incontrolable

Tabla 1: Estructura de la causalidad. Tomado de González y Tourón, 1992.

RESULTADOS	ATRIBUCIONES	ESTADO SUBJETIVO (ORIGEN INTERNO, DE CONTROL INTERNO)	EFFECTOS SOBRE LA MOTIVACIÓN/ RENDIMIENTO
ALTO ACADÉMICO RENDIMIENTO	Capacidad (Atribución a la capacidad)	Orgullo, satisfacción, sentimientos de competencia, persona responsable de éxito. Altas expectativas de éxito futuro.	Aproximación a las metas deseadas. Enfoques de Aprendizaje Profundo y de Logro.
	Esfuerzo (Atribución al esfuerzo)	Orgullo, satisfacción y sentimientos de control.	Aproximación a las metas deseadas. Enfoques de Aprendizaje Profundo y de Logro.
BAJO ACADÉMICO RENDIMIENTO	Falta de esfuerzo. Estrategias inadecuadas. (Atribución al escaso esfuerzo)	Culpabilidad, posibilidad de control personal; expectativas de prevenir el fracaso.	Aproximación a las metas deseadas. Enfoque Profundo- Logro de Aprendizaje
	Factores/Causas externas. (Atribución a la suerte y dificultad de las tareas y profesorado)	Alivio, evita implicaciones negativas para la autoestima.	Aproximación a las metas deseadas. Enfoques Superficiales de Aprendizaje.
RESULTADOS	ATRIBUCIONES	ESTADO SUBJETIVO (ORIGEN EXTERNO, DE CONTROL EXTERNO)	EFFECTOS SOBRE LA MOTIVACIÓN/ RENDIMIENTO
ALTO ACADÉMICO RENDIMIENTO	Causas/ Factores externos Suerte/ Dificultad Tareas/ Profesorado	No responsabilidad. No orgullo. No control. A merced del destino.	Inhibición motivacional. Enfoques Superficiales de Aprendizaje.
BAJO ACADÉMICO RENDIMIENTO	Falta de capacidad Atribución a la baja capacidad	Responsabilidad. Pérdida de autoestima. Vergüenza. No control. A merced del destino: indefensión. Percepción de poca o ninguna relación entre las propias acciones y los resultados.	Inhibición motivacional. Enfoques Superficiales de Aprendizaje.

Tabla 2: Patrones atribucionales y su relación con los Enfoques de Aprendizaje. Tomado de Barca, 2000.

En cuanto a la dimensión de locus o causalidad, parece que cuando el éxito es atribuido internos como la capacidad y el esfuerzo, se incrementa la competencia. En cambio, cuando el fracaso se atribuye a estos últimos factores se produce una disminución. En cuanto a la dimensión de controlabilidad y en acción conjunta con la anterior, cuando es de tipo externo e incontrolable por parte del sujeto, se producen sentimientos de autoafirmación, asertividad o agradabilidad; cuando es de tipo interno e incontrolable produce un sentimiento de pena o vergüenza; si se trata de interno y controlable produce sentimiento de culpabilidad. En cuanto a la dimensión de estabilidad señalar que si los alumnos atribuyen los resultados de éxito o fracaso pasados a causas estables, el resultado es que confiarán que estos resultados se repitan en un futuro. Sin embargo, cuando se atribuyen los éxitos o fracasos a causas inestables, el alumno puede esperar que los resultados cambien en el futuro (Barca, 2000).

Finalmente, cabe señalar la relación entre los estilos o patrones atribucionales con los enfoques de aprendizaje; como se puede observar en la tabla 2, la atribución a factores de tipo interno favorecen la autoestima, la autoconfianza en el propio sujeto y posibilita expectativas de éxito futuro. Sucede lo mismo cuando la atribución se hace al escaso esfuerzo como responsable del rendimiento académico, se facilitan así los enfoques de aprendizaje profundo y de logro. Ocurre lo contrario cuando la atribución se hace a factores externos como la suerte y dificultad de las tareas, que incide en enfoques superficiales de aprendizaje.

3.2. Estrategias de aprendizaje

Hoy en día se considera que el aprendizaje no depende tanto del contenido de las tareas o de cómo el profesorado presenta los contenidos, sino de la forma en que el alumno/a aborda las actividades. Los sujetos deben adquirir, procesar, recuperar y transferir con eficacia la información, siendo de gran ayuda las estrategias de aprendizaje. Estas estrategias hacen referencia a operaciones o actividades mentales que facilitan o desarrollan los diversos procesos de aprendizaje escolar (Beltrán, 1993).

González- Pienda *et al.* (2002) señalan cuatro tipos de estrategias de aprendizaje:

- **Estrategias de autorregulación**, que estarían integradas por procedimientos de autorregulación que harían posible el acceso consciente a las habilidades empleadas para procesar la información.
- **Estrategias cognitivas**, que están encargadas de codificar, almacenar y recuperar la información.
- **Estrategias motivacionales**, que permiten sostener un clima afectivo y emocional positivo en las diferentes situaciones de estudio.
- **Estrategias de gestión de recursos**, que se emplean para optimizar el proceso de aprendizaje gestionando los recursos disponibles, materiales y personales.

Así, podemos ver más específicamente en la tabla 3 las estrategias implicadas en el aprendizaje.

Estrategias de Autorregulación	Estrategias Cognitivas	Estrategias Motivacionales	Estrategias de Gestión de Recursos
Planificación Supervisión Revisión Valoración	Selección Repeticón Elaboración Organización	Orientadas al sostenimiento de los compromisos e intenciones de estudio. Orientadas a la defensa de la imagen y el bienestar personal.	Gestión del tiempo. Gestión del entorno. Gestión de la ayuda.

Tabla 3: Estrategias de Aprendizaje. Tomado de González- Pienda, 2002.

3.3. Los enfoques de aprendizaje

Biggs (1987) señala la existencia de tres enfoques de aprendizaje: **superficial**, **profundo** y **de rendimiento**. A su vez, cada uno de estos enfoques se compone de un tipo de *motivo* y unas determinadas *estrategias* coherentes con el anterior. En la tabla 4 se recogen los componentes del proceso de aprendizaje según el modelo de Biggs; los motivos son previos a las estrategias, y éstas se generan según los estados motivacionales de los sujetos de acuerdo con las demandas de la tarea. Así, los motivos y las estrategias se combinan coherentemente dando lugar a los enfoques de aprendizaje.

ENFOQUE	MOTIVO	ESTRATEGIA
Superficial	Superficial: Es instrumental; su principal propósito es obtener una calificación que cumpla sólo las aspiraciones y un correspondiente miedo al fracaso.	Superficial: Es reproductiva; objetivo limitado para descubrir lo esencial y reproducirlo a través de un aprendizaje memorístico.
Profundo	Profundo: Es intrínseco; se estudia para actualizar el interés y competencia en determinadas asignaturas.	Profunda: Es significativa; se lee en profundidad, interrelacionándolo con el conocimiento previo relevante.
De Logro	De Logro: Está basado en la competición y el propio crecimiento; obtener los grados más altos, sea o no el material interesante.	De Logro: Está basada en la organización; profundización en todas las lecturas sugeridas, programación del tiempo y organización adecuada de los materiales o recursos con el fin de obtener buenas o las mejores calificaciones posibles.

Tabla 4: Componentes del proceso de aprendizaje del modelo de Biggs. Tomado de Barca, 2000.

En el **enfoque superficial** (Tabla 5), el motivo del alumno/a se limita al mínimo esfuerzo, la motivación es extrínseca y se trata de no trabajar más de lo necesario para alcanzar los objetivos del trabajo. Por lo tanto, las estrategias utilizadas se centran en los aspectos concretos y literales de las tareas de aprendizaje para después poder reproducirlos mecánicamente, más que en su significado. No busca u omite las interrelaciones entre las tareas y los contenidos, de forma que éstos no se perciben como un todo unificado.

ENFOQUE SUPERFICIAL

SUBESCALAS		ESCALA	
MOTIVO SUPERFICIAL (MS)	+	ESTRATEGIA SUPERFICIAL (EsS)	= ENFOQUE SUPERFICIAL (ES)
*Lograr requisitos mínimos de la tarea; un acto de equilibrio entre fracaso y trabajar nada más que lo necesario.		*Se limita a lo esencial y reproducirlo para los exámenes por el tipo de aprendizaje memorístico/mecánico.	
*Motivación extrínseca		* Estrategia de simple reproducción.	
*La motivación es pragmática, utilitarista: su principal objetivo es obtener las mínimas calificaciones exigibles para aprobar.		*Se memorizan temas/hechos/procedimientos, sólo lo necesario para pasar las pruebas o exámenes.	
*Las tareas se abordan siempre como una imposición externa.		* Se focaliza en los elementos sueltos, no se hace la integración.	
*Ausencia de reflexión acerca de propósitos o estrategias.		*No distingue principios a partir de ejemplos.	

Tabla 5: El enfoque superficial (Tomado de Barca, 2000)

El **enfoque profundo** (Tabla 6) se caracteriza por una motivación intrínseca hacia el aprendizaje, con el fin de adquirir una competencia académica amplia en las diferentes materias. Trata de comprender y relacionar los diferentes contenidos y disfrutan haciéndolo. Los sujetos que adoptan este enfoque tratan de relacionar los contenidos a contextos significativos o conocimientos previos. Las

estrategias utilizadas le llevan a descubrir el significado en profundidad de lo que aprenden; se caracterizan por lecturas en profundidad, discusión y debate con los profesores y/u otros compañeros.

ENFOQUE PROFUNDO			
SUBESCALAS		ESCALA	
MOTIVO PROFUNDO (MP)	+	ESTRATEGIA PROFUNDA (EsP)	= ENFOQUE PROFUNDO (EP)
*Interés intrínseco en lo que se está aprendiendo; desarrollar competencia en asignaturas particulares.		*Se trata de descubrir el significado leyendo en profundidad, interrelacionando los contenidos con el conocimiento previo relevante.	
*La motivación se centra en el propio interés por la materia y otros temas o áreas relacionadas.		*La estrategia consiste en comprender lo que se está aprendiendo a través de la interrelación de ideas y lectura comprensiva.	
*Hay una intención clara de comprender.		*Se produce una fuerte interacción con los contenidos.	
*Intención de examinar y fundamentar la lógica de los argumentos.		*Se relacionan los datos con las conclusiones. *Se relacionan los nuevos conocimientos con la experiencia cotidiana.	

Tabla 6: El enfoque profundo (Tomado de Barca, 2000).

El **enfoque de rendimiento o de logro** (Tabla 7), se caracteriza por un motivo extrínseco, en relación con la competición con los otros; le interesa conseguir los niveles más altos de rendimiento, con independencia del interés que puedan tener los contenidos a aprender; este motivo de logro implica la competición y autovaloración. Estos estudiantes consideran muy importante la obtención de las altas calificaciones y la alta competitividad a la hora de lograrlas. Por lo tanto, las estrategias se dirigen a la organización y control del tiempo, el espacio y el esfuerzo, que se designarán según la “rentabilidad” de la tarea, siempre para obtener los mejores resultados.

ENFOQUE DE LOGRO			
SUBESCALAS		ESCALA	
MOTIVO DE LOGRO (ML)	+	ESTRATEGIA DE LOGRO (EsL)	= ENFOQUE DE LOGRO (EL)
*Incrementar el <i>ego</i> y auto-estima por medio de la competición: obtener las más altas calificaciones, sea o no el material interesante.		*Organizar el tiempo y espacio de trabajo; hacer todas las lecturas sugeridas; tiempos fijados, comportarse como un <i>estudiante modelo</i> .	
*Necesidad de rendimiento: la intención está en obtener notas lo más altas posible.		*La estrategia concreta está en asignar tiempo, esfuerzo y la atención dependiendo de la <i>rentabilidad</i> que posea la tarea para el estudiante.	
*Intención de sobresalir y de competitividad.		*Se está atento a las pistas acerca de las formas de puntuación del profesorado. *Se organiza el tiempo y se distribuye el esfuerzo para obtener los mejores resultados. *Se aseguran los materiales adecuados y unas buenas condiciones de estudio.	

Tabla 7: El enfoque de logro (Tomado de Barca, 2000).

4. PROCESO DE INVESTIGACIÓN

4.1. Objetivo

Como hemos señalado en la fundamentación teórica anterior, los enfoques de aprendizaje se consideran determinantes del rendimiento académico de los alumnos/as. El objetivo de este trabajo de investigación tutelado es estudiar las diferencias en los enfoques de aprendizaje, superficial, profundo y de logro, atribuibles a las relaciones familia- centro, es decir, si las valoraciones que la

familia hace del estudio, la satisfacción con el rendimiento, los refuerzos familiares, las expectativas, etc. pueden incidir de algún modo en la adopción de uno u otro enfoque, y consecuentemente, en el rendimiento académico del alumnado.

4.2. Método

4.2.1. Participantes

La muestra utilizada en este trabajo está constituida por alumnos/as de 1º y 2º de Bachillerato de la provincia de A Coruña, con un $n=267$. Para más información sobre la distribución de la muestra en función del curso, sexo y edad, véanse las Tablas 1, 2 y 3 respectivamente.

La muestra de alumnos se dividió en 3 grupos, en función de la puntuación en cada uno de los factores. Estos grupos se establecieron a partir de los percentiles 25 y 75, formando el grupo 1 aquellos sujetos que quedaron por debajo del primer percentil citado, grupo 2 entre los percentiles 25 y 75, y grupo 3 aquellos sujetos que quedaron por encima del 75.

Tabla I: Distribución de la muestra en función del curso

	Frecuencia	Porcentaje
1º Bacharelato	134	50,2
2º Bacharelato	133	49,8
Total	267	100,0

Tabla II: Distribución de la muestra en función del sexo

	Frecuencia	Porcentaje
Mujer	163	61,05
Hombr e	104	38,95
Total	267	100,0

Tabla III: Distribución de la muestra en función de la edad

	Frecuencia	Porcentaje
15 años	1	,4
16 años	7	2,6
17 años	11	4,1
18 años	5	1,9
19 años	1	,4
20 años	4	1,5
22 años	1	,4
Total	268	100,0

4.2.2. Procedimiento

Los datos de este estudio forman parte de un proyecto más amplio de investigación centrado en el análisis del contexto sociocultural y lingüístico de alumnos de Secundaria y Bachillerato, y su relación con los enfoques de aprendizaje, atribuciones y rendimiento académico teniendo en cuenta la realidad bilingüe de Galicia (Subvención Consellería de Educación- Xunta de Galicia). Tanto la Escala ECEA- GALICIA como el SIACEPA, fueron presentados y cubiertos por los alumnos/as en el acto. Podemos contemplar los centros de procedencia de los alumnos/as en la Tabla 4.

	Frecuencia	Porcentaje
<i>IES "Francisco Aguiar"</i>	205	76,5
<i>Colegio NTRA SRA. del Carmen</i>	63	23,5
Total	268	100,0

Tabla 4: Distribución de la muestra en función del centro

4.2.3. Instrumentos

Los enfoques de aprendizaje se han evaluado a través de la escala SIACEPA (Sistema Integrado de Evaluación de las Atribuciones Causales y Procesos de Aprendizaje). Esta escala está integrada por dos subescalas que evalúan, por una parte las Atribuciones Causales Multidimensionales (Subescala EACM), y por otra parte las Estrategias de Aprendizaje (CEPA). Ambas escalas son cuestionarios de autoinforme que se cumplimentan en una escala tipo Likert (1-5). En total, la escala consta de 60 ítems, 24 de la subescala EACM y 36 de la subescala CEPA.

En este estudio hemos utilizado también la Escala ECEA- GALICIA, que pretende medir los hábitos culturales y expectativas de aprendizaje del alumnado. En este trabajo nos centraremos en los factores que hacen referencia a la relación Familia- Escuela. La escala está constituida, en cuanto a los factores que aquí nos interesan, por 12 ítems con una escala likert de 1 a 5 (1= Totalmente en Desacuerdo, 2= Bastante en Desacuerdo, 3= Sin opinión, 4= Bastante de Acuerdo y 5= Totalmente de Acuerdo).

Para el estudio de la estructura de la prueba se ha realizado un análisis factorial (de componentes principales¹ y método de rotación Varimax²) con el programa estadístico S.P.S.S. (v. 11.0). El resultado de este análisis factorial es la obtención de cinco factores que explican un total del 60.341% de la varianza explicada. Esta varianza total se puede considerar alta, y aunque se podría ampliar la muestra para confirmarla, para la finalidad que este instrumento tiene, se considera suficiente.

En cuanto a la fiabilidad de la prueba, el alfa total es de 0.5334, coeficiente de fiabilidad que se puede considerar aceptable. En lo referente a las dimensiones factoriales, los coeficientes son de .5226; .6555; .4771; .3348 para cada uno de los factores de que consta la prueba factorial (el último de los factores no presenta este coeficiente por estar compuesto por un solo ítem). En las tablas 5 y 6 se pueden ver las características y propiedades de la prueba "Familia- Escuela".

1. **Análisis de componentes principales:** Método para la extracción de factores utilizada para formar combinaciones lineales independientes de las variables observadas. La primera componente tiene la varianza máxima. Las componentes sucesivas explican progresivamente proporciones menores de la varianza y no están correlacionadas las unas con las otras. El análisis de componentes principales se utiliza para obtener la solución factorial inicial. Puede utilizarse cuando una matriz de correlaciones es singular.
2. **Método de rotación Varimax:** Consiste en maximizar la varianza de los factores: cada columna de la matriz factorial rotada produce algunos pesos muy altos y otros que se aproximan a cero. Este método tiende a minimizar el número de variables que tiene saturaciones altas en un factor. De ello resulta una mayor facilidad de interpretación de los resultados.

Tabla 5: Características y propiedades psicométricas de la prueba "Familia - Escuela". Estructura factorial y Coeficientes de fiabilidad de la Escala Familia - Escuela. Alfa de Cronbach (Escala global y dimensiones) y coeficientes de correlación de cada uno de los ítems con la escala total.

Factor I		Factor II		Factor III		Factor IV		Factor V	
Ítem	r ²	ítem	R ²	ítem	r ²	ítem	r ²	ítem	r ²
30	,1639	27	,2377	25	,0549	32	,0409	28	-
31	,1538	23	,2377	26	,1328	29	,0445		
21	,0674			24	,1147	22	,0273		
Alfa: ,5226		,6555		,4771		,3348			

Coeficiente Alfa total: ,5334

Tabla 6: Propiedades psicométricas de la prueba "Familia - Escuela": Estructura factorial de la Escala Familia - Escuela. "cf" = carga factorial de cada ítem. V.P. = valores propios de los factores, % V.E. = Porcentaje de varianza explicada por cada factor. V.T.: Varianza Total Escala.

Factor I		Factor II		Factor III		Factor IV		Factor V	
Ítem	cf	ítem	cf	ítem	cf	ítem	cf	ítem	cf
30	,736	27	,837	25	,729	32	,672	28	,849
31	,690	23	,826	26	,706	29	,595		
21	,669			24	,588	22	,540		
V.P.: 2,050		1,718		1,325		1,105		1,043	
%V.E.: 17,080		14,320		11,040		9,207		8,693	

%V.T.: 60,341 %

A continuación detallaremos cada uno de los factores resultantes en el proceso.

Factor 1: Valoración familiar del estudio. Este factor está constituido por los ítems siguientes:

- 30. Mi padre/madre o mi familia piensan que seguir estudiando después de terminar la ESO/Bachillerato no es una pérdida de tiempo.
- 31. Mi padre/madre o mi familia esperan que cuando acabe la ESO/Bachillerato estudie Bachillerato/en la Universidad.
- 21. Mi padre/madre o mi familia acuden al centro cuando el tutor o tutora los llama.

Este factor se refiere a la importancia que la familia concede a la formación, la valoración que en el hogar se tiene del estudio, así como la disposición a colaborar con el centro y los profesores/as.

Factor 2: Satisfacción familiar con el rendimiento del hijo/a. Este factor se compone de los siguientes ítems:

- 27. Mi padre/madre o mi familia consideran que mis calificaciones son las mejores de clase.
- 23. Mi padre/madre o familia en general están satisfechos de mis calificaciones escolares.

Este factor se refiere a la satisfacción más o menos explícita que los padres manifiestan con el rendimiento del hijo/a, y en cierta medida hace referencia también a la existencia de refuerzo a las buenas calificaciones.

Factor 3: Recompensa al esfuerzo. Este factor se compone de los siguientes ítems:

- 25. Mi padre/madre o familia nunca comparan mis notas con las notas de mis compañeros/as de clase.
- 26. Mi padre/madre o familia normalmente me recompensan o elogian cuando me esfuerzo, aunque no obtenga buenas notas.
- 24. Mi padre/madre o familia me recompensan o elogian cuando obtengo buenas notas.

Este factor hace referencia al refuerzo o recompensa al esfuerzo del hijo/a por parte de los padres, y al mismo tiempo a las comparaciones que puedan hacer los padres con el resto de sus compañeros/as.

Factor 4: Expectativas de rendimiento. En este factor se incluyen los siguientes ítems:

- 32. Mi padre/madre o familia piensan que no tendré problemas para trabajar una vez acabe mis estudios.
- 29. Mi padre/madre o familia creen que con mi esfuerzo y trabajo puedo mejorar mis calificaciones.
- 22. Mi padre/madre o familia acuden con frecuencia al centro para saber sobre mi rendimiento en las distintas materias.

Este factor hace referencia a las expectativas que tienen los padres respecto a sus hijos/as en cuanto al éxito académico, teniendo en cuenta que la familia colabora con el centro.

Factor 5: Valoración de la capacidad. Este factor se compone del siguiente ítem:

- 28. Mi padre/madre o familia creen que tengo la capacidad suficiente para mejorar mis calificaciones.

Finalmente, vemos que este factor hace referencia a la valoración familiar de las capacidades de los hijos/as para mejorar su rendimiento académico.

4.2.4. Normas de corrección

Una vez cumplimentado la Escala ECEA- GALICIA, se pasa a un análisis cuantitativo para la obtención de la puntuación en cada factor. La puntuación final de cada factor de la escala se obtiene a través de la suma total de las puntuación de los ítems correspondientes, atendiendo a una escala tipo Likert, donde 1= Totalmente en desacuerdo, 2= Bastante en desacuerdo, 3= Sin opinión, 4= Bastante de acuerdo y 5= Totalmente de acuerdo. La puntuación total se dividirá entre el número total de ítems de cada factor.

4.2.5. Análisis de resultados

Los datos correspondientes a cada grupo fueron analizados mediante sucesivos ANOVAs. Con ellos se trataba de determinar si existían diferencias en la adopción de los diferentes enfoques de aprendizaje que fuesen atribuibles a la puntuación de los factores de la prueba Familia- Centro. En cuanto al **Enfoque Superficial** los ANOVA realizados nos indica que existen diferencias signifi-

cativas entre la puntuación de los grupos en cuanto al Factor 2, Satisfacción familiar con el rendimiento, $F(2, 264) = 9,942$ $P < .05$ (véase Tabla 7, pero parecen no existir diferencias significativas en cuanto al resto de los factores.

ENFOQUE SUPERFICIAL	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3
F1: Valoración familiar del estudio	4,173 (0,099)	4,196 (0,062)	4,373 (0,085)
F2: Satisfacción familiar con el rendimiento	3,027 (0,118)	2,520 (0,093)	2,291 (0,119)
F3: Recompensa al esfuerzo	3,240 (0,119)	3,000 (0,087)	3,019 (0,115)
F4: Expectativas de rendimiento	3,389 (0,977)	3,517 (0,061)	3,637 (0,100)
F5: Valoración de la capacidad	4,573 (0,546)	4,312 (0,079)	4,448 (0,103)

Tabla 7: Familia- centro y enfoque superficial.

Los análisis realizados a posteriori de comparación entre los grupos, indican diferencias entre ellos, fundamentalmente entre el 1 y 3, lo que hace suponer que los sujetos con mayor puntuación en “satisfacción familiar con el rendimiento” presentan una mayor posibilidad de adoptar un enfoque superficial.

Por lo que se refiere al **Enfoque Profundo**, los ANOVA realizados indican diferencias significativas en cuanto al Factor 2 (Satisfacción familiar con el rendimiento), 3 (Recompensa al esfuerzo) y 4 (Expectativas de rendimiento) con $F(2, 264) = 10,100$ $P < .05$, $F(2, 264) = 2,930$ $P < .05$ y $F(2, 264) = 8,411$ $P < .05$ respectivamente (véase Tabla 8).

ENFOQUE PROFUNDO	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3
F1: Valoración familiar del estudio	4,092 (0,108)	4,265 (0,054)	4,323 (0,098)
F2: Satisfacción familiar con el rendimiento	2,319 (0,116)	2,526 (0,084)	3,087 (0,147)
F3: Recompensa al esfuerzo	2,884 (0,114)	3,064 (0,082)	3,296 (0,134)
F4: Expectativas de rendimiento	3,326 (0,098)	3,454 (0,067)	3,836 (0,075)
F5: Valoración de la capacidad	4,724 (0,589)	4,311 (0,082)	4,317 (0,098)

Tabla 8: Familia- centro y enfoque profundo.

Los análisis realizados a posteriori, en cuanto al factor 2, muestran fundamentalmente diferencias significativas de nuevo entre los grupos 1 y 3, de modo que en la adopción del enfoque profundo también incide, al igual que en el superficial, la satisfacción familiar. También encontramos diferencias en cuanto al factor 3; en concreto entre los grupos 1 y 3, indicando que a mayor recompensa al esfuerzo, mayor probabilidad de adopción de este enfoque; de todos modos, la significación en este factor se encuentra en los límites. Finalmente, también se encuentran diferencias en

cuanto al factor 4, expectativas de rendimiento, y de nuevo, las mayores diferencias las encontramos entre los grupos 1 y 3, es decir, de puntuación más baja y más alta respectivamente.

Finalmente, en cuanto al **Enfoque de logro**, encontramos diferencias significativas en los factores 2 (satisfacción familiar con el rendimiento), 3 (recompensa al esfuerzo) y 4 (expectativas de rendimiento) con $F(2, 264)= 5,934$ $P< .05$, $F(2, 264)= 7,693$ $P< .05$ y $F(2, 264)= 7,782$ $P< .05$ respectivamente (véase Tabla 9).

ENFOQUE DE LOGRO	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3
F1: Valoración familiar del estudio	4,195 (0,093)	4,231 (0,064)	4,289 (0,088)
F2: Satisfacción familiar con el rendimiento	2,338 (0,109)	2,601 (0,091)	2,951 (0,145)
F3: Recompensa al esfuerzo	2,836 (0,104)	3,026 (0,086)	3,469 (0,126)
F4: Expectativas de rendimiento	3,290 (0,090)	3,508 (0,062)	3,798 (0,103)
F5: Valoración de la capacidad	4,883 (0,526)	4,225 (0,077)	4,256 (0,125)

Tabla 9: Familia- centro y enfoque de logro.

En los análisis realizados a posteriori encontramos diferencias significativas entre los grupos 1 y 3 en cuanto a los factores 2, 3 y 4, de modo que una alta satisfacción de los padres, recompensas al esfuerzo y altas expectativas familiares inciden en la adopción del enfoque de logro.

4. 3. Análisis de resultados

En este trabajo tutelado se trataba de estudiar la influencia que puede ejercer la relación familia - centro en la adopción de los enfoques de aprendizaje. Bajo el título de “Relación familia – centro” se engloban cinco factores que hacen referencia a la valoración familiar del estudio, la satisfacción familiar con el rendimiento del hijo/a, la recompensa al esfuerzo, las expectativas de rendimiento y la valoración de la capacidad del hijo/a. Asimismo, para realizar los análisis, los sujetos fueron divididos en tres grupos según la puntuación en cada uno de los factores.

Tras los análisis se puede extraer como conclusión que la adopción de un enfoque superficial sólo se encuentra relacionado con la satisfacción familiar, mientras que el resto de factores que engloba “Familia – centro” no parecen incidir en la adopción de este enfoque.

En cuanto al enfoque profundo, su adopción es atribuible a la satisfacción familiar con el rendimiento, la recompensa al esfuerzo y las expectativas familiares. Sin embargo la valoración familiar del estudio y de la capacidad parecen no incidir en este enfoque.

La adopción del enfoque de logro parece atribuible a la satisfacción familiar, recompensa y expectativas de rendimiento.

Salvo pequeñas diferencias, los resultados en la adopción del enfoque profundo y de logro atribuibles a los factores 2, 3 y 4 parece muy semejantes. Esto puede deberse a que el enfoque de logro

puede superponerse con el enfoque profundo para formar un enfoque profundo- logro, que suele encontrarse en el alumnado de Secundaria (el caso de nuestra muestra) y Universidad.

Como se puede observar, los factores 1 y 5 (valoración familiar del estudio y valoración de la capacidad) en esta muestra no parecen estar relacionados con la adopción de ninguno de los enfoques, ya que no han aparecido diferencias significativas en torno a ellos.

Para finalizar, señalar que mientras el enfoque superficial se encuentra relacionado con un solo factor, el profundo y el de logro lo hacen con tres de ellos; si tenemos en cuenta que los enfoques más deseables para un buen rendimiento académico son éstos últimos y el menos deseable el primero de ellos, podemos suponer que a mayores y mejores relaciones familia – centro, también existirá un mejor rendimiento.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adell, M. A. (2002): *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Barca, A. (2000). Escala SIACEPA: *Sistema integrado de evaluación de atribuciones causales y enfoques de aprendizaje para el alumnado de Educación Secundaria. Técnicas de intervención psicoeducativa*. A Coruña: Monografías y publicaciones de la Revista Gallego- Portuguesa de Psicología y Educación. (Universidad de A Coruña/Universidad de Minho/ Consellería de Educación y Ordenación Universitaria. Xunta de Galicia.
- Barca, A., González, R., Marcos, J.L., Núñez, J.C., Porto, A., Santorum, R. Y Valle, A. (1994): *Procesos básicos de aprendizaje y aprendizaje escolar*. Ed.: Universidad de A Coruña.
- Barca, A., Peralbo, M., Brenlla, J.C., Santamaría, S. Y Seijas, S. (2001): Evaluación de los procesos y estrategias de aprendizaje, y atribuciones causales en estudiantes de la ESO. *Actas del VI Congreso Galaico- Portugués de Psicopedagogía*, 295- 320.
- Barca, A., Peralbo, M., García, M. Y Brenlla, J.C. (2001): Procesos y estrategias de aprendizaje: una propuesta de nuevo modelo de evaluación de los enfoques de aprendizaje para el alumnado de Educación Secundaria. *Actas del VI Congreso Galaico- Portugués de Psicopedagogía*, 23-43.
- Bean, R. (1993): *Cómo ayudar a los hijos en el colegio*. Madrid: Debate.
- Beltrán, J. (1993): *Procesos, Estrategias y Técnicas de Aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Buendía, J. (1999): *Familia y psicología de la salud*. Madrid: Pirámide.
- González- Pienda, J.A. y Núñez Pérez (Coords.) (1998): *Dificultades de aprendizaje escolar*. Madrid: Pirámide.
- González- Pienda, J.A., Núñez Pérez, J.C., Álvarez Pérez, L. Y Soler Vázquez, E. (Coords.) (2002): *Estrategias de aprendizaje. Concepto, evaluación e intervención*. Madrid: Pirámide.
- González, M.C. y Tourón, J. (1992): *Autoconcepto y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Navarra: EUNSA.
- Justicia, J. y Cano, F. (1993): Concepto y medida de las estrategias de aprendizaje. En Monereo, C. (Comp.), *Las estrategias de aprendizaje. Procesos, contenidos e interacción*. Barcelona: Domenech Ediciones.
- Mariñas Gómez, M.J. y Rodríguez Machado, E. (1999): Relación familia- centro escolar: participación. *Revista Galego- Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, nº 3, Vol. 4, 55-67.
- Musitu Ochoa, G. Román Sánchez, J.M. y Gutiérrez, M. (1996): *Educación familiar y socialización de los hijos*. Barcelona: Idea.

- Musitu Ochoa, 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 Pérez, J. Y González- Pienda, J. (1994): *Determinantes del rendimiento académico*. Universidad de Oviedo: Servicio de publicaciones.
- Pérez Sánchez, A.M. y Castejón Costa, 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*. 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.
- Rodríguez Espinar, S. (1982): *Factores de rendimiento escolar*. Barcelona: Oikos- Tau.
- Vila, I. (1998): *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: ICE- HORSORI.