



ESTRUCTURA FAMILIAR Y RENDIMIENTO ESCOLAR EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Manuel PERALBO UZQUIANO
Mª Luz FERNÁNDEZ AMADO

RESUMEN

En el presente trabajo se analiza el contexto familiar de aquellos alumnos/as de ESO que obtienen un bajo rendimiento escolar y ante los cuales la escuela no pone en marcha ninguna medida de atención a la diversidad. En estos casos las familias pueden permanecer pasivas o por el contrario tratar de paliar esta situación.

Encontramos, en este estudio, que variables como la asistencia voluntaria de los padres al centro, las expectativas profesionales y académicas sobre el futuro de sus hijos, determinan la puesta en marcha de recursos compensatorios. Al tiempo, nos preguntamos si el hecho de que los padres acudan voluntariamente al centro, va a producir el despertar de la respuesta del sistema educativo, que hasta el momento era nulo. Los datos obtenidos reflejan, que en esta situación se desencadena una mayor probabilidad de activación de respuesta por parte de la escuela.

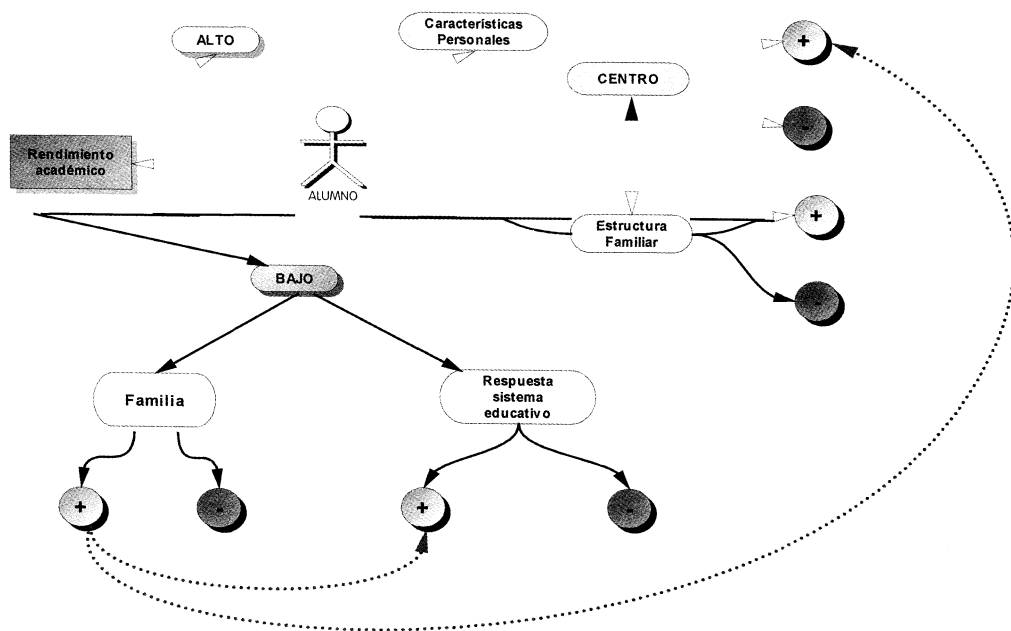
Nos apoyamos en la existencia de trabajos de recopilación que pretenden contribuir al estudio de la interrelación que existe entre familia y educación, desde una perspectiva teórica y metodológica.

1. INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo se toma como punto de partida algunos resultados parciales del proyecto ESOG relacionados con la situación de la atención a la diversidad en nuestro sistema educativo. Los datos fueron obtenidos de una muestra de 627 estudiantes de 2º de ESO y 665 de 4º de ESO (N=1292). Los resultados revelan una escasa atención a la diversidad en secundaria, considerando la importancia de los problemas de rendimiento que existen en este nivel educativo.

Damos por supuesto, siguiendo a De Miguel, 1998 que el aprendizaje en la escuela tiene, que duda cabe, una dependencia relativa de variables del individuo que aprende, otras relacionadas con la enseñanza y el currículo y finalmente las relativas a otros contextos, como el familiar que sin lugar a dudas influye en la preparación del niño para el aprendizaje en el inicio de la escolaridad y modula el proceso mediante el apoyo y la estimulación. (De Miguel, 1998).

Como punto de partida, para situarnos en el marco de la investigación global presento el siguiente esquema



En este trabajo pretendemos analizar el contexto familiar de aquellos alumnos y alumnas que obtienen un bajo rendimiento escolar y ante los cuales la escuela no pone en marcha ninguna MAD. En estos casos las familias pueden permanecer pasivas ante este bajo rendimiento y escasa o nula respuesta por parte de la escuela o por el contrario podrá poner en marcha mecanismos compensadores para solucionar esta situación

Nos preguntamos por qué determinadas familias sí reaccionan ante esta problemática y por que otras no lo hacen, ¿qué características tienen las familias que sí ponen en marcha recursos compensatorios?, ¿el hecho que reaccione facilitará el despertar de la respuesta educativa por parte de la escuela, que hasta el momento era nula?

Creemos que variables como el nivel educativo de los padres, las expectativas de estos ante el futuro académico y profesional de sus hijos, la asistencia al centro, la ayuda en las tareas escolares, podrían explicar la puesta en marcha de actividades compensadoras o no.

Nos apoyamos en la existencia de trabajos de recopilación como el realizado por Martínez González. que en su libro Familia y Educación (1996) pretende contribuir al estudio de la interrelación que existe entre familia y educación, desde una perspectiva teórica y metodológica.

En el capítulo 4 de este libro, se conecta la familia con la educación formal, para ello examina, haciendo referencia a la investigación empírica, diversos procesos de socialización familiar que tienen repercusión a nivel escolar, y más en concreto en el rendimiento académico que alcanzan los hijos.

Martínez González analiza la influencia que ejerce el ambiente familiar en la consecución de un rendimiento escolar satisfactorio por parte del niño, tal como ha sido constatado por diversos autores en estudios realizados sobre esta temática. En general, y de acuerdo con Henderson (1989), la tipología de estudios que analizan la implicación de los padres en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los hijos sigue el modelo desarrollado por Gordon (1978) sobre esta temática. Este autor distingue tres tipos de aproximaciones al tema:

1. El estudio de la influencia de los padres y del ambiente familiar en el desarrollo de estrategias de aprendizaje en los hijos y en su rendimiento escolar;
2. El estudio de los efectos de la participación de los padres en el centro escolar, ya sea informal, voluntaria, o formal, tomando parte en asociaciones de padres o consejos escolares, sobre el rendimiento de los hijos y sobre la mejora de las relaciones familia-centro escolar, y
3. El estudio de los efectos que ejercen sobre la comunidad las dos formas anteriores de implicación de los padres en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los hijos.

Comentaremos brevemente cada una de ellas, en el anexo número 1 se presenta un resumen sobre las mismas, que presenta esta autora.

1. La primera aproximación, relativa a la *influencia de los padres y del ambiente familiar en el desarrollo de estrategias de aprendizaje en los hijos y en su rendimiento escolar*, trata de evaluar los efectos que tienen sobre dicho rendimiento tanto los aspectos socio-estructurales familiares (nivel económico y educativo de los padres, existencia o no de dos cónyuges en la familia etc.; Pérez Serrano, 1981; Garner, 1989), como las relaciones padres-hijos en el marco del aprendizaje escolar, o el ambiente intelectual creado en la familia (frecuencia y tipo de lectura de los padres, frecuencia con que los padres leen relatos a sus hijos pequeños, organización de los tiempos para realizar las tareas escolares y para ver la televisión o jugar, aspiraciones y expectativas académicas que tienen los padres para sus hijos, valoración académica del hijo, etc; Edgar, 1975; García Correa, 1985; Jiménez Jiménez, 1988; Marjoribanks, 1988, b).
2. La segunda aproximación, referente *al estudio de los efectos que tiene la implicación de los padres en el centro escolar sobre el rendimiento de los hijos y sobre la mejora de las relaciones familia-centro escolar*, está mostrando también resultados muy interesantes en los aspectos señalados. Se relaciona con la implantación de programas que intentan promover relaciones positivas entre padres y profesores con el fin de que ambos integren sus esfuerzos en conseguir una meta común: la formación de los hijos y la mejora de su rendimiento escolar.
3. La tercera aproximación, concerniente al estudio de *los efectos que ejercen sobre la comunidad las dos formas anteriores de implicación de los padres en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los hijos*, trata de analizar la eficacia de los centros escolares según el grado de participación de los padres (de la comunidad) en los mismos. Los resultados de los estudios realizados al respecto suelen mostrar una relación directa entre estos dos aspectos (Wagenaar, 1977; Phillips et al., 1985). Algunos estudios (Gordon, 1978) muestran que la participación de los padres en una variedad de actividades en el centro escolar (informales y formales), no sólo influye positivamente en la eficacia del mismo, sino también en la de otras instituciones comunitarias.

La participación de los padres en el centro escolar se ha revelado en diversos países como un elemento importante de acercamiento y entendimiento entre padres y profesores y como una forma de enriquecer y facilitar el proceso de aprendizaje de los hijos, al aunar estas dos instancias sus esfuerzos educativos para la consecución de una meta común: la formación integral del alumno.

Algunos autores como Smith (1969), Macbeth (1989) y Moles (1990) han realizado y examinado estudios en este ámbito encaminados a diseñar estrategias que permitan crear fortalecer vínculos entre la familia y la escuela.

Esta es la conclusión a la que se llega en la mayoría de los estudios realizados sobre esta temática. Todos apuntan una idea común que engloba dos componentes relacionados: cuando los padres participan activamente en el centro escolar, los hijos incrementan su rendimiento académico y además, el centro mejora su calidad educativa, por lo que se considera que éstos son centros más eficaces en el desempeño de su labor formativa (Gordon, 1978; Leler, 1983; Becher, 1984; Phillips et al., 1985; Dauber&Epstein, 1989).

En relación con estos estudios que relacionan familia y centro escolar, Bronfenbrenner (1986) apunta con matices de crítica, la tendencia a realizarlos en una sola dirección, sin tener en cuenta el efecto de feedback de toda relación. Considera que, en general, los estudios se centran en analizar la influencia de la familia en el rendimiento escolar de los niños y en su comportamiento social en el centro escolar, pero pocos se detienen a examinar la influencia que el centro escolar ejerce sobre la conducta de padres e hijos en el seno familiar.

No obstante, algunos estudios sí analizan los efectos que tiene esta relación sobre la conducta de padres e hijos (Becker & Epstein, 1982; Epstein, 1983, 1986; Dauber & Epstein 1989; Brown & Lueder, 1989; Henderson, 1989). Los resultados de estos estudios indican que los niños cuyos padres se mantienen en contacto frecuente con el centro escolar son más independientes, muestran un mayor nivel de iniciativa y alcanzan un mayor rendimiento escolar que aquellos otros cuyas familias y profesores no se mantienen en contacto frecuente.

Existe una revisión de estudios españoles realizada por el profesor Ríos González en 1978 que la autora recoge en este libro Familia y Educación. El objetivo de realizar esta síntesis ha sido obtener una panorámica de los autores, países teorías, variables, instrumentos, etc, que han caracterizado a los estudios .

En esta revisión centramos nuestra atención en las variables analizadas, así presentamos un cuadro indicativo sobre cuales son esas variables.

Tabla 1. Variables Analizadas

VARIABLES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Dependientes:		
Rendimiento	38	73.08
Aspiraciones	11	21.15
Part. Padres-Centro	3	5.77
TOTAL	52	100.00
Independientes		
Estructurales	13	25.00
Actitudinales	25	48.08
Procesuales	14	26.92
TOTAL	52	100.00

La distribución obtenida indica que entre las variables analizadas como dependientes, el rendimiento escolar es la más utilizada, con un 73% de trabajos que la contemplan. A ésta le siguen las aspiraciones educativas y profesionales, con un 21.15% de estudios, casi todos realizados en Australia por el profesor K. Marjoribanks. Entre aquellos que toman la participación de los padres en el centro escolar como medida de los efectos de otras variables sólo se han recogido un 5.77%.

Las variables independientes más analizadas son las evaluativas o actitudinales, que representan un 48%, seguidas por las estructurales y procesuales con un número prácticamente igual de estudios (25% y 27%, respectivamente). Un buen número de estos estudios actitudinales tratan sobre aspiraciones y expectativas académicas de los padres con respecto a sus hijos, realizados, como dijimos anteriormente, por el profesor Marjoribanks.

Ignasi Vila, en su libro *Familia, Escuela y Comunidad* (1998), presenta un capítulo en el cual reflexiona sobre *las prácticas educativas escolares y su relación con otras prácticas educativas, como es la familia*. En este capítulo expone que las investigaciones concluyen que las familias, según su origen socioprofesional, adoptan formas de relación distintas con la escuela. Las familias de nivel socioprofesional medio/alto tienen unas relaciones cómodas, sintonizan con los proyectos educativos y si tienen problemas, tienen también recursos para poder influir en el contexto escolar. Sin embargo, las familias del nivel sociocultural bajo se encuentran en una situación de inferioridad frente a la institución. Tienen menos información que las familias de nivel sociocultural medio/alto, conocen también menos los canales de relación con la escuela y, sobre todo, su autoestima respecto a la posibilidad de incidir en el contexto escolar es baja. Son familias que se interesan por la escuela y por el trabajo de las maestras, pero se sienten incapaces de aportar cosas relevantes para la educación de sus hijos y, en consecuencia, no asisten a las reuniones de clase o semejantes. Estas investigaciones se realizaron en la etapa preescolar, sin embargo creo que nos sirven también para tener en cuenta en la ESO.

Gonzalo Musito y Jesús Cava, en su libro *La Familia y la Educación* (2001), señalan que conviene recordar que la interacción entre familia y escuela implica una influencia mutua. Así, la familia influye en la escuela, o más concretamente, en la adecuada adaptación del hijo a la escuela a través de su funcionamiento interno (valores familiares en relación con la educación, habilidades y competencias aprendidas en el hogar, acceso de los niños a libros, preocupación de los padres por el aprendizaje formal de sus hijos, etc) y también a través de su participación activa en la escuela, acudiendo a reuniones periódicas con los profesores y fomentando un buen nivel de comunicación con ellos (Martínez, 1996).

La familia y la escuela son, de hecho, dos contextos de particular relevancia para niños y adolescentes; también son, además, dos contextos que se superponen (García, 1994). Por ello, la comunicación entre ambos sistemas debería potenciarse, máxime si consideramos los efectos positivos que esta mejora de las relaciones tendría para los padres, para los hijos y para los profesores. Se ha señalado con frecuencia que la participación activa de los padres en la escuela incide de forma positiva en el rendimiento académico, las habilidades sociales, la autoestima, el menor absentismo, los hábitos de estudio y las actitudes positivas hacia la escuela de los hijos. Además los padres mejoran de esta forma sus actitudes hacia la escuela, hacia el profesorado y hacia sí mismos. Cuando la comunicación familia-escuela es fluida, los profesores perciben también una mayor competencia en sus actividades y un mayor compromiso con el currículo académico y con el niño.

Pérez-Díaz, J. Carlos Rodríguez y Sánchez Ferrer, en su libro *La familia española ante la educación de sus hijos* (2001), presentan los resultados de un estudio en el que centran su atención, entre

otros aspectos, en la expectativas que tienen puestas los padres en sus hijos. Una inmensa mayoría (81%) piensa que su hijo seguirá estudiando una vez finalizada la ESO, y sólo un 10% no lo cree así.

Para establecer nuestro punto de partida y para intentar resolver estas cuestiones y establecer posibles relaciones, contamos con los datos de la investigación ESOG, así como datos del trabajo “Rendimiento escolar y tratamiento de la diversidad en la ESO”, realizado por Peralbo Uzquiano, Barca Lozano, Porto Rioboo, García Fdez, Brenlla Blanco), que se presentan en la tabla 2.

Tabla 2. Rendimiento escolar y tratamiento de la diversidad en la ESO

	Es de diversificación											
	No						Si					
	Es de Grupo Especifico						Es de Grupo Especifico					
	No		Si		No		Si		No		Si	
Tiene Adaptación Curricular		Tiene Adaptación Curricular		Tiene Adaptación Curricular		Tiene Adaptación Curricular		Tiene Adaptación Curricular		Tiene Adaptación Curricular		
No		Si		No		Si		No		Si		
23. Vou a clases particulares de unha ou de varias materias		23. Vou a clases particulares de unha ou de varias materias		23. Vou a clases particulares de unha ou de varias materias		23. Vou a clases particulares de unha ou de varias materias		23. Vou a clases particulares de unha ou de varias materias		23. Vou a clases particulares de unha ou de varias materias		
Non	si	Non	si	Non	si	Non	si	Non	si	Non	si	
% fila	% fila	% fila	% fila	% fila	% fila	% fila	% fila	% fila	% fila	% fila	% fila	
Rendimiento Bajo - Percentil 25	59,0%	33,4%	1,5%	1,8%	1,9%	2,1%	2,1%	2,1%	2,1%	2,1%	6%	
Rendimiento Medio - Percentil de 25 a 75	62,1%	36,5%	1,1%	4,4%	1,1%	4,4%	4,4%	4,4%	4,4%	4,4%	1,1%	
Rendimiento Alto - Percentil 75	69,2%	30,8%										

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

Observando esa tabla y con los datos que ella se presentan, observamos la siguiente situación:

- Alumnos/as con bajo rendimiento académico que por parte del sistema educativo no reciben ninguna MAD, bien de carácter ordinario o extraordinario, como puede ser, formar parte de un grupo específico, pertenecer a un PDC o tener alguna ACI
- De estos alumnos / as que no reciben ninguna MAD, queremos saber a qué familias corresponden, es decir si pertenecen a familias que ponen en marcha mecanismos de compensación o por el contrario permanecen pasivas. Así observamos:
 - Que el 59% de las familias cuyos hijos no reciben MAD, no ponen en marcha posibles recursos compensatorios como pudiera ser asistir a clases particulares.
 - Mientras que el 33'4% de las familias de estos alumnos sin MAD, sí ponen en marcha recursos compensatorios como puede ser en este caso, acudir a clases particulares.
- La pregunta es porqué unas familias sí ponen en marcha mediadas y porqué otras no?, ¿qué características tienen estas familias que si muestran alguna reacción ante el bajo rendimiento académico de sus hijos?. Queremos saber si es posible establecer relaciones significativas entre determinadas variables del funcionamiento de la familia y la actuación o no de estas ante el bajo rendimiento de sus hijos.
- Una vez analizadas las características de estas familias, podemos preguntarnos si el hecho de que la familia se implique en la resolución del bajo rendimiento de su hijo, lleva consigo la activación de posibles respuestas por parte de la escuela que hasta el momento no se producían (recordemos que partimos de alumnos sobre los que no se están llevando a cabo ningún tipo de MAD)

3. FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS

En este trabajo nos preguntamos:

- *Hipótesis 1:* ¿Existe asociación entre el nivel de estudios de los padres y la asistencia a clases particulares?.
Consideramos la asistencia a clases particulares como una posible respuesta puesta en marcha por la familia ante la inquietante situación académica de sus hijos. Esta es sólo una de las posibles respuestas dentro del abanico de recursos compensatorios.
- *Hipótesis 2:* ¿Existe relación entre el hecho que los padres ayuden en las tareas escolares a sus hijos y la asistencia a clases particulares?
Tras la formulación de la primera hipótesis, planteamos la posibilidad de que puede que alumnos/as que no vayan a clases particulares no lo hagan, ya que son los propios padres o algún miembro de la familia los encargados de ayudar a sus hijos.
- *Hipótesis 3:* ¿Los padres que más ayudan en las tareas, son lo que tienen un nivel educativo alto?

- *Hipótesis 4:* ¿Existe relación entre el nivel de preocupación o contacto de estas familias con el centro y el hecho de que se pongan en marcha mecanismos compensadores desde la familia para intentar paliar las dificultades?.

De esta hipótesis general, se desprenden dos hipótesis específicas que son:

- Que el centro llame a las familias, y estas acudan o no.
- Que los padres acudan al centro por iniciativa propia, sin previa demanda, para conocer el rendimiento en las distintas materias.

- *Hipótesis 5:* ¿Existe relación entre asistir a clases particulares y las expectativas sobre el futuro académico y profesional de los hijos?

- *Hipótesis 6:* ¿los padres que acuden voluntariamente al centro desencadenan en él una respuesta educativa?

Para esta hipótesis trasladamos nuestro punto de partida, (ver tabla 1) a aquellos alumnos/as que sí reciben alguna MAD, bien sea ACI, grupo específico o PDC, queremos saber en este caso si el hecho de que los padres acudan voluntariamente al centro favorece o no la puesta en marcha de medidas por parte de la escuela.

4. VARIABLES

La identificación de la situación educativa en la que se encuentran los alumnos se realizó a través del C.D.P.F.A.: *Cuestionario de Datos Personais, Familiares e Académicos*. Este cuestionario está compuesto por 4 Escalas: Condiciones de Estudio, Actividades y Recursos; Familia y Actividades de Aprendizaje Escolar; Metas Académicas y Orientación al Estudio y la Escala de Autoestima de Rosenberg.

En este trabajo de investigación se considera como principal variable dependiente la asistencia o no del alumno a clases particulares.

Esta variable se corresponde con la pregunta nº 33 del C.D.P.F.A , la cual aparece formulada del siguiente modo: “*Vou a clases particulares de unha ou de varias materias*”. Las posibilidades de respuesta son las siguientes, *non, ás veces, si*.

Recordemos que esta medida es sólo una dentro las posibles que puede ofrecer la familia cuando el rendimiento académico de sus hijos en bajo.

Para analizar el nivel de estudios de los padres al que hacemos mención en la hipótesis 1, se utiliza la variable que aparece en el C.D.P.F.A registrada del siguiente modo en las pregunta 5 y 6 respectivamente “*os estudos que ten cursado o meu pai son...*”, “*os estudos que ten cursado a miña nai son...*”

Las posibilidades de respuesta que se ofrecen, y por tanto así son codificadas son: *primarios, formación profesional, bachelato, universitarios, non ten estudos*.

Para poder analizar la hipótesis 2 en la cual relacionamos el hecho de que los padres ayuden en las tareas escolares, se presenta como variable independiente, la pregunta 30 de cuestionario

C.D.P.F.A, que aparece formulada del siguiente modo: “*Os meus pais ou alguén da miña familia axúdanme cando teño dificultades no traballo escolar*”. Las posibilidades son; *non, ás veces, si*.

Para el análisis de la hipótesis 4, se utiliza como variable independiente en este caso, el nivel de preocupación o contacto de las familias con el centro. Ya que anteriormente en la presentación de esta hipótesis consideramos la existencia de dos hipótesis específicas, contamos con dos variables diferentes:

- Por un lado, que los padres acudan al centro cuando el tutor los llama, lo cual aparece recogido en la pregunta 32 del C.D.P.F.A de la siguiente forma; “*os meus pais ou alguén da miña familia acuden ó centro cando o tutor ou tutora os chama*”. Las posibilidades de respuesta se codifican del siguiente modo; *non, ás veces, si*.
- Por otro lado, debemos considerar la posibilidad de que los padres acudan al centro por iniciativa propia, en este caso la variable que consideramos se corresponde con la pregunta 33 del C.D.P.F.A, “*os meus pais ou alguén da miña familia acuden ó centro para saber sobre o meu rendemento nas distintas materias*”. Las posibilidades que aparecen se recogen tal como aparecen; *non, ás veces, si*.

Para la hipótesis 6, introducimos nuevas variables. Se trata de codificar que alumnos/as tienen alguna ACI, cuáles pertenecen a un grupo específico o por el contrario si forman parte de un PDC. Estos datos son proporcionados por los alumnos, son ellos quienes escriben en la misma hoja del cuestionario C.D.P.F.A, si tienen alguna ACI, si forman parte de algún agrupamiento específico o si por el contrario pertenecen a un PDC. Si no pertenecen a ninguna medida de este tipo, lógicamente no señalarán ninguna.

5. ANÁLISIS

Para intentar dar respuesta a todo esto, utilizamos el programa estadístico SPSS ver. 10. Con él pretendemos identificar aquellas variables que resulten significativas y por tanto podamos establecer relaciones entre características de esa familia y su forma de actuar o proceder ante el citado bajo rendimiento de sus hijos / as.

Para el análisis de la hipótesis 1, se utilizó una prueba chi-cuadrado en la que se cruzó la asistencia a clases particulares con el nivel educativo de los padres (tanto del padre como de la madre). Observamos que el nivel de estudios de los padres (tanto de la madre como del padre) no influye en que los hijos/as vayan a clases particulares.

Tras este análisis contemplamos la posibilidad de que puede que estos alumnos/as que no van a clases particulares no lo hagan, ya que son los propios padres o algún miembro de la familia los encargados de ayudar a sus hijos. Por ello en la hipótesis 2 volvemos a utilizar una prueba chi-cuadrado pero en este caso cruzamos la asistencia a clases particulares con el hecho de que sean los padres o algún miembro de la familia los encargados de ayudar en los trabajos escolares. Observamos que no existe una relación significativa. Tampoco podemos afirmar que los padres de más alto nivel educativo sean los que más ayuden a sus hijo/as en las tareas escolares.

En el caso de la hipótesis 4, cruzamos la variable preocupación o contacto de los padres con el centro escolar con la asistencia a clases particulares. Recordemos que para esta relación planteamos la existencia de dos hipótesis específicas. Para cada una de ellas realizamos una prueba chi-cuadrado.

Con respecto a la primera de las hipótesis específicas planteadas, que recordemos pretende averiguar la relación, si es que existe, entre la asistencia de los padres al centro tras una llamada de éste y la puesta en marcha de recursos compensadores como puede ser la asistencia a clases particulares, podemos afirmar, según los resultados obtenidos, que el hecho de que el centro llame a las familias no va a resultar significativo a la hora de poner en marcha posibles recursos compensadores como puede ser la asistencia a clases particulares.

Siguiendo con el análisis de la hipótesis nº 4, centramos ahora nuestra atención en la segunda de las hipótesis específicas enunciadas, que recordemos plantea la posible relación entre la asistencia al centro de los padres por iniciativa propia y la asistencia a clases particulares. Observamos en las tablas 3 y 4 como en este caso, la prueba chi-cuadrado establece una relación significativa entre ambas variables.

Tabla 3 y 4. Relación entre asistencia de los padres al centro por iniciativa propia y la asistencia a clases particulares.

Tabla de contingencia

Recuento		23. Vou a clases particulares de unha ou de varias materias			Total
		Non	Ás veces	Si	
33. Os meus pais ou alguén da miña familia acuden ó Centro para saber sobre o meu rendemento nas distintas materias	Non	31	1	10	42
	Ás veces	79	6	25	110
	Si	82	9	56	147
Total		192	16	91	299

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,665 ^a	4	,046
Razón de verosimilitud	9,899	4	,042
Asociación lineal por lineal	7,306	1	,007
N de casos válidos	299		

a. 1 casillas (11,1%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,25.

Por tanto hasta el momento, sólo podemos establecer relaciones significativas entre el hecho de que las familias acudan por iniciativa propia al centro para interesarse por el rendimiento académico de sus hijos/as y el hecho de que pongan en marcha mecanismos compensadores para intentar paliar las dificultades.

Siguiendo con nuestro análisis, pasamos ahora a comprobar la hipótesis 5 sobre la existencia o no de relación entre asistir a clase particulares y las expectativas sobre el futuro académico y profesional de los hijos.

Para ello cruzamos las variables asistencia a clases particulares y expectativas de los padres sobre el futuro académico y profesional de los hijos. Realizamos una prueba chi-cuadro (ver tabla 5 y 6) en la cual observamos la existencia de una relación significativa. Así vemos como efectivamente según las expectativas que tengan los padres sobre el futuro académico y profesional de sus hijos pondrán en marcha recursos compensatorios o no.

Tabla 5 y 6. Relación entre expectativas padres sobre futuro académico de los hijos y asistencia a clases particulares.

Tabla de contingencia

Recuento		23. Vou a clases particulares de unha ou de varias materias			Total
		Non	Ás veces	Si	
42. Os meus pais ou alguén da miña familia esperan que cando remate a ESO estudie o Bacharelato para ir á Universidade	Non	113	5	36	154
	Ás veces	11	2	4	17
	Si	67	8	53	128
Total		191	15	93	299

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	15,373 ^a	4	,004
Razón de verosimilitud	15,026	4	,005
Asociación lineal por lineal	12,552	1	,000
N de casos válidos	299		

a. 1 casillas (11,1%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,85.

Llegados a este punto parece congruente la relación que aparece entre la preocupación e interés por conocer la marcha escolar de los hijos y las expectativas de futuro académico que los padres tienen. Ambas parecen determinar la puesta en marcha de recursos compensadores de las dificultades o problemas de rendimiento que tengan los hijos.

En relación a la última de la hipótesis planteada al inicio, para realizar su análisis establecemos un cruce entre las variables, asistencia al centro de los padres o algún miembro de la familia para saber sobre el rendimiento en las distintas materias y las distintas MAD que se lleven a cabo. ACI, grupo específico o PDC. Nuevamente utilizamos una prueba chi-cuadrado. Así pues analizamos las siguientes relaciones:

- **Relación entre AC y asistencia al centro de los padres por iniciativa propia.**
- **Relación entre asistencia al centro de los padres por iniciativa propia y la pertenencia a un grupo específico.**
- **Relación entre pertenencia a un PDC y asistencia de los padres por iniciativa propia al centro para conocer rendimiento de sus hijos.**

En las tres respuestas de atención a la diversidad, según los datos de chi-cuadrado obtenidos (menor de 0.05) concluimos cómo efectivamente los padres que acuden voluntariamente al centro desencadenan en él una respuesta educativa.

Quizás no podemos afirmar una relación causal directa, ya que existen casos en los que las familias no acuden voluntariamente al centro por iniciativa propia y sin embargo la escuela pone en marcha MAD. Ahora bien, encontramos una coincidencia que según el análisis realizado resulta significativa.

Con estos datos, estamos en situación de afirmar que las familias que ponen en marcha algún tipo de respuesta ante el bajo rendimiento de sus hijos, desencadenan una mayor probabilidad de activación de respuesta por parte de la escuela.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Con los datos expuestos en la introducción sobre diversas investigaciones que se han venido desarrollando en relación a esta temática de interferencia familia y escuela y según los resultados obtenidos en nuestra investigación podemos concluir que:

- Así como otras investigaciones concluyen que el nivel educativo de los padres puede influir en el rendimiento académico de sus hijos y en la puesta en marcha de recursos compensadores cuando el rendimiento de sus hijos es bajo, nosotros no encontramos ninguna relación significativa al respecto.

- Otra variable que consideramos en nuestra investigación, es la ayuda que prestan los padres en las tareas escolares a sus hijos. Esta variable ha sido tenida en cuenta en otras investigaciones en relación a la organización de los tiempos para realizar las tareas escolares.

Pérez-Díaz, Juan Carlos Rodríguez y Sánchez Ferrer, (2001) en su libro *La familia española ante la educación de sus hijos*, presentan un amplio estudio donde una de las variables analizadas es "frecuencia de ayuda a la hora de hacer los deberes". En general, esta variable se asocia negativamente con el número de suspensos que obtiene un estudiante de ESO: los hijos de los padres que les ayudan muchas, bastantes o algunas veces suspenden 1.47 asignaturas, una media algo inferior a la de 1.96 de quienes sólo se ven ayudados pocas veces o ninguna.

El status de familia se relaciona también negativamente con esa variable de rendimiento: cuanto mayor el nivel, menos suspensos. El efecto de la ayuda paterna, afirman estos autores, seguramente opere en dos niveles de status, el medio alto y el medio bajo/bajo, pero las diferencias de medias sólo son significativas en este último. Sin embargo, donde queda meridianamente claro el efecto de esa forma de "capital social" es en su asociación con el hecho de que un estudiante haya repetido curso o no. Por lo pronto, la variable "ayuda en los deberes" es la que muestra una asociación más fuerte con la repetición de curso, y esa asociación se mantiene aunque se distingan grupos de status o de nivel de estudios. Por ejemplo, entre los niños y jóvenes cuyos padres ni siquiera completaron los estudios primarios, han repetido el 22% de quienes reciben menos ayuda, y sólo el 8% de quienes reciben más.

Nosotros, como ya hemos comentado en el análisis, no obtenemos resultados significativos, que relacionen que los padres que tienen un mayor nivel educativo sean los que más ayuden a sus hijos/as en las tareas escolares.

- Los datos significativos que muestran diversas investigaciones sobre los efectos que tiene la implicación de los padres en el centro escolar sobre el rendimiento de los hijos y sobre la mejora de las relaciones familia-centro escolar, los volvemos a constatar en nuestra investigación introduciendo una un nuevo dato diferenciador que hasta el momento no se había establecido.
- El hecho de que las familias acudan al centro y tengan contacto con éste no es el único requisito indispensable para que mejore el rendimiento académico de sus hijos. Nosotros podemos concluir, según los resultados obtenidos, que en esta relación familia-centro si la iniciativa parte de la familia las probabilidades de que se pongan en marcha recursos compensadores para solventar el bajo rendimiento de los hijos serán mayores. Estableciéndose así una relación significativa entre la asistencia al centro por iniciativa propia y la puesta en marcha de soluciones para intentar superar la situación de bajo rendimiento de sus hijos.
- Otra implicación que hemos encontrado en nuestra investigación y que también han establecido otros investigadores, es que cuando los padres participan activamente en el centro escolar, los hijos incrementan su rendimiento académico y además, el centro mejora su calidad educativa, por lo que se considera que éstos son centros más eficaces en el desempeño de su labor formativa (Gordon, 1978; Leler, 1983; Becher, 1984; Phillips et al., 1985; Dauber&Epstein, 1989). En nuestra investigación, analizando los niños/as sobre los que la escuela está llevando a cabo algún tipo de medida de atención a la diversidad, bien sea ACI, pertenencia a un agrupamiento específico o a un PDC, observamos cómo efectivamente los padres que acuden voluntariamente al centro desencadenan en él una respuesta educativa. Con estos datos, estamos en situación de afirmar que las familias que ponen en marcha algún tipo de respuesta ante el bajo rendimiento de sus hijos/as, desencadenan una mayor probabilidad de activación de respuesta por parte de la escuela. Esto, coincide plenamente con los resultados de otras investigaciones.
- Las expectativas sobre el futuro académico y profesional de los hijos condicionan, según los datos obtenidos, el hecho que se pongan en marcha mecanismos compensadores por parte de la familia para superar la situación de bajo rendimiento de los hijos/as. Esta variable ha sido tenido en cuenta en otras investigaciones de este tipo, en las cuales se han obtenido también resultados significativos.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Cava, MJ y Musitu, G (2000). La potenciación de la autoestima en la escuela. Barcelona :Paidós.
- De Miguel, M (1988). Preescolarización y rendimiento académico. Un estudio longitudinal de as variables psicosociales a lo largo de la EGB. Madrid.: CIDE.
- Ignasi Vila. (1998).Familia, Escuela y Comunidad. Cuadernos de Educación. I.C.E. Universitat Barcelona: Editorial Horsori.
- Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (1998). Diagnóstico del sistema educativo. La escuela secundaria obligatoria. Madrid: MEC
- García, F (1994). Interacción escuela-familia. En G. Musitu y P. ALLat (comp.). Psicolsociología de la familia (pp 273-292). Valencia: Albatros
- Gonzalo Musitu, M^a Jesús Cava (2001). La familia y la educación.Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Gracia, e y Musito, G (2000). Psicología social de la familia. Barcelona: Paidós.

- Maria José Rodrigo , Jesús Palacios (coords). Familia y desarrollo humano.(1998). Madrid:Alianza Editorial.
- Martínez, R.A (1996). Familia y Educación. Fundamentos teóricos y metodológicos. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Musito, G, Buelga, S, Lila M y Cava M J (2001). Familia y Adolescencia: un modelo de análisis e intervención psicosocial. Madrid: Síntesis.
- Pérez –Díaz Victor, J. Carlos Rodríguez, Sánchez Ferrer, Leonardo. (2001). La familia española ante la educación de sus hijos. Fundación “La Caixa”.