



Cultura y Educación

Culture and Education

ISSN: 1135-6405 (Print) 1578-4118 (Online) Journal homepage: <http://www.tandfonline.com/loi/rcye20>

Estatus socioeconómico de las familias y resultados educativos logrados por el alumnado

Javier Gil-Flores

To cite this article: Javier Gil-Flores (2011) Estatus socioeconómico de las familias y resultados educativos logrados por el alumnado, *Cultura y Educación*, 23:1, 141-154, DOI: [10.1174/113564011794728597](https://doi.org/10.1174/113564011794728597)

To link to this article: <https://doi.org/10.1174/113564011794728597>



Published online: 23 Jan 2014.



Submit your article to this journal [↗](#)



Article views: 115



Citing articles: 3 [View citing articles](#) [↗](#)

Estatus socioeconómico de las familias y resultados educativos logrados por el alumnado

JAVIER GIL-FLORES

Universidad de Sevilla



Resumen

Analizamos la relación entre estatus socioeconómico y rendimiento escolar, partiendo de la premisa de que los alumnos procedentes de contextos familiares desfavorecidos tienden a obtener resultados escolares inferiores a los que logran quienes proceden de familias con un nivel socioeconómico alto. Además de comprobar esta relación, hemos examinado cómo incide sobre ella la acción educativa de la escuela. El estudio se ha desarrollado en Andalucía, utilizando resultados de las pruebas de diagnóstico aplicadas a principios del curso escolar 2006/2007 a un total de 8.048 alumnos de quinto de Educación Primaria y tercero de Educación Secundaria Obligatoria. También se ha tenido en cuenta la información aportada por las familias sobre diversos indicadores del estatus socioeconómico. Los resultados obtenidos confirman la relación entre rendimiento y estatus socioeconómico, al tiempo que revelan una reducción de la intensidad de ésta para el alumnado que se encuentra en niveles más avanzados dentro del sistema educativo. Se concluye afirmando la necesidad de intervenir desde la escuela y desde la familia para compensar los efectos del contexto socioeconómico.

Palabras clave: Rendimiento educativo, estatus socioeconómico, nivel escolar.

The socioeconomic status of families and students' educational achievement

Abstract

We analysed the relationship between socioeconomic status and academic achievement, starting from the premise that students belonging to disadvantaged family contexts tend to obtain lower academic results than those from families with a high socioeconomic level. In addition to confirming this relationship, we have examined how the school's educational action may influence it. The study has been carried out in Andalusia (Spain), using the results of diagnostic tests taken by 8048 pupils in the fifth year of Primary Education and third year of Secondary Education at the beginning of the school year 2006/2007. Information about diverse indicators of socioeconomic status provided by families has also been taken into account. The results confirm the relationship between achievement and socioeconomic status, showing at the same time a reduction of the intensity of this relationship for those students who are in higher levels of the educational system. In conclusion, we support the need to intervene from the school and the families in order to compensate for the effects of socioeconomic context on students' academic progress.

Keywords: Academic achievement, socioeconomic status, school grades.

Agradecimientos: Este trabajo presenta resultados obtenidos en el marco de la Evaluación de Diagnóstico en Andalucía, realizada durante el curso 2006/2007, y es fruto del contrato de investigación firmado entre la Consejería de Educación y Ciencia y la Universidad de Sevilla.

Correspondencia con el autor: Facultad de Ciencias de la Educación. C/ Pirotecnia, s/n. 41013 Sevilla. Tfno.: 654019456. Correo electrónico: jflores@us.es

Introducción

Existe actualmente un consenso bastante amplio en torno a la idea de que calidad y equidad son dos rasgos deseables en un sistema educativo. De acuerdo con ello, las políticas desarrolladas por las administraciones educativas van dirigidas al logro de una educación de calidad, que consiga unos resultados óptimos. Éstos se traducirían en la adquisición por los estudiantes de los conocimientos, destrezas, actitudes o valores que les permitan incorporarse con éxito al mundo social y profesional, como ciudadanos y profesionales competentes. Al mismo tiempo, existe una preocupación por lograr la equidad del sistema, que implica alcanzar resultados similares en el alumnado, compensando las desigualdades de partida con las que accede al sistema educativo. Sin embargo, el logro de la equidad encuentra uno de sus principales obstáculos en los factores socioeconómicos y culturales que caracterizan a las familias, y que inciden sobre los logros escolares del alumnado.

La evaluación de los resultados educativos y la relación de éstos con el nivel socioeconómico y cultural del contexto familiar del que proceden serán dos aspectos clave en el trabajo que aquí presentamos, por lo que partiremos de unas breves consideraciones acerca de los mismos.

Evaluación del rendimiento educativo

Tradicionalmente, cuando se habla de rendimiento educativo, la evaluación aparece asociada a las calificaciones escolares. El rendimiento educativo del alumno se vería reflejado en las notas obtenidas al término de un curso escolar, que tratan de resumir lo que el alumno ha hecho a lo largo del curso (Gimeno, 1976). Sin embargo, el análisis del rendimiento a partir de las calificaciones escolares tiene como limitación el hecho de que no siempre las instituciones escolares y sus profesores han valorado del mismo modo los logros de sus alumnos, existiendo la posibilidad de que en determinados contextos una misma calificación refleje mayor o menor nivel de aprendizaje. A la propia complejidad que entraña la medición del rendimiento académico (Mancebón, 1999), habría que unir las dificultades que supone pasar de la evaluación a la calificación (Fernández Sierra, 1996).

Por ese motivo, se ha venido recurriendo a otras formas de medición del rendimiento educativo apoyadas en el uso de pruebas externas, no elaboradas por el profesorado responsable del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado con los alumnos, que estarían desvinculadas tanto de las peculiaridades curriculares de los centros como de las apreciaciones de los profesores. En esta línea, los primeros antecedentes de la práctica de evaluación generalizada en un sistema educativo mediante pruebas externas se sitúan en Estados Unidos, y se remontan al primer tercio del siglo XX (De Landsheere, 1986). Este país es el que cuenta con una mayor trayectoria en la medición del rendimiento, realizando anualmente desde 1969 la Evaluación Nacional del Progreso Educativo, que tiene como fin determinar los conocimientos y capacidades de los alumnos de cuarto, octavo y duodécimo grados en lectura, escritura, matemáticas, geografía, historia y formación cívica, aplicando para ello pruebas a muestras representativas de alumnado.

En las últimas décadas hemos asistido a la internacionalización de los procesos de evaluación del rendimiento. Las experiencias de mayor cobertura en materia de evaluación del rendimiento en los sistemas educativos han sido promovidas desde instituciones supranacionales, como es el caso de las evaluaciones TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*), PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*), o las realizadas dentro del programa PISA (*Programme for International Students Assessment*) de la OCDE. Estas últimas constituyen actualmente el principal referente internacional a la hora de valorar los resultados del aprendizaje a nivel internacional, habiéndose realizado trianualmente desde el año 2000. Las pruebas utilizadas se dirigen a la evaluación de las competencias básicas del alumnado de quince años en matemáticas, lectura y

ciencias, con independencia de las peculiaridades curriculares que caracterizan a los sistemas educativos nacionales, facilitándose de este modo la comparabilidad de los resultados obtenidos en diferentes países.

El nivel de competencia demostrado en pruebas estandarizadas también constituye una forma de operativizar la variable rendimiento en nuestro país, de acuerdo con lo establecido en la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación (LOE). Este marco legal introduce las denominadas evaluaciones de diagnóstico, con el fin de valorar el rendimiento educativo logrado, centrándose para ello en las competencias básicas alcanzadas por el alumnado al término del segundo ciclo de Educación Primaria (EP) y el segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

Nivel socioeconómico y rendimiento escolar

En la década de los sesenta, el conocido *Informe Coleman* (Coleman *et al.*, 1966) socavó el optimismo reinante en torno al poder de la educación como motor del cambio de las sociedades, señalando que el currículo escolar y los recursos tienen un reducido impacto sobre el rendimiento de los estudiantes, siendo mucho más importante la situación social, económica y cultural de sus familias y la composición social de la escuela a la que asiste el alumno. Las conclusiones de este informe son consistentes con lo que de forma estable habían venido constatando los investigadores del ámbito educativo, es decir, que el alumnado procedente de familias con un nivel socioeconómico alto tiende a obtener resultados escolares superiores a los que logran quienes proceden de un medio familiar desfavorecido desde el punto de vista socioeconómico. Desde entonces, la investigación sobre la relación entre nivel socioeconómico y rendimiento escolar ha continuado siendo uno de los temas que más interés ha suscitado entre los investigadores en el campo de la educación.

La gran mayoría de los estudios realizados ha concluido la existencia de una relación entre ambas variables, que resulta significativa incluso tomando en consideración otros factores personales, familiares y escolares relevantes (Ma, 2000). Es más, en la mayor parte de los estudios sobre el rendimiento educativo y el contexto familiar del alumnado se ha destacado al nivel socioeconómico como el mejor predictor del rendimiento educativo (Fransoo, Ward, Wilson, Brownell y Roos, 2005), y se han aportado evidencias sobre la presencia de este fenómeno en diversos contextos, de tal manera que el nivel socioeconómico se ha revelado como un importante predictor del rendimiento tanto en los países desarrollados (Ishida, Muller y Ridge, 1995) como en los países en vías de desarrollo (Gorman y Pollit, 1993). Usando datos basados en la evaluación internacional TIMMS (*Trends in International Mathematics and Science Study*), se constata la existencia de una relación entre las dos variables, con independencia del nivel económico del país (Baker, Goesling y Letendre, 2002). En el mismo sentido apuntan los datos aportados por las evaluaciones PISA (*Programme for International Students Assessment*), que reflejan en todos los países mejores resultados para los estudiantes procedentes de entornos familiares más favorables desde el punto de vista socioeconómico, si bien la intensidad de esta relación varía de unos países a otros (OCDE, 2008).

La profusión de trabajos que han abordado el análisis de la relación entre nivel socioeconómico y rendimiento ha sido objeto, en el contexto norteamericano, de dos importantes revisiones. La primera de ellas es el meta-análisis realizado por White (1982), sobre un total de 101 estudios publicados acerca del tema hasta 1980. De acuerdo con los resultados de esta revisión, un primer aspecto a destacar es la discrepancia a la hora de medir el estatus socioeconómico de los individuos. Si bien éste se ha determinado a partir del nivel educativo de los padres, su ocupación profesional, y el nivel de ingresos de las familias fundamentalmente, el abanico de variables utilizadas se amplía de manera considerable incluyendo una variedad de rasgos familiares, entre los que se encuentran características de la vivienda, valor de la vivienda, disponibilidad de libros en el

hogar, disfrute de becas o ayudas, o incluso otras tan variopintas como la frecuencia de visitas al dentista, la realización de viajes, o la disponibilidad de servicio doméstico. La estrecha conexión entre el nivel socioeconómico, de una parte, y el nivel cultural y los estilos de vida, de otra, ha llevado a que se consideren también otro tipo de variables relativas a aspectos funcionales de la familia, que tienen que ver con las relaciones entre sus miembros, las actividades o las actitudes, y que también han demostrado una estrecha relación con el rendimiento educativo. Así, entrarían en este bloque variables como las actitudes paternas hacia la educación, aspiraciones educativas para los hijos, actividades culturales en las que participa la familia, hábitos de trabajo, funcionamiento democrático en la toma de decisiones, registros lingüísticos utilizados, materiales de lectura disponibles en casa, o nivel de comunicación dentro de la unidad familiar.

La amplia gama de indicadores utilizados es una de las razones que explican las diferencias observadas de unos estudios a otros, en lo que respecta al valor de la relación entre el nivel socioeconómico y el rendimiento de los estudiantes. En el caso de la citada revisión de White (1982), se encontró un rango de correlaciones comprendidas nada menos que entre los valores 0.10 y 0.80. Otro de los factores que explica la variedad de resultados se halla en la unidad de análisis considerada para el cálculo de la correlación: por término medio, la relación entre rendimiento y estatus socioeconómico medido a nivel individual es considerablemente inferior que si se consideran unidades de análisis de rango mayor, como es el caso de la escuela. Es decir, el estatus socioeconómico del conjunto de estudiantes que asiste a una misma escuela añade un efecto significativo sobre el rendimiento individual (Caldas y Bankston, 1997). Este tipo de resultados se apoya en el hecho de que los sujetos que acuden a un mismo centro escolar tendrían un nivel socioeconómico similar, por lo que a los efectos del estatus socioeconómico familiar habría que sumar los de la comunidad en la que viven (Jonhson, McGue y Iacomo, 2007).

Una réplica del trabajo realizado por White (1982) es el que Sirin (2005) ha llevado a cabo, abarcando 58 estudios realizados entre 1990 y 2000. En este período, hay factores que han hecho cambiar la realidad sobre la que se centraron los estudios realizados en las décadas de los sesenta y los setenta pues, en relación con esa época, en la mayoría de los países occidentales se ha elevado considerablemente el nivel de estudios de los padres y ha decrecido el tamaño de las familias. Junto a los tradicionales indicadores basados en los ingresos y en el nivel ocupacional y de estudios de los padres, se ha venido utilizando con frecuencia el equipamiento de los hogares. En relación a este último indicador, a la posesión de libros se suele añadir la posesión de ordenadores, la disponibilidad de habitación de estudio o el acceso a servicios educativos complementarios en horario extralectivo o en períodos estivales (Eccles, Lord y Midgley, 1991; McLoyd, 1998).

Los resultados obtenidos en la revisión de Sirin (2005) muestran una relación menos consistente entre rendimiento y nivel socioeconómico, caracterizada a veces como una relación intensa, con valores próximos a 0.75 (Lamdin, 1996; Sutton y Soderstrom, 1999), y excepcionalmente como una relación no significativa, prácticamente nula, cifrada en coeficientes que no sobrepasan el valor 0.01 (Ripple y Luthar, 2000; Seyfried, 1998).

En el contexto nacional, los trabajos que se han centrado sobre el análisis del rendimiento académico han incluido generalmente indicadores relativos al nivel socioeconómico y cultural de las familias, encontrando que éstos juegan un papel importante en la predicción (véase por ejemplo, Barca, Brenlla, Santamaría y González, 1999; De la Orden y González, 2005; González, 1995; Marchesi, Martínez y Martín, 2004; Martín, Martínez, Marchesi y Pérez, 2008; Moraleda, 1989; Ronquillo, Saurina y Solé, 1997; Ruiz, 2001). A las evidencias que aportan estos trabajos se unen las obtenidas a partir de evaluaciones internacionales en las que ha participado nuestro país, como las ya citadas TIMMS y PISA, o las evaluaciones nacionales llevadas a cabo por el Instituto de Evaluación (denominado en épocas anteriores INECSE e INCE). La última de las evaluaciones

realizadas por este organismo ha analizado, para el alumnado que finaliza la EP, la relación del rendimiento en conocimiento del medio, lengua castellana y literatura, matemáticas y lengua inglesa, con el estatus social, económico y cultural, hallándose diferencias estadísticamente significativas en función de este factor (Instituto de Evaluación, 2009).

En el presente trabajo, nos hemos planteado nuevamente el estudio de la relación entre rendimiento y nivel socioeconómico, tratando de responder además a una cuestión sobre la cual la investigación previa no ha conseguido proporcionar resultados concluyentes, como es el efecto que la permanencia del sujeto en las instituciones escolares tiene sobre la relación entre rendimiento y nivel socioeconómico. Trabajos como el de Coleman *et al.* (1966) o la revisión de White (1982) reflejaban la tendencia a que la correlación entre ambas variables disminuya al examinar niveles educativos superiores. Por el contrario, estudios longitudinales han mostrado que las diferencias de rendimiento entre el alumnado en función del nivel socioeconómico de procedencia, se mantienen o incluso se incrementan al pasar de unos cursos a otros (Pungello, Kupersmidt, Burchinal y Patterson, 1996; Walker, Greenwood, Hart y Carta, 1994). A ello podría contribuir el hecho de que el alumnado con mayores dificultades acabe abandonando el sistema educativo, o bien permanezca en sus niveles inferiores. A priori, en el contexto español no cabe esperar que este tipo de mecanismos actúen, dado el carácter obligatorio de la educación hasta los dieciséis años y las limitaciones existentes para que un alumno permanezca en el mismo ciclo durante más años de lo esperado.

Concretamente, en nuestro estudio abordamos el análisis de la relación entre nivel socioeconómico y rendimiento en el caso de la Comunidad Autónoma de Andalucía, considerando también la variación que podría darse en esta relación al considerar diferentes niveles dentro del sistema educativo. En este sentido, nos hemos planteado como objetivos: a) el estudio de la relación entre el estatus socioeconómico familiar y el nivel de competencia demostrado por el alumnado, y b) el análisis de la variación que se produce en la relación entre ambas variables, al considerar alumnado de diferentes niveles educativos, que cuentan por tanto con diferente número de años de escolarización.

Método

Los datos correspondientes a las diferentes variables consideradas en el estudio han sido recogidos en el marco de la evaluación de diagnóstico llevada a cabo en Andalucía (Consejería de Educación, 2006), promovida por la Dirección General de Evaluación y Ordenación Educativa, en la que hemos participado en virtud de un convenio de colaboración entre la Consejería de Educación y la Universidad de Sevilla. En esta evaluación, se han medido las competencias matemática y en comunicación lingüística del alumnado que en el mes de octubre de 2006 se encontraba matriculado en quinto curso de EP o en tercer curso de ESO, recurriendo para ello a pruebas estandarizadas. Además se recogió información sobre factores contextuales mediante diversos cuestionarios –uno de ellos dirigido a las familias– que fueron administrados simultáneamente a las pruebas.

De acuerdo con la regulación hecha por la administración educativa andaluza sobre las pruebas de evaluación diagnóstica y sobre el procedimiento de aplicación de las mismas en los centros docentes andaluces sostenidos con fondos públicos, el profesorado de los centros ha sido el encargado de aplicar, corregir y puntuar las pruebas. No obstante, se contemplaba una aplicación de las pruebas a través de agentes externos (miembros de la inspección educativa) a una muestra aleatoria de centros, con la finalidad de contrastar los resultados con los obtenidos en la población de centros. Es lo que se denominó *aplicación muestral* de las pruebas de diagnóstico, diferenciándola así de la aplicación generalizada en todos los centros, a la que se hace referencia en términos de *aplicación censal*.

Los datos manejados en el presente trabajo son los obtenidos en la denominada aplicación muestral. Las muestras de alumnado participante fueron seleccionadas a partir de

las poblaciones de alumnado que iniciaba quinto curso de EP o tercero de ESO en el año escolar 2006/2007, en centros educativos públicos y concertados de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Se recurrió para ello a un procedimiento de muestreo estratificado por conglomerados, estratificando la población en ocho estratos que se corresponden con las ocho provincias andaluzas y considerando como conglomerados los centros y los grupos de quinto de EP y tercero de ESO presentes en los mismos. Los centros seleccionados para participar en el estudio ascendieron a 185, en el caso de EP, y 171 en ESO. En cada centro se eligió un grupo de los niveles objeto del estudio, generando sendas muestras de 4020 y 4028 sujetos respectivamente. En la tabla I se muestra la distribución por provincias de los centros y alumnado incluidos finalmente en las muestras.

TABLA I
Muestras utilizadas y distribución por provincias

| Provincia | 5º de EP | | 3º de ESO | |
|-----------|------------|------------|------------|------------|
| | Nº centros | Nº sujetos | Nº centros | Nº sujetos |
| Almería | 21 | 464 | 16 | 377 |
| Cádiz | 27 | 608 | 25 | 598 |
| Córdoba | 24 | 491 | 22 | 506 |
| Granada | 21 | 450 | 18 | 416 |
| Huelva | 19 | 422 | 19 | 439 |
| Jaén | 16 | 338 | 18 | 452 |
| Málaga | 28 | 623 | 27 | 628 |
| Sevilla | 29 | 624 | 26 | 612 |
| Total | 185 | 4020 | 171 | 4028 |

En ambas muestras se llevó a cabo la medición de las competencias matemática y en comunicación lingüística. En el primer caso, se valoró la capacidad de los sujetos para organizar, comprender e interpretar información, para expresarse utilizando un lenguaje matemático y para plantear y resolver problemas. En el caso de la competencia en comunicación lingüística, se valoró la comprensión de textos orales y la capacidad del sujeto para la comprensión lectora y la expresión escrita. Las preguntas planteadas en las pruebas de evaluación se apoyaron en la presentación de casos o situaciones que servían como base para la interrogación, y que remiten a situaciones similares a las que el alumno puede encontrar en su vida escolar o extraescolar. Anuncios publicitarios, noticias extraídas de los medios de comunicación, carteles informativos, transcripción de diálogos en situaciones cotidianas, textos literarios adaptados a la edad de los estudiantes, tablas con información numérica, gráficos, fotografías, dibujos y otro tipo de imágenes sirvieron para plantear cuestiones, mayoritariamente abiertas, cuya respuesta fue valorada conforme a una escala de cuatro niveles que reflejan diferentes grados de corrección en el desempeño del examinado. Se procuró que las situaciones no estuvieran vinculadas a contextos geográficos locales, ni a experiencias o situaciones con distinto significado según el nivel socioeconómico o cultural de los examinados.

La aplicación y posterior corrección de las pruebas por parte de la inspección educativa generaron una puntuación directa en competencia matemática y otra para la competencia en comunicación lingüística de cada uno de los alumnos y alumnas evaluados. Las puntuaciones directas fueron transformadas en puntuaciones típicas derivadas, usando una escala de media 500 y desviación típica 100.

Además se encuestó a las familias de los alumnos y alumnas evaluados, haciendo llegar a sus domicilios el correspondiente cuestionario. Los profesores tutores se encargaron del envío de cuestionarios a las familias y de su recogida. Para obtener información sobre el contexto familiar, en el cuestionario se consideraron indicadores tradicionales

de la variable estatus socioeconómico, basados en el nivel académico de los padres o el número de libros, y otros relativos al equipamiento de los hogares en materia de nuevas tecnologías (ordenador, conexión a Internet, y TV digital, por cable o vía satélite). Cubierto el proceso de encuesta, se recogieron un total de 3859 cuestionarios para las familias del alumnado en quinto de EP y 3842 en tercero de ESO.

El análisis de los datos se ha basado en la aplicación de diversos tipos de técnicas estadísticas. Se ha partido de una descripción de las variables medidas en el contexto familiar, recurriendo a distribuciones de frecuencias, y se han mostrado los valores en las competencias del alumnado en función de aquéllas. Mediante análisis factorial, se ha reducido este conjunto de variables a un factor único que hemos caracterizado como índice de estatus socioeconómico. Finalmente, hemos calculado la correlación entre este índice y los niveles de competencia del alumnado.

Resultados

Características del contexto familiar

Hemos partido de una descripción de las variables familiares consideradas en el estudio, para lo que presentamos en la tabla II las correspondientes distribuciones de frecuencias. De acuerdo con ellas, más de la mitad de los padres y de las madres del alumnado de quinto de EP y tercero de ESO no han alcanzado niveles educativos más allá de la enseñanza obligatoria. Además, las diferencias entre el nivel educativo alcanzado por padres y madres son pequeñas, registrándose menos madres sin estudios o con estudios primarios incompletos, pero al mismo tiempo un menor porcentaje de éstas con estudios universitarios. En lo que respecta a las posesiones,

TABLA II
Distribución de frecuencias para variables del contexto familiar

| Variables | Porcentajes | | |
|-------------------------------|--------------------------------------|-----------|------|
| | 5º de EP | 3º de ESO | |
| Nivel de estudios del padre | | | |
| Nivel de estudios | Sin estudios o primarios incompletos | 16.5 | 19.0 |
| | Primarios o secundarios obligatorios | 35.7 | 37.9 |
| | Post-obligatorios no universitarios | 20.8 | 28.2 |
| | Estudios universitarios | 16.9 | 14.9 |
| Nivel de estudios de la madre | | | |
| Nivel de estudios | Sin estudios o primarios incompletos | 13.7 | 16.2 |
| | Primarios o secundarios obligatorios | 40.8 | 44.1 |
| | Post-obligatorios no universitarios | 29.9 | 27.5 |
| | Estudios universitarios | 15.7 | 12.2 |
| Posesiones en el hogar | | | |
| Posesiones en el hogar | Ordenador | 76.2 | 86.3 |
| | Conexión a Internet | 44.2 | 52.8 |
| | TV digital, por cable o vía satélite | 42.6 | 45.8 |
| | Número de libros | | |
| | 0-25 libros | 29.7 | 24.8 |
| | 26-100 libros | 36.7 | 40.4 |
| 101-200 libros | 15.7 | 16.2 | |
| Más de 200 libros | 17.8 | 18.7 | |

el alumnado de tercero de ESO cuenta con hogares más equipados que en quinto de EP, con una diferencias que superan los diez puntos porcentuales en el caso del ordenador, ocho puntos en la disponibilidad de conexión a Internet y casi tres puntos en TV digital, por cable o vía satélite. El número de libros en el domicilio familiar resulta ligeramente superior en los domicilios familiares para el alumnado de ESO que para el de EP.

Nivel de rendimiento en función de las características del contexto familiar

Con objeto de valorar la posible conexión entre las variables relativas al contexto familiar y el rendimiento logrado por los escolares, se han calculado las puntuaciones medias obtenidas por éstos en las competencias matemática y en comunicación lingüística, tanto globalmente como en cada una de sus dimensiones, tomando en consideración las modalidades de cada variable (ver Tablas III y IV). En ambas competencias se alcanzan valores más elevados a medida que es superior el nivel de estudios del padre o el nivel de estudios de la madre, y esta variación se observa indistintamente entre el alumnado de EP y de ESO, si bien en el segundo caso la amplitud de las diferencias es algo menor. El mismo comportamiento se observa para las variables que informan sobre las posesiones en el hogar. Así, la disponibilidad de ordenador, conexión a Internet y TV digital, por cable o vía satélite en el domicilio familiar va unida a niveles más elevados de competencia en el alumnado que, en algún caso, llegan a superar en 50 puntos a los obtenidos por quienes proceden de hogares donde este tipo de recursos no está disponible. En la misma dirección, el aumento en la disponibilidad de libros se asocia a un incremento en los niveles de competencia registrados por los escolares. Las diferencias entre el nivel de competencia, globalmente considerada, registrado por estudiantes que proceden de hogares con menos de 25 libros y hogares en los que se dispone de más de 200 se sitúan en torno a los 85 puntos en EP, y están comprendidas entre los 70 y 80 puntos en ESO.

Índice de estatus socioeconómico y correlación con el rendimiento

El conjunto de variables familiares consideradas en el presente estudio ha sido reducido, mediante análisis de componentes principales, a un único factor que puede ser interpretado como un índice de estatus socioeconómico de las familias. Este factor explica respectivamente el 45.9% y 43.1% de la varianza total para las muestras de EP y ESO. En la tabla V se muestra el peso de cada una de las variables en dicho factor, observándose que la mayor contribución al mismo corresponde al nivel de estudios de padres y madres, seguido de la posesión de libros en el hogar. En la caracterización del índice de estatus socioeconómico familiar, la disponibilidad de TV digital, por cable o vía satélite es la menos relevante de las variables consideradas.

Utilizando las puntuaciones factoriales en el índice construido, hemos calculado la correlación entre el estatus socioeconómico de las familias y el nivel alcanzado en las competencias matemática y en comunicación lingüística por los alumnos. La tabla VI muestra los valores resultantes, de acuerdo con los cuales las correlaciones del estatus socioeconómico con las variables de rendimiento educativo son mayores en quinto de EP, donde los coeficientes superan ampliamente el valor 0.30 y llegan a situarse en 0.40. En cambio, en tercero de ESO los valores apenas alcanzan 0.30. La reducción que se observa en las correlaciones al pasar de EP a ESO es mayor en el caso de la competencia en comunicación lingüística que en la competencia matemática, y dentro de aquélla, es la dimensión comprensión lectora la que registra un mayor descenso, pasando de 0.359 en el primer nivel a sólo 0.193 en el segundo. Todas las correlaciones son estadísticamente significativas, con un grado de significación asociado $p < .000$.

TABLA IV
Competencia en comunicación lingüística en función de las variables del contexto familiar

| Variables | 5º de EP | | | | 3º de ESO | | | |
|--------------------------------------|----------|------------------|---------------------|-------------------|-----------|------------------|---------------------|-------------------|
| | Global | Comprensión oral | Comprensión lectora | Expresión escrita | Global | Comprensión oral | Comprensión lectora | Expresión escrita |
| Nivel de estudios del padre | | | | | | | | |
| Sin estudios o primarios incompletos | 453.00 | 457.92 | 458.27 | 462.28 | 476.05 | 479.02 | 476.66 | 475.41 |
| Primarios o secundarios obligatorios | 489.11 | 491.02 | 489.79 | 491.44 | 496.64 | 499.95 | 497.58 | 497.12 |
| Post-obligatorios no universitarios | 523.00 | 516.70 | 519.82 | 520.21 | 509.09 | 505.92 | 508.09 | 508.19 |
| Estudios universitarios | 558.53 | 550.03 | 552.99 | 546.76 | 546.02 | 534.03 | 546.40 | 543.73 |
| Nivel de estudios de la madre | | | | | | | | |
| Sin estudios o primarios incompletos | 438.84 | 448.53 | 449.27 | 450.75 | 474.49 | 479.91 | 475.61 | 473.85 |
| Primarios o secundarios obligatorios | 487.16 | 487.55 | 486.76 | 488.37 | 496.76 | 500.18 | 498.03 | 498.49 |
| Post-obligatorios no universitarios | 523.60 | 518.30 | 520.42 | 522.36 | 508.80 | 502.96 | 507.59 | 505.84 |
| Estudios universitarios | 560.68 | 555.47 | 555.52 | 546.96 | 556.69 | 542.19 | 553.78 | 551.16 |
| Ordenador | | | | | | | | |
| No | 456.65 | 464.79 | 462.76 | 460.34 | 458.30 | 474.76 | 464.96 | 465.90 |
| Sí | 515.36 | 511.88 | 512.74 | 513.95 | 509.06 | 506.26 | 508.45 | 507.45 |
| Conexión a Internet | | | | | | | | |
| No | 481.62 | 483.41 | 482.55 | 483.73 | 486.06 | 491.22 | 488.45 | 486.81 |
| Sí | 526.71 | 522.73 | 524.23 | 523.59 | 516.65 | 511.65 | 515.21 | 515.28 |
| TV digital, por cable o vía satélite | | | | | | | | |
| No | 496.02 | 495.52 | 494.98 | 497.06 | 498.64 | 498.56 | 499.30 | 498.00 |
| Sí | 509.37 | 508.21 | 509.38 | 507.47 | 506.56 | 506.16 | 506.56 | 506.50 |
| Número de libros | | | | | | | | |
| 0-25 libros | 458.94 | 465.66 | 462.84 | 464.06 | 468.72 | 479.71 | 470.74 | 473.99 |
| 26-100 libros | 505.60 | 502.66 | 502.58 | 505.53 | 502.39 | 500.60 | 502.27 | 500.49 |
| 101-200 libros | 527.25 | 527.59 | 522.94 | 524.24 | 511.92 | 509.08 | 511.19 | 511.85 |
| Más de 200 libros | 544.82 | 534.92 | 544.27 | 536.97 | 539.62 | 529.63 | 539.63 | 534.85 |

TABLA V
Pesos factoriales de las variables en el índice de estatus socioeconómico

| Variables | Pesos factoriales | |
|--------------------------------------|-------------------|-----------|
| | 5º de EP | 3º de ESO |
| Nivel de estudios del padre | .800 | .789 |
| Nivel de estudios de la madre | .780 | .763 |
| Ordenador | .600 | .515 |
| Conexión a Internet | .713 | .682 |
| TV digital, por cable o vía satélite | .316 | .352 |
| Número de libros | .732 | .726 |

TABLA VI
Correlaciones entre nivel socioeconómico y rendimiento educativo

| | Índice de estatus socioeconómico | |
|--|----------------------------------|-----------|
| | 5º de EP | 3º de ESO |
| <i>Competencia matemática</i> | .376 | .308 |
| <i>Organizar, comprender e interpretar información</i> | .344 | .264 |
| <i>Expresión matemática</i> | .354 | .281 |
| <i>Plantear y resolver problemas</i> | .346 | .271 |
| <i>Competencia en comunicación lingüística</i> | .400 | .281 |
| <i>Comprensión oral</i> | .339 | .193 |
| <i>Comprensión lectora</i> | .359 | .255 |
| <i>Expresión escrita</i> | .332 | .249 |

Discusión y conclusiones

En el presente trabajo hemos analizado la relación entre el nivel socioeconómico de las familias y el rendimiento escolar. Los resultados han revelado la existencia de una relación estadísticamente significativa entre ambas variables, y por tanto confirman la premisa de que los contextos socioeconómicamente desfavorecidos afectarían negativamente al logro de los resultados educativos obtenidos por el alumnado proveniente de ellos. Una conclusión como ésta supone poner en cuestión el logro de la equidad o igualdad en el reparto de las oportunidades educativas, respecto a la cual la relación entre rendimiento y estatus socioeconómico puede ser tomada como un indicador.

Entendiendo la relación entre estatus socioeconómico y rendimiento como medida de equidad, la situación ideal en la que se alcanzara la plena igualdad ante la educación requeriría la constatación de una relación nula. No obstante, y aunque se apartan de ese supuesto, la cuantía de las correlaciones halladas en nuestro trabajo no resulta mucho más elevada que las obtenidas en estudios anteriores, si bien la comparabilidad entre distintos estudios está condicionada por la utilización de diferentes medidas de estatus socioeconómico, rendimiento educativo y por la consideración de distintas unidades de análisis. Aún así, como referencia pueden citarse los valores medios de correlación obtenidos en las revisiones de White (1982) y Sirin (2005), que fueron respectivamente 0.343 y 0.299, muy próximos a los que se han obtenido en esta ocasión.

La relación entre estatus socioeconómico y rendimiento no es determinista; sólo indica una tendencia. Así pues, a pesar de la relación hallada, no puede descartarse la existencia de alumnado con un estatus socioeconómico bajo que obtiene niveles altos de rendimiento, y al contrario, alumnado procedente de hogares con un nivel socioeconómico alto que logra pobres resultados académicos. Con todo, el impacto del bajo nivel

socioeconómico y cultural de las familias debe ser considerado un importante factor de riesgo de cara al rendimiento escolar, como también ha demostrado serlo en otros diversos ámbitos del desarrollo infantil (Aber, Jones y Raver, 2007; Bradley y Corwin, 2002; Hardaway y McLoyd, 2009; McLoyd, Aikens y Burton, 2006).

La importancia del nivel socioeconómico de las familias no sólo radica en la posibilidad de disponer de recursos en el hogar que pudieran favorecer el trabajo del estudiante. Aunque no pueda hacerse una generalización al respecto, algunos autores han puesto de manifiesto que además de eso, un estatus socioeconómico elevado supone contar con padres y madres de un alto nivel educativo que puedan apoyar a los hijos en el estudio, e implica un entorno social y culturalmente enriquecido y estimulante, en tanto que supone también haber desarrollado una amplia variedad de atributos para lograr y mantener un estatus profesional, incluyendo capacidades, destrezas, ambición, estilos de vida, ... que trascienden a lo meramente económico y material, y representan un factor cultural claramente asociado al rendimiento (Jeynes, 2002).

La influencia del nivel socioeconómico sobre los resultados educativos tendría entre sus consecuencias la reproducción del estatus social de unas generaciones a otras, en contra de la idea de que la educación puede funcionar como motor de progreso social para el individuo. Una cuestión clave en este sentido es valorar el papel que juegan las instituciones escolares y hasta dónde llega su capacidad para compensar los déficits con los que el alumnado accede a la educación. En conexión con esta idea, el segundo de los objetivos planteados en nuestro trabajo se ha centrado en examinar los efectos que la escolarización tiene sobre la relación entre estatus socioeconómico y rendimiento. Los resultados obtenidos muestran un debilitamiento de la asociación entre ambas variables cuando valoramos ésta entre alumnado que se encuentra en niveles más avanzados del sistema educativo, y por tanto la posible existencia de un efecto compensador como consecuencia de la acción educativa de las escuelas, aunque la dimensión de este efecto sólo consiga acortar en parte los desfases observados entre alumnos de condición socioeconómica diferente.

Una clave para la incidencia positiva de la escuela sobre el rendimiento estaría en la eficacia de ésta. Los listados más o menos exhaustivos de factores asociados al rendimiento del alumnado, generados por la investigación sobre escuelas eficaces, y los modelos de eficacia para la escuela o para el aula (Creemers, 1994, 2006; Scheerens, 1992), constituyen un primer punto de partida para activar el potencial de las escuelas de cara a contrarrestar las limitaciones derivadas del contexto socioeconómico y cultural. Y también sería interesante considerar las propuestas realizadas desde el movimiento sobre la mejora escolar (Fullan, 1993; Halsall, 1998; Hopkins, 1990) o desde el enfoque teórico-práctico denominado "mejora de la eficacia escolar" (*Effective School Improvement*), que supone en la práctica un proceso de cambio de un centro para alcanzar sus metas educativas de manera más eficaz, gracias a la identificación, reformulación y optimización de los elementos del centro, contando con la participación de los agentes de la comunidad educativa (Muñoz-Repiso *et al.*, 2001).

Las posibilidades de las políticas educativas para intensificar el efecto compensatorio de la escolarización y alcanzar mayores cotas de equidad pasan necesariamente por potenciar la eficacia de las escuelas, y en particular cuando se trata de atender a sujetos que provienen de contextos socioeconómicos desfavorecidos. Pero también es posible la intervención sobre el contexto familiar y sobre los factores que desde éste condicionan el progreso escolar de los individuos. Un estatus socioeconómico elevado se identifica fundamentalmente con un nivel educativo y cultural alto. Sin embargo, existen dificultades evidentes para elevar a corto plazo el nivel académico de los padres, objetivo que podría lograrse con el tiempo a través del relevo generacional, o para incrementar el nivel de recursos de las familias, lo cual depende de las políticas de desarrollo económico implementadas en el país. Lo que sí está al alcance de la intervención educativa es el apoyo a los padres y madres para promover en éstos ciertas actitudes, generalmente pre-

sentes en familias de alto nivel socioeconómico, que juegan un papel en el éxito escolar. Así pues, la implicación de los padres en la educación de sus hijos, el establecimiento de una buena relación entre padres y docentes, el desarrollo de actitudes positivas hacia el trabajo de los hijos, la adopción de hábitos de lectura y realización de actividades culturales como formas de ocupar el tiempo libre familiar, o la mejora de las relaciones con los hijos resultan vías útiles para contribuir desde las familias a la mejora de los aprendizajes escolares (Casanova, García, De la Torre y Carpio, 2005; Garreta, 2007; Neves y Morais, 2005; Ruiz, 2001; Stevenson y Baker, 1987; Watkins, 1997).

En definitiva, la escuela contribuye a atenuar la asociación entre estatus socioeconómico y resultados educativos, aunque las políticas educativas tendrían que actuar desde distintos frentes para conseguir una disminución de la distancia que aún separa el rendimiento de quienes proceden de diferentes contextos socioeconómicos. Una relación alta entre rendimiento y estatus socioeconómico implica una infrautilización del capital humano que encierra el alumnado procedente de entornos desfavorecidos, al tiempo que supone un lastre para la movilidad y el progreso social de unas generaciones a otras. Si entre las prioridades de la política educativa se incluye lograr el reparto equitativo de los beneficios de la escolarización, habrán de dirigirse esfuerzos en la dirección de optimizar la contribución de las familias al aprendizaje del alumnado y conseguir escuelas capaces de superar las consecuencias que un entorno familiar desfavorable tiene sobre el progreso escolar.

Antes de finalizar, queremos mencionar algunas de las limitaciones del trabajo realizado. La construcción del índice de estatus socioeconómico de las familias no ha contado con una de las variables habituales, como es el nivel de ingresos. La dificultad para obtener una medida objetiva de éstos cuando se pide a los sujetos que sean ellos mismos los que informen sobre su situación económica, nos ha hecho apoyarnos en otras variables, incluyendo aspectos especialmente relevantes en la actualidad, como es el caso del equipamiento de los hogares en nuevas tecnologías. Además, hubiera sido interesante poder contar con mediciones de la relación entre rendimiento y estatus socioeconómico a lo largo de más niveles educativos, permitiendo así valorar con mayor perspectiva las tendencias observadas.

Contrarrestando estas limitaciones, nuestro estudio se ha apoyado en una muestra de alumnado amplia, representativa del conjunto de la Comunidad Autónoma de Andalucía, y ha podido contar con una medida externa del rendimiento, basada en pruebas estandarizadas, que está libre de los sesgos asociados a esta variable cuando las medidas se obtienen a partir de las valoraciones que el profesorado hace de sus alumnos en contextos particulares, utilizando procedimientos y criterios propios.

Referencias

- ABER, J. L., JONES, S. M. & RAVER, C. C. (2007). Poverty and child development: New perspectives on a defining issue. En J. L. Aber, S. J. Bishop-Josef, S. M. Jones, K. T. McLearn & D. A. Phillips (Eds.), *Child development and social policy: Knowledge for action* (pp. 149-166). Washington, DC: American Psychological Association.
- BAKER, D. P., GOESLING, B. & LETENDRE, G. K. (2002). Socioeconomic status, school quality, and national economic development: a cross-national analysis of the "heyne-man-loxley effect" on mathematics and science achievement. *Comparative Education Review*, 46 (3), 291-312.
- BARCA, A., BRENLLA, J. C., SANTAMARÍA, S. & GONZÁLEZ, A. (1999). Estrategias y enfoques de aprendizaje, contextos familiares y rendimiento académico en el alumnado de Educación Secundaria. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 4 (3), 229-272.
- BRADLEY, R. H. & CORWYN, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371-399.
- CALDAS, S. J. & BANKSTON, C. L. (1997). Effect of school population socioeconomic status on individual academic achievement. *The Journal of Educational Research*, 90, 269-277.
- CASANOVA, P. F., GARCÍA, M. C., DE LA TORRE, M. J. & CARPIO, M. V. (2005). Influence of family and socio-demographic variables on students with low academic achievement. *Educational Psychology*, 25 (4), 423-435.
- COLEMAN, J. S., CAMPBELL, E. Q., HOBSON, C. J., MCPARTLAND, J., MOOD, A. M., WEINFELD, F. D. & YORK, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: Government Printing Office.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN (2006). *El modelo de evaluación de diagnóstico de Andalucía*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- CREEMERS, B. P. (1994). *The effective classroom*. Londres: Cassell.

- CREEMERS, B.P. (2006). The importance and perspectives of international studies in educational effectiveness. *Educational Research and Evaluation*, 12 (6), 499-511.
- DE LA ORDEN, A. & GONZÁLEZ, C. (2005). Variables que discriminan entre alumnos de bajo y medio-alto rendimiento académico. *Revista de Investigación Educativa*, 23 (2), 573-599.
- DE LANDSHEERE, G. (1986). *La recherche en éducation dans le monde*. París: Presses Universitaires de France.
- ECCLES, J. S., LORD, S. & MIDGLEY, C. (1991). What are we doing to early adolescents? The impact of educational context on early adolescents. *American Journal of Education*, 99, 521-542.
- FERNÁNDEZ SIERRA, J. (1996). ¿Evaluación? No, gracias, calificación. *Cuadernos de Pedagogía*, 243, 92-93.
- FRANSOO, R., WARD, T., WILSON, E., BROWNELL, M. & ROOS, N. (2005). The whole truth: socioeconomic status and educational outcomes. *Education Canada*, 45 (3), 6-10.
- FULLAN, M. (1993). *Change forces. Probing the depths of educational reform*. Londres: Falmer Press.
- GARRETA, J. (2007). *La relación familia-escuela*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- GIMENO, J. (1976). *Antoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar*. Madrid: MEC.
- GONZÁLEZ, M. P. (1995). Influencia del nivel cultural en el rendimiento académico. *Innovación Educativa*, 5, 225-231.
- GORMAN, K. S. & POLLITT, E. (1993). Determinants of school performance in Guatemala: Family background characteristics and early abilities. *International Journal of Behavioral Development*, 16, 75-91.
- HALSALL, R. (Ed.) (1998). *Teacher research and school improvement*. Buckingham: Open University Press.
- HARDAWAY, C. R. & MCLOYD, V. C. (2009). Escaping Poverty and Securing Middle Class Status: How Race and Socioeconomic Status Shape Mobility Prospects for African Americans During the Transition to Adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 242-256.
- HOPKINS, D. (1990). The international school improvement Project (ISIP) and effective schooling: towards a synthesis. *School Organization*, 10 (2), 179-194.
- INSTITUTO DE EVALUACIÓN (2009). *Educación Primaria 2007. Evaluación general del sistema educativo*. Madrid: MEC.
- ISHIDA, H., MULLER, W. & RIDGE, J. M. (1995). Class origin, class destination, and education: A cross-national study of ten industrial nations. *American Journal of Sociology*, 101, 145-193.
- JEYNES, W. H. (2002). The challenge of controlling for SES in social science and education research. *Educational Psychology Review*, 14, 205-221.
- JOHNSON, W., MCGUE, M. & IACOMO, W.G. (2007). Socioeconomic status and school grades: Placing their association in broader context in a sample of biological and adoptive families. *Intelligence*, 35, 526-541.
- LAMDIN, D. J. (1996). Evidence of student attendance as an independent variable in education production functions. *Journal of Educational Research*, 89 (3), 155-162.
- MA, X. (2000). Socioeconomic gaps in academic achievement within schools: Are they consistent across subject areas? *Educational Research and Evaluation*, 6, 337-355.
- MANCEBÓN, M. J. (1999). La función de producción educativa: algunas conclusiones de interés en la especificación de los modelos de evaluación de la eficacia productiva de los centros escolares. *Revista de Educación*, 318, 113-143.
- MARCHESI, A., MARTÍNEZ, R. & MARTÍN, E. (2004). Estudio longitudinal sobre la influencia del nivel sociocultural en el aprendizaje de los alumnos en la Educación Secundaria Obligatoria. *Infancia y Aprendizaje*, 27 (3), 307-323.
- MARTÍN, E., MARTÍNEZ, R., MARCHESI, A. & PÉREZ, E. M. (2008). Variables that predict academic achievement in the spanish compulsory secondary educational system: a longitudinal, multi-level analysis. *The Spanish Journal of Psychology*, 11 (2), 400-413.
- MCLOYD, V. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, 53, 185-204.
- MCLOYD, V. C., AIKENS, N. & BURTON, L. M. (2006). Childhood poverty, policy, and practice. En W. Damon, R. M. Lerner, K. A. Renninger & I. E. Sigel (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Child psychology in practice* (6th ed., pp. 700-775). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- MORALEDA, M. (1989). Privación cultural, dificultades verbales y fracaso escolar. *Bordón*, 267, 221-244.
- MUÑOZ-REPISO, M., MURILLO, F. J., BARRIO, R., BRIOSO, M. J., HERNÁNDEZ, M. L. & PÉREZ-ALBO, M. J. (2001). Aportaciones de las teorías de la organización al nuevo movimiento teórico-práctico de mejora de la eficacia escolar. *Revista Española de Pedagogía*, 218, 69-84.
- NEVES, I. P. & MORAIS, A. M. (2005). Pedagogic practices in the family socializing context and children's school achievement. *British Journal of Sociology of Education*, 26 (1), 121-137.
- OCDE (2008). *Informe PISA 2006. Competencias científicas para el mundo del mañana*. Madrid: Santillana.
- PUNGELLO, E. P., KUPERSMIDT, J. B., BURCHINAL, M. R. & PATTERSON, C. J. (1996). Environmental risk factors and children's achievement from middle childhood to early adolescence. *Developmental Psychology*, 32 (2), 755-767.
- RIPPLE, C. H. & LUTHAR, S. S. (2000). Academic risk among inner-city adolescents: The role of personal attributes. *Journal of School Psychology*, 38 (3), 277-298.
- RONQUILLO, A., SAURINA, C. & SOLÉ, J. (1997). Condicionamientos socioeconómicos del rendimiento académico. *Papers. Revista de Sociología*, 51, 253-269.
- RUIZ, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12 (1), 811-813.
- SCHIEFELNS, J. (1992). *Effective schooling: research, theory and practice*. Londres: Cassell.
- SEYFRIED, S. F. (1998). Academic achievement of African American preadolescents: The influence of teacher perceptions. *American Journal of Community Psychology*, 26 (3), 381-402.
- SIRIN, S. R. (2005). Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research. *Review of Educational Research*, 75 (3), 417-453.
- STEVENSON, D. J. & BAKER, D. P. (1987). The family-school relation and the child's school performance. *Child Development*, 58, 1348-1357.
- SUTTON, A. & SODERSTROM, I. (1999). Predicting elementary and secondary school achievement with school-related and demographic factors. *Journal of Educational Research*, 92 (6), 330-338.
- WALKER, D., GREENWOOD, C., HART, B. & CARTA, J. (1994). Prediction of school outcomes based on early language production and socioeconomic factors. *Child Development*, 65 (2), 606-621.
- WATKINS, T. J. (1997). Teacher communications, child achievement, and parent traits in parent involvement models. *Journal of Educational Research*, 91 (1), 3-14.
- WHITE, K. R. (1982). The relation between socioeconomic status and academic achievement. *Psychological Bulletin*, 91, 461-481.