

DINAMICA FAMILIA-CENTRO ESCOLAR Y RENDIMIENTO ACADEMICO EN ALUMNADO DE EDUCACION SECUNDARIA DE GALICIA Y NORTE DE PORTUGAL

Alfonso Barca Lozano, Manuel Peralbo Uzquiano, Leandro S. Almeida*, Juan Carlos Brenlla Blanco, Manuel García Fernández, Eduardo Barca Enríquez y María A. Muñoz Cadavid**

*Universidad de A Coruña; *Universidade do Minho; **Universidade de Santiago de Compostela.*

Resumen

El contexto de las relaciones e interacciones familiares en relación con los hijos y su rendimiento escolar ha sido estudiado con frecuencia por diferentes autores a lo largo de los últimos veinte años. Dadas las diferentes tipologías de familias existentes en la actualidad, se producen diferencias importantes en las relaciones e implicaciones familiares que tienen sus efectos, también diferencias en dicho rendimiento escolar. Se sabe que a mayor nivel formación académica y profesional de los padres, así parece que existe un efecto positivo en el rendimiento.

Como objetivo general se trata de obtener evidencia empírica de la capacidad predictiva y sus efectos sobre el rendimiento de las variables relacionadas con la percepción que los alumnos tienen de la valoración de los padres sobre el esfuerzo, capacidad y trabajo escolar de los hijos, así como de la valoración y satisfacción que manifiestan ante su estudio y del refuerzo que hacen de su rendimiento académico.

La muestra está integrada por un total de 997 alumnos de escuelas públicas del Norte de Portugal (n=510) y del Galicia (n=487). Las edades oscilan entre los 11, 12, 13 y 14 años, por lo tanto están entre el final de la educación primaria e inicio de la secundaria obligatoria. Su procedencia es de tipo urbano, si bien la mayoría procede de la periferia de ciudades como Porto, Guimaraes, Espinho, Chaves, así como de A Coruña, Ourense y Santiago de Compostela. Como instrumentos de análisis se ha utilizado la Escala CDPFA (Evaluación de Datos Personales, Familiares y Académicos), en concreto la Subescala de Relación e Implicación Familia-Escuela. Se pretendía conocer la capacidad predictiva de las variables que se señalan en el objetivo general del trabajo.

En cuanto al análisis de datos, se utiliza el paquete estadístico SPSS, versión 17.0, realizando un análisis de regresión lineal múltiple en el que las variables independientes son las referidas a las implicaciones/relaciones y familiares que los alumnos de Galicia y norte de Portugal perciben en sus interacciones con sus padres, y la variable dependiente será el rendimiento académico.

Resultados. Se ha comprobado que tiene una mayor incidencia en el rendimiento escolar el contexto familiar del alumnado del norte de Portugal y de Galicia, en mayor medida cuando ese contexto implica unas interacciones relacionadas con las *expectativas positivas hacia los hijos y el compromiso familiar (relaciones familia-escuela)*. Otras variables que poseen una buena capacidad predictiva, aunque negativa, se relacionan con la desvalorización del trabajo y esfuerzo realizado por el alumnado en el trabajo académico, así como en su búsqueda de recompensas y refuerzos externos.

Introducción

La familia ha sufrido una serie de cambios de especial relevancia en las últimas décadas. Desde una familia tradicional en la que dominaba el modelo patriarcal hasta la década de los años 60 en España, se ha pasado a una gran diversidad de modelos de familia como el nuclear, el monoparental, o el reconstituído o ampliado. Hay autores que señalan que uno de los principales factores que ha influido en la evolución de la familia europea ha sido la modificación de los roles, entre otros aspectos, porque hoy la mujer ya no ocupa el lugar que ocupaba antiguamente porque ya no es la cuidadora, y el hombre ya no es el proveedor. Entre otros de los factores que se aportan para explicar la evolución de la familia están la baja natalidad y la aparición de la ley del divorcio en España en la década de los años 80, ya que ha provocado un cambio importante de mentalidad en nuestra sociedad.

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

Se suelen apuntar varios factores que hacen que las familias ayuden al aprendizaje escolar de los hijos y favorezcan su rendimiento académico. Así, en un trabajo de Mullis, Rathge y Mullis (2003) se destaca que el nivel educativo de los padres, el nivel de renta familiar y la presencia de un ambiente estimulador en el hogar suelen ir asociados al buen rendimiento académico de los hijos. Del mismo modo, las prácticas educativas afectuosas y democráticas se asocian a una alta percepción del adolescente de sus propias capacidades académicas, es decir, al éxito escolar.

García-Bacete (2003) ha demostrado que la implicación de los padres en actividades diversas y el funcionamiento escolar influye en el alto rendimiento académico de los hijos, mientras que, al contrario, según informan Moreno et al. (2004), la escasa implicación de los padres en la escuela y el bajo apoyo percibido del profesor son variables que se relacionan con el consumo de tabaco, el sedentarismo y la baja percepción de la salud física. En el grupo de iguales se sabe que los buenos estudiantes buscan a otros buenos estudiantes como amigos y, según afirman Rodrigo, Máiquez, Batista-Foguet, García, Rodríguez, Martín y Martínez, A. (2006, p. 384) "la implicación en redes de iguales positivas, integradas en la vida de la escuela se asocian con estilos de vida saludables (...), sin embargo, los estudiantes que fracasan reiteradamente tienen más amigos fuera de la escuela".

En otro grupo de trabajos están las investigaciones que analizan cómo los padres se implican favoreciendo o dificultando el propio proceso de aprendizaje mediante su influencia sobre las conductas de autorregulación (Feldmann, Martínez-Pons y Shaham, 1995; Martínez-Pons, 1996). Así, de acuerdo con Brenlla (2005) el cambio de perspectiva sobre el aprendizaje escolar, desde el clásico modelo cognitivo al modelo de aprendizaje autorregulado, ha supuesto también una nueva orientación para la investigación sobre la implicación familiar en el estudio y el aprendizaje escolar de los hijos. Pensamos, de acuerdo con Boekaerts et al. que los modelos de aprendizaje autorregulado tratan de integrar los aspectos cognitivos, afectivo-motivacionales y comportamentales del estudiante cuando aborda las tareas de estudio y aprendizaje (Boekaerts, Pintrich y Zeidner, 2000).

Según Boekaerts (1999), estos modelos de aprendizaje autorregulado permiten: describir los distintos componentes que están implicados en el aprendizaje exitoso, explicar las relaciones recíprocas y recurrentes que se establecen entre dichos componentes, y relacionar directamente el aprendizaje con el yo o, lo que es lo mismo, con las metas, la motivación, la volición y las emociones. Desde este nuevo paradigma lo que el alumno aporta a las situaciones de aprendizaje no se identifica exclusivamente con los instrumentos intelectuales de que dispone, sino que también implica los aspectos de estrategias de carácter motivacional, y el afectivo-emocional (González-Pienda, Núñez, González-Pumariega y García, 1997; Núñez y González-Pienda, 1994)

relacionados con las capacidades de equilibrio personal. Dichas capacidades de equilibrio están mediadas por las interrelaciones en la vida familiar.

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

Por nuestra parte, desde la óptica y temática que estamos considerando, nos interesa conocer cómo influyen las percepciones de las relaciones e interacciones de hijos/familia/padres y escuela del alumnado de educación secundaria del Norte de Portugal y Galicia en su rendimiento académico. De hecho, sabemos que las variables motivacionales relacionadas con la implicación de las familias en tareas y actividades escolares que faciliten una mayor capacidad de autorregulación de la conducta de los hijos, parece que favorecen el aprendizaje y, con frecuencia, un mejor rendimiento y aprovechamiento escolar.

En un trabajo reciente, (Barca, Peralbo, Brenlla, Morán y Barca, 2007) descubren que uno de los aspectos fundamentales de interacción familiar positiva y que implica al rendimiento escolar del los alumnos de educación secundaria de 13 a 17 años está en su percepción de las relaciones familiares positivas relacionadas con la valoración que la familia hace de su persona y de su trabajo escolar. En efecto, se han obtenido correlaciones positivas y significativas del rendimiento académico del total del alumnado que hemos analizado con las variables familiares como: a) *satisfacción familiar del rendimiento/trabajo escolar* o *valoración del trabajo escolar por parte de la familia*, b) existe también una correlación positiva del rendimiento con las variables *colaboración familiar con el centro* y *valoración positiva por parte de la familia de la capacidad y esfuerzo del alumno* y, ya en menor medida; el rendimiento escolar correlaciona de modo positivo con: c) *expectativas familiares sobre el estudio y futuro del alumno*. De otras variables, como *Ayuda familiar al rendimiento escolar* y

Uso de criterios comparativos con otros compañeros, se han obtenido resultados correlacionales negativos y significativos con el rendimiento. Del mismo modo se ha comprobado que la capacidad predictiva de estas variables de percepción de interacción familiar, es relevante para las tres primeras reseñadas, ya que son las que tienen un mayor peso y determinación en la predicción positiva del rendimiento académico y para las dos últimas variables la capacidad predictiva es débil, pero inciden de modo significativo en el bajo rendimiento académico.

Por eso, en esta investigación que planteamos conviene analizar este tipo de variables en función del rendimiento académico del alumnado de 12 a 16 años desde una perspectiva transversal (ahora) y longitudinal (en la perspectiva de tres/cuatro años) para, entre otros aspectos, ver cómo evolucionan y se desarrollan este tipo de percepciones de interacción de la dinámica familiar por parte del alumnado de Educación secundaria en diferentes muestras de alumnado del norte de Portugal y Galicia.

En concreto, en este trabajo, en definitiva, se presentan los principales resultados de una investigación conjunta realizada por profesores de las Universidades de A Coruña, Santiago de Compostela y Universidade do Minho (Portugal) sobre la dinámica de las relaciones familiares (familia-hijos adolescentes) y sus efectos en el rendimiento escolar.

METODO

Objetivos

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

- a) Cómo es la correlación y asociación que guardan las diferentes tipologías y dimensiones de relación familia-alumno con su rendimiento académico.
- b) Cuáles son las variables de dinámica intra-familiares (alumnado/padres-familia) que mayor aporte y poder predictivo poseen sobre el rendimiento académico de dicho alumnado en los contextos de Galicia y Norte de Portugal.

Muestras/Participantes

Integrada por un total de 997 alumnos de 7º de Enseñanza Básica (Portugal) o de 1º de ESO (España). Del total de la muestra 510 eran del norte de Portugal (48% varones), de edades comprendidas entre 10 y 16 años, (media de 12,4 años y desviación típica 0,94 años) y 487 de Galicia (España) (51% varones), de edades comprendidas entre 11 y 15 años, (media de 12,3 años y desviación típica 0,70). Su procedencia es de tipo urbano, si bien la mayoría procede de la periferia de ciudades como Porto, Guimaraes, Braga y Chaves, así como de A Coruña, Ourense y Santiago de Compostela, en Galicia.

Instrumento de evaluación.

Se ha utilizado la Escala REFEMA (Subescala de Evaluación de relaciones familia-escuela), elaborada a partir de la Escala CDPFA (Evaluación de Datos Personales, Familiares y Académicos), en concreto las Subescalas de Relaciones e Implicaciones de Familia y Centro Escolar. Realizado el análisis factorial exploratorio se han obtenido 4 Factores a los que se les ha denominado, de acuerdo con su validez de constructo, *Compromiso familiar (relaciones familia-escuela)*, *Desvalorización de los estudios y de la capacidad*, *Expectativas positivas hacia los hijos* y *Recompensas y refuerzos externos*.

Variables

Las variables consideradas son:

a/ los factores relacionados con la percepción del alumno sobre su familia y las actividades de aprendizaje escolar, es decir las Variables Exógenas/Criterio/Independientes: *Compromiso familiar (relaciones familia-escuela)*, *Desvalorización de los estudios y de la capacidad*, *Expectativas positivas hacia los hijos* y *Recompensas y refuerzos externos*.

b/ Variable dependiente: *Nota Media Global* de cada alumno integrado en las muestras obtenida a través de la media de las materias comunes y troncales recogidas en los expedientes académicos.

Técnicas de Análisis

Se emplea el paquete estadístico SPSS (versión 15.0). Las principales técnicas de análisis estadístico que se utilizarán son: técnicas correlacionales bivariadas, Análisis factorial exploratorio de componentes principales y Análisis de Regresión lineal múltiple por pasos.

Procedimiento

Los datos relativos a las variables estudiadas fueron recogidos por los autores de la investigación y/o por personal especialmente entrenado al efecto durante varias sesiones de trabajo en centros escolares públicos, pertenecientes a las ciudades de Porto, Braga y Chaves (Portugal) y A Coruña, Santiago de Compostela, Pontevedra y Ourense, en Galicia durante los años 2007 y 2008. Los estudiantes cumplimentaron de forma voluntaria y sin límite de tiempo los instrumentos de la investigación. Se les solicitaba la mayor objetividad posible al contestar y se les garantizaba la total confidencialidad de las respuestas. También se aclaraban todas las dudas que pudieran surgir durante las aplicaciones de las pruebas.

Resultados

1) Análisis correlacionales de variables familiares y rendimiento académico

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

Si analizamos con detenimiento las correlaciones existentes entre las variables relacionales-familiares en relación con el rendimiento académico del alumnado de Educación secundaria de Portugal y Galicia, observamos, en primer lugar, que el *rendimiento académico global* del alumnado mantiene, en las dos muestras estudiadas, las correlaciones positivas y significativas con variables familiares como: a) *Expectativas positivas hacia los hijos*, b) *Compromiso familiar (relaciones familia-escuela)*. Sin embargo, se aprecia en segundo lugar, que existe una correlación negativa y no siempre significativa de las variables a) *Desvalorización de los estudios y de la capacidad*, b) *Recompensas y refuerzos externos* con el rendimiento académico (Véase la tabla 1 a continuación).

Tabla 1. Índices de Correlación entre los Factores de la Escala CDPFA (Subescala **Variables Familiares y Relaciones Familia-Escuela** y **Nota Media Global**)

Factores/Variables	Rendimiento/Nota Media Global
Portugal	
F.1. Compromiso familiar (relaciones familia-escuela)	0,181**
F.2. Desvalorización del estudio y la capacidad	-0,088
F.3. Expectativas positivas de la familia hacia los hijos	0,450**
F.4. Recompensas y refuerzos externos	-0,067
Galicia	
F.1. Compromiso familiar	0,150**
F.2. Desvalorización del estudio	-0,275**
F.3. Expectativas positivas de la familia	0,344**
F.4. Recompensas externas	-0,124**

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

Todos estos datos implican el hecho de que el rendimiento académico es más alto en la misma medida en que también lo son las percepciones del alumnado *Expectativas positivas hacia los hijos* con los resultados positivos que obtiene, el interés motivacional por las propias tareas y por el aprendizaje en sí mismo y, al mismo tiempo, el rendimiento será mejor cuanto mayor sea el *compromiso familiar (relaciones familia-escuela)*, por la colaboración estrecha de la familia con el centro escolar y la motivación por terminar con éxito los estudios y obtener un buen trabajo en el futuro.

2) Capacidad predictiva de las variables y determinantes familiares sobre el rendimiento académico

A continuación pasamos al análisis de los datos obtenidos a través del análisis de regresión lineal múltiple. Se puede apreciar en la tabla 2 cómo las varianzas totales explicadas son diferentes para las muestra de alumnos de Educación secundaria de Portugal y de Galicia. En concreto, la VTE porcentual (varianza total explicada en porcentajes) en Portugal es del 26,8% y en Galicia es del 19,8%.

Tabla 2
Resultados del análisis de regresión lineal múltiple (pasos sucesivos)
V. I.: Escala CDPFA (Subescala **Variables Familiares**). V. D.: **Rendimiento Académico Global**
N = 997 (**Total muestra**). **R²**/Varianza total explicada (muestra de Portugal: 26,6% y muestra de Galicia: 19,8%).

Modelo	Variables predictoras	R	R ²	Cambio en R ²	Beta β	Signif.
Portugal						
1	Expectativas positivas de la Familia hacia los hijos	0,450	0,203	0,203	0,450	0,000
2	Compromiso familiar (relaciones familia-escuela)	0,484	0,235	0,032	0,179	0,000
3.	Desvalorización de estudios y capacidad	0,502	0,252	0,017	-0,133	0,000
4.	Recompensas y refuerzos externos	0,516	0,266	0,014	-0,119	0,000
Galicia						
1	Expectativas positivas de la familia hacia los hijos	0,344	0,118	0,118	0,344	0,000
2	Desvalorización de estudios y capacidad	0,426	0,181	0,063	-0,252	0,000
3.	Compromiso familiar (relaciones familia-escuela)	0,445	0,198	0,017	0,132	0,003

Por otra parte, la variable que mayor poder predictivo posee sobre el rendimiento académico en ambas muestras es la que hace referencia a las *Expectativas positivas de la familia hacia los hijos* [(VTE%= 20,3 (Portugal) y VTE%=11,8 (Galicia)]. Le sigue en importancia la variable *Compromiso familiar (relaciones familia-escuela)*. Además, analizando la direccionalidad de las relaciones e incidencias de dichas variables sobre el rendimiento en ambas muestras, se aprecia en la variable *Expectativas positivas de la familia hacia los hijos* como el coeficiente *beta* ($\beta=0,450$, Portugal; $\beta=0,344$ en Galicia) es positivo y significativo ($p < 0,000$), así como en la segunda variable de *Compromiso familiar (relaciones familia-escuela)* donde el coeficiente *beta* es también positivo ($\beta=0,179$, en la muestra de Portugal y $\beta = 0,170$, en la de Galicia) y significativo ($p < 0,00$).

Lo que nos indican estos resultados es que, en la medida que el alumnado de educación secundaria del norte de Portugal y de Galicia perciba una buena interacción con su familia, especialmente relacionada con aspectos de valoración de las expectativas de sus padres respecto de sus estudios y trabajo escolar, de su rendimiento y de su futuro, de su esfuerzo para mejorar las calificaciones, o cuando perciben que sus padres

consideran que no tendrán problemas para encontrar trabajo cuando termine sus estudios..., que están satisfechos con la forma en que llevan sus estudios..., en esa misma medida el rendimiento del alumnado será bueno, alto, óptimo. Del mismo modo se aprecia que unas buenas relaciones e interacción de las familias con el centro escolar (profesores, tutores...) así como cuando el centro lleva a cabo un seguimiento de la trayectoria académica del alumnado y éste es seguido de cerca por la familia, en la misma medida que ocurra este hecho, el rendimiento del alumnado representado en las dos muestras que estamos analizando será bueno u óptimo.

Sin embargo, se unen a estas variables en la ecuación de regresión otras importantes como la *Desvalorización de estudios y capacidad y Recompensas y refuerzos externos*, aunque manteniendo ambas variables una *correlación negativa* (el coeficiente β es negativo) con el *rendimiento académico* de ambas muestras de educación secundaria. Ello significa que en la medida en que los alumnos perciban en sus interacciones con sus familias que desvalorizan sus estudios y su capacidad y que buscan recompensas y refuerzos externos (me recompensan o me elogian cuando obtengo buenas notas..., siempre que saben o pueden me ayudan en mi trabajo escolar...), en esa misma medida su rendimiento académico será bajo o deficiente (véanse las varianzas explicadas de estas variables y sus coeficientes *beta* en la tabla 2).

Estos datos coinciden con los encontrados en González-Pienda cuando afirmaba que *contrariamente a lo que se suele pensar las recompensas y refuerzos externos y contingentes a los logros de los hijos que dispensan los padres no favorecen el rendimiento académico. Se constata que cuanto más realizan este tipo de reforzamiento los padres, más perjudican el autoconcepto académico de los hijos, disminuye la responsabilidad de los hijos frente a los logros y el desarrollo de las aptitudes académicas, y paradójicamente, también el rendimiento académico es más bajo* (González-Pienda, 2003: 255).

Conclusiones

En primer lugar, a nivel meramente descriptivo y a partir de los análisis correlacionales realizados, resumiendo los datos relevantes encontrados en esta investigación con estas dos muestras de alumnado de Educación secundaria de Portugal y Galicia, siempre en relación con las *variables familiares percibidas como dominantes por parte del alumnado de Enseñanza secundaria*, obtenemos y destacamos las siguientes conclusiones:

1. Que existe una buena relación y asociación entre el *rendimiento académico global* del alumnado en las dos muestras estudiadas y las *Expectativas positivas hacia los hijos y el Compromiso familiar (relaciones familia-escuela)*. Parece que esta asociación cuando son positivas y significativas refuerzan el buen rendimiento académico.
2. Sin embargo, se ha observado en estas mismas muestras de alumnado de educación secundaria que existe una correlación negativa y no siempre significativa de las variables relacionadas con la *Desvalorización de los estudios y de la capacidad*, así como con las *Recompensas y refuerzos externos* y el rendimiento académico. Así como la asociación y correlación en el primer caso reforzaba el buen rendimiento, en este caso, dicha correlación se asocia con el rendimiento académico bajo o deficiente. Estos datos coinciden plenamente con otros encontrados de una manera sistemática, a través de diferentes trabajos de investigación, desde los años 1989 hasta 2005 (Barca, 2009).

En segundo lugar, a nivel de predicción y capacidad de determinación de estas variables familiares, debemos afirmar que las variables que mayor poder predictivo poseen sobre el rendimiento académico en ambas muestras son la que hacen referencia a las *Expectativas positivas de la familia hacia los hijos y el Compromiso familiar (relaciones familia-escuela)*. Por consiguiente, dichas variables poseen un efecto directo, positivo y determinante sobre el buen rendimiento académico del alumnado de educación secundaria.

Sin embargo, hemos demostrado que ocurre lo contrario con las variables relacionadas con *Desvalorización de los estudios y capacidad y Recompensas y refuerzos externos*, ya que lo que significan dichas variables es un efecto negativo en el rendimiento y de inhibición motivacional de los alumnos cuando perciben en sus interacciones con sus familias que desvalorizan sus estudios y su capacidad y que buscan recompensas y refuerzos externos, entonces su rendimiento académico es débil, bajo o deficiente.

Referencias bibliográficas

Barca, A., Porto, A. e Santorum, R. (1997). *C.D.P.F.A. Cuestionario de datos persoais, familiares e académicos*. En Barca, A. (1999). *Análise causal e transcultural dos enfoques e estratexias de aprendizaxe no alumnado de educación secundaria en Galicia e Porto Rico*. Proxecto de Investigación (Proxecto XUGA, Código:

- 10601B97). Santiago de Compostela: Consellería de Educación. Dirección Xeral de Universidades. Xunta de Galicia (Memoria final inédita del Proyecto de investigación. 2 Vols.).
- Barca, A. (1999). *Análise causal e transcultural dos enfoques e estratexias de aprendizaxe no alumnado de educación secundaria en Galicia e Porto Rico*. Proxecto de Investigación (Proxecto XUGA, Código: 10601B97). Santiago de Compostela: Consellería de Educación. Dirección Xeral de Universidades. Xunta de Galicia. (Memoria final inédita del Proyecto de investigación, 2 Vols.).
- Barca, A., Peralbo, M., Brenlla, J. C., Santamaría, S, y Seijas, S. (2001). Proyecto Feder/Esog-Galicia. Evaluación de datos personales, familiares y académicos (CDPFA), evaluación de la docencia recibida (CAPEA) y la orientación a metas académicas (IOM) en estudiantes de ESO: Análisis y evaluación. *Actas del VI Congreso Galego-Portugués de Psicopedagogía* (ISBN: 972-8098-87-1). Vol. 2, pp. 263-282. Braga: Universidade do Minho.
- Barca, A. y Peralbo, M. (2002). *Informe Final del Proyecto FEDER/ESOG-Galicia: IFD97-0283. Los contextos de aprendizaje y desarrollo en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO): Perspectivas de intervención psicoeducativa sobre el Fracaso escolar en la comunidad Autónoma de Galicia*. Madrid: Dirección General de Investigación (I+D). Ministerio de Ciencia y Tecnología (Memoria final inédita del Proyecto de Investigación, 3 vols.).
- Barca, A., Porto, A., Brenlla, J.C., Morán, H., Barca, E. (2007). Contextos familiares y rendimiento escolar en el alumnado de educación secundaria. *INFAD. Revista de Psicología*, 2, 197-2017.
- Barca, A. (Coord.). *Motivación y aprendizaje en contextos educativos*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where are today. *International Journal of Educational Research*, 31.
- Boekaerts, M. y Niemivirta, M. (2000). Self-regulated learning: Finding a balance between learning goals and ego-protective goals. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich y M. Zeidner (2000). *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press.
- Boekaerts, M., Pintrich, P.R. y Zeidner, M. (2000). *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press.
- Brenlla, J. C. (2005). Atribuciones causales y enfoques de aprendizaje, competencias bilingües y rendimiento académico en alumnos de educación secundaria: un análisis multivariable. A Coruña: Universidad de A Coruña. (Tesis doctoral, inédita).
- Currie, C., Hurrelmann, K., Settertobulte, W., Smith, M. y Todd, J. (2000). *Health and health behavior among young people. W.H.O policy series: Health policy for children and adolescents*. Issue 1. International Report. Copenhagen: Universitat Bielefeld.
- Feldmann, S.C., Martinez-Pons, M., y Shaham, D. (1995). The relationship of self-efficacy, self-regulation, and collaborative verbal behavior with grades: Preliminary findings. *Psychological Reports*, 77, 971-978.

- García-Bacete, F. J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (4), 425-437.
- González-Anleo, J. y otros (1997). *Familia y escuela. Diagnóstico del sistema educativo (vol. 6). La escuela secundaria obligatoria*. Madrid: MEC.
- González-Pienda, J.A., Núñez, J.C., González-Pumariega, S., y García, M. (1997). Self-concept, self-esteem and school learning. *Psicothema*, 9, 271-289.
- González-Pienda, J.A (2003). El rendimiento escolar. Un análisis de la variables que lo condicionan. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, nº 7 – vol. 9, 247-258.
- González, R. y Valle, A. (1998). Atribuciones causales. En González-Pienda, J. A. y Núñez, J. C. (Coords.). *Dificultades del aprendizaje escolar*. Madrid: Pirámide.
- Martínez-Pons, M. (1996). Test of a model of parental inducement of academic self-regulation. *The Journal of Experimental Education*, 64, 213-227.
- Mascarenhas, S. (2004). *Avaliação dos processos, estilos e abordagens de aprendizagem dos alunos do ensino médio do Estado de Rondônia (Brasil)*. A Coruña: Universidade da Coruña (Tesis doctoral. Inédita).
- Morán, H. (2004). *Enfoques de aprendizaxe, estratéxias e autoconceito no alunado galego de formación profesional*. A Coruña: Universidad de A Coruña (tesis doctoral, inédita).
- Moreno, M.C., Muñoz, M.V., Pérez, P. y Sánchez-Queija, I. (2004). *Los adolescentes españoles y su salud. Un análisis en chicos y chicas de 11 a 17 años*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo.
- Mullis, R. L., Rathge, R, Mullis, A. K. (2003). Predictors of academic performance during early adolescence. A contextual view. *International Journal of Behavioral Development*, 27 (6), 541-548.
- Musitu, G. Román Sánchez, J.M. y Gutiérrez, M. (1996): *Educación familiar y socialización de los hijos*. Barcelona: Idea.
- Musitu, G., Román Sánchez, J.M. y Gracia Fuster, E. (1988): *Familia y educación. Prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos*. Barcelona: Labor.
- Núñez, J. C. y González-Pienda, J. (1994): *Determinantes del rendimiento académico*. Universidad de Oviedo: Servicio de publicaciones.
- Núñez, J. C., González Pienda, J. A., García, M., González-Pumariega, S., Rocés, C., Alvarez, L. y González Torres, M. C. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10, 97-109.
- Pérez, A.M. y Castejón, J.L. (2000): *Factores que distinguen y explican el rendimiento académico diferencial de alumnos repetidores y alumnos cuya edad escolar coincide con su edad cronológica*. Pamplona: Departamento de CC. Sociales y de la Educación: Universidad de Navarra.
- Rodrigo, M. J. y Palacios, J. (Coords) (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.

Rodrigo, M^a. J., Máiquez, M.L., Batista-Foguet, J.M, García, M., Rodriguez, G., Martin, J.C. y Martínez, A. (2006). Estilos de vida en la adolescencia y su relación con los contextos de desarrollo. *C&E. Cultura y Educación*, 18 (3-4), 381-395).

Vila, I. (1998): *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: ICE-Horsori.

Ziemer, M. F. (2005). *O rendimento académico, motivos e estratexias de aprendizagem na Universidade Luterana do Brasil (Ulbra) na regioao norte*. A Coruña: Universidade da Coruña. Departamento de Filosofía y Métodos de Investigación en Educación (tesis doctoral, inédita.)

ANEXO. ESCALA REFEMA-57.

ESCALA REFEMA-57. ESCALA DE RELACIONES FAMILIARES, ESCOLARES Y MOTIVACION ACADEMICA

CUADERNILLO

Estamos realizando una investigación sobre la manera que tiene el alumnado de Educación Secundaria de Galicia y Portugal de trabajar en sus tareas escolares. Tendremos en cuenta tus respuestas a preguntas sobre diferentes temas, aspectos o personas que tienen que ver con los estudios que realizas, como pueden ser tu familia, las notas, los compañeros y las compañeras de clases, tus formas de estudiar, etc.

A continuación encontrarás una serie de preguntas o frases que hacen referencia a los diferentes aspectos antes mencionados. Te rogamos que las leas todas cuidadosamente y que respondas con la mayor objetividad y sinceridad. No existen respuestas correctas o incorrectas porque las personas tienen distintas formas de pensar y de opinar sobre las diferentes preguntas o cuestiones.

Para contestar sigue las instrucciones que se te irán dando. Procura poner mucha atención y contestar con tu opinión: no pidas ni ofrezcas opinión a nadie.

La mayoría de las preguntas o frases tienen 5 posibles alternativas de respuesta. Lee cada pregunta o frase detenidamente e indica tu respuesta marcando con una cruz en aspa (X), en la hoja de respuestas, justo dentro de la casilla de la alternativa de respuesta que más se ajuste a tu caso. Pon mucha atención a lo que significa cada letra:

A: Totalmente en Desacuerdo/Nunca; B: Desacuerdo/Casi Nunca; D: Indiferente/Bastante Veces; E: De Acuerdo/Muchas Veces; G: Totalmente de Acuerdo/Siempre

Muchas gracias por tu colaboración

**Autores: Alfonso Barca Lozano y Ana Porto Rio boo (Equipo de Investigación CEER-2007/2008).
A Coruña (España)/Braga (Portugal) 2007/2008.**

PARTE I. REACCIONES FAMILIARES ANTE LOS ESTUDIOS. Suebescala de CDPFA (Barca, Porto, Santorum, 1997).

RECUERDA. A: Totalmente en Desacuerdo B: Desacuerdo C: Indiferente
D: De Acuerdo E: Totalmente de Acuerdo

A/ TRABAJO ESCOLAR EN CASA

Mi padre/madre:

1. Diariamente me preguntan sobre las tareas que debo hacer en casa.
2. Me exigen que termine las tareas antes de hacer otra cosa (ver TV, salir con los amigos/as, ir a jugar ...).
3. Siempre que pueden o saben, me ayudan cuando tengo dificultades con el trabajo escolar.
4. Son quienes deciden cuándo y cómo estudiar.
5. Habitualmente me sugieren que utilice otros materiales de apoyo además del libro de texto.

B/ RELACIONES FAMILIA-ESCUELA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

Mi padre/madre:

6. Acuden a la escuela cuando la maestra (o tutora) o el maestro (o tutor) los llama.
7. Habitualmente van a la escuela para saber sobre mi rendimiento en las distintas materias.
8. Generalmente son quienes eligen las actividades extraescolares (inglés, música, judo, teatro, danza, pintura...)
9. En general están satisfechos con mis calificaciones escolares.
10. Me recompensan o me elogian cuando obtengo buenas notas.
11. Nunca comparan mis notas con las notas de mis compañeros/as de clase.
12. Normalmente me recompensan o me elogian cuando me esfuerzo, aunque no obtenga buenas notas.
13. Consideran que mis calificaciones son las mejores de la clase.
14. Creen que tengo la suficiente capacidad para mejorar mis calificaciones.
15. Creen que me esfuerzo y que trabajo todo lo que puedo para mejorar mis calificaciones.

C/ EXPECTATIVAS ACADÉMICAS

Mi padre/madre:

16. Piensan que seguir estudiando después de terminar el bachillerato es una pérdida de tiempo.
17. Esperan que cuando termine el bachillerato estudie en la Universidad.
18. Piensan que no tendré problemas para trabajar cuando termine mis estudios.
19. Les gustaría que en el futuro me dedicara a la profesión de mi padre o de mi madre.

PARTE II. EVALUACION DE METAS ACADEMICAS
(Escala de Hayamizu y Weiner, 1991).

20. Estudio porque es interesante para mí resolver problemas.
 21. Estudio porque quiero ser elogiado por mi familia o mis profesores y/o profesoras.
 22. Estudio porque quiero obtener buenas notas.
 23. Estudio porque me gusta ver cómo voy avanzando.
 24. Estudio porque quiero ser valorado/a por mis amigos y/o amigas
 25. Estudio porque quiero sentirme orgulloso u orgullosa de obtener buenas notas.
 26. Estudio porque me gusta conocer muchas cosas.
 27. Estudio porque no quiero que la gente de mi clase se burle de mí.
 28. Estudio porque no quiero fracasar en los exámenes finales.
 29. Estudio porque me gusta el desafío que plantean los problemas o tareas difíciles.
 30. Estudio porque no quiero que ningún profesor o profesora me tenga manía.
 31. Estudio porque quiero hacer y terminar bien una carrera.
 32. Estudio porque me siento bien cuando supero obstáculos y/o fracasos.
 33. Estudio porque quiero que la gente vea lo inteligente que soy.
 34. Estudio porque quiero obtener buenas notas.
 35. Estudio porque soy muy curiosa o curioso.
 36. Estudio porque deseo obtener mejores notas que el resto de mi clase.
 37. Estudio porque quiero conseguir una buena posición social en el futuro.
 38. Estudio porque me gusta utilizar la cabeza (mis conocimientos).
 39. Estudio porque me siento muy bien cuando resuelvo problemas/tareas difíciles.
-