

# Apoyo de la familia, autoconcepto y rendimiento escolar. Percepciones de estudiantes de secundaria

Family support, self-concept and students' school performance. Perceptions of junior secondary school students.

*Reyna Herrera Domínguez  
José Baltazar García Horta*

## Resumen

**E**ste trabajo reporta resultados de una encuesta aplicada a 597 estudiantes de secundaria del Área Metropolitana de Monterrey (ÁMM). El instrumento se sometió a diversas revisiones para determinar el grado de consistencia —Alfa de Cronbach— y el poder de discriminación —prueba t de comparación de medias—. Se revisan, de manera sintética, aspectos relacionados con la familia y el autoconcepto, en particular lo relacionado con el rendimiento académico. Los resultados dejan entrever la importancia de la familia en el rendimiento escolar; sin embargo, esta relación ni es tan clara ni tan contundente como

se esperaría; la asociación entre escolaridad de los padres y rendimiento de los hijos es la más clara, tal y como otros estudios lo han demostrado, aunque esta relación no es mecánica. En relación con el autoconcepto, sí influye en el rendimiento, aunque no todo lo elabora el individuo; también se involucran personas significativas para el estudiante, como sus familiares cercanos.

**Palabras clave:** Familia, rendimiento escolar, educación secundaria

**Abstract:** This paper reports the results of a survey carried out in 597 high school students from Monte-

rrey Metropolitan Area (MMA). The questionnaire used underwent a number of revisions to estimate the degree of consistency (Cronbach's alpha) and discriminating power (t test). Issues related to family and self-concept, regarding academic performance, are reviewed briefly. Results suggest that the support of the family is important for students' school performance; however, this relationship is neither as clear nor as strong as expected. The association between parent's

education and achievement of students is the clearest, such as other studies have shown, although this relationship is not mechanistic. Regarding the self-concept, it does influence performance, but not everything is due to the individual; significant others are also involved, such as close relatives.

**Keywords:** Family, students' performance, secondary education

# Apoyo de la familia, autoconcepto y rendimiento escolar. Percepciones de estudiantes de secundaria

Family support, self-concept and students' school performance. Perceptions of junior secondary school students.

*Reyna Herrera Domínguez<sup>5</sup>  
José Baltazar García Horta<sup>6</sup>*

## Introducción

**E**l presente trabajo se enfoca en explorar la percepción que tienen estudiantes de secundaria sobre algunos aspectos familiares y personales asociados con su rendimiento escolar. Este se relaciona con el desarrollo cognitivo, psicomotor y afectivo del estudiante y se traduce en una calificación, generalmente, de corte cuantitativo. Para la obtención de esa calificación, el estudiante transita por diversas situaciones, no todas ellas de índole educativa; asimismo, en la calificación del rendimiento intervienen factores que no están directamente relacionados con el trabajo en aula.

El rendimiento escolar tiene varias funciones: sirve como criterio de acreditación, informa respecto del avance en el aprendizaje y es utilizado como un indicador de la calidad de la educación. Para Manuel Jiménez (2000), constituye el nivel de conocimientos en un área o materia específica, tomando en consideración la edad y el nivel académico. Carlos Figueroa (2004) puntualiza que se define como el producto de la asimilación del contenido de los programas de estudio, expresado en calificaciones, generalmente numéricas, dentro de una escala convencional. Ezequiel Ander-Egg (2012) comenta que es equivalente al nivel de aprovechamiento o logro en la actividad escolar, el cual se estima

---

5. Maestría en Ciencias con acentuación en Trabajo Social por la FTSyDH-UANL

6. Doctor en Educación. Profesor Investigador de la FTSyDH-UANL

a través de pruebas de evaluación con las que se establece el grado de cumplimiento de los objetivos pretendidos.

En síntesis, se concibe al rendimiento escolar como una estimación cuantitativa del aprendizaje del estudiante; dicha estimación la realiza, usualmente, el docente a cargo de guiar el proceso enseñanza-aprendizaje, y suele utilizarse una variedad de herramientas para su determinación. No obstante, numerosos estudios han explorado los elementos asociados al rendimiento y se ha encontrado que, dada la naturaleza compleja y multifactorial del proceso educativo, son diversos los aspectos que determinan, condicionan y moderan al rendimiento.

Un estudio pionero, ambicioso y de amplio espectro, que intentó explorar sistemáticamente la influencia de diversos factores en el rendimiento, fue el realizado por James Coleman (1996) en los Estados Unidos en 1966. Este polémico trabajo, cuyo título original es *Equality of Educational Opportunity*, comúnmente referido como *Informe Coleman*, pone de manifiesto que existe una diversidad de factores que afecta el rendimiento escolar, la mayoría de aquéllos externos a lo que ocurre en el salón de clases. Entre la diversidad de

aspectos que este estudio revela y destaca, son de especial relevancia los atribuidos a la familia y sus antecedentes como el nivel socioeconómico, la formación de los padres, recursos culturales de los que dispone el hogar, así como la estructura, el clima familiar y la dinámica de las relaciones familiares.

Posteriormente, se han realizado múltiples indagaciones en relación con el proceso educativo formal y los diversos aspectos y factores asociados con la familia y su entorno (Ruiz de Miguel, C., 2001; Gómez, G., 1992; Oliva, A. y J. Palacios, 1998; Gil, 1992). En suma, se ha confirmado que los antecedentes familiares tienen relación con el éxito o fracaso del estudiante; por ejemplo, nivel socioeconómico, interés por los procesos instructivos, relaciones intrafamiliares estables, estructura interna, nivel de estudios de los padres, recursos socio-culturales, adicciones, entre otros.

Por otra parte, además de la familia hay una multiplicidad de aspectos personales que también pueden tener una influencia decisiva, como la motivación; el uso del tiempo libre; las actividades extraescolares; las relaciones sociales; los estilos de aprendizaje y métodos de estudio; la alimentación; la actitud para enfrentar las dificultades; el estado emocional

y el interés hacia la escuela, entre muchos otros (Hoyos, R., J. Espino y V. García, 2012; Ruiz de Miguel, C., 2001; González, C., 2003).

A lo anterior conviene añadir todo lo relacionado con lo que ocurre en la escuela, más específicamente, dentro del salón de clases. Sobre este respecto, por ejemplo, Antonia Lozano Díaz (2003) menciona que los estudios que explican el fracaso escolar lo hacen partiendo de tres elementos que intervienen en la educación: los factores familiares, los académicos y los personales, lo que nos da una idea de la complejidad del panorama.

El trabajo aquí descrito explora la percepción que los estudiantes de secundaria tienen sobre su familia y la influencia que aquélla pudiera tener sobre su rendimiento escolar; en concreto se indaga el nivel de estudios de los padres y el apoyo que el estudiante recibe en la elaboración de sus tareas escolares. Adicionalmente, también se examina el autoconcepto, buscando en específico su relación con el rendimiento académico.

## **Autoconcepto**

El autoconcepto es el resultado de un proceso de análisis, valoración e integración de información deri-

vada de la propia experiencia y de la retroalimentación del contexto: familia, maestros, compañeros y sociedad en general. Una de sus funciones es regular la conducta mediante la autoevaluación; el comportamiento es determinado, en gran parte, por el autoconcepto que se posea en ese momento (García, F. y F. Doménech, 2002).

Para Antonia Lozano Díaz (2003), el autoconcepto se va formando sobre la base de las descripciones y evaluaciones que el sujeto realiza sobre sí mismo y su comportamiento, así como el de las personas con las que se relaciona. En el campo educativo, se tienen buenas bases para pensar que el autoconcepto juega un papel crucial en la motivación, el aprendizaje, el desarrollo de capacidades, las elecciones académicas y los logros (Salum-Fares, A., R. Marín y C. Reyes, 2011).

Se suele entender al autoconcepto como la conciencia y valoración que el individuo tiene de sí mismo. Bernardo Weiner (1990) menciona que el autoconcepto es un componente global de todas las teorías motivacionales, de manera que la motivación en gran parte está mediada por las percepciones que una persona tiene de sí misma y de las tareas a las que se enfrenta.

Una concepción multidimensional y jerárquica del autoconcepto es la proporcionada por Shavelson, Hubner y Stanton (1976, en González, Ó., 2005); en ella se describe el autoconcepto en diferentes facetas: académico, físico, social y personal. En el presente trabajo, se centrará la atención en el autoconcepto académico, entendido como la percepción de la competencia respecto del desempeño en las diversas materias escolares.

Conviene precisar que la influencia del autoconcepto sobre el rendimiento académico puede ser inmediata, mientras que la incidencia del logro académico sobre el autoconcepto sería mediada por la elaboración cognitivo-afectiva del propio concepto. Jesús Beltrán (1995) destaca dos tendencias: una indicaría que el autoconcepto actúa *causalmente* sobre el rendimiento académico, por lo que es preciso trabajar en la escuela para mejorar la imagen que los estudiantes tienen de sí mismos; la otra define que el autoconcepto es una consecuencia del rendimiento, por lo que aboga por el desarrollo de las capacidades intelectuales mediante métodos de instrucción individualizada.

## Familia

La familia es el primer entorno donde el individuo se desarrolla socialmente; la estructura familiar suele definirse a partir del número de miembros y de la custodia paterna (Gómez, G., 1992). Se han documentado numerosos efectos y relaciones entre la familia y el redimiento escolar; por ejemplo, el tamaño de la familia, las interacciones ente padres e hijos, y las relaciones con los demás miembros de la familia.

Un aspecto a destacar es la posición social, ya que suele producir variaciones respecto de la importancia que dan los padres al éxito escolar. En los estratos más desfavorecidos, el éxito escolar es escasamente valorado; por el contrario, mientras más alto es el nivel socio-profesional de los padres, mayor importancia se da al éxito (Fernández, S. y F. Salvador, 1994), lo que tiene consecuencias notables en el rendimiento de los estudiantes.

En cuanto a la tipología de la familia, diversos estudios destacan la influencia que los cambios demográficos han generado (Arriagada, I., 2001; Valdivia, C., 2008;; García, B., Oliveira, O, 2005; Ribeiro, M., 2010), dando como resultado que los arreglos familiares varíen y se traduzcan en una amplia gama de

tipos y clasificaciones. La presente investigación tomará como base la tipología sugerida por Manuel Ribeiro (2010) para identificar los tipos de familia de los estudiantes encuestados.

Por otra parte, nunca está de más resaltar el papel de la familia como agente de socialización; las experiencias que ahí ocurren contribuyen, sin duda, a la formación de la personalidad. En relación con la escuela, el involucramiento de los padres es esencial (Valdés, Á., M. Acevedo y P. Sánchez, 2009). La investigación sobre los vínculos entre la familia y el aprendizaje tienen larga historia. Por ejemplo, Redding (1997) encontró que una marcada ética de trabajo contribuye al éxito académico: cuando los padres preparan a sus hijos para las demandas del aprendizaje escolar y muestran, a través de sus propias actividades y de las metas que marcan para ellos, que trabajar duro es importante y conlleva recompensas. Por otra parte, a pesar de que la clase social podría estar ligada al rendimiento académico, las familias que proporcionan un ambiente estimulante, de apoyo y con riqueza lingüística, desafían los efectos de las desventajas socioeconómicas; en otras palabras, un ambiente sociocultural en el que se favorecen las relaciones, el involucramiento

y las prácticas de vida familiar, es un predictor más confiable del aprendizaje que el estatus socioeconómico familiar (Redding, 1997).

El apoyo familiar suele considerarse un elemento primordial en el proceso educativo y se relaciona con el nivel de involucramiento de los padres en las actividades escolares de sus hijos. Cuando se habla de apoyo familiar, se refiere al grado en que los padres participan en las actividades que complementan el trabajo escolar, las cuales no solo incluyen las tareas escolares, sino actividades de repaso, lectura y de tipo lúdico que amplíen lo que se vio en clase (Bazán, Sánchez y Castañeda, 2007). El interés de los padres incide en la percepción de los niños como estudiantes y puede manifestarse de diversas formas: seguimiento del proceso educativo de los hijos; contacto frecuente con el centro escolar; preocupación legítima por las actividades de la escuela; creación en casa de un ambiente adecuado para el estudio; utilización conveniente del tiempo de ocio; motivación para leer; ayuda en tareas escolares, entre otras (Gómez, G., 1992). Sin embargo, el compromiso y el apoyo de los padres en el aprendizaje de los hijos es mayor cuando se inicia la alfabetización formal y durante los pri-

mero años de instrucción (Ruiz de Miguel, C., 2001), por lo que en la edad secundaria el apoyo suele disminuir. Sobre este aspecto, conviene comentar que algunos estudios confirman que los padres se preocupan más por la educación de sus hijos cuando reciben información y retroalimentación oportuna de los educadores, con el fin de seguir participando en su enseñanza en todo el trayecto escolar (Epstein, J. y S. Sheldon, 2007).

### Descripción de lo realizado

La investigación se realizó en dos escuelas secundarias, una técnica y la otra general, ubicadas en el municipio de General Escobedo, Nuevo León. El enfoque adoptado es esencialmente cuantitativo, con un diseño transversal-correlacional, con colección de datos en un solo momento; diseños de este tipo permiten conocer la relación o grado de asociación entre dos o más conceptos en un contexto en particular (Hernández, R., C. Fernández y P. Baptista, 2010). En el caso de este trabajo, interesa conocer el grado de asociación que tienen el autoconcepto y la familia con el rendimiento escolar.

El instrumento utilizado para la colección de datos es una relabo-

ración de un cuestionario desarrollado dentro del proyecto *Factores determinantes del bajo rendimiento académico en secundaria* (González, C., 2003), llevado a cabo en España. La adaptación del instrumento, previa autorización de la autora, se realizó en varias fases:

- Revisión de lenguaje y reestructuración de algunos ítems.
- Prueba de materiales con cinco estudiantes de secundaria para corroborar que el cuestionario fuera entendible.
- Aplicación a un grupo de secundaria, llevando a cabo pruebas iniciales de consistencia interna y poder de discriminación, con la subsecuente modificación y ajuste del instrumento.
- Prueba piloto para corroborar una vez más pertinencia y eficacia de los ítems.
- Estimación del grado de consistencia interna utilizando el Alfa de Cronbach, lo que permite estimar si los ítems del instrumento están correlacionados entre sí (Frías-Navarro, 2014). El Alfa del autoconcepto fue de 0.70 y el de contexto familiar, de 0.72; ambos resultados se consideraron aceptables para los objetivos de este trabajo.
- Determinación del poder

de discriminación, aplicando la prueba t para comparar las medias de 25 por ciento de la distribución con la puntuación más baja, con la de 25 por ciento de la distribución con la puntuación más alta. En varios ítems no se detectaron diferencias significativas entre estos dos grupos, por lo que se suprimieron los reactivos.

Al final, el instrumento se integró por un total de 87 ítems, 13 de opción múltiple y 74 tipo Likert, y se procedió a la aplicación definitiva en estudiantes de primero, segundo y tercer grado de secundaria. La muestra de este estudio es no probabilística, debido a que la elección de los participantes no dependía de la probabilidad, sino de la disponibilidad de los estudiantes y las características de las escuelas. El procedimiento no es mecánico ni con base en fórmulas de probabilidad, depende del proceso de la toma de decisiones de la investigación (Hernández, R., C. Fernández y P. Baptista, 2010). Participaron 603 estudiantes pertenecientes a dos escuelas secundarias —282 en una y 321 en la otra—, una considerada como de alto rendimiento y otra de bajo rendimiento, con la idea de obtener un máximo contraste. La aplicación se llevó a cabo entre febrero y marzo de 2015.

## Resultados

Para la presentación de los resultados, se denominarán a las escuelas en las que se aplicó el instrumento como **A** y **B**. Aunque la aplicación total fue de 603 instrumentos, seis de ellos no se contestaron en su totalidad y no fueron finalmente considerados, por lo que el número de cuestionarios válidos fue de 597 (ver tabla 1).

Escuelas	Núm. cuestionarios	Porcentaje
Escuela A	313	52.4
Escuela B	284	47.6
Total	597	100.0

Tabla 1. Cuestionarios aplicados por escuela

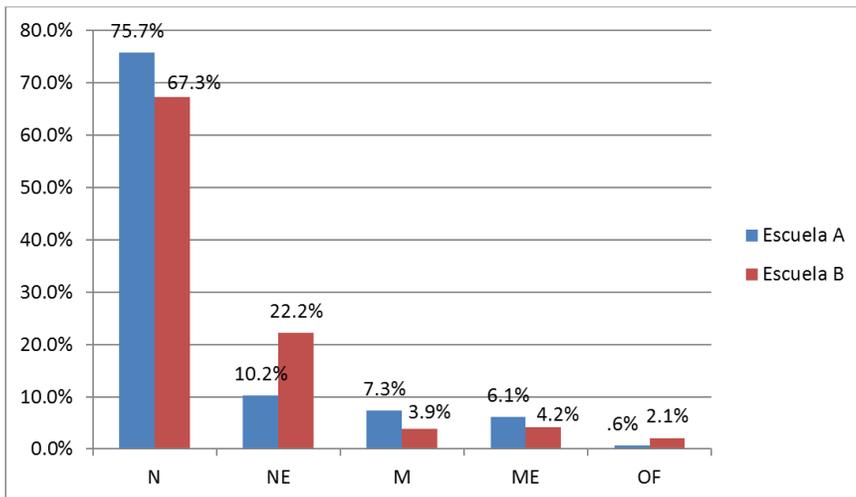
### Familia

#### a) Tipos

Para la descripción de los tipos de familia se retomó la clasificación propuesta por Manuel Ribeiro (2011) en el *Diagnóstico de la Familia en Nuevo León*, en el que se identifican 27 tipos. Tomando ese ejercicio como base, se agrupó lo reportado por los estudiantes en cinco categorías: nuclear (N), nuclear extensa (NE), monoparental (M), monoparental extensa (ME)

y otros familiares (OF). La gráfica 1 muestra que la familia nuclear es la más reportada en ambas escuelas, seguida por nuclear extensa.

**Gráfica 1 Tipos de familia**



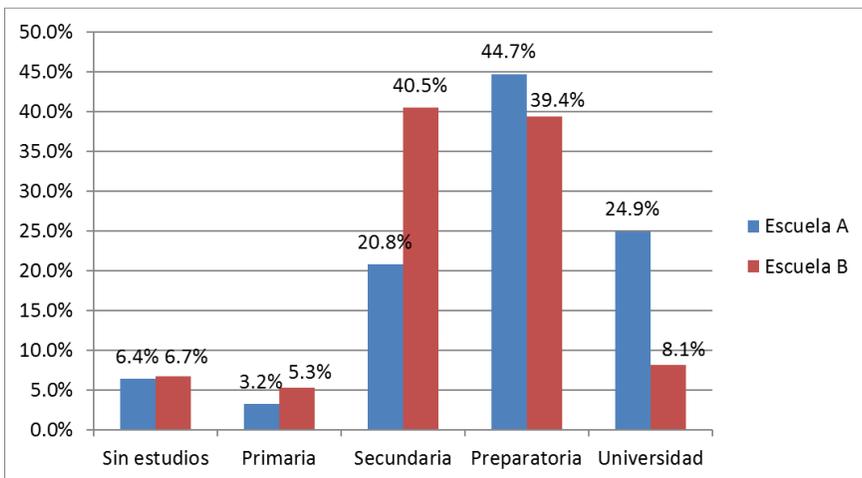
b) Nivel de estudios de los padres

La gráfica 2 muestra el nivel de estudios de los padres, considerando el promedio de años de escolaridad, en caso de que la familia sea de tipo nuclear; o solo los del padre o madre, en caso de que sea monoparental. En la escuela A, el nivel de estudios predominante es de preparatoria —44.7 por ciento—, seguido de universidad —24.9 por ciento—; en la escuela B, se concentra en secundaria —40.5 por ciento— y preparatoria con 39.4 por ciento.

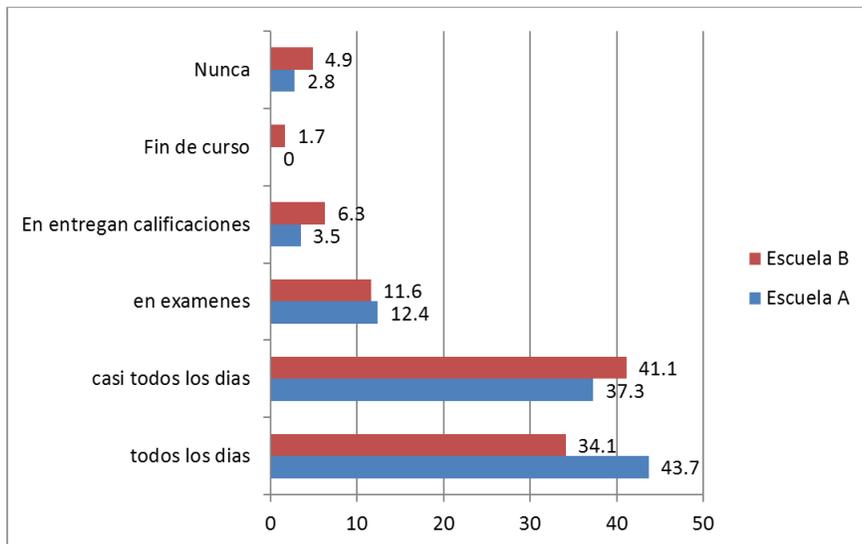
c) Interés por la escuela

En cuanto al interés de los padres por cómo van sus hijos en la escuela, la gráfica 3 muestra que la información se concentra en las opciones “todos los días” y “casi todos los días”. En la escuela A se registra mayor interés —43.7 por ciento reporta que los padres inquieran diariamente—, que en la escuela B —41.1 por ciento reporta “casi todos los días”—; aunque, en general, en ambas escuelas hay un interés constante.

**Gráfica 2 Nivel de estudio de los padres**



**Gráfica 3. Frecuencia con la que preguntan los padres cómo van sus hijos en la escuela**

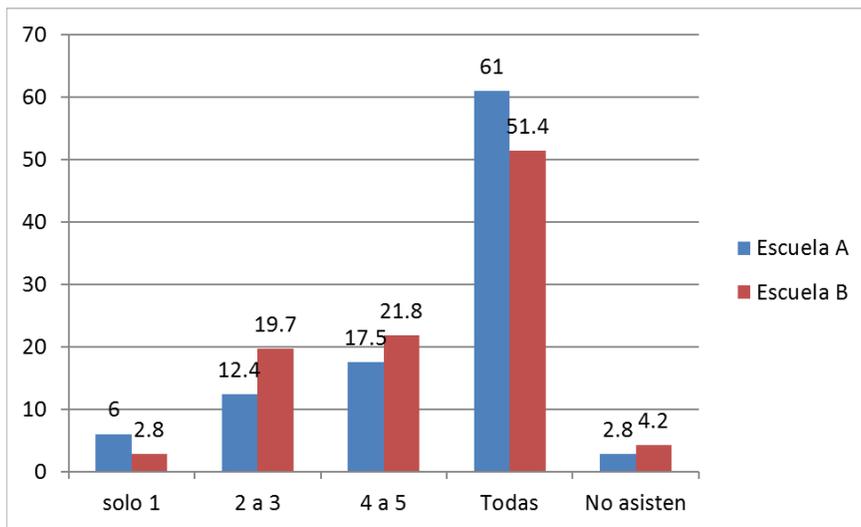


c) Asistencia a reuniones escolares

En la escuela A se reporta que 61 por ciento de los padres asiste a todas las reuniones escolares, mientras

que en la escuela B poco más de 51 por ciento lo hace. En el otro extremo, no asisten a reuniones escolares: 2.8 por ciento en la escuela A y 4.2 por ciento en la escuela B.

**Gráfica 4. Asisten a reuniones escolares**



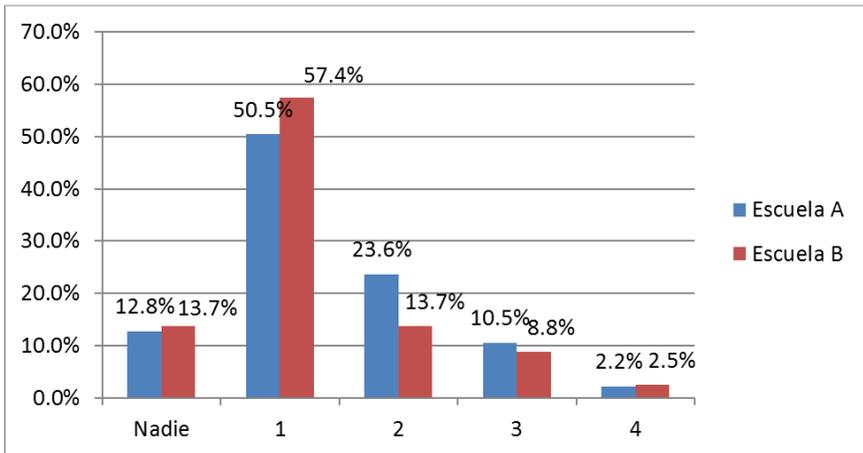
d) Número de personas que apoyan en las tareas escolares

En cuanto al apoyo que reciben los estudiantes por parte de la familia y/u otras personas, como compañeros y clases privadas, se encontró que la mayoría recibe algún tipo de ayuda; solamente 12.8 por ciento de la escuela A y 13.7 por ciento de la escuela B no recibieron ayuda de ningún tipo.

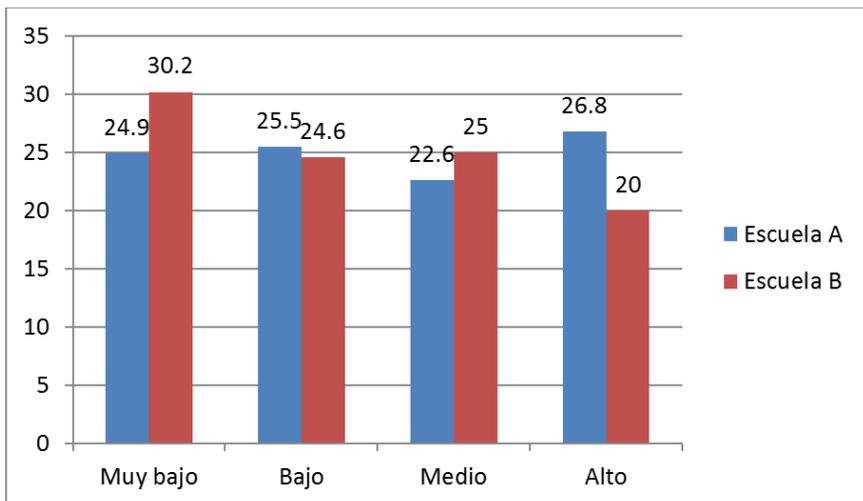
*Autoconcepto*

Para el caso del autoconcepto, los datos se agruparon en cuatro categorías: alto, medio, bajo y muy bajo. En la gráfica 6 se destaca que la escuela A tiene el autoconcepto más elevado —26.8 por ciento en el nivel alto—, mientras que la escuela B reporta más casos con nivel bajo —30.2 por ciento con nivel muy bajo—.

**Grafica 5. Número de personas que apoyan en las tareas escolares**



**Gráfica 6. Autoconcepto**



### *Rendimiento escolar y tipo de familia*

Como ha podido notarse, existen algunas diferencias entre los dos tipos de escuelas; cabe recordar una de ellas está considerada como de alto rendimiento (A) y la otra como de bajo rendimiento (B). Las diferencias más notorias tienen que ver con el tipo de familia y la escolaridad de los padres. Ambas escuelas se ubican en contextos de clase media baja.

La literatura menciona que la estructura familiar suele definirse a partir del número de miembros y de la custodia paterna; el tamaño de la familia se relaciona con el rendimiento, influyendo en el clima intelectual. Las interacciones entre padres e hijos también son cruciales, lo mismo que las relaciones que los estudiantes mantienen con los demás miembros de su familia (Gómez, G., 1992).

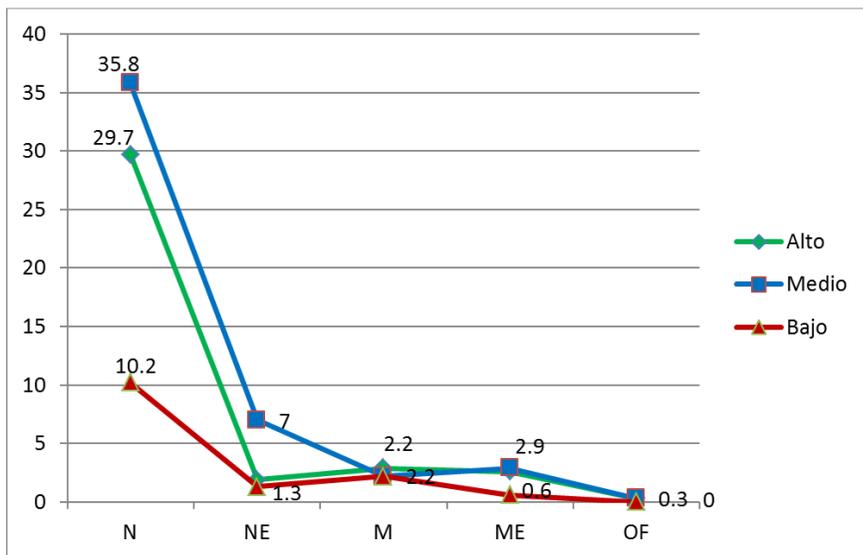
El tipo de familia parece estar asociado con el rendimiento escolar; Ángel Alberto Valdés, Landy Esquivel y Katty Artiles (2007) comentan que una familia nuclear implica ventajas importantes, por ejemplo, mejores ingresos familiares —cuando ambos padres trabajan—; mayores posibilidades de ejercitar una parentalidad efectiva al dividirse los roles; y mayor esta-

bilidad emocional al existir condiciones para un apoyo mutuo.

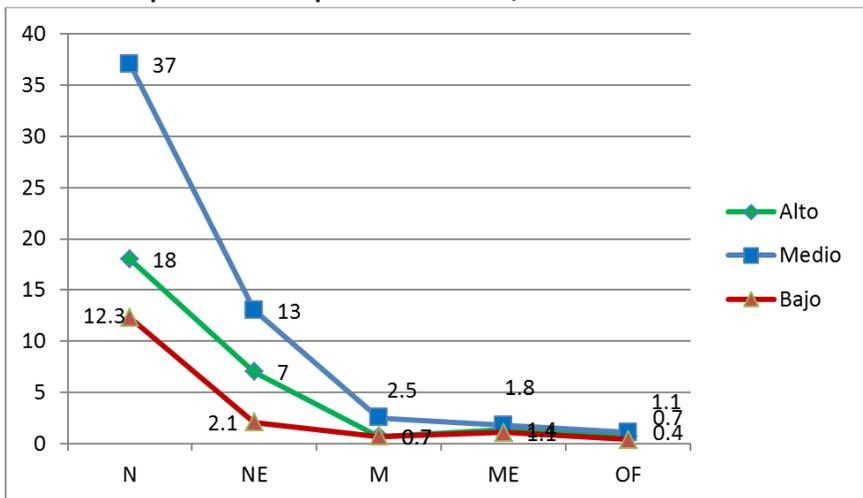
La mayor parte de los estudiantes participantes en esta investigación reportó provenir de familias nucleares y nucleares extensas; no obstante, como se aprecia en las gráficas 7 y 8, el pertenecer a una familia nuclear no asegura tener alguna ventaja notoria, al menos en lo que rendimiento escolar se refiere. La mayoría de los casos provenientes de familias nucleares se ubica en rendimiento medio y tiene un porcentaje importante de estudiantes con bajo rendimiento —10.2 y 12.3 por ciento para la escuela A y B, respectivamente—. En la comparación, existe una ligera diferencia que favorece el rendimiento de estudiantes con familia nuclear, lo que hace pensar que el contexto familiar tiene una influencia en el rendimiento escolar.

Con respecto a las familias monoparentales, algunas investigaciones han encontrado algunos efectos negativos, por ejemplo desventajas económicas que suelen solventarse con la ayuda de la familia extensa y otras redes de apoyo (Valdés, Á., G. Basulto y E. Choza, 2009). Las familias monoparentales (M) y monoparentales extensas (ME) tienen más presencia en la escuela A, aunque no hay grandes diferencias en el rendimiento.

**Gráfica 7. Tipo de familia por rendimiento, escuela A**



**Gráfica 8. Tipo de familia por rendimiento, escuela B**



### *Rendimiento escolar y grado académico de los padres*

Otro aspecto explorado por este estudio, y que reviste especial relevancia, es el relativo al nivel de estudio de los padres. Diversas investigaciones mencionan que entre más años de estudio tengan los padres, el lenguaje, los comentarios y la preocupación hacia los hijos será mayor y, en consecuencia, tendrá influencia positiva en el rendimiento (Hoffman, L., S. Paris y E. Hall, 1995; Pérez, 1981; Ruiz de Miguel, C., 2001).

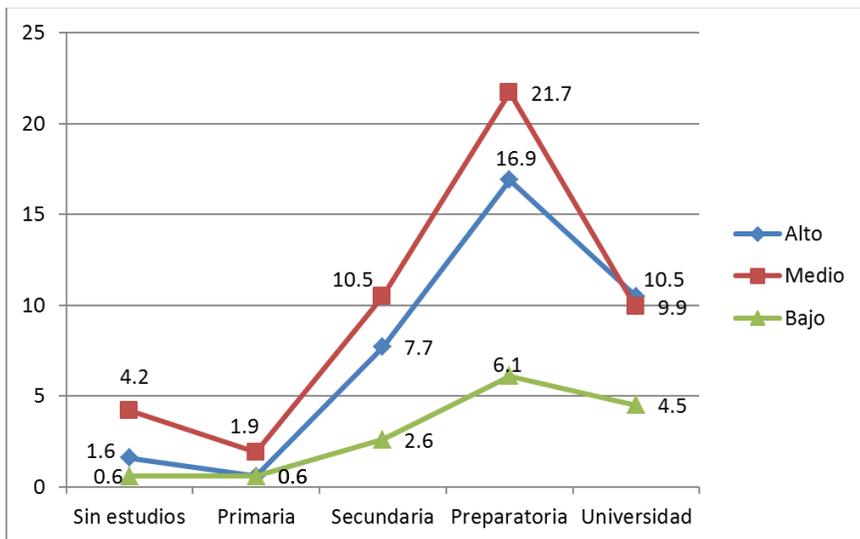
Las gráficas 9 y 10 muestran que en las escuelas participantes en este estudio se cumple con el pronóstico: en la escuela A, la mayoría de los casos se concentra en los rendimientos alto y medio cuando el nivel de estudios de los padres es de preparatoria y universidad. En cambio, en la escuela B, el rendimiento con el mayor porcentaje de casos es el medio, cuando el nivel educativo de los padres es de secundaria y preparatoria. No obstante, vale la pena comentar que, aunque puede haber cierta tendencia hacia el cumplimiento de la proposición *a mayores años de estudio de los padres, mejor rendimiento académico*, la relación no es tan evidente; existe algo adicional que la condiciona.

La literatura reporta que cuando los padres tienen pocos años de estudio, el bajo rendimiento escolar tiende a ser predominante (Morales, A. et al., 1999). Empero, vale la pena hacer notar que incluso cuando los padres cuentan con solo educación primaria o no tienen estudios, llegan a presentarse varios casos de estudiantes con rendimiento meritorio. En la escuela A, por ejemplo, 4.2 por ciento —padres sin estudios— y 1.9 por ciento —padres con primaria— lo gran tener un rendimiento medio; en el caso de la escuela B, 3.9 por ciento —padres sin estudios— y 2.5 por ciento —padres con primaria— están en la misma situación. Nuevamente, existe alguna condicionante afortunada que trastoca el pesimismo impuesto por la relación: *poca educación de los padres, bajo rendimiento académico*.

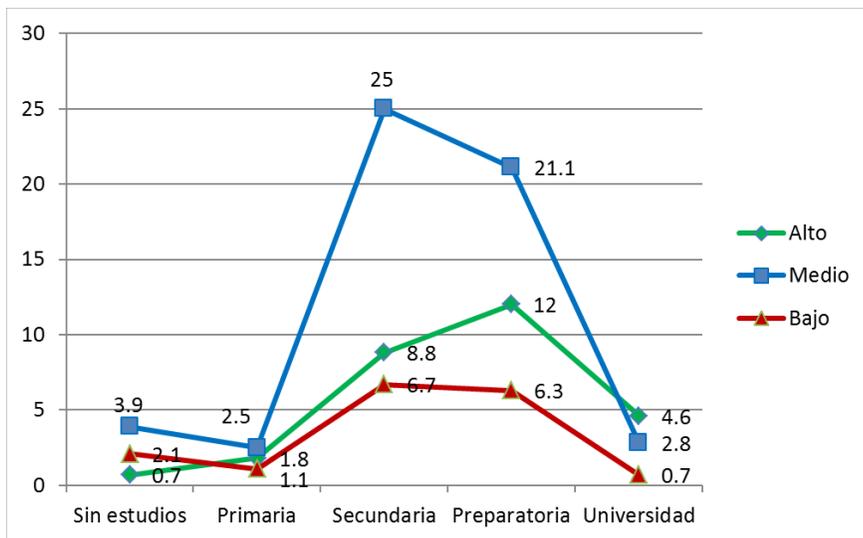
### *Rendimiento escolar y autoconcepto*

En investigaciones que exploran la correspondencia entre autoconcepto y rendimiento escolar, se señala que existe una correlación positiva: un estudiante con autoconcepto robusto suele tener un rendimiento escolar elevado; por el contrario, un autoconcepto ma-

**Gráfica 9. Rendimiento escolar y grado académico de los padres, escuela A**



**Gráfica 10. Rendimiento escolar y grado académico de los padres, escuela B**



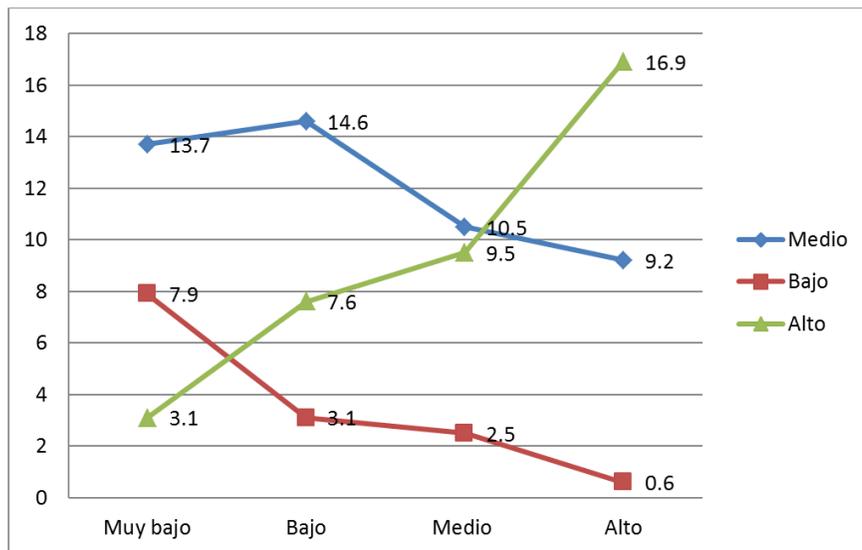
gro se asocia con bajo rendimiento Manchego, (1991).

Dicha relación encuentra un reflejo en las escuelas participantes en esta investigación; las gráficas 11 y 12 muestran que en la escuela A resulta evidente que entre mejor sea el autoconcepto de los estudiantes, mayor es el rendimiento escolar. Por ejemplo, 16.9 por ciento de estudiantes con alto autoconcepto tiene rendimiento escolar alto; por el contrario, 7.9 por ciento de los estudiantes con bajo rendimiento tiene un autoconcepto muy

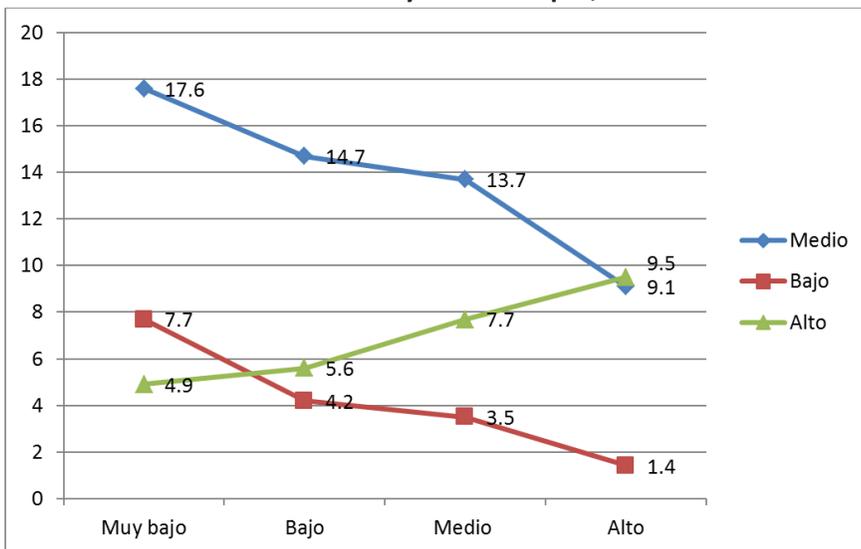
bajo. En el caso de la escuela B, 9.5 por ciento de los estudiantes de alto rendimiento tiene un autoconcepto alto, mientras que 7.7 por ciento con bajo rendimiento tiene muy bajo autoconcepto.

En este caso, es notorio que la escuela A —considerada como de alto rendimiento— concentra un mayor número de estudiantes con un autoconcepto robusto y un rendimiento escolar medio y alto; pese a lo hasta aquí señalado, cualquier generalización debe tomarse con cautela.

**Gráfica 11. Rendimiento escolar y autoconcepto, escuela A**



**Gráfica 12. Rendimiento escolar y autoconcepto, escuela B**



### Algunas conclusiones preliminares

En las escuelas participantes en este estudio se confirma la asociación entre influencia de la familia y el rendimiento escolar, aunque esta relación no es tan clara ni tan contundente como se esperaría. Ni el tipo de familia, ni la estructura familiar guardan una relación tan estrecha con el rendimiento, como comúnmente se piensa.

La asociación que sí encuentra mayor asidero es la que involucra la escolaridad de los padres y el rendimiento escolar de los hijos. Cuanto más alto es el nivel de estudio de los padres, mayor posibilidad tienen los hijos de alcanzar

el éxito escolar (Fernández, S. y F. Salvador, 1994). No obstante, esta relación tiene matices; en principio, podría decirse que existen otras condicionantes y otros factores involucrados, que de no estar presentes debilitan la fuerza de la asociación entre años de estudio de los padres y rendimiento escolar de los hijos (Ruiz de Miguel, C., 1992). Más investigación y mejores diseños son requeridos para seguir indagando sobre esta relación.

En relación con el autoconcepto, existen diferentes aproximaciones y relaciones de causalidad entre aquél y el rendimiento escolar; dados los resultados obtenidos en esta investigación, parecen tener

mayor sentido las perspectivas que asumen que es el autoconcepto el que influye en el rendimiento académico (Costa, S. y C. Taberero, 2012; Ruiz de Miguel, C., 2001). También se tiene presente que el autoconcepto no lo determina únicamente el individuo, sino que influyen personas significativas para el estudiante, por ejemplo, sus familiares cercanos, quienes quizá se preocupen más por este aspecto si cuentan con grados de estudio superiores.

## Bibliografía

- Ander-Egg, Ezequiel, 2012, *Diccionario de Educación*, Córdoba, Brujas.
- Arriagada, Irma, 2001, *Familias latinoamericanas. Diagnóstico y políticas públicas en los inicios del nuevo siglo*, División de Desarrollo Social, Comisión Económica para América Latina, Naciones Unidas, serie de Políticas Públicas.
- Bazán, A., Sánchez, B. y Castañeda, S. (2007), Relación estructural entre apoyo familiar, nivel educativo de los padres, características del maestro y desempeño en la lengua escrita. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, vol. 12 núm. 33, abril-junio, 2007 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. México.
- Beltrán, Jesús, 1995, *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*, Madrid, Síntesis.
- Coleman, James et al, (1996) *Equality of educational opportunity*, Washington DC.: US Government Printing Office.
- Costa, Sandra y Carmen Taberero, 2012, "Rendimiento académico y autoconcepto en estudiantes de educación secundaria obligatoria según el género", *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, vol. 3, núm. 2, julio, 2012, pp. 175-193.
- Epstein, Joyce y Steven Sheldon, 2007, *Moving Forward: Ideas for Research on School, Family, and Community Partnerships*. Disponible en: <http://www.csos.jhu.edu/p2000/pdf/Literature%20Review%20-%20Epstein%20and%20Sheldon%2006.pdf>
- Fernández, S. y F. Salvador, 1994, "La familia ante el fracaso escolar", *Educadores*, 36 (169), 7-22.
- Figueroa, Carlos, 2004, *Sistemas de Evaluación Académica*, El Salvador, Editorial Universitaria.
- García, B., Oliveira, O. (2005) Mujeres jefas de hogar y su dinámica familiar. *Papeles de población*, Vol. , núm. 4, Enero-Marzo 2005 pp. 29-51,
- García, Francisco y Fernando Doménech, 2002, "Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar", *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, vol. 1, núm. 6.
- Disponible en: <http://reme.uji.es/articulos/pa0001/texto.html>
- Gómez Dacal, Gonzalo, 1992, *Rasgos del alumno, eficiencia docente y éxito escolar*, La Muralla, Madrid, España.
- González Barbera, Coral, 2003, *Factores determinantes del bajo rendimiento académico en educación secundaria*, memoria presentada para optar al grado de Doctor, director de tesis Dr. Arturo de la Orden Hoz, Universidad Complutense de Madrid.
- González Fernández, Óscar, 2005, "Estructura multidimensional del autoconcepto físico", *Revista de Psicodidáctica*, Universidad del País Vasco, vol. 10, núm. 1, pp. 121-129.
- Hernández Sampieri, Roberto, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio, 2010, *Metodología de la Investigación*, México, McGraw Hill, pp. 76-88.
- Hoffman, L., S. Paris y E. Hall, 1995, *Psicología del desarrollo hoy*, 6ª ed., Madrid, McGraw-Hill.
- Hoyos, Rafael E. de, Juan Manuel Espino, y Vicente García, 2012, "Determinantes del logro escolar en México: primero resultados utilizando la prueba ENLACE media superior", *El trimestre económico*, vol. LXXIX (4), núm. 316, octubre-diciembre, pp.783-811.

- Jiménez, Manuel, 2000, "Competencia social: intervención preventiva en la escuela", *Infancia y Sociedad*, 24, pp. 21-48.
- Lozano Díaz, Antonia, 2003, *Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la educación secundaria*, Almería, España.
- Disponible en:  
[http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/1/espanol/Art\\_1\\_4.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/1/espanol/Art_1_4.pdf)
- Machargos, S. (1991), El profesor y el autoconcepto de sus alumnos. Madrid: Escuela Española.
- Morales, A., P. Arcos, E. Ariza, M. Cabello, M. López, J. Pacheco, A. Palomino, J. Sánchez y M. Venzalá, 1999, *Entorno Familiar y el rendimiento escolar*, Proyecto de Investigación Educativa subvencionado por la Consejería de Educación y ciencia de la Junta de Andalucía.
- Oliva, Alfredo y Jesús Palacios, 2003, "Familia y escuela: padres y profesores", en María José Rodrigo y Jesús Palacios (coords.), *Familia y desarrollo humano*, Madrid, Alianza Editorial, pp. 336-350.
- Redding, S. (1997). Familias y Escuelas. En serie de prácticas educativas -2. Consultado en línea en: <http://www.ibe.unesco.org/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac02s.pdf>
- Ribeiro, Manuel, 2011, *Diagnóstico de la familia en Nuevo León*, Monterrey, Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Ruiz de Miguel, Covadonga, 1992, "Estilos de vida familiares y el rendimiento escolar", *Revista de Trabajo Social*, 156-160.
- Ruiz de Miguel, Covadonga, 2001, "Factores familiares vinculados al bajo rendimiento", *Revista Complutense de Educación*, vol. 12 núm. 1, pp. 81-113.
- Salum-Fares, Alberto, Raúl Marín y Celia Reyes, 2011, "Autoconcepto y rendimiento académico en estudiantes de escuelas secundarias públicas y privadas de Ciudad Victoria, Tamaulipas, México", *Revista Internacional de las Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOIAM*, vol. XXI, núm. 1, enero-junio, pp. 207-229.
- Valdés, Ángel Alberto, Gabriela Basulto y Elisa Choza, 2009, "Percepciones de mujeres divorciadas acerca del divorcio", *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 14(1), 23-36.
- Valdés, Ángel Alberto, Landy Esquivel y Katty Artiles, 2007, *Familia y desarrollo. Intervenciones en terapia familiar*, México, El Manual Moderno.
- Valdés, Ángel Alberto, María Estefanía Acevedo y Pedro Sánchez, 2009. "Participación de los padres en la educación de estudiantes de secundarias", en Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC, memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, COMIE.
- Valdivia Sánchez, Carmen, 2008, "La familia: concepto, cambios y nuevos modelos", *La Revue du REDIF*, vol. 1, pp. 15-22.
- Weiner, Bernardo, 1990, "Historia de la motivación en educación", *Journal of Educational Psychology*, 82, pp. 616-822.

Recibido: 1 de octubre de 2015  
Aceptado: 10 de noviembre de 2015