



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Trabajo final de Grado

-Ensayo académico-

Incidencia de la dinámica familiar en el rendimiento escolar

Estudiante: María Cristina Beltramelli Da Cunha Barros

CI: 4.150.534-8

Tutor: Prof. Agr. Dr. Leonardo Peluso Crespi

Salto, 2018

ÍNDICE

Resumen	3
Introducción	4
Desarrollo	6
I- Familia	
1- Acercamiento a la idea de familia.....	6
2- Papel de la familia actual en el proceso de socialización del niño.....	9
3- Dinámica familiar.....	12
3.1-Autoridad y estilo educativo parental.....	14
3.2 -Clima familiar.....	18
3.3- La comunicación en el ambiente familiar.....	20
3.1- Mandatos, creencias, normas.....	24
II- Rendimiento académico	
1- Acercamiento conceptual.....	26
2- Entorno familiar, escuela y rendimiento académi- co.....	29
Conclusiones	32
Referencias Bibliográficas	38

RESUMEN

El presente trabajo se enmarca dentro del Trabajo Final de Grado de la Licenciatura de Psicología de la Universidad de la República, CENUR Litoral Norte, año 2018.

El mismo consistirá en un ensayo académico donde se llevará a cabo la revisión, análisis y reflexión crítica sobre “*La incidencia de la dinámica familiar en el rendimiento académico*” a la luz de diferentes posturas que aporten a la discusión.

Se parte de la suposición de que lo que el niño vive en el seno familiar tiene una incidencia fundamental en su rendimiento escolar, aunque no sea esto lo único que lo determine.

Se indagará en primer lugar en la idea de familia, mostrando la dificultad de encontrar un concepto universal ya que coexisten en la actualidad múltiple formas. Se mostrará la importancia de la misma en el proceso de socialización del niño, a pesar de los múltiples cambios que ha sufrido últimamente. Seguidamente se indagará su funcionamiento o dinámica interna; se considerará aspectos tales como el clima familiar, la comunicación que se da entre sus integrantes, la forma que se lleva a cabo la autoridad, creencias, normas, entre otros aspectos.

Por último se tratará de sostener la relación que existe entre los dos aspectos señalados los que serán objeto de investigación en este trabajo.

Palabras claves: Familia, proceso de socialización, dinámica familiar, rendimiento académico.

INTRODUCCIÓN

La necesidad de indagar sobre la incidencia de la familia en el rendimiento escolar surge a partir de las observaciones realizadas en la práctica de Estimulación Cognitiva correspondiente al curso de *Prácticas y Proyectos del Ciclo de Formación Integral y el de Graduación* de la Licenciatura de Psicología.

La misma se llevó a cabo en el Centro de Rehabilitación Psicosocial “El Amparo” de Salto y un Colegio privado de la misma ciudad. Consistió en la estimulación cognitiva de niños que presentaban dificultades específicas de aprendizaje a través de la técnica de Ludoterapia y terapia cognitiva computarizada, utilizando en este caso el programa JClic.

Lo que se observó en el espacio de práctica, era que si bien había efectivamente dificultades específicas de aprendizaje en los niños, también se constataba otros aspectos que estaba afectando negativamente en su rendimiento. La mayoría de los niños que presentaban dificultades en el aprendizaje provenían de familias inestables o sin el sostén necesario, de ahí que me llevó a pensar que *lo que el niño vive en su ámbito social y familiar tenía una incidencia fundamental en su rendimiento escolar*.

El conocimiento relativo al papel de la familia en el logro educativo ha crecido en forma considerable en los últimos 25 años, lo cual aporta una teoría más certera y un mejoramiento de métodos de análisis y un aumento del interés de los educadores y líderes educativos en el tema (Vera y Montaña, 2003).

Es indudable que la calidad educativa y en particular los resultados educativos de los estudiantes son aspectos complejos donde intervienen variedad de factores provenientes del propio alumno, de las políticas educativas, del currículo, de la escuela, del docente, entre otros (Martínez, 2004; Valdés, Urías, Tapia y Carlos, 2009). Se reconoce que los factores contextuales de los estudiantes, y sobre todo los referidos a la familia, ejercen gran influencia en los resultados de los mismos (Coleman et al., 1966; Valdés y Ochoa, 2010).

Según estos autores cuando se ha analizado la influencia de la familia en el logro escolar, se ha reconocido el efecto de dos grupos de factores: unos son los denominados de insumos o estructurales (condición socioeconómica, nivel de escolaridad de los padres y recursos para el estudio) y otros son los denominados procesales o de proceso

(expectativas de los padres, dinámica familiar y participación en la educación de los hijos).

Este trabajo se propone indagar si *existe relación significativa entre el funcionamiento o dinámica familiar y el desempeño académico del niño.*

DESARROLLO

I- Familia

1- Acercamiento a la idea de familia

Cuando se habla de familia hay que hacer algunas puntualizaciones, quizá la mayoría de nosotros, influenciados por un modelo que ha imperado en nuestro país, producto de pautas colonizadoras en las que ha primado la cultura europeo - occidental, cuando piensa en familia, piensa en la familia nuclear formada por los padres e hijos.

Sin embargo, en la actualidad, aunque esta estructura familiar sigue predominando en buena parte de distintas sociedades, la proporción ha disminuido notablemente en numerosos países (Campo y Rodríguez-Brioso, 2002). Hoy en día son mucho más comunes que antes las uniones con un padre y una madre que cohabitan sin estar casados, o que conforman familias reconstituidas resultantes de divorcios o nuevas nupcias (Antolín, Oliva y Arranz, 2009). Además, existe un creciente número de otras estructuras familiares como las compuestas por un solo adulto o por dos personas del mismo sexo.

Es así que actualmente tenemos varios modelos de familia que coexisten junto al modelo tradicional (familia nuclear): la monoparental, homoparental, la familia con padres y madres divorciados o separados, la familia reconstituida a partir de anteriores matrimonios, la familia extensa, etc.

El cambio en la composición de las familias de las últimas décadas se debe, en parte, a ciertas características propias de este momento histórico cultural, como el retraso en la formalización de las parejas, el descenso de la fecundidad y el incremento de las separaciones y divorcios (Campo y Rodríguez-Brioso, 2002).

De ahí que haya que considerar cómo se organiza la vida de sus integrantes en esas múltiples formas, quiénes hoy son los padres y quiénes las madres, cómo se vinculan, cuáles son los roles o funciones de los mismos.

El concepto de familia no es un concepto único, ni ha sido el mismo en diferentes épocas o culturas. Al largo de la historia se pueden observar notables diferencias entre los miembros que forman una familia, al igual que se pueden observar diferentes funciones entre cada uno y del conjunto de la familia.

La familia forma parte de la sociedad y por tanto es una estructura ligada a posibles cambios sociales, económicos y culturales, o sea que es una estructura cambiante según las circunstancias que la rodean.

Un acercamiento conceptual exhaustivo al término familia requiere de la adopción de una perspectiva histórica y cultural pues la familia no ha significado lo mismo en la edad antigua, en la edad media o en la edad moderna, como tampoco en la actualidad en distintas sociedades.

A pesar de que no exista un concepto universal de familia hay perspectivas teóricas que se han ocupado de investigar y teorizar al respecto, perspectivas éstas provenientes de la Sociología, Antropología y la Psicología, algunas de las cuales se considerará en el presente trabajo.

Desde un enfoque psicosocial, Pichon Rivière (1971) plantea la familia como un modelo natural de grupo, un instrumento de socialización donde el sujeto adquiere su identidad con relación a una red de interacciones.

Partiendo de una perspectiva antropológica, Lévi-Strauss (1974), considera que la familia tiene su origen en el establecimiento de una alianza entre dos o más grupos de descendencia a través del enlace matrimonial entre dos de sus miembros. La familia está constituida por los parientes, es decir, aquellas personas que por consanguinidad, afinidad, adopción u otras razones, hayan sido acogidas como miembros de esa colectividad.

Por otro lado, siguiendo la perspectiva de la psicología sistémica, Vidal (1990) considera que la familia es un sistema con determinadas particularidades: “es un sistema abierto, una estructura organizada de individuos que tienen entre sí vínculos estrechos, estables, que están unidos por necesidades básicas de sobrevivencia, que comparten una historia y un código singular” (p.25).

Con respecto a la primera acepción es destacable la referencia que hace el autor al papel de la familia en el proceso de socialización, proceso en el cual aún hoy tiene un rol fundamental. La descripción clásica de este proceso distingue la existencia de dos fases principales: la socialización primaria y la socialización secundaria (Berger y Luckman, 1995). La primera, efectuada durante la niñez y fundamentalmente en el seno de la familia es donde el individuo adquiere el lenguaje, los esquemas básicos de interpretación de la realidad y los rudimentos del aparato legitimador de la realidad. La segunda, en cambio, es todo proceso posterior que introduce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo social.

La socialización primaria tiene lugar en un contexto de enorme carga afectiva lo que constituye una condición para que se produzca una identificación absoluta con el mundo tal como la presentan los adultos. De ahí que el mundo internalizado en la socialización primaria se implanta en la conciencia con mucho más firmeza que la secundaria.

Sin embargo, hay que acotar, que esas características de la socialización no son universales ni permanecen estáticas. Los cambios que se producen hoy en la familia están afectando significativamente su función socializadora. Esos cambios no se refieren únicamente a su estructura sino también cambios en los valores y la forma como éstos se transmite.

Con respecto a la segunda definición hay que señalar que al afirmar que la familia tiene origen en la ceremonia matrimonial está soslayando ciertas estructuras sociales que hoy se van haciendo cada vez más frecuente en la mayoría de los países, incluso en el nuestro, como las uniones por cohabitación o las parejas de hecho.

En cuanto a la última acepción, la de la perspectiva sistémica, considero que es la más adecuada, aplicable a cualquier forma de familia a la que podamos hacer referencia. Sin embargo se hace necesario hacer algunas puntualizaciones respecto a la consideración de la misma como sistema abierto, para así comprender su verdadero sentido. Al hacer referencia a la familia como *sistema* se quiere afirmar que la misma es un conjunto de elementos en interacción, de manera que “cada una de las partes de un sistema está relacionada de tal modo con las otras que un cambio en una de ellas provoca un cambio en todas las demás y en el sistema total” (Watzlawick et. al., 1986, p. 120).

Al afirmar que es un sistema *abierto* hace referencia al intercambio del mismo con el medio. En el caso del sistema familiar está en constante intercambio con el medio en el que está inserto, lo que implica vínculos con la familia extensa, con el trabajo de los adultos, la escuela de los hijos, los diferentes grupos a los que pertenecen y el barrio donde vive. Además como en todo sistema abierto, existe una estructura y un orden de funciones. El sistema global familiar está organizado en distintos subsistemas, organizados éstos por rasgos comunes tales como la pertenencia generacional, sexo, determinados intereses. Los mismos pueden modificarse en la medida que esos aspectos cambien, sin embargo en todo sistema familiar hay tres subsistemas que son estables: sistema conyugal, sistema parental y el sistema fraterno (Vidal, 1990).

Se puede agregar además, que según esta perspectiva la familia funciona como un *sistema dinámico*; la evolución que la misma experimentan a lo largo del tiempo se ve promovida, fundamentalmente, por tres conjuntos de factores: los cambios evolutivos de sus distintos miembros, los cambios en los diferentes subsistemas relacionales que lo conforman, y los acontecimientos que se producen en la vida de una familia. Así por ejemplo, los procesos de desarrollo que experimentan los hijos al pasar de la infancia a la adolescencia, siempre provocan cambios y exigen reajustes en la dinámica familiar.

Por otro lado los subsistemas que la conforman tienen un *funcionamiento interdependiente* por lo cual las incidencias que puedan tener lugar en cada uno de éstos tienen repercusiones sobre el resto. En este sentido, por ejemplo, las características de la relación conyugal entre madre y padre incide en las relaciones madre-hijos y padre-hijos.

Como ya se ha afirmado, dada la dificultad de dar una definición universal, en psicología se considera que es el consultante quién debe definir qué entiende por familia. Puede darse el caso, que alguien que no posee un lazo sanguíneo sea considerado como parte de la misma. Puede afirmarse de ese modo, que cada familia es única, con su propia composición, dinámica, reglas y cada una con diferentes modos de pensar y sentir. De ahí que se considere importante indagar cuál es su incidencia en la vida del niño, particularmente en su rendimiento escolar.

Para Morandé (1999) la familia es una *comunidad de pertenencia* que forja la identidad de la persona y en la que se desarrollan potentes vínculos socioafectivos entre sus miembros; según Santelices y Scagliotti (2005) es una *comunidad educativa* que forma a las personas a lo largo de toda la vida y potencia su desarrollo integral.

En la misma línea que autores anteriores Bolívar (2006) señala que “en los primeros años, la familia es un vehículo mediador en la relación del niño con el entorno jugando un papel clave que incidirá en el desarrollo personal y social” (p. 121)

2- Papel de la familia actual en el proceso de socialización del niño

Como ya se ha señalado a lo largo de todo el proceso de crecimiento y formación personal del niño, la familia es desde el inicio quién tiene una mayor responsabilidad, como primer agente socializador (Paniagua y Palacios, 2005), siendo el

contexto principal donde comienza a construir su personalidad y a adquirir hábitos, valores y habilidades que lo acompañarán a lo largo de su vida.

De más está en decir que la incidencia de la familia en el niño dependerá del tipo de familia a la que pertenezca y de la dinámica que en ella se dé; sin embargo hay patrones que pueden considerarse comunes independientemente de las características peculiares de cada familia. Por ejemplo no se puede desconocer la influencia del padre en el desarrollo psicosocial del niño, especialmente hasta la edad de tres años aproximadamente porque es el momento donde, según Ey (1967), se forma el yo y donde la subjetividad se constituye como la afirmación de sí y sumisión a otro. En lo bueno o en lo malo el ejemplo del padre será un modelo que consciente o inconscientemente, quedará en la cognición infantil. El padre como representante de la ley permite el ingreso en el orden de lo simbólico; se constituye en autoridad que es interiorizada por el hijo y marca el principio de la conciencia moral. Según el autor la ausencia o deficiencia del padre, en estos primeros años, puede tener consecuencias negativas si la madre no logra, a su vez, mantener con el hijo una relación estable que impida el surgimiento de inseguridad, miedo, angustia o carencia afectiva. Por otro lado un padre débil o tolerante en exceso, carente de autoridad, crea otro tipo de conflictos en el niño que lo conducen a la desadaptación y una captación inadecuada de la realidad. El padre violento, en cambio, crea inhibiciones, actitudes defensivas, frustraciones, temores o angustias que le impiden su normal desarrollo y despiertan su agresividad.

Con respecto a la madre, cabe señalar lo significativo que es ya que le ofrece al niño proximidad, contacto e interacción mediante un “encuentro” positivo que también implica todo un aprendizaje: control de esfínteres, juego simbólico y lenguaje que favorecen el desarrollo sensoriomotriz y psicoemocional del infante (Ey, 1967).

Los hermanos, en cambio, constituyen para un niño el primer grupo de iguales en que participa. Dentro de ese contexto elaboran sus propias pautas de interacción para negociar, cooperar y competir; se entrenan en aprender de otros y ser reconocidos. Estas pautas cobrarán significación cuando ingresen en grupos de iguales fuera de la familia, los compañeros de clase de la escuela y, después, el mundo del trabajo.

En la actualidad, a diferencia de otras épocas, las funciones de cuidado y socialización temprana de los hijos se comparten cada vez más con otros agentes sociales tales como jardín, escuela, otros familiares, amigos y tecnologías de la comunicación.

Según Tedesco (1995) uno de los fenómenos más importantes de la cultura y la sociedad occidental contemporánea, es que los contenidos y las formas de lo que los sociólogos llaman la socialización primaria se han modificado profundamente y ya no se transmiten con la fuerza efectiva con la que se lo hacía en el pasado.

En primer lugar, la socialización primaria se produce en el seno de la familia y la familia ha cambiado significativamente su composición y sus modalidades de funcionamiento. Se ha reducido su tamaño, la mujer se ha incorporado al mercado de trabajo, los hijos ingresan desde muy temprano a otras instituciones y pasan mucho más tiempo que antes en compañía de otros adultos, diferentes a sus padres, o en contacto con la televisión sin el apoyo o la guía de los adultos.

De ahí que el autor plantea que el rol de la familia en la transmisión cultural básica ha cambiado, algunas de sus funciones se han trasladado a instituciones secundarias, o son asumidas sin demasiada conciencia o responsabilidad por los medios de comunicación. Existe una crisis en la socialización primaria de parte de la familia que los maestros perciben cuando los niños acceden a la escuela, pues presentan un núcleo básico de socialización insuficiente para encarar con éxito la tarea del aprendizaje. En la misma línea Bolívar (2006), reafirma que “los cambios sociales en las familias han contribuido también a delegar la responsabilidad de algunas funciones educativas primarias al centro educativo” (p. 121).

Esta desocialización se refiere a “la desaparición de los papeles, normas y valores sociales mediante los que se construía el mundo vivido” (Touraine, 1997, p. 47).

Los adultos, según la interpretación de la crisis de la educación que hace Hanna Arendt (1995), han perdido la seguridad y la capacidad de definir qué quieren ofrecer como modelo de vida a las nuevas generaciones. Las nuevas formas de regulación familiar son sin duda más débiles en los procesos de socialización, pero también porque, inmersas ellas mismas en el individualismo de la sociedad (donde prima lo individual en desmedro de los proyectos comunes), apelan a que sus hijos construyan creativamente sus propias trayectorias.

Como señalan Dubet y Martuccelli (2000):

El fenómeno de mayor envergadura consiste en la des-institucionalización de los procesos de socialización. Ni la escuela, ni la familia, ni las iglesias pueden ser consideradas instituciones en el sentido clásico del término. Son más bien cuadros sociales en los cua-

les los individuos construyen sus experiencias y se forman, así, como sujetos. Observamos un proceso de individualización creciente, una proyección continua del individuo en los primeros planos de la escena (pp. 18-19).

En cuanto a la revolución que la tecnología de la información y la comunicación causa en la familia, Tedesco (2000) afirma que la misma es impactante ya que ofrece modelos de vida, promueve creencias, ideologías, emociones que muchas veces obran como contraejemplo de lo que los niños reciben de parte de sus padres. Se observa que su impacto alcanza también a la escuela ya que los niños llegan a la misma hartos de noticias y visiones de mundo de diversa índole, a la que accede generalmente de forma acrítica y sin la orientación de los adultos. La tarea del docente se vuelve mucho más compleja ya que además de suplir la socialización familiar debe competir con este tipo de socialización “hipnótica” de las nuevas tecnologías de la comunicación (televisión, ordenador y teléfono celular).

3- Dinámica Familiar

A pesar de los cambios sociales producidos en los últimos tiempos y su afeción en la familia, como se venía planteando, hoy sigue siendo considerada la comunidad de afecto fundamental entre los seres humanos, así como una de las instituciones que más importancia tiene en la educación (García Hoz, 1990). Representa un papel crucial como nexo de unión entre la sociedad y la personalidad de cada uno de sus miembros (Martínez Otero, 1996), y contribuye al desarrollo global de la personalidad de los hijos, así como al desarrollo de otros aspectos concretos como el pensamiento, el lenguaje, los afectos, la adaptación y la formación del autoconcepto (Beltrán y Pérez, 2000).

De acuerdo con lo anteriormente expresado, y reivindicando la trascendencia que la familia sigue teniendo para las personas y en especial los niños, es que se considera pertinente las palabras de Pampliega de Quiroga al respecto:

“¿Por qué la familia? Porque es el ámbito primario de emergencia y constitución de la subjetividad, el escenario inmediato de nuestras primeras experiencias, de los protoaprendizajes fundantes de nuestros modelos de aprender. Escenario e instrumento de nuestra constitución como sujetos en un tránsito que va

de la dependencia absoluta a la autonomía. De la simbiosis a la individuación. En ese ámbito vincular se dan experiencias de intensísima carga emocional, ya que en él se encuentran su destino de gratificación y frustración [de] necesidades vitales, apremiantes de un ser carente, que solo puede ser *en y por* la relación con otro, como el grupo que es su ‘sostén’ y que como intermediario de un orden social le aporta y condiciona los elementos para la organización y desarrollo de su psiquismo”. (Pampliega de Quiroga, 2006, p. 43)

Por todo lo antes planteado se hace necesario comprender cómo se lleva a cabo el funcionamiento o dinámica familiar, para de esa manera poder discernir su influencia en cada uno de sus integrantes.

Agudelo (2005) afirma que la dinámica familiar:

comprende las diversas situaciones de naturaleza psicológica, biológica y social que están presentes en las relaciones que se dan entre los miembros que conforman la familia y que les posibilita el ejercicio de la cotidianidad en todo lo relacionado con la comunicación, afectividad, autoridad y crianza de los miembros y subsistemas de la familia (...) (p. 9)

Según Viveros y Arias (2006) y Viveros (2008), la dinámica interna de la familia se entiende como aquellas condiciones en las que emergen mecanismos de regulación interna en el grupo familiar; es el clima, el ambiente, el funcionamiento, la particular forma de interacción que tiene la familia para relacionarse y cumplir con las funciones y roles que socialmente se le ha asignado.

Para Pérez Serrano (1984) un ambiente familiar deteriorado, irregular o inexistente puede generar en el niño una inseguridad e intranquilidad que le haga difícil mantener la concentración y la atención, lo cual repercutirá negativamente en los resultados escolares.

Por otro lado, Esquivel y Artiles (2007) sostienen que el hecho de crecer en una familia nuclear se asocia con ventajas para los niños, si la comparamos con la monoparental, entre las que se hallan: mayores recursos económicos (el de ambos padres), aumento de calidad y cantidad de tiempo dedicado a los hijos (ya que pueden dividirse los roles de cuidado) y apoyo mutuo ante las dificultades y retos que la crianza

implica. Si así fuera, se puede entonces presumir que esos niños tendrán mayores probabilidades de tener más estabilidad emocional y mejores resultados académicos.

Además no se debe olvidar de que la familia es un sistema en permanente intercambio con otros sistemas que la afectan, tal es el caso del sistema social, la escuela, la religión, y todos aquellos grupos de los que cada uno de sus miembros forman parte. Al respecto, Minuchin y Fishman (1985) consideran que “la familia es un sistema que se transforma a partir de la influencia de los elementos externos que la circundan, los cuales modifican su dinámica interna” (p. 86).

Es importante señalar que la dinámica familiar se encuentra mediada por diversas dimensiones tales como la forma de llevarse a cabo la autoridad, el clima familiar, la comunicación que se da entre sus integrantes, las creencias valorativas y las normas o reglas que se implementen.

De ahí que sea importante el estudio de esas dimensiones ya que las mismas incidirán de manera positiva o negativa, según sea el caso, en el desarrollo socioemocional y el desempeño académico de los hijos (Avanzini, 1995; Valdés, Esquivel y Artiles, 2007).

3.1- Autoridad y estilo educativo parental

De acuerdo a lo explorado en diferentes fuentes bibliográficas se entiende que se da una relación entre el estilo educativo parental y la concepción de autoridad. Esto es importante tenerlo en cuenta porque según la forma en que se lleve a cabo la misma, afectará de distinta manera en los niños. De ahí que sea necesario hacer referencia a qué se entiende por autoridad y qué se entiende por estilo parental para luego mostrar la relación que se presume existe entre dichos aspectos.

En el sentido moderno del término, la *autoridad* se ha definido de varias formas: como atributo de una persona, cargo u oficio que otorga un derecho a dar órdenes; como una relación entre los cargos de superior y subordinado; como una cualidad que hace que una orden se cumpla, y como base de un comportamiento (Peabody, 1975). Por su parte, Sennet (1982), dando un significado más alejado al sentido común y en consonancia con el significado etimológico de la palabra autoridad (ayudar a crecer) afirma que: “el cuidado de los otros es el don de la autoridad”. Desde este punto de vista se puede inferir que el ejercicio de autoridad está vinculado con la función de protección y cuidado asumida por el padre y la madre hacia los hijos.

Con respecto al *estilo parental* se entiende la constelación o patrones de prácticas, actitudes y tácticas paternas habituales en la interacción entre padres-madres e hijos, los cuales han recibido diversos nombres: estrategias de socialización, estilos educativos paternos, estilos paternos de socialización, estilos parentales, entre otros (Esteve, 2004).

Navarrete y Ossa (2013) encuentran que existe una relación entre la autoridad, las prácticas de crianza y las conductas del niño en el colegio. Todos estos aspectos relacionados se podrán evidenciar en los tipos de estilos parentales que se considerarán en este trabajo. Para ello se tomará en cuenta la clasificación efectuada por las autoras Moreno y Cubero (1991), que plantean tres tipos padres:

- Padres autoritarios: caracterizados por manifestar altos niveles de control y de exigencias de madurez y bajos niveles de comunicación y afecto explícito; sus hijos suelen ser obedientes, ordenados y, según estas autoras, poco agresivos, más tímidos y poco constantes a la hora de perseguir metas. Tienen una interiorización muy baja de las normas morales y suelen estar orientados hacia los premios y castigos más que hacia el valor intrínseco de las acciones que llevan a cabo, también pueden llegar a tener problemas de relación social, baja autoestima y dependencia.
- Padres permisivos: son padres bajos en control y exigencias de madurez, pero altos en comunicación y afecto; sus hijos suelen tener problemas para controlar sus impulsos, para asumir responsabilidades, suelen ser inmaduros y tener niveles bajos de autoestima, pero más alegres que los hijos de padres autoritarios.
- Padres democráticos: presentan niveles altos de comunicación, afecto, control y exigencias de madurez; sus hijos suelen tener una autoestima y un autocontrol elevados, relaciones sociales satisfactorias y sus valores morales están interiorizados, suelen ser independientes y afrontar las situaciones nuevas con confianza y seguridad.

Como se puede apreciar en la propuesta de las autoras los padres que se manejan desde un estilo autoritario le dan una importancia mayor a la obediencia de los hijos, limitando así su autonomía. Los padres que funcionan desde el estilo permisivo, en cambio, no ejercen prácticamente ningún control y permiten el mayor grado de autonomía. Los que ejercen el estilo democrático son padres que se encuentran a mitad de ca-

mino, entre los estilos mencionados anteriormente, intentan controlar el comportamiento de sus hijos aunque no desde la imposición sino que mantienen altos niveles de comunicación. Se puede evidenciar además, que de una manera u otra manera los rasgos de comportamiento de los padres influyen en la estructura de la personalidad y en la manera de ser y de actuar de los niños.

Fernández y Salvador (1994), ponen de manifiesto la incidencia de los estilos parentales extremos sobre el bajo rendimiento académico de los hijos. Por un lado están los padres demasiado exigentes y severos, que esperan de su hijo unos resultados brillantes (con los que nunca están satisfechos), que lo comparan constantemente con un ideal inasequible atendiendo a sus posibilidades, o con sus hermanos (que sacan mejores notas), proyectando en el hijo un sentimiento de impotencia y frustración. Estos, lejos de beneficiarle, lo que hacen es acelerar su fracaso escolar.

Por otro lado, nos encontramos con los padres permisivos, falsamente liberales y que abdican de su responsabilidad en el fracaso escolar; éstos hacen que el hijo al percibir el desinterés de sus padres hacia las actividades escolares y los resultados académicos, y viendo que su trabajo escolar no es apreciado, lo descuide y pierda su interés hacia él.

Desde otra perspectiva, según estudios realizados por Bernstein (1971), los hogares pobres tienden a un enmarcamiento fuerte, dado que se organizan como familias posicionales. En el marco de estas familias la autoridad no es negociable, sino que es un a priori que se establece. En cambio en las familias de clase media y alta tienden a un enmarcamiento débil, ya que según él, son familias orientadas hacia la persona. La autoridad en este caso se negocia y el control se debe justificar.

Es necesario hacer notar según Torres et al. (2008) que las familias no siempre se sostienen en expresiones amorosas, sino que también soporta sus vínculos en manifestaciones violentas y de distancia.

Al respecto una investigación sobre la influencia de la familia en los comportamientos agresivos de los niños, realizada por Hernández, Peña y Rubiano (2006), expresa que a partir de la comunicación familiar, los roles familiares y el afecto en la familia hay influencias en la aparición de factores generadores de violencia y factores protectores al interior de las familias de los escolares.

Cabe indicar la importancia que ha adquirido, en el ámbito público en la época actual, la violencia doméstica basada en género. En algunos casos esta violencia se ha acentuado por la oposición masculina que han encontrado las mujeres para ejercer los

nuevos roles económicos que la propia familia demanda y que se reflejan en conflictos para ejercer su derecho a trabajar o en la difícil negociación sobre trabajo domésticos compartidos. La mujer es víctima de violencia doméstica desde una sociedad patriarcal que la ha colocado en un lugar de no-privilegio, por el sólo hecho de ser mujer, frente al hombre que goza de una situación privilegiada.

Sin embargo hay que reconocer que se está produciendo, aunque lentamente, una transformación en la participación de los varones en la asunción de sus responsabilidades familiares y domésticas; provocando así una nueva definición de los roles conyugales que tienden a la igualdad.

Álvarez (2003) al respecto indica:

“En la actualidad se ha sentado como fundamento el hecho por conveniencia y necesidad que ambos cónyuges compartan en igualdad de condiciones las responsabilidades, ofreciendo así modelos más equilibrados que orientan positivamente la formación de los hijos, su personalidad y también relaciones de pareja más satisfactorias”. (p. 24)

No obstante, en el caso de aquellas familias donde se evidencia violencia intrafamiliar (sea física, verbal, sexual, patrimonial o ambiental) los niños son directamente afectados por esa situación. Los niños maltratados son estudiantes que no encuentran estímulo ni reconocimiento de sus esfuerzos; sólo conocen la indiferencia, la crítica y el desprecio, se sienten rechazados por sus padres y pueden proyectar este sentimiento hacia sus maestros. Su estado emocional es de tensión y angustia, lo que impide una conducta escolar positiva y contribuye a que presenten problemas de deficiencias escolares (Osorio y Nieto, 1981).

Por otro lado, Silva (2000) afirma que los niños al ser testigos de violencia sufren problemas psicológicos y escolares, así como bajos rendimiento en sus calificaciones; pudiendo incluso dejar secuelas que pueden aparecer cuando sean personas adultas.

Para Bullock y Shorsteins (1998) los niños que viven situaciones de violencia intrafamiliar, al igual que sus madres, desarrollan estrategias de alivio que a la larga pueden tener consecuencias negativas, tales como no asistir al colegio (una de las más recurrentes), las depresiones, el consumo de alcohol o drogas, participación de riñas callejeras y conductas autodestructivas.

3.2- Clima o ambiente familiar

Se venía planteando las características que pueden adoptar las interacciones que se establecen entre los padres e hijos y su afección en los niños, siendo ésta “destruktiva” en el caso de que exista violencia intrafamiliar. Cabe agregar, ahora, la fundamental importancia que esas interacciones tienen en la determinación del clima familiar. Entendiéndose este último como el conjunto de rasgos, actitudes y comportamientos de los miembros del grupo familiar, principalmente los padres. Según Gómez Dacal (1992), es un subsistema del sistema de relaciones sociales dentro del cual vive el estudiante estando estrechamente relacionado con el proceso de trabajo escolar. Dicho subsistema es el responsable de que:

- se generen o no expectativas e intereses que promuevan el aprendizaje, o que limiten el horizonte de aspiraciones y la motivación por conseguir cotas formativas cada vez más altas,
- el proceso formativo del alumno reciba un apoyo más o menos efectivo a través de ayudas materiales (libros, recursos didácticos, etc.) intelectuales y afectivas,
- el marco de convivencia cuente con una mayor o menor riqueza en estímulos (participación en actividades culturales y de ocio; convivencia familiar basada en la valoración del arte, la literatura, las ciencias, etc.)
- el niño y el joven tengan o no la percepción de seguridad (disponibilidad de medios y recursos económicos, porvenir, etc.).

La familia, como agente primario en el proceso de socialización, es una institución que tiene mucho que ver en la forma cómo el niño se adapta a su medio ambiente del cual forma parte el mundo escolar en el que se mueve, por lo que un ambiente familiar deteriorado, irregular o inexistente es determinante de un mal ajuste escolar que, a su vez, determinará un rendimiento escolar deficiente (Fernández, 1974). Un ambiente familiar de este tipo puede generar en el hijo una inseguridad e intranquilidad que le haga difícil mantener la concentración y la atención, lo cual repercutirá negativamente en los resultados escolares (Pérez Serrano, 1984).

Castillo (1988) plantea que las variables del ambiente familiar que pueden influir en el rendimiento académico de los hijos son: la vida en familia (existencia o no de un clima de diálogo, confianza y ayuda), las relaciones entre los miembros de la familia

(entre los esposos, entre padres e hijos y entre hermanos); diferencias acusadas de cultura entre padres e hijos; el ejemplo de los padres en la realización de su trabajo y las normas y reglas de la familia (cómo se vive el tiempo libre, como se usa el dinero, como se ve la televisión, qué previsiones existen con respecto al lugar y momento de estudio de los hijos), qué contactos existen con los profesores, en función de qué criterios se premia o se castiga, etc.

Según Martínez González (1992) lo importante para el desarrollo de actitudes positivas hacia las tareas intelectuales y académicas es un ambiente familiar positivo caracterizado por la comprensión, el respeto, el estímulo y la exigencia razonable.

Los intercambios afectivos, emocionales e intelectuales que tienen lugar en la seno familiar son el mayor exponente del clima y están en muy estrecha relación con la utilización del tiempo de permanencia en el domicilio por los diferentes miembros de la familia en especial por el alumno, la atención prestada por los padres al desarrollo formativo del hijo y las relaciones que se establecen entre familia y el entorno, incluida la institución educativa (Gómez Dacal, 1992).

En el mismo sentido que autores anteriores, Fullana (1996) afirma que un clima educativo estimulante y estable, caracterizado por una estabilidad en las relaciones entre todos los miembros de la familia, unas expectativas adecuadas de los padres hacia los hijos, favorece un mejor desarrollo escolar en los mismos. Del mismo modo Musitu y García (2004) sostienen que un clima familiar positivo se fundamenta en la cohesión afectiva entre padres e hijos, el apoyo, la confianza e intimidad, los cuales potencian el ajuste conductual y psicológico de los hijos.

Según los autores el tipo de interacción familiar que establecen los sujetos desde su temprana infancia ejerce influencia en las diferentes etapas de la vida, lo que facilita o dificulta las relaciones en las distintas esferas de actividad (educativa, formativa, etc).

Se ha puesto, además, de manifiesto la fuerte relación existente entre un clima familiar tenso y las dificultades acusadas por los niños para seguir con eficacia un curso escolar. Al respecto Martínez González (1992) señala que un clima tenso, ansioso, no equilibrado y en el que no están cubiertas las necesidades básicas, no es el óptimo para suscitar interés y progreso escolar en los hijos y como consecuencia de esto se produce en el niño una disminución de la motivación de logro, asimilación de modelos conductuales y lenguaje defectuosos. Del mismo modo Lozano (2003) expresa que si el clima familiar es desfavorable, promueve la inadaptación, inmadurez, desequilibrio e inseguridad.

Las consideraciones anteriores hacen pensar que no es lo mismo pertenecer a un tipo u otro tipo de familia, no es lo mismo vivir en un “ámbito armonioso” que en una familia con múltiples dificultades tanto de índole económicas como emocionales o familias con problemas estructurales tales como padres divorciados, violencia intrafamiliar, o problemas de adicción. En tales casos los niños son expuestos a problemas de los adultos sin tener la madurez necesaria para enfrentarlos lo que provocaría en ellos serios problemas de orden emocional, atencional y de conducta.

3. 3- La comunicación en el ambiente familiar

La comunicación que se da en el ambiente familiar resulta un punto crucial en las relaciones familiares ya que se encuentran atravesadas por emociones y pensamientos de sus miembros, que son exteriorizadas/os de manera verbal o no verbal (Gallego, 2011 y Sánchez y Valdés, 2011).

Megaña (2006) enfatiza en que la comunicación asertiva permite que “el ser humano se exprese como es, a la par que interactúa con sus semejantes; dicha interacción potencia el desarrollo individual, cultural y social en tanto existe retroalimentación e intercambios en las ideas, sentimientos y deseos” (p.9).

Por otro lado Richardson (1993) afirma que los comportamientos de los niños están permeados por los límites marcados por los padres y las expectativas de comportamiento de los infantes en los diferentes ambientes; así como “por las reglas de convivencia, las costumbres, los valores y los intercambios afectivos constantes” (Villarreal, 2007). De la misma manera, Viveros y Arias (2006) y Gallegos (2011), coinciden en afirmar que la comunicación debe ser lo suficientemente clara para evitar efectos negativos en las relaciones familiares. Esta claridad incluye lo relacionado con los límites, las reglas y los roles de cada uno de los integrantes de la familia.

Bernstein (1975), plantea otra mirada respecto al fenómeno comunicacional ya que su análisis tiene en cuenta la clase social de la que la persona forma parte. De acuerdo a esto, establece que existen diferencias en los códigos de comunicación de los hijos de la clase trabajadora y los de la clase media; diferencias que reflejan las relaciones de clase y de poder en la división social del trabajo, la familia y las escuelas. Señala que los niños pertenecientes a las clases populares tienen acceso únicamente a un código lingüístico restringido, caracterizado por el uso de frases cortas o inacabadas, un vocabulario pobre (con escasos adjetivos y utilización repetitiva de unas pocas

conjunciones), pocas nociones abstractas, poca precisión verbal, sustitución de palabras por gestos, pocas oraciones subordinadas y pobre verbalización de los sentimientos.

En cambio los niños de las clases medias y altas acceden a un código lingüístico más elaborado, el cual posee una mayor cantidad de vocabulario, una sintaxis más compleja y, además es el utilizado en la escuela.

Además, según el autor, los códigos restringidos dependen del contexto y son particularistas, mientras que los códigos elaborados no dependen del contexto y son universalistas. Por un lado esta situación origina que los alumnos de clase media encuentren en la institución escolar una prolongación de su cultura, y por otro que los de las clases menos favorecidas partan de una situación inicial de desigualdad en beneficio de las clases medias y altas, ya que se ven obligados en la escuela a utilizar un código lingüístico que no es el suyo de origen, produciéndose una discontinuidad entre los usos del lenguaje aprendidos en la familia y las exigencias lingüísticas de la escuela.

El niño de clase media aprende los dos códigos pudiendo utilizar uno u otro según le interese. El niño de clase baja aprende en su familia sólo el código restringido y posteriormente en la escuela tiene dificultades para traducir a su lenguaje el código elaborado. Su forma de entender y de expresarse presenta diferencias con respecto a la forma en que lo hacen sus maestros, los libros de texto y los compañeros de clases más favorecidas; además como el lenguaje vehicula toda la tarea escolar, el fracaso se suele producir en todos los aspectos de la vida académica y no sólo en el área de lenguaje. De esta manera no es difícil entender, según esta perspectiva, por qué algunos niños aprenden más rápidamente que otros. Además según el tipo de código lingüístico que utilizan (más o menos elaborado) conlleva diferencias en la forma de conceptuar el mundo y de relacionarse con él.

Esperet (1982) no acepta la teoría de Bernstein y plantea que el fracaso escolar de las clases bajas es debido a factores personales, en especial a los factores motivacionales. Este autor opina que los miembros adultos de las clases medias y altas poseen un mayor nivel de aspiraciones, lo que provoca un mejor y mayor seguimiento del proceso educativo de sus hijos así como una mayor estimulación hacia el logro académico. En las clases bajas las preocupaciones son más inmediatas y lo que se pretende es que los miembros jóvenes aporten un sueldo a la economía familiar lo antes posible.

Fishman (1988), coincidiendo con Bernstein, afirma que la particular manera de pensar y comprender el mundo depende en gran parte de la estructura del lenguaje

que hable cada uno; los códigos del lenguaje son generados por el sistema de relaciones sociales y el sistema de clases actúa sobre la estructura de la comunicación en el aspecto semántico (contenido-significado) y sintáctico (estructuras). Por esta razón, el lenguaje usado en el centro escolar le es más familiar al niño de un nivel cultural alto, mientras que al de bajo a veces le resulta extraño.

Por otro lado, la perspectiva de la *pragmática de la comunicación* puede ser de gran utilidad para comprender el aspecto relacional de los integrantes de la familia.

La misma se centra en el estudio de la comunicación tal cual se da de hecho entre los seres humanos, considerando los efectos de la comunicación sobre la conducta (aspectos pragmáticos). Watzlawick, et. al. (1985), afirman que todo ser humano participa, desde el comienzo de su existencia, en el proceso de elaboración de una serie de reglas o axiomas de la comunicación (aunque ignore en qué consistan).

Esos axiomas son:

1. *todo comunica o es imposible no comunicar* pues los datos considerados no son solo las palabras sino aspectos no- verbales y el lenguaje corporal. Según esta propiedad la conducta tiene valor de mensajes (influyen sobre los demás), todo lo que digamos o hagamos se trasmite como algún tipo de mensaje, incluso si no hacemos nada ya es un mensaje.
2. *Toda comunicación tiene un aspecto de contenido y otro relacional*: el primero se expresa primordialmente mediante las palabras y símbolos, en tanto que el nivel de relación se expresa fundamentalmente mediante gestos, entonaciones, miradas, posturas y distancias corporales. El autor sostiene que las palabras utilizadas en la comunicación obtienen su significado por el contexto de la relación entre el hablante y el oyente o sea que son aspectos que se complementan entre sí en cada mensaje.
3. *Los seres humanos se comunican tanto digital como analógicamente*: la digital se corresponde con lo que se dice (nivel de contenido) y la analógica hace referencia a cómo se dice (nivel de relación) o sea que cualquier manifestación no- verbal del individuo es considerada como comunicación analógica (movimientos corporales, posturas, gestos, expresiones faciales, inflexión de la voz, secuencia, ritmo y la cadencia de las palabras).
4. *La naturaleza de la comunicación depende de la puntuación de la secuencia de los hechos*: cada participante realizará un recorte y una organización particular de los hechos, generando una “versión” que afectará y será afectada

a cada uno de los participantes en el proceso multidimensional de la comunicación.

5. *las relaciones son simétricas o complementarias*, según estén basadas en la igualdad o la diferencia. Llevan de forma implícita una relación de poder; lo que hace uno y otro configura dicha estructura relacional. En la simétrica las personas se tratan entre sí como iguales, mientras que en la de complementariedad serán desiguales (hay una posición superior y otra inferior). Estas relaciones determinan el curso de la comunicación.

Ejemplo de relación simétrica sería: hermanos, estudiantes, pareja y de la complementaria padre-hijo, docente-estudiante, terapeuta-paciente, director-docente.

Los axiomas explicitados tienen consecuencias importantes en la definición de las relaciones e interacciones entre las personas y por ende, en los trastornos y problemas que se originan en la comunicación familiar.

Si de acuerdo a lo planteado *toda conducta es comunicación y toda comunicación afecta a la conducta* no es menor la importancia que tiene este aporte para comprender la conducta de los integrantes de la familia. La comunicación es el vehículo de las manifestaciones observables de la relación que existe entre los individuos, sea esa relación de amor, odio, rabia o respeto. De acuerdo a esta postura la comunicación puede entenderse como un índice del clima y de la calidad del sistema familiar.

En este sentido es relevante identificar qué tipo de modalidades o formas predominan en la comunicación de sus integrantes: insulto, ironía, reproche, mentira, culpa, queja, halago, etc. (Serebrinsky y Rodríguez, 2014) pues define la relación que se establece entre los mismos. No hay que olvidar que en el caso de los niños se encuentran en una relación de complementariedad con respecto a sus padres lo que implica estar de cierta manera sujeto a cómo se relacionan los adultos entre ellos y respecto a los niños. Además los modelos de interacción observados en los padres y adultos próximos serán seguramente imitados por los niños y afianzados como norma para ser transferidos en la interacción y socialización de ambientes externos al hogar (por ejemplo a la escuela).

Por otro lado en el funcionamiento familiar hay también pautas que no son comunicadas verbalmente sino están implícitas pero son igualmente respetadas por sus

miembros porque son sobreentendidas por los mismos (aquí cobra importancia el lenguaje no verbal).

Esta concepción nos lleva a considerar así mismo, aspectos que intervienen en la comunicación y que muchas veces se desestiman a la hora de entender la conducta. Hay niños, por ejemplo, muy inquietos y ansiosos que le dificulta mantener la atención o al contrario niños muy silenciosos o con dificultades para expresarse; según esta teoría con su actitud los niños están comunicando, son manifestaciones no-verbales que “dicen” algo (quizá más relacionado con su sentir).

3.4- Mandatos, creencias, normas

Como ya se venía planteando la familia es entendida como un escenario de interacción. En él se transmiten valores, normas y pautas de conducta que van configurando el comportamiento del individuo.

Con respecto a las *normas* López, Galván y Blanquiceth (1999); Viveros y Arias (2006) afirman las mismas son pautas que determinan el comportamiento de una persona frente a otros miembros de la familia o alguna situación que se de en el grupo familiar. Dentro de la familia se reconocen distintos tipos de normas:

Las normas *explícitas* son claras para los miembros de la familia por que han sido verbalizadas, mediadas por la palabra y la escucha. En las normas *implícitas* los miembros de la familia no recurren a la palabra como elemento básico de su estilo de comunicación, en cambio el lenguaje no verbal cobra importancia, se trabaja con supuestos, las emociones y el afecto se – sobreentienden- por lo que es poco usual hacerlo explícito (Viveros y Arias, 2006, p. 31)

Mucho de lo que sucede al interior de la familia es producto de la red de relaciones que se establece en dicho sistema y son *mandatos* que se instituyen por dicha red de relaciones, pero también mucho de lo que pasa en ella depende de mandatos externos y que forman parte de los sistemas de creencias que existen fuera de ésta. De ahí que no sea posible separar sistema de creencias de sistema familiar (Peluso, 2010)

Los *sistemas de creencias* (modelos, ideologías) al actualizarse en el marco familiar se transforman en mandatos familiares, los cuales al volverse mandatos personales van a explicar la conducta concreta de la persona dentro de la familia.

Sin embargo hay que señalar que muchas veces, familia y comunidad ofrecen simultáneamente distintos modelos identitarios y sistemas de creencias, muchos de los cuales son contradictorios entre sí por lo que no siempre un sistema de creencias externo a la familia se transforma en un mandato familiar sino que se vuelve directamente un mandato personal de uno de los miembros de la familia.

De la misma manera pueden existir mandatos propios de cada familia que no siempre responden a pautas ideológicas generales de la comunidad (Peluso, 2010). En ese caso serían sistemas de creencias que se viene heredando en el marco de un sistema familiar (mandato histórico) y que no es compartido con otros grupos. Puede, también, darse el caso de que los mandatos familiares y sistemas de creencias de la comunidad no se vuelvan mandatos personales. Esto es así porque cada individuo dentro de la familia, si bien responde a mandatos heredados, realiza un proceso de reelaboración de dichos mandatos y sistemas de creencias (Peluso, 2010). Por lo que debe entenderse que el significado que los miembros de una familia atribuyen a los hechos es lo que determina realmente su comportamiento. Esto explique por qué a pesar de que se pueda pertenecer a una misma familia, cada integrante sea único aun compartiendo muchos rasgos con los otros integrantes de la familia y de la comunidad.

La trascendencia que tiene en nuestras vidas, lo anteriormente considerado, es que las creencias que recibimos (valores morales, creencias religiosas, normas) organizan el mundo que nos rodea, e inclusive nos indican acerca de lo que está bien y lo que está mal, siendo valoraciones que son vividas con carácter de verdades absolutas. Por otro lado los mandatos familiares se internalizan de manera tal que pasan a constituirse en “órdenes” no conscientes que determinan las distintas formas de actuar de los distintos miembros de la familia (Peluso, 2010).

II- Rendimiento académico

1- Aproximación conceptual

Hasta el momento se ha tratado aspectos relacionados con la familia que se ha considerado importante para entender su funcionamiento o dinámica interna. Corresponde ahora hacer referencia al otro aspecto de la relación, el *rendimiento académico*, para después poder establecer si existe una relación significativa o no entre dinámica familiar y rendimiento escolar.

Para Martínez González (1992) el rendimiento escolar se relaciona con las aptitudes y habilidades cognoscitivas que el alumno desarrolla en su ambiente familiar, que modelan la información que éste posee acerca del mundo, el lenguaje que utiliza, la forma de razonar, de relacionar la información, la motivación y constancia en el trabajo, etc. destrezas que inciden a su vez en la consecución de un buen rendimiento académico.

Por su parte Martínez Otero (1996) ha definido el término rendimiento académico como el producto que rinde o da el alumnado en los ámbitos de los centros oficiales de enseñanza y que normalmente se expresa a través de calificaciones escolares.

Asimismo, existe una correspondencia del nivel cultural familiar vinculado con el medio social; cuanto más amplia sea la información que los padres transmitan al niño sobre el mundo y más estímulos pongan a su alcance, más fácil le resultará a éste asimilar los contenidos que se transmiten en la escuela (Pérez Serrano, 1984), y cuando los padres, debido a una formación cultural deficiente, no pueden proporcionar estos elementos, a los hijos les resulta más difícil procesar y asimilar los contenidos escolares, lo que repercute negativamente en el rendimiento.

Perrenoud (1990) expone que si los niños procedentes de distintas clases sociales no tienen las mismas oportunidades de asimilar el oficio del buen alumno, no se debe a que estén dotados de forma diferente. La causa de que algunos alumnos no logren desempeñar correctamente el trabajo escolar puede atribuirse a que carecen de interés por la tarea o que no pueden otorgar sentido alguno al trabajo que se les pide.

Planteamiento semejante es el de Valverde (1993), quien cree que una de las causas del mayor fracaso escolar de los sujetos pertenecientes a las clases bajas es su

falta de motivación hacia el mundo escolar, la cual puede deberse: a) al bajo nivel cultural de los padres y demás adultos que pueden convertirse en modelos para el niño, b) al desinterés de la familia por la escuela, c) al hecho de que los textos escolares hablan de cosas distintas a lo que el niño realmente le pasa o siente d) a que los objetivos escolares se consiguen a muy largo plazo que el alumno, y tal vez su familia, siente como eterno, y/o a que la escuela no parte de la realidad vital del niño, no se suele adecuar a las características de su contexto.

Tedesco (1983) realizó un análisis del rendimiento escolar desde una óptica distinta, considerando los factores exógenos y endógenos al sistema educativo. Dentro de las variables exógenas al sistema hace referencia a la situación socioeconómica de la familia, la composición familiar, el tipo cultural (considerando el nivel de participación de los padres en el desempeño escolar de sus hijos, así como los patrones lingüísticos).

En las causas endógenas al sistema se refiere a los recursos y la organización del sistema educativo, así como la capacitación, actitud de los docentes, métodos y contenidos en la enseñanza. Dicho autor plantea que el éxito de la acción escolar se debe a la correspondencia de las pautas que caracterizan el trabajo pedagógico de la escuela, las pautas de socialización de la familia y el contexto que rodea al niño.

El autor considera también que el interés, participación y vínculo que establezcan los padres con las instituciones educativas, incidirán en función a las expectativas de éxito que tiene el padre sobre el aprendizaje de su hijo. Concluye que gran porcentaje de los niños que presentan dificultad a nivel escolar pertenecen a familias con bajas expectativas, que actúan pasivamente frente al desempeño escolar de su hijo y no mantienen vínculos con las instituciones educativas y docentes.

De igual manera Avanzini (1985) sostiene que la influencia del medio familiar sobre el nivel de expectativas del hijo es fundamental. Si alrededor del niño las ambiciones son limitadas las suyas lo serán también, puesto que los niños tienen tendencia a limitar sus expectativas sociales de acuerdo con el panorama que les rodea.

La perspectiva de Cordiè (1994), coincidiendo con el análisis de Tedesco, considera que los niños que desde pequeños pertenecen a familias con una buena calidad de intercambios verbales y afectivos durante los primeros años, además de una estimulación intelectual, están en situación de abordar fácilmente los primeros aprendizajes escolares. Por ejemplo, los niños que pertenecen a familias a las que les gusta leer, hablar, discutir, interactuar, etc. suelen no tener dificultad para abordar la lectura y la escritura.

Una actitud de indiferencia por parte de los padres respecto de la actuación del hijo en la escuela puede generar en éste un estado psicológico de inseguridad que incide en la elaboración de una baja autoestima. Esto hace que el alumno, al ver reducida su aptitud para el estudio, se forme un autoconcepto negativo, que afectará a su motivación y al esfuerzo realizado para asimilar contenidos curriculares y alcanzar los objetivos planteados por la escuela (Martínez González, 1992).

De la misma manera que autores anteriores, Schlemenson (1996) afirma la importancia de que el niño conozca las expectativas que tienen los padres y los maestros sobre su rendimiento escolar, posibilitando de esa manera que se orienten a partir de conocer los ideales de los adultos. Señala que esto es esencial dado que el pensamiento necesita de un orden, pues el exceso de autonomía produce desorganización psíquica.

Según Montandon (1996) “la implicación de los padres en la escolaridad de sus hijos acrecienta la probabilidad de que este pueda progresar de forma óptima tanto en el campo de los aprendizajes como de las actitudes” (p. 65).

Weiss et al. (2009), por otro lado, establecen que los padres que viven en condiciones de pobreza o estrés económico experimentan más altos problemas de salud mental, que pueden limitar su habilidad para apoyar los estudios de los niños e incrementar la probabilidad de uso de prácticas punitivas.

En nuestra época, siguiendo la misma línea de pensamientos anteriores, Gubbins e Ibarra (2016) afirman que a menores ingresos y capital cultural familiar, menor es la presencia de los padres en la escuela. De algún modo, las expectativas y actitudes de los padres hacia la educación varían según nivel socioeconómico e impactan en el interés académico de los niños. También han afirmado que el compromiso de los padres y la buena comunicación padres-hijos en temas escolares impactan en un resultado académico positivo.

Al normal desarrollo académico del niño se le contraponen con una frecuencia cada vez mayor el bajo rendimiento, definido como la discrepancia entre la potencialidad de un alumno y su rendimiento (Gutiérrez González, 1983), y que en sus últimas consecuencias desemboca en fracaso escolar. Hasta la década de los años sesenta, las causas de los bajos rendimientos se buscaban exclusivamente en el estudiante. De esta manera, un rendimiento insatisfactorio podía explicarse de una manera muy práctica y tranquilizante: era vago o tonto o no tiene capacidad suficiente (Delgado, 1994).

Sin embargo hoy en día el rendimiento escolar es considerado como un producto multicondicionado y multidimensional, por lo que considerar el bajo rendimiento como resultado de variables individuales únicamente, es caer en una reducción excesiva. Al respecto Adell (2002) señala que el rendimiento académico “es un constructo complejo y que viene determinado por un gran número de variables y las correspondientes interacciones de muy diversos referentes: inteligencia, motivación, personalidad, actitudes, contextos, otros” (p.78).

En las últimas décadas las dimensiones socio-ambientales son incorporadas al análisis del rendimiento escolar. Los factores culturales y socio-lingüísticos se constituyen en ejes temáticos de la problemática educativa y de la cuestión de la incorporación y exclusión del sistema, de determinados grupos y sectores sociales.

De ahí que la búsqueda de una enseñanza única e igual para todos, se sostiene en la falacia de que todos los niños son similares desde el punto de partida, pasando por alto la disparidad de los mismos cuando ingresan a la escuela. A partir de este a-priori se establece la uniformidad y la rigidez en los programas escolares (Cordiè 1994).

Es preciso considerar que el proceso de enseñanza aprendizaje no se da en un ambiente aséptico y aislado, sino que en él influyen todos los aspectos emocionales que afectan al individuo, por lo que es necesario tener en cuenta todos los ambientes que rodean al individuo a la hora de explicar su rendimiento escolar.

2- Entorno familiar, escuela y rendimiento académico del niño

Se ha considerado importante para este trabajo plantear las dimensiones del ámbito familiar considerados pertinentes para entender el funcionamiento de la familia y su afección en los niños. Además se ha realizado un acercamiento a lo que se entiende por rendimiento académico y su contrapartida el fracaso escolar. Ahora se considerará la relación que existe entre entorno familiar y la escuela y cómo afecta en el rendimiento escolar.

Coleman en su publicación del año 1996 afirma que el factor más relacionado con el rendimiento de los estudiantes era la composición social del alumnado, vale decir, sus antecedentes y entorno familiar. Según el autor la familia no solo influye por su estatus económico, sino también por el apoyo fuerte y efectivo que puede brindar en la educación de los estudiantes. Concluye que la variable del entorno familiar es el

principal predictor del rendimiento académico de un niño y en especial al fracaso escolar.

Al respecto, se encuentran posturas como la de Castejón (1996) quien reconoce que dentro de los determinantes contextuales de tipo sociocultural que influyen en el rendimiento académico se encuentran el nivel socioeconómico y cultural familiar, y de manera más restringida se encontrarían variables de tipo socio-familiar como la estructura familiar, el clima educativo familiar, el sistema de creencias y valores hacia la educación.

Por su parte Green (1990) distingue tres dimensiones del entorno de aprendizaje de una familia en la comprensión de los problemas de rendimiento escolar:

En primer lugar, la *comunicación familiar*: la capacidad del niño para pensar y desempeñarse en el ámbito escolar puede verse comprometida en el mismo grado que su familia se caracteriza por una comunicación confusa y desorientadora.

En segundo lugar, la *estructura familiar*: tanto las estructuras sub-organizadas como las súper-organizadas se relacionan por contribuir a una serie de problemas referente al logro escolar, las percepciones interpersonales y atribuciones familiares personales, por consiguiente, afectan la actuación del niño.

Por último, la *valorización familiar sobre el logro escolar*: el nivel de rendimiento del niño, en la escuela, se ve afectado por la sobrevaloración o la desvalorización que los padres realizan sobre el rendimiento académico.

Aebli (1991) sostiene la relación compleja que existe entre el mundo de la escuela y el mundo familiar, siendo el punto de contacto es inicialmente el alumno. Las reglas y objetivos de comportamiento en cada uno de estos ámbitos, pueden ser enormemente distintos y el estudiante tiende naturalmente a transferir a uno de los ámbitos los modos de comportamiento y actitudes adquiridos en el otro. Afirma además que los procesos de transferencia de la familia a la escuela juegan un papel mayor que los procesos en sentido contrario. Por ello se hace imprescindible la creación de un marco de colaboración familia-escuela con el fin de que padres y maestros coordinen su trabajo educativo.

Al respecto, Baeza (2009) afirma que: “familia y aula con sus características funcionales propias, juegan un papel importante en la vida de un niño. Ambos contextos son la matriz en la que se desarrolla integralmente un niño, durante muchos años, tal vez, los más importantes de su vida” (p.62).

Estas palabras muestran el papel fundamental que tanto la familia como la escuela tienen en el niño. Si bien es cierto que cada sistema tiene sus propias características tales como las relaciones más difusas en los roles familiares y relaciones más específicas que se establecen en el aula, son consideradas por la autora como “matriz” en la que se desarrolla el niño; matriz generativa de las estructuras profundas de la personalidad y de los patrones de interacción social.

La escuela, institución educativa formal, complementa la misión de la familia al especializar y profundizar la educación del niño en un contexto colectivo. Por eso podría decirse que la familia y la escuela se necesitan y sin embargo, no siempre se buscan ni menos se encuentran. La buena calidad de la educación no solo depende de lo que sucede al interior del establecimiento, del desempeño de los docentes y del liderazgo del director, sino también de las familias, que están fuera del aula y cuyos hogares forman parte del contexto escolar.

Ambos tipos de involucramiento son indispensables para fomentar el aprendizaje integral y sostenible en el tiempo de los niños y adolescentes. Se ha estudiado que el compromiso de los padres y la buena comunicación padres-hijos en temas escolares impactan en un resultado académico positivo (Gubbins e Ibarra, 2016).

Sin embargo, cabe señalar que las capacidades de las familias para llevar a cabo su cometido educativo no están equitativamente distribuidas, puesto que la pobreza, el nivel educacional de los padres y su capital social influyen en el desarrollo y el desempeño escolar de los niños y adolescentes. Las familias vulnerables están en desventaja desde el punto de vista de su capacidad para apoyar la educación de sus hijos y de relacionarse con la escuela. De algún modo, las expectativas y actitudes de los padres hacia la educación varían según nivel socioeconómico e impactan en el interés académico de los niños. Al respecto Jadue (2003) plantea que un estudiante que pertenece a una familia de nivel socioeconómico y cultural bajo “está en alto riesgo de presentar tanto problemas de rendimiento en la escuela como en sus vivencias personales y familiares” (p.120) debido a las características del medio en el que se desarrolla el niño: bajo nivel educativo de los padres y pobreza.

CONCLUSIONES

Como se ha mostrado a lo largo del trabajo, la relación entre la familia y el rendimiento académico ha sido objeto de estudio de un gran número de investigaciones que ponen de manifiesto que el rendimiento del niño no se debe exclusivamente a la labor desempeñada en el centro educativo. Más bien reafirman que el actuar de las familias, especialmente de los padres y madres, tiene un efecto valioso en el desempeño escolar; considerándolo de esa manera una variable significativa para alcanzar los propósitos del sistema educativo.

Con respecto a la *familia* se ha dejado claro que no existe un concepto universal de la misma, hoy en día junto a la familia tradicional coexisten múltiples formas. Dada la diversidad existente, en psicología se considera que es el consultante quién debe definir qué entiende por familia. En este ámbito se admite que cada familia tiene su propia composición, dinámica y reglas y cada una con diferentes modos de pensar y sentir.

Respecto a la *función socializadora de la familia*, en relación con el cuidado y socialización temprana de los hijos, se reconoce que hoy en día se comparte cada vez más con otros agentes sociales, como por ejemplo los centros educativos, delegando de esa manera algunas de sus funciones tradicionales. Los contenidos y las formas de socialización se han modificado profundamente y ya no se transmiten con la fuerza efectiva con la que se lo hacía en el pasado. Como bien lo afirma Tedesco (1995) esto es así porque la familia ha cambiado significativamente su composición y sus modalidades de funcionamiento. Se ha reducido su tamaño, la mujer se ha incorporado al mercado de trabajo, los hijos ingresan desde muy temprano a otras instituciones y pasan mucho más tiempo que antes en compañía de ajenos a la familia o en contacto con la televisión sin la guía de los adultos. A esto hay que agregar además, el impacto que tienen las tecnologías de la información y la comunicación en las familias actuales ya que, ofrece modelos de vida, promueve creencias, ideologías, emociones que muchas veces obran como contraejemplos de lo que los niños reciben de parte de sus padres.

A pesar de ello son muchos los autores (García Hoz, 1990; Martínez Otero, 1996; Morandé, 1999; Beltrán y Pérez, 2000; Santelices y Scagliotti, 2005; Pampliega de Quiroga, 2006; Bolívar, 2006) que sostienen la importancia que tiene la misma en la formación de la personalidad, en el pensamiento, el lenguaje, los afectos, la adaptación al medio, formación del autoconcepto y por otro lado en el rendimiento escolar

(Tedesco,1983; Pérez Serrano, 1984; Avanzini, 1985; Perrenoud,1990; Green, 1990; Aebli, 1991; Martínez González ,1992; Valverde ,1993; Cordiè,1994; Coleman, 1996; Schlemenson,1996; Montandon,1996; Jadue, 2003; Baeza, 2009; Gubbins e Ibarra, 2016).

En cuanto al funcionamiento o *dinámica familiar* se estableció que la misma se encuentra mediada por diversas dimensiones tales como la forma de llevarse a cabo la autoridad, el clima familiar, la comunicación que se da entre sus integrantes, las creencias valorativas y las normas o reglas que se implementen.

En relación con la *autoridad* se constata que ésta varía de acuerdo al estilo educativo parental según sea autoritario, permisivo o democrático. De una manera u otra los rasgos de comportamiento de los padres influyen en la estructura de la personalidad y en la manera de ser y de actuar de los niños. Los estilos parentales extremos inciden de manera negativa en el rendimiento académico de sus hijos.

Por un lado, están los demasiados exigentes y severos que esperan de sus hijos resultados brillantes sin considerar las posibilidades reales del niño, produciendo en este un sentimiento de impotencia y frustración. Por otro lado, los demasiados permisivos que abdican su responsabilidad en el fracaso escolar, mostrando desinterés hacia los resultados académicos, lo que es percibido por el niño, descuidando así el trabajo escolar.

Si se atiende a la clase social a la que pertenece el niño, se establece que los hogares pobres tienden a un enmarcamiento fuerte, la autoridad no es negociable; mientras que en las familias de clase media y alta tienden a un enmarcamiento débil, la autoridad en este caso se negocia y el control se debe justificar (Bernstein,1971).

Puede darse el caso de violencia intrafamiliar donde los niños son directamente afectados, su estado emocional es de tensión y angustia lo que impide una conducta escolar positiva. Los niños maltratados son estudiantes que no encuentran estímulo ni reconocimiento de sus esfuerzos por lo que, en general, presentan problemas de deficiencia escolar.

Las interacciones que se dan entre padres e hijos van a definir el *clima familiar*, responsable este de que se generen o no expectativas e intereses que promuevan el aprendizaje, de que el niño tengan o no la percepción de seguridad, desarrolle o no habilidades de interacción, logre o no las condiciones necesarias para un buen ajuste escolar. Un ambiente familiar deteriorado, irregular o inexistente es determinante de un mal ajuste escolar que, a su vez, determinará un rendimiento escolar deficiente. Esto es así

ya que un ambiente de este tipo puede generar en el hijo inseguridad e intranquilidad que le haga difícil mantener la concentración y la atención, repercutiendo de esa manera en los resultados escolares. Lo importante para el desarrollo de actitudes positivas hacia las tareas intelectuales y académicas es un clima educativo estimulante y estable, un ambiente familiar positivo caracterizado por la comprensión, el respeto, el estímulo y la exigencia razonable. Además, no hay que olvidar, que las interacciones familiares que establecen los sujetos desde su temprana infancia ejercen influencia en las diferentes etapas de la vida, facilitando o dificultando las relaciones en las distintas esferas de su actividad futura.

Así mismo la *comunicación* que se da en el ambiente familiar resulta un punto crucial en las relaciones familiares, por lo que resultó de gran utilidad la perspectiva de la pragmática de la comunicación para comprender los efectos que la comunicación tiene sobre la conducta. De ahí que sea relevante según Serebrinsky y Rodríguez (2014) identificar qué tipo de modalidades o formas predominan en la comunicación de sus integrantes: si es de insulto, ironía, reproche, mentira, culpa, queja, halago, etc., pues define la relación que se establece entre los mismos.

Para analizar la estructura relacional, el clima y la calidad del sistema familiar se consideró importante tener en cuenta los axiomas o reglas que según Watzlawick, et. al. (1985) sigue toda comunicación. Ellos son: la imposibilidad de no comunicar, todo lo que se haga o se diga comunica, incluso si no se hace nada o se está en silencio ya constituye un mensaje; toda comunicación tiene un aspecto de contenido y otro relacional por lo que incluye aspectos verbales, no verbales y el lenguaje corporal; nos comunicamos digital y analógicamente o sea a través de lo que se dice y de cómo se dice; cada participante hará una puntuación de la secuencia de los hechos generando de esa manera una “versión” particular de los mismos; y por último las relaciones pueden ser simétricas o complementarias según estén basadas en la igualdad o la diferencia (ejemplo de la primera sería los hermanos, pareja y de la segunda padres-hijos, terapeuta-consultante).

Es importante que la comunicación sea lo suficientemente clara respecto a los límites, las reglas y los roles de cada uno de los integrantes para poder así evitar efectos negativos en las relaciones familiares.

En la comunicación influye también el tipo de código lingüístico que se utiliza en la familia, al respecto Bernstein (1975) sostiene que hay diferencias entre los códigos de comunicación de los hijos de la clase trabajadora y los de la clase media; en consecuencia se da distintas formas de conceptualizar el mundo y de relacionarse con él.

Manifiesta además que los niños pertenecientes a las clases populares tienen acceso únicamente a un código lingüístico restringido, (caracterizado por el uso de frases cortas o inacabadas, un vocabulario pobre, pocas nociones abstractas, poca precisión verbal, sustitución de palabras por gestos, pocas oraciones subordinadas y pobre verbalización de los sentimientos); en tanto que los niños de las clases medias y altas acceden a un código lingüístico más elaborado (el cual posee una mayor cantidad de vocabulario, una sintaxis más compleja y, además es el utilizado en la escuela). Los últimos encuentran en la institución escolar una prolongación de su cultura, sin embargo, los de las clases menos favorecidas se ven obligados en la escuela a utilizar un código lingüístico que no es el suyo de origen, produciendo dificultades para traducir a su lenguaje el código elaborado (que es el usado por sus maestros, libros de textos, otros compañeros). Lo anteriormente explicitado permite entender por qué algunos niños aprenden más rápidamente que otros. Por otro lado, como el lenguaje vehicula toda la tarea escolar el fracaso se suele producir en todos los aspectos de la vida académica y no sólo en el área de lenguaje.

La conducta del infante es en gran medida el resultado de sus relaciones familiares, los *modelos* que observa e internaliza (mandatos familiares), los aplica en su vida cotidiana en los contextos donde socializa e interactúa. En otras ocasiones esos mandatos son externos a la familia y constituyen sistemas de creencias (normas, valores, ideologías) que al ser actualizados en el marco familiar, se transforman también en mandatos familiares. Los mismos al volverse mandatos personales explican la conducta concreta de la persona dentro de la familia. Sin embargo muchas veces, familia y comunidad ofrecen simultáneamente distintos modelos identitarios y sistemas de creencias, por lo que no siempre un sistema de creencias externo a la familia se transforma en un mandato familiar sino que se vuelve directamente un mandato personal de uno de los miembros (Peluso, 2010). Por otro lado hay que considerar que cada individuo dentro de la familia realiza un proceso de reelaboración de dichos mandatos y sistemas de creencias explicando, en este sentido, por qué a pesar de pertenecer a una misma familia los integrantes puedan ser muy diferentes.

La trascendencia que tiene esto en nuestras vidas es que esas creencias que recibimos organizan el mundo que nos rodea, e incluso nos indican acerca de lo que está bien y lo que está mal, siendo valoraciones que son vividas con carácter de verdades absolutas. Todo esto debería ser considerado por los docentes a la hora de entender ciertos comportamientos infantiles y considerar la dificultad en que se ven los niños

cuando la familia y la comunidad ofrecen simultáneamente distintos modelos y muchas veces contradictorios entre sí.

Se ha tratado de mostrar que en la consecución del *rendimiento escolar* incide las dimensiones de la dinámica familiar consideradas en este ensayo: el clima familiar, la forma de autoridad que se practica, la claridad en que se da a conocer y se aplican las normas, el tipo de comunicación que se establece entre sus miembros y por otro lado el nivel cultural familiar, el lenguaje que el niño desarrolla en su hogar, las expectativas de los padres respecto al desempeño escolar, la implicación de los mismos en la escolaridad de sus hijos, la estimulación intelectual que se les proporcione, etc.

De hecho Cordiè (1994), plantea que los niños que desde pequeños pertenecen a familias con una buena calidad de intercambios verbales y afectivos durante los primeros años, además de una estimulación intelectual, están en situación de abordar fácilmente los primeros aprendizajes escolares. Por el contrario, una actitud de indiferencia por parte de los padres respecto de la actuación del hijo en la escuela, puede generar en éste un estado psicológico de inseguridad que incide en la elaboración de un autoconcepto negativo que afectará la motivación y esfuerzo realizado por el niño para asimilar los contenidos curriculares.

Para muchos autores, entre ellos Coleman (1996), la variable del entorno familiar es el principal predictor del rendimiento académico de un niño y en especial al fracaso escolar; por supuesto que la escuela complementa la misión de la familia, por lo que podría decirse ambos contextos se necesitan. La buena calidad de la educación no solo depende de lo que sucede al interior del establecimiento educativo, del desempeño de los docentes, del currículo, sino también de las familias. En este sentido Aebli (1991) sostiene que las reglas y objetivos de comportamiento en cada uno de estos ámbitos, pueden ser enormemente distintos, pero lo que el estudiante tiende naturalmente a hacer es transferir de un ámbito a otro los modos de comportamiento y actitudes, jugando un papel mayor los procesos de transferencia de la familia a la escuela.

En un escenario educativo ampliado, dentro de la sociedad de la información, la escuela sola no puede satisfacer todas las necesidades de formación, de ahí que la acción de madres y padres debe jugar un papel relevante. Se hace imprescindible la creación de un marco de colaboración familia-escuela para obtener resultados académicos positivos. Así lo expresa Baeza (2009) cuando afirma que “ambos contextos son la matriz en la que se desarrolla integralmente un niño durante muchos años, tal vez, los más importantes de su vida” (p.62).

Por otro lado se establece que existe una correspondencia del nivel cultural familiar vinculado con el medio social; cuanto más amplia sea la información que los padres transmitan al niño sobre el mundo y más estímulos pongan a su alcance, más fácil le resultará a éste asimilar los contenidos que se transmiten en la escuela (Pérez Serrano, 1984), y cuando los padres, debido a una formación cultural deficiente no pueden proporcionar estos elementos, a los hijos les resulta más difícil procesar y asimilar los contenidos escolares repercutiendo negativamente en su rendimiento.

Las expectativas que el medio familiar tiene con respecto al hijo también es esencial ya que si alrededor del niño las ambiciones son limitadas las suyas lo serán también, puesto que los niños tienen tendencia a limitar sus expectativas sociales de acuerdo con el panorama que les rodea.

Para finalizar quisiera reafirmar que esa singular forma de ser que tiene la familia contribuye significativamente en la formación de la cosmovisión que cada persona construye de su vida y su cultura. Es decir que la familia constituye el primer vínculo del sujeto, y como tal es la que provee gran parte de las herramientas necesarias para la constitución del psiquismo. Pero ¿son los padres conscientes de ello? ¿Son conscientes del papel fundamental que cumplen en la constitución de la personalidad del niño? ¿En su desarrollo socioemocional y de la responsabilidad que tienen en el proceso de crecimiento y formación personal?. Así mismo ¿tienen conciencia de cómo beneficiaría en el éxito educativo, una relación de colaboración con la institución educativa? ¿Qué actitud tienen los mismos respecto de la actuación de sus hijos en la escuela? ¿Cuáles son sus expectativas? ¿Qué valoración hacen sobre el logro escolar? Todas estas cuestiones serían interesantes indagar en un trabajo posterior ya que las mismas rebasan el propósito de éste.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adell, M. (2002). *Estrategias para mejorar el Rendimiento Académico de Niños y Adolescentes*. Bogotá: LUZ Editores.
- Aebli, H. (1991). *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Madrid: Narcea
- Álvarez, B. (2003). *Orientación Familiar. Intervención Familiar en el Ámbito de la Diversidad*. Bogotá: Sanz y Torres
- Antolín, L., Oliva, A. y Arranz, E. (2009). Variables familiares asociadas a la conducta antisocial infantil: el papel desempeñado por el tipo de estructura familiar. *Apuntes de Psicología*, 27(2-3), pp. 475-487.
- Arendt, H. (1996). La crisis de la educación. En: Arendt, H. *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península, pp. 185-208.
- Avanzini, G. (1985). *El fracaso escolar*. Barcelona: Herder.
- Baeza, S. (2009). *Funcionamiento y clima sociorrelacional del aula. Una perspectiva sistémica*. Buenos Aires: Aprendizaje hoy
- Beltrán, J. y Pérez, L. (2000). *Educación para el siglo XXI*. Madrid: CCS.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1995). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bernstein, B. (1975). *Language et classes sociales. Codes socio-linguistiques et controle social*. Paris: Les Editions de Minuit
- Bernstein, B. (1977): *Class, Codes and Control*. Vol.3. *Towards a Theory of Educational Transmissions*. London: Boston and Henley
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*. 339, pp. 119-146. Universidad de Granada
- Bullock, K. & Shorstein, S.(1998). Improving Medical Care for Victims of Domestic Violence. *Hospital Physicians*. 34 (9), pp. 42-58.
- Campo, S. y Rodríguez-Brioso, M. (2002). La gran transformación de la familia española durante la segunda mitad del siglo XX. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*. 100, pp.100- 103-165.
- Castejón, J. (1996). *Determinantes del rendimiento académico de los estudiantes y de los centros educativos: modelos y factores*. España: Club Universitario.
- Castillo, G. (1988). *Los padres y los estudios de sus hijos*. Pamplona: EUNSA.
- Coleman, J. (1966). *Equality of educational opportunity study*. Washington, DC: Government Printing Office.

- Cordiè, A. (1994). *Los retrasados no existen: Psicoanálisis de niños con fracaso escolar*. Buenos Aires: Nueva Visión
- Delgado, F. (coord.) (1994). *El rendimiento escolar. Los alumnos ante su éxito y fracaso escolar*. Madrid: Editorial Popular
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (2000): *¿En qué sociedad vivimos?* Buenos Aires: Losada.
- Ey, H. et al. (1967). *Manual de Psiquiatría*. París: De Maso Cie
- Esperet, E. (1982). *Langage et origine sociale des élèves*. Berna: Peter Lang
- Esteve Rodrigo J.V. (2004). Estilos parentales, clima familiar y autoestima física en adolescentes. Tesis Doctoral. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia. [C:\Users\Usuario\Downloads\Recuperado de: https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10184/esteve.pdf](https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10184/esteve.pdf)
- Recuperado de: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10184/esteve.pdf>
- Fernández Díaz, J. (1974). *Influencia de la inadaptación en el rendimiento escolar*. Madrid: Universidad Complutense
- Fernández, S. y Salvador, F. (1994). La familia ante el fracaso escolar. *Educadores*, 36 (169), pp.7-22.
- Fishman, J. (1988). *Sociología de lenguaje*. Madrid: Cátedra.
- Fullana, J. (1996). La prevención del fracaso escolar: un modelo para analizar las variables que influyen en el riesgo de fracaso escolar. *Bordón*. 48 (2), pp.151-167.
- Gallego, A. (2011). Recuperación crítica de los conceptos de familia, dinámica familiar y sus características. *Revista virtual Universidad Católica del Norte*. 35, pp. 326-345.
- García, C. (2005). Habilidades sociales, clima familiar y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Liberabit*. 11, pp. 63-74.
- Gómez Dacal, G. (1992). *Rasgos del alumno, eficiencia docente y éxito escolar*. Madrid: La Muralla,
- Gubbins, V. e Ibarra, S. (2016). Estrategias Educativas Familiares en Enseñanza Básica: Análisis Psicométrico de una Escala de Prácticas Parentales. *Psyche*, 25 (1).
- Hernández, R., Peña, A. y Rubiano, L. (2006). Representaciones sociales de interrelaciones familiares de escolares: Factores generadores de violencia. *Revista Orinoquía Universidad de los Llanos*, 10 (2). pp.69-78.
- Jadue, G. (2003). Transformaciones familiares en Chile: riesgo creciente para el desarrollo emocional, psicosocial y la educación de los hijos. *Estudios Pedagógicos*, 29, pp.115-126.
- Lévi-Strauss, C. (1974). *Polémica sobre el origen y la universalidad de la familia*. España: Man, Culture and Society.

- López, M. Galván, M y Blanquiceth, C. (1999). *Características de la dinámica familiar de las madres comunitarias del municipio de Tierralta –Córdoba*. Barranquilla: Universidad-del norte.
- Lozano, A., (2004). Relaciones entre el clima Familiar y el fracaso escolar en la educación secundaria. *Revista electrónica de enseñanzas y aprendizajes en el contexto familiar*, 2.
Recuperado de: <http://www.romsur.com/educa/fracasoesco.htm>
- Martínez González, R. A. (1992). Factores familiares que intervienen en el progreso académico de los alumnos. *Aula Abierta*, 60, pp. 23-39.
- Martínez, F. (2004). La educación, la investigación educativa y la psicología. En: Castañeda, S. (comp.) *Educación, aprendizaje y cognición. Teoría en la práctica*. s/d: Manual Moderno, pp. 3-13.
- Martínez-Otero, V. (1996). Factores determinantes del rendimiento académico en Enseñanza Media. *Psicología Educativa*, 11(1), pp.79-90.
- Montandon, C. (1996). Les relations des parents avec l'école. *Lien social et politiques*, 35, pp. 63-73.
- Morandé, P. (1999). *Familia y sociedad: reflexiones sociológicas*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Moreno, M.C. y Cubero, R. (1991). Relaciones sociales: familia, escuela, compañeros, años preescolares. En Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (comp.) , *Desarrollo psicológico y educación. I. Psicología Evolutiva*, pp. 219-232.
- Musitu, G. y Garcia, F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16, pp. 288-293.
- Navarrete, L. y Ossa, C. (2013). Estilos parentales y calidad de vida familiar en adolescentes con conductas disruptivas. *Ciencias psicológicas*. VII (1). pp. 47-56.
- Osorio y Nieto (1981). *El niño maltratado*.s/d: Trillas.
- Pampliega de Quiroga, A. (2003). *Matrices de aprendizaje: constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*. Buenos Aires: Ediciones Cinco
- Paniagua, G. y Palacios, J. (2005). *Educación infantil. Respuesta educativa a la diversidad*. Madrid: Editorial Alianza
- Peabody, R. (1975). Autoridad. En: Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales. Madrid: Aguilar.
- Peluso, L. (2010) *Sistemas de creencias y sistemas familiares: Apuntes sobre una relación compleja y sus repercusiones en el abordaje terapéutico*. En: Cohen, J. y Peluso, L. (2010). *Familias y sistemas*. Montevideo: Psicolibros.
- Pérez Serrano, M. (1984). El papel de los padres ante el fracaso escolar. *Educadores*, 130, pp.749-766.
- Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Ediciones Morata

- Pichon Rivière, E. (1971). *Del psicoanálisis a la psicología social*. Buenos Aires: Galerna S.R.
- Richardson, R. (1993). *Vivir feliz en familia*. Barcelona: Paidós.
- Rodrigo, M. J y Palacios, J. (coords) (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza
- Rodríguez Martínez, M. (1999). La familia multiproblemática y el modelo sistémico. *Perspectivas sistémicas. La nueva comunicación*. Nº 55 .Recuperado de:
<http://w.w.w.redsistémica.com.ar>
- Sánchez, P. y Valdez, A. (2011). Una aproximación al rendimiento académico y dinámica familiar y estructura familiar en estudiantes de primaria. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*.13 (2), pp. 177-196.
- Santelices, L. y Scagliotti, J. (2005). *El educador y los padres. Estrategias de intervención educativa*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Schlemenson, S. (1996) *El aprendizaje: Un encuentro de Sentidos*. Buenos Aires: Kapelusz Editora
- Sennett, R. (1982). *La autoridad*. Madrid: Alianza Editorial
- Serebrinsky, H., Rodríguez, S. (2014). *Diagnóstico Sistémico. El diagnóstico de los sistemas humanos*. Buenos Aires: Psicolibro.
- Serebrinsky, H.. (2014). *Un viaje circular: De la psicología social a la teoría sistémica*. Buenos Aires: Psicolibro
- Silva, P. (2002). La violencia interfamiliar o violencia doméstica. *Psicología*. 23 (1), pp. 45-56.
- Tedesco, J . C. (1983) Modelo pedagógico y fracaso escolar. *Revista de la CEPAL NACIONES UNIDAS*. 21(2), pp.131-144.
- Tedesco, J.C. (1995). *Nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Grupo Anaya
- Tedesco, J.C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. México: FCE
- Torres, L., Ortega, P., Garrido, A. y Reyes, A. (2008). Dinámica familiar en familias con hijos e hijas. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 10 (2), pp.31-56.
- Valdés, A. y Urías, M. (2010). Nacimiento y crianza de los hijos. En: Á. Valdés y J. Ochoa (comps.). *Familia y crisis. Estrategias de afrontamiento*. s/d: Pearson, pp. 23-38.
- Valdés, A., Esquivel, L. y Artiles. K. (2007). *Familia y desarrollo. Estrategias de intervención en terapia familiar*. México: Manual Moderno
- Valdés, A., Urías, M., Tapia, C .y Carlos., E (2009). El docente y la calidad educativa. En Ochoa, J. Mortis, S., Márquez, L., Valdés, A. y Angulo, J. (comps.). *Apuntes y aportaciones de proyectos e investigaciones en educación*. s/d: Itson. pp. 165-174.
- Vallejo, A. y Mazadiego, T. (2006). Familia y Rendimiento Académico. *Revista de Educación y Desarrollo*. 5. julio-septiembre de 2006.
- Valverde Molina, J. (1993). *El proceso de inadaptación social*. Madrid: Popular.

- Vélez, E., Schiefelbein, E. y Valenzuela, J. (1995). Factores que afectan el rendimiento académico en educación primaria. *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*. Santiago: s/d., 17. pp. 29-57
- Vera, J. y Montaña, A. (2003). Sociocultura, Aprendizaje y desarrollo. En P. Sánchez (coord.) *Aprendizaje y desarrollo*. Colección: La investigación educativa en México 1992-2002. 4, pp. 25-88.
- Villarreal Montoya, C. (2007). La orientación familiar: una experiencia de intervención. *Revista Educación* 31(2), pp.79-94
- Viveros, E. (coord) y Arias, L. (co-investigadora) (2006). *Dinámica interna de familias monoparentales de jefatura femenina con menor de edad en conflicto con la ley penal. Características interaccionales*. Medellín: Fondo Editorial Fundación Universitaria Luis Amigó
- Viveros, E. (2008). *Aproximaciones conceptuales al Desarrollo Familiar*. Medellín: Fondo Editorial Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Watzlawick, P., Beavin, J. y Jackson, D. (1986). *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herder.
- Weiss, H., Bouffard, S., Bridglall, B & Gordon, E. (2009). Reframing Family Involvement in Education. Supporting Families to Support Educational Equity. Teachers College, Columbia University. Web site: <http://www.equitycampaign.org>.