

Rendimiento académico y factores sociofamiliares de riesgo

Variables personales que moderan su influencia

DANIEL RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ* | REMEDIOS GUZMÁN ROSQUETE**

Este estudio tiene como objetivo principal ponderar la importancia que tienen los factores de riesgo sociofamiliares para el rendimiento académico de los estudiantes y cómo las variables personales de los estudiantes pueden mediar para evitar su incidencia negativa en los logros académicos. Para ello se realizó una revisión bibliográfica en las principales bases de datos sobre los tópicos analizados. Se presenta la importancia de la teoría de acumulación de factores de riesgo y se analiza la relación del nivel socioeconómico y variables de naturaleza familiar con el rendimiento académico de los estudiantes de educación secundaria. Se plantea la importancia de desarrollar intervenciones educativas que potencien variables de los estudiantes que la investigación educativa ha demostrado que los pueden proteger de la influencia negativa de los factores de riesgo sociofamiliares.

This study's principle objective is to weigh the importance of social-family risk factors to the students' academic performance and how the students' personal variables can mediate their negative impact on academic achievement. To that end, a literature review of the main databases was conducted on the issues analyzed. It posits the importance of risk-factor accumulation theory, and analyzes the relationship between both socioeconomic levels and family related variables and the academic performance of low secondary education students. It argues the importance of educational interventions that strengthen student variables that educational research has shown to shield students from the negative influence of social-family risk factors.

Palabras clave

Educación secundaria
Estudiantes
Factores de riesgo
Nivel socioeconómico
Rendimiento académico
Familia

Keywords

Low secondary education
Students
Risk factors
Socioeconomic level
Academic performance
Family

Recepción: 24 de junio de 2018 | Aceptación: 1 de marzo de 2019

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.58925>

* Profesor-investigador del Departamento de Didáctica e Investigación Educativa de la Universidad de La Laguna (España). Doctor en Educación por la Universidad de La Laguna (España). Líneas de investigación: rendimiento académico de estudiantes en situación de riesgo; variables psicológicas que favorecen el rendimiento académico en educación secundaria; factores sociofamiliares de riesgo. Publicaciones recientes: (2019, en coautoría con R. Guzmán), "Rendimiento académico de adolescentes declarados en situación de riesgo", *Revista de Investigación Educativa*, vol. 37, núm. 1, pp. 147-162; (2018, en coautoría con R. Guzmán), "Metas académicas y rendimiento académico en estudiantes con y sin riesgo en educación secundaria", *Revista Mexicana de Psicología*, vol. 35, núm. 2, pp. 131-140. CE: drodriguez@gruposhine.com

** Profesora titular del Departamento de Didáctica e Investigación Educativa de la Universidad de La Laguna (España). Doctora en Educación por la Universidad de La Laguna. Líneas de investigación: dificultades de aprendizaje; procesos cognitivos de la lectura; factores sociofamiliares de riesgo. Publicaciones recientes: (2018, en coautoría con I. Talavera), "La evaluación psicopedagógica del alumnado cultural y lingüísticamente diverso: un estudio exploratorio sobre las prácticas de los orientadores", *Revista Complutense de Educación*, vol. 29, núm. 1, pp. 11-26; (2017, en coautoría con I. O'Shanahan y J. Camacho), "Instructional Practices for Spelling by Spanish-Speaking Children With and Without Learning Disabilities in Early Grades", *Journal of Learning Disabilities*, vol. 50, núm. 5, pp. 564-575. CE: rguzman@ull.edu.es

INTRODUCCIÓN

En el papel que juega la educación como pilar básico del avance de cualquier sociedad, el rendimiento académico se ha considerado un indicador relacionado con una mejor salud, una trayectoria profesional y social más productiva, y como un factor que redundaba en la mejora de las familias y las comunidades (Duncan *et al.*, 2007; Lee, 2010). Por ello no es de extrañar que, en los marcos sociales actuales, y en cualquier sistema educativo, el hecho de que los estudiantes tengan un buen rendimiento y finalicen con éxito la educación obligatoria —generalmente asociada a la educación secundaria— se ha convertido en un requisito casi imprescindible para medir la calidad de la educación y el desarrollo futuro de un país.

Lo anterior se debe a que la graduación en la etapa de educación secundaria tiene impactos directos sobre el empleo, los ingresos económicos a lo largo de la vida y la salud (Robertson y Reynolds, 2010). Algunas investigaciones han confirmado las mayores probabilidades que tienen los estudiantes que no terminan estos estudios de sufrir problemas de salud, bajos ingresos, criminalidad y aumento de las conductas de riesgo (Robison *et al.*, 2017). Además, esta etapa educativa abre el acceso a estudios superiores, lo que contribuye a mejorar las perspectivas de trabajo en una sociedad cada vez más competitiva, incluso en el contexto actual, en el que los estudios universitarios no garantizan la obtención un puesto de trabajo acorde con la formación obtenida (Ciciolla *et al.*, 2017).

El rendimiento académico ha sido un tema recurrente en la investigación; los argumentos acerca de la importancia de la educación justifican su importancia y explican el interés de seguir indagando sobre los factores que producen las diferencias de rendimiento. Esto adquiere mayor importancia en la etapa de la educación secundaria, considerada como crítica porque en ella los estudiantes

suelen disminuir su rendimiento (Benner y Graham, 2009), en especial aquéllos que viven en situación de riesgo por sus circunstancias sociofamiliares (Serbin *et al.*, 2013).

La investigación ha confirmado que el rendimiento académico no es independiente de otros contextos de aprendizaje y de desarrollo de los estudiantes. Se ha demostrado que en contextos sociales y familiares favorables (progenitores con estudios universitarios, de estratos ocupacionales medios y privilegiados, cuyas relaciones familiares se caracterizan por el apoyo afectivo) las probabilidades de éxito académico se incrementan; y, consecuentemente, disminuyen cuando los estudiantes viven en contextos desfavorecidos o con menos oportunidades (pobreza, marginalidad, disfuncionalidad familiar, baja educación de la madre, familia monoparental y hacinamiento en el hogar) (Bullón *et al.*, 2017; Enríquez *et al.*, 2013; Roksa y Kinsley, 2018).

Si bien el bajo o alto rendimiento es un índice escolar, la interconexión que existe entre el contexto escolar y el familiar hace que determinados factores sociofamiliares contribuyan a incrementar el riesgo de que algunos estudiantes sean más vulnerables a presentar bajo rendimiento.

El binomio entre contexto familiar y rendimiento académico nos condujo a centrar la finalidad de este estudio en elaborar una revisión exhaustiva sobre los factores sociofamiliares, considerados de riesgo, que pueden determinar la dirección negativa del rendimiento, y sobre las variables personales que pueden moderar su influencia. El estudio se enfocó en estudiantes de secundaria, por encontrarse en una etapa decisiva para su futuro personal, académico y social. Para ello se realizó una revisión bibliográfica en las bases de datos Web of Science y SCOPUS, incluyendo en la búsqueda términos en español y su equivalente en inglés que representaban conceptos de factores sociofamiliares, nivel socioeconómico, rendimiento académico, riesgo, variables familiares, variables personales

y variables psicológicas. Las búsquedas no se limitaron por la fecha de publicación.

FACTORES DE RIESGO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

Tradicionalmente la investigación educativa se ha centrado, principalmente, en indagar las variables personales y las del proceso de enseñanza-aprendizaje que afectan al rendimiento académico (Hattie y Anderman, 2013; Lee, 2014), y se presta menor atención a los factores sociales o familiares que podrían obstaculizar el éxito académico; sin embargo, en los últimos años los factores contextuales en los que se producen el desarrollo y el aprendizaje han ocupado un lugar importante cuando se intentan comprender las diferencias en el rendimiento. En la actualidad, cuando se hace referencia a factores de riesgo asociados al rendimiento académico, algunos autores consideran necesario diferenciar las causas que están detrás de dichos factores: McKee y Caldarella (2016), por ejemplo, sostienen la importancia de diferenciar, con vistas a la puesta en marcha de una intervención, dos tipos de factores de riesgo asociados al rendimiento: por una parte estarían los factores propiamente académicos, referidos a las dificultades escolares que impiden a los alumnos alcanzar un rendimiento óptimo, y que pueden provocar que quede atrapado en un ciclo de fracaso continuo; y, por otra, los factores sociales, asociados a variables contextuales o demográficas (por ejemplo, ingresos familiares, la educación de los padres, la estructura familiar, etc.) que han demostrado tener un impacto negativo en el rendimiento académico y que, en consecuencia, favorecen la probabilidad de fracaso escolar.

Actualmente se sabe que existe un cúmulo de variables sociales y familiares (pobreza, problemas de salud mental de los padres, privación cultural, negligencia familiar, maltrato, movimientos migratorios, delincuencia...) que pueden constituir factores de riesgo en el rendimiento académico de los estudiantes,

especialmente en los que cursan una etapa educativa de cambios personales, como la educación secundaria (Martínez y Álvarez, 2005; Rogero, 2012).

La perspectiva de considerar las diferencias del rendimiento académico desde un enfoque ecológico (Bronfenbrenner, 1979), en el que también se tengan en cuenta variables exógenas al estudiante, ha cobrado mayor peso en las investigaciones sobre rendimiento de los últimos años. Estudios como el realizado por Whipple *et al.* (2010) sostienen la importancia de considerar los contextos familiares y sociales a la hora de interpretar las diferencias en el rendimiento; estos autores concluyen que aproximadamente un tercio de la varianza en el rendimiento académico se predice por la exposición a un conjunto de factores sociofamiliares de riesgo que están fuera del control del profesorado y las administraciones educativas, de manera que la exposición combinada a estos factores es lo que supera la incidencia negativa en el rendimiento.

La teoría de la acumulación de factores de riesgo (Rutter, 1979; 1987) postula que estudiar de forma aislada cada factor puede distorsionar la comprensión de los efectos de las situaciones de riesgo. Según Rutter (1979), un factor de riesgo puede no ser siempre, por sí mismo, un predictor significativo de desajuste académico; sin embargo, dos o más indicadores de adversidad o riesgo, por ejemplo, del contexto familiar, producen un aumento de hasta cuatro veces más problemas de comportamiento, y cuatro factores de riesgo producen un aumento de hasta diez veces más estos problemas. Desde este enfoque se sostiene que los factores de riesgo tienden a covariar, y que la exposición a múltiples factores es mucho más probable que la exposición a uno solo (Roy y Raver, 2014). Esta perspectiva pone énfasis en que el éxito o fracaso académico no depende necesariamente de qué predictores negativos afectan al estudiante, sino del número o la cantidad de predictores negativos que estén presentes (Ragnarsdottir *et al.*, 2017).

Al igual que en los estudios iniciales de Rutter (1997), los resultados de investigaciones más recientes (Lanza *et al.*, 2014; Lucio *et al.*, 2012) confirman que la acumulación de al menos dos factores de riesgo, como el desajuste emocional de los padres, la pobreza económica familiar, bajos niveles educativos de los padres y alta conflictividad en las relaciones familiares, aumentan la probabilidad de fracaso escolar, en comparación a los efectos que puede provocar la presencia aislada de uno de ellos (Buehler y Gerard, 2013). Cuando se produce esta adición de factores de riesgo, y no son considerados y suprimidos tempranamente, generan efectos que se mantienen en el tiempo e incrementan la probabilidad de fracaso en las diferentes etapas educativas (Sameroff *et al.*, 1998).

Específicamente en la etapa de secundaria, estudios recientes como el de Chaparro *et al.* (2016) confirman que los estudiantes con bajo rendimiento no se caracterizan por estar expuestos a un único factor de riesgo, sino por presentar un perfil definido por la acumulación de estos factores: proceden de familias de bajo nivel socioeconómico (NSE) donde ambos padres tienen bajo nivel educativo y escasos ingresos económicos, viven en casas en condiciones de hacinamiento e insuficiente acceso a servicios básicos. Dentro de estos factores los que más se han investigado por su incidencia significativa en el bajo rendimiento académico han sido el NSE y las características de la familia (Dietrichson *et al.*, 2017; Xing *et al.*, 2017), los cuales se abordan en los siguientes apartados, dada su repercusión en el rendimiento.

NIVEL SOCIOECONÓMICO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

Nadie cuestiona que la educación es una de las principales herramientas que tienen los Estados para favorecer la igualdad de oportunidades, tanto sociales como educativas; sin embargo, se ha demostrado que los estudiantes que provienen de contextos desfavorecidos o caracterizados por la pobreza alcanzan logros

educativos inferiores (Gómez *et al.*, 2014; Yoshikawa *et al.*, 2012). De hecho, según Dietrichson *et al.* (2017), los resultados promedio de los Informes del Programa Internacional de Evaluación de los Estudiantes (PISA) de 2009 y de 2012 muestran que la diferencia de puntuación en el rendimiento académico de los alumnos con 15 por ciento NSE más elevado respecto al 15 por ciento de los de menor NSE en los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), es de aproximadamente 0.7 a 0.8 desviaciones. Esta diferencia equivale a un desfase de dos años en el nivel escolar entre ambos grupos de estudiantes.

El NSE, entendido como la clasificación de una persona o su familia en una jerarquía de acuerdo con su acceso o control de riqueza, poder y estatus social (Sirin, 2005), se ha considerado como uno de los predictores más importantes del logro educativo de los estudiantes (Sharkins *et al.*, 2017; Sirin, 2005; Wang *et al.*, 2017). Aunque la investigación no ha sido consistente respecto a los indicadores que deben considerarse para su medición empírica en muestras de niños y adolescentes (Bornstein y Bradley, 2003), existe cierto consenso, en términos generales, de que deben tenerse en cuenta cuatro factores: ingresos económicos de la unidad familiar, niveles educativos del padre y de la madre, ocupaciones laborales de los progenitores y recursos del hogar (libros, equipos informáticos, espacios dedicados al estudio, etc.) (Eshetu, 2015).

La mayor parte de la investigación sobre el NSE como dimensión que incluye la acumulación de diversos factores de riesgo para el rendimiento académico se ha centrado en el NSE de la familia, de manera que la destinada al NSE de la escuela o comunitario se ha considerado en menor medida, aunque se ha demostrado que ambas influyen (Caldas y Bankston, 1997; Gustafsson *et al.*, 2018; Whipple *et al.*, 2010). Al respecto, en el meta-análisis realizado por Sirin (2005) se encontró que la correlación media entre NSE familiar y rendimiento

académico era de 0.47, y de 0.25 cuando éste se relacionaba con el NSE comunitario o del barrio; aunque la relación de este último con el rendimiento es menor, ambos factores están asociados con él. A fin de incrementar la equidad educativa, la fuerza de estas relaciones debería disminuir; y para ello habrá que identificar las características propias del alumnado y de la escuela que pueden ayudar a reducir la relación entre el NSE y el rendimiento académico (Gustafsson *et al.*, 2018).

Desde hace décadas hay estudios que confirman que los estudiantes criados en familias con desventajas socioeconómicas tienen un mayor riesgo de tener bajo rendimiento académico, menores tasas de finalización en la educación secundaria y menor desarrollo cognitivo (Bolger *et al.*, 1995; Campbell y Ramey, 1994; Prelow y Lukas, 2003). Noguera y Wells (2011) describen tres de los motivos por los que el bajo NSE afecta directamente al rendimiento académico: en primer lugar, estos estudiantes tienen un menor acceso a apoyos académicos y sociales fuera de la escuela (clases de refuerzo educativo, oportunidades de enriquecimiento académico, campamentos de verano, etc.); en segundo lugar, a menudo están expuestos a condiciones que influyen en su salud, seguridad y bienestar (acceso limitado a atención médica, mala alimentación, condiciones de vivienda desfavorables, barrios marginales, etc.); y en tercer lugar, los padres de estos estudiantes por lo general no tienen acceso a altos niveles de capital social y cultural a causa de la exposición constante a condiciones adversas (servicios locales, redes sociales comunitarias, etc.).

La experiencia de la pobreza no se produce de forma aislada, sino que generalmente viene acompañada de factores psicológicos, sociales y familiares estresantes (Aber *et al.*, 1997); además, el hecho de que el nivel económico familiar sea bajo puede empujar al estudiante al abandono escolar temprano por la necesidad de trabajar o por considerar que la escolarización no le aportará un beneficio

futuro suficiente (Román, 2013). Se ha demostrado que los adolescentes que viven en contextos familiares con bajo NSE son más propensos que el resto a creer que no tienen posibilidades de lograr el nivel académico que les gustaría. Ajustan sus predicciones de éxito futuro sobre la base de la percepción que tienen del entorno para sí mismos, y de la retroalimentación de esta percepción a partir de sus condiciones de vida: sus calificaciones suelen ser más bajas que las de los otros alumnos, sus padres tuvieron generalmente bajos niveles de rendimiento escolar, y su grupo de iguales se encuentra en similares situaciones. Por lo anterior, si bien es posible que las aspiraciones de estos jóvenes superen sus expectativas, sienten que su entorno no les proporciona el apoyo necesario para su desarrollo cognitivo, escolar y social (Boxer *et al.*, 2011).

La mayor parte de la investigación sobre la incidencia del NSE en el rendimiento académico se ha desarrollado en países angloparlantes, pero el recorrido por estudios recientes comprueba que éste continúa siendo un factor determinante del rendimiento académico en contextos socioculturales diversos. En países de habla hispana, como por ejemplo España, estudios recientes corroboran la incidencia del NSE en el rendimiento académico de los estudiantes, independientemente de la etapa educativa o de las materias de estudio (Elosua, 2013; Gamazo *et al.*, 2018). Esto también se confirma en países de Latinoamérica, donde niños y niñas provenientes de hogares con bajo NSE tienen más probabilidades de repetir curso y de abandonar la escolarización incluso desde la educación primaria (Korzeniowski *et al.*, 2016; Krüger, 2013); además, se ha demostrado que las diferencias en el rendimiento persisten a lo largo de la escolaridad a pesar de los esfuerzos de las escuelas por desarrollar programas que promuevan la inclusión y la equidad (Cervini *et al.*, 2016; Suárez *et al.*, 2016). En su análisis de los resultados del Informe PISA 2012 en ocho países de América Latina (Argentina, Brasil, Chile, Colombia,

Costa Rica, México, Perú y Uruguay), Villar y Zoido (2016) reafirman la desigualdad educativa mencionada anteriormente, y concluyen que casi 40 por ciento de los estudiantes provenientes de familias desfavorecidas no alcanzan el nivel básico de competencias. Por el contrario, los estudiantes de familias con altos ingresos económicos tienen cinco veces más probabilidades de lograr las competencias que les darán mejores oportunidades para su desarrollo personal y laboral en el futuro, además de que el rendimiento académico alto está muy concentrado en las familias de alto NSE. En países como Estados Unidos, también se han confirmado diferencias significativas en el rendimiento académico de los estudiantes de familias con bajo NSE en comparación con estudiantes procedentes de familias con alto NSE (Benner *et al.*, 2016), en tanto que estas últimas ofrecen una serie de soportes y recursos que proporcionan un beneficio para el desarrollo académico de los alumnos a lo largo de su vida (White *et al.*, 2016). Esta tendencia también se ha confirmado en investigaciones realizadas en países del continente africano. Los estudios de Chandra y Azimuddin (2013) y el de Eshetu (2015) ponen de manifiesto que el NSE familiar, asociado sobre todo a los ingresos económicos de la unidad familiar, es la variable más importante y predictiva en la determinación del rendimiento académico. En investigaciones realizadas con población de países asiáticos, en cambio, algunos estudios confirman que, en países como China, Hong Kong, Taiwán o Japón, la incidencia del NSE en el rendimiento académico de los estudiantes que proceden de familias con pocos recursos económicos es menor que en los países occidentales, ya que los resultados académicos de estudiantes de NSE bajo son mayores en comparación con los de estudiantes de culturas occidentales en similares condiciones (Chen y Kaplowitz, 2016; Gates y Guo, 2014). Además, se ha encontrado que, en estudiantes de países como Pakistán, por ejemplo, entre los indicadores del NSE familiar, el que mayor

efecto tiene en el rendimiento académico es el nivel de estudios de los padres (Ahmad y Khan, 2012; Farooq *et al.*, 2011).

La incidencia del NSE en el rendimiento académico también ha llevado a analizar si estas diferencias entre estudiantes se producen en función de las asignaturas o materias que cursen. Los resultados encontrados en diversos estudios son consistentes con las investigaciones anteriores, ya que los hallazgos muestran que las diferencias en los NSE de las familias producen diferencias de rendimiento en Lengua y en Matemáticas, y que estas diferencias persisten a lo largo de la escolaridad, incluso en escuelas que han hecho esfuerzos por desarrollar programas que promuevan la inclusión y la equidad (Cervini *et al.*, 2016; Suárez *et al.*, 2016). En el caso concreto de las matemáticas, se ha demostrado que el bajo NSE de la familia es uno de los predictores más fuertes del bajo rendimiento (Aschbacher *et al.*, 2013; Gniewosz *et al.*, 2012; Karakolidis *et al.*, 2016; Zhao *et al.*, 2012). Gniewosz *et al.* (2012) muestran que las percepciones de los padres con NSE elevado sobre el logro, utilidad y valor intrínseco de la educación matemática son más positivas que las de los padres con NSE bajo, y a su vez propician una mejor valoración de sus hijos sobre la necesidad de aprender esta materia. Además, como concluyen Aschbacher *et al.* (2013), los estudiantes que provienen de familias con NSE alto tienen recursos adicionales para hacer un seguimiento del aprendizaje de sus hijos e hijas al término de la jornada escolar, por lo que su rendimiento en matemáticas es superior al de los estudiantes de entornos más desfavorecidos.

Dentro de los factores que componen el NSE es importante tener en cuenta la incidencia que tiene el nivel educativo de los padres sobre el rendimiento académico de los hijos (Lorenzo *et al.*, 2012; Robledo y García, 2009). Existen estudios que han confirmado que el bajo nivel educativo de los padres tiene una relación más fuerte con el rendimiento académico de los hijos que, incluso, el NSE de la

familia medido por los ingresos económicos (Smokowski *et al.*, 2004); además, el nivel educativo de la madre es el que mayor impacto tiene en el rendimiento de los hijos, en comparación con el del padre (Marks, 2008). En una revisión realizada por Pati *et al.* (2011) con una muestra de 2 mil 019 estudiantes estadounidenses, se llegó a la conclusión de que el nivel educativo de la madre era una de las variables externas al alumnado con mayor efecto en la identificación del éxito académico temprano. A la misma conclusión llegaron Chaparro *et al.* (2016) en un estudio realizado en México con 21 mil 724 estudiantes de educación secundaria. Mediante el análisis de clúster, identificaron el perfil de los alumnos con alto y bajo rendimiento académico, y encontraron que el nivel de estudios de la madre era la variable que más contribuía a diferenciar ambos perfiles. Los autores evidenciaron que, a mayor nivel escolar de los padres, pero especialmente de la madre, existía una menor probabilidad de fracaso escolar de los hijos.

En comparación con la literatura que examina el NSE familiar, menos investigaciones han abordado las variaciones del NSE colectivos o comunitarios, como el NSE de la escuela, del barrio de residencia o del país en general. Sin embargo, como se demuestra en el estudio realizado por Gustafsson *et al.* (2018), los diferentes tipos de NSE colectivos inciden significativamente en el rendimiento académico de los estudiantes, con independencia de su NSE familiar. Mucha de la investigación sobre los diferentes tipos de NSE se ha derivado de los datos obtenidos en el Informe PISA. Por ejemplo, Perry y McConney (2010) analizaron a 12 mil estudiantes australianos del Informe PISA 2003 y encontraron relaciones significativas entre el NSE de la escuela y el logro académico de los estudiantes incluso mientras se controlaba el NSE individual. Marchant y Finch (2016) examinaron los datos del Informe PISA 2009 en 65 países y afirmaron que el NSE escolar era el predictor más fuerte del rendimiento estudiantil y explicaba incluso más varianza que el

NSE familiar. El NSE escolar basa su influencia, principalmente, en la calidad de la atención educativa gracias a los materiales disponibles en el centro escolar, la seguridad del barrio de la escuela, la calidad de los maestros, el índice de rotación de los maestros y la relación maestro-estudiante (Ingersoll, 1999). En cuanto al NSE del barrio de residencia, trabajos realizados en diferentes periodos han mostrado que en el caso de niños y niñas que viven en barrios marginales y con índices de pobreza alto, estas condiciones influyen muy negativamente en sus logros académicos (Evans *et al.*, 1998; Morales y Guerra, 2006; Roy y Raver, 2014).

La relación directa que existe entre proceder de un contexto familiar y la asistencia a determinadas escuelas, tal y como se confirmó en el Informe Coleman (1966), ha contribuido, en los últimos años, a la intensificación de la investigación sobre el NSE de otros contextos educativos en los que la modificación de factores de riesgo se puede compensar con intervenciones directas. Al respecto, la investigación social y educativa ha mostrado que las escuelas situadas en zonas de niveles económicos más desfavorecidos obtienen peores resultados en el rendimiento académico de sus estudiantes, en comparación con las situadas en contextos económicos más favorecidos (Jehangir *et al.*, 2015; Pitsia *et al.*, 2017). Incluso, las últimas corrientes en investigación sobre NSE y rendimiento académico afirman que los niños que se desarrollan en contextos familiares con un bajo NSE tienen un desarrollo cerebral y neuronal que se asocia con un peor rendimiento académico, mientras que los niños criados en familias con alto NSE tienen un desarrollo cerebral asociado a un mejor rendimiento (Rosen *et al.*, 2018).

VARIABLES FAMILIARES Y SU INFLUENCIA EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Aparte del NSE existe una combinación de factores familiares que influye, igualmente,

en el rendimiento de los hijos, como son las prácticas de crianza, el ajuste psicológico de los progenitores, la calidad de la relación conyugal y la promoción activa del aprendizaje en el hogar (Robertson y Reynolds, 2010). Investigaciones como la de Buehler y Gerard (2013) evidencian una asociación entre la acumulación de factores de riesgo familiares y las dificultades académicas de los estudiantes. En esta investigación, mediante un diseño longitudinal con una muestra de estudiantes de 10 a 14 años, se analizó la influencia que producen en el rendimiento la acumulación de diversos factores de riesgo: NSE, nivel educativo de los padres, ajuste psicológico de los progenitores, tipo de familia y pautas de crianza. A partir de estos factores de riesgo, los autores establecieron un índice de riesgo acumulativo; los resultados mostraron que el riesgo acumulado por variables de naturaleza familiar se asociaba con una disminución significativa del rendimiento académico desde la primera mitad de la adolescencia.

En el estudio de otras variables de dinámica familiar, como el nivel de conflictos interparentales, también se ha confirmado una asociación positiva con las dificultades académicas (Ghazarian y Buehler, 2010). En la investigación realizada por Iraurgi *et al.* (2011) con una muestra de 3 mil 957 estudiantes españoles de educación secundaria, bachillerato y formación profesional, en la que se indagó sobre los conflictos interparentales y su influencia en el rendimiento académico, se encontró que los alumnos con mayores niveles de fracaso escolar eran los que procedían de hogares con baja afectividad y altos niveles de conflictos dentro de la unidad familiar. Se ve, por tanto, que la incidencia de la familia en el desarrollo escolar de los hijos no tiene que ver sólo con el nivel educativo o económico, sino que también juegan un papel relevante factores familiares como el grado de cohesión y convivencia o la percepción de apoyo afectivo que siente el menor. Incluso en familias con bajo NSE, pero con altos niveles de

cohesión y afecto, y con niveles de comunicación positivos, los estudiantes tienen mayores probabilidades de superar con éxito la educación obligatoria y de continuar, incluso, con la educación postobligatoria (Díaz y Osuna, 2017; Orthner *et al.*, 2004). La violencia intrafamiliar en el hogar incide directamente y de forma negativa en el desarrollo académico de los menores, y deteriora las relaciones interpersonales, además de generar estrés, desmotivación y absentismo; todo ello contribuye al rápido descenso del rendimiento escolar (Merino y Castillo, 2017). Al clima de convivencia familiar habría que unir otra de las variables considerada en los estudios de rendimiento académico: el ajuste psicológico del padre y de la madre. Al respecto, se ha encontrado que el estado de ánimo depresivo, niveles de estrés elevados e insatisfacción con la vida por parte de los padres inciden en el rendimiento académicos de sus hijos (Tan, 2017), es decir que la salud mental de los progenitores afecta positiva o negativamente en el funcionamiento y bienestar del niño, así como en su rendimiento académico (Claessens *et al.*, 2015).

Dentro del conjunto de variables del contexto familiar que pueden convertirse en factores de riesgo asociados al rendimiento académico, cobran especial importancia las expectativas de los progenitores sobre los logros educativos de sus hijos; si bien la influencia que pueden tener las escuelas para modificar o disminuir el impacto de determinados factores de riesgo familiar, como los señalados anteriormente, es prácticamente nula, no ocurre lo mismo respecto de la influencia que la escuela puede ejercer para que los progenitores tengan altas expectativas en el logro educativo de sus hijos. Los meta-análisis realizados por Wilder (2014), y el llevado a cabo, posteriormente, por Castro *et al.* (2015), confirman el efecto que tienen las expectativas de los progenitores sobre el rendimiento académico de los hijos, ya que éstos son susceptibles de albergar actitudes y creencias similares a las de sus progenitores. Tan (2017)

analizó la influencia de las expectativas de los progenitores sobre el rendimiento académico de los hijos a partir de los datos del Informe PISA 2012; tomó como referencia ocho países de contextos culturales muy diferentes: Chile, Hong Kong, Croacia, Hungría, Italia, Corea del Sur, Macao y México. Los resultados mostraron que, con independencia de los contextos, entre las variables familiares analizadas, las expectativas de los progenitores era la que mayor incidencia tenía en el rendimiento en matemáticas, en comparación con otras variables como el nivel educativo o el estatus ocupacional de los progenitores.

VARIABLES PERSONALES PROTECTORAS DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Los resultados obtenidos en algunas investigaciones recientes resultan alentadores en relación a la mejora del rendimiento académico, por cuanto desafían el estereotipo de que la pobreza impide el éxito académico, o que el bajo NSE y el bajo rendimiento están estrechamente relacionados (Williams *et al.*, 2015). Williams y Portman (2014) mostraron la importancia de que los estudiantes provenientes de contextos de marginación y pobreza adopten un papel activo en su proceso de aprendizaje, y para ello es necesario que desde las escuelas se les ayude a desarrollar variables motivacionales y afectivas para mantener altos niveles de motivación y rendimiento a pesar de los factores sociales desfavorecedores.

La investigación sobre los estudiantes que tienen la capacidad de tener éxito académico a pesar de la influencia negativa de factores sociales y familiares de riesgo ha comenzado a desarrollarse apenas recientemente. Hasta ahora, se logrado establecer que existe una estrecha relación entre las variables de los estudiantes y su rendimiento académico, pero han sido pocos los estudios que han analizado si las variables personales de los estudiantes pueden modificar la dirección negativa que ejercen determinadas variables

sociofamiliares —identificadas como factores de riesgo— sobre el rendimiento (Williams *et al.*, 2015). Los resultados de algunos trabajos revelan que existen varios factores personales (por ejemplo, locus de control interno, orientación adecuada de metas académicas, autoeficacia, etc.) que difieren significativamente entre los estudiantes que resisten o no la incidencia de los factores de riesgo en su escolaridad (Gizir y Aydin, 2009; Morales, 2010; Vanderbilt-Adriance y Shaw, 2008). Los anteriores estudios resaltan la importancia de considerar estos factores personales desde el inicio y durante toda la educación secundaria, ya que, como se ha señalado, es la etapa más vulnerable para el rendimiento de los estudiantes, principalmente de los que proceden de contextos pobres o marginales (Goldstein *et al.*, 2015). En este sentido cabe remarcar que, aunque determinados factores contextuales como los abordados en apartados anteriores tienen una incidencia directa en el rendimiento, las variables psicológicas del alumnado (metas académicas, autorregulación, autoeficacia, estrategias de aprendizaje, etc.) pueden actuar como factores protectores de los resultados académicos, y reducir o incluso eliminar la incidencia perjudicial de los factores sociofamiliares de riesgo (Eccles *et al.*, 2006).

Se ha demostrado que la generación de un sentimiento fuerte de autoeficacia en el alumnado actúa como un potente factor protector del desempeño académico. La creencia en la capacidad de sí mismo para completar el trabajo escolar y pensar que se va a progresar tiene un impacto positivo en el rendimiento académico, a pesar de la acumulación de factores de riesgo; de ahí que la autoeficacia cumpla con una importante función protectora del rendimiento académico (Lucio *et al.*, 2011). En el caso de estudiantes de educación secundaria con bajo NSE, Rocchino *et al.* (2017) comprobaron que la autoeficacia es un factor protector determinante en estos estudiantes, ya que favorece estilos de afrontamiento adaptativos que a su vez se relacionan con un buen

rendimiento académico. Asimismo, Cleary y Kitsantas (2017) comprobaron que, en el estudiante de secundaria, la interacción de la motivación, la autoeficacia y la autorregulación funciona como mediadora del efecto del NSE familiar en el rendimiento, y destacan, sobre todo, la importancia de la autoeficacia como factor cognitivo protector de los resultados académicos. Con estudiantes de bachillerato se han encontrado resultados similares, en el sentido de que las metas académicas y la autorregulación fungen como variables protectoras del rendimiento académico frente a riesgos del entorno social donde crecen los alumnos (Gaxiola *et al.*, 2013).

Otras variables que han mostrado actuar como protectoras del rendimiento académico frente a factores sociofamiliares perjudiciales son las metas académicas. Específicamente en el caso de las metas de aprendizaje, Froiland y Worrell (2016), en una investigación con estudiantes de secundaria de diversas etnias, encontraron que contribuían positivamente al rendimiento por encima de la influencia negativa que pudieran ejercer variables sociodemográficas del alumnado, tales como el bajo nivel educativo de los progenitores o pertenecer a una minoría étnica. Williams *et al.* (2017) también comprobaron la influencia que pueden ejercer las metas en el rendimiento de estudiantes de educación secundaria de bajo NSE familiar, así como la influencia de coetáneos en su éxito académico; esto se debe a que los compañeros facilitan apoyo e inspiran cambios positivos en el establecimiento de sus propias metas académicas, e incluso en la intensidad con la que pretenden lograr sus objetivos. A raíz de estos resultados los autores concluyen en la importancia de llevar a cabo intervenciones educativas apoyadas en relaciones o tutorías entre iguales con metas académicas altas, con el fin de contribuir al reforzamiento de las metas de estudiantes procedentes de contextos con bajos NSE.

La autorregulación del esfuerzo también ha demostrado su capacidad para proteger al

alumnado contra múltiples factores externos de riesgo. Swanson *et al.* (2012) corroboraron que los niños con mayor autorregulación pueden enfocar mejor su atención, mantenerse al margen de influencias negativas del contexto, centrarse en la realización de tareas escolares y obtener mejor rendimiento, a pesar de vivir en familias con mayor carga de factores de riesgo, como escasos recursos económicos, bajo nivel educativo o estilos de crianza parentales inadecuados. En este mismo sentido, los estudios longitudinales realizados por Wang *et al.* (2017) mostraron que, en los niños pertenecientes a familias con bajo NSE, pero con una buena capacidad de autorregulación del esfuerzo, el rendimiento en las áreas de lectura y matemáticas era superior a la de sus compañeros procedentes de familias similares; este factor incluso llegaba a reducir la brecha en el rendimiento con los estudiantes procedentes de familias con buen NSE, y a igualarse con el paso del tiempo.

CONCLUSIONES

Aunque son numerosos los factores sociales o familiares que pueden incidir en el rendimiento académico, en este trabajo se presenta una revisión de aquéllos que, desde la investigación empírica, han resultado consistentes en mostrar la relación o efecto significativo en las diferencias de rendimiento, así como algunas variables personales de los estudiantes que pueden romper la asociación negativa entre estos factores y el rendimiento.

De la investigación consultada en este trabajo se confirma que estudiantes con capacidades similares pueden ser más vulnerables a presentar bajo rendimiento académico o abandonar tempranamente la escolaridad, por estar expuestos a factores de riesgo. El NSE personal o familiar ha sido, y continúa siendo en la actualidad, el factor de riesgo más estudiado, por lo que se ha podido confirmar su repercusión directa en el rendimiento (Benner *et al.*, 2016; Callan *et al.*, 2017; Wang *et al.*, 2017).

En este sentido, se ha evidenciado una relación clara entre el rendimiento académico y el nivel de educación de los padres (Marks, 2008), y se ha demostrado que el nivel educativo de la madre es el que tiene mayor incidencia en el rendimiento académico del estudiante (King *et al.*, 2017). No obstante, también se ha mostrado que el NSE familiar no es un factor de riesgo aislado, sino que guarda estrecha conexión con factores de riesgo asociados a otros contextos, por ejemplo, el de la escuela. Si bien en los últimos años se ha incrementado el interés por estudiar el NSE comunitario (Callan *et al.*, 2017; Williams *et al.*, 2017), se requiere seguir profundizando en esta dirección, ya que, como se ha comprobado, tiene un efecto negativo en el rendimiento, incluso después de controlar las variables relacionadas con el NSE familiar (Gustafsson *et al.*, 2018; Liu *et al.*, 2015).

Al respecto, se puede concluir que en contextos sociales o familiares desfavorecidos es mucho más probable que el estudiante esté expuesto a un conjunto de factores, y no a uno solo, de manera que la exposición combinada o acumulada de éstos es lo que incrementa significativamente la incidencia negativa en el rendimiento (Buehler y Gerard, 2013; Lanza *et al.*, 2014; Lucio *et al.*, 2012; Ragnarsdottir *et al.*, 2017; Whipple *et al.*, 2010). Se ha considerado que la mayor parte de estos factores de riesgo, al ser del ámbito familiar o social del estudiante, escapan del control del profesorado y de las administraciones educativas (Roy y Raver, 2014). Quizá por ello, desde la práctica, se ha considerado que la mejora del rendimiento de los estudiantes expuestos a diversos factores de riesgo depende más de acciones sociales que educativas y, en consecuencia, las intervenciones desde el marco escolar se han dirigido, fundamentalmente, a compensar desigualdades de partida, con escasas implicaciones de las familias.

Sin embargo, merecen consideración especial los estudios en los que se demuestra que incluso en contextos desfavorecidos económica y socialmente, algunas variables familiares

como la cohesión, los niveles positivos de afecto y de comunicación (Díaz y Osuna, 2017; Orthner *et al.*, 2004) y las expectativas de los padres hacia la educación y el rendimiento (Castro *et al.*, 2015; Tan, 2017; Wilder, 2014), pueden mitigar el efecto negativo del contexto en el rendimiento de los hijos. A ello hay que unir los resultados obtenidos en investigaciones recientes que desafían, igualmente, la asociación directa entre factores de riesgo y bajo rendimiento; por ejemplo, se ha encontrado que la autoeficacia (Cleary y Ritsantas, 2017; Rocchino *et al.*, 2017), la autorregulación (Wang *et al.*, 2017) y la motivación basada en metas académicas (Williams *et al.*, 2017), pueden mediar la influencia negativa de los factores sociofamiliares de riesgo en los resultados académicos.

Hay que considerar que algunas de las variables sociofamiliares de riesgo —como los indicadores del NSE familiar— son difícilmente modificables a corto plazo; por el contrario, las variables personales del alumnado, como la motivación y la autoeficacia, además de su relevancia para el rendimiento del alumno, son más susceptibles de mejora o modificación en el contexto escolar con intervenciones específicas dirigidas a su potenciación, por lo que pueden ser más rápidamente modificables (Tourón *et al.*, 2018). Esto implica que al potenciar y desarrollar las variables personales de los estudiantes se puede contribuir a favorecer su éxito académico. Es importante tener en cuenta estas variables personales para desarrollar intervenciones que mejoren el rendimiento académico de estudiantes provenientes de contextos desfavorecidos.

Suárez-Álvarez *et al.* (2014) afirman que la mejora académica que ofrece la intervención en variables como el autoconcepto académico, la motivación o las expectativas del alumnado son superiores que cualquier intervención que se quiera desarrollar en variables relacionadas con el nivel socioeconómico de los estudiantes. En la misma línea, al investigar la relación entre el autoconcepto y el rendimiento académico, Marsh y Martin (2011)

proponen que cualquier intervención educativa con estudiantes en situaciones de desventaja social debe de incorporar el desarrollo de sus autoconceptos académicos si se quiere mejorar sus logros escolares y compensar los efectos negativos de los entornos de riesgo en los que crecen. Hay que tener en cuenta, además, que las desventajas socioeconómicas y los climas familiares negativos generan autoconcepciones negativas en los estudiantes; de ahí la importancia de considerar el autoconcepto académico como una variable que debe ser tenida en cuenta como factor protector de intervención en cualquier programa de mejora del rendimiento de los estudiantes en riesgo (Prince y Nurius, 2014).

Aunque escapa a la finalidad de este trabajo hacer propuestas de intervención concretas, no queremos finalizar sin dejar constancia de algunas reflexiones o consideraciones para la práctica. Se ha señalado que la escuela debe proporcionar, con independencia de cualquier diferencia personal, familiar o social, los recursos necesarios para lograr el éxito educativo (Florian *et al.*, 2010). Es importante recordar que, aunque la estructura de los sistemas educativos varía según los países (los años de permanencia obligatoria varía entre unos contextos y otros), la educación secundaria se ha considerado una etapa crítica ya que es en la que desciende el rendimiento académico de los estudiantes (Benner y Graham, 2009). A ello se une la mayor vulnerabilidad de algunos estudiantes —por estar expuestos a la acumulación de factores de riesgo— a tener bajo rendimiento académico en esta etapa,

crucial para su trayectoria futura de vida. Esto implica que una educación de calidad, de la que puedan beneficiarse por igual todos los estudiantes, requiere de políticas educativas y del desarrollo de acciones e intervenciones holísticas e interdisciplinarias a través de múltiples vías, y con implicación directa de los estudiantes y sus familias. El contexto escolar y el contexto social o familiar se encuentran conectados entre sí, de manera que las intervenciones que se hagan para mejorar el adecuado funcionamiento en uno de ellos repercutirán en el otro. En el caso de los estudiantes expuestos a factores de riesgo, la simbiosis entre lo pedagógico y lo social no se puede obviar, y, por tanto, el desarrollo de programas de intervención debe tener en cuenta ambos aspectos (Herrera-Pastor y De Oña-Cots, 2017). Esto significa aceptar una responsabilidad compartida. La escuela sigue siendo, sin duda, el medio más adecuado para paliar las desigualdades de partida y para contribuir a la igualdad de oportunidades en los resultados académicos. A través de los centros educativos se puede llegar a las familias, lo cual es una forma de unir lo social y lo educativo. Así mismo, desde los centros se pueden y se deben llevar a cabo intervenciones que contribuyan a potenciar las variables personales que han mostrado ser capaces de incidir en la disminución de la brecha en el rendimiento de los estudiantes expuestos a factores de riesgo. Esto resulta de relevancia si se quiere que los estudiantes se conviertan en sujetos activos en relación a su rendimiento, y autoprotectores de los factores de riesgo resultantes de sus contextos.

REFERENCIAS

- ABER, J. Lawrence, Neil Bennett, Dalton Conley y Jiali Li (1997), "The Effects of Poverty on Child Health and Development", *Annual Review of Public Health*, vol. 18, pp. 463-483.
- AHMAD, Iqbal y Nasrullah Khan (2012), "Relationship between Parental Socio-economic Conditions and Student's Academic Achievements: A case of district dir, Timergara, Pakistan", *Global Advanced Research Journal of Educational Research and Review*, vol. 1, núm. 7, pp. 137-142.
- ASCHBACHER, Pamela, Marsha Ing y Sherry Tsai (2013), "Boosting Student Interest in Science", *Phi Delta Kappan*, vol. 95, núm. 2, pp. 47-51.
- BENNER, Aprile y Sandra Graham (2009), "The Transition to High School as a Developmental

- Process among Multiethnic Urban Youth”, *Child Development*, vol. 80, núm. 2, pp. 356-376.
- BENNER, Aprile, Alaina Boyle y Sydney Sadler (2016), “Parental Involvement and Adolescents’ Educational Success: The roles of prior achievement and socioeconomic status”, *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 45, núm. 6, pp. 1053-1064.
- BOLGER, Kerry, Charlotte Patterson, William Thompson y Janis Kupersmidt (1995), “Psychosocial Adjustment among Children Experiencing Persistent and Intermittent Family Economic Hardship”, *Child Development*, vol. 66, núm. 4, pp. 1107-1129.
- BORNSTEIN, Marc y Robert Bradley (2003), *Socioeconomic Status, Parenting, and Child Development*, Mahwah, Lawrence Erlbaum.
- BOXER, Paul, Sara Goldstein, Tahlia DeLorenzo, Sarah Savoy e Ignacio Mercado (2011), “Educational Aspiration-Expectation Discrepancies: Relation to socioeconomic and academic risk-related factors”, *Journal of Adolescence*, vol. 34, núm. 4, pp. 609-617.
- BRONFENBRENNER, Urie (1979), *The Ecology of Human Development*, Cambridge, Harvard University Press.
- BUEHLER, Cheryl y Jean Gerard (2013), “Cumulative Family Risk Predicts Increases in Adjustment Difficulties across Early Adolescence”, *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 42, núm. 6, pp. 905-920.
- BULLÓN, Fernando, María Maestre, Elena Felipe, Benito León y María Isabel Polo (2017), “Análisis del rendimiento académico de los alumnos de educación secundaria obligatoria según las variables familiares”, *Educación XXI*, vol. 20, núm. 1, pp. 209-232.
- CALDAS, Stephen y Carl Bankston (1997), “Effect of School Population Socioeconomic Status on Individual Academic Achievement”, *Journal of Educational Research*, vol. 90, núm. 5, pp. 269-277.
- CALLAN, Gregory, Gregory Marchant, Holmes Finch y Lindsay Flegge (2017), “Student and School SES, Gender, Strategy Use, and Achievement”, *Psychology in the Schools*, vol. 54, núm. 9, pp. 1106-1122.
- CAMPBELL, Frances y Craig Ramey (1994), “Effects of Early Intervention on Intellectual and Academic Achievement: A follow-up study of children from low-income families”, *Child Development*, vol. 65, núm. 2, pp. 684-698.
- CASTRO, Mario, Eva Expósito-Casas, Esther López-Martín, Luis Lizasoain, Enrique Navarro-Asencio y José Luis Gaviria (2015), “Parental Involvement on Student Academic Achievement: A meta-analysis”, *Educational Research Review*, vol. 14, pp. 33-46.
- CERVINI, Rubén, Nora Dari y Silvia Quiroz (2016), “Estructura familiar, tamaño de la familia y el rendimiento en matemática y lectura: análisis comparativo entre países de América Latina”, *Perfiles Educativos*, vol. 38, núm. 151, pp. 12-31.
- CHANDRA, Ritu y Sheikh Azimuddin (2013), “Influence of Socio Economic Status on Academic Achievement of Secondary School Students of Lucknow City”, *International Journal of Scientific & Engineering Research*, vol. 4, núm. 11, pp. 1952-1960.
- CHAPARRO, Alicia, Coral González y Joaquín Caso (2016), “Familia y rendimiento académico: configuración de perfiles estudiantiles en secundaria”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 1, pp. 53-68.
- CHEN, Shiuh-Tarng y Stan Kaplowitz (2016), “Family Economic Status, Cultural Capital, and Academic Achievement: The case of Taiwan”, *International Journal of Educational Development*, vol. 39, pp. 271-278.
- CICIELLA, Lucia, Alexandria Curlee, Jason Karageorge y Suniya Luthar (2017) “When Mothers and Fathers Are Seen as Disproportionately Valuing Achievements: Implications for adjustment among upper middle-class youth”, *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 46, núm. 5, pp. 1057-1075.
- CLAESSENS, Amy, Mimi Engel y Chris Curran (2015), “The Effects of Maternal Depression on Child Outcomes During the First Years of Formal Schooling”, *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 32, pp. 80-93.
- CLEARY, Timothy y Anastasia Kitsantas (2017), “Motivation and Self-Regulated Learning Influences on Middle School Mathematics Achievement”, *School Psychology Review*, vol. 46, núm. 1, pp. 88-107.
- COLEMAN, James, Ernest Campbell, Carol Hobson, James McPartland, Alexander Mood, Frederic Weinfeld y Robert York (1966), *Equality of Educational Opportunity*, Washington DC, U.S. Government Printing Office.
- DÍAZ, Karla y Cecilia Osuna (2017), “Contexto socio-familiar en jóvenes en situación de abandono escolar en educación media superior. Un estudio de caso”, *Perfiles Educativos*, vol. 39, núm. 158, pp. 70-90.
- DIETRICHSON, Jens, Martin Bøg, Trine Filges y Anne-Marie Jørgensen (2017), “Academic Interventions for Elementary and Middle School Students with Low Socioeconomic Status: A systematic review and meta-analysis”, *Review of Educational Research*, vol. 87, núm. 2, pp. 243-282.
- DUNCAN, Greg, Chantelle Dowsett, Amy Claessens, Katherine Magnuson, Aletha Huston, Pamela Klebanov, Linda Pagani, Leon Feinstein, Mimi Engel, Jeanne Brooks-Gunn, Holly Sexton, Kathryn Duckworth y Crista Japel (2007), “School Readiness and Later Achievement”, *Developmental Psychology*, vol. 43, núm. 6, pp. 1428-1446.

- ECCLES, Jacquelynne, Carol Wong y Stephen Peck (2006), "Ethnicity as a Social Context for the Development of African-American Adolescents", *Journal of School Psychology*, vol. 44, núm. 5, pp. 407-426.
- ELOSUA, Paula (2013), "Diferencias individuales y autonómicas en el estatus socioeconómico y cultural como predictores en PISA 2009", *Revista de Educación*, núm. 361, pp. 646-664.
- ENRÍQUEZ, Carolina, Ángela Segura y José Tovar (2013), "Factores de riesgo asociados a bajo rendimiento académico en escolares de Bogotá", *Revista Investigaciones Andina*, vol. 15, núm. 26, pp. 654-666.
- ESHETU, Amogne (2015), "Parental Socio-economic Status as a Determinant Factor on Academic Performance of Students in Regional Examination: Case of Dessie Town, Ethiopia", *International Journal of Academic Research in Education and Review*, vol. 3, núm. 9, pp. 247-256.
- EVANS, Gary, Stephen Lepore, Bhaskar Shejwal y Madan Palsane (1998), "Chronic Residential Crowding and Children's Well-being: An ecological perspective", *Child Development*, vol. 69, núm. 6, pp. 1514-1523.
- FAROOQ, Muhammad, Anisha Chaudry, M. Shafiq y Getenesh Berhanu (2011), "Factors Affecting Students' Quality of Academic Performance: A case of secondary school level", *Journal of Quality and Technology Management*, vol. 7, núm. 2, pp. 1-14.
- FLORIAN, Lani, Kathryn Young y Martyn Rouse (2010), "Preparing Teachers for Inclusive and Diverse Educational Environments: Studying curricular reform in an initial teacher education course", *International Journal of Inclusive Education*, vol. 14, núm. 7, pp. 709-722.
- FROILAND, John y Frank Worrell (2016), "Intrinsic Motivation, Learning Goals, Engagement, and Achievement in a Diverse High School", *Psychology in the Schools*, vol. 53, núm. 3, pp. 321-336.
- GAMAZO, Adiana, Fernando Martínez-Abad, Susana Olmos-Migueláñez y María José Rodríguez-Conde (2018), "Evaluación de factores relacionados con la eficacia escolar en PISA 2015. Un análisis multinivel", *Revista de Educación*, núm. 379, pp. 56-84.
- GATES, Peter y Xumei Guo (2014), "How British-Chinese Parents Support their Children: A view from the regions", *Educational Review*, vol. 66, núm. 2, pp. 168-191.
- GAXIOLA, José, Sabdybell González y Eunice Gaxiola (2013), "Autorregulación, resiliencia y metas educativas: variables protectoras del rendimiento académico de bachilleres", *Revista Colombiana de Psicología*, vol. 22, núm. 2, pp. 241-252.
- GHAZARIAN, Sharon y Cheryl Buehler (2010), "Interparental Conflict and Academic Achievement: An examination of mediating and moderating factors", *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 39, núm. 1, pp. 23-35.
- GIZIR, Cem Ali y Aydin Gul (2009), "Protective Factors Contributing to the Academic Resilience of Students Living in Poverty in Turkey", *Professional School Counseling*, vol. 13, núm. 1, pp. 38-49.
- GNIWOSZ, Burkhard, Jacquelynne Eccles y Peter Noack (2012), "Secondary School Transition and the Use of Different Sources of Information for the Construction of the Academic Self-concept", *Social Development*, vol. 21, núm. 3, pp. 537-557.
- GOLDSTEIN, Sara, Paul Boxer y Erin Rudolph (2015), "Middle School Transition Stress: Links with academic performance, motivation, and school experiences", *Contemporary School Psychology*, vol. 19, núm. 1, pp. 21-29.
- GÓMEZ, Viviana, Carla Muñoz, Ilich Silva, María Paz González, Paula Guerra y Jorge Valenzuela (2014), "Creencias y oportunidades de aprendizaje en la práctica educativa en contextos de pobreza", *Perfiles Educativos*, vol. 36, núm. 144, pp. 173-188.
- GUSTAFSSON, Jan-Eric, Trude Nilsen y Kajsa Hansen (2018), "School Characteristics Moderating the Relation between Student Socio-economic Status and Mathematics Achievement in Grade 8. Evidence from 50 countries in TIMSS 2011", *Studies in Educational Evaluation*, vol. 57, pp. 16-30.
- HATTIE, John y Eric M. Anderman (2013), *International Guide to Students Achievement*, Nueva York, Routledge.
- HERRERA-Pastor, David y José Manuel de Oña-Cots (2017), "La personalización de la intervención educativa proporciona igualdad de oportunidades a los menores en situación de riesgo", *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol. 6, núm. 2, pp. 149-165.
- INGERSOLL, Richard (1999), "The Problem of Under-qualified Teachers in American Secondary Schools", *Educational Researcher*, vol. 28, núm. 2, pp. 26-37.
- IRAURGI, Ioseba, Ana Martínez-Pampliega, Leire Iriarte y Mireia Sanz (2011), "Modelo cognitivo-contextual del conflicto interparental y la adaptación de los hijos", *Anales de Psicología*, vol. 27, núm. 2, pp. 562-573.
- JEHANGIR, Khurrem, Cees Glas y Stephanie van den Berg (2015), "Exploring the Relation between Socio-economic Status and Reading Achievement in PISA 2009 through an Intercepts-and-slopes-as-outcomes Paradigm", *International Journal of Educational Research*, vol. 71, pp. 1-15.
- KARAKOLIDIS, Anastasios, Vasiliki Pitsia y Anastassios Emvalotis (2016), "Mathematics Low Achievement in Greece: A multilevel analysis of the Programme for International Student Assessment (PISA) 2012 data", *Theme*

- in *Science and Technology Education*, vol. 9, núm. 1, pp. 3-24.
- KING, Thomas, Cristina McKean, Robert Rush, Elizabeth Westrupp, Fiona Mensah, Sheena Reilly y James Law (2017), "Acquisition of Maternal Education and Its Relation to Single-Word Reading in Middle Childhood: An analysis of the millennium cohort study", *Merrill-Palmer Quarterly*, vol. 63, núm. 2, pp. 181-209.
- KORZENIOWSKI, Celina, Marcos Cupani, Mirta Ison e Hilda Difabio (2016), "Rendimiento escolar y condiciones de pobreza: el rol mediador de las funciones ejecutivas", *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 14, núm. 40, pp. 474-494.
- KRÜGER, Natalia (2013), "Segregación social y desigualdad de logros educativos en Argentina", *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 21, núm. 86, pp. 1-26.
- LANZA, Stephanie, Brittany Cooper y Bethany Bray (2014), "Population Heterogeneity in the Salience of Multiple Risk Factors for Adolescent Delinquency", *Journal of Adolescent Health*, vol. 54, núm. 3, pp. 319-325.
- LEE, Jihyum (2014), "Universal Factors of Student Achievement in High-Performing Eastern and Western Countries", *Journal of Educational Psychology*, vol. 106, núm. 2, pp. 364-374.
- LEE, Kyunghye (2010), "Do Early Academic Achievement and Behavior Problems Predict Long-term Effects among Head Start Children?", *Children and Youth Services Review*, vol. 32, núm. 12, pp. 1690-1703.
- LIU, Hongquiang, Jan Van Damme, Sarah Gielen y Wim Van Den Noortgate (2015), "School Processes Mediate School Compositional Effects: Model specification and estimation", *British Educational Research Journal*, vol. 41, núm. 3, pp. 423-447.
- LORENZO, Mar, Miguel Santos y Agustín Godás (2012), "Inmigración y educación, ¿influye el nivel educativo de los padres en el rendimiento académico de los hijos?", *Teoría de la Educación*, vol. 24, núm. 2, pp. 129-148.
- LUCIO, Robert, Lisa Rapp-Paglicci y William Rowe (2011), "Developing an Additive Risk Model for Predicting Academic Index: School factors and academic achievement", *Child and Adolescent Social Work Journal*, vol. 28, núm. 2, pp. 153-173.
- LUCIO, Robert, Elizabeth Hunt y Marina Bornova-lova (2012), "Identifying the Necessary and Sufficient Number of Risk Factors for Predicting Academic Failure", *Developmental Psychology*, vol. 48, núm. 2, pp. 422-428.
- MARCHANT, Gregory y Holmes Finch (2016), "Student, School, and Country: The relationship of SES and inequality to achievement", *Journal of Global Research in Education and Social Science*, vol. 6, núm. 4, pp. 187-196.
- MARKS, Gary (2008), "Are Father's or Mother's Socioeconomic Characteristics More Important Influences on Student Performance? Recent International Evidence", *Social Indicators Research*, vol. 85, núm. 2, pp. 293-309.
- MARSH, Herbert y Andrew Martin (2011), "Academic Self-concept and Academic Achievement: Relations and causal ordering", *British Journal of Educational Psychology*, vol. 81, núm. 1, pp. 59-77.
- MARTÍNEZ, Raquel y Lucía Álvarez (2005), "Fracaso y abandono escolar en educación secundaria obligatoria: implicación de las familias y de los centros escolares", *Aula Abierta*, vol. 85, pp. 127-146.
- McKEE, Todd y Paul Caldarella (2016), "Middle School Predictors of High School Performance: A case study of dropout risk indicators", *Education*, vol. 136, núm. 4, pp. 515-529.
- MERINO, Gladys y Sonia Castillo (2017), "Repercusiones de la violencia intrafamiliar como factor de riesgo en el rendimiento académico", *Journal of Science and Research: Revista de Ciencia e Investigación*, vol. 2, núm. 7, pp. 23-29.
- MORALES, Erik (2010), "Linking Strengths: Identifying and exploring protective factor clusters in academically resilient low-socioeconomic urban students of color", *Roeper Review*, vol. 32, núm. 3, pp. 164-175.
- MORALES, Julie y Nancy Guerra (2006), "Effects of Multiple Context and Cumulative Stress on Urban Children's Adjustment in Elementary School", *Child Development*, vol. 77, núm. 4, pp. 907-923.
- NOGUERA, Pedro y Lauren Wells (2011), "The Politics of School Reform: A broader and bolder approach to Newark", *Berkeley Review of Education*, vol. 2, núm. 1, pp. 5-25.
- ORTHNER, Dennis, Hinckley Jones-Sanpei y Sabrina Williamson (2004), "The Resilience and Strengths of Low-Income Families", *Family Relations*, vol. 53, núm. 2, pp. 159-167.
- PATI, Susmita, Kyleen Hashim, Brett Brown, Alexander Fiks y Christopher Forrest (2011), "Early Identification of Young Children at Risk for Poor Academic Achievement: Preliminary development of a parent-report prediction tool", *BMC Health Services Research*, vol. 11, pp. 197-210.
- PERRY, Laura y Andrew McConney (2010), "School Socio-economic Composition and Student Outcomes in Australia: Implications for educational policy", *Australian Journal of Education*, vol. 54, núm. 1, pp. 72-85.
- PITSIA, Vasiliki, Andy Biggart y Anastasios Karakolidis (2017), "The Role of Students' Self-beliefs, Motivation and Attitudes in Predicting Mathematics Achievement: A multilevel analysis of the Programme for International Student Assessment data", *Learning and Individual Differences*, vol. 55, pp. 163-173.

- PRELOW, Hazel y Alexandra Loukas (2003), "The Role of Resource, Protective, and Risk Factors on Academic Achievement-related Outcomes of Economically Disadvantaged Latino Youth", *Journal of Community Psychology*, vol. 31, núm. 5, pp. 513-529.
- PRINCE, Dana y Paula Nurius (2014), "The Role of Positive Academic Self-concept in Promoting School Success", *Children and Youth Services Review*, vol. 43, pp. 145-152.
- RAGNARSDOTTIR, Laufey, Alfgeir Kristjansson, Ingibjorb Thorisdottir, John Allegrante, Heiddis Valdimarsdottir, Steinunn Gestsdottir y Inga Sigfusdottir (2017), "Cumulative Risk Over the Early Life Course and its Relation to Academic", *Preventive Medicine*, vol. 96, pp. 36-41.
- ROBERTSON, Dylan y Arthur Reynolds (2010), "Family Profiles and Educational Attainment", *Children and Youth Services Review*, vol. 32, núm. 8, pp. 1077-1085.
- ROBISON, Samuel, Jeremiah Jagers, Judith Rhodes, Bret Blackmon y Wesley Church (2017), "Correlates of Educational Success: Predictors of school dropout and graduation for urban students in the Deep South", *Children & Youth Services Review*, vol. 73, pp. 37-46.
- ROBLEDO, Patricia y Jesús Nicasio García (2009), "El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje: revisión de estudios empíricos", *Aula Abierta*, vol. 37, núm. 1, pp. 117-128.
- ROCCHINO, Gabrielle, Bridget Dever, Alana Telesford y Kristen Fletcher (2017), "Internalizing and Externalizing in Adolescence: The roles of academic self-efficacy and gender", *Psychology in the Schools*, vol. 54, núm. 9, pp. 905-917.
- ROGERO, Julio (2012), "El fracaso escolar, causas y alternativas", *En la Calle: Revista sobre Situaciones de Riesgo Social*, vol. 21, pp. 9-13.
- ROKSA, Josipa y Peter Kinsley (2018), "The Role of Family Support in Facilitating Academic Success of Low-Income Students", *Research in Higher Education*, pp. 1-22. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11162-018-9517-z>
- ROMÁN, Marcela (2013), "Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada de conjunto", *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 11, núm. 2, pp. 34-59.
- ROSEN, Maya, Margaret Sheridan, Kelly Sambrook, Andrew Meltzoff y Katie McLaughlin (2018), "Socioeconomic Disparities in Academic Achievement: A multi-modal investigation of neural mechanisms in children and adolescents", *NeuroImage*, vol. 173, pp. 298-310.
- ROY, Amanda y Cybele Raver (2014), "Are All Risks Equal? Early experiences of poverty-related risk and children's functioning", *Journal of Family Psychology*, vol. 28, núm. 3, pp. 391-400.
- RUTTER, Matthew (1979), "Protective Factors in Children's Responses to Stress and Disadvantage", en Whalen Kent y Jon Rolf (eds.), *Primary Prevention in Psychopathology*, Hanover, University Press of New England.
- RUTTER, Matthew (1987), "Psychosocial Resilience and Protective Mechanism", *American Journal of Orthopsychiatry*, vol. 57, núm. 3, pp. 316-331.
- SAMEROFF, Arnold, Todd Bartko, Alfred Baldwin, Clare Baldwin y Ronald Seifer (1998), "Family and Social Influences on the Development of Child Competence", en Michael Lewis y Candice Feiring (eds.), *Families, Risk, and Competence*, Mahwah, Erlbaum, pp. 161-185.
- SERBIN, Lisa, Dale Stack y Danielle Kingdon (2013), "Academic Success across the Transition from Primary to Secondary Schooling among Lower-income Adolescents: Understanding the effects of family resources and gender", *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 42, núm. 9, pp. 1331-1347.
- SHARKINS, Kimberly, Sarah Leger y James Ernest (2017), "Examining Effects of Poverty, Maternal Depression, and Children's Self-Regulation Abilities on the Development of Language and Cognition in Early Childhood: An early head start perspective", *Early Childhood Educational Journal*, vol. 45, núm. 4, pp. 493-498.
- SIRIN, Selcuk (2005), "Socioeconomic Status and Academic Achievement: A meta-analytic review of research", *Review of Educational Research*, vol. 75, núm. 3, pp. 417-453.
- SMOKOWSKI, Paul, Emily Mann, Arthur Reynolds y Mark Fraser (2004), "Childhood Risk and Protective Factors and Late Adolescent Adjustment in Inner City Minority Youth", *Children and Youth Services Review*, vol. 26, núm. 1, pp. 63-91.
- SUÁREZ, Sonia, Rodolfo Elías y Dalila Zarza (2016), "Factores asociados al rendimiento académico de estudiantes de Paraguay: un análisis de los resultados del TERCE", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 14, núm. 4, pp. 113-133.
- SUÁREZ-Álvarez, Javier, Rubén Fernández-Alonso y José Muñiz (2014), "Self-concept, Motivation, Expectations, and Socioeconomic Level as Predictors of Academic Performance in Mathematics", *Learning and Individual Differences*, vol. 30, pp. 118-123.
- SWANSON, Jodi, Carlos Valiente y Kathryn Lemery-Chalfant (2012), "Predicting Academic Achievement from Cumulative Home Risk: The mediating roles of effortful control, academic relationships, and school avoidance", *Merrill-Palmer Quarterly*, vol. 58, núm. 3, pp. 375-408.
- TAN, Cheng (2017), "Do Parental Attitudes toward and Expectations for their Children's Education and Future Jobs Matter for their

- Children's School Achievement?", *British Educational Research Journal*, vol. 43, núm. 6, pp. 1111-1130.
- TOURÓN, Javier, Emelina López-González, Luis Liza-soain, María José García y Enrique Navarro (2018), "Alumnado español de alto y bajo rendimiento en ciencias en PISA 2015: análisis del impacto de algunas variables de contexto", *Revista de Educación*, núm. 380, 156-184.
- VANDEBILT-Adriance, Ella y Daniel Shaw (2008), "Protective Factors and the Development of Resilience in the Context of Neighborhood Disadvantage", *Journal of Abnormal Child Psychology*, vol. 36, núm. 6, pp. 887-901.
- VILLAR, Antonio y Pablo Zoido (2016), "Challenges to Quality and Equity in Educational Performance for Latin America, a PISA 2012 Perspective", *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, vol. 22, núm. 1, pp. 1-10.
- WANG, Zhe, Brooke Soden, Kirby Deater-Deckard, Sarah Lukowski, Victoria Schenker, Erik Willcutt, Lee Thompson y Stephen Petrill (2017), "Development in Reading and Math in Children from Different SES Backgrounds: The moderating role of child temperament", *Developmental Science*, vol. 20, núm. 3, pp. 1-18. DOI: <https://doi.org/10.1111/desc.12380>.
- WHIPPLE, Sara, Gary Evans, Rachel Barry y Lorraine Maxwell (2010), "An Ecological Perspective on Cumulative School and Neighborhood Risk Factors Related to Achievement", *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 31, núm. 6, pp. 422-427.
- WHITE, Gwyne, Cesalie Stepney, Danielle Hatchimonji, Dominic Mocerri, Arielle Linsky, Jazmin Reyes-Portillo y Maurice Elias (2016), "The Increasing Impact of Socioeconomics and Race on Standardized Academic Test Scores Across Elementary, Middle, and High School", *American Journal of Orthopsychiatry*, vol. 86, núm. 1, pp. 10-23.
- WILDER, Sandra (2014), "Effects of Parental Involvement on Academic Achievement: A meta-synthesis", *Educational Review*, vol. 66, núm. 3, pp. 377-397.
- WILLIAMS, Joseph y Tarrell Portman (2014), "No One Ever Asked Me': Urban African American students' perceptions of educational resilience", *Journal of Multicultural Counseling and Development*, vol. 42, núm. 1, pp. 13-30.
- WILLIAMS, Joseph, Sam Steen, Albert Tracy, Betty Dely, Brian Jacobs, Chelsea Nagel y Anese Irick (2015), "Academically Resilient, Low-income Students' Perspectives of How School Counselors Can Meet their Academic Needs", *Professional School Counseling*, vol. 19, núm. 1, pp. 155-165.
- WILLIAMS, Joseph, Julia Bryan, Stephane Morrison y Tracey Scott (2017), "Protective Factors and Processes Contributing to the Academic Success of Students Living in Poverty: Implications for counselors", *Journal of Multicultural Counseling and Development*, vol. 45, núm. 3, pp. 183-200.
- XING, Tony, Yan Wang y Adryona Ruggerio (2017), "Childhood Adversity and Children's Academic Functioning: Roles of parenting stress and neighborhood support", *Journal of Child and Family Studies*, vol. 26, núm. 10, pp. 2742-2752.
- YOSHIKAWA, Hirokazu, Lawrence Aber y William Beardslee (2012), "The Effects of Poverty on the Mental, Emotional and Behavioral Health of Children and Youth", *American Psychologist*, vol. 67, núm. 4, pp. 272-284.
- ZHAO, Ningning, Martin Valcke, Annemie Desoete y JeanPierre Verhaeghe (2012), "The Quadratic Relationship between Socioeconomic Status and Learning Performance in China by Multilevel Analysis: Implications for policies to foster educational equity", *International Journal of Educational Development*, vol. 32, núm. 3, pp. 412-422.