



Clima Motivacional de la Familia: Evaluación e Intervención

Tesis Doctoral

Programa de Doctorado en Psicología.

Autora: Mirtha del Prado Morales.

Directores: Jesús Alonso Tapia, Cecilia Simón Rueda.

Madrid, 2018

Esta investigación ha sido financiada mediante una ayuda de posgrado FPI concedida por el Ministerio de Economía y Competitividad de España.

A *Robert del Prado Monje*, mi pequeñín (semilla española, raíz y savia cubana, fruto estadounidense) ... salto generacional de la mayor fuerza que me motiva a crecer: *mi familia*.

Son de negros en Cuba

*Quando llegue la luna llena
iré a Santiago de Cuba,
iré a Santiago,
en un coche de agua negra.
Iré a Santiago.
Cantarán los techos de palmera.
Iré a Santiago.
Quando la palma quiere ser cigüeña,
iré a Santiago.
Y cuando quiere ser medusa el plátano,
Iré a Santiago
con la rubia cabeza de Fonseca.
Iré a Santiago.
Y con la rosa de Romeo y Julieta
iré a Santiago.
Mar de papel y plata de monedas
Iré a Santiago.
¡Oh Cuba! ¡Oh ritmo de semillas secas!
Iré a Santiago.
¡Oh cintura caliente y gota de madera!
Iré a Santiago.
¡Arpa de troncos vivos, caimán, flor de tabaco!
Iré a Santiago.
Siempre dije que yo iría a Santiago
en un coche de agua negra.
Iré a Santiago.
Brisa y alcohol en las ruedas,
iré a Santiago.
Mi coral en la tiniebla,
iré a Santiago.
El mar ahogado en la arena,
iré a Santiago,
calor blanco, fruta muerta,
iré a Santiago.
¡Oh bovino frescor de cañavera!
¡Oh Cuba! ¡Oh curva de suspiro y barro!*

Federico García Lorca, La Habana, Cuba, 1930

En marzo de 1930, Lorca salió de Nueva York con rumbo a La Habana. Dejando atrás la ciudad de los rascacielos, “Nueva York de cieno/Nueva York de alambre y muerte” llegó a “la América española, la América con raíces”, donde exclamó: “*Pero, ¿qué es esto? ¿Otra vez España? ¿Otra vez la Andalucía mundial? Es el amarillo de Cádiz con un grado más, el rosa de Sevilla tirando a carmín y el verde de Granada con una leve fosforescencia de pez*”. Al antropólogo *Fernando Ortiz Fernández* (conocido como el tercer descubridor de Cuba, después de Cristóbal Colón y Alejandro de Humboldt), quien acuñó el término “transculturación” para definir a la Cuba mulata (mezcla de la española y la africana), y a una de las ciudades donde sincrónicamente esta tesis, cobró vida: *Santiago de Cuba*; dedicó Federico García Lorca este poema.

Agradecimientos

Acknowledgments

Este informe de tesis doctoral, intenta relatar el resultado de un período de formación que en realidad se inició mucho antes de enero de 2014, cuando en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid comencé a vivir, lo *Real Maravilloso*.

Agradezco a Dios, luz de luz y fuente inagotable de mis deseos de vivir, aprender y transformar.

Agradezco a mi familia, incluyendo a las generaciones que no conocí, la oportunidad de haber vivido por 25 años en Cuba. Agradezco la oportunidad de formación académica y vivencial que me ha dado mi nuevo país: España.

Agradezco a mis padres por poner la primera tiza y el primer borrador en mis manos, aun cuando no articulaba bien las palabras. A ustedes (papá y mamá) debo mi vocación por esta profesión. Gracias por sembrar en mí, con sacrificio, amor y dedicación plena, el escaramujo preguntón que me acompaña. Gracias por darme alas para volar. Les amo más allá de las distancias y en estas páginas, como en cada logro, tropiezo y comienzo, están sus lecciones de vida. Gracias por reducir a mililitros, el volumen de un Océano. Madre, entre tanto: gracias por ser co-autora de esta tesis. Por ser mi colaboradora y colega en Cuba en todo el proceso de recogida de datos, por la bibliografía gestionada y publicada fuera de las bases de datos que desde aquí no podía acceder. Gracias por cambiar el tiempo de ocio y las preguntas de madre, durante mis breves estancias en estos últimos años en Cuba, por tu compañía y largas horas entre cuestionarios y carpetas de un programa, por dictarme tantas A, C, E... Gracias a ambos por enseñarme que ni los huracanes, ni las distancias, pueden contra la voluntad y el empeño de alcanzar una meta.

Agradezco a mi hermano, mi primer y más largo amor. Tu inteligencia, perseverancia, consejos y resiliencia, han marcado también mi camino profesional. Pero sin duda lo que más te agradezco, es haberme regalado, justo cuando estaba haciendo mi segunda estancia predoctoral en EEUU, la posibilidad de conocer el amor de tía. Gracias Alfre, Betty y por supuesto, también gracias a ti: Robert, mi pequeñín. Tus primeros bostezos aquel julio de 2016, fueron un velocímetro para cerrar esta etapa.

A Jesús Alonso Tapia y a Cecilia Simón Rueda, mis directores de tesis. Gracias por permitirme hacer equipo con ustedes, por darme la oportunidad de aprender y de confiar en su sabiduría como investigadores, maestros y personas. Gracias por cada encuentro y desencuentro. Gracias por dejarme volar y también por ayudarme a aterrizar. Gracias por respetar mis tiempos.

Cecilia: Gracias por tus reflexiones, por tu agudeza en cada revisión, por enseñarme a ver la intervención en familia desde una perspectiva diversa, contextual y experiencial. Gracias por tu ternura, por las puertas abiertas, por recibirme en los asaltos a deshoras, por la paciencia y empatía.

Jesús: Gracias por abrirme la puerta de tu despacho aquel octubre de 2013 y no cerrarla hasta hoy. Gracias por ser un padre académico y Cherokee, por tu compromiso sin horarios, tu bondad y tu rápida respuesta. Gracias por ayudarme a poner la mirada en el proceso, por centrar mi atención en la tarea, en la autoeficacia, en la satisfacción con lo logrado... en mi antes y mi después. Gracias por mostrarme el lenguaje de los números, de las ecuaciones estructurales y por enseñarme, además, entre números, burocracia y poesía, que Dios es sobre todo amor. Este es *el regalo que te hago, como devolución al que me has dado tú* en estos años.

A Elena Martín, uno de mis paradigmas en la Psicología de la Educación. Gracias por permitirme ser tu estudiante “oyente” por varios cursos. Por ayudarme a representarme categorías, a construirlas y a deconstruirlas. Gracias por hacer de la Enseñanza y de tu clase, un espacio de excelencia y equidad. A Julio Lea, Miguel Ruiz, Nacho Montero y Orfelio León, por permitirme desde sus clases, sus libros y conferencias, transitar por el largo y oscuro túnel de la Metodología de la Investigación. A Ignacio Montorio, por acercarme nuevamente a la docencia, a la Psicopatología y a la Esquizofrenia, por su confianza y empatía.

Gracias a Victoria y a Adelaida por darle varios portazos a la burocracia y confiar en nuestro proyecto. Por abrirnos las puertas de los IES madrileños y facilitar desde el compromiso todo el proceso de investigación.

Agradezco a Geidy, psicóloga educativa del IES de Baracoa, en Cuba. Podría decirte que agradezco tu amistad a pruebas de huracán, pero en este contexto, te doy las gracias, por haber sido mis ojos, mis manos y mi voz, para juntas intentar facilitar un Clima Motivacional de la Familia, en familias cubanas. Gracias por favorecer que esta tesis no se quedara en un Diseño de Intervención. Gracias por ser mi hada y ángel triunfal. Solo el que conoce la realidad cubana, la de tu ciudad devastada por un huracán, las familias que luego lograste implicar en las actividades de este Programa y las cajas de hojas que tan detalladamente preparaste y luego trasladaste a Santiago, podría comprender que lo hecho por ti, es más que una hazaña. Solo tú podías conseguir esto. ¡Gracias!. A Ángel Deroncelé, por aquellas palabras: “a lo urgente se le llama por su nombre”, en octubre de 2016, cuando el paso de un huracán por Cuba, me hizo pensar que me quedaba sin “tesis”. Gracias por taladrar el queso y a riesgos de... facilitar que este estudio, se extendiera a Santiago de Cuba. ¡Gracias por ser mi caballo de Troya!

Gracias a Leydis y a Marbelis por abrirnos las puertas en Santiago de Cuba de la S/B objeto de esta tesis. Gracias por reajustar el calendario docente a mis estancias en Cuba y por ser tan eficientes y comprometidas en la recogida de datos de esta investigación.

Gracias al Centro Nacional de Estudios de la Juventud en Cuba y en especial a la investigadora Raida Semanat por facilitarme tanta bibliografía útil y salvadora sobre las investigaciones recientes en Cuba. Gracias a la Universidad de Oriente, a las profesoras Mayra del Toro, Yolanda Mercerón, Clara Suárez, Rayda Dussú, Elayne Hechavarría, Sheila Bringas, Lisandra Baute, por la recogida de datos de los primeros estudios de la tesis, por las sabias reflexiones en cada encuentro. Gracias, Silvia Colunga.

Agradezco a Pedro Nogueras, mi supervisor en la Universidad de Nueva York. Gracias por tu cercanía, por darme entrada a la realidad escolar estadounidense, a las familias y a las comunidades vulnerables de Manhattan y Queens. Gracias por permitirme descubrir, en la realidad de la educación estadounidense, los reflejos de la luz de los rascacielos neoyorquinos y las enormes sombras de éstos, también.

A mi equipo y grupo de Lissell- b en la Universidad de Georgia en Estados Unidos. A Martha-Snider, Cory Buxton, Yai, Martha Monreal, Cristina, Mandy, Yolanda, por hacerme creer nuevamente, en el poder de la experiencia transformadora en la educación. Por llevar a la práctica de manera tan coherente y magistral, cada teoría construida. Por ser acción, por “ser”. Por la colaboración mantenida hasta hoy.

Agradezco a mi abuela Mirtha, palo angular de nuestra familia. Gracias por mostrarme que la ambición, no es desear un sueño, sino ir a por él, con acciones, a veces con frialdad y sin temblor en las manos. Gracias por enseñarme a creer en el poder de la independencia de una mujer. Gracias a mi tío Mauricio, a mi tía Lucy, a mis primos Mauricito y Amaury, porque ustedes también han sido notarios de los interminables cuestionarios, del A, D, D, C, B, A... de las hojas naranjas con el rótulo de Universidad Autónoma de Madrid y de las bases de datos. Gracias por permitirme estar más relajada aquí, sabiendo que mi madre, les tiene a ustedes allá.

A mi primi catalana y habanerísima Esthercita, por quitarme tantas piedras del camino desde mi llegada a España, por inspirarme a mantener el vuelo, más que a levantarlo, por incitarme a centrarme en una y solo una meta. Por ponerle sensatez y criterio de realidad a mi vida y a este proceso doctoral. Por ser mi bálsamo en estos últimos meses, por cederme su despacho de trabajo, por escuchar tantas veces los pre/post diseños y resultados de esta tesis. A mi familia catalana y malagueña: Panchi, Nilete, María, la-mama Isabel, papa Yarza, Gina, Juanito, Ayme, Vladi, Maca, Alfredo, Eiren, Idris, Nines y Juan Fran: Por darle un nuevo sentido desde lo vivencial a mi concepto de familia. Por las precisas y oportunas gestiones legales, por darme un espacio en vuestras vidas, en vuestros hogares y en vuestras mesas. Por las navidades, los veranos, los cierres e inicios de años, por hacer surrealista una boda, un divorcio y por convertir cada encuentro en una regeneración vital. Gracias por las inyecciones de ánimo cuando mi motivación disminuía.

A mi familia neoyorkina: Ningo, Ridel y Karelia, por acogerme y arroparme con tanto amor y “cuidado” durante los meses de estancia predoctoral en Nueva York.

Agradezco a mi CDR cubano en Madrid: compañeros de este viaje predoctoral, amigos, testigos presenciales y virtuales de las rupturas y co-construcciones de nuevos procesos aculturales e identitarios pre/post Cuba. Especialmente a Ania, Susi, Ramón, Dalma, Yanet, Pablo, Jorge, Lissette, Henry, Wanton y Oscar. *Tamy, Willy e Isa*: Simbólicamente, con el dibujo mal trecho de un príncipe desaliñado, estrellas y baobabs creciendo... les dejé parte de esta gratitud, que ahora desde la emoción me cuesta tanto escribirles: ¡Gracias por cuidarme desde el cariño auténtico!, por “estar”, por el silencio preciso, por la palabra perfecta, por las preguntas exactas, por venir a recogerme a la Uni los domingos en la noche, por prestarme el salón para filmar una décima guajira y más, por cargar y trasladar cajas de libros y hojas, por leer y cuestionar las historias de esta tesis, por mi habitación de tránsito, por los tupper de comida, por mi ajuar preferido, por la domesticación mutua...

A Carmen, Aldo, Bernardo Moreno, Luis Ma, Martha, Eva, Jennifer, Oscar... (Equipo de Stress y Salud de la UAM). *Carmen*, ¡GRACIAS! Todo podía cambiar, con una pequeña rutina...y así fue. Mi realidad cambió cuando llegaste. Gracias por no marcharte aún. Gracias por las mediaciones fuera y dentro del MPLUS. *Aldo*, eres firmante y parte de esto. Gracias por las horas de traducción al inglés, por enseñarme a cuidar hasta los milímetros del margen en una tabla. A ambos, gracias por hacerme mirar hoy, desde la aceptación y puede que hasta desde el compromiso, algunos matices cognitivos conductuales de procesos varios. *Bernardo*, gracias por las llaves y los candados abiertos. Gracias por la escucha activa y las preguntas oportunas. Gracias por haber sido un puente personal y profesional entre nuestros países: Cuba y España.

A mis compañeras-hermanas Cherokees: Rocío, Helena y María Cantero. No sólo compartimos padre académico. Ha sido un camino de aprendizajes significativos y una experiencia vital recorrerlo junto a ustedes. Ya no sé cuán saludable es, pero ver un carrito, cajitas y no pensar en AMOS y en ustedes, es casi imposible. Gracias por enseñarme que el perfeccionismo, a veces, puede también ser un don. *Ro*, gracias por la magistral tutoría de estadística en aquella mágica casa de Filadelfia, por las sensaciones intensas en Nueva York, por ser mi guía incluso para esquivar manglares a poco más de 90 millas de mi Isla, por el abrazo tan pleno que siempre siento en tu pecho. *Helena*, tus apuntes de AMOS, han sido mi mejor tutorial. Te referenciaría en todos mis estudios. Gracias por las palabras breves y las previsiones certeras. *María*, gracias por ser ejemplo de disciplina, compromiso y empeño en atrapar sueños, por tu constancia, por tu pasión, tu entrega, por tu risa... por ser mi espejo en buena parte de este proceso.

Gracias a mis compañeros del aula PDIF. Aquí, quizás por haber sido parte de tres generaciones, me atrevo a hacer una pequeña división temporal:

A Isabel Carmona, quien, desde mi primer día en el aula, luego desde Chile y ahora desde su querido Jaén, ha sido mi luz, maestra y amiga. A Dani García, Jara, Carlos de Aldama, Lorena Lobo, Liria, Irene Rujas, Mariana, Irene Montero, César, Esther, Mar, Manolo, Edgar, David Lanza y Ernesto. Gracias por cada

reflexión, congreso, café, comida...por cada encuentro dentro y fuera del aula PDIF. Gracias por el squash, las piedras de Motril, el bosque de Valdelatas, el Clío-Wolf y su ruta Barrio del Pilar-UAM. Gracias por darle al feedback lo que era del feedback. Gracias por la confianza, los abrazos, risas y lágrimas pre-postdoctorales. Gracias, por enseñarme a sentir como madrileña, por facilitarme hacer propia la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid y por enseñarme a formar parte, con sentido de identidad, de uno de sus estamentos. Gracias por los comienzos, por el camino, más allá de los cierres. Estaban en lo cierto, ésto, no es un trámite. Dani, tu defensa de tesis y tu partida del aula, fue mi primera prueba importante de desapego PDIF. Gracias chicos y chicas, por mostrarme también, el valor de cuidar a los amigos.

Dani Dorta, Miri, Joana, Tamara, gracias, además, por enseñarme que los Modelos de Ecuaciones estructurales, ya sea, con AMOS, ISREL o MPLUS, se comprenden mejor cuando les añadimos una cañita o una tarta madrileña, un salmorejo andaluz, un mojo picón, un pincho vasco, o cuando dejamos ir un tren. *Dani*, parafraseando a Pablo Milanés, de que callada manera te adentraste... ¡Bendita energía la tuya si es verdad que lo del traspaso energético frente a frente funciona! *Miri*, gracias por tu vitalidad y carisma gaditano, por las interesantes reflexiones desde aquel primer encuentro en el Espacio Educativo Familiar, por tu visión, sentido de realidad y optimismo. Gracias por estar tan cerquita de mí (física y emocionalmente) desde mi primer día en la UAM hasta este depósito final (aquí te debo un emoticono, jaja).

Carlos García, sin duda, compartir contigo la docencia, los debates sobre el diseño del programa y los intentos fallidos de aprender Mindfulness, es de lo poco que me llevaré de este viaje, quizás, más allá de la conciencia plena. Sabes que te quiero, ¿verdad? *Mari Luz*, ya te lo he hecho saber, llegaste como ese enanito que va trucando lo sucio en oro. Gracias por mostrarme los tropecientos mil dos matices que tiene la vida, por tu afán de hacer de la ciencia un arte más allá de los fríos números y por recordarme, que estamos aquí a penas para aprender, que eso, ya es mucho... pero que lo más importante, es el saber compartir lo que somos, hacemos y queremos ser. *Itzi*, gracias por tu 7 de Copas, por dejar en mi campo visual un pedacito de nuestro Barza y por enseñarme que los sueños, las agendas y los grandes proyectos, solo se alinean, cuando le ponemos empeño, ilusión y sobre todo, perseverancia. *Esther Lorenzo*, gracias por tu singularidad, por hacerme descubrir las emociones trascendentes y por estar tan cerca, especialmente en los últimos dos años. Gracias a los nuevos PDIFS: A Alba, Elena Pérez, Lorena, María Quirós, Laura, Edu, Lidia, Manuel, Alfredo, Gabriel, con los que a pesar de no haber compartido ni 3 comidas y haberme ausentado de cuanto proceso democrático del aula, incluso de flexos y cafés, han empatizado conmigo en esta recta final de tesis. *José*, ¡gracias por las tutelas metodológicas pasadas las 20.00 h!

Isa Cabrera y Javi, gracias por el aprendizaje compartido en Evaluación I. Gracias por el apoyo en los últimos meses de tesis. *Violeta*, gracias por respetar mi peculiar orden de papeles, amuletos... y mantener mi espacio de trabajo tan limpio y bien cuidado. *Pablo*, gracias por sacarme siempre una sonrisa y escogerme el menú perfecto incluso pasadas las 16.00 h. *Ana*, gracias por tu ayuda desde la Conserjería, incluso los fines de semana. ¡Ya los deberes están hechos! Gracias a los 3 por la especial cercanía.

Jose, gracias por enseñarme a vivir la certeza de “estar para otra persona incondicionalmente, más allá de cualquier acto o vínculo humano”. Gracias por facilitarme mi primera vez, en la UAM. Gracias por haber sido testigo de la primera idea escrita de esta tesis, del primer y último instrumento, por cada dato recogido junto a mí, por cada código escrito, por las preguntas, por los domingos de trabajo... Gracias a *papá Jose y a mamá Sonia*, por la titánica ayuda de impresión del Programa en Cuba, por los traslados y los sobres. Gracias a *tía Tere* y a *Ive* por las cajas de Instrumentos llevados hasta Santiago. Gracias a toda la *familia Gómez-Lujo*, por la lealtad en estos años.

Agradezco a mis amigos de la infancia D.Elena y Ale, podría decir que por ser los mejores saboteadores de este proceso con sus tentaciones constantes de ocio. Pero la verdad, les agradezco entre mucho, el año 2017. A *Dori*: el camino a Santiago, a *Ale*: haberse instalado en mi hogar y dictarme sin protestar mucho, tantos y tantos cuestionarios, convirtiéndose, según él, en el que más letras por números ha cambiado en la historia (Ale, 2017).

A *Gis, Oscar, Nico, Tomás y Matías*, por mostrarme que en el tiempo de gestación de una tesis, una familia humana se multiplica y se regenera mínimo dos veces. Que en los entornos o climas familiares motivados y motivadores, no es el método Montessori, la Parentalidad Positiva... lo más válido. Sino el respeto, el amor, el compromiso, la confianza y el reconocimiento que ofrecemos a las personitas que estamos educando, haciéndoles sentir seres útiles, valiosos y valerosos. ¡Gracias también, Nico y Tomás, por enseñarme las estrategias del ajedrecista vencedor! Me fueron útiles en varios momentos de este viaje.

Agradezco a mis grupos de whatsapp: New York- New York, Athens Green, Ibiza7K y Pachanga time. Gracias por haber sido mi diario virtual, mis testigos en tiempo real de mis dos estancias en Estados Unidos, por implicarse entre ustedes, viniendo de sitios tan diferentes. En esos grupos, desde mis vivencias y sus devoluciones, surgieron algunas de las ideas que hoy están escritas en esta tesis. Sin ustedes, mis estancias de investigación, los viajes y retos saludables pre/post, no serían recordados como los recuerdo hoy.

A AMAI-TLP en Madrid, especialmente a Gretel, María, Jorge, Fernando, Teresa, Alejandro, Alberto, María Pérez y Ana, por la ensalada sináptica en estos últimos meses. Por la oportunidad de formación, aprendizaje y realización en uno de mis sueños pendientes. Gracias por ayudarme a rasgar el velo de la teoría y a concretar lo investigado en la práctica terapéutica.

A *Javi* por los meses de convivencia, por la supervisión parisina de este proceso, por el ánimo, los consejos posdoctorales, los arroces valencianos... A *Luisa*, por la convivencia y armonía hogareña, por respetar mi espacio más privado y acompañarme en mis deshorarios finales, por los arepasos simbólicos y el matriarcado transcultural Colombia/Cuba.

A *Yadi, Sochi, Zuzi, Susanita, Betty y Luisito*, porque esta es la continuidad del sueño construido junto a ustedes en nuestra querida Clodomira ¿recuerdan? ¡Qué lujo que nos una casi medio siglo de amistad! A *Glennys, Tamy y Otto*, por las profecías autocumplidas, por el amor compartido a la Psicología, por la amistad sin fronteras, por los significantes y significados, lo real, lo imaginario y lo simbólico...

A mis vecinos de calle 5 de Vista Alegre, por enseñarme desde la acción, incluso con muchos kilómetros de por medio, que la Comunidad, como la familia y la escuela nos hace personas. Soy también porque ustedes fueron, han sido y son. ¡Gracias!

A *Elena*, por facilitarme la conciencia de un estar, pensar y sentir diferente. Gracias “por ser y por estar”. Por ser mi primer regalo de luz en este 2018... A *Isabel*, por allanar la transición, por ayudarme a poner la mirada en el punto final de este informe de tesis, por los sueños que junto a ti, sé cobrarán vida.

A la profe *Ángela Caballero Batista*, por haberme enseñado a pensar, repensar y a presentar en público hace más de 14 años, mi primer diseño de investigación científico. Al profe *Rosendo*, por enseñarme a pensar en lo complejo desde la singularidad de los puntos que unen a los opuestos. Gracias a *AseI*, por presentarme a Vygotski, a *Yarle* por lo de la necesidad como fuerza motriz basal del comportamiento humano, a *Frank* por seducirme con Platón, Chomsky y Lacán, a *Laritza* por el Paradigma de la Complejidad, a *Arquímides* por apasionarme con las Neurociencias y a *Carly*, entre mucho, por hablarme y mostrarme por primera vez desde el Humanismo: el poder del *vínculo humano, de la relación intersubjetiva*.

Por último y que conste que no azarosamente, por último, sino porque los últimos en realidad muchas veces son los primeros: GRACIAS a las *familias, estudiantes, tutores y profesores*, participantes y colaboradores en esta tesis en España y en Cuba. Trabajar con vosotros y acercarme a vuestras realidades en cada uno de vuestros roles: familiares, hijos, estudiantes, tutores, orientadores... ha sido de los aprendizajes más gratificantes que he tenido en este tiempo. Afortunadamente he contado con el apoyo de muchas manos, pero este camino, a veces más intenso, a veces menos, a veces con una dosis de pensamiento mágico... este *Real Maravilloso, no lo dudéis, lo hemos trazado, “dialécticamente juntos”*.

¡Qué la fuerza de la Motivación nos acompañe! Y ya sea poniendo la mirada en el contexto, en los factores personales que nos impulsan a la acción o en la interacción de ambos, sean el movimiento y el buen fluir los que nos conduzcan, por mucho tiempo, al *Aprendizaje*. ¡Gracias!

Notas de la autora (D-construyendo el prólogo de un relato de tesis doctoral)

En junio de 2016, poco después de pasar el Ecuador de mi Contrato FPI, realicé en la Universidad de Georgia, en Estados Unidos, mi última estancia predoctoral. Mi experiencia profesional y personal durante ese curso y especialmente, en esos tres meses, marcaron un antes, un durante y un después en esta investigación. Me atrevo a incluir en este apartado personal (si le podemos llamar así), unas notas escritas antes de volver a Madrid.

El alma de una ciudad co-construida desde la diversidad (Athens, 25 de agosto de 2016).

(...) “No hay razas: no hay más que modificaciones diversas del hombre, en los detalles de hábito y formas que no les cambian lo idéntico y esencial, según las condiciones de clima e historia en que viva”.

José Martí

Cuando marché a Madrid desde Barcelona, en otoño del 2013, Elena, una amiga especialmente sensible y quien suele hablar en metáforas me dijo: Las ciudades, como las personas, tienen alma y son más que un punto geográfico: llénate de ellas y déjalas ir... allí donde fueres, haz lo que vieres. Cuando le escuché decir esto, me dije: Esta sensibilidad etérea de Elena a veces me confunde, tantas palabras para decirme que crezca de una vez y deje mis absurdos apegos. Y para qué mentir, llegué a Madrid, donde vivo hoy desde hace 3 años, buscándole ferozmente su alma, pidiendo a gritos una identidad madrileña que se me escapaba y forzando sentir, aunque fuera por momentos, esa sensación de hogar que dejé en mi calle 5 de Vista Alegre, en Santiago de Cuba.

Este verano, Elena ha viajado a Cuba por primera vez (viaje anhelado hacer juntas e irónicamente vivido por ella desde un plan en común). Este, es el primer verano en que no viajaré a Cuba desde que no vivo allí y podría sentirme nostálgica. Sin embargo, las historias que me iban narrando mis amigos y mi familia de la travesía de Elena por mi Isla, el torbellino de experiencias que estaba viviendo yo, aquí en Athens, el nacimiento de mi primer sobrino en Miami, mi último año de vida en Madrid y quien sabe cuánto más, me hicieron conectar con aquella frase de Elena: allí donde fueres, haz lo que vieres.

Así he vivido esta ciudad, Athens. Y ¡wow! Cuánto me llevo. La principal lección de este viaje, en extremo enriquecedor, profesional y humanamente, es que las almas de las ciudades no se buscan. Los encuentros no se fuerzan y en el respeto a la diversidad, hay mucho enriquecimiento humano. Athens me ha permitido volver a conectar con mi sentido de vida. Con las razones del por qué y para qué un día elegí estudiar Psicología, y no Medicina, ni Ciencias Informáticas, ni alguna otra profesión mucho mejor remunerada económicamente. He vuelto a conectar con motivos de vida espirituales que trascienden a la Psicología. Ha sido un desafío a mis estereotipos migratorios, una bofetada a mi identidad dividida, a mi poca tolerancia disfrazada con palabras de equidad.

Desde las historias de vida de cuatro chicos (Rosa de 16 años, Juan de 17, Gaby de 15 años y Karla de 14), con orígenes tan diversos como semejantes, desde la Escuela de verano de LISSELL-B, desde la amistad construida con una profesora que participa en este Programa(Martha Montreal) y desde el trabajo con Grupos minoritarios de una trabajadora social(Yolanda), he descubierto cuánta Resiliencia y grandeza hay en los llamados grupos minoritarios, en los niños que juegan a ser adultos, en los mojados que con sus pies bañados de lodo hacen de sus pasos, fracasos y caídas, su mayor empeño para crecer y trascender.

Rosa, una chica hondureña, resolutiva, extrovertida, autónoma y segura de sí misma. Apasionada por el fútbol y la Mecánica de los Aviones... quien, con apenas 14 años, en su rol de hermana mayor, fue aventurada por sus padres a cruzar varias fronteras para alcanzar el llamado sueño americano y como moneda de visa futura para sus padres. Desde sus experiencias en campamentos de frontera, le saca las palabras al tímido, con mirada apagada y sonrisa temerosa de Juan, mexicano de nacimiento, también “mojado” y quien junto a sus hermanos intenta sobrevivir entre tanto, a los estigmas de vivir en una familia de indocumentados, en EEUU. Juan, en sus cicatrices y empeños, guarda muchas historias, marcadas por el abandono y la discriminación. Sin embargo, prefiere guardar sus historias para sí y se muestra evasivo y algo desafiante. Gaby, de padres inmigrantes colombianos pero profesionales, creció en Estados Unidos, en una familia funcional, estable, armónica y con mucha estimulación hacia el aprendizaje. Gaby, en apariencia, es la más adaptada e “inteligente” de los 3. Sin embargo, su ansiedad y angustia por expresarse en público la hacían tartamudear, callar y bajar su mirada ante todo posible contacto con otras personas. Estos 3 chicos han hecho equipo en la Escuela de verano de Lissell-b durante una semana. En cada trabajo, de ocio y de clases, Rosa no pierde oportunidad para contar su historia de vida y motivar a Gaby para que saque lo mejor de ella. Juan, sólo escucha, se identifica con Rosa y cuanto más dice muy bajo: “a mí me han ocurrido cosas peores” ...

Llega el día final de la Escuela de verano, última del proyecto Lissell-b, después de 3 años. Cae la tarde en la Universidad de Georgia. Se prepara una cena como despedida y están invitadas las familias. Es el día en que cada chico tiene que presentar su proyecto final frente a sus familias. Un proyecto donde han tenido que elaborar un problema científico, hipótesis, variables, a partir de problemas o temas cotidianos. Es el momento de exponer, lo que han aprendido, lo que se llevan de esta experiencia en LISSELL-B, programa bilingüe y donde se validan métodos de innovación para llevar el lenguaje de la ciencia y la investigación al currículum escolar.

Rosa ha hecho su proyecto sobre las drogas, Gaby, ha hecho un póster con derroche de creatividad sobre la Ansiedad y Juan... Juan, no ha hecho su proyecto, sin embargo, está presente (sin tener que estarlo. Sus hermanos no han podido asistir y él no ha hecho su “trabajo”). Sólo ha venido la familia de Gaby. Rosa, hace una presentación brillante, se lleva el aplauso de todos, sin embargo, cuando le llega el turno a Gaby, esta se paraliza y comienza a llorar. Se resiste a hacer su presentación y enmudece. Sus padres, intentan animarla, pero es en vano. Es cuando Rosa y Juan se acercan y le piden hacer la presentación entre los 3. Juan, esta vez es el líder, su empatía le permite apoyar a Gaby y sin quitarle el protagonismo a ésta, juntos, presentan el proyecto sobre Ansiedad que luego da lugar a un debate entre todos los allí presentes. Debate multicultural, en el cual le dan la posibilidad a las familias, muchas de ellas latinas, de expresarse en su idioma de origen: el español. Motivado, sobre todo, por una pregunta de los padres de Gaby: “¿Qué les aconsejan a esos chicos a los que les genera tanta ansiedad exponer sus conocimientos en público?”.

Fue este un espacio de cambio, de problematizar y co-construir desde la riqueza multicultural. Gaby, entre Rosa y Juan, logró sonreír y cambió su postura. Logró, con la ayuda de sus compañeros, presentar su proyecto. Logró escuchar de sus otros compañeros, que a ellos muchas veces, también les generaba mucho miedo, exponer sus ideas en público. Gaby, esta vez, con la ayuda de Rosa y Juan, ha vencido su tartamudez y su propia ansiedad. Rosa, le dice al final: “ves que sí puedes! Eres una valiente”. Juan se sonríe y no habla, pero su mirada, muestra un brillo diferente, su empatía con Gaby le permitió presentar un proyecto que también había hecho de él. Los padres de Gaby, lograron expresar sus miedos ante las otras familias y junto a Gaby, recibieron el apoyo de sus compañeros y demás padres allí presentes. Este, fue un espacio construido desde las experiencias e historias de vidas de 3 chicos tan diferentes, como semejantes, que en la diferencia, supieron hallarse y llevarse para sí, un aprendizaje de equidad, autonomía y autosuperación.

Lissell-B, como Proyecto, es construido también desde la diversidad. Su equipo de trabajo está formado por profesionales de China, Corea, Turquía, EEUU, Colombia, México, Puerto Rico y también Cuba/España (porque ya me siento parte de él). Es un Proyecto donde la cooperación y el empeño es de todos y para todos, donde las barreras entre la vida profesional y personal a veces se pierde, donde no hay jefes ni subordinados. Donde los domingos son lunes, los amaneceres se unen con las puestas de sol, los coches privados se convierten en caravanas de traslado de materiales y en los que la única intención es lograr acercar la ciencia y su aplicación al currículum escolar y a la realidad cotidiana de cada niño, cada profesor, cada familia y cada comunidad.

Estos chicos terminan haciendo propia la Universidad de Georgia. Juegan a expresar su talento, se apropian de la identidad de Athens, de la comunidad Universitaria y sus grupos de investigación, que como poco los hacen ser: grandes Bulldogs (equipo de futbol americano de la UGA). Esto sin renunciar a sus raíces, al idioma de sus padres que muchos van perdiendo: el español. Rompen las barreras que las leyes migratorias les crean y se empoderan desde lo que cada quien sabe y puede construir. Aprenden en un espacio donde los estigmas y los prejuicios quedan a un lado, porque el punto de mira está en la fortaleza y crecimiento humano, en el contacto piel con piel, en la interacción empática, en todo lo que nos hace semejantes, grandes, invencibles y mejores personas. En la riqueza que podemos aportar, desde la diversidad.

Esa cena de cierre de Escuela de verano me llevó a la familia de Karla, una familia de inmigrantes mexicanos, también indocumentados y una chica, que con sus 14 años de vida: embarazada de gemelos y posible abandono escolar, me enseñó, entre mucho, que ser un diamante en bruto, es un gran mito a destruir. El diamante es tan diamante pulido, como sin pulir. Es una pena que nosotros los ciegos, después de mucho ensayar, creamos haber hallado la lucidez.

Martha Alleksaht-Snider, esta vez ha sido mi mentora en UGA. A ella, toda mi gratitud, mi respeto y admiración profunda. La UGA y su Colegio de Educación, en su historia, tendrán que escribir sobre Martha y Cory Buxton. Si no lo hacen, tampoco será relevante, porque sus huellas y frutos forman parte del alma de Athens. Hay 4 personas de las cuales algún día me gustaría escribir en serio. Ellas llevan parte del alma de las ciudades en las que he vivido y me siento profundamente afortunada por haberles encontrado en mi camino de vida y profesional. Ellos son los profesores: *Matute* (Ingeniero Eléctrico, fundador de la Carrera de Sociología en la UO, formador de doctores y de quien bebí desde niña, gracias a mi madre, algo de sus sapiencias), *Margarita Ibáñez* (Psicóloga Clínica del Hospital Sant Joan de Deu en Barcelona), *Jesús Alonso Tapia* (quien me dio la oportunidad de hacer mi tesis doctoral en Madrid y quien me abrió las puertas a la Psicología de la Educación desde los números y sus historias) y *Martha Alleksaht-Snider*.

Cuánto compromiso personal y profesional en estas personas. Cuánta pasión puesta en lo que hacen y cuánta grandeza humana en todas ellas. Ellos, son muy diferentes entre sí. De hecho, estudian ramas de la Ciencia muy distintas. En ellos irónicamente se entremezclan las ciencias llamadas duras o experimentales, los modelos cuantitativos, la metodología participativa y cualitativa, la Psicoterapia, la Psicología Cognitiva Conductual y el Psicoanálisis. Pero sí, son tan diversos, como tan semejantes. Y justo intentar descifrar e integrar esta diversidad, justo el aprender de esos opuestos, a veces tan marcados en mi testarudez como aprendiz son de las mayores riquezas que cada uno, me van dejando. Me

quedo con el compromiso que ponen en sus elecciones, con la generosidad, humildad y sobre todo, con la necesidad de hacer y formar a un otro, como prioridad de vida.

Sin duda, los investigadores de hoy y de mañana, nos enriqueceríamos mucho si desde el primer día de nuestra formación, comprendiéramos que la Ciencia, no son los fríos artículos, títulos y medallas que se acumulan en revistas indexadas cada vez más dadas a la Mercadotecnia de la llamada Ciencia y en Rankings mundiales súper estandarizados. Hay frutos que afortunadamente no se pueden cuantificar. Hay frutos que los rankings de calidad, afortunadamente no pueden estandarizar... porque lo sublime, la esencia de las almas, la leyenda que cuenta cada número (porque a decir de mi Jesús Alonso, los números narran historias), la contradicción en cada modelo, cada historia de vida, cada estudio etnográfico... trasciende los muros de un despacho de Universidad, de una ciudad, de un país.

Esta estancia de investigación, esta ciudad (afortunadamente con raíces Cherokee), estas vivencias, estos aprendizajes, forman parte de mi formación como investigadora predoctoral y no sé, si llegado el momento de escribir esta tesis que voy construyendo o deconstruyendo... y por la que llegué a Madrid, sabré expresar bajo el paraguas de categorías científicas, teorías y modelos científicos, las historias que mis números también recogidos y reanalizados aquí, en Athens, podrán contar. Es una deuda que tengo con la Psicología, con la cual tengo un compromiso y cuya alma, también forma ya, parte de mí.

Mi Elena querida, 3 años después he comprendido lo que me querías decir con tus palabras “confusas” cuando me marché a Madrid. En Athens, he sido tan feliz, he vivido y bebido tanto de su alma, le he dado y he tomado tanto de su esencia, que ahora, le puedo dejar ir. Y lo más importante, regreso a Madrid, sin la absoluta necesidad de seguir buscando su alma. Ya no me ata Santiago de Cuba, no me ata Barcelona, no me ata Madrid y el motivo no es porque Athens sea una nueva atadura, sino porque voy sintiendo la bondad del dejar fluir, del dejar ir.

Este año, Elena y yo hemos decidido celebrar nuestros cumpleaños juntas. Pues por bendito azar del Universo nacimos el mismo día. Después del abrazo bien apretado que siempre nos damos, le diré: ¡Me ha costado 3 años, eh! creo ya comprendí lo que me dijiste al irme para Madrid. Allí donde fueres, haz lo que vieres. Llénate del alma de cada ciudad donde vivas y déjala ir... Eso sí, mi querida Elena, déjala ir y despréndete de ella, dejando, en todo lo que hicieres y vivieres allí, un trocito de ti.

¡Gracias Cuba, gracias Estados Unidos, gracias España!

Resumen

La relación vincular familia-escuela y la dinámica de procesos que en ella tienen lugar favorece junto a otros factores personales y contextuales que los estudiantes se sientan o no motivados a aprender. Sin embargo, es un hecho que la desmotivación durante la adolescencia es una de las causas del abandono escolar temprano en España y en otros contextos culturales (Alonso-Tapia y Fernández, 2009; García, 2010). Tanto padres y profesores, como demás agentes educativos manifiestan su preocupación ante este problema de falta de interés y de esfuerzo por aprender de los hijos, especialmente cuando comienzan la enseñanza secundaria. Sin embargo, a pesar de esta preocupación, la participación de las familias en las acciones formativas que se organizan desde la institución escolar y desde otras instituciones es escasa e insuficiente.

Ante la necesidad de promover espacios de participación viables para las familias que favorezcan su mayor implicación (tanto en la escuela como en el hogar) para motivar a los estudiantes hacia el aprendizaje se plantea la realización de esta investigación. Para ello se diseña un procedimiento de intervención semipresencial y curricular, en el cual a través de textos con contenido motivacional los hijos y sus padres reflexionan sobre las diferentes pautas de actuación que configuran el Clima Motivacional de la Familia (CMF).

Este estudio continúa la línea del trabajo iniciado por Alonso-Tapia, Simón y Asensio sobre Clima Motivacional de la Familia (2013) pero lo extiende a un nuevo contexto cultural; estudiando el efecto de la cultura como moderadora de la configuración del CMF. Ese nuevo contexto es Cuba, país con características socioeconómicas distintas a España.

De esta manera el objetivo de esta investigación es *Evaluar la efectividad transcultural de un Programa psicoeducativo de Clima Motivacional de la Familia en España y en Cuba*. Para darle cumplimiento a este objetivo se llevan a cabo cuatro estudios empíricos. Los tres primeros, con implicación teórica y especialmente diagnóstica para validar los instrumentos que luego permitieron evaluar en el cuarto estudio, los efectos del Programa sobre CMF tanto en padres como en hijos. Los efectos e implementación de la intervención se desarrollan en el cuarto estudio empírico, dando lugar a implicaciones tanto teóricas como prácticas.

En el *primer estudio* se evalúa la validez transcultural del Cuestionario sobre Clima Motivacional de la Familia(C-CMF) en estudiantes españoles y cubanos. Los resultados además de demostrar la validez transcultural del mismo y del modelo teórico sobre CMF, mostraron su alto valor para predecir el grado en el que los niños reconocen el papel que los padres están desempeñando en su propia motivación por aprender, en ambos países, siendo mayor en Cuba que en España. Los estudiantes españoles y cubanos atribuyen al modo de actuar de sus padres, cambios en variables motivacionales como: interés, esfuerzo, satisfacción, resiliencia, autoeficacia y expectativa de éxito. En la medida que las pautas parentales que definen el CMF están más orientadas al aprendizaje, más favorables son los cambios percibidos por los estudiantes en las variables motivacionales mencionadas. Las pautas parentales que definen el CMF son: mensajes, ayudas, estructura y relación escuela/familia. En la medida que estas pautas sean positivas facilitan que la motivación en los estudiantes esté orientada al aprendizaje.

En el *segundo estudio* se validó el Cuestionario sobre Clima Motivacional de la Familia(C-CMF/P) en padres españoles y cubanos. En ambos países se obtuvo que este instrumento sustenta la validez del Modelo teórico que subyace al mismo. Las ayudas que ofrecen los padres sirviendo como ejemplo a sus hijos y la estructura del trabajo escolar en casa por parte de los padres son los factores de mayor peso en la definición del CMF. En España, las pautas parentales que más favorecen a la configuración del CMF, en comparación con Cuba son: a) el control de los padres del tiempo de ocio, las normas establecidas con claridad, la paciencia ante las diferentes dificultades de los hijos, la asistencia a las reuniones regulares con los profesores y la participación de manera sistemática en las actividades de la escuela. En cambio, en Cuba, las pautas parentales que más favorecen a la configuración del CMF, en comparación con España son: a) la estructura de un entorno de rutinas de aprendizaje en el hogar, b) ofrecer ayudas a sus hijos, especialmente siendo ejemplo en el interés y motivación que muestran por la lectura y c) establecer un vínculo de relaciones con la institución y los profesores de sus hijos.

En el *tercer estudio* se contrastaron las diferencias entre padres e hijos (españoles y cubanos) sobre el peso otorgado a las pautas parentales en la configuración del CMF. Al comparar hijos y padres de manera aleatoria a través del Análisis Confirmatorio Multigrupo se obtuvieron diferencias significativas en 6 de los 18 componentes del Modelo de CMF. Al comparar los padres con sus hijos con el ANOVA de dos factores se obtuvieron diferencias significativas en 16 componentes del Modelo entre estos

(padres e hijos de una misma familia). En este estudio, en 11 de los 16 indicadores del Modelo, donde se aprecian diferencias significativas, el país no actuó como variable moderadora de estos cambios.

En el *cuarto estudio* se evaluó la efectividad del Programa de Intervención en ambos países. Los resultados obtenidos evidenciaron que las familias del grupo experimental tomaron conciencia sobre nuevas pautas de actuación respecto al cómo ayudar y motivar a sus hijos creando entornos adecuados en relación con las distintas variables del CMF, cambios superiores a los del grupo de control. Estos cambios fueron generalizados y percibidos por los estudiantes y la variable país moderó los efectos de la intervención de forma significativa en varios componentes y dimensiones del Modelo de CMF.

Con esta intervención se puso de manifiesto la viabilidad de una nueva metodología para conseguir actuar sobre el CMF cuando las familias no participan en las acciones convocadas desde la escuela. Este procedimiento semipresencial y curricular se convierte en un recurso de educación parental inclusivo que rompe con algunas de las barreras de las intervenciones exclusivamente presenciales y online, así como en un recurso al alcance de los profesores (tutores y no tutores) para trabajar en la asignatura de Lengua.

Como hallazgos generales e implicaciones de esta investigación podemos destacar que: tanto el C-CMF como el C-CMF/P son instrumentos fiables y válidos al menos en dos contextos culturales (España y Cuba). El Modelo teórico sobre CMF a partir de las pautas parentales que lo definen es un Modelo fiable y válido tanto en hijos como en padres de los contextos culturales antes mencionados. La cultura modera la configuración del CMF tanto en hijos como en padres. No obstante, una vez realizada la intervención, la variabilidad cultural ante los efectos del Programa fue poca. Las diferencias tanto en la configuración del CMF como en los cambios que produjo la intervención en los diferentes componentes del CMF se dan en mayor medida en Cuba que en España.

Los resultados obtenidos sugieren la necesidad de seguir profundizando en el estudio sobre CMF y en el valor de la cultura como moderadora en la configuración del mismo. Así como en la necesidad de rediseñar y reevaluar las estrategias de acercamiento a las familias (especialmente vulnerables) desde la institución escolar.

Abstract

The connection within the family-school relationship and the dynamic of processes that take place in it favours, along with other personal and contextual factors, that students feel motivated or not to learn. However, it is a fact that the lack of motivation during adolescence is one of the causes of early school dropout in Spain and in other cultural contexts (Alonso-Tapia and Fernández, 2009, García, 2010). Both parents and teachers, as well as other educational agents, express their concern with the problem of children's lack of motivation and effort to learn, especially when they start secondary school. However, despite this concern, the participation of families in the educational activities organized by the school and other institutions is scarce and insufficient.

Given the need to promote good environments for family participation that favour a greater involvement (both at school and at home) and motivate students to learn, this research was proposed. To this end, a curricular partially on-site intervention procedure was designed, in which, using texts with motivational content, the children and their parents reflected on the different patterns of actions that make up the Family Motivational Climate (FMC).

This study is a continuation of the research initiated by Alonso-Tapia, Simón, and Asensio, on Family Motivational Climate (2013), but extends it to a new cultural context; studying the effect of culture as a moderator of the configuration of the FMC. This new context is Cuba, a country with socioeconomic characteristics different from Spain.

In this way, the objective of this research was to *Evaluate the cross-cultural effectiveness of a Psychoeducational Program of Family Motivational Climate in Spain and in Cuba*. To fulfill this objective, four empirical studies were carried out. The first three, with theoretical and especially diagnostic implications to validate the instruments that later allowed to evaluate in the fourth study, the effects of the Program on FMC in both parents and children. The effects and implementation of the intervention were developed in the fourth empirical study, giving rise to both theoretical and practical implications.

In the first study, the cross-cultural validity of the Family Motivational Climate Questionnaire (FMC-Q) was evaluated in Spanish and Cuban students. The results, in addition to demonstrating the cross-cultural validity of the FMC-Q and the FMC

theoretical model, showed its high value in predicting the degree to which children recognize the role that parents play in their own motivation to learn, in both countries, being greater in Cuba than in Spain. Spanish and Cuban students attributed to their parents' way of acting, changes in motivational variables such as: interest, effort, satisfaction, resilience, self-efficacy and expectation of success. To the extent that the parental practices that define the FMC are more oriented to learning, the changes perceived by students in the aforementioned motivational variables are more favourable. The parental practices that define the FMC are: messages, help, structure and school/family relationship. To the extent that these practices are positive, students' motivation is geared towards learning.

In the second study, the Family Motivational Climate Questionnaire (FMC/P-Q) was validated in Spanish and Cuban parents. In both countries the questionnaire offered support to the validity of the theoretical model that underlies it. The help offered by parents, serving as an example to their children, and parents' structure of school work at home were the most important factors in the definition of the FMC. In Spain, the parental practices that favoured the most the configuration of the FMC, in comparison with Cuba, were: a) parents' control of leisure time, clearly established norms, patience with the different difficulties of their children, regular attendance to meetings with teachers, and systematic participation in school activities. In contrast, in Cuba, the parental practices that favoured the most the configuration of the FMC, in comparison with Spain, were: a) the structure of a routine learning environment at home, b) offering help to their children, especially setting an example about interest and motivation for reading; and c) establishing a relationship with the institution and their children's teachers.

In the third study, the differences between parents and children (Spanish and Cuban) on the weight given to the parental practices in the configuration of the FMC were contrasted. When children and parents were randomly compared through a Multigroup Confirmatory Analysis, significant differences were obtained in 6 of the 18 components of the FMC Model. When comparing parents with their children using a two-factor ANOVA, significant differences were obtained in 16 components of the Model among them (parents and children of the same family). In this study, in 11 of the 16 indicators of the Model, where significant differences are observed, the country did not act as a moderating variable of these changes.

In the fourth study, the effectiveness of the Intervention Program was evaluated in both countries. The results obtained showed that the families of the Experimental Group became aware of new practices about how to help and motivate their children by creating adequate environments in relation to the different variables of the FMC, changes superior to those of the control group. These changes were generalized and perceived by the students and the country variable significantly moderated the effects of the intervention in several components and dimensions of the FMC Model.

With this intervention, the possibility of using a new methodology to act on the FMC was demonstrated when the families do not participate in the practices proposed by the school. This curricular and partially on-site procedure constitutes an inclusive parental education resource that breaks with some of the barriers of exclusively face-to-face and online interventions, as well as a resource available to teachers (tutors and non-tutors) to work on the language courses.

Some general findings and implications of this research can be highlighted: both the FMC-Q and FMC/P-Q are reliable and valid instruments in at least two cultural contexts (Spain and Cuba). The FMC theoretical Model, based on the parental practices that define it, is a reliable and valid model in both children and parents of the aforementioned cultural contexts. Culture moderates the configuration of the FMC in both children and parents. However, once the intervention was carried out, the cultural variability regarding the effects of the program was low. The differences both in the configuration of the FMC and in the changes that the intervention produced in the different components of the FMC were greater in Cuba than in Spain.

The results obtained suggest the need to continue paying attention to the FMC and the value of culture as a moderator in the configuration of the FMC. As well as the need to redesign and re/evaluate strategies for approaching families (especially vulnerable families) from educational institutions.

Índice.

Table of Contents

Capítulo 1: Introducción General	1
1.1 ¿Qué interrogantes llevaron a desarrollar esta investigación?	3
1.2 Objetivo General y organización del informe de tesis.	5
Referencias	8
Capítulo 2: Antecedentes teóricos.	11
2.1. Motivación para el aprendizaje. Factores que la determinan.	13
2.1.1 Factores personales que influyen en la motivación por aprender.	15
2.1.2. Factores contextuales que influyen en la motivación por aprender	20
2.2. Implicación Parental y Motivación al aprendizaje.	23
2.2.1. Implicación Parental: influencia en la motivación de los adolescentes	23
2.2.2. Configuración del Clima Motivacional de la Familia	26
2.3. Intervenciones semipresenciales: ¿Recurso alternativo para la educación parental?	36
2.4. La cultura como moderadora de la implicación parental para la motivación orientada al aprendizaje de los estudiantes: España y Cuba.	42
2.4.1. España y Cuba. Dos contextos culturales, familiares y educativos ¿diferentes?	45
Referencias	52
Chapter 3: Family Motivational Climate: A cross-cultural study between Spanish and Cuban Students.	67
3.1. Abstract	69
3.2. Introduction	71
3.3. Method	74
3.4. Results	78
3.5. Discussion and conclusion	83
References	88

Capítulo 4: Configuración del Clima Motivacional de la Familia desde la percepción de familias españolas y cubanas.	93
4.1. Resumen	95
4.2. Introducción	97
4.3. Método	103
4.4. Resultados	108
4.5. Discusión y Conclusiones	115
Referencias	122
Capítulo 5: Clima Motivacional de la Familia: contraste de perspectivas entre hijos y padres.	131
5.1. Resumen	133
5.2. Introducción	135
5.3. Método	138
5.4. Resultados	142
5.5. Discusión y Conclusiones	177
Referencias	181
Capítulo 6: Diseño y Evaluación de la efectividad del Programa “Motivados por aprender. Familias cogestoras del aprendizaje de sus hijos e hijas adolescentes”	185
6.1. Resumen	187
6.2. Introducción	188
6.3. Método	194
6.4. Resultados	204
6.5. Discusión y Conclusiones	275
Referencias	283

Capítulo 7: Discusión General y Conclusiones.	287
7.1. Hallazgos principales. Implicaciones teóricas y empíricas.	289
7.2. Futuras Investigaciones.	305
7.3. Limitaciones de la investigación.	312
7.4. Conclusiones	313
Referencias	316
Chapter 7 (TRANSLATION): Discussion and Conclusion	321
7.1. Main findings. Theoretical and empirical implications.....	323
7.2. Implications for future research lines.	336
7.3. Limitations of the research.	341
7.4. Conclusions	342
References	344
Apéndice A. Protocolos de Evaluación.....	349
Clima motivacional de familia (CMF) (Hijos)	351
Cuestionario de Clima Motivacional de la familia para Padres (CMF-P)	353
Conocimiento de pautas de actuación motivadoras (COPAM)	355
Cuestionario para la valoración del conjunto del programa	359
Apéndice B. Material adicional de intervención.....	361
Carta de información a los padres del IES Gregorio Marañón	363
Carta de información a los padres de Cuba	365
Consentimiento informado de los padres del participante y del participante mismo	367
Carta IES Gregorio Marañón a Comité de Ética de la U. Autónoma de Madrid	368
Apéndice C. Material del Programa del Intervención.....	369
Esquema del contenido y estructura del programa	371
Programa completo	373
Ejemplos de respuestas abiertas de los sujetos durante la intervención	429

Capítulo 1

Introducción General

Introducción General

1.1. ¿Qué interrogantes llevaron a desarrollar esta investigación?

Familia y escuela son dos agentes educativos en los que se han centrado múltiples y relevantes investigaciones en los últimos 30 años (Epstein, 2018; Rodrigo, Máiquez, Martín, Byrne, Rodríguez, 2015; Simón, Climent y Echeita, 2016). En muchas de ellas se ha calificado la participación formal de las familias en la escuela pública como “escasa, irregular y poco eficaz”; asociándose esta relación vincular con los resultados académicos del alumnado, con la satisfacción que estos¹ perciben y con la definición de casi cualquier escuela con éxito. (Avvisati, Gurgant, Guyon, Maurin 2009; Collet, Besalú, Feu, Tort, 2014; Henderson y Berla, 1994; Marschall, 2006).

Una escuela con éxito es aquella en la que “la educación se estructura en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido los pilares del conocimiento: *aprender a conocer*, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; *aprender a hacer*, para poder influir sobre el propio entorno; *aprender a vivir juntos*, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas, por último, *aprender a ser*, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores”(Delors, 1996). Estos aprendizajes que han de orientar la acción educadora deben estar presentes para todos los estudiantes en función de su contexto y de sus posibilidades. Sólo un sistema educativo que ayude a articular a las escuelas, a las familias y a los docentes podrá lograr estas metas por cada uno de los estudiantes (Marchesi y Martín, 2014).

Para que resulten efectivos estos aprendizajes se requiere de la voluntariedad de la persona que aprende, del esfuerzo que los estudiantes están dispuestos a hacer para alcanzar una meta o del conjunto de factores cognitivos y afectivos que les incitan desde dentro a la acción. O sea, requiere de la motivación del que aprende.

¹ En todo el documento de tesis se emplearán los términos genéricos: estos, los, todos, el, chicos, hijos (para referirse tanto a género femenino como masculino), padres o familia (para referirse a padre, madre, tutor responsable o adulto de referencia).

La motivación influye directamente en el tipo de procesos cognitivos y en las estrategias de aprendizaje que el estudiante pone en marcha cuando lleva a cabo una tarea de aprendizaje (González-Torres, 1997). El nivel de motivación de los estudiantes afecta todas sus capacidades intelectuales implicadas y los procesos cognitivos puestos en marcha cuando estos aprenden (García, 2010).

Hasta aquí nos encontramos entonces ante la siguiente problemática: la desmotivación es un obstáculo que afecta el aprendizaje efectivo de los estudiantes. Ésta, se convierte en una de las causas del mal rendimiento académico y del fracaso escolar en la enseñanza media (García, 2010; Marchesi et al, 2014). Tanto los investigadores como los informes que se refieren al fracaso escolar reconocen que las cifras aumentan con el paso de los años (Arés y Benítez, 2009; OECD 2017; UNESCO, 2013).

Muchos estudiantes pierden la motivación por el aprendizaje una vez que entran a la escuela secundaria, refiriendo que antes sí disfrutaban estudiar. Otros tienen mucho interés, perciben que se esfuerzan pero que no rinden o sus resultados no se corresponden con el esfuerzo realizado. Esta desmotivación por aprender de los estudiantes de esta etapa no atañe sólo a un país, sino que es un motivo de preocupación común tanto para padres como para profesores de países con culturas y sistemas socioeconómicos diferentes como lo son España y Cuba (Alonso-Tapia y Fernández, 2009, Arés et al, 2009; Batista, 2011).

La familia y la Institución escolar (especialmente los profesores y su cultura de centro), en el entorno de aprendizaje que construyen favorecen un mayor o menor interés de los estudiantes por aprender. Sin embargo, si bien es legítima esta preocupación tanto de las familias como de los agentes escolares, y a pesar del esfuerzo de fortalecer la relación vincular familia-escuela, la participación de las familias en las

diferentes acciones programadas, especialmente de manera presencial aún se comporta de manera irregular y poco eficaz (Collet et al,2014). De ahí la necesidad de repensar la estrategia de cómo motivar a las familias a que participen en acciones programadas por la institución escolar, para que se sientan implicadas con el proceso de aprendizaje de sus hijos y motiven a los adolescentes a aprender. Este es el problema principal al que nos enfrentamos en esta tesis.

De esta manera, esta investigación se plantea el reto educativo de *motivar* (a padres) de manera semipresencial y curricular, *a motivar* (a sus hijos), partiendo de la relación de factores cognitivos y afectivos que, expresados *contextualmente en dos culturas diferentes: España y Cuba*, movilizan el comportamiento tanto de *padres* como de *sus hijos a aprender*. La principal decisión en este “relato notarial de datos” es intentar enfrentarse al “problema del problema”: estableciendo un reto educativo, los factores que lo provocan y una propuesta de cómo abordarlos (Marchesi et al, 2014).

Para conseguirlo se ha diseñado y validado un procedimiento de intervención desde la escuela dirigido a todos los padres de estudiantes de 1ro y 2do de la ESO de tres Institutos de Enseñanza Secundaria, uno de ellos en España(Madrid) y dos de ellos en Cuba (Baracoa y Santiago de Cuba). Los objetivos propuestos en cada una de las etapas de este proceso de investigación, así como la estructura y organización del Informe de tesis se exponen en el apartado siguiente.

1.2.Objetivo General y Organización del documento.

Esta tesis doctoral conformada por siete capítulos se propone un *objetivo* práctico con repercusiones igualmente prácticas: Evaluar la efectividad transcultural de un Programa psicoeducativo de Clima Motivacional de la Familia en España y en Cuba.

Para ello en un primer momento se plantea evaluar las propiedades psicométricas y transculturales de dos instrumentos sobre Clima Motivacional de la Familia tanto en estudiantes como en sus padres; contrastando sus puntos en común y sus discrepancias en España y en Cuba: *Capítulos 3, 4 y 5*. Esta validación transcultural pretende evaluar el ajuste del Modelo de Clima Motivacional de la Familia en dos contextos culturales diferentes, describir el peso de las diferentes pautas de actuación parentales que definen el CMF y diseñar a medida de cada contexto y necesidades intrafamiliares, la posterior intervención.

Una vez validados los instrumentos de evaluación y con ellos el Modelo de CMF, se diseñará, implementará y evaluará la efectividad de la estrategia de intervención para modificar actitudes parentales y percepciones en los estudiantes sobre el Clima Motivacional de la Familia en el que estos aprenden en España y en Cuba: *Capítulo 6*.

La intención de esta estrategia de intervención lleva implícita llegar al mayor número de familias posible en ambos países. Por tal motivo, aunque es una intervención centrada en la familia (especialmente en las actitudes y comportamientos de estos en la interacción con los factores personales de los estudiantes para configurar su patrón motivacional), los estudiantes serán el vehículo para llegar a ellos, a través de actividades no presenciales que formarán parte de una asignatura de su currículum docente: Lengua. Como complemento a las actividades no presenciales, se diseñarán actividades presenciales con las familias para darle seguimiento a los diferentes contenidos de la intervención y al trabajo realizado en casa por padres e hijos. Estos capítulos forman los *cuatro estudios* empíricos desarrollados en esta tesis.

Este trabajo, como otros desarrollados en este campo se inserta dentro de los objetivos educativos, en los que se defiende que el aprendizaje de los estudiantes no

debe limitarse a los conocimientos de hechos, conceptos o principios, sino que además debe hacer alusión a la adquisición y dominio de los procedimientos adecuados para usar los conocimientos y de esta manera adquirir otros nuevos (García, 2010; MEC 1992).

La falta de motivación en los adolescentes puede verse como una causa o como una consecuencia relacionada con el aprendizaje: no aprenden porque no se esfuerzan y no se esfuerzan porque sienten que no aprenden. Para comprender la desmotivación de los estudiantes, el papel de la familia, de la escuela y de la cultura en ello, lo primero es profundizar en los factores tanto personales como contextuales que configuran la Motivación. A ello estará dedicado el *capítulo 2 de esta tesis*, el cual fundamenta los antecedentes teóricos de esta investigación.

En el *capítulo 7* se integran y discuten los principales hallazgos encontrados en los cuatro estudios empíricos desarrollados en la tesis. De igual manera se exponen las implicaciones teóricas y prácticas de estos resultados, así como la propuesta de líneas futuras de investigación.

Como *apéndices* se ofrecen los materiales adicionales de la intervención y los protocolos de evaluación de los estudios empíricos. Se presenta la versión española tanto de las escalas como las del Programa “*Motivados a aprender: Familias cogestoras del aprendizaje de sus hijos/as*”, así como algunas evidencias cualitativas de la efectividad y desarrollo del mismo en ambos países.

Referencias

- Alonso-Tapia, J., y Fernández, B. (2009). Clima Motivacional de clase: Validez transcultural e implicaciones educativas. *Infancia y Aprendizaje*, 32,597-612.
- Arés, P., y Benítez, M. E. (2009). Familia cubana: Nuevos retos y desafíos a la política social. *Revista Enfoques*, 21. www.cubaalamano.net.
- Avvisati, F., Gurgand, M., Guyon, N., y Maurin, E. (2009). *Rapport final «La mallette des parents»: quels effets attendre d'une politique d'implication des parents d'élèves dans les collèges?* París: Paris School of Economics.
- Batista, N. (2011). Caracterización de las familias de los adolescentes institucionalizados en la E.F.I. Celia Sánchez Manduley en las provincias Las Tunas. *Archivos del Centro Nacional de Estudios para la Juventud. Cuba*
- Collet-Sabé, J., Besalú, X., Feu, J., y Tort, A. (2014) Escuelas, familias y resultados académicos. Un nuevo modelo de análisis de las relaciones entre docentes y progenitores para el éxito del alumnado. *Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado*, 18(2), 2014.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/Unesco ediciones.
- Epstein, J. L. (2018). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools* (Second Ed.) (pp. 60-87). Nueva York, NY: Routledge.
- García, F. L. (2010). *Motivar para el aprendizaje desde la actividad orientadora*. Secretaria General Técnica de Educación: Madrid.
- González-Torres, M. C. (1997). *La motivación académica. Sus determinantes y pautas de intervención*. Pamplona: Eunsa.

- Henderson, A. T., y Berla, N. (1994). *A New Generation of Evidence. The Family Is Critical to Student Achievement*. Washington DC: Center for Law and Education.
- Marchesi, A., y Martín, E. (2014). *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*. Madrid: Alianza.
- Marschall, M. (2006). Parent Involvement and Educational Outcomes for Latino Students. *Review of Policy Research*, 23 (5), 1053-1076.
- MEC. Ministerio de Educación y Ciencia. (1992). *Secundaria Obligatoria. Proyecto Curricular*. Madrid: Secretaria del Estado de Educación.
- OECD. (2017). *Programme for International Student Assessment (PISA)*. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/pisaenespaol.htm>
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., Martín, J. C., Byrne, S., y Rodríguez, B. (2015). *Manual práctico de parentalidad positiva*. Madrid: Síntesis.
- Simón, C., Climent, G., y Echeita, G. (2016). Escuela, Familia y Comunidad. Construyendo Alianzas para promover la inclusión. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 25-42.
- UNESCO. (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Santiago: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO).

Capítulo 2

Antecedentes teóricos

Antecedentes teóricos

Como quedó señalado en el apartado anterior, ante la necesidad de *diseñar e implementar una estrategia efectiva de participación para implicar a las familias y que faciliten que los estudiantes de enseñanza media perciban la utilidad de lo que aprenden*, el marco teórico para el planteamiento de esta tesis lo constituyen *los factores cognitivos y afectivos que movilizan a la acción, la familia y la escuela como espacio vincular* de construcción de las relaciones entre estos factores, *y la cultura* como moderadora de esta construcción estructurada y orientadora al *aprendizaje*. Los supuestos relativos a tales factores se desarrollan a lo largo de este capítulo. Como primer paso es importante que reflexionemos sobre qué implica una acción motivadora. ¿En qué dirección pretendemos que los padres motiven a sus hijos? ¿Qué factores determinan el esfuerzo, el deseo y el interés por aprender?

2.1. Motivación para el aprendizaje. Factores que la determinan.

Muchos de los comportamientos humanos se explican por la motivación. Según la definición de Pardo y Alonso Tapia (1990), la motivación hace referencia a “todos aquellos factores cognitivos y afectivos que influyen en la elección, iniciación, dirección, magnitud, persistencia, reiteración y calidad de una acción”, en síntesis: “al esfuerzo que una persona está dispuesta a hacer para conseguir algo” o al trasfondo psíquico, impulsor, que sostiene la fuerza de la acción y señala su dirección”. Pero como éstas, existen diversas definiciones de motivación que varían según el marco teórico referencial que explica la relevancia y prioridad que se le da a los factores que la definen o a las metas que los impulsan y dan dirección al comportamiento motivacional.

No obstante, lo que sí constituye un punto de encuentro entre las diferentes teorías que definen la motivación es que la acción motivada está orientada y dirigida a una

meta u objetivo que la persona quiere alcanzar, lo cual implica una cierta voluntariedad (Ames, 1992; Deci, Koestner y Ryan, 2001; Deci y Ryan, 2001; Gordon, 2016; Green, Liem, Martin, Colmar, Marsh y McInerney, 2012).

En la literatura sobre motivación, se suele distinguir de manera tradicional la *motivación extrínseca* y la *motivación intrínseca* (Deci, Koestner y Ryan, 1999; Deci y Ryan, 2000). La extrínseca es aquella que moviliza al estudiante a realizar las actividades de aprendizaje por motivos distintos al propio aprendizaje: recompensas, evitar castigos, reconocimiento. Sin embargo, la motivación intrínseca moviliza el comportamiento por motivos personales y por la satisfacción que produce aprender (Cerasoli, Nicklin y Ford, 2014). Esta última facilita que la realización de las tareas de aprendizaje sean en sí mismas motivadoras, por lo que la motivación aumenta mientras más se aprende.

Para romper la dicotomía entre esta categorización Harter en 1992 introdujo el término: *motivación internalizada*, la cual se trata de un tipo de automotivación y es considerada como adaptativa, puesto que de la misma forma que con la motivación intrínseca, los estudiantes se sienten competentes, satisfechos con sus logros y se responsabilizan de sus fracasos. Además, que este estilo de motivación favorece el desarrollo de la autorregulación y la autodeterminación en los estudiantes (Deci et al, 2001).

En este tipo de motivación los estudiantes estudian porque han internalizado como propios: valores, actitudes o refuerzos que antes eran externos y transmitidos por los agentes socializadores (familia y profesores esencialmente) para orientar su comportamiento. Estos estudiantes no estudian motivados por el disfrute o satisfacción de aprender, sino porque lo han asumido como un valor o un sentido del deber. En la actualidad, las recientes teorías de la motivación relacionadas con el aprendizaje se

enmarcan especialmente en la relación entre los valores, las creencias y las metas con las conductas de aprendizaje de los estudiantes (Eccles y Wigfield, 2002).

Se ha evidenciado además que los factores que determinan la motivación están interrelacionados de manera dinámica (Alonso Tapia, 1997; Froiland y Worrell, 2016) y que se pueden clasificar siguiendo diversos criterios. Sin embargo, continúa siendo un planteamiento dicotómico si dependen de la propia persona (factores personales) o se deben al contexto donde se desarrolla la persona (familia, cultura, institución escolar, profesores, comunidad). Poner la mirada en la interacción entre ambos determinantes (personales y contextuales) puede ser un punto conciliador en esta dicotomía.

2.1.1. Factores personales que influyen en la motivación por aprender.

Entre los *determinantes personales* de la motivación descritos en la literatura se encuentran las *metas* que persiguen los estudiantes cuando estudian, los *modos de afrontar* la tarea, la *utilidad de los aprendizajes* escolares, los *pensamientos* que acompañan a las actividades de aprendizaje, las *atribuciones*, las *expectativas*, las *emociones* y los *sentimientos*.

Para Covington (1998) la motivación debe ser vista desde el punto de vista de las *metas* o incentivos que atraen a las personas a la acción. Desde esta posición, las metas que se persiguen dan sentido y propósito a las acciones humanas.

En la medida que estas varíen, también lo hace la conducta. La importancia que se les dé en determinado momento dependerá del estado en el que se halle el sujeto y del ambiente que lo envuelve. Además, se relacionan con la manera en como el sujeto percibe los éxitos y los fracasos. Éstas también se relacionan con los diferentes patrones cognitivos (atribuciones, concepción de las capacidades e inteligencia) y afectivos, así como con la manera de enfrentarse y llevar a cabo una acción (autorregulación). El

momento evolutivo del desarrollo personal, los valores dominantes, el contexto familiar, social y escolar influyen en su persecución. Las metas deseables deben ser explícitas, próximas, realistas y medianamente retadoras (Maehr, 1983; García, 2010; Huertas y Rodríguez-Moneo, 1997).

Los trabajos realizados por Alonso Tapia (1997, 2005; García, 2010) quienes parten de algunos referentes como Atkinson y Feather (1966), De Charms (1976), Dweck y Elliot (1983), Maehr (1983) y Nicholls (1984) definen siete tipos de metas dominantes en el alumnado. Estas son: 1) deseo de dominio de la tarea y de sentirse capaz, 2) deseo de aprender algo útil, 3) deseo de conseguir recompensas externas, 4) necesidad de la seguridad que da el aprobado, 5) necesidad de preservar la autoestima, 6) necesidad de autonomía y control de la propia conducta y 7) necesidad de aceptación personal incondicional.

Dependiendo del momento y las circunstancias los estudiantes suelen perseguir una u otras metas, pero habrá algunas prioritarias o dominantes que junto a las emociones, pensamientos, reacciones de los demás y consecuencias, configuran una forma personal típica de *afrentar las tareas escolares* (Dweck, 1999; Elliot y Dweck, 1988; Pardo et al, 1990; Nicholls, 1984). Aunque existen sus discrepancias entre algunos autores, estos coinciden en que algunos estudiantes priorizan adquirir conocimientos y desarrollar destrezas (metas de aprendizaje), las cuales favorecen el aprendizaje; mientras que otros priorizan dar una buena imagen de sí mismos (metas de ejecución), lo que supone una dificultad para alcanzar aprendizajes auténticos.

Otros centran la atención en la tarea o en sí mismos (Nicholls, 1984). Los sujetos centrados en la tarea, elegirán y se centrarán en aquellas tareas con un alto grado de dificultad y en las que existe la probabilidad del éxito y donde incrementarán su propia competencia. Las personas que centran su atención en sí mismos elegirán las tareas

según la percepción que tienen de la cantidad de sujetos que puedan realizarla, de las expectativas de éxito y la percepción de la propia habilidad. De igual forma hay estudiantes que están centrados en el proceso mientras que otros se centran en el resultado (Kuhl, 2000).

Alonso Tapia (1997, 2005) tipificó otros modelos de pautas de afrontamiento de la actividad académica relacionadas con la motivación: estudiantes cuyas metas están orientadas al aprendizaje, a salvar la autoestima o a evitar la tarea por desinterés. Agrupó las metas en orientaciones motivacionales: al aprendizaje, al resultado o a la evitación.

En la motivación orientada al resultado, predomina el deseo de obtener una calificación aceptable, el éxito y reconocimiento público, recompensas ajenas a la tarea y el deseo de no dejarse amilantar por el profesor. En la motivación orientada a la evitación, los estudiantes sienten la necesidad de evitar el fracaso y la valoración negativa, de ser aceptados por los amigos y poder estar con ellos. Mientras que en la motivación orientada al aprendizaje, el estudiante siente deseo de aprender lo que es útil, de experimentar competencia y poder ayudar a los otros. Los estudiantes motivados al aprendizaje tienen necesidad de autonomía y control propio. Se aceptan incondicionalmente (Alonso-Tapia, 2005).

La *utilidad de los aprendizajes escolares* como otro de los factores personales que determina la motivación por aprender se basa en la utilidad que percibe el estudiante con lo que aprende: del grado en que sea capaz de situar la tarea en el contexto de lo que ya sabe y de que sea capaz de determinar las implicaciones futuras de su realización con el significado dado a una actividad de aprendizaje (Alonso-Tapia, 1997).

Saber cómo afrontar las tareas de aprendizaje y obtener los resultados esperados no depende sólo del esfuerzo realizado; utilizar *las estrategias de aprendizaje* adecuadas propicia que el trabajo se desempeñe de una manera eficiente. Estas estrategias se definen como como las operaciones, destrezas y acciones que un sujeto selecciona y utiliza para conseguir las metas de aprendizaje que se ha propuesto. Son procesos, pasos, pensamientos, conductas que se ponen marcha para facilitar la adquisición, el almacenamiento y la utilización de la información o conocimientos (Nisbett y Shucksmith, 1986; Weinstein y Mayer, 1986).

Los *pensamientos* que acompañan a las actividades de aprendizaje también influyen en que estas sean realmente eficaces. Si los pensamientos se centran en el fracaso de la dificultad no superada, desaparece la necesidad de esforzarse y como consecuencia la tendencia es hacia abandonar la tarea. Sin embargo, si los pensamientos se centran en la búsqueda de acciones y en las estrategias adecuadas para cada dificultad, el abandono no será inmediato (Alonso-Tapia, 1997; García, 2010). Varios estudios han evidenciado que ideas relacionadas con una autoestima positiva, el locus de control interno y el reconocimiento de las verdaderas causas de éxito y fracaso influyen positivamente en los mecanismos metacognitivos, en la motivación y en el aprendizaje (Pintrich y Schrauben, 1992; Zimmerman y Martínez-Pons, 1990)

Este reconocimiento causal o *atribucional* de éxito y fracaso al aprender parte también de la percepción que realizan los estudiantes de sus propias capacidades, del esfuerzo invertido, de la dificultad de la tarea, del propio estado de ánimo, de la actitud y el grado de ayuda del profesor y de los padres. Las atribuciones que el estudiante haga de sus resultados, determinan sus respuestas emocionales, sus expectativas, el interés y el esfuerzo que pondrán en alcanzar sus metas (García, 2010). No obstante, vale exponer que como ha demostrado la teoría atribucional, la repercusión que las

atribuciones tienen en la motivación no está determinada por la especificidad de cada causa, sino por las siguientes dimensiones causales: el lugar de causalidad (interna o externa), la estabilidad (estable o variable a lo largo del tiempo) y la controlabilidad (las causas están bajo el propio control) (Alonso-Tapia, 1983; Weiner, 1992).

Además de reconocer de modo realista las atribuciones que influyen en los resultados docentes, la anticipación de las consecuencias que se tiene sobre el éxito o el fracaso condicionará muchas veces la consecución de estos. De ahí que varios autores consideren a *las expectativas*, especialmente las expectativas de éxito, uno de los determinantes motivacionales más importantes de la conducta motivada por el logro (Weiner, 1992).

Bandura (1997) acuñó la distinción entre expectativas de autoeficacia y expectativas de resultado. Las primeras están relacionadas con las experiencias de éxito y fracaso en el pasado en situaciones similares, con las creencias y la actitud frente a una tarea respecto a su capacidad de llevarla a cabo. Las expectativas de resultado hacen alusión a la creencia de una persona sobre si cierta actividad conduce necesariamente a un resultado deseado. Otras expectativas descritas son las de control y las expectativas de consecuencias, las cuales influyen también en los niveles de eficacia, en el interés y en el esfuerzo realizado por los estudiantes para aprender (Heckhausen, 1991)

Las *emociones y los sentimientos* sobre la propia valía personal (autoestima), sobre las expectativas de padres y profesores, sobre la aceptación que se percibe y se espera alcanzar influyen en las actitudes de los estudiantes, en el propio esfuerzo y en el desempeño de la actividad académica. En su teoría de autovalía, Covington (1998) defiende que el comportamiento académico de los estudiantes está motivado especialmente por proteger su sentimiento de autovalía, por mostrar su capacidad intelectual, procurando mantener una imagen positiva de su competencia, sobre todo cuando hay riesgo de fracaso en un entorno competitivo.

Estos argumentos parten del hecho de que en nuestra sociedad predomina la tendencia de valorar a las personas según su capacidad para rendir, según sus logros. Y teniendo en cuenta que se puede confundir la capacidad con la valía personal, muchos estudiantes elijen preservar sus creencias sobre su capacidad. Si un estudiante duda de sus capacidades, no esforzarse le permite proteger su autoestima, pues esto le protege de esforzarse y fracasar (García, 2010).

El desarrollo eficaz de los determinantes personales hasta ahora descritos depende al menos en parte de su interacción con otros *factores del entorno* que resultan fuente de apoyo y facilitadores de la motivación orientada al aprendizaje o a otras orientaciones motivacionales en los estudiantes. ¿Cuáles son estos factores, cómo se expresan y qué peso tienen en las acciones motivadoras del alumnado? ¿Qué características del entorno favorecen la Motivación?

2.1.2. Factores contextuales que influyen en la motivación por aprender.

Entre los factores contextuales mayormente favorecedores o determinantes de la motivación se hallan el *clima de la clase*, la figura del *profesor* en el aula, la *cultura de centro* donde estudia el adolescente, el *clima familiar* y la *comunidad*. Si alguno de los factores contextuales falla, no se conseguirá el rendimiento adecuado en los estudiantes (Ford y Nicholls, 1991).

En el clima de la clase se expresan algunas pautas del profesor como las estrategias de enseñanza que emplea, el ritmo de la clase, el fomento de la participación, la relación de unos temas con otros, la evaluación para el aprendizaje, el aprendizaje de los errores a partir del proceso de evaluación, los usos frecuentes de los elogios, de los ejemplos, la claridad en la organización de la clase, las actividades empleadas para captar la atención del estudiante y la aceptación incondicional de estos (García, 2010).

En estudios realizados por Alonso-Tapia y otros autores sobre Clima Motivacional de la Clase, se ha demostrado que, aunque las pautas de actuación docentes pueden ser consideradas motivacionalmente positivas en un gran número de estudiantes, su efecto está modulado por los patrones motivacionales de los estudiantes. De ahí que una misma actuación del profesor pueda ser motivadora para algunos estudiantes y desmotivadoras para otros (Alonso-Tapia 2005; García, 2010).

De igual manera, refiere García (2010), que en estudios de Alonso-Tapia (2005) sobre pautas de actuación del profesorado y las orientaciones motivacionales de los estudiantes, se ha evidenciado que cuanto mayor es la orientación al aprendizaje en el alumnado y en la medida en que aumenta el deseo de ser útil y la disposición al esfuerzo, mayor es la valoración positiva de estas pautas del profesor.

Entre las características del profesor que se destacan en la literatura como favorecedoras de la motivación en el alumnado se encuentran: sus conocimientos y experiencia, las creencias, las metas, las expectativas y las atribuciones (Ames y Ames, 1984; García, 2010; Peiró, 1993).

En cuanto al entorno familiar, además de los factores en los que profundizaremos más adelante, se ha descrito que el nivel socioeconómico de las familias, el nivel sociocultural y la actitud de las familias ante el conocimiento y la cultura, son predictores importantes tanto del soporte o ayudas que los padres ofrecen a sus hijos, como de la motivación hacia el aprendizaje del alumnado.

Por otra parte, el entorno comunitario (rural, urbano, industrial, etc), así como el entorno familiar y la cultura de centro, se convierte en un recurso de transformación de los entornos educativos (Epstein, 2018; Simón, Climent y Echeita, 2016). La comunidad influye en las expectativas educativas de las propias familias y del centro escolar donde

esté insertado. Refieren Simón et al (2016), que en los informes llevados a cabo por algunas Instituciones y especialmente por la Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva (2014), se insiste en la necesidad de promover estratégicamente una red de apoyo, con tareas de buenas prácticas de colaboración y coordinación entre distintos profesionales dentro y fuera del centro escolar. Este vínculo entre la escuela, la familia y la comunidad, constituye un principio básico del efectivo proyecto de Comunidades de Aprendizaje (Flecha, García, Gómez y Latorre, 2009; Includ-ed; 2011, 2012, 2015; Simón et al, 2016).

Joyce Epstein, investigadora estadounidense y referente mundial de los estudios entre escuela, familias y comunidad, concluye tras una investigación de 10 años con 95 familias que los padres y las madres de diversos orígenes, cuando se les dan pautas y acompañamiento por parte de los docentes en relación a lo escolar, pueden estar más y mejor comprometidos con la escolarización de sus hijos. Y cuando los progenitores están más comprometidos, los niños tienden a hacerlo mejor en la escuela (Van Voorhis, Maier, Epstein, Lloyd y Leung, 2013). Esto también se ha demostrado en investigaciones que intentan que desde la escuela y la comunidad se desarrolle el capital social de las familias para entonces mejorar en casa las condiciones de posibilidad del éxito escolar: la atención a los deberes, la mejora de las expectativas de los propios hijos, compartir tiempo y comunicación familiar (Collet et al 2014).

Todos estos factores (tanto personales como contextuales) interactúan entre sí y se expresan de manera interdependientes orientando el comportamiento motivacional de los estudiantes. Ahora bien, esta configuración e interdependencia tiene sus peculiaridades en cada una de las etapas del desarrollo del alumnado y en cada contexto de expresión (clase, familia, comunidad).

Poniendo la mirada en la familia, agente sobre el cual intervendremos y en la adolescencia como etapa del desarrollo: ¿Desde qué supuestos teóricos podemos desarrollar estrategias centradas en la familia que faciliten la motivación y el aprendizaje eficaz en los adolescentes?

2.2. Implicación Parental y Motivación al aprendizaje.

2.2.1. Implicación Parental: influencia en la motivación de los adolescentes.

El desarrollo cognitivo y los cambios en los diferentes contextos educativos van cambiando la manera de interpretar varios aspectos relacionados con la motivación. A los 12 años, los estudiantes han adquirido las capacidades que les permiten formarse un sistema de motivación similar al de los adultos y comienzan a cristalizar las diferencias entre ellos en los distintos factores que condicionan la motivación académica (Alonso Tapia y Montero, 1990). La dificultad de la tarea en dependencia de la edad se valora diferente, lo cual influye sobre las expectativas de éxito o fracaso que a su vez les anima o no a afrontarla (Nicholas, 1983).

En esta etapa los adolescentes ya usan un criterio normativo basado en la comparación con sus compañeros, a partir del número de compañeros que perciben capaces de realizar una tarea, así de capaces se perciben ellos. Además, los estudiantes comienzan a reconocer la capacidad como algo estable. El esfuerzo y la capacidad comienzan a comprenderse de manera separadas e interdependientes inversamente. De tal manera, una alta capacidad incrementa los efectos del esfuerzo sobre el rendimiento, por el contrario, si es baja los limita. Es por ello que muchos adolescentes conciben que si se tiene una alta capacidad se necesite realizar menor esfuerzo para conseguir determinados resultados y viceversa (García, 2010).

Y también por ello, los resultados académicos pueden repercutir en la autoestima de los estudiantes de secundaria, atribuyendo sus resultados en muchas ocasiones a su

esfuerzo, para así salvar su valía personal. De ahí también que cuando un estudiante se ha esforzado mucho y no ha alcanzado los resultados que esperaba, pueda desanimarse y abandonar, pues infiere que por más que se esfuerce es incapaz de conseguirlo.

Con el transcurso de los años de escolarización también aumenta el valor que los estudiantes hacen del rendimiento académico, especialmente porque perciben el valor que tanto la sociedad como sus padres le otorgan a los resultados docentes y a las calificaciones, razón por la que se le da más importancia a obtener buenas notas que a aprender. Dándose a veces conflictos entre la aceptación por sus padres y profesores (quienes por norma exigen buenas notas) y la aceptación por el grupo de iguales (donde las buenas notas no tienen por qué ser lo mejor visto o valorado).

Los adolescentes se van centrando cada vez más en las repercusiones sociales de sus resultados y con ello la motivación por el aprendizaje va perdiendo su valor intrínseco, para responder en mayor medida a motivaciones extrínsecas (Green et al, 2012; Jelas, Azman, Zulnaidi y Ahmad, 2016). Se ha demostrado que este aumento en la preocupación de los estudiantes por los resultados académicos depende de cómo es percibido por su entorno cercano y del tipo de ayuda que les prestan en su proceso de aprendizaje sus padres y profesores principalmente (Núñez, Suárez, Cerezo, González-Pienda, Rosário, Mourao y Valle, 2013).

Para que la motivación se internalice en los adolescentes, deben internalizarse valores, la autorregulación de la conducta y la voluntad personal por el estudio. Esto se consigue según Reeve (1996) por imposición y por identificación. El proceso más eficaz es el estilo de internalización por identificación, fundamentado en la adopción voluntaria de valores, creencias, metas y procedimientos de regulación propuestos por los agentes sociales. El desarrollo de este tipo de autocontrol y de motivación internalizada se puede facilitar tanto si los profesores como los padres llevan a cabo

determinadas pautas de actuación relacionadas con los límites, el favorecimiento de la autonomía y el desarrollo de un clima afectivo que sustente a los adolescentes desde el apoyo y el ejemplo (García, 2010; Reeve, 1996; Ryan, Connell y Grolnick, 1992).

Las pautas de actuación motivadoras llevadas a cabo en el entorno familiar tanto investigadores, profesores como los propios padres coinciden casi de manera unánime que resultan beneficiosas para los estudiantes (Heddy y Sinatra, 2017; Jeynes, 2007). La preocupación y participación activa de los padres en la vida escolar de sus hijos, sus beneficios y consecuencias en el rendimiento académico de estos, ha sido estudiada bajo el paraguas de las categorías de la teoría de la Implicación parental (Parental Involvement), la cual ha sido defendida como los recursos que ofrecen los padres con un alto impacto en la vida académica de los estudiantes (Grolnick y Slowiaczek, 1994; Pomerantz, Moorman y Litwack, 2007).

Dentro de este paradigma, los investigadores han hecho una distinción entre la implicación de los padres en la escuela (School-based involvement) y la implicación basada en apoyos parentales desde el hogar (home-based involvement) (Pomerantz et al, 2007). La primera tiene lugar cuando los padres se ponen en contacto con la escuela, asistiendo a conferencias para padres, profesores, actividades organizadas por la institución como excursiones, así como cuando crean comunidades de aprendizaje participando en las diferentes asignaturas curriculares.

La segunda ocurre cuando la interacción de los padres con la vida académica de los hijos tiene lugar fuera del contexto escolar, a menudo en el hogar. En estas ayudas se incluyen la supervisión de los trabajos escolares, debatir con los hijos los diferentes aprendizajes que están recibiendo en la institución escolar, el valor de la enseñanza y de los profesores, entre otras.

En los últimos años también se defiende que la socialización académica (academic socialization), junto a la implicación de los padres en la escuela (School-based involvement) y la implicación basada en apoyos parentales desde el hogar (home-based involvement), es otro de los aspectos de la Implicación Parental. La socialización académica hace referencia a las expectativas de los padres sobre la educación y el aprendizaje de sus hijos (Benner, Boyle y Sadler, 2016; Hill y Chao, 2009; Hill y Tyson, 2009)

Estos tipos de implicación parental, tanto los de mayor protagonismo y presencia en la institución escolar como las realizadas desde el hogar tienen efectos beneficiosos en el logro académico y en la motivación de los adolescentes (Benner et al, 2016; Dabney et al.,2013; Duan, Guan y Bu, 2018; Grolnick et al., 1999; Harackiewicz et al., 2012; Heddy et al, 2017; Hill et al, 2009; Jeynes, 2007, 2016).

Ahora bien, ¿Cómo influye y cómo se construye particularmente desde la familia, un entorno motivador en los estudiantes? ¿Qué pautas parentales son más favorecedoras de un Clima Familiar que facilite la motivación por aprender?

2.2.2. Configuración del Clima Motivacional de la Familia.

Como exponíamos anteriormente para que se dé la motivación internalizada los estudiantes necesitan apropiarse de un modelo de valores familiares e institucionales con los que se puedan identificar. En esta apropiación de valores desde el marco familiar influyen: la *relación afectiva* establecida entre padres e hijos, *las expectativas académicas de los padres* respecto a sus hijos y *el valor atribuido al aprendizaje* (Jeynes, 2007; Pomerantz et al, 2007).

Estos factores dan lugar a diferentes *patrones de acción*, que configuran lo que Alonso-Tapia, Simón y Asensio (2013), partiendo de las teorías de Motivación de logro

y de Implicación Parental han llamado: “Clima Motivacional de la Familia (CMF)”, concepto similar al de “Clima Motivacional de la Clase” (Alonso-Tapia y Fernández, 2009; Ames, 1992). “Clima” porque es la interacción entre los patrones o pautas de acción, la que contribuye a la conformación de la orientación motivacional de los estudiantes; “Motivacional” porque estos patrones pueden facilitar el aprendizaje o las metas orientadas al rendimiento, y “Familiar” porque parte de patrones de comportamiento o acciones de las familias, tal como podemos apreciar en la Figura 1.

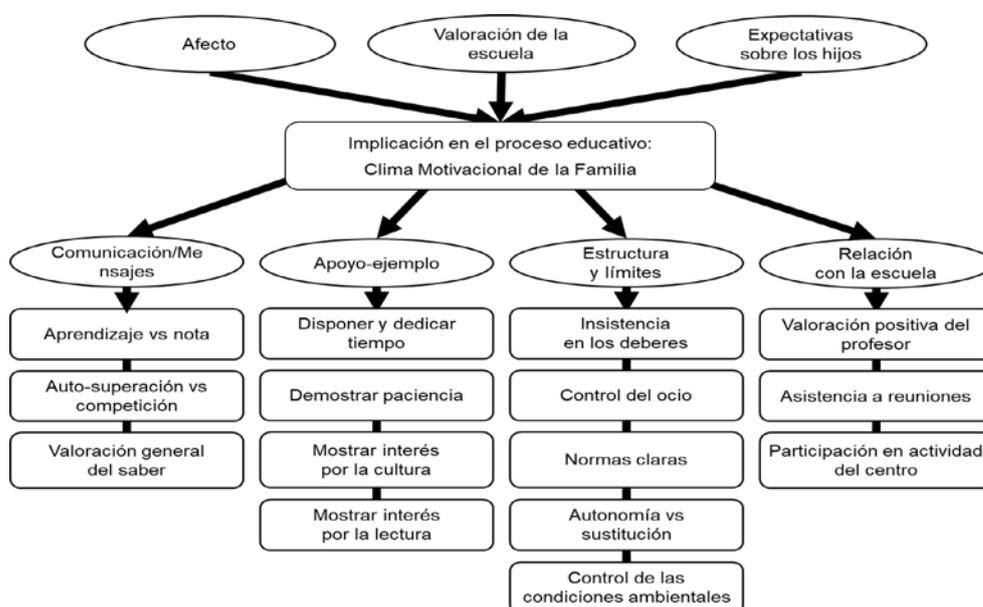


Figura 1. Determinantes y componentes del Clima Motivacional de la Familia.

(Alonso-Tapia, et al 2013).

Estas acciones familiares pueden facilitar la percepción de la relevancia intrínseca de los aprendizajes propuestos y ayudar a los adolescentes a valorar otras metas que pueden alcanzar a través de estos aprendizajes. Aunque se describen varias pautas parentales efectivas para apoyar y ayudar a los adolescentes para alcanzar este fin, en nuestra investigación, nos centraremos concretamente en las acciones parentales sobre las que se sustenta el Modelo de Clima Motivacional de la Familia (CMF) antes

mencionado, validado inicialmente en adolescentes españoles. De acuerdo con este modelo y la evidencia que lo apoya, el Clima Motivacional de la Familia se configura a través de las siguientes pautas de actuación parentales:

a) Mensajes de los padres que orientan a la motivación por aprender:

Los mensajes que enfatizan en la utilidad de lo que se está aprendiendo, en el significado y sentido de lo que se aprenderá, en el valor y la relevancia de lo que van aprendiendo los hijos para adquirir competencias y destrezas orienta la motivación al aprendizaje, activa en ellos el gusto por el conocimiento y el placer de experimentar qué supone la sabiduría. La motivación intrínseca se deriva de destacar la relevancia interna de la tarea a aprender y de desarrollar competencias intrínsecamente valiosas.

Sin embargo, los mensajes que ponen énfasis en las calificaciones y el resultado, activa en los hijos la preocupación por quedar bien ante los demás y evitar quedar mal, así como la ansiedad y las estrategias centradas más en objetivos externos a la tarea que en el propio aprendizaje (Alonso Tapia, 1997)

Hay evidencias de que cuando el aprendizaje se plantea en un ambiente competitivo, se ve perjudicado, mientras que cuando se hace en un ambiente de cooperación se ve favorecido (Alonso-Tapia, Panadero y Ruiz, 2014). El aprendizaje no debería ser planteado entonces como un reto con los demás sino como con un reto consigo mismo. De ahí que el mensaje que se debe transmitir en casa es la necesidad de que el niño aprenda todo lo posible, lo cual lo conseguirán si trabajan de manera colaborativa con sus compañeros y no mensajes donde les impulsen a sacar mejor notas que sus compañeros, sus hermanos, etc.

b) Ayudas de los padres. La familia como modelo a seguir para motivar a aprender.

Desde pequeños, los hijos aprenden actitudes, valores, preferencias personales, costumbres, intereses... tomando a adultos que sean significativos y referentes a seguir. Es mucho más efectivo el aprendizaje que se adquiere por imitación y no se aprende cualquier tipo de comportamiento, sino aquel que resulte más provechoso y eficaz (Alonso-Tapia, 2005; Hoicka, Mowat, Kirkwood, Kerr, Carberry, Bijvoet-van Den Berg, 2016; Severe, 2002). No se trata sólo de decir qué hacer y cómo hacerlo, se trata también de *saber ser* y de *saber estar* por ellos, con ellos y para ellos.

La imitación es selectiva, por lo que en el tiempo dedicado a apoyar a los hijos en cualquier trabajo escolar, la relación afectiva que se desarrolla junto a ellos en cada interacción es importante. El tiempo que se dedica a acompañarles en sus estudios si no se lleva a cabo desde una posición empática, paciente y abierta es tan nocivo como si no se les dedicara tiempo alguno. Muchos padres refieren que “no tienen tiempo” por motivos de trabajo, horarios incompatibles con el de los hijos...Sin embargo, lo importante en este caso no es tanto la cantidad de tiempo junto a ellos, como la calidad del tiempo junto a ellos.

Durante el tiempo invertido junto a los hijos, las actividades que se realizan van marcando preferencias y elecciones futuras en ellos. El interés mostrado por la lectura y la cultura son ejemplos de ello. El hábito de lectura se aprende y se adquiere a partir de la relación del niño con su entorno. Si desde pequeños no se lee junto a los niños, sino se comenta sobre lo leído, si no se ponen libros al alcance de ellos, si los padres no leen o si manifiestan comportamientos incoherentes como comprar libros y luego comentar sobre qué aburrido es la lectura, es más difícil que los niños se interesen por disfrutarla. Si los padres no se muestran interesados por aprender, por curiosarse, por asumir retos de aprendizaje, para los hijos también será aburrido llevar a cabo cualquier tarea de lectura o de interés por el conocimiento (Jeynes, 2007; Pomerantz et al; 2007; Severe, 2002).

Los padres, aun cuando sus hijos están en la adolescencia siguen siendo referentes a seguir. Lo que son los padres modela el aprendizaje y el interés de los chicos (Severe, 2002). Si los padres disfrutaban jugando al fútbol, es muy probable que sus hijos también lo disfrutaran. Si los padres propician asistir a actividades creativas y novedosas, es probable que sus hijos desarrollen la curiosidad y despierten nuevos intereses de aprendizaje.

De igual manera, si las familias (padres e hijos) asisten a estos sitios estimulantes y favorecedores del aprendizaje desde una posición impositiva de los padres, en cuanto a gustos y juicios de valor; ya en esta etapa, donde los adolescentes tienen estructuras estables de la personalidad formadas, como el autoconcepto, la autoestima y la autovaloración, es probable que se sientan invadidos por sus padres y elijan a sus compañeros o a otros adultos en los cuales se perciban reconocidos (Fernández, 2003)

En conversaciones llevadas a cabo por nuestro equipo en el año 2016 con jóvenes madrileños en el espacio AULA sobre formación vocacional, muchos de los adolescentes referían que, aunque sus padres insistían en llevarles a estos encuentros, preferían asistir a estas exposiciones con sus compañeros y profesores porque así se sentían libres de escoger qué sitios visitar y qué preguntas hacer, algo que con sus padres les costaba lograr.

Sin lugar a duda, ser ejemplo y estar con y para los hijos desde el respeto y la empatía son las ayudas que en mayor medida construyen un entorno motivador en los hijos. Sin embargo, su efecto se ve favorecido por otras pautas, las cuales verbalizarlas y establecerlas con coherencia puede favorecer que los estudiantes se autorregulen, se esfuercen y se sientan más satisfechos con sus logros académicos. Nos referimos a la estructura o al orden que se construye en el hogar. Sobre este componente del CMF hablaremos a continuación.

c) Estructura y organización de la actividad escolar en casa para motivar a aprender.

La estructura que se crea en casa de orden, límites, condiciones ambientales y oportunidades para facilitar la autonomía en los hijos, se configura mediante pautas que pueden favorecer el interés y el esfuerzo por aprender. No se trata sólo del tiempo empleado en estudiar, sino de las estrategias de aprendizaje que se utilizan para alcanzar las metas propuestas. Los padres no tienen por qué conocer el contenido de las materias que sus hijos están estudiando, pero sí es importante que ayuden a los chicos a desarrollar hábitos de estudios, que *les insistan en hacer los deberes*, que controlen el manejo del tiempo, *el ambiente y el lugar donde se estudia en casa*, que supervisen *los horarios y las actividades de ocio* en sí mismas, que *establezcan normas* siendo coherentes y consecuentes con ellas (Pomerantz et al 2007).

Planteba De Charms (1976) con su concepto de causación personal, que para una persona lo más importante es ser el origen de sus decisiones, o sea, la experiencia de que ha sido uno mismo quien ha determinado la propia acción. Una adecuada puesta en marcha de estrategias de aprendizaje, estructurada y supervisada por los padres facilita que los estudiantes *sean autónomos* y capaces de regular su propio aprendizaje (Boekaerts, Pintrich y Zeidner, 2000).

Un estudiante autorregulador es promotor activo de sus propios procesos de aprendizaje (Zimmerman, 1990). En los adolescentes, aumenta la necesidad de autonomía, por lo que la motivación al aprendizaje estará determinada además por la percepción que tengan los estudiantes sobre si su actividad académica y su esfuerzo es impuesto por los padres o aceptado de buen grado por ellos (De Charms, 1984).

Sin embargo, como habíamos expuesto en otros apartados de este capítulo, la actividad académica se desarrolla en la institución escolar, por lo que todas estas pautas de apoyo parental antes descritas llevan al éxito del aprendizaje en los hijos si se complementan con una relación óptima de la familia con la institución escolar, con los profesores y con la cultura de centro donde los chicos estudian. La eficacia del aprendizaje no sólo se logra con el apoyo que los alumnos reciben de los profesores y de las familias sino, sobre todo, de la continuidad y coherencia que el alumnado percibe entre los objetivos propuestos en el ámbito escolar y el familiar (Martínez, 2004).

Valdría la pena preguntarnos entonces: ¿Qué pautas parentales pueden favorecer una relación vincular óptima con la escuela? ¿A través de qué pautas parentales se podría favorecer la coherencia entre los valores que desde la instrucción escolar se espera alcanzar de los adolescentes y los valores que desde la familia se aspira que estos asuman?

d) Relación Familia/Escuela: pautas parentales que motivan a aprender.

En la configuración del CMF, cuando se definen las pautas familiares motivadoras del aprendizaje de los adolescentes a partir de la relación con la escuela, se hace énfasis en *la valoración que los padres realizan de la figura del profesor* o en las expectativas que tienen los padres sobre lo que el profesor le puede aportar a sus hijos y en la *asistencia, en la colaboración de los padres* tanto en las reuniones con los profesores como en las diferentes actividades organizadas en la institución escolar (Alonso-Tapia et al, 2013; Heddy y Sinatra 2017; Jeynes, 2007).

Este vínculo o esta relación escuela-familia, se sostiene de manera efectiva, en la manera que se desarrolle una participación significativa de los padres innovando en lo que Viñao (2011) ha llamado la “cultura profunda” o en lo que Tyack y Cuban (1995)

han definido como la “gramática escolar” para destacar que la ruptura entre ambos agentes sólo se solucionará si se analizan los factores que intervienen en la propia construcción de la relación vincular.

Collet et al (2014) presentan un modelo de análisis de las relaciones entre docentes y familias en el que se resitúan las relaciones entre estos en el centro de la tarea cotidiana del profesor y de su identidad docente. Para ello se basa en la inclusión de todas las familias, en la centralidad de un buen vínculo con ellas, en la lucha contra la reproducción de desigualdades sociales y por el éxito escolar en todo el alumnado.

Desde esta perspectiva, no se sitúa en la familia el origen y la causa de su posición respecto a la institución escolar, sino que defiende que quien (re)produce una determinada estructura del tiempo, de los espacios, de las relaciones, de las reuniones y actividades con los profesores, de los exámenes y las notas, de las web y sus actualizaciones, no son las familias, sino los profesionales que trabajan en los centros educativos y las dinámicas institucionales (Collet et al, 2014; Tyack et al, 1995).

Se defiende que la implicación parental que se promueve desde la institución escolar no debe favorecer la perspectiva de familias como clientes y consumidores racionales y estratégicos en un mercado escolar y educativo (Olmedo 2013; Santa Cruz y Olmedo 2012) sino como familias cogestoras, que participen de forma activa en el proceso de formación, que reflexionen, cuestionen, pregunten, tomen partido sobre las ventajas o desventajas de estos programas o proyectos en la formación de sus hijos.

Una familia cogestora del aprendizaje de sus hijos se responsabiliza y defiende la concepción de convertir la Escuela en un lugar de expresión de valores familiares y preferencias de la propia comunidad local: expresa y defiende los puntos de vistas de cómo se quiere que sean las intenciones educativas. No se elige un producto acabado (el

IES), sino un producto a construir. Desarrolla una comunicación directa, activa y participativa con los profesores. Realizando formas efectivas de doble comunicación (familia-escuela). Colabora con la Comunidad. Aprovecha los recursos y servicios de la comunidad para ayudar a la Escuela, a los estudiantes y a sus familias (Feito, 2006).

Ahora bien, cogestionar este proceso no se construye en abstracto. Se requiere que la institución escolar promueva y facilite esta implicación, esta participación activa desde diferentes ámbitos participativos. La no asistencia a la institución escolar no es garantía de que la familia no participe en los procesos docentes que se gestan en la institución escolar: “La conducta de sus hijos en la escuela, sin embargo, se controla siempre (...) tanto las familias que asisten, como las que no asisten, miran las notas y cuando estas son malas, la madre les castiga, obligándoles a trabajar, no se les permite ver la televisión, les grita y les pega...” (Lahire, 1995).

La escuela pone barreras simbólicas (sin querer) por su lenguaje, mitos, historia, relaciones de poder, políticas, tipo de socialización. Estas barreras, se pueden romper desde la llamada “pertenencia” a la escuela y desde la “proximidad simbólica” (las familias conocen y hacen suya la escuela). Entender en profundidad la pluralidad de las familias, el choque entre los lenguajes que se producen entre institución y familia, permiten crear perspectivas y prácticas escolares que desde la pluralidad de formas, momentos, propuestas y estrategias, construyan un buen vínculo con todas las familias (Collet et al, 2014)

Joyce Epstein y sus colaboradores en el informe de investigación titulado “The Impact of Family Involvement on the Education of Children Ages 3 to 8. A Focus on Literacy and Math Achievement Outcomes and Social-Emotional Skills” definen cuatro dimensiones de vínculo familia-escuela y los relaciona a los aprendizajes y resultados escolares de los estudiantes. Estas dimensiones son las siguientes:

a) Las actividades de aprendizaje en el hogar, incluidas las que los familiares dedican a promover la alfabetización, las matemáticas, etc, de sus hijos fuera de la escuela de aprendizaje (deberes, refuerzo escolar, bibliotecas, museos, centros abiertos, etc.)

b) La participación de la familia en la escuela, como voluntariado en el centro, asistencia a las charlas y a jornadas de puertas abiertas...

c) Compromiso escolar por la inclusión y la implicación de las familias, incluidas las estrategias que las escuelas y los profesores utilizan para involucrar a las familias y hacer que se sientan bienvenidos: adaptación, entrevistas, reuniones, encuentros, web, etc.

d) Actividades de apoyo y formación para padres y madres sobre temas como la relación padres-hijos, el comportamiento, normas y límites, entre otras (Van Voorhis et al, 2013).

Uno de los elementos a destacar de estas dimensiones es que centra el vínculo escuela-familia lejos de la periferia de lo escolar. Mientras más alineadas estén las actividades que los padres y sus hijos realizan con las actividades escolares (lectura, juegos, deberes, supervisión...) mejores serán los resultados académicos de los mismos (Collet, 2014). Estos autores apuestan por la perspectiva de situar amplios y buenos vínculos con todas las familias como un elemento natural, clave y central del proyecto del centro, donde la primera responsabilidad de la construcción de los vínculos diversos y equitativos es del profesorado y la institución. Se cambia entonces la frase de la familia no participa por la de la institución rompe las barreras que alejan a las familias del centro escolar.

Algunas de estas barreras están relacionadas con la modalidad o espacios de participación que la escuela genera para las familias, ya sea a través de charlas, encuentros, conferencias... Que estas acciones sean efectivas y que estos espacios sean favorecedores de una mejor alianza familia-escuela depende también de las estrategias que se diseñen. Sobre estas acciones y especialmente sobre los supuestos teóricos sobre los que se sustentan las diferentes modalidades de intervención parental para llegar a las familias desde la escuela, estaremos hablando en el próximo apartado.

2.3. Intervenciones semipresenciales: ¿Recurso alternativo de educación parental?

Los programas de educación parental de modalidad presencial son un recurso que permiten llegar a la familia desde la escuela. Hay evidencias del éxito de muchos de estos programas desarrollados desde enfoques como el de la Parentalidad Positiva (Amaya, Henar, Pérez, Álvarez, Rodríguez, Becedóniz, 2016; Rodrigo, López, Máiquez, Quintana, Byrne y Rodríguez, 2015). Sin embargo, la participación de los padres en estos programas no siempre resulta la deseada (no asisten todos los padres convocados). Esa es una de las razones por las que se exploran otros espacios de participación y se validan otros procedimientos como la modalidad semipresencial o no presencial, especialmente la online (Amichai-Hamburger, Mckenna y Tal, 2008; Suárez, Byrne, Rodrigo, 2018).

En los últimos años, las intervenciones no presenciales dentro del marco de la educación parental han ganado especial interés. Esto se debe a varias barreras descritas en el trabajo de intervención presencial con familias que han puesto la mirada en otras metodologías. Entre ellas, se mencionan: el número elevado de sesiones cara-cara, las características individuales como el riesgo sociocontextual elevado, variables de conveniencia, la limitación de tiempo por parte de las familias, el conflicto laboral, las percepciones negativas de los padres sobre las capacitaciones parentales, asumir que las

dificultades están en los hijos y no en ellos, cuestiones prácticas como el cuidado de niños, entre otras. (Kazdin y Crowley, 1997; Morrissey-Kane y Prinz, 1999; Nock y Ferriter, 2005).

Internet y las herramientas que ofrecen las nuevas tecnologías de la información se han convertido en un gran potencial para que los programas y acciones de educación parental se extiendan en un mismo espacio y en menor tiempo a una mayor multitud de personas (Daneback y Plantin, 2008; Funderburk, Ware, Altshuler, y Chaffin, 2009; Scharer, 2005). Las evidencias de Programas para padres Online, destinados a promover competencias parentales según refiere un metaanálisis de intervenciones llevadas a cabo entre los años 2000 y 2010, ofrecen nuevas oportunidades para llegar a un mayor número de familias, compartir apoyo social, consultar profesionales en línea y capacitar a los padres en el manejo y educación saludable de sus hijos. Estos resultados metaanalíticos muestran que las intervenciones online guiadas y auto-guiadas tienen efectos positivos tanto en los padres como en sus hijos (Nieuwboer, Fukkink y Hermanns, 2013).

En pocos años se han incrementado de manera considerable el número de websites y plataformas que ofrecen apoyos parentales y el número de familias que las visitan y reciben apoyos en línea, muchas de ellas, sin validación científica (Amichai-Hamburger et al, 2008; Baumeister, Reichler, Munzinger y Lin, 2014; Berkel, Mauricio, Schoenfelder y Sandler, 2011; Myers-Walls y Dworkin, 2015; Nieuwboer, Fukkink, y Hermanns, 2013; Sarkadi y Bremberg, 2005). Sin duda, el apoyo parental online ofrece una gama de oportunidades para desarrollar lo que se ha denominado “e-empowerment” (Amichai-Hamburger et al, 2008).

En España el programa online “Educar en Positivo”, es un referente de intervención de éxito y con evidencias empíricas para promover la parentalidad positiva

en hispanohablantes (Suárez, Byrne y Rodrigo, 2018). Sin embargo, nos encontramos ante el inconveniente que muchos de estos recursos y programas online, a pesar de ser efectivos, en muchos casos, resultan poco accesibles a todas las familias, pues no todas ellas en un mismo contexto cultural, ni en todos los contextos culturales, tienen el mismo acceso a Internet y a las nuevas herramientas que ofrecen las nuevas tecnologías de la Información.

Una prueba de ello es que el mayor número de evidencia tanto de la efectividad de estos programas como de los países donde más visitas reciben las páginas webs y los recursos online dirigidos a las familias, corresponden con países desarrollados e industrializados y dentro de ellos, son las familias con un nivel educativo medio alto las que más participan (Madge y O'Connor, 2006). En el Programa online Educar en Positivo, validado con población hispana, los resultados indican que las variables que identifican más claramente el perfil de los participantes que más se beneficiaron del programa, y expresaron su mayor satisfacción con el mismo, son las relacionadas con el nivel de experiencia con Internet y el uso de Internet para fines educativos (Suárez et al, 2018). Se convierte entonces este tipo de modalidad en otra barrera para llegar a todas las familias en una misma institución escolar y en diversos contextos culturales entre las familias que tienen acceso a Internet y manejan adecuadamente su uso o las que no lo tienen.

En cuanto al apoyo parental a través de la Modalidad semipresencial y especialmente a través de la vía curricular, en España, el Grupo de Investigación sobre aprendizaje entre iguales (GRAI: <http://grupsderecerca.uab.cat/grai/>) del Instituto de Ciencias de la Educación(ICE) de la Universidad Autónoma de Barcelona(UAB), ha validado sus programas de tutoría entre iguales basado en el aprendizaje cooperativo con implicación parental en Cataluña, Aragón, Navarra, País Vasco y en las Islas

Baleares; obteniendo resultados muy alentadores en el marco de la tutoría entre iguales para promover la implicación familiar, la atención a la diversidad y la mejora de la competencia lectora (Blanch, Duran, Flores y Valdebenito, 2013; Durán y Vidal, 2004; Valdebenito y Durán, 2010).

El uso del aprendizaje cooperativo es, además, una estrategia instruccional de primer orden para la educación inclusiva, ya que no sólo reconoce las diferencias entre los estudiantes, sino que saca provecho pedagógico de ellas, convirtiéndolas en un aspecto positivo y necesario para el aprendizaje (Ainscow, 1991). La tutoría entre iguales tal como la han validado en estos programas (padres como tutores e hijos) se concibe como un método de aprendizaje cooperativo más que un acompañamiento de los aprendizajes desde el hogar (Valdebenito et al, 2010). Este tipo de intervención formaría parte del apoyo parental que se promueve desde la teoría de Implicación Parental, especialmente desde la implicación basada en apoyos parentales desde el hogar (home-based involvement) (Duan et al, 2018; Hill et al, 2009; Pomerantz et al, 2007).

Uno de los programas que trabaja en esta línea y que ha sido validado con éxito por el grupo GRAI es el llamado *Leemos en pareja*, el cual se fundamenta en la tutoría entre iguales (padres e hijos), tomando a los padres como tutores para la mejora de la comprensión lectora de los estudiantes (Duran, Blanch, Corcelles, Flores, Oller, Utset y Valdebenito, 2011).

La competencia lectora requiere una gama amplia de conocimientos, destrezas y pone en acción múltiples procesos cognitivos y metacognitivos. Leer es un proceso en el que interactúa el lector con el texto, donde el lector es entendido como un sujeto activo que construye el significado del texto en función de sus conocimientos previos y

de sus objetivos de lectura (Solé, 1992; Duran et al, 2011). Por lo que se convierte en una herramienta vehicular para alcanzar la mayoría de los contenidos curriculares.

No obstante, refieren los investigadores del grupo GRAI al describir los participantes en este programa que las familias que se implicaron de manera voluntaria en la intervención, fueron aquellas con tendencia a: “a) involucrarse con periodicidad en las actividades que impartía el centro educativo; b) comprometerse e interesarse en la educación de sus hijos; c) provenir de un nivel socio-cultural y educativo medio; d) haber participado en versiones anteriores del programa; e) encontrar tiempo para participar de actividades extraescolares junto a sus hijos; y aquellas familias descritas por los docentes como “las que menos lo necesitaban” (Blanch et al, 2011). Refieren además estos autores que las familias involucradas se identificaron durante las entrevistas como compañeros de lectura habituales de sus hijos y que los profesores manifestaron la dificultad para lograr la participación de las familias cuyos hijos presentaban mayores dificultades (Blanch et al, 2013).

Ante estos resultados volvemos entonces a encontrarnos con la interrogante de la que partimos al plantearnos esta investigación: ¿Qué y cómo hacer para llegar a todos los padres (especialmente a aquellos que no participan) e implicarles tanto con la institución escolar como con el óptimo aprendizaje de sus hijos?

Las evidencias empíricas hasta ahora revisadas en el campo de la motivación, la Implicación Parental y las intervenciones de Educación Parental nos hacen pensar en que facilitar el diálogo entre hijos y padres, a través de textos con contenido sobre la motivación al aprendizaje y luego redactar las experiencias de este diálogo como parte de la asignatura de Lengua, es una estrategia que no sólo mejoraría la competencia lectora de los estudiantes y la motivación por aprender, sino que: a) podría convertirse en un nuevo recurso de educación parental inclusivo que rompería con algunas de las

barreras de las intervenciones exclusivamente presenciales y online, b) se podría valorar como futura estrategia de aprendizaje cooperativo a través de la tutoría entre iguales (padres e hijos), c) se pondría al alcance de los profesores una nueva didáctica para trabajar en la asignatura de Lengua y d) se rompería con otra barrera de “proximidad simbólica”(Collet et al, 2014) entre profesores(no tutores) y familia.

Llevar a cabo una intervención parental, en la que el facilitador de cambio sea el propio profesor de la asignatura, en este caso, Lengua, además de una alternativa a la educación parental presencial y online, se convertiría en una alternativa de acercamiento de la figura del profesor (no tutor) a las familias de sus estudiantes. En la literatura revisada no se han hallado evidencias empíricas de este tipo de intervención en enseñanza media ni en Madrid(España) ni en Cuba.

Llegado a este punto es importante que nos preguntemos también ¿por qué realizar esta intervención en Cuba? ¿Por qué extender esta intervención a otro contexto cultural con un sistema socioeconómico, familiar y educativo distinto al contexto español? ¿Desde qué supuestos teóricos se fundamenta la necesidad de tomar a la cultura como un factor moderador en la Configuración del Clima Motivacional de la Familia? ¿Resulta necesario generalizar los efectos de la intervención a un contexto en principio diferente al español?

Las evidencias empíricas de los estudios transculturales sobre Motivación, así como las teorías que los sustentan nos ofrecen las respuestas a algunas de estas interrogantes. Sobre ello hablaremos en el próximo epígrafe de este capítulo.

2.4. La cultura como moderadora de la implicación parental para la motivación orientada al aprendizaje de los estudiantes: España y Cuba.

Investigadores del campo de la motivación han establecido algunas paradojas que demuestran la importancia de comprender las similitudes y diferencias transculturales en la construcción de la motivación de los estudiantes (Cheng y Lam, 2013; Iyengar y Lepper, 1999; King y McInerney, 2012; King, McInerney y Nasser, 2017).

En población angloamericana, en tareas como resolver anagramas o hacer rompecabezas de palabras, cuando se les facilita a los niños hacer una elección personal, estos se muestran más motivados. Mientras que en población asiática ante la misma tarea muestran más interés cuando confían en figuras de autoridad y compañeros que eligen por ellos (Iyengar et al, 1999). Estudiantes chinos que realizan sus deberes escolares para agradar a sus padres y a sus profesores se muestran más motivados, mientras que estudiantes occidentales que luchan por la aprobación social obtienen resultados más desadaptativos (Cheng et al, 2013).

Los estudios transculturales sobre motivación de logro hacen distinciones entre culturas individualistas y colectivistas señalando que en las primeras la orientación a metas evitativas predice negativamente el bienestar, lo cual no ocurre así en las segundas (Elliot, Chirkov, Kim y Sheldon, 2001). En los países con cultura individualista mientras mayor es el autoconcepto o la creencia de autoeficacia en los estudiantes, mayor es el rendimiento académico (Schunk y Pajares, 2009). En culturas colectivistas los estudiantes tienen menor creencia de autoeficacia que los estudiantes de culturas individualistas. Sin embargo tienen mayor rendimiento académico que los de culturas occidentales no colectivistas. Al comparar en exámenes internacionales a estudiantes asiáticos con estudiantes occidentales, los segundos, a pesar de tener mayor percepción de autoeficacia, tienen peores resultados que los primeros (Kaiser, Leung, Romberg y Yaschenko, 2002; King, et al, 2017).

Estos resultados tienen implicaciones tanto teóricas como prácticas porque demuestran que en dependencia de los valores culturales que se transmiten en uno u otro contexto, se configura y se expresa la motivación de los estudiantes. Además de que las metas que orientan la motivación al aprendizaje y su influencia en el rendimiento académico cambian en función del tipo de cultura donde se aprende. Por lo que las estrategias de intervención sobre Motivación que se diseñen deberán valorar en primer momento cómo se configuran los climas motivacionales en uno u otro contexto cultural.

Otras diferencias que se señalan entre un tipo de cultura y otro es que en las culturas colectivistas donde se le atribuye a la comunidad y a la familia un protagonismo especial en la educación de las personas, el individualismo y la independencia en contraste con los países con culturas individualista no se fomenta ni se valora positivamente. En sociedades individualistas, la necesidad de la autonomía en las acciones propias puede ser particularmente importante, pero la necesidad de relacionarse puede ser más valorada en culturas colectivistas (Grajcevcic y Shala, 2017). Esta evidencia tiene una implicación práctica en el diseño de cualquier procedimiento de intervención dirigido a las familias como es el caso de nuestra investigación, porque los factores que pueden resultar protectores en un tipo de cultura, podrían convertirse en estresores o percibirse como una invasión al espacio privado en otro tipo de cultura.

Deci y Ryan (2000) sugieren que el individualismo / colectivismo puede no ser el único determinante de la autonomía o necesidades de relación en cada cultura. Sin embargo, los valores culturales pueden influir en la internalización de estas necesidades (Vitoroulis, Schneider, Cerviño, Soteras y Santana, 2012).

Ante estas diferencias y con el objetivo de profundizar en el rol de la cultura en la motivación y el aprendizaje, especialistas del tema han ofrecido como marco teórico integrador la teoría de la Inversión personal (Personal investment-PI-), la cual se enfoca en cómo las personas eligen invertir su tiempo, talento y energía en tareas específicas; defendiendo la posición de que los estudiantes no invierten su esfuerzo por las mismas

razones o metas. En esta teoría se incluyen las metas sociales y extrínsecas además de las de aprendizaje y resultado, demostrándose que las metas pueden tener efectos diferenciales en función del contexto (Cheng et al, 2013; Elliot, et al, 2001; King et al, 2017).

Una investigación reciente llevada a cabo por investigadores de las Universidades de Harvard, Toronto, Simon Fraser y el Instituto Canadiense para el Avance en la Investigación (CIFAR) destaca las diferencias entre las llamadas poblaciones individualistas o WEIRD (*Western, Educated, Industrialized, Rich, and Democratic*) y las poblaciones colectivistas o no WEIRD. Proponen que gran parte de esta variación surgió a medida que las personas se adaptaron psicológicamente a diferentes instituciones basadas en el parentesco. Y que parte de la variación en estas instituciones surgió históricamente de las políticas matrimoniales y familiares de la Iglesia Católica, que contribuyeron a la disolución de las instituciones tradicionales de parentesco de Europa, lo que llevó finalmente al predominio de familias nucleares e instituciones impersonales (Henrich, Heine y Norenzayan, 2010; Schulz, Bahrami-Rad, Beauchamp, Henrich, 2018).

Por la estructura socioeconómica que los define, España es considerado un país de cultura individualista (WEIRD) y Cuba un país con cultura colectivista (no WEIRD) (Vitoroulis, et al, 2012). ¿Qué características tienen sus sistemas económicos, sociales, familiares y educativos para ser clasificados de esta manera? Conocer estas peculiaridades distintivas de cada uno de estos países, podría servir como marco referencial para explicar y comprender, desde lo contextual, la generalización de los efectos de la intervención parental que proponemos en culturas quizás no tan antagónicas como estas llamadas WEIRD y no WEIRD.

De igual manera si seguimos la línea de acción de los estudios transculturales de Motivación, para comprender el papel de la cultura como moderadora de la configuración del CMF en más de un contexto cultural es importante partir de las características económicas, sociales, familiares y educativas más importantes que los definen. A ello está dedicado el próximo y último epígrafe de este capítulo.

2.4.1. España y Cuba: dos contextos culturales, educativos y familiares ¿diferentes?

España, país miembro de la Unión Europea, está constituido en Estado social y democrático de derecho, con la Monarquía Parlamentaria como forma de gobierno. Su estructura territorial está organizada en diecisiete comunidades autónomas y dos ciudades autónomas, además de cincuenta provincias, siendo Madrid su capital. Es el cuarto país más extenso del continente europeo tras Rusia, Ucrania y Francia. De acuerdo con la Constitución española de 1978, el Castellano o Español es la lengua oficial del Estado, aunque en varias regiones se hablan otras lenguas como el Catalán, Gallego, Euskera, Occitano, Asturleonés, Aragonés y Fala. Es considerado una potencia turística, siendo el tercer país más visitado del mundo y el octavo con mayor presencia de multinacionales. Tiene un elevado índice de desarrollo humano (0,869) (Bocija, 2015).

En los últimos 30 años la familia española ha sido testigo de una importante transformación y transición social, viviendo con un solapamiento de valores y pautas contradictorias de comportamiento. Los ancianos actuales fueron niños de la Guerra Civil o la Postguerra. Vivieron los matrimonios y la familia constituida por sus hijos mayores a partir del casamiento por la Iglesia católica, de los medianos por el Juzgado y de los menores muchas veces no construir familia o unirse consensualmente con sus parejas.

Sin embargo, a pesar de los cambios sociales, de las crisis económicas, de todos los beneficios y perjuicios de la modernización de las últimas décadas, las relaciones familiares son una característica medular de la familia española (Grad, 2006; Vitoroulis et al, 2012). Los abuelos se consideran colchones de sus hijos y nietos ante las situaciones críticas de la familia (Bocija, 2015; Cordero del Castillo, 2014). La familia en España, sigue estando muy institucionalizada en la Sociedad, siendo los cambios en la dinámica interna de la pareja y el acceso de la mujer al mundo público, profesional y laboral, algunas de las mayores transformaciones de la familia española en las últimas décadas (Bocija, 2015).

Los enlaces interpersonales, el apoyo mutuo entre los miembros de la familia y el respeto por los ancianos son valores importantes en la cultura española. Refieren Vitoroulis et al 2012 y otros investigadores que las redes de amistad también se consideran una fuente importante de apoyo social en España. La comunicación entre padres e hijos, así como las actitudes de las madres hacia los resultados académicos de estos se asocian al autoconcepto escolar de los estudiantes españoles e influye significativamente en las aspiraciones educativas de los adolescentes (Buchmann y Dalton, 2002; Musitu, Estévez y Elmer, 2007).

Los compañeros de clase también ejercen una influencia significativa en las aspiraciones académicas de los adolescentes. Este comportamiento se expresa en mayor medida en adolescentes españoles que en chicos de otros países de Europa como Alemania, Austria y Suiza (Buchmann et al, 2002).

Tanto en el Parlamento Europeo, en el Consejo de Europa como en otras instancias europeas, en los últimos años ha crecido la preocupación por la familia, la sensibilización ante la necesidad de protegerla y de esta manera la política familiar actualmente es entendida en Europa como una prioridad social y pública: “En España, la crisis económica en la que actualmente está inmersa la familia así como las dificultades sociales, económicas y demográficas de las últimas décadas han hecho redescubrir que

la familia representa un valiosísimo potencial para la prevención y el amortiguamiento de los efectos dramáticos de problemas como el paro, las enfermedades, la vivienda, las drogodependencias o la marginalidad”(Bocija, 2015).

España es país miembro de la OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos o también conocida como club de los países ricos, ya que agrupa a países que proporcionaban al mundo el 70 % del mercado mundial y representaban el 80 % del PNB mundial en el 2007. La OCDE actualmente se considera uno de los foros mundiales más influyentes donde se analizan y se establecen orientaciones sobre temas de relevancia internacional como economía, educación y medio ambiente (OECD, 2017).

En una reciente publicación del Instituto Nacional de Evaluación Educativa en España, se constató que según refiere el Informe Panorama de la Educación de la OCDE en el año 2017, en España “la proporción de titulados en los estudios de educación terciaria relacionados con las ciencias es superior a la media de los países de la OCDE, siendo incluso mayor la diferencia entre los graduados en programas de doctorado: 50 % en comparación con el 43% de los restantes países de la OCDE. En España cuanto más elevado es el nivel educativo y de formación, mejores son los salarios” (OECD, 2017). Vale también señalar que España es el quinto país de la Unión Europea que menos dinero invierte en Educación (4,1 % del PIB), sólo por delante de Rumanía, Irlanda, Bulgaria e Italia. (Eurostat, 2015).

La República de Cuba, sin embargo, es un país insular del Caribe formando parte del archipiélago del mar de las Antillas. Su forma de Gobierno es la de República Socialista. Su territorio está organizado en 15 provincias, un municipio especial y unos miles de isletas y cayos, con La Habana como capital y ciudad más poblada. Su idioma oficial es el Español. Ocupa el puesto 44 en el índice de desarrollo humano, según refiere las Naciones Unidas y el segundo entre los latinoamericanos, por detrás de Chile.

Según datos reportados por Cuba a la ONU, es el único país del mundo que cumple con los criterios para la existencia del desarrollo sostenible: desarrollo humano alto y huella ecológica sostenible (Bocija, 2015).

Cuba, es un país, cuya cultura comparte la orientación familiar de otros países hispanos. Sin embargo, su sistema socioeconómico socialista y la calidad de su sistema educativo, marcan diferencias significativas con el resto de países latinoamericanos (Gasperini, 2000), con algunos asiáticos y europeos entre ellos España (World Bank, 2018). Refiere Canroy, Gove y Marshall (2007) que los padres cubanos tienen altos valores académicos y expectativas para sus hijos y son particularmente solidarios e implicados en la escolarización de estos.

Vale señalar también que refieren investigadores del Centro de Estudios Demográficos y de la Universidad de la Habana que, en los últimos años, en la familia cubana se están produciendo importantes cambios socio-psicológicos marcados por una heterogeneidad psico-social, siendo uno de los cambios más visibles el descenso de la fecundidad de la mujer cubana. La familia cubana se mueve hoy en una tensión dialéctica, entre relaciones basadas en el amor o en luchas de poder, rivalidad y tensión, con tres ejes básicos de desigualdad. Son estos: las diferencias generacionales (relaciones entre padres e hijos), las diferencias entre familia de origen y familia creada y las diferencias genéricas (relaciones hombre–mujer) (Arés y Benítez, 2009).

Cuba posee la mayor tasa de divorcio de América Latina y el Caribe, estableciéndose la duración del primer matrimonio de cinco años. Además de que la tasa de natalidad ha disminuido considerablemente en los últimos años, los procesos migratorios (especialmente de los jóvenes) hacen que la población cubana actual además de envejecida atrevese una crisis de ruptura y reestructuración intrafamiliar.

Se contrasta la realidad de la presencia de hogares donde viven varias generaciones y el aumento de hogares donde viven ancianos solos: “la familia cubana ha tenido que accionar en un escenario de grandes transformaciones sociales, por lo que sus características estructurales, evolutivas y dinámicas han cambiado a tenor de los cambios sociales y económicos”. “No es posible hablar de una única familia cubana, muy por el contrario, los cambios estructurales y evolutivos, así como las dificultades con la vivienda, ha generado diversas formas de familia. En un mismo hogar encontramos familias extensas (de hasta 7 generaciones), familias de convivencia múltiple, monoparentales, familias de segundas y terceras nupcias” (Arés, 2002; Arés et al, 2009).

En Cuba, a partir de 1970 la incorporación de la mujer al trabajo tomó un carácter masivo y estable. “La mujer cubana pasó de simple reproductora de la fuerza de trabajo a co-participante activa en múltiples esferas de la economía, la industria, los servicios, la educación, la salud y la cultura. Quince años después de la fundación de la Federación de Mujeres Cubanas más de un millón de mujeres se habían incorporado al trabajo y se caracterizaban por su alta calificación técnica y su presencia en el sector científico; su acceso a cargos de dirección aumentó en esta etapa a un 10%, se crearon condiciones materiales, instituciones para atender a los hijos de las trabajadoras y servicios familiares que darían igualdad de oportunidades laborales para ambos géneros. Preocupados por la atención y la seguridad de la mujer en el país, el 8 de marzo de 1975, el Gobierno puso en vigor el Código de la Familia (recogido en la Carta Magna del país). En él se establecen las normas jurídicas que rigen las relaciones familiares en Cuba” (Bocija, 2015).

De igual forma la estructura social y comunitaria del país facilita la inclusión y representación de todas las etapas del desarrollo, géneros y ocupaciones en organizaciones políticas, no gubernamentales y de masas con representación parlamentaria: OPJM(pertenecen todos los estudiantes desde los 9 hasta los 14 años),

FEEM(estudiantes desde los 15 hasta los 17 años), FEU(estudiantes universitarios), FMC(mujeres desde los 14 años), CTC(todos los trabajadores), Unión de Jóvenes Comunistas y Partido Comunista de Cuba, CDR(es una organización comunitaria similar al consejo de vecinos en España pero con funciones de prevención social: atención a la familia, a los jóvenes desocupados o que no estudian, jubilados, ex reclusos, niños que no estén institucionalizados...).

Tanto los Comités de Defensa de la Revolución (CDR) como la Federación de Mujeres Cubanas(FMC) tienen una estructura centralizada con representación desde la base (el barrio) hasta la Nación. Se encuentran además la ANCI, ACLIFIM, ANSOC, para la atención a todas las personas con discapacidad. A la FMC pertenecen las Casas de Orientación a la Mujer y a las Familias, con una importante labor comunitaria, de prevención social, capacitación y atención a la familia y a la diversidad.

Según el Banco Mundial y los Informes de evaluación regionales en educación, Cuba es una referencia mundial en educación, invirtiendo el 12,9 % del PIB en este sector. Destaca la UNESCO que Cuba tiene la tasa de escolarización más alta de Latinoamérica con un 99,7 % de los estudiantes escolarizados y expone que un estudiante cubano muestra dos veces más conocimientos y competencias que un estudiante latinoamericano (World Bank, 2018).

No obstante, vale también señalar que en Cuba no correlaciona positivamente el nivel escolar con el nivel salarial y socioeconómico de las familias. Las personas mejor formadas (escolarmente) no son las más remuneradas económicamente y el pluriempleo no declarado en cifras oficiales del Estado es también una realidad que caracteriza a las familias cubanas. No son pocos los dilemas económicos, éticos y morales a los que el Estado (en esencia paternalista), la comunidad, la escuela, demás instituciones (gubernamentales y no gubernamentales) y la familia intentan darles solución. Viviendo

lo que en el discurso “no oficial” se conoce como la cultura oculta de la improvisación, de la supervivencia y del día a día.

A pesar de las diferencias antes señaladas entre España y Cuba; a pesar del impacto que la crisis económica ha generado en las clases populares y el efecto de este en la ampliación de las desigualdades sociales, ambos países comparten la paradoja de un aumento en desigualdad social que convive con un alto nivel de equidad educativa. Los sistemas educativos de ambos países son de los más equitativos de sus regiones, según refieren los Informes Pisa y los estudios del SERCE (Marchesi et al, 2014; UNESCO, 2013) y sus sistemas familiares comparten además de las constantes reestructuraciones y transformaciones de la post-modernidad, el sentido de cohesión familiar como valor social compartido, siendo la Familia, la institución más valorada en ambos países y el lugar de encuentro entre las distintas generaciones: padres, hijos (tanto solteros como casados) y nietos.

De esta manera, partiendo de los supuestos teóricos que definen y determinan la expresión de la motivación, conociendo las pautas de actuación de los padres sobre las que incidir para favorecer un CMF positivo orientado al aprendizaje de los adolescentes, las ventajas y limitaciones de las diferentes modalidades de intervención de educación parental, así como la importancia de la cultura en la expresión de unas u otras metas motivacionales, pasamos a desarrollar la parte empírica de esta investigación.

Para lo cual en un primer momento se presentarán los resultados de la Validación transcultural de los instrumentos sobre CMF que permitieron evaluar la efectividad del Programa de Intervención tanto en España como en Cuba.

Referencias

- Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva. (2014). *Cinco mensajes clave para la educación inclusiva. De la teoría a la práctica*. Odense: Agencia Europea para las necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva
- Ainscow, M. (1991). *Effective schools for all*. Londres: David Fulton.
- Alonso-Tapia. (1983). Atribución de la causalidad y motivación de logro. I: Estudio evolutivo de la utilización de información en la formación de juicios de atribución. *Estudios de Psicología*, 16, 13-27.
- Alonso-Tapia, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje*. Barcelona: Edebé.
- Alonso-Tapia, J. (2005). *Motivaciones, expectativas y valores relacionados con el aprendizaje. Análisis empírico e implicaciones para la mejora de la actuación docente en la enseñanza secundaria y el bachillerato*. En Ministerio de Educación y Ciencia: Premios Nacionales de Investigación Educativa (pp. 225-314). Madrid: MEC.
- Alonso-Tapia, J., y Montero, I. (1990). Motivación y Aprendizaje: la motivación en el contexto escolar. En C. Coll, F. Palacios y A. Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación*, vol.2 (pp.183-198). Madrid: Alianza.
- Alonso-Tapia, J. y Fernández, B. (2009). Clima Motivacional de la Clase: Validez transcultural e implicaciones educativas. *Infancia y Aprendizaje*, 32,597-612.
- Alonso-Tapia, J., Panadero, E., y Ruiz, M. A. (2014). Development and validity of the Emotion and Motivation self-regulation. Questionnaire (EMSR-Q). *The Spanish Journal of Psychology*, 17. <https://doi.org/doi: 10.1017/sjp.2014.41>

- Alonso-Tapia, J., Simón, C., y Asensio, C. (2013). Development and initial Validation of the Family Motivational Climate Questionnaire (FMCQ). *Psicothema*, 25 (2), 266-274. <http://dx.doi.org/10.7334/psicothema2012.218>
- Amaya, R., Pérez, M., Álvarez, L., Rodríguez, B., y Becedóniz, C. (2016). *Programa basado en evidencias para fomentar la parentalidad positiva en Asturias* (España). En M. J. Rodrigo, M. L. López, J. C. Máiquez, M. Quintana, S. Byrne y B. Rodríguez, *Manual práctico de parentalidad positiva*. (pp. 151-168). Madrid: Síntesis.
- Ames, C. (1992). Classrooms: goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Ames, C., y Ames, R. (1984). Systems of student and teacher motivation: toward a qualitative definition. *Journal of Educational Psychology*, 73, 411-418.
- Amichai-Hamburger, Y., McKenna, K. Y., y Tal, S. A. (2008). E-empowerment: empowerment by the Internet. *Computers in Human Behavior*, 24, 1776–1789.
- Arés, P. (2002). *Psicología de la familia: una aproximación a su estudio*. La Habana: Félix Varela.
- Arés, P., y Benítez, M. E. (2009). Familia cubana: Nuevos retos y desafíos a la política social. *Revista Enfoques*, 21. www.cubaalamano.net.
- Atkinson, J. W., y Feather, N. T.(Eds) (1966). *A theory of achievement motivation*. Nueva York: Wiley.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. Nueva York: Freeman.
- Baumeister, H., Reichler, L., Munzinger, M., y Lin, J. (2014). The impact of guidance on Internet-based mental health interventions—a systematic review. *Internet Interventions*, 1(4), 205–215.

- Benner, A. D., y Boyle, A. E. (2016). Parental Involvement and Adolescents' Educational Success: The Roles of Prior Achievement and Socioeconomic Status. *Journal Youth Adolescent*, 45(6) 1053-64.
<https://doi.org/10.1007/s10964-016-0431-4>
- Berkel, C., Mauricio, A. M., Schoenfelder, E., y Sandler, I. N. (2011). Putting the pieces together: an integrated model of program implementation. *Prevention Science*, 12, 23–33.
- Blanch, S., Duran, D., Valdebenito, V., y Flores, M. (2013). The effects and characteristics of family involvement on a peer tutoring programme to improve the reading comprehension competence. *European Journal of Psychology Education*, 28, 101-119. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0104-y>
- Bocija, M. C. (2015). *Estudio comparativo del conflicto trabajo-familia en España y Cuba*. (Tesis Doctoral). Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R., y Zeidner, M. H. (2000). *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Buchmann, C., y Dalton, B. (2002). Interpersonal influences and educational aspirations in 12 countries: The importance of institutional context. *Sociology of Education*, 75, 99-122.
- Canroy, M., Gove, A. K., y Marshall, J. H. (2007). *Cuba's academic advantage: Why students in Cuba do better in school*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Cerasoli, C. P., Nicklin, J. M., y Ford, M. T. (2014). Intrinsic motivation and extrinsic incentives jointly predict performance: A 40-year meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140 (4), 980-1008. <https://doi.org/10.1037/a0035661>

- Cheng, R. W. Y., y Lam, S. F. (2013). The interaction between social goals and self-construal on achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 38, 136–148.
- Collet-Sabé, J., Besalú, X., Feu, J., y Tort, A. (2014). Escuelas, familias y resultados académicos. Un nuevo modelo de análisis de las relaciones entre docentes y progenitores para el éxito del alumnado. *Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado*, 18(2), 2014.
- Cordero del Castillo, P. (2014). La familia española entre el tradicionalismo y la postmodernidad. *Humanismo y trabajo social*, 9, 157-170.
- Covington, M. V. (1998). *The will to learn. A guide for motivating young people*. Cambridge: Cambridge University press. Traducción castellana (2000): La voluntad de aprender. Guía para la motivación en el aula. Madrid: Alianza.
- Daneback, K., y Plantin, L. (2008). Research on parenthood and the internet: Themes and trends. *Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 2.
- De Charms, R. (1976). *Enhancing motivation. Change in the classroom*. Nueva York: Irvington.
- De Charms, R. (1984). Motivation enhancement in educational settings. En R. Ames y C. Ames(Eds). *Research on motivation in education, vol. 1: Student motivation* (pp.275-310). Orlando, Florida: Academic Press.
- Deci, E. L., Koestner, R., y Ryan, R. M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of Educational Research*, 71 (1), 1-27. <https://doi.org/10.3102/00346543071001001>
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>

- Deci, E. L., Koestner, R., y Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 627-668.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The what and why of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Duan, W., Guan, Y., y Bu, H. (2018). The effect of parental involvement and socioeconomic status on junior school students' academic achievement and school behavior in China. *Frontiers in Psychology*, 9.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00952>.
- Duran, D., y Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica. Un método de aprendizaje cooperativo para la diversidad en secundaria*. Barcelona: Graó.
- Duran, D., Blanch, S., Corcelles, M., Flores, M., Oller, M., Utset, M., y Valdebenito, V. (2011). *Leemos en pareja. Tutoría entre iguales para la competencia lectora*. Barcelona: Horsori.
- Dweck, C. S. (1999): *Self-theories. Their role in motivation, personality and development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Dweck, C. S., y Elliot, E. S. (1983). Achievement motivation. En P. H. Mussen (Gen.Ed.) y E. M. Hetherington (Vol.Ed.), *Handbook of child psychology, vol. IV: Social and personality development* (pp. 643-691). Nueva York: Wiley.
- Eccles, J. S., y Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Education at a Glance. (2017). *OECD indicators*. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm>

- Elliot, E. S., y Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Elliot, A. J., Chirkov, V. I., Kim, Y., y Sheldon, K. M. (2001). A crosscultural analysis of avoidance (relative to approach) personal goals. *Psychological Science*, 12, 505–510.
- Epstein, J. L. (2018). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools* (Second Ed.) (pp. 60-87). Nueva York, NY: Routledge.
- Eurostat (2015). Recuperado de <http://ec.europa.eu/eurostat/web/lucas/data/primary-data/2015>
- Fernández, R. L. (2003). *Pensando en la Personalidad: selección de lecturas*. La Habana: Félix Varela.
- Feito, R. (2006). *Otra escuela es posible*. Madrid: Siglo XXI de España editores.
- Flecha, A., García, R., Gómez, A., y Latorre, A. (2009). Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed. *Cultura y Educación*, 21(2), 183-196.
- Ford, M. E., y Nicholls, C. W. (1991). *Using goals assessments to identify motivational patterns and facilitate behavioral regulation and achievement*, vol.7 (pp.51-84). Greenwich, Connecticut: JAI Press.
- Froiland, J. M., y Worrell, F. C. (2016). Intrinsic motivation, learning goals, engagement, and achievement in a diverse high school. *Psychology in the Schools*, 53 (3), 321-336.
- Funderburk, B. W., Ware, L. M., Altshuler, E., y Chaffin, M. (2009). Use and feasibility of telemedicine technology in the dissemination of Parent-Child Interaction Therapy. *Child Maltreatment*, 14(1), 377–382.

- García, F. L. (2010) *Motivar para el aprendizaje desde la actividad orientadora*.
Secretaría General Técnica de Educación: Madrid.
- Gasparini, L. (2000). The Cuban Education System: Lessons and dilemmas. *Country Studies Education Reform and Management Publication Series*, 5, 1-36.
- Gordon, M. S. (2016). Community disadvantage and adolescent's academic achievement: the mediating role of father influence. *Journal of Child and Family Studies*, 25 (7), 2069-2078. <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0380-2>
- Grajcevcic, A., y Shala, A. (2017). Exploring the Link between Achievement Goals, Motivation, and Parental Expectations among University Students in Kosov. *CEPS Journal*, 2017, 7, (4), 147 – 164.
- Green, J., Liem, G. A., Martin, A. J., Colmar, S., Marsh, H. W. y McInerney, D. (2012). Academic motivation, self-concept, engagement, and performance in high school: Key processes from a longitudinal perspective. *Journal of Adolescence*, 35, 1111-1122. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.02.016>
- Grad, H. (2006). Spain: Tradition and modernity in family structure and values. En J. Georgas, J. W. Berry, F. J. R. von de Rijver, C. Kagitcibasi, y Y. H. Poortinga (Eds.), *Families across cultures: A 30-nationpsychological study* (pp. 458-466). New York: Cambridge University Press.
- Grolnick, W. S., y Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65(1), 237–252.
- Harter, S. (1992). The relationship between perceived competence, affect, and motivational orientation within the classroom: Process and patterns of change. En A. K. Boggiano y T. Pittman, (Eds.), *Achievement and Motivation: A Social-Developmental Perspective*(pp.77-114). Nueva York: Cambridge University Press.

- Heckhausen, H. (1991). *Motivation and action*. Berlin: Springer-Verlag.
- Heddy, B. C., y Sinatra, G. M. (2017). Transformative Parents: Facilitating Transformative Experiences and Interest with a Parent Involvement Intervention. *Science Education*, 101(5), 765-786.
<http://dx.doi.org/10.1002/sce.21292>
- Henrich, J., Heine, S. J. y Norenzayan, A. (2010). The weirdest people in the world? *Behavioral and Brain Sciences*, 33, 61–135.
<http://doi.org/10.1017/S0140525X0999152X>
- Hill N. E., Chao R. K. (2009). *Families, Schools, and the Adolescent: Connecting Research, Policy, and Practice*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hill N. E., y Tyson D. F. (2009). Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Dev. Psychol.* 45, 740–763. <http://doi.org/10.1037/a0015362>
- Hoicka, H., Mowat, R., Kirkwood, J., Kerr, T., Carberry, M., Bijvoet-van Den Berg, S. (2016). One-Year-Olds Think Creatively, Just Like Their Parents. *Child Dev* 87(4)
<http://doi.org/doi:10.1111/cdev.12531>
- Huertas, J. A., y Rodríguez-Moneo, M. (1997). El control consciente de la motivación. Las confusas relaciones entre pensamientos y deseos. En J. A. Huertas, *Motivación. Querer aprender* (pp.159-196). Buenos Aires: Aique.
- INCLUD-ED. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación de España.
- INCLUD-ED. (2012). Final Report. Recuperado en: http://creaub.info/included/wp-content/uploads/2010/12/D25.2_FinalReport_final.pdf (Consultado el 24 de agosto 2017).
- INCLUD-ED Consortium. (2015). *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. Netherland: Springer International Publishing.

- Iyengar, S. S., y Lepper, M. R. (1999). Rethinking the value of choice: A cultural perspective on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 349–366.
- Jelas, Z. M., Azman, N., Zulnaidi, H., y Ahmad, N. A. (2016). Learning support and academic achievement among Malaysian adolescents: the mediating role of student engagement. *Learning Environments Research*, 19 (2), 221-240.
<https://doi.org/10.1007/s10984-015-9202-5>
- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement. A meta-analysis. *Urban Education*, 42(1), 82-110.
- Kaiser, G., Leung, K.S., Romberg, T., y Yaschenko, I. (2002) International Comparisons in Mathematics Education: An Overview. *ICM*, 1, 631-646.
- Kazdin, A. E., Holland, L., y Crowley, M. (1997). Family experience of barriers to treatment and premature termination from child therapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65, 453–463.
- King, R. B., y McInerney, D. M. (2012). *Including social goals in achievement motivation research: Examples from the Philippines*. Recuperado de <http://scholarworks.gvsu.edu/orpc/vol5/iss3/4>
- King, R. B., McInerney, D. M., y Nasser, R. (2017). Different goals for different folks: a cross-cultural study of achievement goals across nine cultures. *Social Psychology of Education* (20), 3.
- Kuhl, J. (2000). A functional-design approach to motivation and self-regulation. En M. Boekaerts, P. Pintrich y M. Zaidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp.111-169). San Diego, CA: Academic Press.
- Lahire, B. (1995) *Tableaux de familles*. París: Seuil.

- Madge, C., y O'Connor, H. (2006). Parenting gone wired: Empowerment of new mothers on the internet? *Social and Cultural Geography*, 7(2), 199–220.
- Maehr, M. L. (1983). On doing well in science: Why Johnny no longer excels, why Sarah never did. En S. G. Paris, G. M. Olson y H. W. Stevenson (Eds), *Learning and Motivation in the Classroom* (pp.179-210). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Marchesi, A., y Martín, E. (2014) *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*. Madrid: Alianza.
- Martínez, R. (2004). *Familia y educación. Fundamentos teóricos y metodológicos*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Musitu, G. O., Estevez, L. E., y Elmer, N. P. (2007). Adjustment problems in the family and school contexts, attitude towards authority, and violent behaviour at school in adolescence. *Adolescence*, 42,779-794.
- Morrissey-Kane, E., y Prinz, R. J. (1999). Engagement in child and adolescent treatment: The role of parental cognitions and attributions. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 2, 183–198.
- Myers-Walls, J. A., y Dworkin, J. (2015). Parenting education without borders. Web-based Outreach. In J. J. Ponzetti (eds.), *Evidence-based parenting education: a global perspective* (pp. 123–139). New York: Routledge
- Nock, M. K., y Ferriter, C. (2005). Parent management of attendance and adherence in child and adolescent therapy: A conceptual and empirical review. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 8, 149–166.
- Nicholls, J. G. (1983). *Conceptions of ability and achievement motivation: A theory and its implications for education*. En S.G. Paris, G.M. Olson y H.W. Stevenson(Eds.): *Learning and motivation in the classroom*(pp.211-237). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Nisbett, J., y Shucksmith, J. (1986). *Learning Strategies*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Nieuwboer, C. C., Fukkink, R. G., y Hermanns, J. M. A. (2013). Peer and professional parenting support on the internet: a systematic review. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 16(7), 518–528.
- Núñez, J. C., Suárez, N., Cerezo, R., González-Pienda, J. A., Rosário, P., Mourao, R., y Valle, A. (2013). Homework and academic achievement across Spanish compulsory education. *Educational Psychology*, 35(6), 726-746.
- OECD (2017). *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en>
- Olmedo, A. (2013). Policy Makers, Market Advocates and Edu-Businesses: New and Renewed Players in the Spanish Education Policy Arena. *Journal of Education Policy*, 28 (1) 55-76.
- Pardo, A., y Alonso-Tapia, J. (1990). *Motivar en el aula*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma.
- Peiró, J. M. (1993). *Desencadenantes del estrés laboral*. Salamanca: Eudema.
- Pintrich, P. R., y Schrauben, B. (1992). Student's motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. En D. H. Schunk y J. L. Meece(Eds.), *Estudent perceptions in classroom* (pp. 149-183). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., y Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research*, 77(3), 373–410.

- Reeve, J. (1996). *Motivating others: Nurturing inner motivational resources*. Boston: Allyn and Bacon.
- Rodrigo, M. J., López, M. L., Máiquez, J. C., Quintana, M., Byrne, S., y Rodríguez, B. (2015) *Manual práctico de parentalidad positiva*. Madrid: Síntesis.
- Ryan, R. M., Connell, J. P., y Grolnick, W. S. (1992). When achievement is not intrinsically motivated: a theory of internalization and self-regulation in school. En A. K. Boggiano y T. S. Pittman (Eds.), *Achievement and motivation: A social-development perspective* (pp.167-188). Nueva York: Cambridge University Press.
- Santa Cruz, E., y Olmedo, A. (2012). Sacando lo mejor de cada niño: La participación de las familias de clase media en el centro y en la educación de sus hijos. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15 (2), 251-270.
- Sarkadi, A., y Bremberg, S. (2005). Socially unbiased parenting support on the internet: A cross-sectional study of users of a large Swedish parentingwebsite. *Child: Care, Health and Development*, 31(1), 43–52.
- Scharer, K. (2005). Internet social support for parents: The state of science. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 18(1), 26–35.
- Schunk, D. H., y Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. In K. R. Wenzel and A. Wigfield (Eds.), *Educational psychology handbook series. Handbook of motivation*.
- Severe, S. (2002). *How to behave so your children will, too!* Barcelona: Amat.
- Simón, C., Climent, G., y Echeita, G. (2016). Escuela, Familia y Comunidad. Construyendo Alianzas para promover la inclusión. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 25-42.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Schulz, J., Bahrami-Rad, D., Beauchamp, J., y Henrich, J., (2018). *The Origins of WEIRD Psychology*. Recuperado de <https://ssrn.com/abstract=3201031>

- Suárez, A., Byrne, S., y Rodrigo, M. J. J. (2018). Effectiveness of a Universal Web-based Parenting Program to Promote Positive Parenting: Patterns and Predictors on Program Satisfaction. *Journal of Child and Family Studies*, 27, 1-13.
<https://doi.org/10.1007/s10826-018-1162-9>
- Tyack, D., y Cuban, L. (1995). *Tinkering toward Utopia: A Century of Public School Reform*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- UNESCO. (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Santiago: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO).
- Valdebenito, V., y Duran, D. (2010). Implicación familiar en un programa de tutoría entre iguales para la mejora de la comprensión y la velocidad lectora. En J. J. Gazqués y M. C. Pérez (Eds.), *Investigación en Convivencia Familiar. Variables relacionadas* (pp. 433-438). Granada: GEU.
- Van Voorhis, F., Maier, M., Epstein, J., Lloyd, C., y Leung, T. (2013). *The Impact of Family Involvement on the Education of Children Ages 3 to 8. Focus on Literacy and Math Achievement Outcomes and Social-Emotional Skills*. New York: MDRC.
- Viñao, A. (2011) Acció social, participació i coresponsabilitat: tres models de relacions escola-família (Espanya, segles XX-XXI). En J. Collet, A. Tort (coords.), *Famílies, escola i èxit. Millorar els vincles per millorar els resultats*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Vitoroulis, I., Schneider, B. H., Cerviño, C. V., Soteras, M. P., y Santana, Y. (2012). Perceived Parental and Peer Support in Relation to Canadian, Cuban, and Spanish Adolescents' Valuing of Academics and Intrinsic Academic Motivation. *Journal of Cross- Cultural Psychology*, 43(5), 704-722.
<https://doi.org/10.1177/0022022111405657>

- Weiner, B. (1992). *Human motivation. Metaphors, theories, and research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Weinstein, C. E. y Mayer, R. F. (1986). *The teaching of learning strategies*. En M. C. Wittrock(Ed.), *Handbook of Research of Teaching* (pp. 315-327). Nueva York: McMillan.
- World Bank. (2018). *Datos del gasto público en educación, total (% del PIB)*. Instituto de Estadística de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Recuperado de:
<https://datos.bancomundial.org/indicador/SE.XPD.TOTL.GD.ZS?locations=CU-ES>
- Zimmerman, B. J., y Martínez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex and giftedness to self- efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51-59.

Chapter 3

Family Motivational Climate: A cross-cultural study between Spanish and Cuban Students.

Family Motivational Climate: A cross-cultural study between Spanish and Cuban Students.

3.1. Abstract

This study evaluated the cross-cultural validity of the learning-oriented Family Motivational Climate (FMC) model and the FMC-questionnaire (FMC-Q). A total of 583 Spanish and 448 Cuban students completed the FMC-Q and the Questionnaire of perceived motivational changes attributed to parental practices. Confirmatory factor and cross-validation analyses revealed that the model showed a good fit to the data, both in the Spanish and Cuban samples; the FMC predicted the 74% of the variance in the students' motivational change. Further, the results also revealed differences in the configuration of the FMC model between the two samples, as Spanish and Cuban students did not ascribe the same significance to several indicators of the model. This study suggests that the FMC-model can be used as the basis in the design of preventive psychoeducational interventions that take into account cultural differences in parental practices and their impact on the learning motivation of students.

Keywords: family motivational climate; parental involvement; success expectancies; learning motivation; children's satisfaction.

3.2. Introduction

The family motivational climate (FMC) is a factor of great relevance to the academic performance of children and adolescents, their level of motivation, and their level of satisfaction with their parents (Alonso-Tapia, Simón and Asensio, 2013; Pomerantz, Grolnick and Price, 2005). However, given that different cultures emphasize different values (Plaut and Markus, 2005), it is important to evaluate the influence such differences may have on the configuration of the FMC.

Cross-cultural studies have found both similarities and differences in parental practices related to academic performance. For instance, studies conducted with Chinese, Latin-American, and African-American samples have shown that students are more motivated to learn when they understand their parents' messages about the value of education as a means to achieving higher social status and appreciate their parents' efforts (Buriel, 2009; Ceballo, Maurizi, Suarez and Aretakis, 2014; Suizzo et al., 2016). However, other studies focused on socialization practices among Spanish and Anglo-Saxon families, and studies carried out with Chinese students, have shown that the type of socialization practices that promote academic performance differs across these cultures (Castro and others, 2015; Chen, 2015; Fuentes, García, Gracia and Alarcón, 2015; Musitu and García, 2004).

Given such cultural differences, it is possible that the FMC best suited to increase academic performance may also differ across different cultures. Devoting attention to this issue is important because if the FMC models fostering learning vary from culture to culture, the intervention strategies aiming to change inappropriate practices may have to be modified as a function of the cultural context.

The objective of the present study was to evaluate whether the FMC model proposed and validated by Alonso-Tapia et al. (2013) in Spain was also valid in the Cuban cultural context. Before proceeding, however, it is necessary to delineate the assumptions underlying the FMC, on which this study is based.

Theoretical background

Alonso-Tapia, Simón and Asensio (2013), based on Pomerantz (2005), pointed out that there is consensus among many authors in that the *emotional relationship* between parents and children, the *expectations of parents* regarding their children's academic performance, and the *value attributed to learning*, constitute the three most important factors influencing parental practices related to the learning process of children (Cheung and Pomerantz, 2012; Pomerantz, 2005). It has been proposed that these three factors have a positive impact on the level of parental involvement in the learning process (Sin-Sze and Pomerantz, 2015) because they lead to the satisfaction of four basic needs in children: competence, autonomy, relatedness, and purposefulness.

The quality of the *emotional relationship* between parents and children may materialize in the ties that are constructed, the dialogues that are propitiated, the messages that are transmitted, the tone of voice, the active listening when confronted with difficulties, and the feedback and emotional support received. That is, a close emotional relationship helps children feel recognized, competent, stimulated, and autonomous, which fosters learning and the motivation of achievement (Jeynes, 2007).

Also, the *academic expectations* of parents constitute one of the most influential factors on their children's achievement motivation, in accordance with a meta-analysis by Jeynes (2007). In fact, the perceptions children have of their own level of competence is influenced by their parents' perceptions; these are transmitted through parental practices in the form of expectations, beliefs, and the attributions parents make regarding their children within their academic context (Rivera and Milicic, 2006).

Further, *the value that parents attribute to the learning process of children* is also a factor influencing parental practices. If parents ascribe an intrinsic value to learning and the resulting opportunities leading to optimal development, it is likely that many of their actions will be directed at creating good learning environments for their children. This

may materialize in the messages they transmit, in the creation of good study environments, in the norms set at home, in the relationship with the school and teachers, in the cultivation of their children's autonomy, and in the level of control they exert over their children's leisure time. However, the value parents ascribe to learning may also be reflected on their daily routines. This can set a positive example to their children by showing, for instance, sensitivity towards reading, the appreciation for culture, and the search of opportunities for informal learning and acquisition of general knowledge.

These three factors lead to different *patterns of action*, which configure what Alonso-Tapia et al. (2013) called FMC, a concept based on that of *Classroom Motivational Climate* (Alonso-Tapia and Fernández, 2008; Ames, 1992). Here, the term “Climate” is used because it is the interaction between patterns of action what contributes to the motivational orientation of students; “Motivational” is used because such patterns can promote learning or performance-oriented goals; and “Family” is used because such climate emerges from patterns of action within a family context. The parental patterns of action that configure the FMC, in accordance with the model initially validated in Spain, are shown in Figure 3.1.

The model shown in Figure 3.1 was developed based on different previous studies. On one hand, research on the motivational value of different patterns of action in the school and family contexts provided important results. For example, in the school context it is better to make comments that take students' attention towards the process to be followed, rather than comments that may foster competition with each other, as the former strengthen the orientation to the domain (Pardo and Alonso-Tapia, 1990). For the same reason it is better to make comments that accentuate the importance of learning rather than the importance of obtaining high grades (Alonso-Tapia and Fernández, 2008; Ames, 1992). In a similar way, several studies on the effect of different family socialization practices have revealed the importance of structuring the schoolwork and activities of children, of insisting that homework is completed, of

establishing clear norms and good communication, and that parents set good examples (Coolahan et al., 2002; Jeynes, 2007; Pomerantz et al., 2005). Also, there is evidence that a closer collaboration of parents with schools has positive effects (Álvarez and Martínez-González, 2016; Epstein, 2011). Given the good results obtained in the initial study, in terms of its structural and predictive validity, it was decided to carry out a cross-cultural validation of the model in the Cuban context.

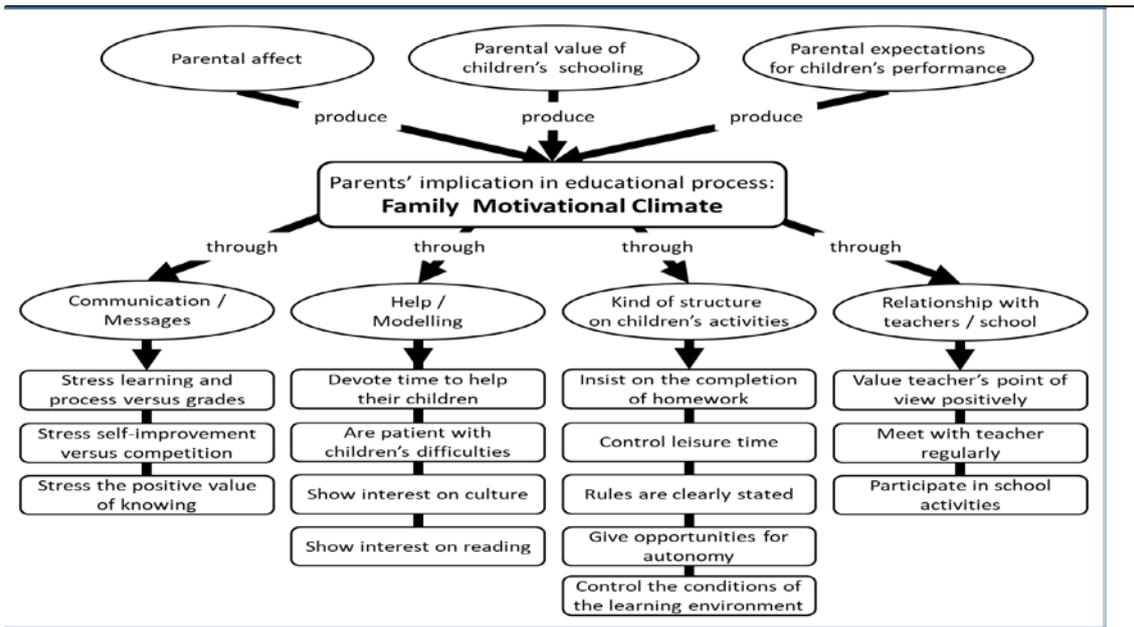


Figure 3.1. Determinants and components of the Family Motivational Climate model (Alonso-Tapia, et al, 2013)

3.3. Methods

3.3.1. Participants

A convenient sample of 1031 students from two public schools in Madrid, Spain (N = 583, 282 female) and Santiago de Cuba, Cuba (N = 448, 224 female) took part in the study. All students were attending secondary school at the time of participation, and their age ranged from 12 to 17 years ($M_{\text{Spain}} = 14.2$, $SD_{\text{Spain}} = 1.7$; $M_{\text{Cuba}} = 13.5$, $SD_{\text{Cuba}} = 1.7$). The distribution of students in terms of school-years in the Spanish sample was 1st: 118, 2nd: 98, 3rd: 109, 4th: 108, 5th: 99, 6th: 51, whereas the distribution in the Cuban sample was: 1st: 134, 2nd: 116, 3rd: 99, 4th: 37, 5th: 44, 6th: 18.

3.3.2. Procedure

The study was approved by the Ethics Committees from the Universidad Autónoma de Madrid, Spain, and Universidad de Oriente, Cuba; also, the study protocol was approved by the school boards from the schools in Madrid and Santiago de Cuba. Informed consent was obtained from the parents of the students who took part in the study. The study was carried out outside class hours, in 50-minute sessions with groups of 30 students. The data was gathered in a way that persevered the anonymity of participants.

Measures

Family motivational climate questionnaire (FMC-Q) (Alonso-Tapia, et al., 2013). The FMC-Q contains 28 items evaluating the extent to which students' learning motivation is influenced by parental practices. The 28 items are grouped into 14 scales, each with a negative and a positive item. Students' responses are provided using a 5-point Likert scale ranging from 1 ("completely agree") to 5 ("completely disagree"). The internal consistency (Cronbach's α) in the original study was .85. Table 3.1 contains an example of items comprising of each scale, as well as the scales loading to each of the factors of the FMC model.

Questionnaire of perceived motivational changes attributed to parental practices (Alonso-Tapia et al., 2013). This questionnaire, developed in the same study as the FMC model, assesses changes that children attribute to parental practices. The internal consistency of the six scales comprised in this questionnaire obtained in the original study was: resilience (RS) ($\alpha = .57$), perceived ability (PAB) ($\alpha = .80$), learning effort (EFF) ($\alpha = .76$), interest (INT) ($\alpha = .80$), success expectancies (SE) ($\alpha = .79$), and satisfaction (SAT) ($\alpha = .64$).

Table 3.1. Factors and variables comprised in the Family Motivational Climate model and corresponding example items from the Family Motivational Climate questionnaire

Factors	Scales	Example Items
Messages	Parents place more emphasis on the learning process than on the grades obtained.	When I take exams home, the most important thing for my parents is which grade I got (-)*
	Parents insist more on personal improvement than on doing better than others	When it comes to my studies, my parents never compare me to others.
Structure	Parents insist on completing the homework	At home, my parents pay attention to whether I do my homework or study
	Parents control the leisure time	At home it doesn't matter if I have done my homework or not: I can watch TV, play games, or do whatever I want (-)
	Parents establish clear norms	Rules are clear at home: I know I have to do my homework before doing anything else
	Parents foster autonomy	When I don't know to do the homework, my dad or my mom often do it for me (-)
	Parents control that the conditions of the learning environment are adequate	At home, when I study, nobody worries about making noise, talking loudly, disturbing with the TV (-)
Help/Example	Parents make time to help with schoolwork.	If I don't know to do something, I don't ask my parents for help because they don't have time to help me (-)
	Parents are patient with their children's difficulties	I prefer not to ask my parents for help because none of them has the patience to help me (-)
	Parents show interest about culture	My parents rarely go to museums, exhibitions, or places where one can learn (-)
	Parents show interest about reading	I don't see my parents read books and maybe that's why I don't read too much (-)
Relationship with teachers	Parents positively value the teachers' viewpoint	I don't see that my parents value my teachers very much (-)
	Parents regularly get together with teachers	My parents go to meetings with teachers whenever they can
	Parents participate in school activities	It is very important for my parents to collaborate with the school in educational activities whenever they can

* (-) = Reverse-coded items

Data analysis

Factor analysis. The Spanish and Cuban samples were randomly divided into two subsamples to carry out some of the factor analyses. Overall, five confirmatory factor analyses (CFA) were performed to determine whether the data obtained with the FMC-Q showed a good fit to the FMC theoretical model. Two analyses were initially carried out to replicate the original analyses within the Spanish sample (Alonso-Tapia et al., 2013). The first analysis (CFA1) was carried out with the data from the first subsample of Spanish students. Then, a multigroup analysis (CFA2) was performed using the full sample of Spanish students to determine the crossed-validity of the FMC-Q. The same analyses (CFA3 and CFA4) were conducted with the Cuban sample to examine whether the model showed a good fit within the Cuban context. Last, a multi-group analysis by country was carried out in order to verify if there were differences between the Spanish and Cuban students. These analyses were performed using the statistical software AMOS-22 and the method of maximum verisimilitude. The model fit was assessed using absolute fit indices (χ^2 , χ^2/df , GFI, SRMR), relative fit indices (IFI), and non-centrality fit indices (i.e. CFI, RMSEA), as well as the criteria of acceptance/rejection proposed by Hair, Black, Babin, and Anderson (2010) (i.e. $\chi^2/df < 5$; GFI, IFI and CFI $> .90$; RMSEA $< .08$). Finally, the Z statistic proposed by Clogg, Petkova and Haritou (1995) was used to analyze the slope differences between the samples from Spain and Cuba.

Reliability. McDonald's (1999) ω coefficient was used to calculate the internal consistency of each scale.

Path analysis with latent variables. As a first step to determine the FMC-Q predictive validity, a path analysis with latent variables was carried out combining the Spanish and Cuban samples. Here, the FMC-Q was used as the latent predictive variable and the changes in resilience, perceived ability, effort, interest, success expectancies, and satisfaction were used as outcome variables.

3.4. Results

3.4.1. Factor analyses on the data from Spanish students

Confirmatory factor analysis (CFA-1). Table 3.2 shows the fit indices of the proposed model (CFA-1) and Figure 3.2 shows the standardized parameters corresponding to the confirmatory model in the Spanish sample. All estimated weights (λ) were significant ($p < 0.001$). Even though the χ^2 statistic may have reached significance due to the large size of the sample (Hair, Black, and Babin, 2010), the quotient $\chi^2/df = 2.29 < 5$, as well as the indices GFI = .92 $>$.90 and RMSEA = .07 $<$.08 were clearly located within the confidence limits, which resulted in the acceptance of the model. Other two indexes, IFI = .89 and CFI = .88 were just below the limit of standard significance levels (> 90), and for this reason the analysis of crossed validation (CFA-2) was performed.

Crossed validation: Multigroup analysis with the Spanish subsamples (CFA-2). Fit indices fell within the confidence limits (Table 2, CFA-2), and the model parameters shown in Table 3.3 revealed that model fit did not decrease significantly even if restrictions were imposed in the measurement weights, structural weights, structural covariances, structural residuals, and measurement residuals.

Table 3.2 Goodness-of-fit statistics of the confirmatory factor analyses (CFA 1-5) and path-analysis with latent variables (PALV)

Analyses	χ^2	<i>df</i>	<i>p</i>	χ^2/df	GFI	IFI	TLI	CFI	RMSEA	SRMR
<i>Spanish students</i>										
CFA-1 N=300 Base Model	167.2	73	$>.001$	2.29	.92	.89	.86	.88	.07	.07
CFA-2 N=300,283 Cross-Validation	386.2	178	$>.001$	2.17	.91	.88	.88	.88	.05	.07
<i>Cuban students</i>										
CFA-3 N=220 Base Model	107.4	75	.008	1.43	.93	.91	.89	.91	.04	.05
CFA-4 N=220,228 Cross-Validation	283.2	180	$>.001$	1.69	.93	.88	.88	.88	.04	.06
<i>Spanish/Cuban Students</i>										
CFA-5 N=448,583 Multigroup	469.9	150	$>.001$	3.13	.94	.88	.85	.88	.04	.06
<i>Combined sample Spain-Cuba</i>										
PALV N=1031	763.9	166	$>.001$	4.60	.93	.92	.91	.92	.06	.05

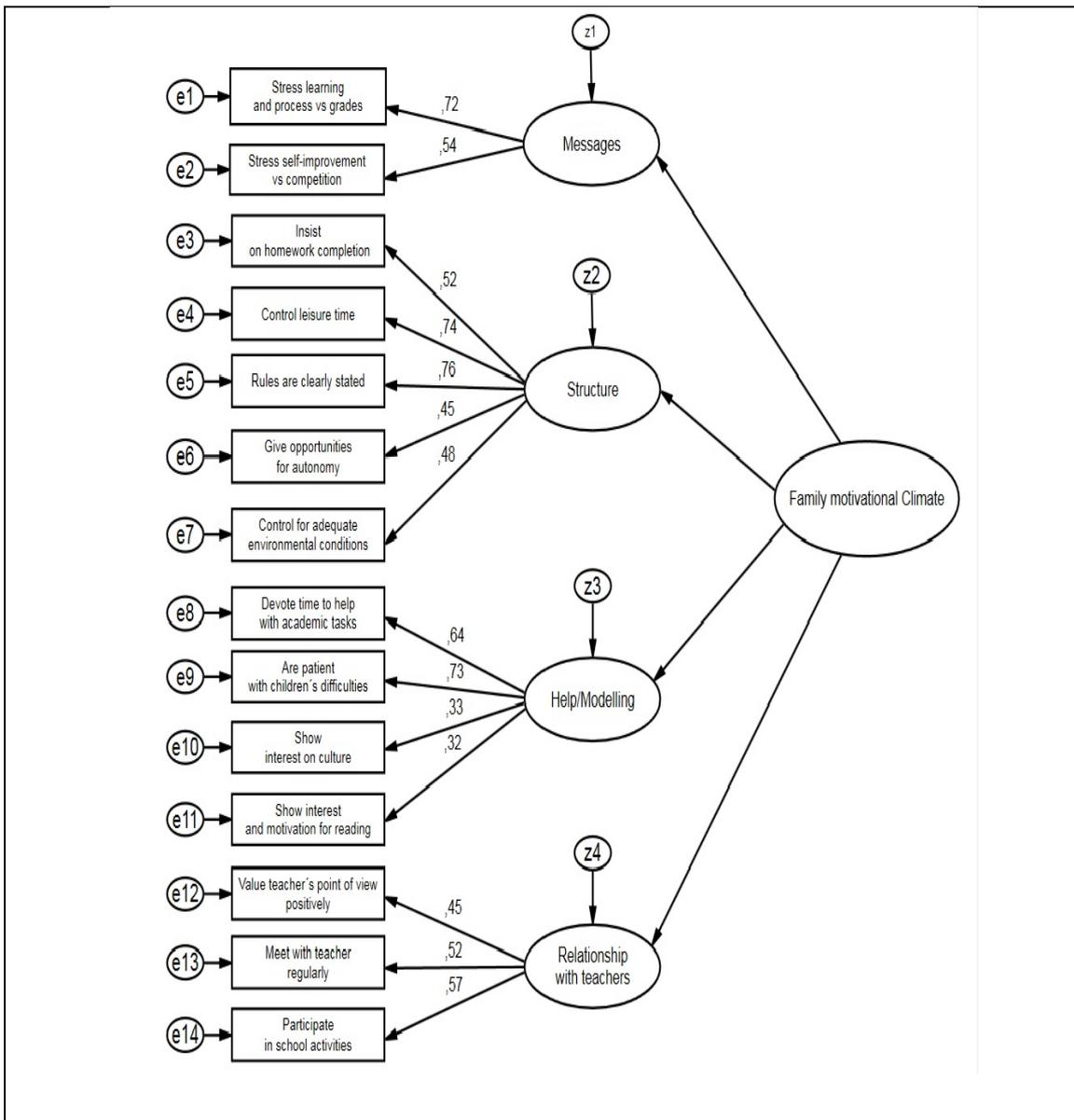


Figure 3.2. Family Motivational Climate Questionnaire. Confirmatory factor analysis with Spanish students (CFA-1)

Table 3.3. CFA-2: Cross-validation of the model through a multigroup analysis with the subsamples of Spanish students. Differences in χ^2 in the comparison of models with equality constraints vs. the model without equality constraints of parameters

Analysis	Model	df	χ^2	p
CFA-2: CV	Measurement weights	10	2.99	.98
	Structural weights	13	6.52	.93
	Structural covariances	14	7.04	.93
	Structural residuals	18	11.43	.88
	Measurement residuals	32	30.25	.56

3.4.2. Factor analyses on the data from Cuban students

Confirmatory factor analysis (CFA-3). Figure 3.3 shows the standardized coefficients of the confirmatory model in the Cuban subsample. As in the Spanish subsample, the estimated coefficients were significant. The results of this analysis are shown Table 3.2 (CFA-3). The absolute fit indices ($\chi^2/df=1.43 <5$, GFI =.93>.90), relative (IFI =.91>.90), and non-centralized (CFI =.91 >.90 and RMSEA =.04 <0.5) fell within the confidence limits commonly used to accept or reject the model.

Crossed validation: Multigroup analysis with Spanish subsample (CFA-4). A multigroup analysis with the two Cuban subsamples (Table 3.2, CFA-4) was carried out to validate the initial results. The results showed a good fit across several indicators (i.e. χ^2/df , GFI, RMSEA and SRMR), whereas in others (i.e. IFI, TLI, CFI) fit indexes fell slightly below standard levels of significance. Nonetheless, the comparison between groups showed that adjustment did not decrease even if equality constraints were imposed on the measurement weights, structural weights, the structural covariances, structural residuals, and measurement residuals (Table 3.4. CFA-4). Therefore, it was concluded that the model was well estimated.

Table 3.4. CFA-4 Cross validation (CV) of the model through multigroup analysis with the two samples of Cuban students. Differences in χ^2 in the comparison of models with equality constraints vs. the model without equality constraints of parameters

Analysis	Model	<i>df</i>	χ^2	P
CFA-4: CV	Measurement weights	10	12.24	.27
	Structural weights	13	14.25	.36
	Structural covariances	14	14.80	.39
	Structural residuals	16	16.81	.39
	Measurement residuals	30	28.82	.52

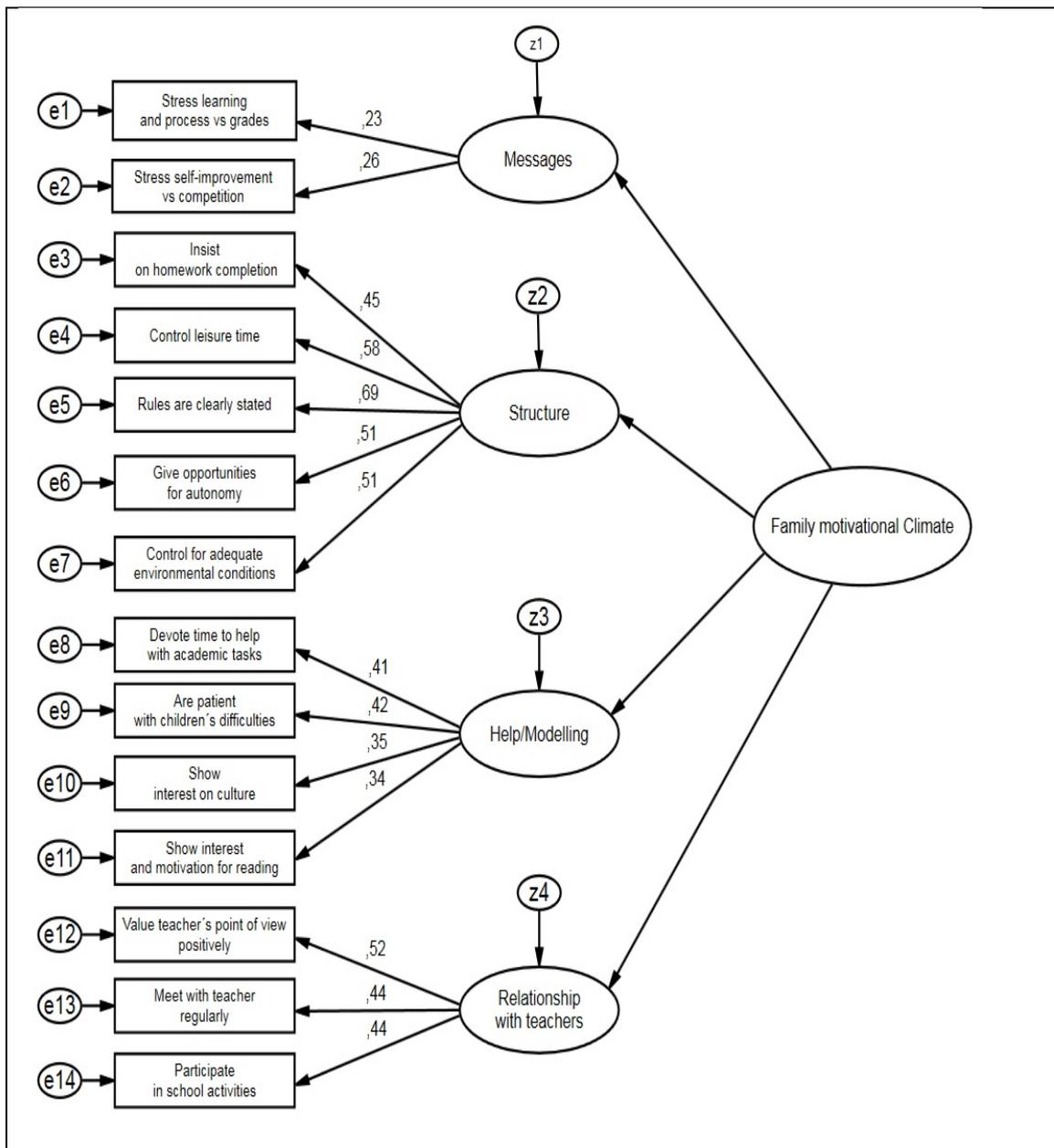


Figure 3.3. Family Motivational Climate Questionnaire. Confirmatory factor analysis with Cuban students (CFA-3)

3.4.3. Multigroup analysis Spain-Cuba

The results of the comparison between the Spanish and Cuban students, carried out using multigroup confirmatory factor analysis, is presented in Table 3.2 (CFA-5 MG). As can be seen, χ^2 / df , GFI, RMSEA and SRMR showed a good fit, however, the rest of the indices (i.e. IFI, TLI, IFC) were slightly below the standard significance levels. In this case, the comparison between groups showed that the adjustment changed if equality constraints were imposed on the different parameters (Table 3.5. CFA-4).

Therefore, the significance of the differences between parameters was evaluated using the Z test of Clogg, Petkova and Haritou (1995) to determine the factors in which there were significant differences between the two groups. The results of this analysis (Table 3.6) showed that there were significant differences between three variables: the autonomy parents give to their children in performing school activities ($Z = 3.01$), parents' interest in reading ($Z = 2.28$), and the control parents have of the environmental conditions where children study ($Z = 2.20$). In all cases where significant differences were obtained, the weights were higher in the Cuban sample.

Table 3.5. CFA-5 Cross validation (CV) of the model through multigroup analysis with the two samples of Spanish and Cuban students. Differences in χ^2 in the comparison of models with equality constraints vs. the model without equality constraints of parameters

Analysis	Model	<i>df</i>	χ^2	p
CFA-5: CV	Measurement weights	10	25.13	.00
	Structural weights	13	43.03	.00
	Structural covariances	14	64.35	.00
	Structural residuals	16	92.70	.00
	Measurement residuals	30	220.03	.00

Table 3.6. Analysis of differences in non-standardized regression weights in the scales of the Family Motivational Climate questionnaire between Spanish and Cuban students

Factors and Scales	Spain	Spain	Cuba	Cuba	Z Clogg
	B	SD	B	SD	
<i>Importance of parental messages</i>	1.00		1.00		.00
Emphasis on learning vs. emphasis on grades	1.00		1.00		.00
Emphasis on self-improvement vs. competition	.89	.14	1.29	.43	.88
<i>Importance of structure and establishing norms</i>	.95	.14	1.64	.43	1.54
Parents' insistence in homework completion	1.00		1.00		.00
Parents' control of leisure time	1.68	.15	1.83	.23	.62
Parents' establishment of clear norms	1.55	.13	1.73	.21	.79
Promotion of autonomy, rather than dependence	.65	.08	1.12	.15	3.01
Control of study environmental conditions	.89	.11	1.31	.18	2.20
<i>Importance of the parents' help and example</i>	1.50	.19	1.89	.49	.74
Parents make time to help with schoolwork	1.00		1.00		.00
Parents are patient with children's difficulties	1.25	.10	1.00	.18	-1.35
Parents show interest for culture	.64	.09	.83	.21	.90
Parents show interest and motivation to read	.71	.09	1.25	.22	2.28
<i>Importance of the relationship parents-teachers</i>	.94	.14	1.82	.47	1.82
Positive regard of teachers' opinions	1.00		1.00		.00
Regular meetings with teachers	1.27	.16	1.11	.17	-.83
Participation in school activities	1.41	.17	1.19	.16	-1.17

Note: Statistically significant values are shown in italics

3.4.4. Reliability analysis

The McDonald (1999) ω coefficients were calculated for all scales of the FMC-Q (Table 3.7). The results showed that all ω coefficients reached acceptable levels of significance in both the Spanish and Cuban samples.

Table 3.7. Reliability analysis. FMC-Q (ω de McDonald) Spanish and Cuban students.

	FMC	Messages	Structure/limits	Help/ modeling	Relationship parents-teachers
Spanish students	.98	.92	.97	.91	.95
Cuban students	.99	.86	.98	.93	.83

3.4.5. Path analysis with latent variables

The results of the path analysis with latent variables are shown in Figure 3.4, and the fit indices are presented in Table 3.2. Similarly, to the previous analyzes, the χ^2 index was significant, and even though this may have been due to the large size of the sample, the rest of the indices fell within the confidence limits, which resulted in the acceptance of the model. It is worth noting that the FMC model predicted 73.96% of the explained variance in the students' motivational change attributed to parental practices.

3.5. Discussion

The objective of the present study was to investigate the extent to which the FMC theoretical model developed in Spain by Alonso-Tapia et al. (2013) was valid in the Cuban context. The results showed that the cross-cultural validation within the Cuban context was successful, as the model showed a good fit to the data. Nonetheless, the results also revealed cultural differences in terms of the configuration of the FMC model. A detailed description of the findings is presented in the following.

First, the results supported the structural validity of the theoretical model underlying the FMC-Q in both cultures. The four dimensions assessed by the FMC-Q significantly contributed to the good fit of the model. The messages that parents transmit to their children define communication styles that promote a learning-orientated FMC, as long as these messages

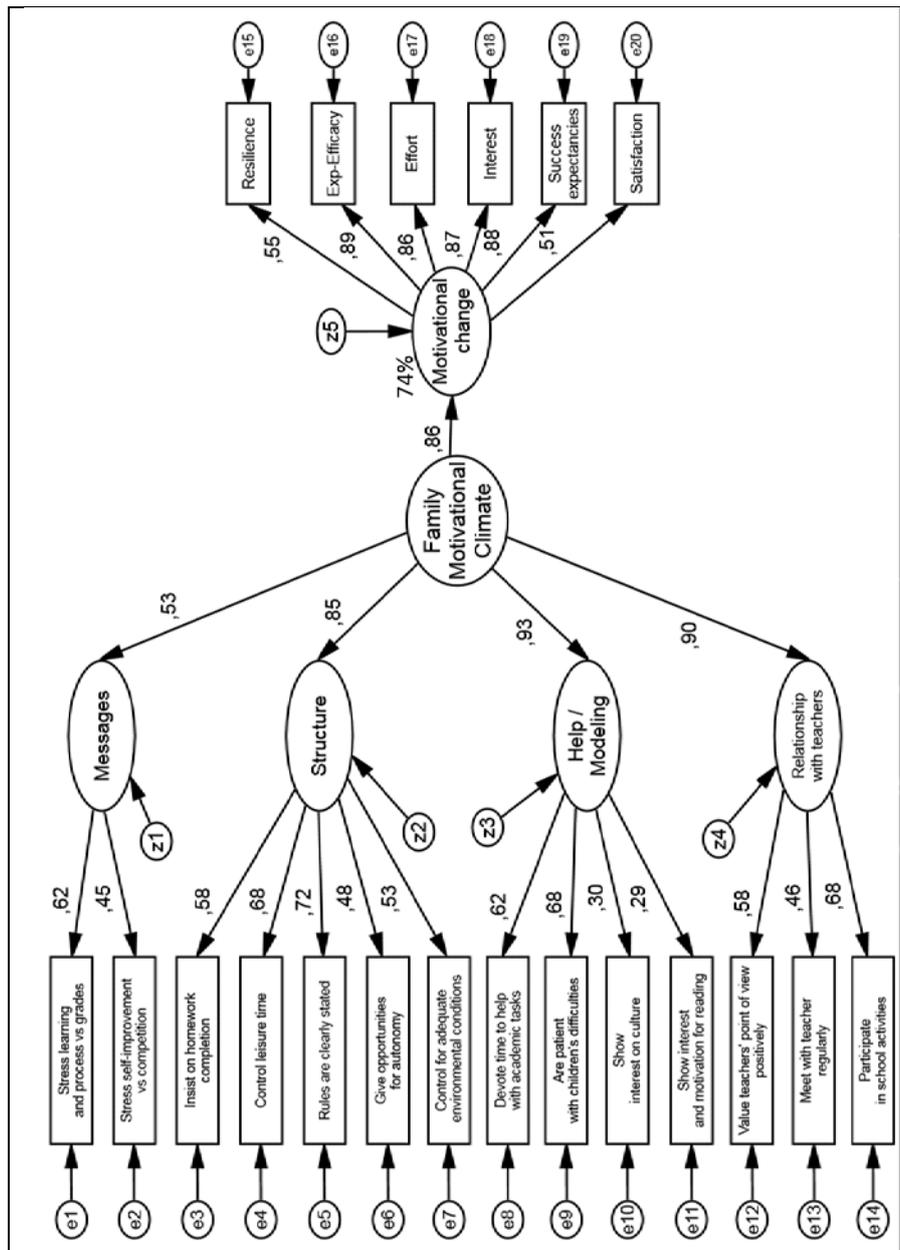


Figure 3.4. Students' perceived changes in motivation and satisfaction attributed to parental practices. Combined Spanish and Cuban samples.

encourage self-improvement over competition and emphasize the process of learning rather than the grades obtained. Likewise, the daily family routines can contribute to the emergence of a learning-oriented FMC, namely by a) providing opportunities for adolescents to learn in an autonomous way during their leisure time and structure for their study at home, b) instilling in children, from the example set by parents, the

interest in learning new things, reading, and enjoying culture in general, and by c) valuing and trusting the education that teachers and the school offer to students. Second, the predictive validity analyzes supported the expected results. The CMF-Q predicted 70.50% (Spanish sample) and 88% (Cuban sample) of the variance in the scores indicating changes that students attributed to parental practices. In the same way that in the original study, both the Spanish and Cuban students reported that learning-oriented parental practices had a positive impact on their interest and effort to learn, on their sense of competence, on their expectations of success, and on their level of resilience. Also, learning-oriented parental practices increased the level of satisfaction children felt towards their parents.

Third, even though the model was equally valid in both cultures, the results revealed differences between the Spanish and Cuban students in terms of the pattern of parental practices considered to increase their motivation to learn. Cuban students, to a greater extent than the Spanish, considered it was important that their parents encourage them to have more autonomy, ensure that the study environments were appropriate to carry out school activities, and that parents set an example in terms of showing interest in reading. Differences in the expression of these factors have also been found in previous studies carried out within Asian, Latinamerican, and Afroamerican contexts (Buriel, 2009; Ceballo et al., 2014; Suizzo et al., 2016), which highlights the relevance of the cultural context for parental practices.

Fourth, some authors consider autonomy and parental control as factors whose effects on learning motivation are opposite (Cheung, Pomerantz, Wang, and Qu, 2016). According to this view, autonomy has a positive influence on learning motivation by increasing self-confidence and leading students to follow their own initiative, whereas parental control may be perceived as an imposition to meet parental demands, which

may have a negative effect on learning motivation. However, it is worth noting that according to our results both factors were found to promote a learning-oriented FMC, both in the Spanish and Cuban samples. In this study however, parental control was not operationalized as synonym of imposition, but rather as supervision of school activities and presence of family structure. With the provision of supervision and family structure, the students' exercise of autonomy may have had a stronger positive impact on learning than without those. Nonetheless, autonomy and control of school activities at home were two of the factors (along with interest for reading) perceived differently by students from Spain and Cuba: even though both factors were positively valued, the value ascribed by the Cuban students was significantly higher than that ascribed by the Spanish students.

The findings presented here have important theoretical implications. The FMC-Q comprises 16 factors that are quite general in nature, and even though the information they provide is useful, it is necessary to further identify the specific parental practices in which each of these factors may translate. Such identification would make it possible to guide parents in a much more effective way.

In terms of the practical implications, our study corroborates that the FMC model can serve as the basis for the implementation of preventive psychoeducational interventions aiming to increase a learning-oriented FMC; nonetheless, our results highlight that such interventions must be sensitive to cultural differences. As suggested by the results of the predictive validity analyses, it is expected that students' interest, motivation, and performance will improve to the extent that parents gain awareness of the implications of acting in accordance with a learning-oriented FMC, and are able to change their behavior by paying attention to the different value that students ascribe to the different components of the FMC model.

The findings of the present study should be interpreted in light of some limitations. The 14 variables comprised in the FMC-Q are rather general in nature, and may not discriminate among more specific and different behaviors that may be nonetheless related to these variables. Also, the FMC was not evaluated in relation to academic performance, which may have offered an objective indicator of the impact of the FMC beyond the motivational changes of students. Last, the cross-cultural validation of the FMC presented here was carried out from the perspective of students only. Therefore, future studies should also evaluate the validity of this model from the perspective of parents and identify potential differences when compared with the perspective of students.

Conclusions

From the students' perspective, the validation of the FMC model in Cuba supported the results obtained in the original study carried out in Spain. A learning-oriented FMC will be more likely to emerge if parents understand the relevance of the different factors comprised in the FMC model and systematically behave accordingly, which in turn predicts higher motivational change in students. However, the results obtained here highlight the relevance of the cultural context in configuring the optimal learning-oriented FMC.

References

- Alonso-Tapia, J., & Fernández, B. (2008). Clima motivacional de clase: validez transcultural e implicaciones educativas. *Infancia y Aprendizaje*, 32, 597-612.
- Alonso-Tapia, J., & Pardo, A. (2006). Assessment of learning environment motivational quality from the point of view of secondary and high school learners. *Learning and Instruction*, 16, 1-15. <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2006.07.002>
- Alonso-Tapia, J., Simón, C., & Asensio, F. A. (2013). Development and validation of the Family Motivational Climate Questionnaire (FMC-Q). *Psicothema*, 25(2), 266-274. <http://dx.doi.org/10.7334/psicothema2012.218>
- Álvarez, B. L., & Martínez-González, R. A. (2016). Family-school partnerships as a measure to prevent school failure and the risk of dropping out in adolescents. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 175-192. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100009>
- Ames, C. (1992). Achievement goals and the classroom motivational climate. En D. H. Schunk & J. L. Meece (Eds.), *Students' perceptions in the classroom* (pp. 327-348). Nueva York: Erlbaum.
- Buriel, R. (2009). Childrearing orientations in Mexican American families: The influence of generation and sociocultural factors. *Journal of Marriage and Family*, 55, 987-1000. <http://dx.doi.org/10.2307/352778>
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33–46. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2015.01.002>

- Ceballo, R., Maurizi, L. K., Suarez, G. A., & Aretakis, M. T. (2014). Gift and sacrifice: Parental involvement in Latino adolescents' education. *Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology, 20*, 116-127. <http://dx.doi.org/10.1037/a0033472>
- Chen, W. (2015). The relations between perceived parenting styles and academic achievement in Hong Kong: The mediating role of students' goal orientations. *Learning and Individual Differences, 37*, 48–54.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2014.11.021>
- Cheung, C. S. S., & Pomerantz, E. M. (2012). Why does parents' involvement enhance children's achievement? The role of parent-oriented motivation. *Journal of Educational Psychology, 104*, 820-832.<http://dx.doi.org/10.1037/a0027183>
- Cheung, C. S., Pomerantz, E. M., Wang, M., & Qu, Y. (2016). Controlling and Autonomy-Supportive Parenting in the United States and China: Beyond Children's Reports. *Child Development, 87*(6), 1992–2007.<http://dx.doi.org/10.1111/cdev.12567>
- Clogg, C., Petkova, E., & Haritou, A. (1995). Statistical methods for comparing regression coefficients between models. *The American Journal of Sociology, 100*(5), 1261-1293.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., et al. (2009). *School, Family, and Community Partnership: Your Handbook for Action*, Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Fuentes, M. C., García, F., Gracia, E., & Alarcón, A. (2015). Los estilos parentales de socialización y el ajuste psicológico. Un estudio con adolescentes españoles. *Revista de Psicodidáctica, 20*(1), 117-138. <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.10876>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tathan, R. L. (2010). *Multivariate data analysis*. Upper Saddle River, NJ: Pearson-Prentice Hall.

- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement. A meta-analysis. *Urban Education*, 42(1), 82-110.
- McDonald, R. P. (1999). *Test theory. A unified treatment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Musitu, G., & García, J. F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16, (2), 288-293.
- Pardo, A., & Alonso-Tapia, J. (1990). *Motivar en el aula*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma.
- Plaut, V. C. & Markus, H. R. (2005). The "Inside" Story. A Cultural-Historical Analysis of Being Smart and Motivated, American Style. En A.J. Elliot, & C.S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation*. (pp. 259-296). Nueva York: Guilford Press.
- Pomerantz, E. M., Grolnick, W. S., & Price, C. E. (2005). The role of parents in how children approach achievement. En A.J. Elliot, & C.S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation*. (pp. 259-296). Nueva York: Guilford Press.
- Rivera, M., & Milicic, N. (2006). Family-School Alliance: Perceptions, Beliefs, Expectancies and Aspirations of Parents and Teachers in Primary School. *Psyche*, 15(1), 119-135.
- Sin-Sze, C. S., & Pomerantz, E. M. (2015). Value development underlies the benefits of parents' involvement in children's learning: A longitudinal investigation. *Journal of Educational Psychology*, 107(1), 309-320. <http://dx.doi.org/10.1037/a0037458>
- Suizzo, M. A., Jackson, M. K., Pahlke, E., McClain, Sh., Marroquin, Y., Blondeau, L. A., & Hong, K. (2016). Parents' School Satisfaction and Academic Socialization Predict Adolescents' Autonomous Motivation. A mixed-Method Study of low-

Income Ethnic Minority Families. *Journal of Adolescent Research*, 31(3), 343–374.

<http://dx.doi.org/10.1177/0743558415605617>

Torres, P. (2008). La investigación iberoamericana de eficacia escolar ¿qué nos dejó a los cubanos? *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(4), 81-97.

Treviño, E., Valdés, H., Castro, M., Costilla, R., Pardo, C., & Donoso, F. (2010). Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes en América Latina y el Caribe. Santiago, Chile. Retrieved from:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001867/186769s.pdf>

Capítulo 4

Configuración del Clima Motivacional de la Familia desde la percepción de familias españolas y cubanas.

Configuración del Clima Motivacional de la Familia desde la percepción de familias españolas y cubanas.

4.1. Resumen

Ante la necesidad de profundizar en el peso que los padres atribuyen a sus pautas de actuación en la configuración del CMF, se llevó a cabo este estudio. Los objetivos fueron diseñar y estudiar la validez transcultural del Cuestionario sobre Clima Motivacional de la Familia(C-CMF/P) en padres españoles y cubanos; y determinar las diferencias en la percepción del CMF de los padres de ambos países. Participaron 892 padres, 400 españoles y 492 cubanos. Se realizaron *análisis factoriales confirmatorios (AFC)*, *análisis multigrupo*, utilizando padres de un mismo país (AFC-MG) y análisis multigrupo comparando los datos de padres de España y Cuba(AFC-MG-PCE), usando el programa AMOS (Arbuckle, 2003). Tanto en España como en Cuba, los resultados sustentan la validez del Modelo teórico que subyace al Cuestionario C-CMF/P. Las ayudas que ofrecen los padres sirviendo como ejemplo a sus hijos y la estructura del trabajo escolar en casa por parte de los padres son los factores de mayor peso en la definición del CMF. La cultura moderó la configuración del CMF en varios indicadores del Modelo marcando diferentes maneras de actuar entre padres españoles y cubanos en la configuración de un clima familiar motivador.

Palabras Claves: Implicación parental, Clima Motivacional de la Familia, Cultura.

4.2. Introducción

Una de las cuestiones más importantes en educación es la comprensión de lo que motiva a los estudiantes a alcanzar el éxito y persistir en sus estudios (Litaliena, Morinb y McInerneyc, 2017). El interés y esfuerzo que muestran los estudiantes por aprender se favorece, tanto en los contextos formales: (escuela, clase, profesor) como en los contextos no formales (familia, comunidad) (Granero-Gallegos y Baena-Extremera, 2014; Hernández, Cárdenas, Romero y Hernández, 2017; Villasana y Alonso-Tapia, 2015). Al estudiar los contextos formales se ha puesto la mirada en el Clima Motivacional de la Clase, en los diferentes factores y mecanismos que construyen esta dinámica de relación: estudiante-clase-profesor-motivación-aprendizaje. Sin embargo, a pesar de disponer de trabajos que analizan las claves motivacionales de contextos no formales, como son el ámbito de los museos y el de las actividades extraescolares como música y deporte (Harris y Robinson, 2016; Madjar, Shklar y Moshe, 2016; Tang, 2015), no son muchos los estudios que profundizan en cómo se construye esta dinámica de relación en el micro-contexto familiar: estudiante-familia-motivación-aprendizaje. Tampoco son muchos los estudios que evalúan el factor cultural como modulador en la construcción de estas configuraciones o dinámicas motivacionales. Justo, en la configuración de esta relación o dinámica motivacional en dos culturas diferentes (España y Cuba), en un contexto informal como es la familia, profundizaremos en el presente trabajo.

De esta manera, el objeto de estudio es la configuración del Clima Motivacional de la Familia (CMF) en dos contextos culturales. El CMF es un constructo teórico que hace referencia a cómo desde las pautas parentales cotidianas, los padres facilitan que sus hijos se motiven de manera más o menos intrínseca por aprender. La

construcción teórica del CMF, se nutre de las teorías de motivación de logro de Jaynes (2007) y de las teorías de Implicación Parental de Pomerantz (2005).

En estudios previos, se ha validado el Modelo teórico sobre CMF en población española a partir de las respuestas de los hijos para identificar y relacionar los diferentes factores o pautas de actuación parentales que configuran un clima o entorno favorecedor del aprendizaje en los adolescentes (Alonso-Tapia, Simón y Asensio, 2013). En un primer momento se identificaron los diferentes factores del Modelo teórico en población española y luego se pusieron a prueba en la cultura cubana, validándose el Modelo de CMF en ambas culturas: España y Cuba (del-Prado, Simón, Aguirre y Alonso-Tapia, 2018a). Se comprobó, además, que las relaciones que se establecen entre las diferentes pautas de actuación de las familias y la manera en que estas configuran un entorno más o menos motivador en los estudiantes depende, en parte, del contexto cultural y del modelo de parentalidad que se asume en una u otra cultura.

No obstante, esta validación se realizó teniendo en cuenta solo la percepción de los hijos, por lo que, con el fin de desarrollar estrategias de prevención psicoeducativa dirigidas a las familias, surgió la necesidad de diseñar un instrumento análogo que permitiese evaluar el clima familiar desde la percepción de los padres y que fuese validado en ambas culturas. De esta manera, se ampliaría la comprensión del CMF desde la percepción de los padres, y así las estrategias de intervención estarían enfocadas en los diferentes mecanismos del modelo y en las diferentes relaciones que se establecen entre las pautas parentales identificadas.

Pero además de desarrollar estrategias de prevención enfocadas a las necesidades parentales, asumimos que las diferencias culturales, marcan distintas maneras de ser y actuar como padres, y es, en esas diferencias, donde se debe poner la mirada

cuando se plantea una intervención psicoeducativa. Más allá del Modelo teórico y las generalizaciones que se puedan hacer de él, toda intervención, se deberá enfocar en las necesidades, intereses y prioridades de cada sistema familiar, respetando el contexto cultural que la define (Svetaz, Garcia-Huidobro y Allen, 2014)

Por otra parte, profundizar en las diferencias culturales que configuran el CMF, favorecería a que la intervención fuese más eficaz e implicaría su ajuste a las características motivacionales ya conocidas por otro tipo de estudios (Jeynes, 2007). Estudios transculturales sobre motivación de logro en culturas orientales y colectivistas contradicen algunas de las categorías desarrolladas en culturas occidentales e individualistas, o también llamadas Culturas WEIRD (*Western, Educated, Industrialized, Rich, and Democratic*) (King, McInerney y Nasser, 2017). Estos estudios han demostrado que las metas pueden tener efectos diferenciales en función del contexto (Cheng y Lam 2013; Elliot, Chirkov, Kim y Sheldon, 2001). De ahí que desarrollaran la teoría de inversión personal, para profundizar en la dinámica de las metas de las culturas o sociedades que no son WEIRD. Refieren King et al, (2017) que esta teoría de inversión personal se enfoca en cómo las personas eligen invertir su energía, talento y tiempo en tareas específicas. Convirtiéndose así en un paradigma útil para el estudio de la motivación en entornos transculturales, pues no asume que los estudiantes invierten su esfuerzo por las mismas razones o metas (Maehr y Braskamp, 1986; Maehr y McInerney, 2004). Las nuevas metas incluidas en esta teoría, además de las de dominio y resultado, son las sociales y extrínsecas. De esta manera, dependiendo de que la cultura sea o no WEIRD es posible que haya diferencias en el CMF, pues puede que, en lugar de alentar hacia metas de aprendizaje, estimulen la consecución de la aceptación social.

El modelo teórico sobre Clima Motivacional de la Familia, se nutre de las teorías de motivación de logro orientada al dominio y en el presente estudio, se establecen

comparaciones entre una cultura WEIRD (España) y una cultura colectivista, no WEIRD (Cuba), por lo que las categorías desarrolladas en la teoría de Inversión personal, enriquecen y aportan una nueva mirada para comprender las diferencias y semejanzas contextuales y culturales entre el Clima Motivacional de la Familia en España y en Cuba.

Las razones de implicar a los padres cubanos en este estudio y establecer comparaciones con los padres españoles, parten, además, de los hechos siguientes. España y Cuba, a pesar de compartir elementos culturales tan importantes como el idioma (español), tienen un sistema social y económico diferente. Además, Cuba tiene una cultura colectivista, mientras que España tiene una cultura más bien individualista (Vitoroulis, Schneider, Cerviño, Soteras y Santana, 2012). Asimismo, Cuba tiene fuertes redes de apoyo familiar y social, con modelos de parentalidad muy resilientes (Bocija, 2015), con un sistema de educación en el cual la inversión realizada en cuanto al PIB y la calidad obtenida supera a España y se equipara con la de países como Finlandia, Singapur, China(Shanghái), República de Corea, Suiza, Países Bajos y Canadá, en la enseñanza elemental (Calero y Gil, 2014; Lamrani, 2015; Treviño, Valdés, Castro, Costilla y Roy, 2010; World Bank, 2018). Sin embargo, al igual que en España, en las últimas dos décadas su escenario educativo en la etapa de Secundaria Básica Obligatoria, se ha visto marcado por continuas y crecientes crisis de deserción y abandono escolar de los estudiantes (Acosta, 2017; D'Alessandre y Mattioli, 2015; Fernández, Mena y Riviere, 2010; Luiz, 2010; Morentín y Ballesteros, 2018; Unesco, 2013).

Teniendo en cuenta los hechos descritos –importancia del CMF, posibilidad de CMF diferentes en función de la cultura y ausencia de instrumentos que muestren la perspectiva de los padres sobre el mismo- en el presente trabajo se plantean dos objetivos: a) diseñar y estudiar la validez del C-CMF/P en población española y cubana; y b) determinar las diferencias en la percepción del CMF de padres españoles y cubanos.

Marco teórico.

Clima Motivacional de la Familia.

El Clima Motivacional de la Familia (CMF) es un constructo teórico similar al de Clima Motivacional de la Clase (Alonso-Tapia y Fernández, 2009; Ames, 1992), pero toma el entorno familiar como escenario de conformación de la orientación motivacional de los estudiantes. El CMF hace referencia a cómo las diferentes acciones cotidianas que los padres llevan a cabo con sus hijos configuran un clima o un entorno de interés y esfuerzo en los hijos, que puede estar orientado al aprendizaje (metas de dominio) o al resultado. Estas acciones se expresan a través de los mensajes, tiempo y tipo de ayudas que les ofrecen, los límites y estructura que crean respecto a horarios y actividades extraescolares, la valoración y las expectativas que tienen sobre el aprendizaje de los hijos y sobre la figura del profesor que les enseña, y el vínculo que se establece con la institución escolar. Estas pautas de actuación parentales son expresión de la interacción de tres factores que las determinan: *la relación afectiva establecida entre padres e hijos, las expectativas académicas de los padres respecto a sus hijos y el valor que los padres atribuyen al aprendizaje* (Alonso-Tapia, et al, 2013).

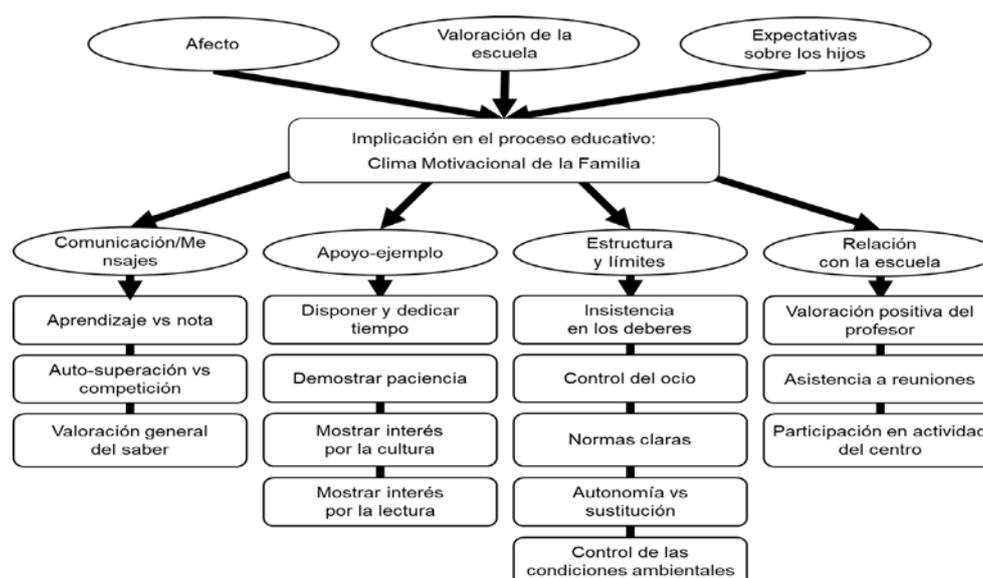


Figura 4.1. Determinantes y componentes del Clima Motivacional de la Familia. (Alonso-Tapia, et al 2013).

Cuando se habla de la configuración de un entorno familiar de motivación orientado al aprendizaje de los hijos, no se pueden analizar las diferentes pautas parentales de manera aislada. La motivación de los estudiantes no depende ni exclusivamente de ellos, ni exclusivamente de la influencia de uno u otro factor aisladamente. Los factores contextuales, especialmente las actitudes y comportamientos de los padres en relación con sus estudios y con las actitudes y prácticas de los profesores en el aula, interactúan con los factores personales de los estudiantes para configurar su patrón motivacional (García, 2005).

Las atribuciones que los padres hacen a través de sus mensajes verbales sobre los resultados académicos, sobre el esfuerzo y sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos influyen en las expectativas, en el interés, en la disposición a esforzarse y en las acciones que los chicos llevarán a cabo para alcanzar sus metas (García, 2005; Madjar, et al 2016). Estos mensajes pueden estar enfocados al proceso de aprendizaje, a los resultados o a las notas que los hijos obtengan. Pueden ser mensajes cuyo énfasis esté en la autosuperación, o que favorezcan la comparación o competición entre iguales.

Los límites claros desde edades tempranas son la base para que el niño aprenda a autorregular su comportamiento. Aunque a los adolescentes les cueste asumir los límites, un entorno donde predominen normas claras y consistentes, les proporciona seguridad. Estos límites, si se establecen desde el diálogo y no de manera impositiva o controladora, si se les permite cierto grado de elección, favorecerá en el estudiante la autonomía, la responsabilidad y la autodeterminación por el aprendizaje (Froiland y Worrell, 2017; García, 2005). De ahí que toda pauta parental que esté encaminada a supervisar y organizar la estructura de la actividad en casa: el tiempo de ocio de los estudiantes, las condiciones de estudio, probablemente favorecerá la motivación

intrínseca en ellos, como al menos reconocen los propios hijos (Alonso-Tapia, et al, 2013; del-Prado, et al, 2018a).

Asimismo, cuando los padres ayudan a sus hijos con paciencia, dedicándoles tiempo, siendo ejemplo y modelo ante ellos con variedad de intereses, de inquietudes, mostrando motivación intrínseca por la cultura, el arte, la lectura, el conocimiento en general, estos suelen interesarse de manera intrínseca por el aprendizaje (Froiland et al, 2017; Harris et al, 2016).

De igual manera, son muchos los estudios que evidencian que la relación entre la familia y la escuela pueden generar un contexto de desarrollo favorecedor de la motivación, el buen rendimiento académico y las competencias de los estudiantes (Epstein, 2011). Esto ocurre, sobre todo, en el proceso de transición de la Enseñanza Primaria a la Enseñanza Secundaria, donde los estudiantes muchas veces, no solo cambian de institución escolar, sino, que la estructura de la enseñanza, el número de docentes, el grupo de iguales y la clase, son diferentes (Becker y Neumann, 2017; Duchesne, Ratelle y Feng, 2017; Madjar y Chohat, 2017). Por ello, las expectativas y la valoración que los padres hagan del profesorado y de lo que estos enseñan a sus hijos, la implicación activa con la escuela (como cogestores y no como clientes de la institución), la participación en actividades en el centro escolar y la implicación en los procesos de toma de decisiones de los padres en la enseñanza de los hijos facilitarán que aumente la autoeficacia académica en el alumnado y a su vez, que esta motivación sea autodeterminada (Affuso, Bacchini y Miranda, 2017; Bolívar, 2006).

4.3. Método

4.3.1. Participantes

En este estudio participaron 892 padres, 400 españoles (297 mujeres y 103 hombres) y 492 cubanos (364 mujeres y 128 hombres), cuyos hijos estudian Secundaria Básica o Bachillerato en tres Colegios Públicos, uno de Madrid, uno de

Santiago de Cuba y uno de Baracoa. La distribución por cursos de los hijos de estas familias fue: a) en Cuba: 1º: 134, 2º: 116, 3º: 99, 4º: 37, 5º: 44, 6º: 18; y b) en España: 1º: 118, 2º: 98, 3º: 109, 4º: 108; 5º: 99, 6º: 51. Fueron elegidos por razones de conveniencia, aceptando participar de forma voluntaria en el estudio.

La edad de los familiares osciló entre los 19 y 78 años ($M_E=44.35$; $Sd_E= 4.811$; $M_C= 41.30$, $Sd_C=8.147$). En España, el 69.8% de las familias participantes en el estudio son madres, el 20.8%, padres, el 5.8% son parejas de la madre o el padre, el 1% son abuelos y el 2% son otros familiares que están a cargo del alumnado encuestado. El 31.3 % de la muestra española tiene estudios de Enseñanza media (Bachillerato), el 18% son titulados universitarios y el 9.5 % tiene estudios primarios. El 46.3 % de las familias trabajan temporalmente para el sector privado, el 7.5 % son funcionarios públicos y el 49.1 %, no tienen empleo.

En la muestra cubana, el 64.8 % son madres, el 17.7 %, padres, el 11.2% parejas del padre o de la madre, el 3.7 % abuelos y el 2.6 % son otros familiares. En cuanto al nivel de escolaridad, el 1.5 % de los familiares cubanos que participaron en el estudio son graduados de Enseñanza media (Bachillerato), el 24.2 % tienen titulación universitaria, y el 4.7 % tiene estudios primarios. El 47.4 % son funcionarios públicos, el 5.9 % son empleados del sector privado y el 31.5 % no tienen empleo.

El Cuestionario no fue respondido por ambos progenitores, sino por aquella persona con la que vivía el estudiante y de quien éste percibía mayor apoyo en sus estudios.

Las muestras de los padres participantes se dividieron aleatoriamente en dos submuestras, una para los análisis iniciales y otra para los estudios de validación cruzada.

Instrumentos

Cuestionario de Clima Motivacional de la Familia para padres (C-CMF/P)

(del-Prado, Alonso-Tapia y Simón, 2015)

Este cuestionario, cuyo desarrollo y validación es objeto del presente estudio, tiene una estructura similar a la del Cuestionario de Clima Motivacional de la Familia para hijos (C-CMF) (Alonso Tapia et al, 2013), pero cada ítem está reescrito en función de lo que perciben los padres. Contiene 28 ítems que describen las acciones de los padres, que, según la teoría, pueden afectar positiva o negativamente la motivación por aprender de los estudiantes. Los ítems se agrupan en 14 variables, donde cada una incluye un ítem negativo y otro positivo. Los padres deben responder el grado en que están de acuerdo o no con el contenido de cada ítem en una escala Likert de 5 puntos, en la que 1 significa totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo. En la Tabla 4.1 se incluye un ejemplo de los ítems que conforman cada categoría.

4.3.2. Procedimiento

El trabajo fue aprobado por el comité de ética de la Universidad Autónoma de Madrid y la Universidad de Oriente de Cuba. Tras contactar con los IES y previa autorización de las familias a través de la firma de consentimientos informados, el Cuestionario de Clima Motivacional de la Familia a los padres, fue llevado a casa por los hijos, los que una vez cumplimentados los hicieron llegar al tutor u orientador educativo. Los padres contaron con vías directas de contacto con los investigadores para aclarar cualquier duda o pregunta que pudo surgir durante la realización del mismo. Los Cuestionarios fueron anónimos, pero cada familia tuvo un código compartido (hijo/padre), para de esta forma identificar los Cuestionarios de cada familia.

Tabla 4.1. Pautas de actuación de los padres evaluadas mediante el C-CMF/P con ítems ejemplo¹

Escalas y variables	Ítems de ejemplo
<i>1. Mensajes. Los padres...</i>	
...ponen más énfasis en el Aprendizaje y en el proceso que en las notas	Cuando mi hijo/a llega a casa con los resultados de sus exámenes a lo que más importancia le doy es a la nota (-) ²
...insisten más en la mejora personal que en superar a otros	Cuando se trata de los estudios no me gusta comparar a mi hijo/a con los demás.
<i>2. Estructura. Los padres...</i>	
...insisten en completar las tareas escolares	Normalmente estoy pendiente de si mi hijo/a ha hecho sus tareas o trabajos escolares.
...controlan el tiempo de ocio	Cuando mi hijo/a se cansa o se aburre haciendo las tareas o trabajos escolares, le dejo que vaya a jugar o que cambie de actividad (-)
...establecen reglas claras	Mi hijo/a tiene claro que al llegar a casa lo primero que debe hacer son sus tareas escolares.
...dan oportunidades de actuar con autonomía	Si mis hijo/as no saben cómo hacer una tarea, no me importa hacérsela yo (-)
...controlan que las condiciones y el entorno de aprendizaje sean adecuados	En casa somos un poco descuidados con los ruidos o el volumen de la televisión mientras mi hijo/a está estudiando (-)
<i>3. Ayuda/ejemplo. Los padres...</i>	
...dedican tiempo a ayudar con el trabajo escolar	Mi hijo/a no suele pedirme ayuda si no sabe hacer algo porque no suelo tener tiempo para ayudarle(-)
...son pacientes con las dificultades de los hijos	Reconozco que si mi hijo/a no comprende rápido, no tengo paciencia para explicárselo las veces que sea necesario (-)
...muestran interés por la cultura	Me aburre visitar museos, exposiciones, teatros, por lo que voy poco (-)
...muestran interés por la lectura	Mis hijo/as no ven que leamos en casa, y quizás eso influye en que no lean a menudo (-)
<i>4. Relación con profesores. Los padres...</i>	
...valoran positivamente el punto de vista de los profesores.	La verdad es que no confío mucho en el modo de enseñar de los profesores (-)
...se reúnen con los profesores de forma regular	Voy a las reuniones con los profesores de mi hijo/a siempre que puedo.
...participan en las actividades del colegio	Considero importante colaborar con la escuela, lo que procuro hacer siempre que puedo.

¹ CMF = Cuestionario de Clima Motivacional de la Familia

² (-) = Ítems que puntúan negativamente.

Análisis de datos

Se realizaron *análisis factoriales confirmatorios* (AFC), *análisis multigrupo*, utilizando padres de un mismo país (AFC-MG) y análisis multigrupo comparando los datos de padres de España y Cuba(AFC-MG-PCE), usando el programa AMOS (Arbuckle, 2003).

El objetivo del análisis factorial confirmatorio (AFC) fue comprobar en qué medida los datos aportados por el cuestionario C-CMF/P se ajustan al modelo teórico de Clima Motivacional de la Familia que lo sustenta.

El objetivo del primer análisis multigrupo fue comprobar la *validez cruzada* de los resultados del análisis anterior utilizando las dos submuestras de padres de un mismo país, tomando como base para las comparaciones el Modelo Inicial de CMF. Ese análisis se repitió dos veces, una con los padres de cada país.

El objetivo del segundo análisis multigrupo fue comprobar la *validez transcultural* de los resultados del análisis anterior utilizando las dos submuestras de padres –España y Cuba- tomando como base para las comparaciones el Modelo Inicial de CMF.

Las estimaciones se obtuvieron utilizando el método de máxima verosimilitud, una vez comprobado que se cumplían las condiciones para su utilización (Mardia: $31.50 < .70$) (Rodríguez y Ruiz, 2008). Para evaluar el ajuste del Modelo, se utilizaron Índices de ajustes absolutos (χ^2 , χ^2 / df , GFI, SRMR), índices de ajustes relativo (IFI) e índices de ajuste no centralizados (CFI, RMSEA), así como los criterios de aceptación o rechazo propuestos por Hair, Black, Babin y Anderson (2010) ($\chi^2/df \leq 5$; GFI, IFI, TLI, and CFI $\geq .90$; RMSEA $\leq .08$). Finalmente, para analizar las diferencias de pendientes entre los grupos de España y Cuba se utilizó el estadístico Z de Clogg, Petkova y Haritou (1995).

Fiabilidad. Los índices de consistencia interna del C-CMF/P, se calcularon utilizando el coeficiente ω de McDonald (1999).

4.4. Resultados

4.4.1. Análisis factoriales correspondientes a los datos de los padres españoles.

Análisis Factorial Confirmatorio (AFC-1). En la Tabla 4.2, se muestran los estadísticos de ajuste del modelo de Clima Motivacional de la Familia propuesto y en la Figura 4.2, las estimaciones estandarizadas de los parámetros del modelo confirmatorio en la población española. Todos los pesos estimados (λ) fueron significativos ($p < 0.001$). El estadístico χ^2 es significativo, debido probablemente al tamaño de la muestra (Hair, Black y Babin, 2010), pero el cociente χ^2/df , así como el resto de los índices se sitúa claramente dentro de los límites que permiten la aceptación del modelo, por lo que puede concluirse que este está bien estimado.

Validación cruzada: Análisis multigrupo con submuestras españolas (AFC-2, AVC). En este análisis los índices de ajuste χ^2/df , GFI, RMSEA y SRMR caen dentro de límites aceptables, pero IFI, TLI y CFI quedan rozando los mismos (Tabla 4.2, AFC-2). No obstante, los estadísticos de comparación del modelo que se presentan en la Tabla 4.3 (AFC-2) muestran que el ajuste no se reduce de forma significativa incluso si se imponen restricciones en los pesos de medición, los pesos estructurales, las covarianzas estructurales, los residuos estructurales y los residuos de medida. Estos resultados refuerzan la conclusión de que el modelo está bien estimado.

4.4.2. Análisis factoriales correspondientes a los datos de los padres cubanos

Análisis Factorial Confirmatorio con población cubana (AFC-3). En la Figura 4.3 se muestran las estimaciones estandarizadas de los parámetros del modelo confirmatorio en la población cubana. Al igual que en la población española, los pesos estimados fueron significativos. Los resultados de este análisis se muestran en la Tabla 4.2 (CFA-3, Modelo Base). Como puede comprobarse, excepto χ^2 todos los índices de ajuste son aceptables, por lo que el modelo puede aceptarse.

Tabla 4.2. Estadísticos de bondad de ajuste de los AFC de los diferentes modelos, de los análisis de validación cruzada multigrupo.

Análisis	χ^2	df	p	χ^2/df	GFI	IFI	TLI	CFI	RMSEA	SRMR
<i>Padres Españoles</i>										
AFC-1 (N=200) Modelo Base	120.23	74	>.001	1.63	.92	.90	.88	.90	.06	.0628
AFC-2. V Cruzada (N=200, 200)	337.42	179	>.001	1.89	.90	.82	.82	.82	.05	.0730
<i>Padres Cubanos</i>										
AFC-3 (N=220) Modelo Base	160.34	75	>.001	2.14	.91	.91	.89	.91	.068	.0578
AFC-4. V Cruzada (N: 220, 272)	371.42	168	>.001	2.21	.90	.90	.89	.89	.047	.0645
<i>Padres España /Cuba</i>										
AFC-5. MG (N=400, 492)	463.81	148	<.001	3.13	.93	.89	.86	.89	.049	.0476

Tabla 4.3. AFC-2 Validación cruzada (VC) del modelo mediante análisis multigrupo con dos muestras. Diferencias en χ^2 en la comparación de modelos con restricciones frente al modelo sin restricciones de igualdad de parámetros.

Análisis	Modelo	df	χ^2	p
AFC-2: VC	Pesos de medida	10	7.98	.630
	Pesos estructurales	13	13.39	.418
	Covarianzas estructurales	14	14.78	.393
	Residuos Estructurales	17	16.12	.515
	Residuos de medida	31	32.12	.411

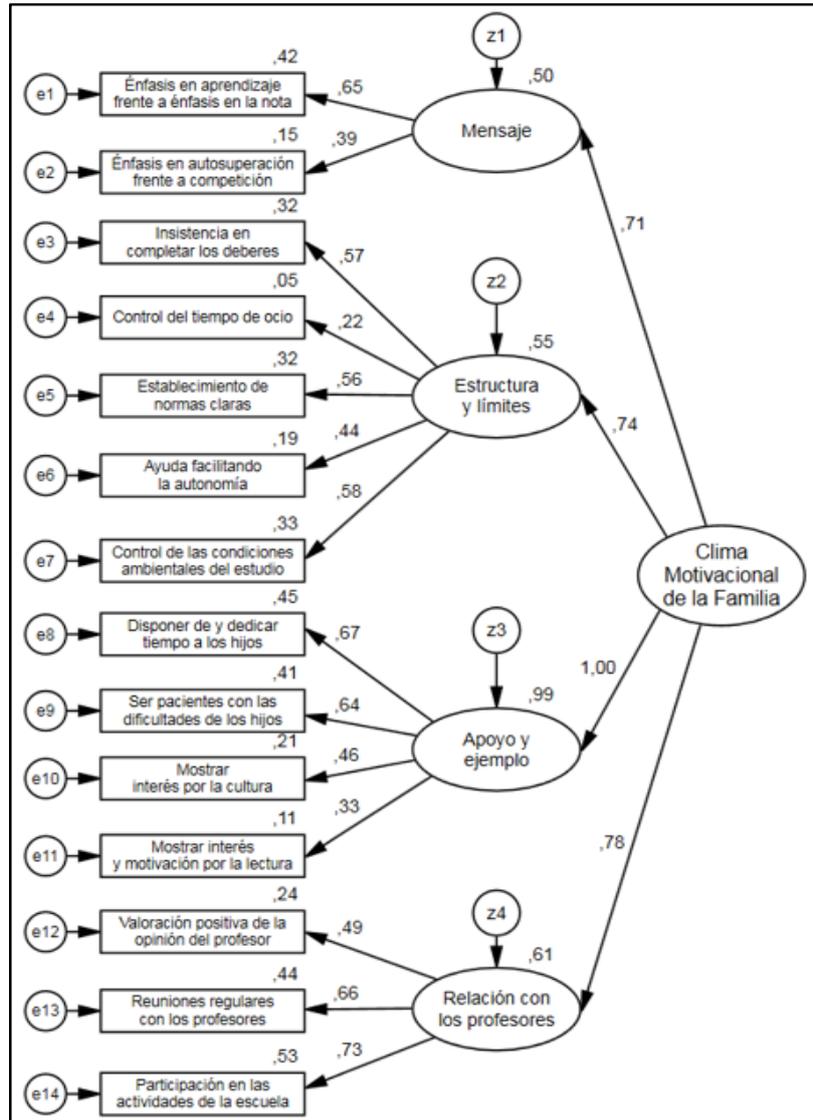


Figura 4.2. Cuestionario de Clima Motivacional de la Familia. Análisis Confirmatorio. Padres españoles. (CFA-1).

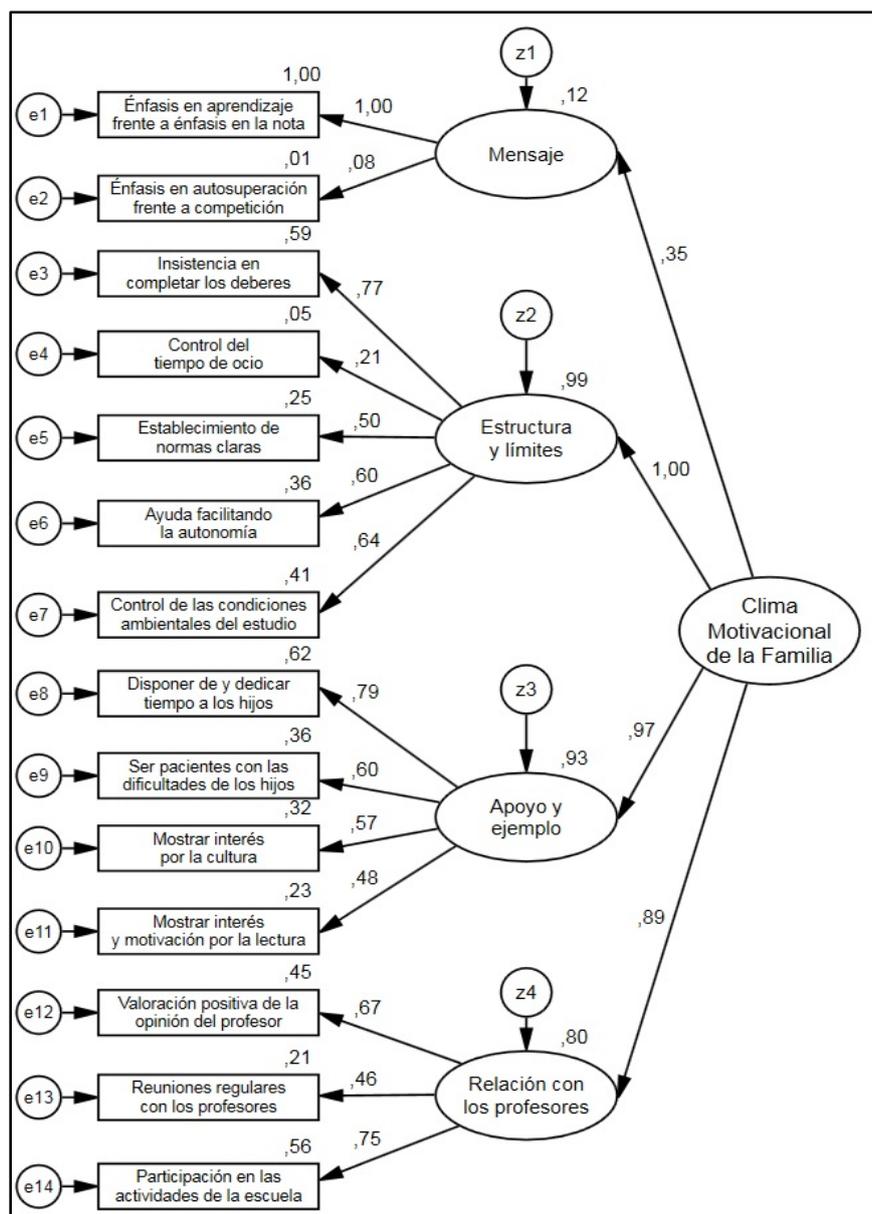


Figura 4.3. Cuestionario de Clima Motivacional de la Familia. Análisis Confirmatorio. Padres cubanos (CFA-3).

Validación cruzada: Análisis multigrupo con submuestras cubanas (AFC-4, AVC). Para validar los resultados iniciales se realizó un análisis multigrupo con las dos submuestras de padres cubanos (Tabla 4.2, CFA- 4). Los resultados indican que χ^2/df , GFI, IFI, RMSEA y SRMR muestran un buen ajuste, pero el resto de los índices quedan rozando los niveles estándar de significación (TLI y CFI). No obstante, la comparación entre grupos muestra que el ajuste no decrece incluso si se

imponen restricciones a la igualdad en los pesos de medición, los pesos estructurales y las covarianzas estructurales (Tabla 4.4. CFA-4). Puede concluirse, pues, que el modelo está bien estimado, no se rechaza.

Tabla 4.4. AFC-4 Validación cruzada (VC) del modelo mediante análisis multigrupo con dos muestras. Diferencias en χ^2 en la comparación de modelos con restricciones frente al modelo sin restricciones de igualdad de parámetros.

Análisis	Modelo	<i>df</i>	χ^2	P
AFC-4: VC	Pesos de medida	10	11.63	.311
	Pesos estructurales	13	15.79	.261
	Covarianzas estructurales	14	15.82	.324
	Residuos de medida	28	57.62	.001

4.4.3. Análisis multigrupo España-Cuba.

Al realizar la comparación entre los padres españoles y cubanos, a través del análisis factorial confirmatorio multigrupo (Tabla 4.2. AFC-5 MG), se obtuvieron los siguientes resultados: χ^2/df , GFI, RMSEA y SRMR muestran un buen ajuste, pero el resto de los índices quedan ligeramente por debajo de los niveles estándar de significación (IFI, TLI, CFI). En este caso, la comparación entre grupos muestra que el ajuste del Modelo sí decrece si se imponen restricciones a la igualdad en los distintos parámetros (Tabla 4.5. AFC-5). Esto no implica que el modelo no sea válido, sino que el grado en que los padres otorgan valor motivacional a las diferentes pautas de actuación evaluadas, aun yendo en la misma dirección, es diferente. Por ello, para determinar en qué factores del Modelo se daban diferencias significativas entre ambos grupos, se analizó la significación de las diferencias entre parámetros mediante la prueba Z de Clogg, et al, (1995), análisis cuyos resultados se muestran en la Tabla 4.6.

Tabla 4.5. CFA-5 Validación cruzada (VC) del modelo mediante análisis multigrupo con dos muestras-España y Cuba-. Diferencias en χ^2 en la comparación de modelos con restricciones frente al modelo sin restricciones de igualdad de parámetros.

Análisis	Modelo	<i>df</i>	χ^2	p
CFA-5: VC.	Pesos de medida	10	40.97	.000
	Pesos estructurales	13	54.01	.000
	Covarianzas estructurales	14	69.79	.000
	Residuos Estructurales	17	75.40	.000
	Residuos de medida	31	202.73	.000

Como puede apreciarse, se obtuvieron diferencias significativas en 10 de los 18 coeficientes del Modelo. De los 4 factores generales del mismo, se aprecian diferencias entre la muestra española y la cubana en 3 de ellos: 1) importancia de la estructura y límites establecidos por los padres ($Z=2.32$), 2) importancia de la ayuda y el ejemplo de los padres ($Z=1.99$) y, 3) importancia de la relación de los padres con el profesorado ($Z=2.59$). En estos 3 factores y en el interés mostrado por los hijos en la lectura a partir de la motivación e interés de los padres por leer ($Z=2.89$), los pesos son mayores en la muestra cubana. Este resultado significa que para los padres cubanos, el grado en que llevan a cabo estas pautas con sus hijos define un clima motivacional favorecedor del aprendizaje, en mayor medida que para los padres españolas.

Sin embargo, como también podemos observar en la Tabla 4.6, ocurre lo contrario en otros indicadores del Modelo que muestran que los padres españoles perciben, en mayor grado que los cubanos, que el llevar a cabo las pautas a las que tales indicadores hacen referencia favorece más un CMF orientado al aprendizaje. Nos referimos al énfasis que hacen los padres en los mensajes de autosuperación frente a los de competición ($Z=-3.64$), al control del tiempo de ocio ($Z=-2.13$), al establecimiento de normas claras ($Z=-5.94$), a la paciencia que muestran con las

dificultades de los hijos($Z=-2.26$), a la asistencia a las reuniones regulares con los profesores($Z=-3.23$) y a la participación en las actividades de la escuela($Z=-4.17$).

Tabla 4.6. Análisis de diferencias en los pesos de regresión en las escalas del cuestionario de Clima Motivacional de la Familia entre padres españoles y cubanos.

Dimensiones y Escalas	Cuba Peso Regresión	Cuba Sd	España Peso Regresión	España Sd	Z Clogg
Importancia de los mensajes de los padres	1.00		1.00		.00
Énfasis en aprendizaje frente a énfasis en la nota	1.00		1.00		.00
<i>Énfasis en auto-superación frente a competición</i>	.05	.22	1.09	.25	-3.64
<i>Importancia de la estructura y los límites establecidos</i>	2.44	.41	1.36	.24	2.32
Insistencia de los padres en completar los deberes	1.00		1.00		.00
<i>Control del tiempo de ocio por parte de los padres</i>	.42	.10	.69	.16	-2.13
<i>Establecimiento por los padres de normas claras</i>	.87	.08	1.58	.20	-5.94
Ayuda facilitando la autonomía, no sustituyendo	.84	.07	.82	.13	.18
Control de las condiciones ambientales del estudio	.98	.07	1.06	.14	-.81
<i>Importancia de la ayuda y el ejemplo de los padres</i>	2.91	.49	1.75	.31	1.99
Los padres dedican tiempo a ayudar en el estudio	1.00		1.00		.00
<i>Padres son pacientes con las dificultades de los hijos</i>	.73	.06	.89	.11	-2.26
Padres muestran interés por la cultura	.85	.06	.74	.11	1.53
<i>Padres muestran interés y motivación por la lectura</i>	.82	.08	.55	.12	2.89
<i>Importancia de la relación de padres con profesores</i>	2.00	.36	.96	.20	2.59
Valoración positiva de la opinión del profesor	1.00		1.00		.00
<i>Reuniones regulares con los profesores</i>	1.01	.11	1.57	.24	-3.23
<i>Participación en las actividades de la escuela</i>	1.19	.10	2.02	.31	-4.17

Nota: En cursiva los valores estadísticamente significativos.

Análisis de fiabilidad

Se calcularon los coeficientes ω de McDonald (1999) para todas las escalas del Cuestionario: $\omega_{CMF} = .95$; $\omega_{mensajes} = .69$; $\omega_{estructura} = .91$; $\omega_{ayuda} = .75$; $\omega_{relación\ profesorado} = .93$.

Como se puede apreciar, todos los valores de fiabilidad son aceptables, aunque en el factor mensaje, el coeficiente omega fue menor que en el resto de los factores.

4.5. Discusión y Conclusiones

El estudio actual se planteaba describir la Configuración del Clima Motivacional de la familia desde la perspectiva de padres españoles y cubanos, a través de la validación del instrumento C-CMF/P. Además, pretendía determinar las diferencias en las pautas de actuación parentales que configuran el CMF, llevadas a cabo por los padres de ambos países, y sus implicaciones educativas.

En cuanto a la validez estructural del Instrumento, tanto en España, como en Cuba, el Cuestionario de Clima Motivacional de la Familia sustenta la validez del Modelo teórico que subyace al mismo. Las cuatro dimensiones implícitas en este cuestionario contribuyen de manera significativa a que, cuanto mayores sean las puntuaciones, mayor sea la orientación del CMF al aprendizaje.

El modelo apoyado por los resultados implica que un entorno parental de motivación orientado al aprendizaje se configura a través de los *mensajes, las ayudas, la estructura y los límites que se establecen en el hogar y en la relación que los padres establecen con la escuela y con el profesorado*. Como ya se había constatado en los estudios previos, estas cuatro dimensiones del modelo de CMF, se concretan en los tipos de mensajes que los padres transmiten a sus hijos, ya sea enfatizando el valor positivo del aprendizaje, la auto-superación más que las notas, o la comparación con los compañeros. De igual forma, la insistencia de los padres en que sus hijos e hijas dediquen tiempo a hacer sus trabajos escolares, la claridad y coherencia de las normas que establecen en el hogar, el control del tiempo de ocio y de las condiciones ambientales en la que estos estudian son acciones que facilitan la construcción de un CMF positivo. La dimensión ayuda, se concreta en el tiempo y la paciencia con la que los padres apoyan a sus hijos en sus deberes o trabajos escolares, en el propio interés que muestren los padres en el aprendizaje, en la cultura y en la lectura. Estos resultados van en línea con los encontrados por otros autores (Madjar, et al, 2016).

En cuanto a la relación que los padres establecen con la escuela, de acuerdo con los resultados es una de las dimensiones que mayor peso tiene en la Configuración del Clima Motivacional de la Familia. La valoración, confianza y respeto que los padres tienen en la educación que los docentes y la institución escolar ofrecen a los adolescentes, en la medida en que es positiva contribuye a que se configure un Clima Motivacional orientado al aprendizaje. Esto ocurre tanto en España como en Cuba.

Este dato coincide con los resultados obtenidos en el estudio de del-Prado et al (2018a), en el que se describió la configuración del CMF desde la percepción de los hijos en España y en Cuba. Asimismo, coincide con los resultados de estudios que demuestran que las actitudes de los padres son semejantes a las percepciones de los estudiantes sobre la escuela (del-Prado, Simón y Alonso-Tapia, 2018b), percepciones que predecían el grado en que los hijos consideran que su interés, esfuerzo y expectativas se ven favorecidos cuando el CMF está orientado al aprendizaje (Madjar et al, 2016).

Aunque en el estudio actual no se evaluó la validez predictiva de las actuaciones de los padres en el éxito escolar o en otros factores motivacionales de sus hijos, en estudios previos realizados con estudiantes de ambos países sobre la Configuración del CMF, los participantes refieren que el cambio que experimentan en interés, esfuerzo, resiliencia, satisfacción, expectativas de eficacia y de éxito se debe en gran medida al modo de actuar de los padres (Alonso-Tapia et al, 2013; del-Prado et al, 2018a).

En el estudio actual, resulta interesante que, tanto en España como en Cuba, a pesar de los padres atribuirle *a la relación con la escuela y los profesores* gran importancia en la configuración del CMF, no es éste el factor que mayor peso tiene en la definición del CMF. *Las ayudas que ofrecen los padres sirviendo como ejemplo*

o modelo a sus hijos y la estructura del trabajo escolar en casa por parte de los padres son los factores de mayor peso en la definición del CMF para los padres de ambos países. Este resultado coincide con la evidencia de otros estudios que muestran que la implicación que los padres tienen con el aprendizaje de sus hijos, no se relaciona necesariamente con la presencia del padre en la escuela, sino que existe una relación positiva entre el escenario motivacional que se crea en casa y la motivación de logro de los estudiantes (Madjar et al, 2016).

Por otra parte, los resultados han puesto de manifiesto que, pese a que el modelo es igualmente válido para los dos países, el grado en que distintas pautas de actuación parental contribuyen a definir el CMF, es diferente en uno y otro país. En Cuba, las pautas parentales que más favorecen a la configuración del CMF, en comparación con España son: a) la estructura de un entorno de rutinas de aprendizaje en el hogar, b) ofrecer ayudas a sus hijos, especialmente siendo ejemplo en el interés y motivación que muestran por la lectura y c) establecer un vínculo de relaciones con la institución y los profesores de sus hijos.

Dentro de las pautas generales señaladas ha habido, además, diferencias entre padres españoles y cubanos en algunas variables específicas como, por ejemplo, en el papel que los padres perciben que tiene el dar ejemplo de interés por la lectura. En el caso de los padres cubanos, la percepción de que el grado en que ellos leen influye en el interés por la lectura que muestran sus hijos es superior a la percepción de dicha relación que tienen los padres españoles. Este resultado es paralelo al encontrado cuando se han analizado las diferencias en las percepciones que los hijos tienen del CMF en Cuba y España (del-Prado, et al, 2018b), y podría deberse bien a diferencias culturales entre las familias españolas y cubanas, bien a que en España el interés que muestran los estudiantes por la lectura no esté relacionado con el interés que perciben en sus padres, sino por otros factores motivacionales o por otras metas extrínsecas o sociales (King, et al 2017).

Otras variables específicas en las que hay diferencias entre padres cubanos y españoles son *el control de los padres del tiempo de ocio, las normas establecidas con claridad, la paciencia ante las diferentes dificultades de los hijos, la asistencia a las reuniones regulares con los profesores y la participación de manera sistemática en las actividades de la escuela*. Estas variables contribuyen en mayor grado la configuración del CMF en España, que lo que lo hacen en Cuba. Estas diferencias podrían deberse a que, en Cuba, donde se vive una cultura de la improvisación y la inmediatez en mayor medida que en España, producto de la crisis económica, de la variabilidad en los horarios de trabajos de muchos padres y del pluriempleo, puede que sea más difícil mantener un sistema coherente y estructurado de normas en el hogar, así como controlar el tiempo de ocio de los hijos. Sin embargo, también podrían deberse a otra característica del sistema social en Cuba, a saber, su paternalismo en cuanto a protección institucional, a veces quitando protagonismo y proactividad a otros agentes socializadores como lo es la familia. Este hecho podría estar haciendo que la familia cubana atribuya mayor peso a la institución escolar en el ocio y actividades extracurriculares de los hijos que a sí misma, lo que la llevaría a diferenciarse en este punto de la española.

Otra diferencia que resulta aparentemente contradictoria es que, en Cuba, siendo una cultura no WEIRD y donde se le da tanto peso a lo institucional, los padres refieran que la participación en las actividades escolares contribuya menos a la configuración del CMF que en España. Este resultado podría estar dado a una variabilidad conceptual de lo que se considera participación social e institucional en cada uno de los países investigados, pero también podría deberse a la influencia de otras metas motivacionales sociales y extrínsecas no controladas en este estudio.

Esta diferencia resulta aparentemente contradictoria puesto se ha demostrado que, en culturas colectivistas, la participación social e institucional, se experimenta de manera más internalizada o integrada con el sentido de sí mismo, mientras que en culturas individualistas, la participación social se experimenta como externo al sí mismo (Tao y Hong, 2014). De esta manera, en Cuba la participación de los padres debería ser mayor que en España, sobre todo si se tiene en cuenta que, en Cuba, participar en las actividades convocadas por la institución escolar de los hijos puede estar relacionada con valores morales de deber y responsabilidad ciudadana o con otro tipo de metas sociales en mayor o menor medida internalizadas o integradas al sí mismo.

King et al (2017), en 7 de las 9 culturas consideradas colectivistas, evidenciaron que las metas sociales y extrínsecas, además de las metas de aprendizaje y las de rendimiento, fueron predictores positivos de participación motivacional, implicación y afecto hacia la escuela, mientras que fueron predictores negativos de participación y afecto a la escuela por parte de familias de culturas individualistas (King, et al, 2017). Este hallazgo no explica la aparente contradicción obtenida en el presente estudio (con objetivos correlacionales), en tanto es un estudio predictivo; sin embargo, sí es un llamado de atención para profundizar en la relación de las metas sociales y extrínsecas en la configuración de climas motivacionales orientados al aprendizaje en culturas con características WEIRD y no WEIRD, así como en la descripción y definición de las características de una cultura colectivista y una cultura individualista. Puede que, tanto en Cuba (definida como una cultura colectivista), como en España (considerada una cultura individualista), se compartan características o rasgos de uno u otro tipo de cultura.

Esta variabilidad transcultural en el estudio, podría estar relacionada, además, con el resultado obtenido en un estudio previo sobre la definición del CMF desde la percepción de los hijos españoles y cubanos. En el citado estudio quedó evidenciado que los estudiantes cubanos perciben en mayor medida que los españoles, que sus padres les ofrecen mayor autonomía en esta etapa de enseñanza media (del-Prado, et al, 2018a), por lo que asistir menos a las actividades escolares de sus hijos pudiera estar relacionado también con esta mayor autonomía ofrecida en esta etapa escolar.

Otra variable en que, de acuerdo con los resultados, se diferencian España y Cuba es que en España (considerada cultura WEIRD) el grado en que los mensajes son de superación y no de tipo competitivo contribuye más a definir el CMF más que en Cuba. Esta diferencia podría explicarse por el entorno de aprendizaje altamente competitivo. Podría estar evidenciando que, en Cuba, en vez de estimular metas de aprendizaje, se estimulen metas de rendimiento y de consecución de la aceptación social.

Este estudio, con objetivos descriptivos y correlacionales, no causales; es otro paso para profundizar en la investigación sobre cultura y motivación. Nos muestra cómo hay factores que funcionan de cierta manera en algunas culturas y no en otras. Por lo tanto, nos lleva a profundizar no sólo en cómo los procesos psicológicos intervienen en la Motivación de logro, sino además, cómo la cultura modera la precisión, relación y efecto de los procesos psicológicos que intervienen en las metas motivacionales.

Este estudio tiene algunas limitaciones. No se evalúa de modo directo el efecto del CMF y sus dimensiones sobre factores motivacionales como el rendimiento académico, la autoeficacia, la satisfacción o las expectativas de éxito de los hijos ante

estas maneras de actuar de sus padres. No obstante, el modelo es paralelo al encontrado al evaluar las percepciones de los hijos, percepciones cuya validez predictiva si se conoce, por lo que cabe esperar que en la medida en que el clima percibido por los padres sea semejante, los efectos serán los mismos (del-Prado et al, 2018a). Tampoco evalúa la influencia de algunas variables sociodemográficas (nivel socioeconómico, sociocultural, tipo de familia) como moduladoras en la Configuración del CMF en ambos países.

En cuanto al factor cultural, podemos señalar como limitaciones que se han establecido diferencias sobre indicadores muy generales del CMF y tomando como referentes para la discusión de los resultados la terminología de culturas WEIRD (individualista) y no WEIRD (colectivista). Sería interesante comparar más de dos culturas que compartan estas características (individualista y colectivista), así como profundizar en otros tipos de metas motivacionales (sociales o extrínsecas) que se puedan favorecer desde el entorno.

Referencias

- Acosta, F. (2017). Segmentación y sistemas educativos: un análisis a través de la comparación de los cambios para la escuela secundaria en Europa y América Latina. *Revista Española de Educación Comparada*, 29, 202-219.
<http://dx.doi.org/10.5944/reec.29.2017.17788>
- Affuso, G., Bacchini, D., y Concetta, M. (2017). The contribution of school-related parental monitoring, self-determination, and self-efficacy to academic achievement. *Journal of Educational Research*, 110(5), 565-574
<http://dx.doi.org/10.1080/00220671.2016.1149795>
- Alonso Tapia, J., y Fernández, B. (2009). Clima motivacional de clase: validez transcultural e implicaciones educativas. *Infancia y Aprendizaje*, 32, 597-612.
- Alonso-Tapia, J., Simón, C., y Asensio, C. (2013). Development and Validation of the Family Motivational Climate Questionnaire (FMC-Q). *Psicothema*, 25(2), 266-274. <http://dx.doi.org/10.7334/psicothema2012.218>
- del-Prado, M., Simón, C., Aguirre, A., y Alonso-Tapia, J. (2018a). Family Motivational Climate: A cross-cultural study between Spanish and Cuban Students. *Paper submitted for publication*.
- del-Prado, M., Simón, C., y Alonso-Tapia, J. (2018b). Clima Motivacional de la Familia: contraste de perspectivas entre hijos y padres. *Paper submitted for publication*.
- Ames, C. (1992). Achievement goals and the classroom motivational climate. En D. H. Schunk y J. L. Meece (Eds.), *Students' perceptions in the classroom* (pp. 327-348). New York: Erlbaum.

- Arbuckle, J. L. (2003). *Amos 5.0 update to the Amos user's guide*. Chicago: Small Waters.
- Becker, M., y Neumann, M. (2017). Longitudinal Big-Fish-Little-Pond Effects on Academic Self-Concept Development during the Transition from Elementary to Secondary Schooling. *Journal of Educational Psychology*. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000233>.
- Bocija, M. C. (2015). *Estudio comparativo del conflicto trabajo-familia en España y Cuba* (Tesis doctoral). Universidad de Córdoba, Córdoba. Recuperado de: www.uco.es/publicaciones
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Calero, J., y Gil, M. (2014). Un análisis de la incidencia distributiva del gasto público en sanidad y educación en España. *Informe sobre exclusión y desarrollo social en España 2014*. Fundación Foessa. Recuperado de: http://www.foessa2014.es/informe/uploaded/documentos_trabajo/1510201414170_2_937.pdf
- Cheng, R. W. Y., y Lam, S. F. (2013). The interaction between social goals and self-construal on achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 38, 136–148.
- Clogg, C., Petkova, E., y Haritou, A. (1995). Statistical methods for comparing regression coefficients between models. *American Journal of Sociology*, 100(5), 1261-1293.
- D'Alessandre, V., y Mattioli, M. (2015). ¿Por qué los adolescentes dejan la escuela? Comentarios a los abordajes conceptuales sobre el abandono escolar en el nivel

medio. *Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. Cuaderno 21*. Recuperado de

<http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/5089>

- Duchesne, S., Ratelle, C. F., y Feng, B. (2017). Psychological Need Satisfaction and Achievement Goals: Exploring Indirect Effects of Academic and Social Adaptation Following the Transition to Secondary School. *Journal of Early Adolescence*, 37(9), 1280 – 1308.
- Dunst, C. J., y Espe-Sherwindt, M. (2016). Family-Centered practices in Early Childhood Intervention. En S. L. Odom, B. Reichow, E. Barton y B. Boyd(Eds.), *Handbook of early childhood special education* (pp. 37-55). New York: Springer.
- Dweck, C. S., y Elliot, E. S. (1983). *Achievement motivation*. En P. Mussen & E. M. Hatherington (Eds.), *Handbook of child psychology* (pp. 643–691). Nueva York, NY: Wiley.
- Elliot, A. J., Chirkov, V. I., Kim, Y., y Sheldon, K. M. (2001). A cross-cultural analysis of avoidance (relative to approach) personal goals. *Psychological Science*, 12, 505–510. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9280.00393>.
- Elliot, A. J., y McGregor, H. A. (2001). A 2 X 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501–519.
- Epstein, J. L. (2011). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools* (Second Ed.) (pp. 60-87). Nueva York, NY: Westview.
- Fernández-Enguita, M.; Mena-Martínez, L. y Riviere-Gómez, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación “la Caixa”.

- Froiland, J. M., y Worrell, F. C. (2017). Parental autonomy support, community feeling and student expectations as contributors to later achievement among adolescents. *Educational Psychology*, 37(3), 261 - 271.
<http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2016.1214687>
- Grajcevcic, A., y Shala, A. (2017). Exploring the Link between Achievement Goals, Motivation, and Parental Expectations among University Students in Kosov. *CEPS Journal*, 7(4), 147 – 164.
- García, F. (2005). *Motivar para el aprendizaje desde la actividad orientadora*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Granero-Gallegos, A., y Baena-Extremera, A. (2014). Predicción de la motivación auto-determinada según las orientaciones de meta y el clima motivacional en Educación Física. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (25), 23-27.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., y Tathan, R. L. (2010). *Multivariate data analysis*. Upper Saddle River, NJ: Pearson-Prentice Hall.
- Harris, A. L., y Robinson, K. (2016). A new framework for understanding parental involvement: Setting the stage for academic success. *RSF: The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*, 2(5), 186-201.
<http://dx.doi.org/10.7758/rsf.2016.2.5.09>
- Hernández, C. A., Cárdenas, C. A., Romero, P. O., y Hernández, M. (2017). The Parents and the Academic Achievement of Teenager Students in a High School of Milpa Alta, Mexico City. *Información tecnológica*, 28(3), 119-128.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642017000300013>
- Hulleman, C. S., Schragger, S. M., Bodmann, S. M., y Harackiewicz, J. M. (2010). A meta review of achievement goal measure: Different labels for the same

constructs or different constructs with similar labels? *Psychological Bulletin*, 136(3), 422–449.

Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement. A meta-analysis. *Urban Education*, 42(1), 82-110.

Kaplan, A., y Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19, 141–184.

King, R. B., McInerney, D. M; Nasser, R. (2017). Different goals for different folks: a cross-cultural study of achievement goals across nine cultures. *Social Psychology of Education* (20), 3.

Lamrani, S. (2015). Según el Banco Mundial Cuba es el país del mundo que invierte más en educación. *Global Research*. Fuente:
<http://www.globalresearch.ca/segun-el-banco-mundial-cuba-es-el-pais-del-mundo-que-invierte-mas-en-educacion/5436767>.

Litaliena, D., Morinb, J. S., y McInerneyc, M. (2017). Generalizability of achievement goal profiles across five cultural groups: More similarities than differences. *Contemporary educational psychology*, 51, 267-283.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.08.008>

Luiz, M. C. (2010). The school as a mini-university in secondary education in Cuba. *Cuadernos de Pesquisa*, 40(139), 257-276.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742010000100013>

McDonald, R. P. (1999). *Test theory. A unified treatment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Madjar, N., y Chohat, R. (2017). Will I succeed in middle school? A longitudinal analysis of self-efficacy in school transitions in relation to goal structures and engagement. *Educational Psychology, 37*(6).
- Madjar, N., Shklar, N., y Moshe, L. (2016). The role of parental attitudes in children's motivation toward assignments. *Psychology in the Schools, 53*(2), <http://dx.doi.org/10.1002/pits.21890>
- Maehr, M. L., y Braskamp, L. A. (1986). *The motivation factor: A theory of personal investment*. Lexington, MA: Lexington.
- Maehr, M. L., y McInerney, D. M. (2004). Motivation as personal investment. En D. M. McInerney and S. Van Etten (Eds.), *Research on sociocultural influences on motivation and learning*, Vol. 4. *Big Theories Revisited*. Information Age: Greenwich, CT.
- Morentin, J., y Ballesteros, B. (2018). Desde Fuera de la Escuela: Una Reflexión entorno al Aprendizaje a partir de Trayectorias de Abandono Escolar Prematuro. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 16*(1), 5-20. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.001>
- Pomerantz, E. M., Grolnick, W. S., y Price, C. E. (2005). The role of parents in how children approach achievement. En A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 259-296). New York: Guilford Press.
- Rodríguez, M. N., y Ruiz, M. A. (2008). Atenuación de la asimetría y de la curtosis de las puntuaciones observadas mediante transformaciones de variables: Incidencia sobre la estructura factorial. *Psicológica, 29*, 205-227.
- Tang, T. (2015). A review of parental involvement and academic success, by W. H. Jeynes. *Leadership and Policy in Schools, 14*(1), 134-138. <http://dx.doi.org/10.1080/15700763.2014.983134>

- Svetaz, M. V., Garcia-Huidobro, D., y Allen, M. (2014). Parents and family matter: strategies for developing family-centered adolescent care within primary care practices. *Primary Care - Clinics in Office Practice*, 41(3), 489-506. <http://dx.doi.org/10.1016/j.pop.2014.05.004>
- Tao, V. Y. K., y Hong, Y. Y. (2014). When academic achievement is an obligation: Perspectives from socialoriented motivation. *Journal of Cross-cultural Psychology*, 45, 110–136. <http://dx.doi.org/10.1177/0022022113490072>.
- Treviño, E., Valdés, H., Castro, M., Costilla, R., Pardo, C., y Donoso, F. (2010). Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes en América Latina y el Caribe. Santiago Chile. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001867/186769s.pdf>
- UNESCO (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Santiago: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO).
- Villasana, M., y Alonso-Tapia, J. (2015). Cross-cultural validity of the “Classroom Motivational Climate Questionnaire”: comparison between French and Spanish students. *Revista Psicodidáctica*, 20(2), 227-246.
- Vitoroulis, I., Schneider, B. H., Cerviño, C. V., Soteras, M. P., y Santana, Y. (2012). Perceived Parental and Peer Support in Relation to Canadian, Cuban, and Spanish Adolescents’ Valuing of Academics and Intrinsic Academic Motivation. *Journal of Cross- Cultural Psychology*, 43(5), 704-722. <https://doi.org/10.1177/0022022111405657>

World Bank (2018). *Datos del gasto público en educación, total (% del PIB)*.

Instituto de Estadística de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Recuperado de:

<https://datos.bancomundial.org/indicador/SE.XPD.TOTL.GD.ZS?locations=CU->

[ES](#)

Capítulo 5

Clima Motivacional de la Familia: contraste de perspectivas entre hijos y padres.

Clima Motivacional de la Familia: contraste de perspectivas entre hijos y padres.

5.1. Resumen

Este estudio analiza las diferencias entre padres e hijos en la percepción del Clima Motivacional de la Familia (CMF) en España y Cuba, dado que la configuración y efecto del mismo pueden estar moderados por la cultura de cada país. Participaron 1528 sujetos (764 hijos y 764 padres) de 398 familias españolas y 366 cubanas. Se utilizaron dos cuestionarios paralelos de CMF, uno para hijos y otro para padres. Para determinar la existencia o no de diferencias en la configuración del CMF se realizó un *Análisis confirmatorio multigrupo –hijos-padres (ACM)*, y para comparar las diferencias entre hijos y padres de una misma familia se realizaron *Análisis de varianza de medidas repetidas*. En el ACM, seguido del análisis de diferencias entre pendientes, se obtuvieron diferencias significativas en 6 de los 18 componentes del Modelo de CMF. En el ANOVA se obtuvieron diferencias significativas en 16 componentes del Modelo. En 11 de los 16 indicadores del modelo donde se apreciaron diferencias significativas el país no actuó como variable moderadora de estos cambios. Estos resultados tienen implicaciones teóricas e implicaciones práctica para el diseño de intervenciones educativas.

Palabras claves: Implicación Parental, Clima Motivacional de la Familia, Cultura.

5.2. Introducción

La manera de actuar la familia en relación con el estudio y el trabajo académico de los adolescentes influye positiva o negativamente y en mayor o menor grado en el rendimiento académico, en el interés y en el esfuerzo de estos por aprender (Cerezo, Casanova, de la Torre y Carpio, 2011; González-Pienda, Núñez, González-Pumariega, Álvarez, Roces y García, 2010; Malander, 2016). Esta influencia depende del “Clima Motivacional de la Familia” (CMF) que los padres crean con sus pautas de actuación y que en la medida que estas sean positivas, favorecen que los hijos se motiven hacia el aprendizaje (Alonso-Tapia, Simón y Asensio, 2013; Carolan y Wasserman, 2015; Carpenter, Young, Bowers y Sanders, 2016; Đurišić y Bunijevac, 2017).

Es también un hecho comprobado en al menos dos países con contextos culturales distintos –España y Cuba- que, en general, las pautas de actuación de los padres que configuran el CMF parecen ser las mismas tanto si se pregunta a los hijos (Alonso-Tapia, Simón y Asensio, 2013; del Prado, Simón, Aguirre y Alonso-Tapia, 2018a) como a los padres (del Prado, Simón y Alonso-Tapia, 2018b). Dichas pautas, recogidas en la Figura 5.1, se refieren a las acciones cotidianas que los padres llevan a cabo en la crianza con sus hijos y que están orientadas al aprendizaje, al resultado o a la evitación. Estas acciones parentales parten de las relaciones que se establecen en el marco emocional de la familia, en lo deseado o esperado (expectativas) sobre el aprendizaje de los hijos y sobre la institución escolar donde se forman estos (Epstein, 2009; Greenwood y Himpan, 1991; Henderson y Verla, 1994; Long, 2007; Swap, 1993; Whitaker y Fiare, 2001). En muchas ocasiones, estas pautas se llevan a cabo sin que la familia sea consciente del efecto que las mismas tienen en las metas y motivación de logro de los hijos.

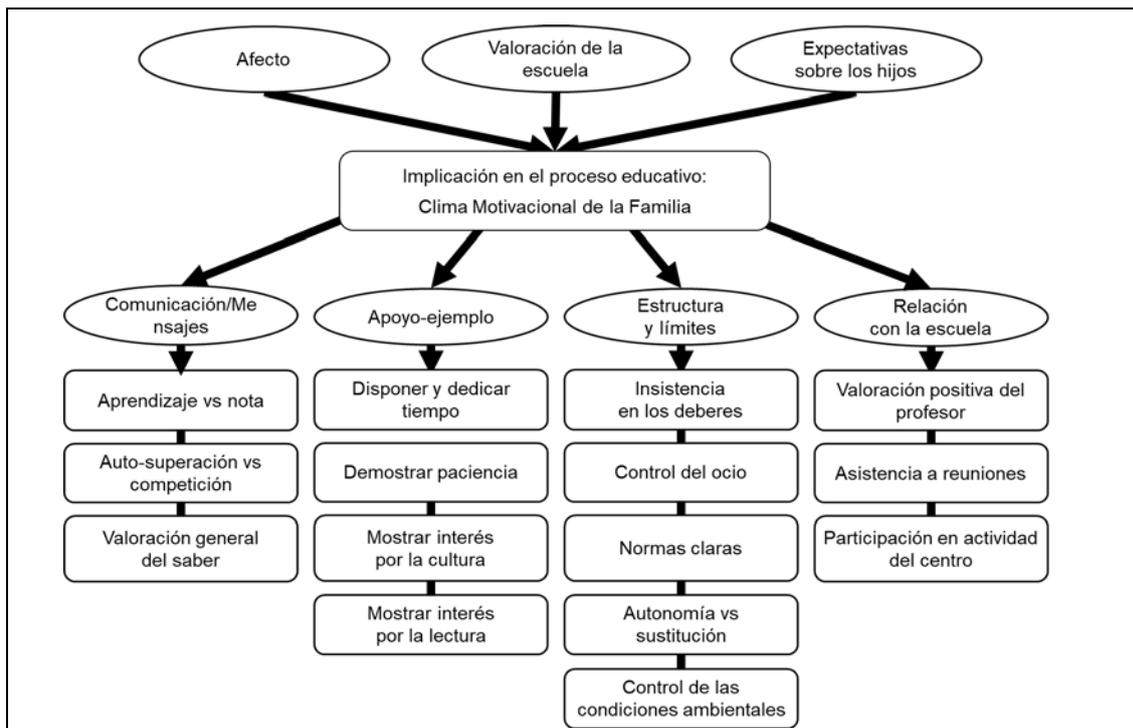


Figura 5.1. Determinantes y componentes del Clima Motivacional de la Familia. (Alonso-Tapia, et al 2013).

Como puede verse en la figura, las pautas a que nos referimos se concretan en los *mensajes verbales* que los padres transmiten enfatizando el valor positivo del aprendizaje, de las notas, de la autosuperación o de la competición. Se concretan también en la *estructura* u orden que se establece en el hogar a través de la mayor o menor claridad de las normas, del control del ocio, o del trabajo escolar que se debe realizar en casa con suficiente autonomía por parte de los hijos. Se manifiestan a través del *apoyo brindado a los hijos*, bien siendo ejemplos o modelos para éstos, bien a través del tiempo dedicado a ayudarles con paciencia, bien a través del interés mostrado por la cultura, por el conocimiento y/o por la lectura. Finalmente, se manifiestan también a través de *la relación de la familia con la escuela*, relación que se concreta en la valoración de la figura del profesor, la asistencia a reuniones con el mismo, y a las diferentes actividades convocadas por el Centro escolar (Ball y Blachman, 1991; Cheung y Pomerantz, 2015; Đurišić et al, 2017; Suizzo, 2007; Weisz, 1990).

Aunque se haya comprobado que estas pautas de actuación parezcan ser las mismas tanto para los hijos como para los padres en España y en Cuba, esto no implica necesariamente que el valor motivador atribuido por hijos y padres a cada una de las pautas de actuación sea el mismo, especialmente si se comparan las percepciones de los miembros de una misma familia. Y si no lo son, conocer las diferencias en el peso relativo que padres e hijos atribuyen a cada una de las pautas aludidas puede ser muy útil tanto para explicar la mayor o menor motivación de los hijos por aprender como para asesorar a los padres sobre cómo actuar si se desea favorecer tal motivación.

Justo en la línea del diagnóstico para el posterior asesoramiento o diseño de estrategias que contribuyan a la toma de conciencia por parte de los padres u otros familiares sobre su papel en la motivación de sus hijos hacia el aprendizaje, así como en la descripción de procedimientos que permitan implicar a las familias con la Institución Escolar, se enmarca esta investigación. Facilitar desde una intervención psicoeducativa el desarrollo de un entorno parental motivador orientado al aprendizaje en adolescentes es importante, puesto que la meta de dominio o aprendizaje resulta ser la más predictiva de un buen desempeño escolar y está positivamente asociada con resultados educativos positivos tales como motivación, participación, sentido de propósito, autosuficiencia, afecto a la escuela, un autoconcepto positivo, y esto en cualquier contexto cultural específico o en escuelas caracterizadas por la diversidad cultural (King, McInerney y Nasser, 2017).

Por todo ello, el presente estudio se plantea el objetivo de analizar las diferencias entre padres e hijos en la forma de percibir el CMF en dos culturas diferentes: España y Cuba.

5.3. Método

Participantes

En este estudio participaron 1528 sujetos (764 hijos y 764 padres). De ellos 398 son familias españolas y 366 familias cubanas. Por cada familia, sólo participó el estudiante y un adulto de referencia, ya fuera la madre, el padre u otra persona que conviviera con los chicos y que les apoyara en sus estudios. Los centros a los que asistían los alumnos participantes fueron tres de tipo público, uno de Madrid, otro de Santiago de Cuba y un tercero de Baracoa (Cuba). La distribución por cursos de los hijos de estas familias fue: a) en España: 1º:117, 2º:49, 3º:86. 4º:81, 5º:48, 6º:17 b) en Cuba: 1º: 88, 2º: 104, 3º:110, 4º: 31, 5º:21, 6º:11. En ambos países las familias participantes aceptaron formar parte del estudio de forma voluntaria y se eligieron por razones de conveniencia.

La edad de los familiares osciló entre los 17 y 56 años en España ($M_E=44.33$; $Sd_E=4.81$) y entre los 19 y 78 años en Cuba ($M_C=41.05$, $Sd_C=8.01$). En España, el 70,4 % de los familiares participantes en el estudio son madres, el 20,4 % padres, el 5,5 % son parejas de la madre o el padre, el 2 % son otros familiares que están a cargo del alumnado encuestado y el 1% son abuelos. El 30,3 % de la muestra española tiene estudios de Enseñanza media (Bachillerato), el 22,6 % son graduados de formación profesional, el 17,17 % son titulados universitarios, el 16,6 % están graduados de la ESO y el 9,2 % tienen estudios primarios. El 46 % de las familias trabajan temporalmente para el sector privado, el 39,2 % no tienen empleo, el 7,5 % son funcionarios públicos, el 5 % son autónomos y el 2 % están estudiando.

En la muestra cubana, el 69,9 % son madres, el 22,7 %, padres, el 3 % abuelos, el 2,5 % otros familiares y el 1,9% son parejas del padre o de la madre. En cuanto al nivel de escolaridad, el 37,7 % de los familiares cubanos que participaron en el estudio son graduados de Enseñanza media (Bachillerato), el 23,5 % tienen titulación universitaria,

el 18,6 % son graduados de Formación Profesional, el 14,2 % están graduados de la ESO y el 6 % tiene estudios primarios. El 51,4 % son funcionarios públicos, el 35% no tienen empleo, el 8,7 % son autónomos, el 3 % son empleados del sector privado y el 0.3% está estudiando.

Instrumentos

Cuestionario de Clima Motivacional de la Familia para hijos (C-CMF) (Alonso Tapia et al, 2013). Este cuestionario, respondido por los hijos, consta de 28 ítems que describen las acciones de los padres que, según la teoría, pueden afectar positiva o negativamente la motivación por aprender de los estudiantes. Los ítems se agrupan en 14 variables, donde cada una incluye un ítem negativo y otro positivo. Los hijos deben responder el grado en que están de acuerdo o no con el contenido de cada ítem en una escala Likert de 5 puntos, en la que 1 significa totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo.

Cuestionario de Clima Motivacional de la Familia para padres (C-CMF/P) (Alonso-Tapia, Simón, del Prado, 2015). Este cuestionario tiene una estructura similar a la del Cuestionario de Clima Motivacional de la Familia para hijos (C-CMF) (Alonso Tapia et al, 2013), pero cada ítem está reescrito en función de lo que perciben los padres. Lo estructuran 28 ítems que describen las acciones de los padres que, según la teoría, pueden afectar positiva o negativamente la motivación por aprender de los estudiantes. Los ítems se agrupan en 14 variables, donde cada una incluye un ítem negativo y otro positivo. Los padres deben responder el grado en que están de acuerdo o no con el contenido de cada ítem en una escala Likert de 5 puntos, en la que 1 significa totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo.

Procedimiento

El trabajo fue aprobado por el comité de ética de la Universidad Autónoma de Madrid y la Universidad de Oriente de Cuba. Tras contactar con los colegios y previa autorización de las familias a través de la firma de consentimientos informados, los hijos llevaron a los padres el Cuestionario de Clima Motivacional de la Familia. Estos, a su vez, los hicieron llegar al tutor u orientador educativo una vez cumplimentados. Los padres contaron con vías directas de contacto con los investigadores para aclarar cualquier duda o pregunta que pudo surgir durante la realización del mismo. Los Cuestionarios fueron anónimos, pero cada familia tuvo un código compartido (hijo/padre), para de esta forma identificar los Cuestionarios de cada familia.

Análisis de datos

Para el análisis de las diferencias entre hijos y padres sobre el valor que atribuyen a los componentes del CMF, se utilizaron dos metodologías diferentes.

a) *Análisis confirmatorio multigrupo –hijos-padres* de la existencia o no de diferencias en el peso de los distintos componentes del CMF en este último. Este análisis buscó determinar si la asociación entre cada componente del CMF y este último, asociación manifiesta en las *pendientes de regresión*, era diferente y, de serlo, en qué caso era mayor. Estos análisis se realizaron usando el programa AMOS (Arbuckle, 2003), tomando como base para las comparaciones el Modelo Inicial de CMF, validado en estudios anteriores (Alonso Tapia, et al 2013).

Las estimaciones se obtuvieron utilizando el método de máxima verosimilitud, una vez comprobado que se cumplían las condiciones para su utilización (Mardia: $31.50 < .70$) (Rodríguez y Ruiz, 2008). Para evaluar el ajuste del Modelo, se utilizaron Índices de ajustes absolutos (χ^2 , χ^2 / df , GFI, SRMR), índices de ajustes relativo (IFI) e índices de ajuste no centralizados (CFI, RMSEA), así como los criterios de aceptación o

rechazo propuestos por Hair, Black, Babin y Anderson (2010) ($\chi^2/df \leq 5$; GFI, IFI, TLI, and CFI $\geq .90$; RMSEA $\leq .08$). Finalmente, para analizar las diferencias de pendientes entre los grupos de España y Cuba se utilizó el estadístico Z de Clogg, Petkova y Haritou (1995).

b) Análisis de varianza de medidas repetidas (ANOVA de dos factores). Este análisis se hizo sobre las puntuaciones totales del CMF y de cada uno de sus componentes siendo la primera medida la proporcionada por los hijos, y la segunda, la proporcionada por los padres de una misma familia. En este caso el análisis se centró en las *diferencias de medias* en la percepción de cada componente del CMF y de este en su conjunto.

La razón de utilizar ambas metodologías es que la información que pueden proporcionar para orientar la intervención tiene implicaciones diferentes. Si las diferencias se diesen en las pendientes esto significaría que la comparación es global y se cruzan datos de padres e hijos, tomando cada grupo en conjunto, sin controlar la relación de cada hijo con su familia. Este análisis proporciona información sobre la importancia relativa que cada grupo atribuye a las distintas pautas de actuación de los padres como indicadores del grado en que el CMF se orienta al aprendizaje. Aunque esta información es útil desde un punto de vista teórico, al no comparar las diferencias entre miembros de una misma familia, es poco útil a la hora de tratar de ayudar a los padres a mejorar el CMF. Sin embargo, si las diferencias se dan entre la visión de los padres e hijos de la misma familia, las implicaciones son otras y esto es importante tenerlo en cuenta dado que la intervención se realizará en cada familia. Por esta razón, se han realizado los análisis de varianza referidos.

5.4. Resultados

Análisis factoriales multigrupo hijos-padres en España y en Cuba.

La Tabla 5.1 recoge los índices de ajuste de los resultados de los análisis confirmatorios multigrupo realizados primero, con los padres e hijos de la muestra española y, segundo, de la muestra cubana, y las figuras 5.2 y 5.3 muestran los pesos estandarizados de de tales análisis. Aunque los índices de ajuste muestran que el modelo es adecuado en ambas muestras, las comparaciones entre el grupo de hijos y padres de cada país, cuyos datos se muestran en las Tablas 5.2 y 5.3, ha puesto de manifiesto que el ajuste disminuye si se imponen restricciones de igualdad de parámetros en relación con los pesos de medida, los pesos estructurales, las covarianzas estructurales, los residuos estructurales y los residuos de medida. Para determinar en qué parámetros las diferencias eran significativas, se analizó la significación de las diferencias entre estos a través de la prueba Z de Clogg, Petkova y Haritou (1995), análisis cuyos resultados se muestran en las Tablas 5.4 (hijos-padres españoles) y 5.5 (hijos-padres cubanos).

Tabla 5.1. Estadísticos de bondad de ajuste de los AFC. MG de los análisis de validación cruzada multigrupo.

Análisis	χ^2	df	p	χ^2/df	GFI	IFI	TLI	CFI	RMSEA	SRMR
<i>España Hijos/Padres</i>										
AFC-1. MG (N=398,398)	548,70	148	,000	3,71	,926	,846	,809	,844	,053	,0650
<i>Cuba Hijos /Padres</i>										
AFC-2. MG (N=366,366)	474,95	148	,000	3,21	,934	,881	,852	,880	,049	,0621

Tabla 5.2. CFA-1 Validación cruzada (VC) del modelo mediante análisis multigrupo con dos muestras-Hijos y Padres (españoles)-. Diferencias en χ^2 en la comparación de modelos con restricciones frente al modelo sin restricciones de igualdad de parámetros.

Análisis	Modelo	<i>df</i>	χ^2	p
AFC-1: MG.	Pesos de medida	10	50,97	.000
	Pesos estructurales	13	56,02	.000
	Covarianzas estructurales	14	62,36	.000
	Residuos Estructurales	17	92,99	.000
	Residuos de medida	31	227,48	.000

Tabla 5.3. CFA-5 Validación cruzada (VC) del modelo mediante análisis multigrupo con dos muestras-Hijos y Padres (cubanos)-. Diferencias en χ^2 en la comparación de modelos con restricciones frente al modelo sin restricciones de igualdad de parámetros.

Análisis	Modelo	<i>df</i>	χ^2	p
AFC-2: MG.	Pesos de medida	10	71,1	.000
	Pesos estructurales	13	80,9	.000
	Covarianzas estructurales	14	105	.000
	Residuos Estructurales	17	111,6	.000
	Residuos de medida	31	321,6	.000

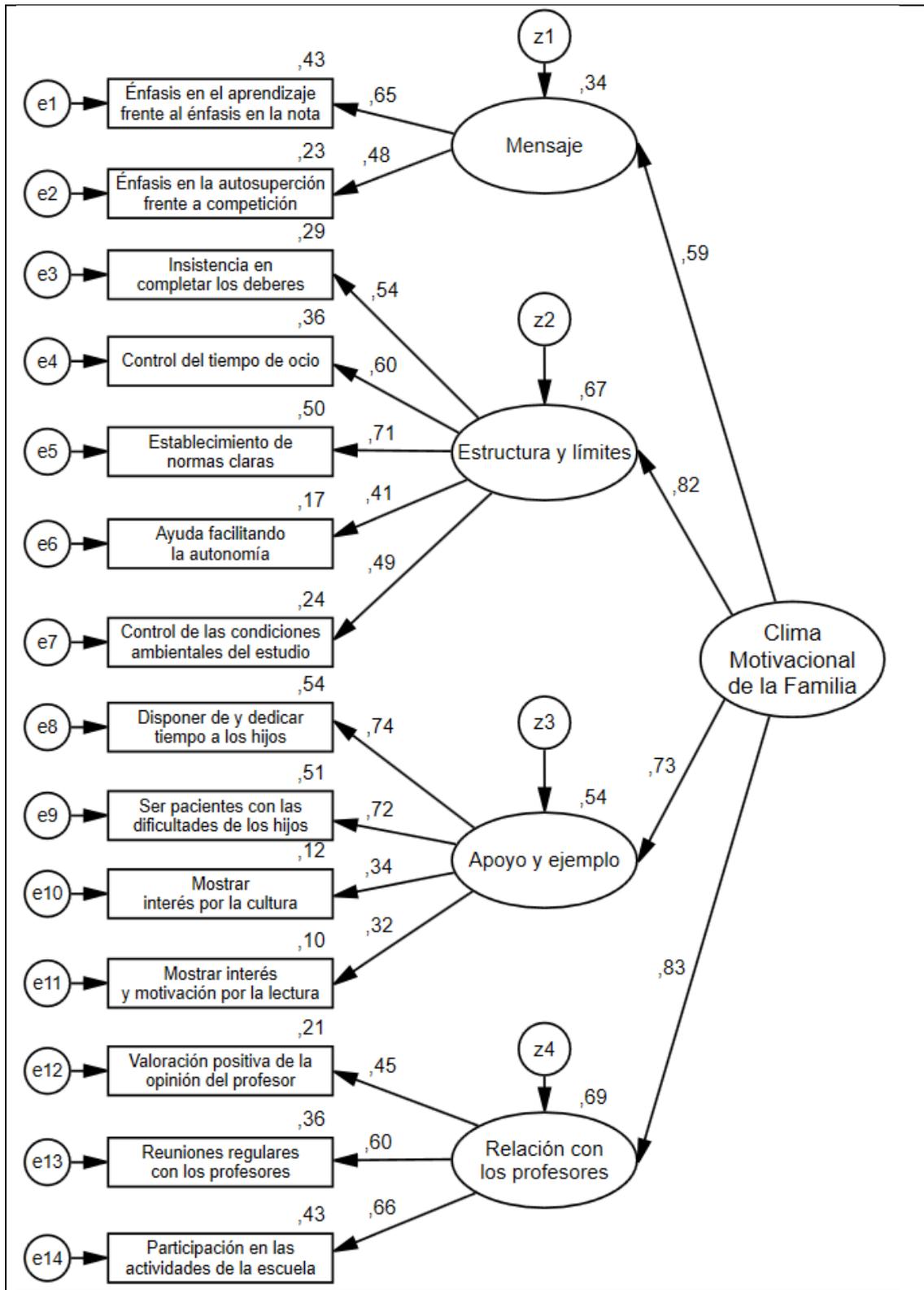


Figura 5.2. Cuestionario CMF. Pesos estandarizados correspondientes al análisis confirmatorio multigrupo de los datos correspondientes a *hijos y padres españoles*.

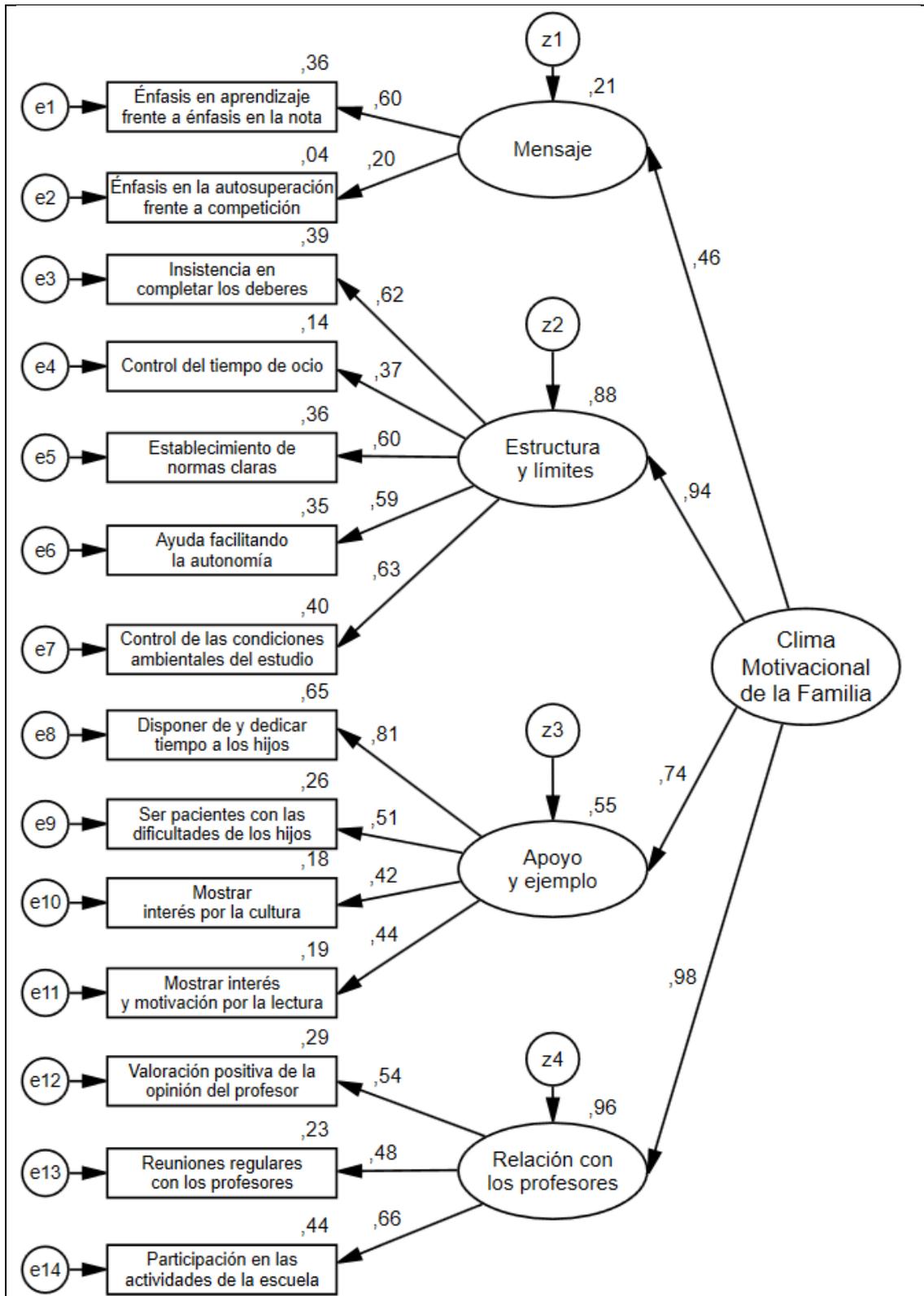


Figura 5.3. Cuestionario CMF. Pesos estandarizados correspondientes al análisis confirmatorio multigrupo de los datos correspondientes a *hijos y padres cubanos*.

Tabla 5.4. Análisis de diferencias en los pesos de regresión en las escalas del cuestionario de Clima Motivacional de la Familia entre hijos y padres españoles.

Dimensiones y Escalas	Hijos Peso Reg.	Hijos Sd	Padres Peso Reg.	Padres Sd	Z Clogg
Importancia de los mensajes de los padres	1.00		1.00		.00
Énfasis en aprendizaje frente a énfasis en la nota	1.00		1.00		.00
Énfasis en auto-superación frente a competición	.88	.15	1.02	.25	-.64
Importancia de la estructura y los límites establecidos	1.08	.16	1.23	.23	-.66
Insistencia de los padres en completar los deberes	1.00		1.00		.00
<i>Control del tiempo de ocio por parte de los padres</i>	<i>1.68</i>	<i>.15</i>	<i>.78</i>	<i>.15</i>	<i>5.25</i>
Establecimiento por los padres de normas claras	1.56	.13	1.57	.19	-.05
Ayuda facilitando la autonomía, no sustituyendo	.66	.08	.81	.13	-1.48
Control de las condiciones ambientales del estudio	.90	.11	1.04	.13	-1.15
Importancia de la ayuda y el ejemplo de los padres	1.43	.21	1.82	.34	-1.23
Los padres dedican tiempo a ayudar en el estudio	1.00		1.00		.00
<i>Padres pacientes con las dificultades de los hijos</i>	<i>1.14</i>	<i>.08</i>	<i>.71</i>	<i>.08</i>	<i>5.22</i>
Padres muestran interés por la cultura	.45	.07	.54	.08	-1.16
Padres muestran interés y motivación por la lectura	.52	.07	.42	.09	1.25
Importancia de la relación de padres con profesores	.94	.15	.98	.22	-.25
Valoración positiva de la opinión del profesor	1.00		1.00		.00
Reuniones regulares con los profesores	1.36	.16	1.60	.25	-1.06
<i>Participación en las actividades de la escuela</i>	<i>1.43</i>	<i>.17</i>	<i>2.04</i>	<i>.31</i>	<i>-2.29</i>

Nota: En cursiva los valores estadísticamente significativos.

En España, como podemos observar en la Tabla 4, se obtuvieron diferencias significativas entre los hijos y los padres en 3 de los 18 coeficientes del Modelo: 1) en el control del tiempo de ocio por parte de los padres ($Z= 5,25$), 2) en la paciencia de los padres con las dificultades de los hijos ($Z=5,22$) y 3) en la participación de los padres en las actividades de la escuela ($Z=-2,29$). En los dos primeros casos, los pesos son mayores en los hijos, lo cual evidencia que los estudiantes españoles, a diferencia de sus padres, perciben que tanto el control del tiempo ocio que realizan sus padres como la paciencia que estos tienen ante sus dificultades configuran en mayor medida el entorno motivacional en la familia. No ocurre así con la participación en las actividades en la escuela, componente en el que los padres le dan mayor peso que los hijos en la definición de un clima familiar motivador.

Tabla 5.5. Análisis de diferencias en los pesos de regresión en las escalas del cuestionario de Clima Motivacional de la Familia entre hijos y padres cubanos.

Dimensiones y Escalas	Hijos Peso Reg.	Hijos Sd	Padres Peso Reg.	Padres Sd	Z Clogg
Importancia de los mensajes de los padres	1.00		1.00		.00
Énfasis en aprendizaje frente a énfasis en la nota	1.00		1.00		.00
<i>Énfasis en auto-superación frente a competición</i>	<i>1.48</i>	<i>.46</i>	<i>.05</i>	<i>.22</i>	<i>2.82</i>
Importancia de la estructura y los límites establecidos	1.55	.41	2.24	.37	-1.26
Insistencia de los padres en completar los deberes	1.00		1.00		.00
<i>Control del tiempo de ocio por parte de los padres</i>	<i>1.81</i>	<i>.23</i>	<i>.46</i>	<i>.10</i>	<i>5.59</i>
<i>Establecimiento por los padres de normas claras</i>	<i>1.73</i>	<i>.21</i>	<i>.92</i>	<i>.08</i>	<i>3.77</i>
Ayuda facilitando la autonomía, no sustituyendo	1.11	.15	.87	.07	1.59
Control de las condiciones ambientales del estudio	1.30	.18	1.04	.07	1.46
Importancia de la ayuda y el ejemplo de los padres	2.10	.55	2.69	.44	-.80
Los padres dedican tiempo a ayudar en el estudio	1.00		1.00		.00
Padres pacientes con las dificultades de los hijos	.57	.09	.64	.05	-.79
<i>Padres muestran interés por la cultura</i>	<i>.38</i>	<i>.12</i>	<i>.75</i>	<i>.05</i>	<i>-3.17</i>
Padres muestran interés y motivación por la lectura	.64	.11	.71	.06	-.58
Importancia de la relación de padres con profesores	1.99	.52	1.95	.34	.05
Valoración positiva de la opinión del profesor	1.00		1.00		.00
Reuniones regulares con los profesores	1.03	.16	1.01	.11	.14
Participación en las actividades de la escuela	1.19	.16	1.19	.10	.01

Nota: En cursiva los valores estadísticamente significativos.

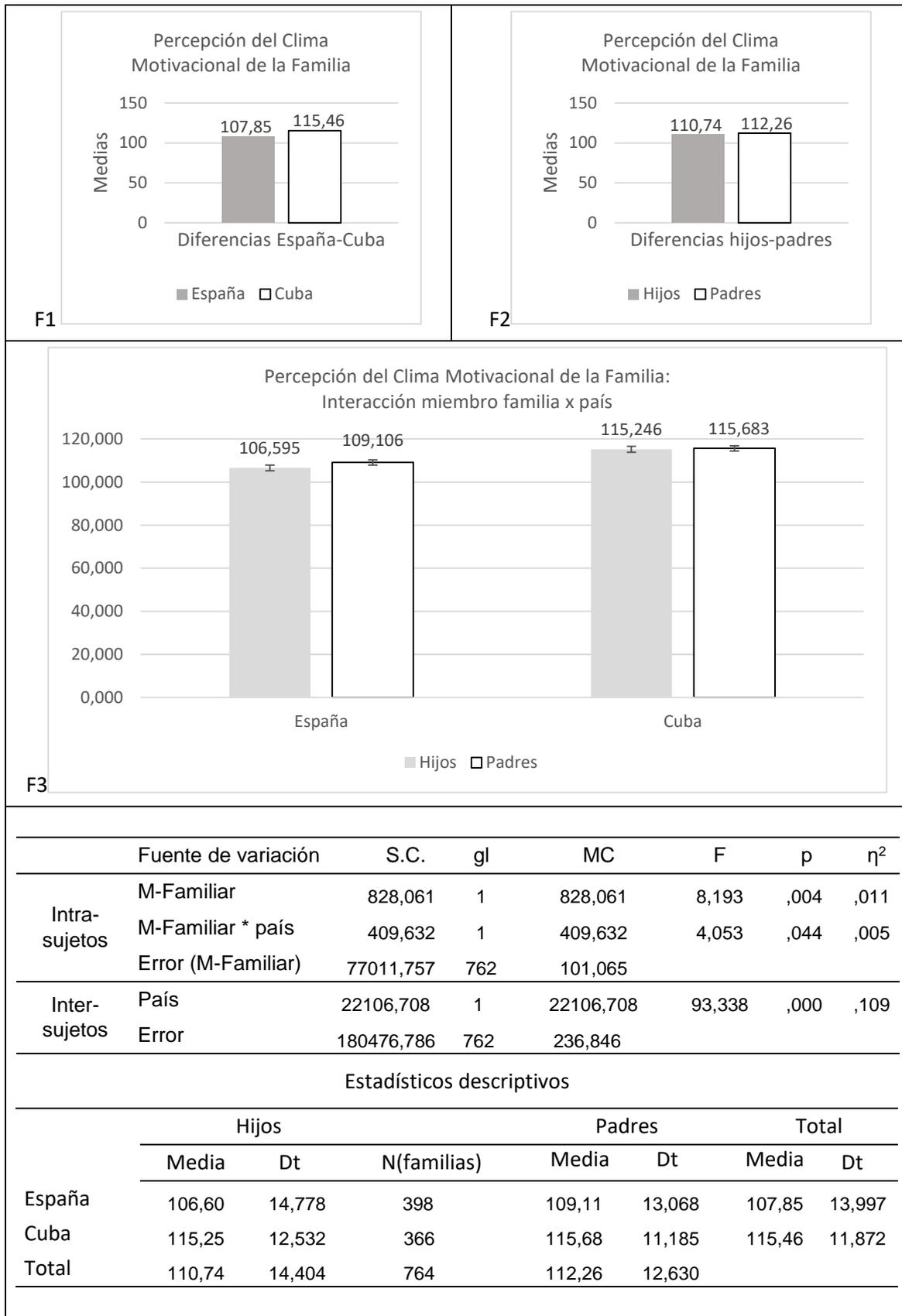
En cuanto a Cuba, tal como se muestra en la Tabla 5.5, se obtuvieron diferencias significativas entre los hijos y los padres en 4 de los 18 coeficientes del Modelo. : 1) los mensajes que ponen el énfasis en la auto-superación frente a competición ($Z=2,28$), 2) el control del tiempo de ocio que realizan los padres ($Z=5,59$), 3) el establecimiento de normas claras por los mismos ($Z=3,77$), y 4) el interés que los hijos perciben que los padres tienen en la cultura frente al grado en que los padres consideran que dicho interés es motivador ($Z=-3,17$). En los 3 primeros casos, los pesos de medida son mayores en los hijos, mientras que en el último componente, el peso es mayor en los padres. El valor atribuido por los estudiantes cubanos a los mensajes que ponen mayor énfasis en la autosuperación que en la competición, al control del tiempo de ocio, y al establecimiento de normas claras en casa es mayor que el valor que atribuyen los padres a estas pautas parentales en la definición de un clima familiar motivador. No ocurre así con el interés que los hijos perciben que los padres tienen en la cultura. A este

componente los padres cubanos le atribuyen más valor que los hijos en la configuración del CMF.

Estos resultados describen las diferencias entre padres e hijos de manera global y comparando hijos y padres de manera aleatoria. Para realizar comparaciones más precisas en la percepción de cada componente del CMF y de este en su conjunto de los miembros de una misma familia (cada padre con su hijo), se realizaron análisis de varianza de medidas repetidas de dos factores, obteniéndose los siguientes resultados:

Análisis de varianza de medidas repetidas del CMF y de cada uno de sus componentes.

El Cuadro 5.1 recoge la tabla de resultados del ANOVA de las diferencias de medias en la percepción del *Clima Motivacional de la Familia orientado al aprendizaje* (CMF) entre los estudiantes y sus padres en España y en Cuba, así como la representación gráfica de las medias comparadas. Como puede comprobarse, el efecto de la variable “país” es significativo: la orientación del CMF al aprendizaje es mayor en Cuba que en España. Además, la diferencia entre hijos y padres es también significativa: los padres perciben que el CMF está más orientado al aprendizaje que los hijos. Sin embargo, esto no ocurre siempre dado que el efecto de la interacción familia x país también lo es: la diferencia anteriormente señalada sólo se da entre españoles, siendo la percepción del CMF mayor en los padres ($t_{gl: 762} = -8,688^{***}$).

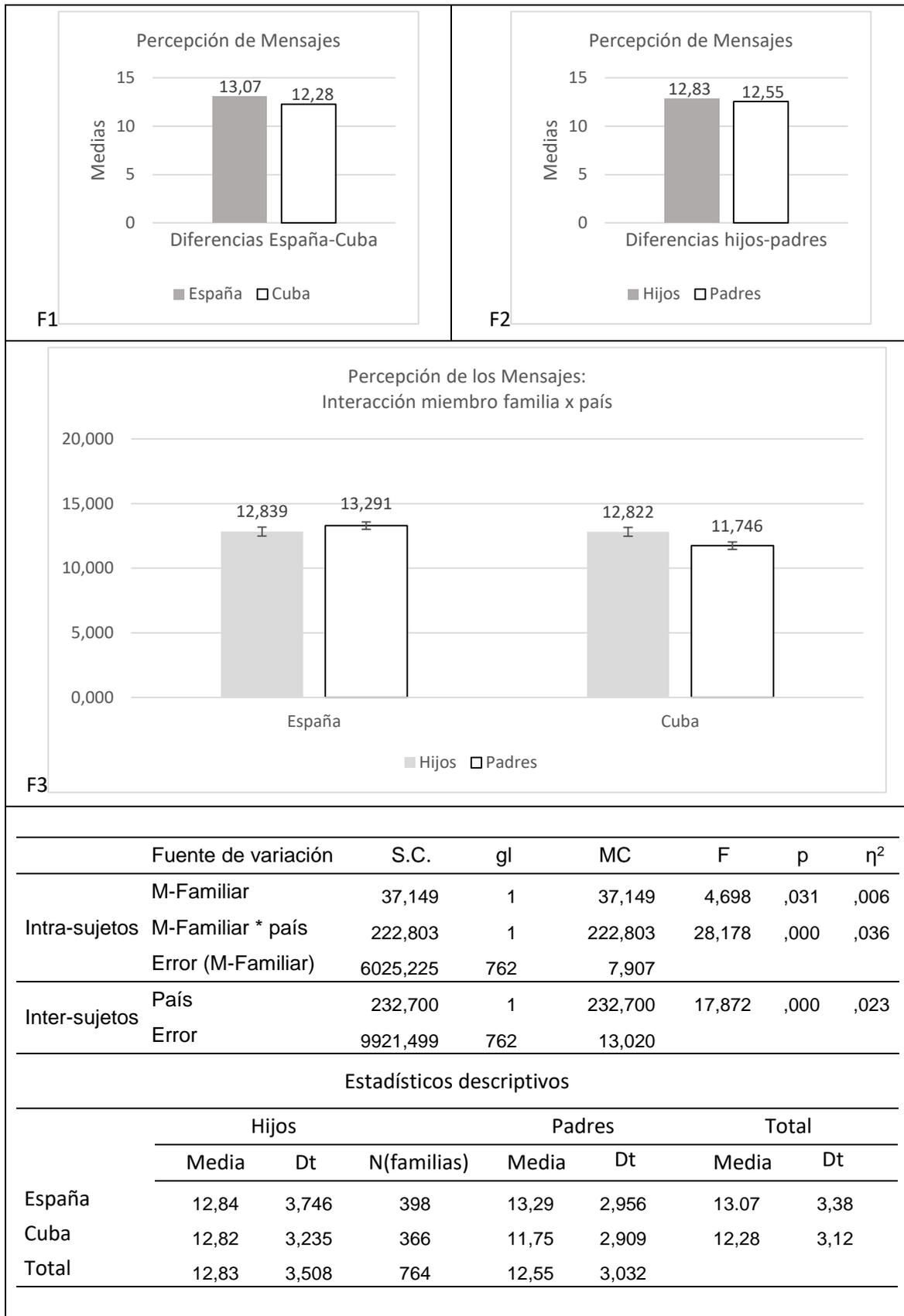


Cuadro 5.1. Diferencias entre hijos y padres de la misma familia en la percepción del Clima Motivacional de la Familia

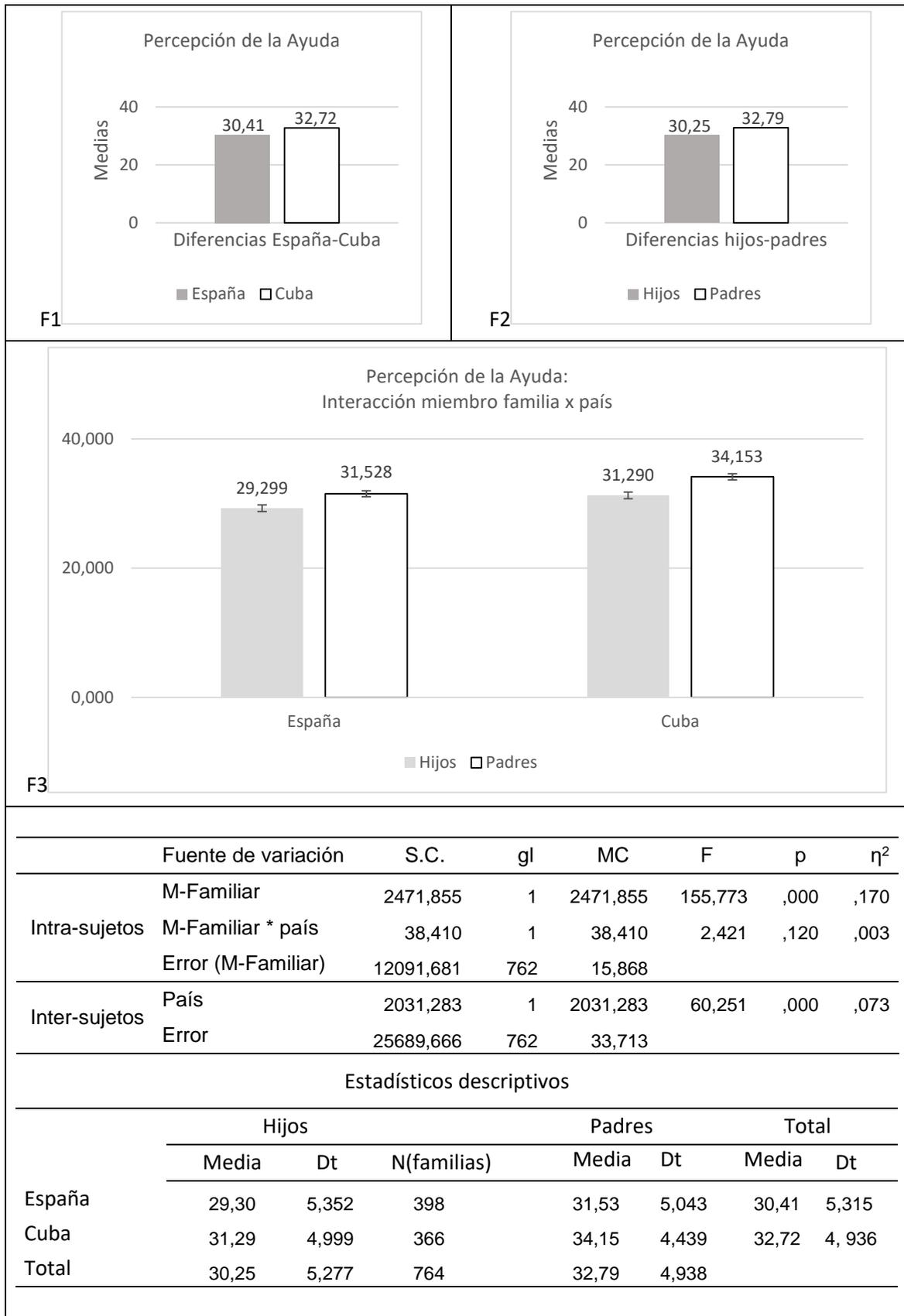
En los cuadros 5.2, 5.3, 5.4, 5.5 y 5.6, se presentan las tablas de los resultados de los ANOVAS de las diferencias de medias en la percepción de los cuatro componentes generales del CMF -Mensajes, Ayudas, Estructura y Relación con escuela- entre los estudiantes y sus padres en España y en Cuba, así como la representación gráfica de las medias comparadas.

En el Cuadro 5.2 puede comprobarse que los efectos de la variable “país”, de la variable “condición” (hijos-padres), y de la interacción “condición x país” en la percepción del valor de los *Mensajes* son significativos. En España los mensajes que padres e hijos consideran que dan los primeros a los segundos configuran el CMF orientado al aprendizaje en mayor medida que lo que se percibe en Cuba (F1). Asimismo, los mensajes que los padres consideran que transmiten a sus hijos configuran el CMF orientado al aprendizaje en menor medida que lo que perciben sus hijos (F2). La interacción entre ambos factores (F3) pone de manifiesto, sin embargo, que este efecto solo es significativo en Cuba, donde la percepción de la adecuación de los *mensajes* es mayor en los hijos ($t_{gl: 762} = 7,275^{***}$).

El Cuadro 5.3 recoge los resultados del ANOVA de las diferencias de medias entre los hijos y sus padres, en España y Cuba, en la percepción de las *ayudas* ofrecidas por los padres. Como puede comprobarse, el efecto de la variable “país” es significativo. En Cuba las *ayudas* que padres e hijos consideran que dan los primeros a los segundos configuran el CMF orientado al aprendizaje en mayor medida que lo que se percibe en España (F2). Asimismo, los mensajes que los padres consideran que transmiten a sus hijos configuran el CMF orientado al aprendizaje en mayor medida que lo que perciben sus hijos (F1). Sin embargo, el efecto de la interacción “familia x país” no es significativo, por lo que estas diferencias entre los hijos y sus padres son similares en ambos países: en España y en Cuba (F3).



Cuadro 5.2. Diferencias entre hijos y padres de la misma familia en la percepción de los Mensajes.

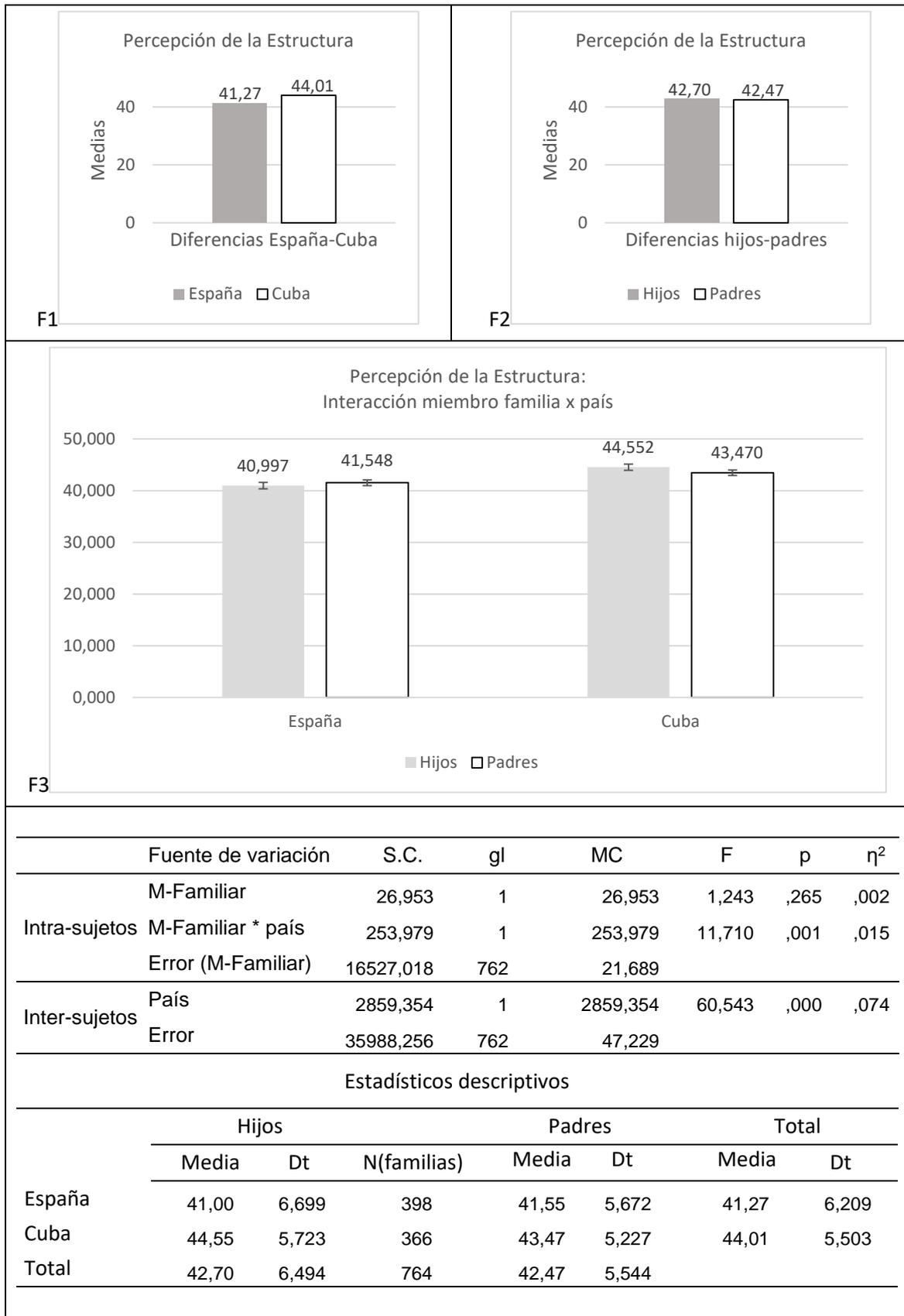


Cuadro 5.3. Diferencias entre hijos y padres de la misma familia en la percepción de la Ayuda.

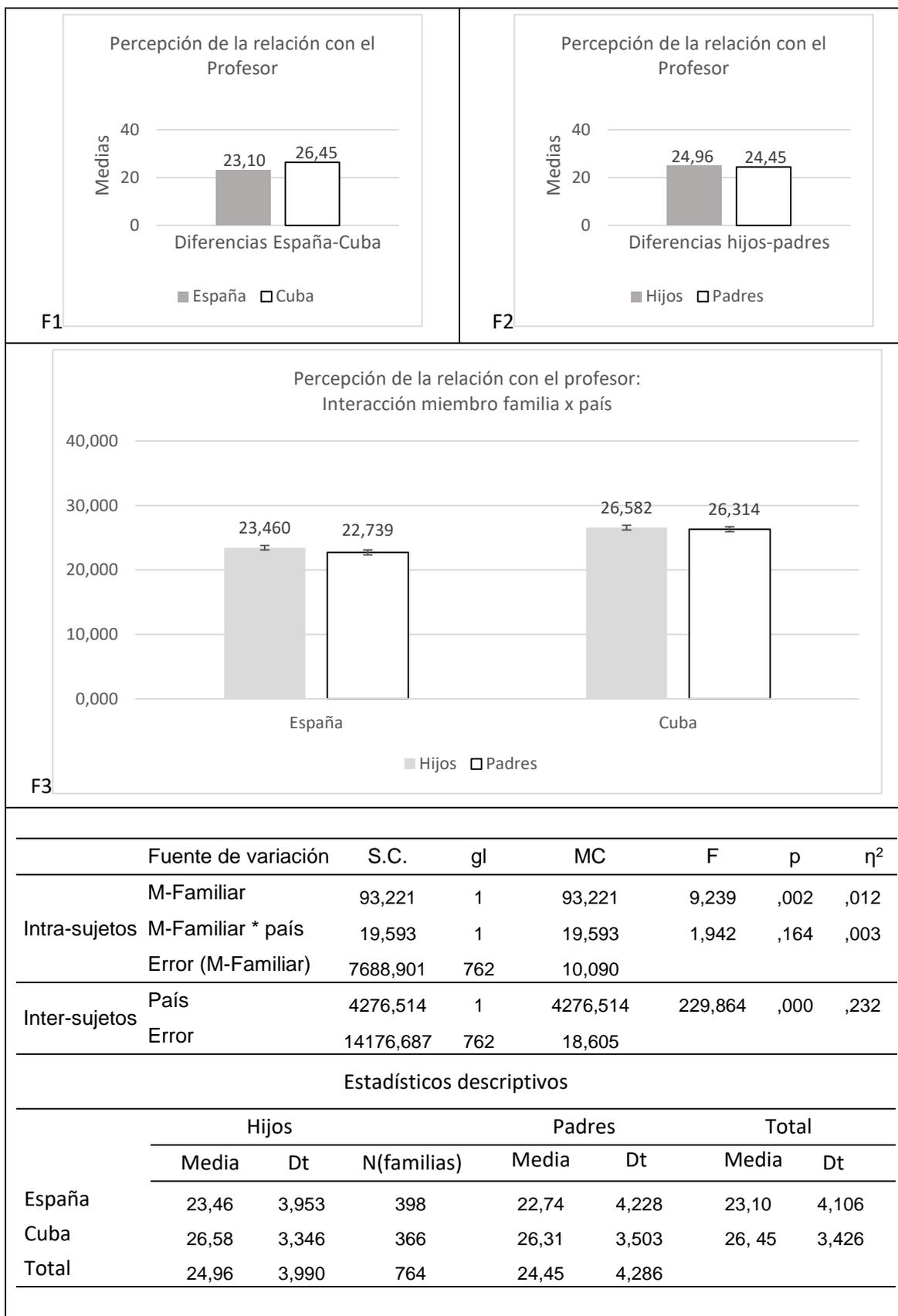
En el Cuadro 5.4 se aprecian los resultados del ANOVA de las diferencias de medias en la *percepción de la estructura y organización que se establece en el hogar*, por los estudiantes y sus padres en España y en Cuba. Como puede comprobarse, el efecto de la variable país es significativo: el valor que se le atribuye a la estructura como pauta que orienta al aprendizaje es mayor en Cuba que en España. Aunque la diferencia entre hijos y padres no es significativa como efecto principal en este componente, la interacción familia x país sí lo es: en Cuba es mayor la diferencia entre los hijos y sus padres, respecto a España, donde la percepción de la adecuación de la estructura y organización que se establece en el hogar es mayor en los hijos ($t_{gl: 762} = -7,852^{***}$).

El cuadro 5.5 muestra los resultados del ANOVA de las diferencias de medias entre los hijos y sus padres en la *percepción de la relación con la escuela* en ambos países. Como se puede apreciar, el efecto de la variable “país”, así como la diferencia entre hijos y padres resultaron significativas: los hijos perciben que sus padres se relacionan con la escuela y con sus profesores en mayor medida que lo que los padres consideran relacionarse. En Cuba, este componente se valora más que en España en la orientación al aprendizaje, pero las diferencias entre los hijos y sus padres es similar tanto en España como en Cuba: la interacción familia x país no fue significativa.

Una vez analizadas las diferencias de medias en la percepción del CMF y en sus cuatro componentes generales, entre los hijos y sus padres de ambos países, se hace necesario describir también cómo se expresan estas diferencias en los componentes específicos del Modelo de CMF entre los hijos y sus padres en España y en Cuba. Estos resultados se muestran en los cuadros 6.1 hasta 6.14.



Cuadro 5.4. Diferencias entre hijos y padres de la misma familia en la percepción de la Estructura.

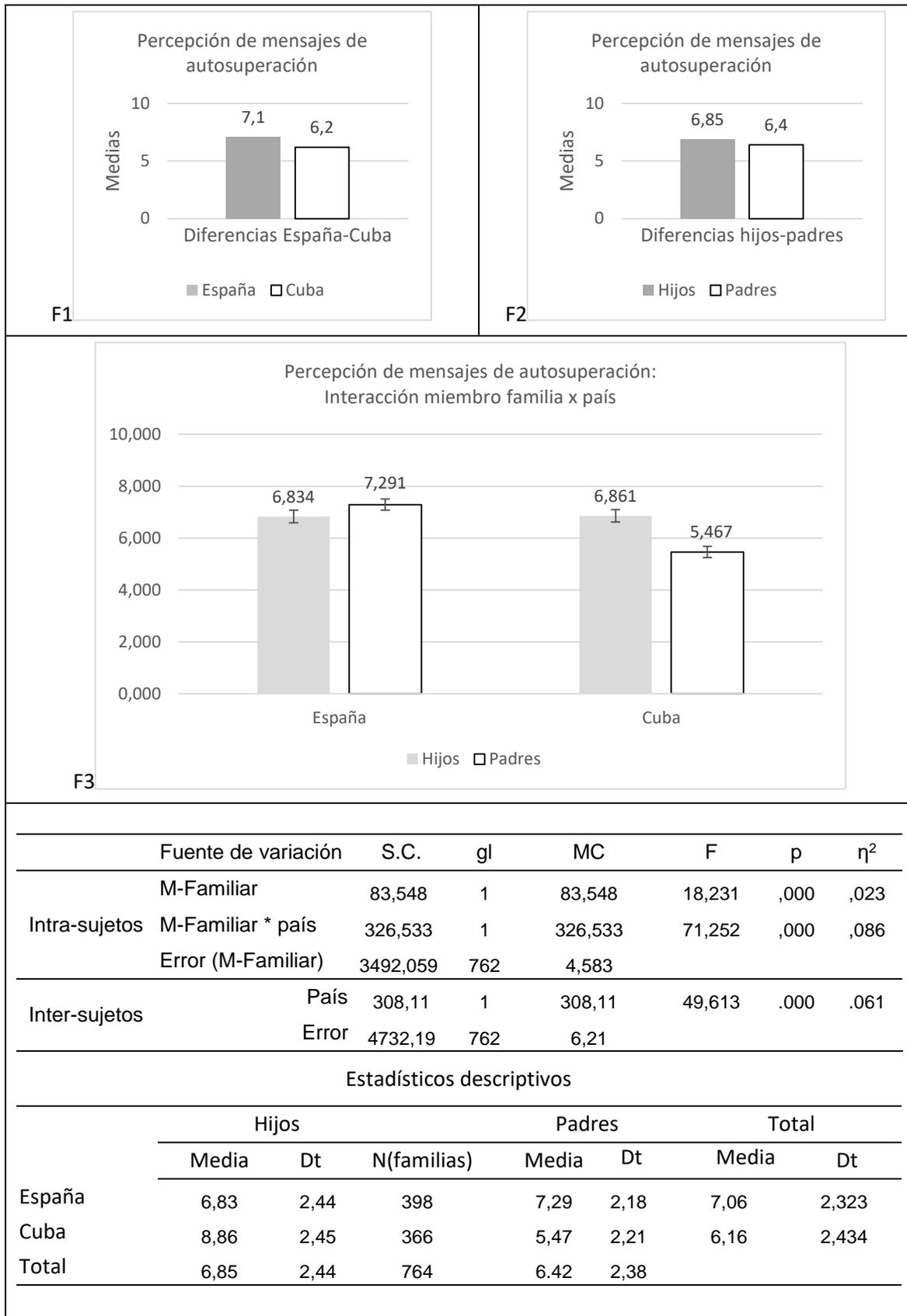


Cuadro 5.5. Diferencias entre hijos y padres de la misma familia en la percepción de la relación con la escuela y el profesor.

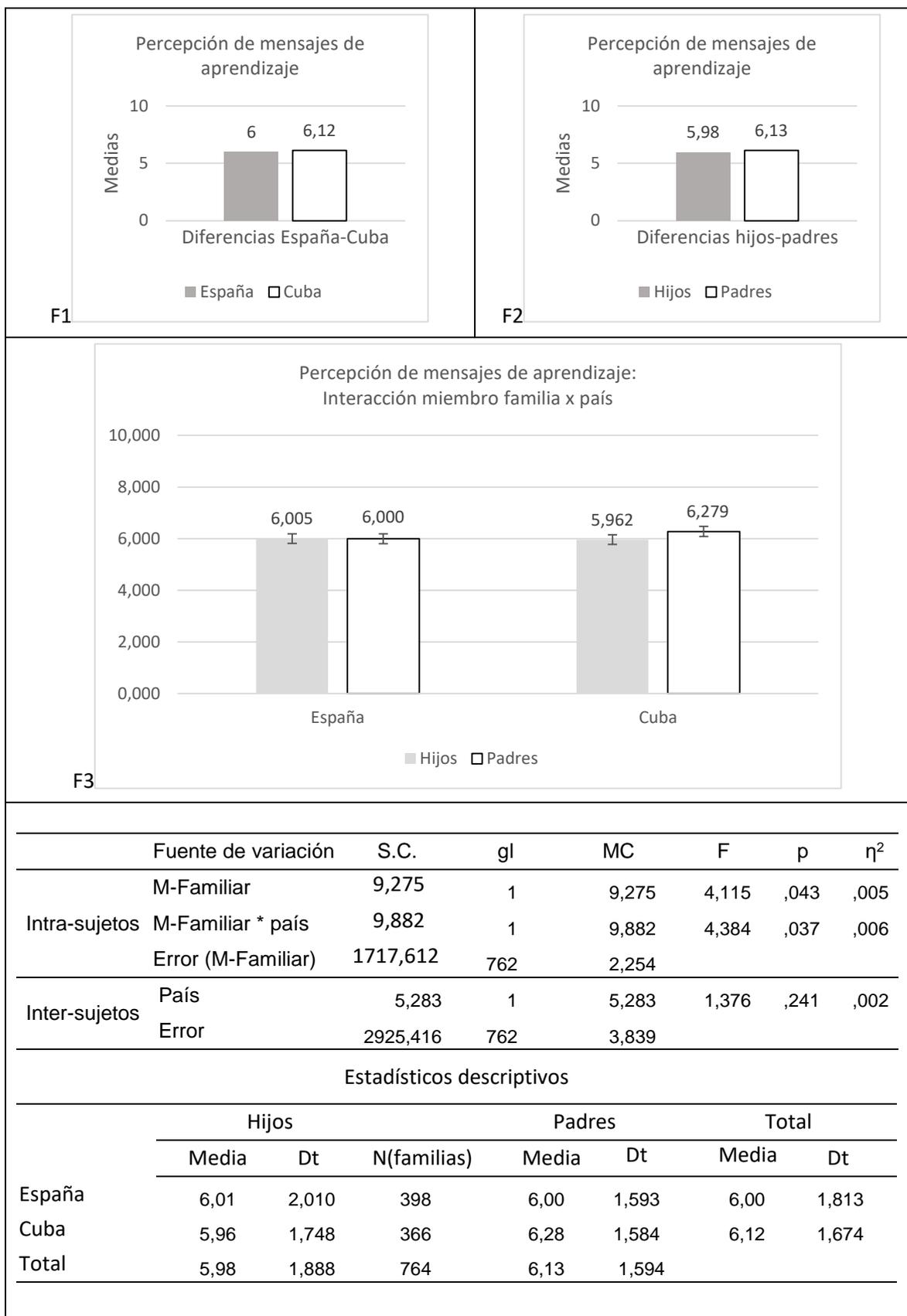
En el cuadro 5.6.1, donde se recogen los resultados del ANOVA de las diferencias de medias de la percepción de *los mensajes que enfatizan en la autosuperación más que en la comparación entre iguales*, como se puede corroborar, los efectos de la variable país, de la diferencia entre los hijos y sus padres y de la interacción familia x país resultaron significativos: En España se percibe que los mensajes de autosuperación orientan más hacia al aprendizaje que en Cuba. De igual forma, los hijos le atribuyen mayor importancia que sus padres a los mensajes que favorecen en ellos la auto-superación. La interacción, sin embargo, muestra que este último efecto solo se da en Cuba ($t_{gl: 762} = 11,463^{***}$).

Como puede apreciarse en el cuadro 5.6.2, donde se expone las diferencias de percepción de *los mensajes que enfatizan en el aprendizaje como proceso más que en el resultado* o la nota, el efecto de la variable país no es significativo. Sin embargo, tanto el efecto principal que describe las diferencias entre hijos y padres en la percepción de este componente, como el efecto de la interacción familia x país sí resultaron significativos, si bien el tamaño del efecto en este caso es muy pequeño: los padres le atribuyen más valor a los mensajes que enfatizan en el proceso para motivar hacia el aprendizaje, que el valor que perciben sus hijos. Esta diferencia entre hijos y padres no se comporta de la misma forma en los dos países, pues solo en Cuba esos mensajes son más valorados por los padres que por los hijos ($t_{gl: 762} = -2,422^*$).

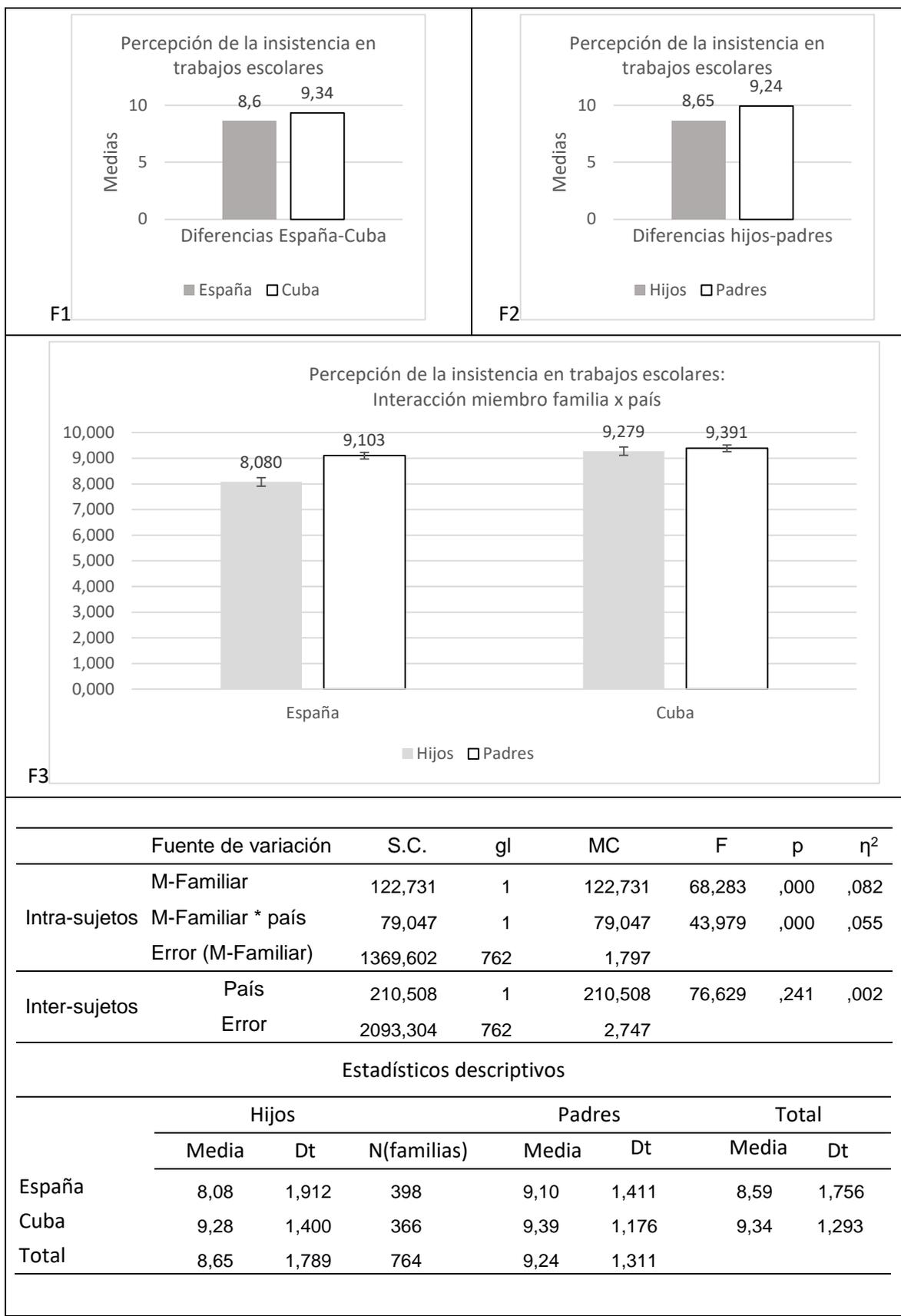
El cuadro 5.6.3 recoge los resultados del ANOVA de las diferencias de medias en la percepción de *la insistencia y supervisión en los trabajos* por los estudiantes y sus padres en España y en Cuba. Como puede comprobarse, el efecto de la variable *país* no es significativo. Sin embargo, la diferencia entre hijos y padres, así como el efecto de la interacción familia x país, sí lo es: los padres perciben que la insistencia y supervisión en los trabajos escolares orienta más al aprendizaje que los hijos. Esta diferencia sólo se da entre españoles ($t_{gl: 762} = -9,812^{***}$).



Cuadro 5.6.1 Diferencias entre hijos y padres de la misma familia en la percepción de los mensajes autosuperación versus comparación.



Cuadro 5.6.2 Diferencias entre hijos y padres de la misma familia en mensajes de Aprendizaje versus notas.



Fuente de variación	S.C.	gl	MC	F	p	η^2
M-Familiar	122,731	1	122,731	68,283	,000	,082
Intra-sujetos M-Familiar * país	79,047	1	79,047	43,979	,000	,055
Error (M-Familiar)	1369,602	762	1,797			
Inter-sujetos País	210,508	1	210,508	76,629	,241	,002
Error	2093,304	762	2,747			

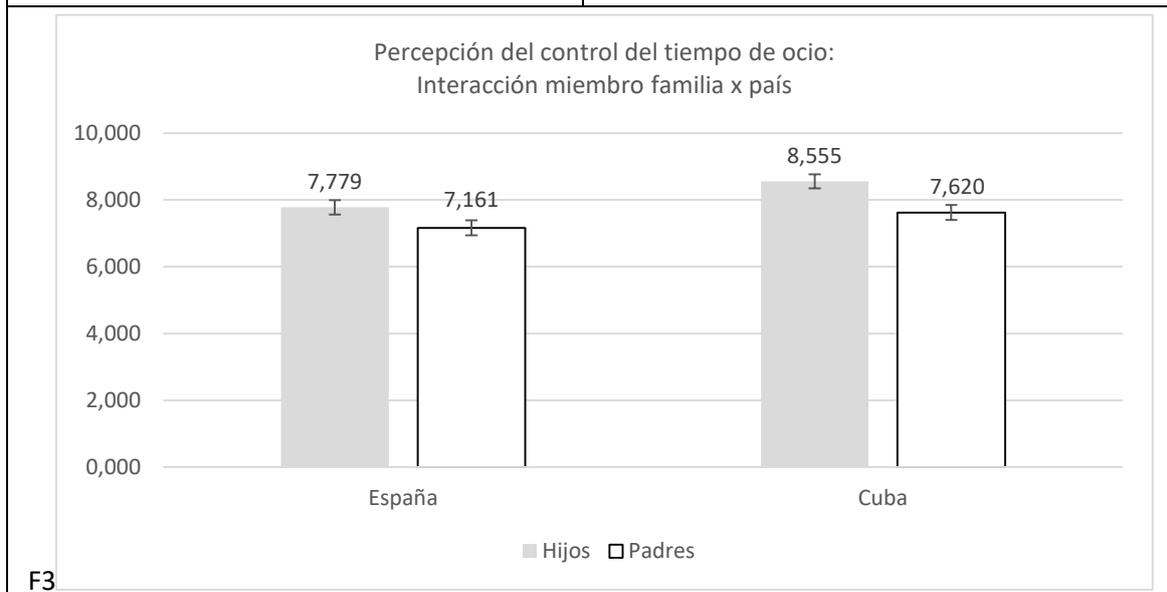
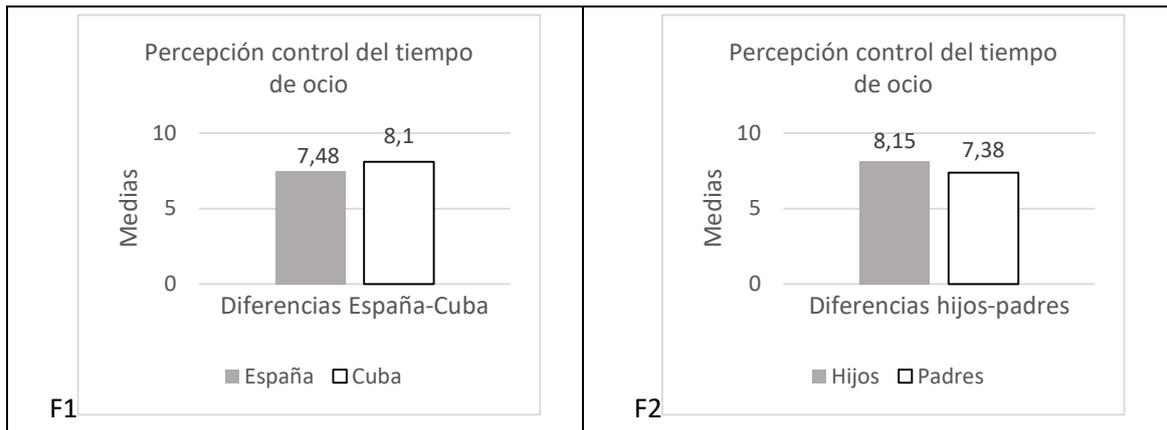
	Hijos		N(familias)	Padres		Total	
	Media	Dt		Media	Dt	Media	Dt
España	8,08	1,912	398	9,10	1,411	8,59	1,756
Cuba	9,28	1,400	366	9,39	1,176	9,34	1,293
Total	8,65	1,789	764	9,24	1,311		

Cuadro 5.6.3 Diferencias entre hijos y padres de la misma familia en la Insistencia en trabajos escolares

El cuadro 5.6.4 recoge los resultados del ANOVA de las diferencias de medias en la percepción del *control del tiempo de ocio* por los estudiantes y sus padres en España y en Cuba. Tal como se aprecia, el efecto de la variable país es significativo: el valor dado al control del tiempo del ocio es mayor en Cuba que en España. Además, la diferencia entre hijos y padres es también significativa: los hijos perciben que el control del tiempo de ocio le orienta más al aprendizaje que sus padres. Esto ocurre de manera similar en los dos países, dado que el efecto de la interacción familia x país no es significativo.

El cuadro 5.6.5 recoge los resultados del ANOVA de las diferencias de medias en la percepción de las normas establecidas con claridad por los estudiantes y sus padres en España y en Cuba. Como puede comprobarse, el efecto de la variable país es significativo: la percepción de que las reglas con claridad orientan al aprendizaje es mayor en Cuba que en España. Además, la diferencia entre hijos y padres es también significativa: los hijos perciben que los límites claros orientan más al aprendizaje que los padres. Estas diferencias se perciben de manera similar entre ambos países, ya que no resultó significativo el efecto de la interacción familia x país.

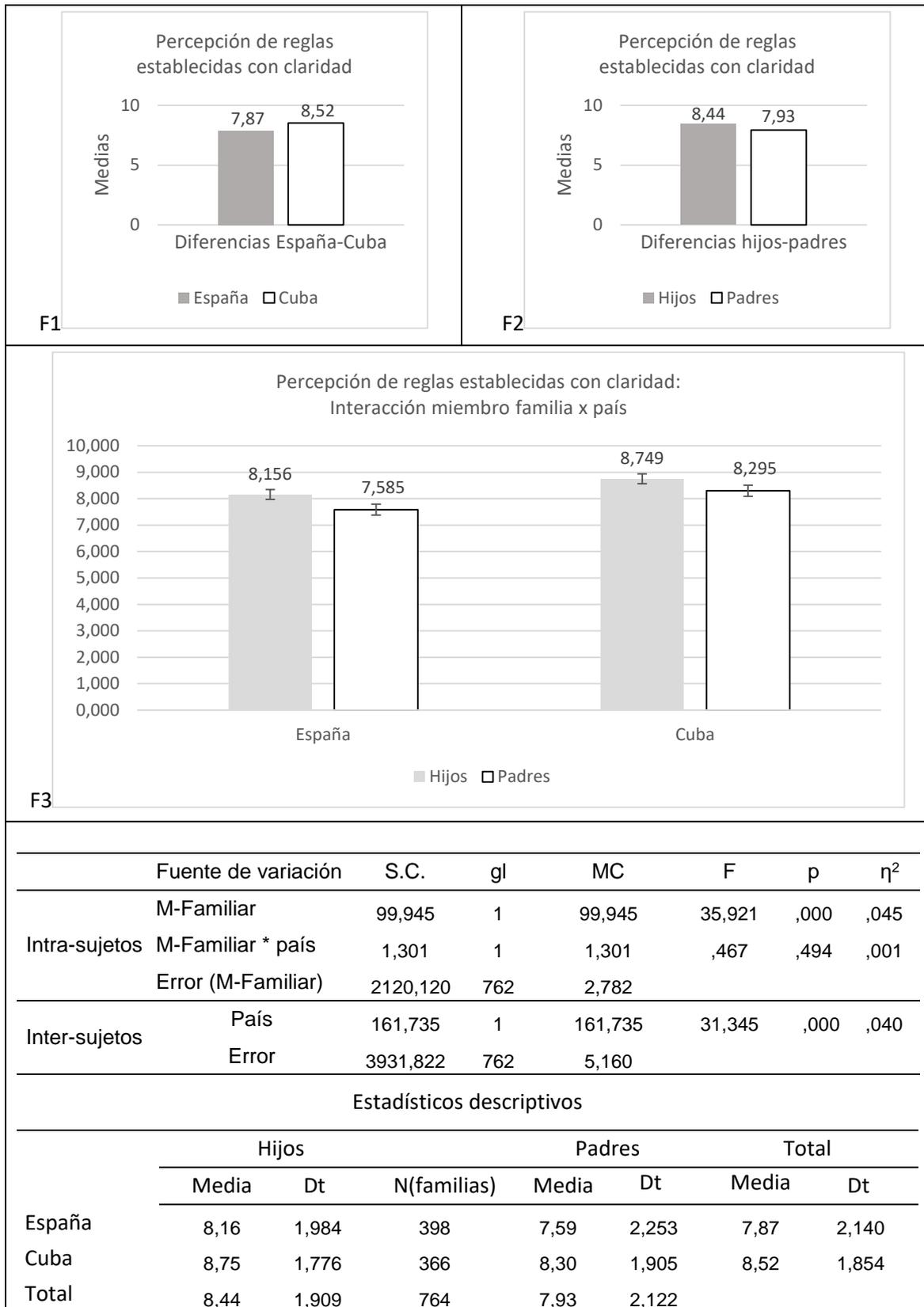
El cuadro 5. 6.6 recoge los resultados del ANOVA de las diferencias de medias en la percepción de las oportunidades para la autonomía por los estudiantes y sus padres en España y en Cuba. Como puede comprobarse, el efecto de la variable país es el único efecto significativo: el valor dado a que los padres proporcionen oportunidades para la autonomía es mayor en España que en Cuba. Esta percepción es compartida de manera similar por los hijos y sus padres en ambos países.



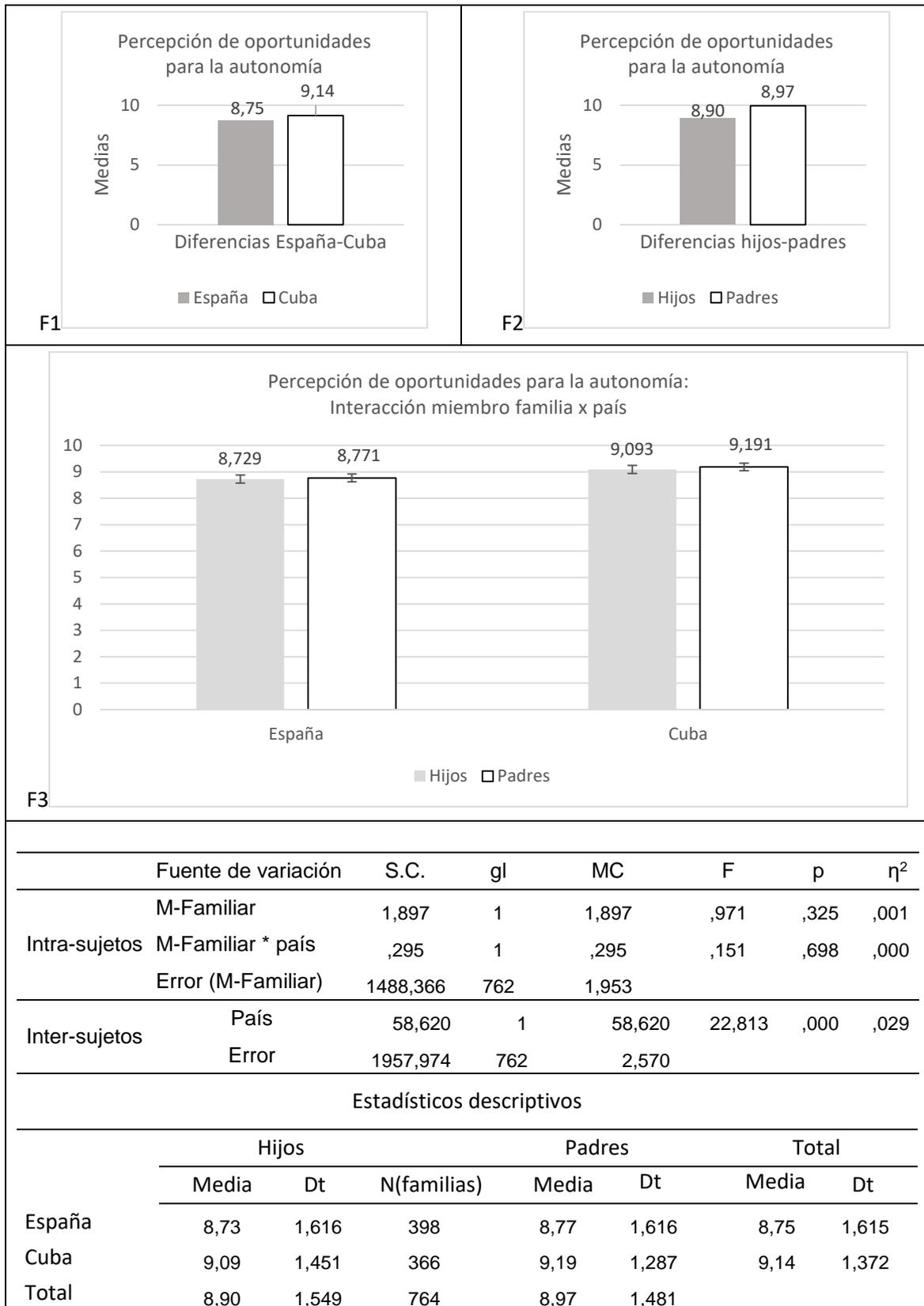
Fuente de variación	S.C.	gl	MC	F	p	η^2
M-Familiar	229,781	1	229,781	59,877	,000	,073
Intra-sujetos M-Familiar * país	9,540	1	9,540	2,486	,115	,003
Error (M-Familiar)	2924,188	762	3,838			
Inter-sujetos País	145,442	1	145,442	25,662	,000	,033
Error	4318,681	762	5,668			

Estadísticos descriptivos							
	Hijos			Padres		Total	
	Media	Dt	N(familias)	Media	Dt	Media	Dt
España	7,78	2,300	398	7,16	2,052	7,48	2,200
Cuba	8,55	2,008	366	7,62	2,340	8,09	2,229
Total	8,15	2,198	764	7,38	2,205		

Cuadro 5.6.4 Diferencias entre hijos y padres de la misma familia en el control del tiempo de ocio



Cuadro 5.6.5 Diferencias entre hijos y padres de la misma familia en la percepción de reglas establecidas con claridad.

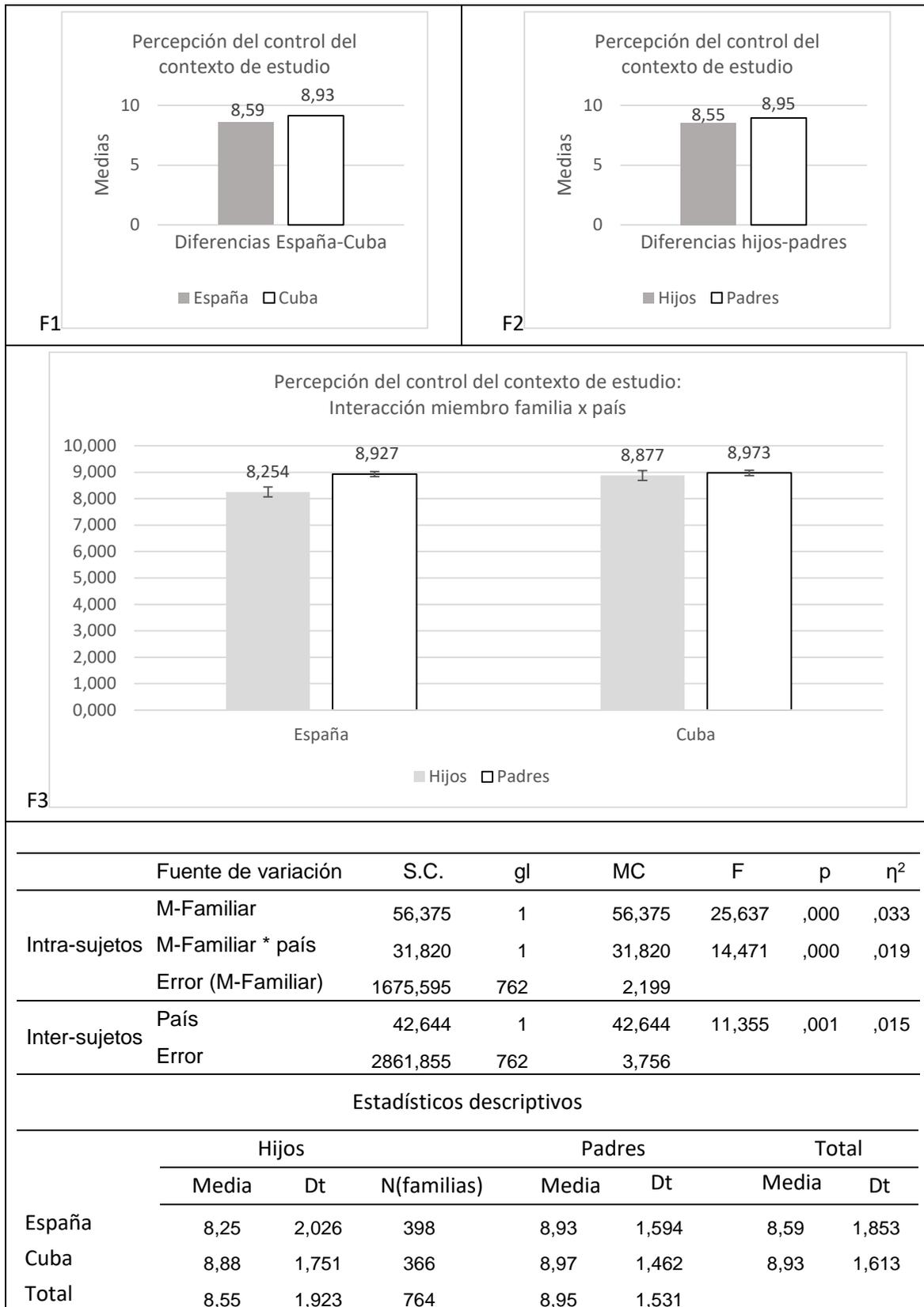


Cuadro 5.6.6 Diferencias entre hijos y padres de la misma familia en la percepción de oportunidades para la autonomía.

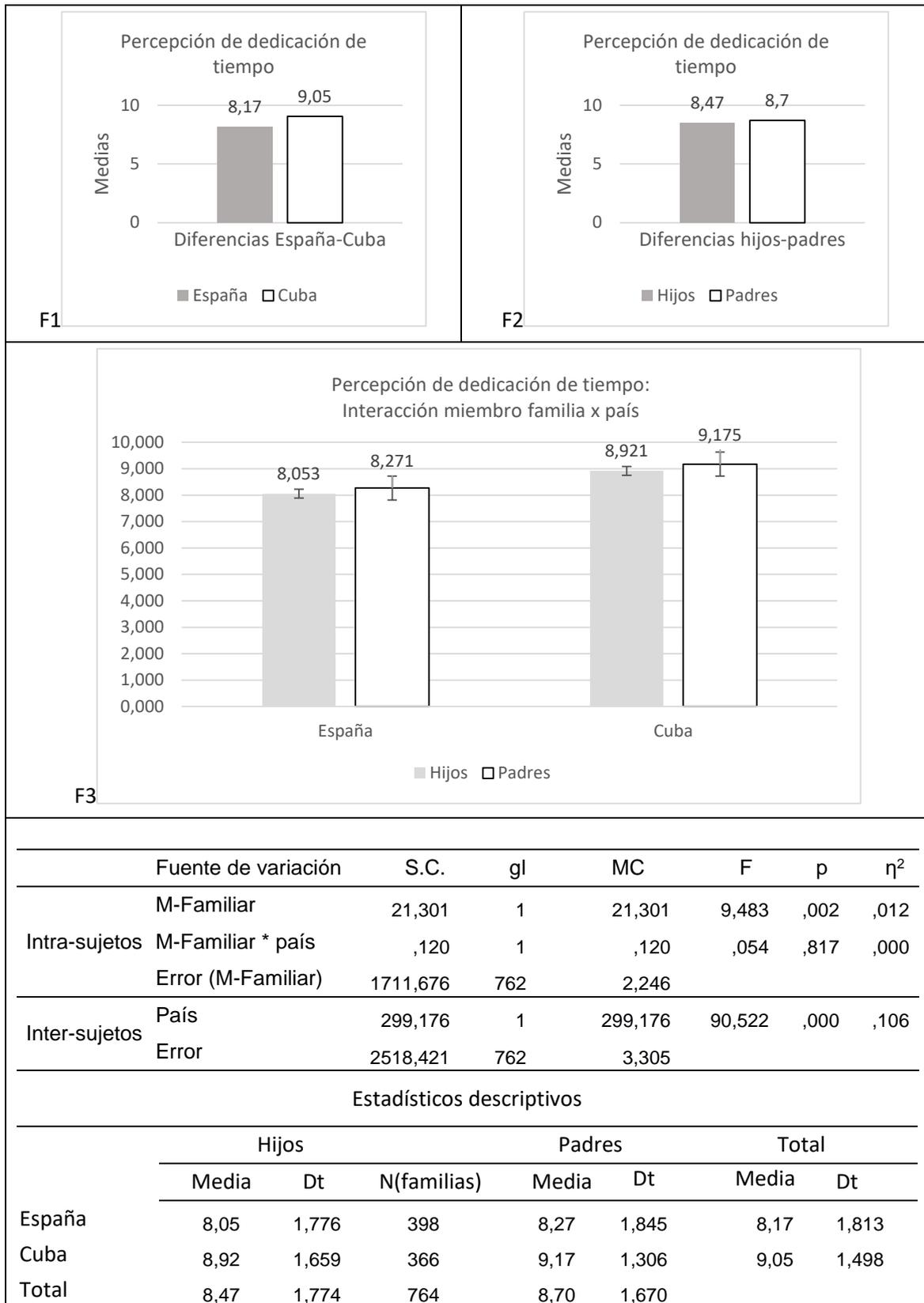
En el cuadro 5.6.7 se exponen los resultados del ANOVA de las diferencias de medias en la percepción del *control del contexto de estudio* en España y en Cuba. Como se puede apreciar, los efectos de la variable país, de la diferencia entre hijos y padres y de la interacción familia x país, son significativos: el valor del cuidado del contexto de estudio es percibido como más importante en Cuba que en España. Además, los padres perciben en mayor grado que los hijos que este cuidado y control orienta más al aprendizaje. Este efecto no ocurre siempre, dado que esta diferencia anteriormente señalada sólo se da entre españoles ($t_{gl: 762} = -4,559^{***}$).

El cuadro 5.6.8 describe los resultados del ANOVA de las diferencias de medias en la percepción de la *dedicación de tiempo a los estudiantes por sus padres* en España y en Cuba. En este caso, el efecto de la variable país es significativo: el valor del tiempo dedicado a ayudar en los trabajos escolares es mayor en Cuba que en España. La diferencia entre hijos y padres es también significativa: los padres perciben dedicar más tiempo a ayudar a sus hijos que lo percibido por sus hijos. El efecto de la interacción familia x país no es significativa, por lo que la diferencia anteriormente señalada se comporta de manera similar en ambos países.

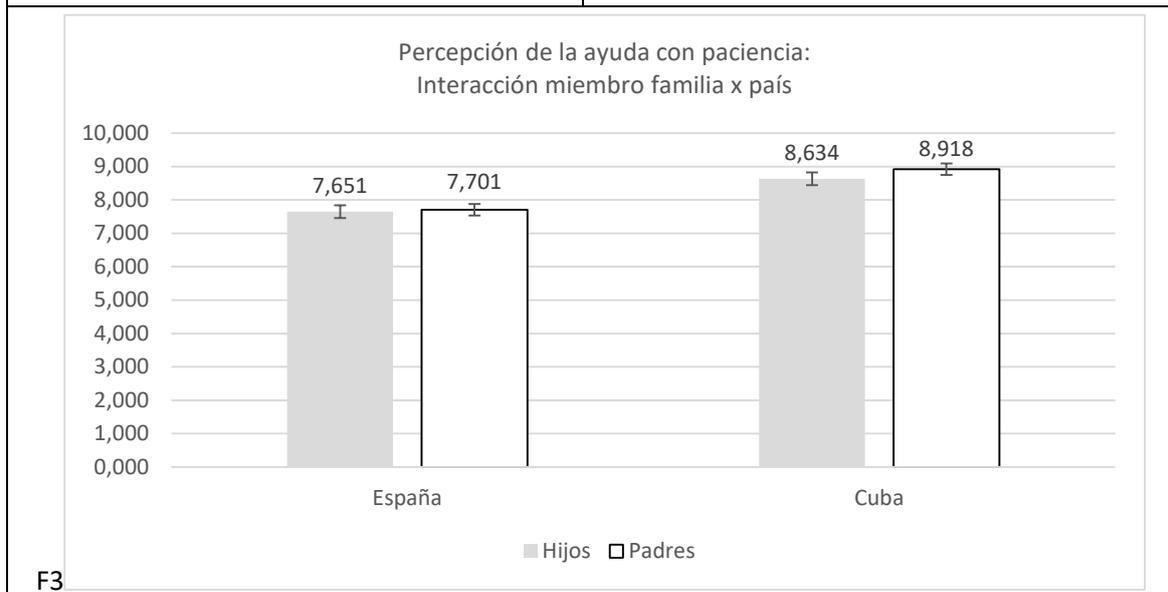
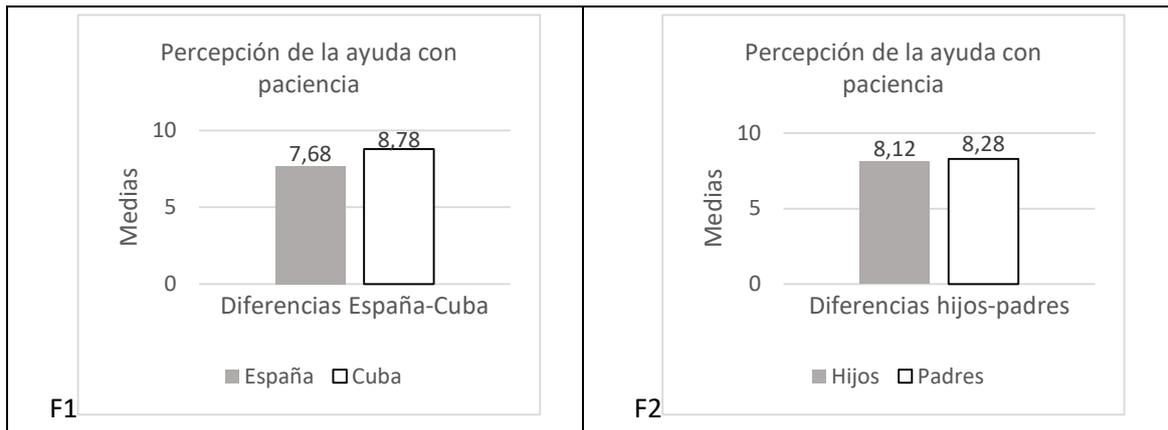
En el cuadro 5.6.9 se aprecian los resultados del ANOVA de las diferencias de medias en la *percepción de la paciencia como ayuda que orienta al aprendizaje* por los estudiantes y sus padres en España y en Cuba. El efecto de la variable país es significativo: la percepción de la ayuda con paciencia es mayor en Cuba que en España. Además, la diferencia entre hijos y padres también significativa: los padres refieren actuar con mayor paciencia que lo percibido por sus hijos. Esta diferencia entre hijos y padres se da de manera similar en ambos países, dado que el efecto de la interacción familia x país no es significativo.



Cuadro 5.6.7 Diferencias entre hijos y padres de la misma familia en la percepción del control del contexto de estudio.



Cuadro 5.6.8 Diferencias entre hijos y padres de la misma familia en valoración de la dedicación de tiempo



Fuente de variación	S.C.	gl	MC	F	p	η^2
M-Familiar	10,661	1	10,661	4,006	,046	,005
Intra-sujetos M-Familiar * país	5,216	1	5,216	1,960	,162	,003
Error (M-Familiar)	2027,722	762	2,661			
Inter-sujetos País	461,474	1	461,474	118,853	,000	,135
Error	2958,634	762	3,883			

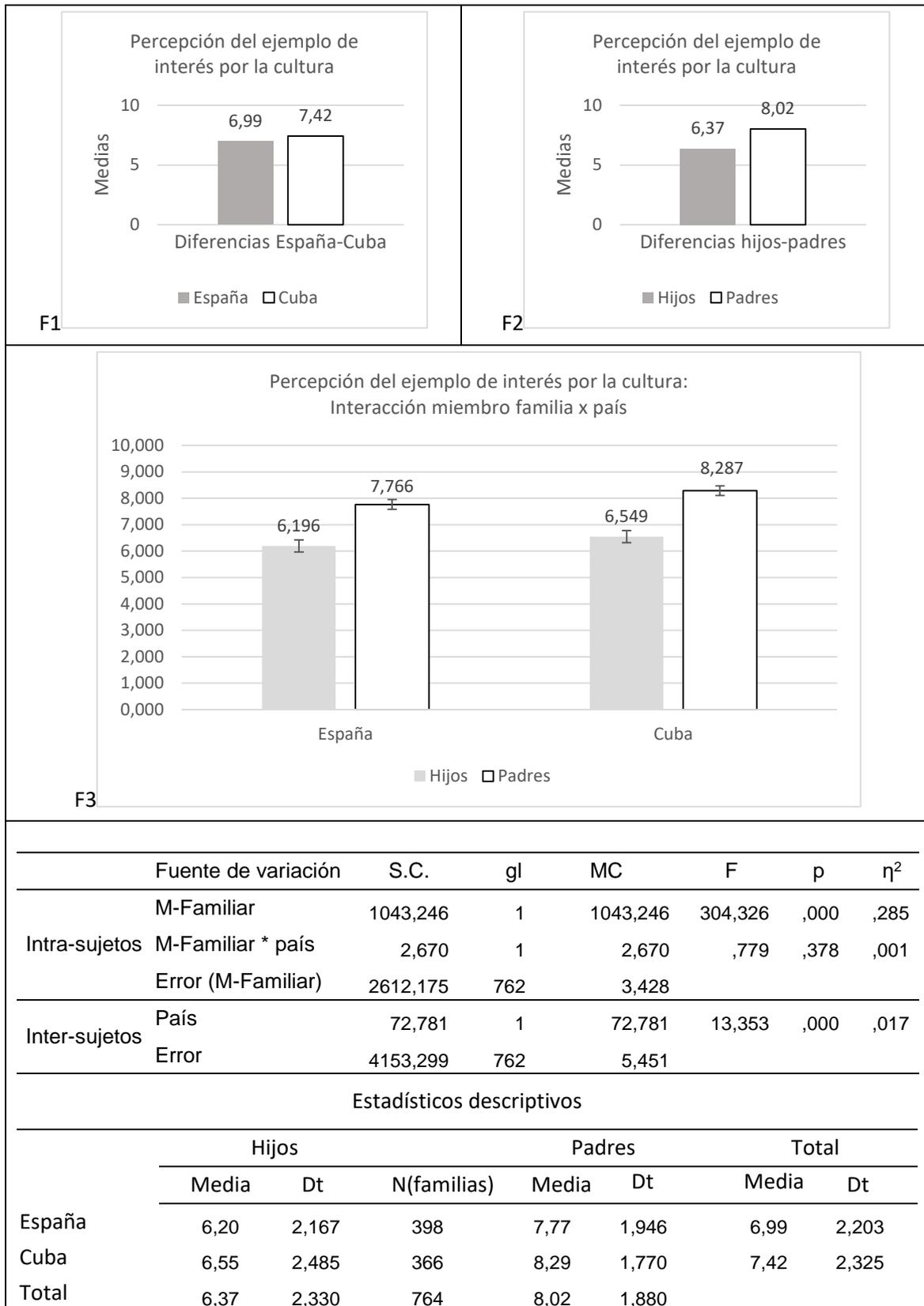
Estadísticos descriptivos							
	Hijos			Padres		Total	
	Media	Dt	N(familias)	Media	Dt	Media	Dt
España	7,65	2,024	398	7,70	1,816	7,68	1,922
Cuba	8,63	1,823	366	8,92	1,515	8,78	1,681
Total	8,12	1,991	764	8,28	1,784		

Cuadro 5.6.9 Diferencias entre hijos y padres de la misma familia en la percepción de la ayuda con paciencia.

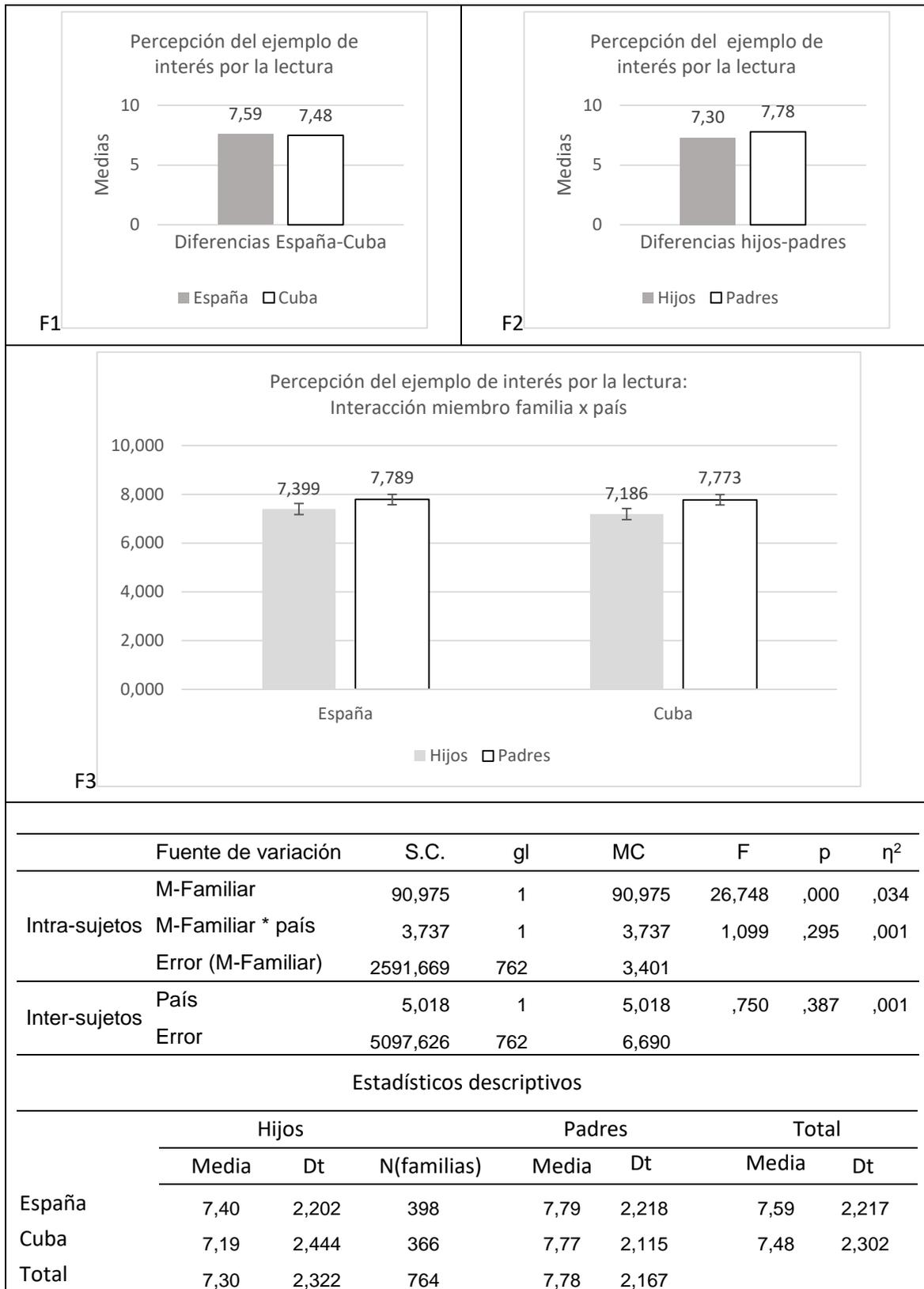
El cuadro 5.6.10 recoge los resultados del ANOVA de las diferencias de medias en la percepción del *interés mostrado por la cultura* de los estudiantes tomando a sus padres como ejemplo en España y en Cuba. En este caso, tal como evidencian los datos, el efecto de la variable país es significativo: el interés mostrado por la cultura de los hijos tomando a sus padres como ejemplo, es mayor en Cuba que en España. Además, la diferencia entre hijos y padres es también significativa: los padres refieren que sus hijos les toman como ejemplo en el interés que muestran por la cultura en mayor grado que lo que perciben sus hijos. Estas diferencias en la percepción de hijos y padres en este componente del CMF se comportan de manera similar en ambos países: tanto en España como en Cuba el efecto de la interacción familia x país no es significativo.

Resultados similares se recogen en el cuadro 5.6.11, donde se aprecian las diferencias de medias en la percepción del *interés mostrado por la lectura* de los estudiantes tomando a sus padres como ejemplo, por los estudiantes y sus padres en España y en Cuba. En este caso, sólo ha resultado significativo el efecto de la diferencia entre hijos y padres: los padres refieren que sus hijos les toman como ejemplo en el interés que muestran por la lectura en mayor grado que lo que perciben sus hijos. Diferencias que se comportan de manera similar tanto en España como en Cuba.

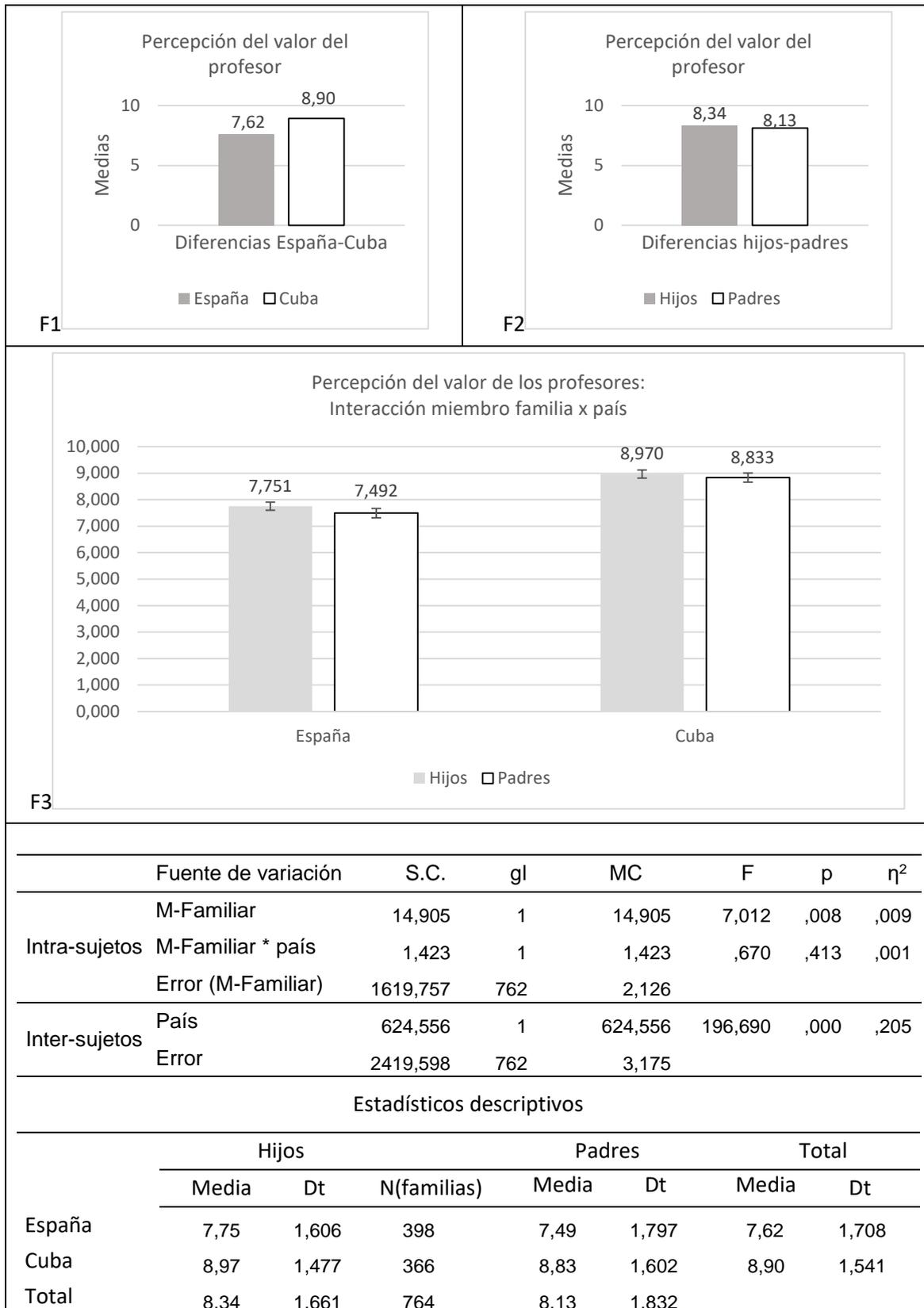
El cuadro 5.6.12 recoge los resultados del ANOVA de las diferencias de medias en la *percepción del valor positivo de los profesores por los estudiantes* y sus padres en España y en Cuba. Como puede comprobarse, el efecto de la variable país es significativo: el valor positivo que se le otorga al profesor en la orientación al aprendizaje es mayor en Cuba que en España. La diferencia entre hijos y padres es también significativa: los padres refieren valorar más a los profesores que lo que perciben sus hijos. Esto ocurre de manera similar en España y en Cuba, ya que el efecto de la interacción familia x país no es significativo.



Cuadro 5.6.10 Diferencias entre hijos y padres de la misma familia en ejemplo de interés por la cultura.



Cuadro 5.6.11 Diferencias entre hijos y padres de la misma familia en ejemplo de interés por la lectura.



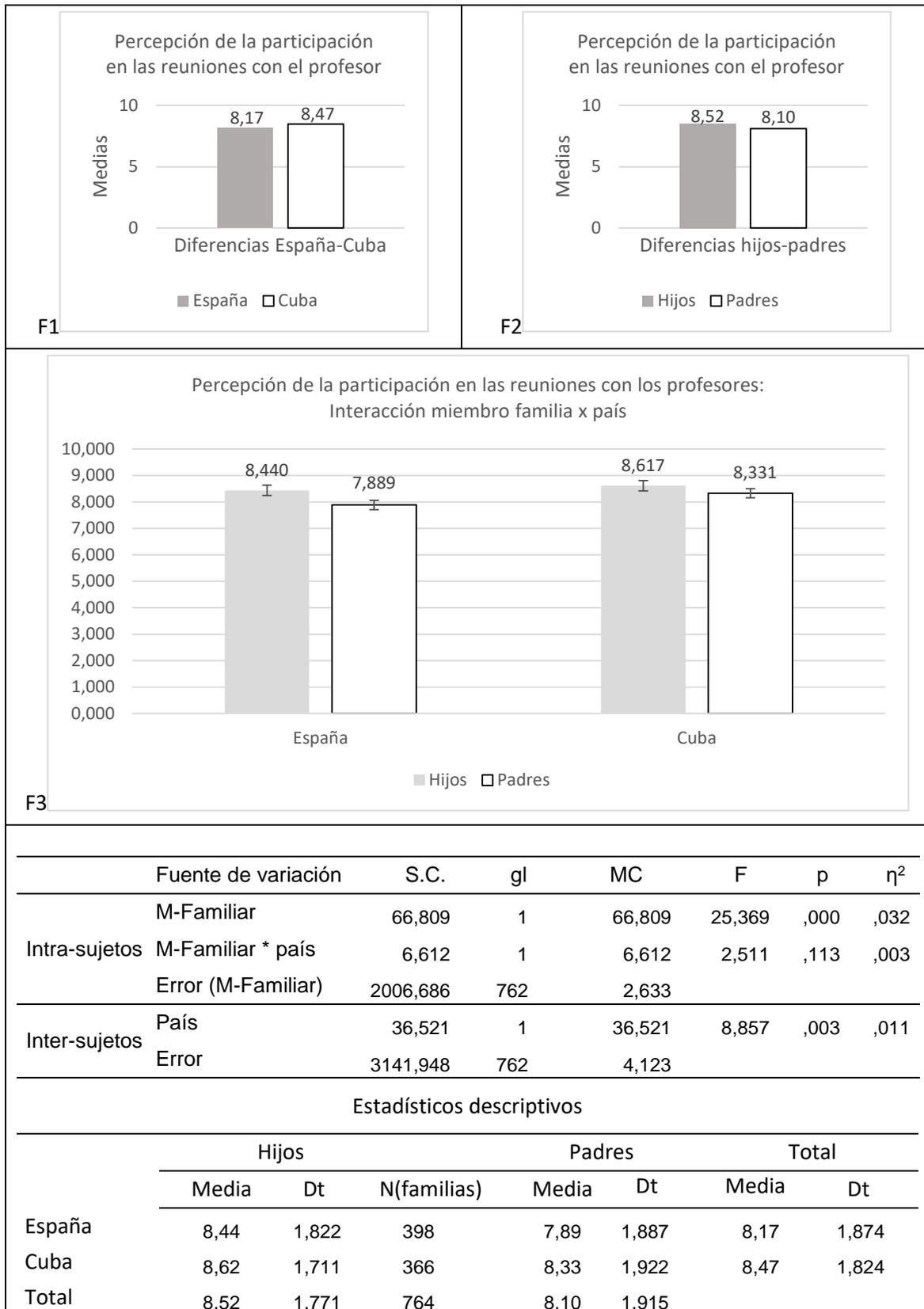
Fuente de variación	S.C.	gl	MC	F	p	η^2
M-Familiar	14,905	1	14,905	7,012	,008	,009
Intra-sujetos M-Familiar * país	1,423	1	1,423	,670	,413	,001
Error (M-Familiar)	1619,757	762	2,126			
Inter-sujetos País	624,556	1	624,556	196,690	,000	,205
Error	2419,598	762	3,175			

Estadísticos descriptivos							
	Hijos			Padres		Total	
	Media	Dt	N(familias)	Media	Dt	Media	Dt
España	7,75	1,606	398	7,49	1,797	7,62	1,708
Cuba	8,97	1,477	366	8,83	1,602	8,90	1,541
Total	8,34	1,661	764	8,13	1,832		

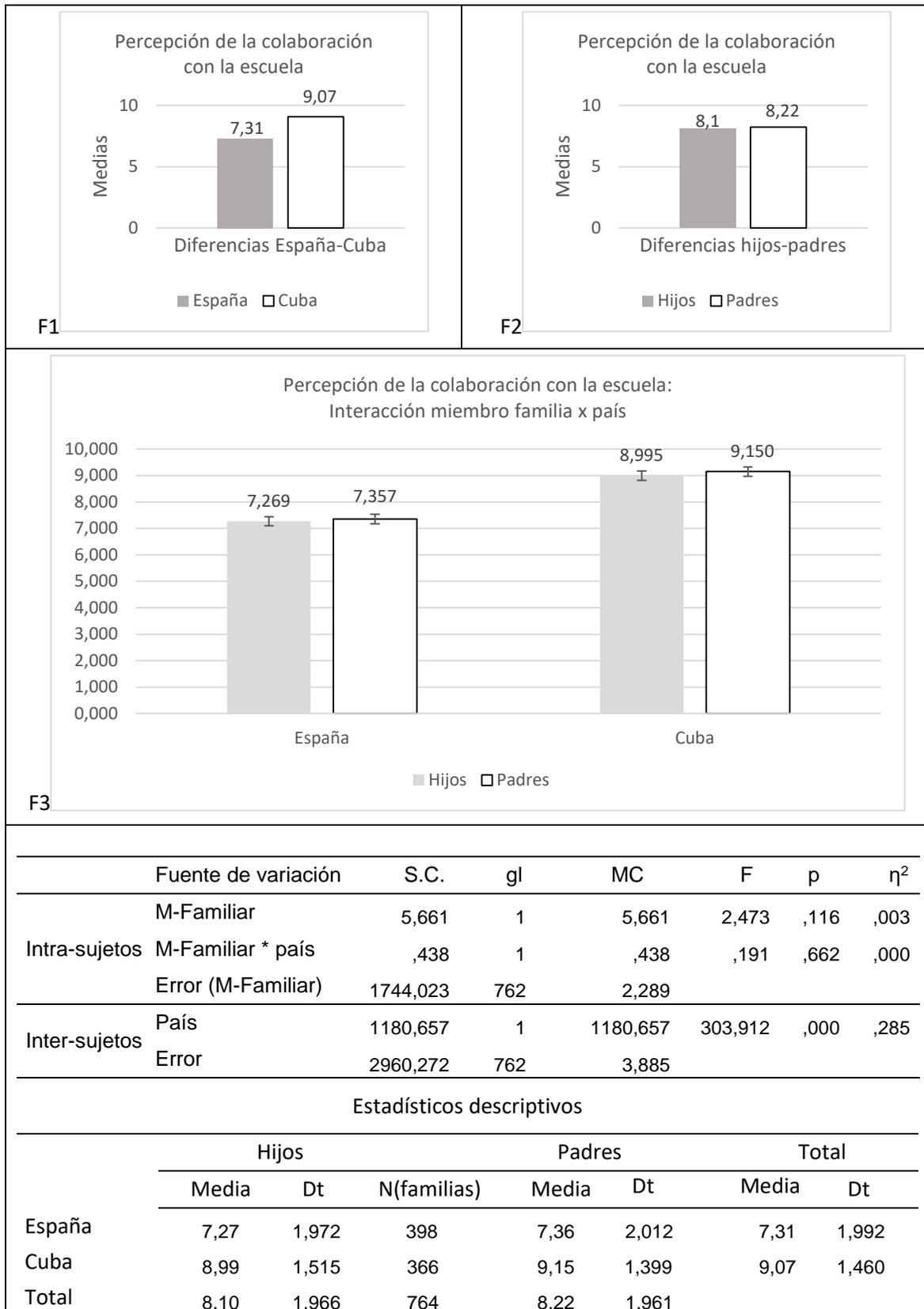
Cuadro 5.6.12 Diferencias entre hijos y padres de la misma familia en la percepción del valor del profesor.

El cuadro 5.6.13 recoge los resultados del ANOVA de las diferencias de medias en la *percepción de la participación en las reuniones con el profesor* por los estudiantes y sus padres en España y en Cuba. Tal como se aprecia, el efecto de la variable país es significativo: la participación en las reuniones con el profesor es percibida como más positiva para el aprendizaje en Cuba que en España. La diferencia entre hijos y padres es también significativa: los hijos perciben en mayor medida que sus padres que la participación en las reuniones con los profesores le orienta al aprendizaje. Este comportamiento es similar en ambos países: el efecto de la interacción familia x país no resultó significativo.

En el cuadro 5.6.14 se muestran los resultados del ANOVA de las diferencias de medias en la percepción de la *colaboración con la institución escolar* por los estudiantes y sus padres en España y en Cuba. Como se puede apreciar el único efecto que resultó significativo fue el de la variable país: el valor atribuido a la colaboración con la institución escolar en la orientación al aprendizaje es mayor en Cuba que en España.



Cuadro 5.6.13 Diferencias entre hijos y padres de la misma familia en la percepción sobre la participación en las reuniones con los profesores.



Cuadro 5.6.14 Diferencias entre hijos y padres de la misma familia en la percepción sobre la colaboración con la escuela.

Síntesis de resultados con ambas metodologías.

Desde el punto de vista metodológico ha quedado evidenciada la necesidad de realizar los análisis usando ambas metodologías. Con el análisis de diferencias entre pendientes solo aparecen diferencias significativas en 6 de los 18 componentes del Modelo, sin embargo, con el análisis entre medias con medidas repetidas, se aprecian diferencias significativas en 16 componentes del Modelo.

Al realizar una síntesis de los resultados obtenidos tanto en España como en Cuba utilizando ambas metodologías, tal como se aprecia en la Tabla 5.6, sólo hubo un indicador al que tanto hijos como padres le atribuyeron el mismo valor en la configuración del CMF. Este es la *ayuda* que ofrecen los padres facilitando la *autonomía de los hijos*. No obstante, tal como reflejó el efecto país en la comparación entre las medias, en Cuba se le atribuye más valor a esta variable que en España en la construcción del CMF.

Tabla 5.6. Síntesis de resultados obtenidos en España y en Cuba utilizando cada metodología

Dimensiones y Escalas	España		Cuba	
	Pendientes	Medias	Pendientes	Medias
Importancia de los mensajes de los padres	-	-	-	H>P
Énfasis en aprendizaje frente a énfasis en la nota	-	-	-	P>H
Énfasis en auto-superación frente a competición	-	-	H>P	H>P
Importancia de la estructura y los límites establecidos	-	-	-	-
Insistencia de los padres en completar los deberes	-	P>H	-	-
Control del tiempo de ocio por parte de los padres	H>P	H>P	H>P	H>P
Establecimiento por los padres de normas claras	-	H>P	H>P	H>P
Ayuda facilitando la autonomía, no sustituyendo	-	-	-	-
Control de las condiciones ambientales del estudio	-	P>H	-	-
Importancia de la ayuda y el ejemplo de los padres	-	P>H	-	P>H
Los padres dedican tiempo a ayudar en el estudio	-	P>H	-	P>H
Padres son pacientes con las dificultades de los hijos	H>P	P>H	-	P>H
Padres muestran interés por la cultura	-	P>H	P>H	P>H
Padres muestran interés y motivación por la lectura	-	P>H	-	P>H
Importancia de la relación de padres con profesores	-	H>P	-	H>P
Valoración positiva de la opinión del profesor	-	H>P	-	H>P
Reuniones regulares con los profesores	-	H>P	-	H>P
Participación en las actividades de la escuela	P>H	-	-	-

La *participación en las actividades de la escuela* fue el único indicador del Modelo, en que resultó significativa la diferencia entre pendientes y luego no hubo diferencias entre las medias, salvo en el efecto principal país: En Cuba las familias le atribuyen más importancia a la participación en las actividades de la escuela que la atribuida en España. Los otros indicadores en los que hubo diferencias entre pendientes también las hubo entre las medias.

Ya sea asociando cada componente del CMF y este último a través de las pendientes de regresión o analizando la varianza de medidas repetidas de CMF y de cada uno de sus componentes, por los hijos y los padres de una misma familia, se aprecian diferencias significativas en los restantes indicadores del Modelo: *Mensajes*: tanto en los que se *enfatisa en el proceso* en vez de en la nota, como los que *enfatan en la autosuperación* de los hijos; en la *estructura y los límites* establecidos en el hogar: en la *insistencia en completar los deberes*; en el *control del tiempo de ocio*, en el establecimiento de *normas claras*, en el control de las *condiciones del ambiente* donde se estudia en casa; en la importancia de la *ayuda* de los padres siendo ejemplo o modelo, ya sea: a través del *tiempo dedicado* a ayudar a los hijos, a la *paciencia* con la que se ayuda o al *interés que se muestra en la cultura y en la lectura*; a la *relación que se establece con la escuela y con los profesores*: *valorando positivamente al profesor y reuniéndose sistemáticamente con ellos*.

Aunque los padres refieren actuar de cierta manera, sus hijos discrepan con ellos en 8 pautas de actuación, percibiéndolas como más importantes en la definición de un CMF: Importancia de los *mensajes* y, especialmente, la de los *mensajes* que enfatizan la *autosuperación frente a la competición*, a la *estructura de los límites establecidos en casa*, al *control del tiempo de ocio* por parte de los padres, al establecimiento de *normas claras* por los padres; a la importancia de la *relación con la escuela y los profesores*: a

la *valoración positiva de la opinión del profesor* y a las *reuniones regulares con ellos*. Es decir, los padres refieren llevar a cabo estas pautas de actuación en menor medida de lo que sus hijos perciben que ellos las llevan a cabo.

En 7 de los indicadores del CMF el comportamiento es inverso, o sea, los padres refieren en mayor medida que lo que perciben los hijos: transmitir *mensajes que enfatizan el proceso en vez de la nota*, *insistencia en que completen los deberes*, *controlar que sean óptimas las condiciones ambientales de estudio*, participar en las actividades de la escuela, ser *ejemplos en el interés por la cultura y la lectura*, *dedicar tiempo a ayudarles*.

En cuanto a la variable *paciencia* que los padres muestran ante las dificultades de los hijos, como se puede apreciar, aunque en el análisis de pendientes es mayor el valor que atribuyen los hijos en comparación con los padres a esta pauta de actuación parental, en las diferencias de medias, tanto en España como en Cuba, los padres de una misma familia le atribuyen más valor a la *paciencia*, que el atribuido por sus hijos. Resulta también interesante resaltar que tanto en España como en Cuba y en ambas metodologías, los hijos perciben que *el control del tiempo de ocio* por parte de sus padres es más importante en la definición del CMF que lo que consideran los padres.

5.5. Discusión y Conclusiones

Este estudio se planteaba el objetivo de analizar los puntos de encuentro y las diferencias entre padres e hijos en la forma de configurar el Clima Motivacional de la Familia en dos culturas diferentes: España y Cuba. Para discutir los resultados obtenidos pondremos el foco de análisis en las siguientes preguntas: ¿en qué indicadores del Modelo se aprecian puntos en común y en cuáles se aprecian discrepancias entre los

padres y sus hijos?, ¿en cuáles de ellos la cultura se comporta como un moderador de esas diferencias?

En primer lugar, al analizar las discrepancias entre la percepción de las pautas parentales de los hijos y las actuaciones de sus padres en la configuración del CMF, existe una tendencia generalizada a que tanto el clima general, como tres de los cuatro Componentes Generales del Modelo así como sus indicadores sean considerados por los hijos más favorecedores del aprendizaje que lo que lo hacen sus padres. Así, hay diferencias en los *mensajes*, en la *importancia de la estructura y los límites establecidos* y en *la relación con la escuela*, los hijos perciben que estas pautas de actuación parental configuren un entorno de motivación en mayor medida que lo que refieren hacer sus padres. Sin embargo, en la *importancia de la ayuda y el ejemplo de los padres*, los padres refieren actuar de una manera diferente a la que perciben sus hijos. Los padres se sienten actuar como modelos ante los intereses de sus hijos en la cultura y en la lectura, así como en el tiempo y la paciencia con la que les ayudan, en mayor medida que lo percibido por sus hijos.

Al analizar el país como variable moderadora en estas diferencias entre la percepción de los hijos y la actuación de sus padres, observamos que se dan en mayor medida en Cuba que en España, especialmente: en el *CMF* total, en los *mensajes* y en la *importancia de la estructura y los límites* establecidos como componentes generales, así como en los *mensajes que enfatizan en el aprendizaje* respecto a la nota como componente específico del Modelo. En España, fue mayor la diferencia en la *insistencia de los padres en completar los deberes* y en el *control de las condiciones ambientales del estudio*.

En los estudios que analizan discrepancias intrafamiliares o filio-parentales tanto en expectativas parentales como en actuaciones parentales, lo que suele ocurrir es que los

padres refieran actuar de manera más positiva que lo que los hijos perciben que actúan (Collins y Luebker, 1994; Collins, 2005; Halgunseth, Ispa y Duane, 2006). Este es el comportamiento que predomina en España en el presente estudio. En Cuba, ocurre lo contrario, los hijos perciben que sus padres actúan de manera más positiva o desde pautas que orientan al aprendizaje, en mayor medida que lo que los propios padres refieren hacer, especialmente en la percepción General del CMF, en los mensajes y en la importancia de los límites y estructura establecida en el hogar.

Esto puede deberse a varios factores. En primera instancia, podemos asumir que estas discrepancias podrían ser debidas a que las expectativas de los padres respecto a lo que creen deben hacer correcto o sobre lo que deben hacer para que sus hijos se esfuercen y se motiven por aprender en Cuba es mayor que la de sus hijos. Estos resultados apoyarían lo que han demostrado García y Peralbo (2014), en sus estudios sobre las expectativas de hijos y padres en la adquisición de autonomía conductual en la adolescencia.

Estas diferencias podrían deberse además a que la satisfacción que tienen los padres cubanos con su manera de actuar con sus hijos sea menor que la que perciben sus hijos, al ser más críticos con el valor de su modo de motivar a sus hijos. Pero también podría deberse a que, por razones sociales, en Cuba, debido a elementos de control y persuasión social, así como a la instauración de una cultura intrínseca de miedo a expresar abiertamente criterios o puntos de vistas que puedan desacreditar el “buen educar” de la familia, sobre todo cuando se trata de evaluaciones externas (como fue asumido este estudio), los estudiantes cubanos que participaron en esta investigación hubieran referido percibir actuaciones de sus padres en mayor medida que lo que realmente ocurre en la familia.

No obstante, también resulta interesante destacar que, tanto en España, como en Cuba, a pesar de las diferencias culturales y de los modelos de parentalidad asumidos en uno u otro contexto, hay más puntos de encuentro que discrepancias en la percepción del CMF de los hijos y las pautas de actuación de sus padres. En 11 de los 16 indicadores del Modelo, donde se aprecian diferencias significativas, el país no actuó como variable moderadora de estos cambios. Esta cercanía cultural no sólo valida desde el punto de vista metodológico el Modelo teórico de CMF en ambos países a nivel intrafamiliar, sino que tiene implicaciones para la intervención, porque afirma que, dado estos resultados, aunque se controlen las variables contextuales e individuales, se podrían diseñar estrategias de intervención similares con las que se favorezcan cambios en un mayor número de familias y en contextos culturales diferentes- en este caso en España y en Cuba-.

Como limitaciones del estudio podemos señalar que hubiese sido interesante determinar si otras variables contextuales como el tipo de escuela (pública, privada o concertada), el nivel socioeconómico de los padres, la estructura familiar o tipo de familia (monoparental, biparental, reconstruida) definen modos de actuar en las familias que motiven hacia el aprendizaje, hacia el resultado o hacia la evitación a los adolescentes de estos contextos culturales y si hay diferencias entre padres e hijos en el CMC en función de tales variables.

Referencias

- Alonso-Tapia, J., Simón, C., y Asensio, C. (2013). Development and Validation of the Family Motivational Climate Questionnaire (FMC-Q). *Psicothema*, 25(2), 266-274.
<https://dx.doi.org/10.7334/psicothema2012.218>.
- Arbuckle, J. L. (2003). *Amos 5.0 update to the Amos user's guide*. Chicago: Small Waters.
- Ball, E. W., y Blachman, B. A. (1991). Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? *Reading Research Quarterly*, 26(1), 49–66.
- Carolan, B. V., y Wasserman, S. J. (2015). Does Parenting Style Matter? Concerted Cultivation, Educational Expectations, and the Transmission of Educational Advantage. *Sociological Perspectives*, 58(2) 168–186.
<https://dx.doi.org/10.1177/0731121414562967>
- Carpenter, B. W., Young, M.D., Bowers, A., y Sanders, K. (2016). Family Involvement at the Secondary Level: Learning From Texas Borderland Schools. *NASSP Bulletin*, 100(1), 47–70. <https://dx.doi.org/10.1177/0192636516648208>.
- Cerezo, M. T., Casanova, P. F., de la Torre, M. J., y Carpio, M. V. (2011). Estilos educativos paternos y estrategias de aprendizaje en alumnos de educación secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 4(1), 51-61.
<http://dx.doi.org/10.1989/ejep.v4i1.76>
- Cheung, C. S., y Pomerantz, E. M. (2015). Value development underlies the benefits of parents' involvement in children's learning: A longitudinal investigation in the United States and China. *Journal of Educational Psychology*, 107(1), 309-320.
<https://dx.doi.org/10.1037/a0037458>

- Clogg, C., Petkova, E., y Haritou, A. (1995). Statistical methods for comparing regression coefficients between models. *American Journal of Sociology*, 100(5), 1261-1293.
- Collins, W. A. (2005). Relationships and development during adolescence: Interpersonal adaptation to individual change. *Personal Relationships*, 4, 1-14.
<https://dx.doi.org/10.1111/j.1475-6811.1997.tb00126.x>
- Collins, W. A., y Luebker, C. (1994). Parent and adolescent expectancies: Individual and relational significance. En J. G. Smetana (Ed.), *New directions for child development*, No. 66. *Beliefs about parenting: Origins and developmental implications* (pp. 65-80). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- del-Prado, M., Simon, C. Aguirre, A., y Alonso-Tapia, J. (2018a). Family Motivational Climate: A cross-cultural study between Spanish and Cuban Students. *Paper submitted for publication*.
- del-Prado, M., Simon, C., y Alonso-Tapia, J. (2018b). Configuración del Clima Motivacional de la Familia desde la percepción de familias españolas y cubanas. *Paper submitted for publication*.
- Đurišić, M., y Bunijevac, M. (2017). Parental Involvement as a Important Factor for Successful Education. *CEPS Journal: Center for Educational Policy Studies Journal*, 7(3), 137-153.
- Epstein, J. L. (2009). *In School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (3ª ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- García, M., y Peralbo, M. (2014). La adquisición de autonomía conductual durante la adolescencia: expectativas de padres e hijos. *Infancia y Aprendizaje*, 24(2), 165-180.
<https://dx.doi.org/10.1174/021037001316920717>

- González-Pianda, J. A., Núñez, J. C., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Roces, C., y García, M. (2010). A structural equation model of parental involvement, motivational and aptitudinal characteristics and academia achievement. *The Journal of Experimental Education*, 70(3), 257-287.
<https://dx.doi.org/10.1080/00220970209599509>
- Greenwood, G. E., y Hickman, C. W. (1991). Research and practice in parent involvement: Implications for teacher education. *The Elementary School Journal*, 91(3), 279–288.
- Halgunseth, L. C., Ispa, J. M., y Rudy, D. (2006). Parental Control in Latino Families: An Integrated Review of the Literature. *Child Development*, 77(5), 1282 – 1297.
<https://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00934.x>
- Henderson, A., y Berla, N. (1994). *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement*. Columbia, MD: National Committee for Citizens in Education.
- King, R. B., McInerney, D. M., y Nasser, R. (2017). Different goals for different folks: a cross-cultural study of achievement goals across nine cultures. *Social Psychology of Education* (20), 3. <https://dx.doi.org/10.1007/s11218-017-9381-2>
- Laursen, B., y Collins, W. A. (1994). Interpersonal conflict during adolescence. *Psychological Bulletin*, 115(2), 197-209.
<http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.115.2.197>
- Long, C. (2007). Parents in the picture: Building relationships that last beyond back to school night. *NEA Today*, 3(26), 26–31.
- Malander, N. M. (2016). Percepción de prácticas parentales y estrategias de aprendizaje en estudiantes secundarios. *Revista de Psicología*, 25(1), 1-19.
<http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2016.42098>

- Paikoff, R.L., y Brooks-Gunn, J. (1991). ¿Do parent-child relationships change during puberty? *Psychological. Bulletin*, 110, 47-66.
<http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.110.1.47>
- Rodríguez, M. N., y Ruiz, M. A. (2008). Atenuación de la asimetría y de la curtosis de las puntuaciones observadas mediante transformaciones de variables: Incidencia sobre la estructura factorial. *Psicológica*, 29, 205-227.
- Suizzo, M. (2007). Home based parental involvement in young children's education: Examining the effects of maternal education across U.S. ethnic groups. *Educational Psychology*, 27(2), 1-24. <http://dx.doi.org/10.1177/0192513X12465730>
- Smetana, J. G. (1988). Concepts of self and social convention: Adolescents' and parents' reasoning about hypothetical and actual family conflicts. En M. R. Gunnar y W. A. Collins (Eds.), *The Minnesota Symposia on Child Development: Vol. 21. Development during the transition to adolescence* (pp. 79-122). Hillsdale, NY: Erlbaum.
- Smetana, J. G., Yau, J., y Hanson, S. (1991). Conflict resolution in families with adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 1, 189-206.
http://dx.doi.org/10.1207/s15327795jra0102_5
- Swap, S. M. (1993). *Developing home-school partnerships*. Nueva York, NY: Teachers College Press.
- Weisz, E. (1990). Developing positive staff-parent partnerships in high schools. *American Secondary Education*, 19(1), 25-28.
- Whitaker, T., y Fiore, D. (2001). *Dealing with difficult parents*. Larchmont, NY: Eye on Education.

Capítulo 6

**Diseño y Evaluación de la efectividad del Programa
“Motivados por aprender. Familias cogestoras del
aprendizaje de sus hijos e hijas adolescentes”.**

Diseño y Evaluación de la efectividad del Programa “Motivados por aprender. Familias cogestoras del aprendizaje de sus hijos e hijas adolescentes”.

6.1. Resumen

Este estudio se plantea los siguientes objetivos: a) Evaluar la efectividad del Programa de Clima Motivacional de la Familia a través del cambio en los conocimientos de los padres sobre cómo motivar, de la transferencia de aquellas pautas de actuación que afectan a la motivación, y del impacto de este cambio en el grado en que es percibido por sus hijos, y b) Evaluar el papel moderador de la cultura en el impacto del programa a través de su aplicación en dos países diferentes: España y Cuba. El programa implica plantear tareas a realizar en casa de comprensión y redacción en el área de Lengua, basadas en textos que llevan a los padres a reflexionar junto a sus hijos sobre crear un entorno motivador en casa. La intervención se realizó en tres IES: 1 en Madrid y 2 en Cuba. La muestra estuvo formada por 434 familias: 300(grupo experimental) y 134(grupo control). 126 familias fueron españolas:93(grupo experimental) y 33(grupo control) y 308 cubanas: 207(grupo experimental) y 101(grupo control). Para el análisis de los datos se realizaron ANOVAS de medidas repetidas con tres factores. Las familias del Grupo Experimental de ambos países tomaron conciencia sobre nuevas pautas de actuación respecto al cómo ayudar y motivar a sus hijos creando entornos adecuados en relación con las distintas variables del CMF, cambios superiores a los del grupo de control en casi la totalidad de los casos. Estos cambios fueron generalizados y percibidos por los hijos si bien en menor medida, y la variable país moderó los efectos de la intervención de forma significativa en varios de los componentes y dimensiones del Modelo de CMF. La intervención demostró la efectividad de los procedimientos implementados para favorecer nuevos espacios de participación viales para las familias desde la escuela, especialmente para aquellas que menos participan (familias vulnerables).

Palabras claves: Clima Motivacional de la Familia, Intervención parental, Cultura.

6.2. Introducción

El presente estudio parte de varios hechos relacionados con el Clima Motivacional de la Familia (CMF). En primer lugar, este clima se construye a partir de pautas de actuación parentales que, dependiendo de la manera en que se lleven a cabo y del contexto cultural donde se expresen, pueden hacer que el CMF esté orientado al aprendizaje en mayor o menor grado (Alonso-Tapia y Fernández, 2009; del-Prado, Simón, Aguirre y Alonso-Tapia, 2018a; del-Prado, Simón y Alonso-Tapia, 2018b,2018c). En la medida en que esto ocurre, los adolescentes atribuyen a la manera de actuar de sus padres los cambios que perciben en su interés, su esfuerzo por aprender, su autoeficacia, sus expectativas de éxito y su resiliencia, y se muestran satisfechos con el modo en que aquellos les ayudan en su trabajo escolar (Alonso-Tapia, Simón y Asensio, 2013; del-Prado et al; 2018a). Pero como los padres no siempre actúan de modo que favorezca la motivación de sus hijos, es necesario diseñar formas de intervención que faciliten la mejora de las pautas de actuación que configuran el CMF.

En segundo lugar, la percepción que padres e hijos tienen del CMF no tiene por qué coincidir. De hecho, se ha comprobado en dos contextos culturales diferentes- España y Cuba-, que existen puntos de encuentro y discrepancia entre la forma que los padres consideran que actúan y ayudan a sus hijos a sentirse motivados por aprender y el grado en que los hijos perciben la actuación de estos. Por esta razón se hace necesario que cualquier programa de intervención profundice en la coherencia de estos puntos de vista entre los padres y sus hijos, facilitando cambios en la construcción de Climas Motivacionales Familiares que vayan en una misma dirección, o sea, que orienten al aprendizaje (tanto en los padres como en sus hijos).

Es necesario, pues, diseñar estrategias de prevención que promuevan la reflexión sobre estas concepciones y actitudes parentales que configuran un CMF, y en las que

participen tanto los padres como los hijos. Ahora bien ¿cómo intervenir y bajo qué supuestos teóricos?

En la actualidad, existe un incremento de las acciones psicoeducativas, en forma de programas de educación parental. Estos programas, se convierten en un recurso de prevención y promoción para el fomento de la parentalidad positiva. Se trata de recursos recogidos en las Recomendaciones del Consejo de Europa a los estados sobre Políticas de Apoyo al Ejercicio Positivo de la Parentalidad Positiva (2006).

Refiere Peña (2011) que la *educación parental* constituye un intento de acción formal que persigue incrementar la conciencia de las madres y padres y la utilización de sus aptitudes y competencias parentales. Este recurso deviene acción educativa de sensibilización, de aprendizaje, de adiestramiento o de clarificación de los valores, las actitudes y las prácticas de las madres y padres en la educación (Barudy y Dantagnan, 2010). También se concibe como el conjunto de actividades voluntarias de aprendizaje por parte de las madres y padres que tiene como objetivo proveer modelos adecuados de prácticas educativas en el contexto familiar y/o modificar y mejorar prácticas ya existentes con el objeto de promover comportamientos en los hijos y las hijas que son juzgados positivamente, y erradicar los que se consideran negativos (Vila, 1998). La educación parental busca favorecer y reforzar las habilidades parentales existentes y promover el desarrollo de nuevas competencias con el fin de que las madres y los padres adquieran los conocimientos y habilidades necesarias para cumplir con sus responsabilidades hacia sus hijos e hijas y aportarles experiencias y oportunidades que mejoren su aprendizaje y desarrollo (Trivette y Dunst, 2005).

La educación parental es un recurso, sin duda, que responde a un modelo de intervención guiado por la prevención y promoción que enfatiza la vertiente educativa de las prácticas de crianza (Peña, 2011). Como modo de actuación, la educación

parental se puede realizar de manera individualizada a través de la visita domiciliaria o de forma grupal a través de los programas educativos parentales (Martín-Quintana, Máiquez, Rodrigo, Byrne, Rodríguez, 2009). Diferentes estudios demuestran la efectividad de los programas grupales de atención parental centrados en la familia frente a la actuación únicamente individual (Allen, Foster-Fishman y Salem 2002; Dunst, Boyd, Trivette y Hamby, 2002; Dunst y Trivette, 2001).

El desarrollo de programas de educación parental en España ha sido más lento respecto a otros países de Europa y América, como Inglaterra, Dinamarca, Alemania y Estados Unidos (Peña, 2011), tanto en relación al diseño como a la implementación. Por esta razón, son escasos los programas de prevención y promoción que implican actuaciones estructuradas, implementadas a nivel comunitario y con un proceso riguroso de evaluación. (Rodrigo, Máiquez y Martín-Quintana, 2010).

En los programas implementados tanto en España como en Cuba, ha quedado evidenciado que los Programas grupales de Educación Parental, son fuente de cambio y facilitan el desarrollo de competencias parentales en las familias. Sin embargo, nos encontramos ante la problemática que muchos de estos Programas, promovidos por Fundaciones, Ayuntamientos, Servicios sociales, AMPAS, etc., llegan a las familias derivadas por parte de los profesionales o a familias que se implican con las instituciones, que se sienten reconocidas en determinada problemática y acuden motivadas y con interés de trabajar. *¿Qué hacer entonces con aquellas familias que no acuden a las convocatorias de Programas, talleres? ¿Cómo llegar a esos padres? ¿Cómo motivarles para que se sientan reconocidos en estas problemáticas?*

Una posibilidad es repensar los espacios de participación creados desde la escuela para las familias y partiendo de sus contextos, sus necesidades; llegar a la familia desde la escuela, desde el currículum, desde el trabajo cotidiano del profesor de Lengua con el

estudiante en la medida en que, al tiempo que se trabajan los contenidos de la asignatura –comprensión textual y expresión escrita- hijos y padres trabajen y reflexionen conjuntamente sobre la naturaleza de la motivación por aprender, los factores personales que hacen que los hijos se esfuercen y, sobre todo, los patrones de actuación parental que contribuyen a desarrollar, activar y mantener el interés y el esfuerzo por aprender. Para facilitar dicha reflexión conjunta, cada una de las actividades que integrarían el programa constaría de varias partes:

1) Un documento escrito o gráfico cuyo contenido ilustre situaciones y modos de actuación con relevancia motivacional.

2) Una tarea a realizar sobre el mismo por parte del alumno, tarea con una doble vertiente:

a) Facilitar la comprensión y aprendizaje de algún elemento o contenido relacionado con un aspecto de las materias del currículo de Lengua que se esté trabajando en ese momento.

b) Posibilitar la reflexión conjunta de padres e hijos sobre el contenido tratado en el texto, para lo que sería necesario implicar a los padres como ayuda necesaria para la realización del trabajo de sus hijos. Con el fin de conseguir tal implicación, la tarea terminaría siempre con un ejercicio de redacción por parte del niño, ejercicio que no podría realizarse sin que los padres hubiesen leído y opinado o comentado con el niño las cuestiones que se plantean sobre el contenido.

Para que el procedimiento descrito sea eficaz, sin embargo, sería necesario que los contenidos sobre los que padres e hijos hubiesen de trabajar respondiesen a un modelo sobre los modos de actuar de los padres cuyo efecto sobre la motivación por aprender esté adecuadamente fundamentado. En este momento, el modelo de clima motivacional de la familia con mayor apoyo es el de Alonso-Tapia, Simón y Asensio (2013),

desarrollado principalmente a partir de los trabajos de Pomerantz (2005) y Jeynes (2007), modelo que se presenta en la Figura 6.1.

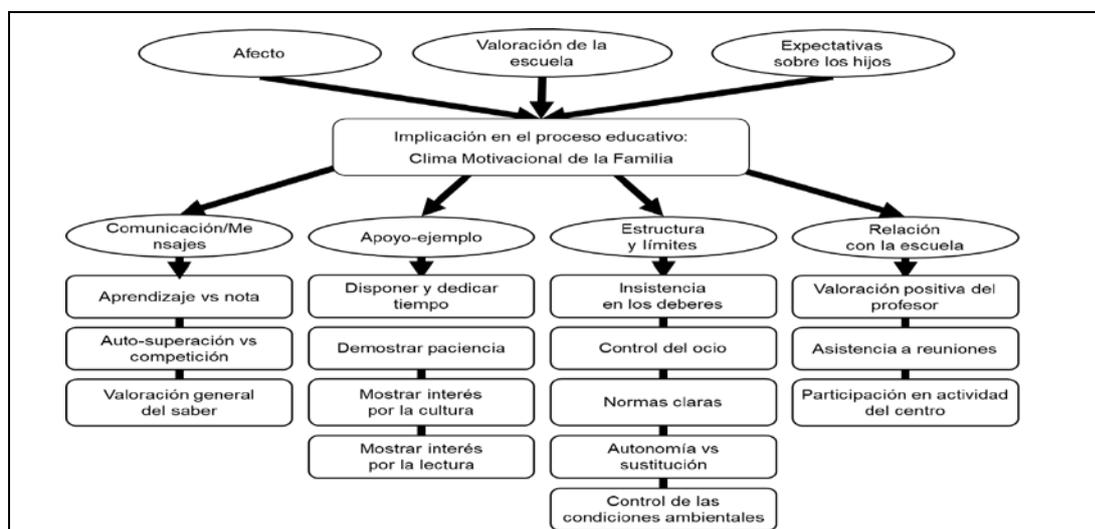


Figura 6.1 Determinantes y componentes del Clima Motivacional de la Familia. (Alonso-Tapia, et al 2013).

Desde este Modelo se defiende que el Clima Motivacional de la Familia se configura a través de la interacción de varias pautas de actuación parentales, que en la medida que sean positivas favorecen que la motivación en sus hijos se oriente al aprendizaje. Estas pautas parentales se expresan a través de: los *Mensajes*; ya sean aquellos que enfatizan en el aprendizaje como proceso, en el resultado, en la autosuperación o en la comparación de sus hijos con los demás; las *Ayudas* que ofrecen los padres sirviendo como ejemplo o modelo a sus hijos, a través del tiempo que les dedican, la paciencia con la que les apoyan, del interés que muestran por el propio conocimiento, la cultura y lectura; la *Estructura* de orden y el ambiente que construyen en el hogar controlando el tiempo de ocio de los hijos, insistiendo en que cumplan con sus trabajos escolares, favoreciendo la autonomía en estos, siendo coherentes con normas establecidas con claridad...; y la *Relación o vínculo que se crea con la Escuela* a través de la asistencia a las reuniones convocadas por los profesores, la participación en las actividades de la institución y en el valor positivo que los padres atribuyen a los profesores de sus hijos.

El programa integraría un conjunto suficiente de actividades que puedan cubrir el conjunto de factores a que hace referencia el modelo de Clima Motivacional de la Familia (CMF) del que se parte (Alonso-Tapia, et al., 2013) sin sobrecargar la actividad del profesor. Además, sería presentado a los padres al comienzo de curso donde se anunciaría su carácter semipresencial, ya que además del Cuadernillo con las tareas a desarrollar en casa, se programarían sesiones de apoyo presenciales para padres e hijos al finalizar cada Módulo y de esta forma se podría sistematizar, reflexionar y hacer puestas en común sobre lo que los padres vayan trabajando en casa con sus hijos durante las distintas actividades que se vayan presentando en cada sesión.

Todo lo anteriormente expuesto nos lleva a resumir la siguiente idea: Ante la necesidad de que la escuela genere otros espacios de participación viables para las familias, teniendo en cuenta sus contextos, necesidades y circunstancias, para así implicarlas con la institución escolar y con el proceso de enseñanza-aprendizaje de los adolescentes, se diseña este programa de educación parental, con modalidad semipresencial y curricular. Se pretende facilitar cambios en las actitudes parentales y en las percepciones de los hijos en la construcción de un Clima Motivacional de la Familia orientado al aprendizaje: Motivar e implicar a las familias, para así motivar a los adolescentes. De ahí el Motivar a Motivar.

En el marco de las ideas expuestas, se plantean los objetivos e hipótesis del presente trabajo. En concreto, lo que se persigue es: 1) evaluar la efectividad del Programa de Clima Motivacional de la Familia a través del cambio en los conocimientos de los padres sobre cómo motivar, del cambio por estos en las pautas de actuación que afectan a la motivación, y del impacto de este cambio en el grado en que es percibido por sus hijos. Y 2) Evaluar el papel moderador de la cultura en el impacto del programa a través de su aplicación en dos países diferentes: España y Cuba. En este caso, no vamos a

formular hipótesis, puesto que no tenemos datos que justifiquen formularlas en una dirección u otra. Solo planteamos la pregunta de forma abierta.

En cuanto a las hipótesis que subyacen al presente trabajo, cabe dividir las en función de los objetivos perseguidos:

- Respecto al *aprendizaje*, se espera que las familias del Grupo Experimental de ambos países mejoren su conciencia de las pautas de actuación adecuadas para ayudar y motivar a sus hijos creando entornos adecuados, y que esta mejora sea superior a la del grupo de control.
- Respecto a la *conciencia de transferencia*, cabe esperar que el aprendizaje se manifieste en la conciencia de que se actúa en consecuencia con el mismo.
- Respecto al *impacto*, cabe esperar que los hijos perciban estos cambios.

6.3. Método

6.3.1. Participantes

En este estudio participaron 868 sujetos (434 hijos y 434 padres), 300 de estas familias formaron parte del grupo experimental (93 españolas y 207 cubanas), y 134 del grupo control (33 españolas y 101 cubanas). Por cada familia, sólo participó el estudiante y un adulto de referencia, ya fuera la madre, el padre u otra persona que conviviera con los chicos y que les apoyara en sus estudios.

Los centros a los que asistían los estudiantes participantes fueron tres de tipo público: uno de Madrid, otro de Santiago de Cuba y un tercero de Baracoa (Cuba). La distribución por cursos de los hijos de estas familias fue: a) en España: 1º: 72, 2º: 54 b) en Cuba: 2º:307(sólo participaron estudiantes de segundo curso u octavo grado).

La distribución de la edad de los hijos fue: a) en España: 11 años:6, 12 años:51, 13 años:45, 14 años:19, 15 años:4 y 16 años:1 b) en Cuba: 12 años:20, 13 años: 277, 14 años: 10 y 15 años:1.

En España 70 de las estudiantes eran de género femenino y 56 de género masculino. En Cuba 138 estudiantes eran de género femenino y 170 de género masculino.

En ambos países las familias participantes aceptaron formar parte del estudio de forma voluntaria y se eligieron por razones de conveniencia.

La edad de los familiares osciló entre los 31 y 63 años en España ($M_E=41,51$; $Sd_E=6,266$) y entre los 20 y 76 años en Cuba ($M_C=40,9$, $Sd_C=8,19$). En España, el 53,2% de los familiares participantes en el estudio son madres, el 26,2% padres, el 13,5 % son otros familiares que están a cargo del alumnado participante, el 6,3% son parejas de la madre o el padre, y el 0,8% son abuelos. El 46% de la muestra española tienen estudios primarios, el 33,3% están graduados de la ESO, el 8,7% tiene estudios de Enseñanza media (Bachillerato), el 7,1% son titulados universitarios y el 3,2 % son graduados de formación profesional. El 54,8 % de las familias trabajan temporalmente para el sector privado, el 26,2 % no tienen empleo, el 6,3% son autónomos, el 1,6% son funcionarios públicos y el 0,8% están estudiando.

En la muestra cubana, el 63,6 % son madres, el 18,5 %, padres, el 5,5 % abuelos, el 4,5 % otros familiares y el 7,8 % son parejas del padre o de la madre. En cuanto al nivel de escolaridad, el 30,8% de los familiares cubanos que participaron en el estudio son graduados de Formación Profesional (Técnicos Medios), el 27,9 % tienen titulación universitaria, el 24,4 % son graduados de Enseñanza media (Bachillerato), el 13 % están graduados de la ESO y el 2,9 % tiene estudios primarios. El 57,1 % son funcionarios públicos, el 28,8 % no tienen empleo, el 8,8 % son autónomos, el 3,6 % son empleados del sector privado y el 1,6 % está estudiando.

6.3.2. Diseño.

El diseño es un estudio cuasi experimental de dos grupos, experimental y control (grupo de espera) con medidas Pre-post. La variable independiente (VI) será la participación o no en el Programa cuyos contenidos se estructuran sobre la base de los indicadores recogidos en el Modelo de CMF (Figura 6.1), y las características del método didáctico a las descritas en la página 221 de este estudio. En cuanto a las variables dependientes (VD), se han establecido en función del modelo de evaluación de programas propuesto por Alonso-Tapia (2012, p. 341), modelo que se presenta en la Figura 6.2. Como puede apreciarse en la misma, la propuesta recoge los elementos necesarios a considerar en un programa de intervención: 1) Evaluación del *aprendizaje*: “Evalúa el aprendizaje logrado por los destinatarios en relación con los objetivos conseguidos”. 2) Evaluación de la *transferencia*: “Evalúa si los participantes utilizan esos conocimientos en el contexto apropiado”. 3) Evaluación del *impacto*: “evalúa si un programa puede tener impacto en otras características de los participantes diferentes de las entrenadas o en otras personas” 4) Evaluación de la *percepción de la calidad*: “evalúa la percepción que los participantes tienen del programa en cuestiones relacionadas con la satisfacción, la organización, etc”.



Figura 6.2. Elementos a considerar en la valoración de programas (Alonso-Tapia, 2012)

Sobre la base de la propuesta descrita se han seleccionado las variables a medir: aprendizaje, transferencia subjetiva (percibida por los padres), impacto (percepción del cambio por los hijos), y percepción de la calidad del programa por los padres receptores de la intervención.

6.3.3. Materiales

Materiales de intervención. El Programa de Prevención Psicoeducativo sobre Clima Motivacional de la Familia constó de seis Módulos y doce sesiones de trabajo con tareas que realizaron en casa padres e hijos. La estructura del mismo y su contenido completo, pueden verse en el Apéndice 2. Como puede comprobarse en el mismo, para la presentación de los contenidos sobre los que se han diseñado las tareas que los hijos debían resolver en interacción con sus padres se han desarrollado textos a partir de situaciones de la vida cotidiana en los que, a través de preguntas y afirmaciones, se planteaba la reflexión sobre los indicadores o pautas de acción parentales que configuran el Clima Motivacional de la Familia.

En cada actividad, hubo preguntas sobre el Clima Motivacional de la Familia para padres e hijos y otras preguntas que responden a objetivos de la asignatura de Lengua, pues la realización de las mismas tuvo un carácter evaluativo para los estudiantes.

Además del Cuadernillo con las actividades no presenciales, se diseñaron 3 sesiones presenciales donde se realizó el seguimiento de los contenidos del programa que se trabajaba de manera no presencial con las familias. La última sesión presencial se realizó con padres e hijos juntos.

Materiales de evaluación. a) Para evaluar el aprendizaje:

Test de Conocimientos de pautas de actuación motivadoras (COPAM): Es un test de 20 situaciones ante las cuales las familias pueden llevar a cabo una u otras pautas de actuación parentales (pautas que configuran el CMF). En cada situación se les ofrecen a

las familias 3 alternativas de actuación donde deben elegir cuál consideran es la más adecuada. Sólo hay una alternativa de respuesta correcta en cada situación.

El objetivo de este test fue explorar los conocimientos previos de los padres sobre las diferentes pautas de actuación parental que configuran el CMF y evaluar los cambios en los conocimientos de los padres sobre estas pautas una vez realizada la intervención.

Materiales de evaluación. b) Para evaluar la transferencia subjetiva.

Cuestionario de Clima Motivacional de la Familia para padres (C-CMF/P) (Alonso-Tapia, Simón, del Prado, 2015). Este cuestionario tiene una estructura de 28 ítems, similar a la del Cuestionario de Clima Motivacional de la Familia para hijos (C-CMF) (Alonso Tapia et al, 2013a), los cuales describen las pautas parentales que según la teoría podrían afectar positiva o negativamente la motivación por aprender de los estudiantes. En este caso cada ítem está reescrito en función de lo que perciben los padres, agrupándose en 14 variables. Cada una de ellas incluye un ítem negativo y otro positivo. Los padres deben responder el grado en que están de acuerdo o no con el contenido de cada ítem en una escala Likert de 5 puntos, en la que 1 significa totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo.

Este test se aplicó con el objetivo de evaluar los efectos de la intervención en la transferencia de los conocimientos adquiridos por los padres sobre cómo configurar un CMF orientado al aprendizaje, al trabajo cotidiano con sus hijos.

Materiales de evaluación. c) Para evaluar el impacto:

Cuestionario de Clima Motivacional de la Familia para hijos (CMF-H) (Alonso Tapia et al, 2013). Este Cuestionario contiene 28 ítems que describen acciones de los padres que pueden afectar a la motivación de los hijos por aprender. Los 28 ítems se agrupan en 14 variables, cada una con un ítem negativo y otro positivo. Los estudiantes deben señalar su grado de acuerdo o no con el contenido de cada ítem en una escala

Likert de 5 puntos, en la que 1 es totalmente en desacuerdo y 5, totalmente de acuerdo. La fiabilidad –índice α de Cronbach- en la muestra original fue de .85.

Se aplicó con el objetivo de evaluar el impacto del programa en las acciones parentales facilitadores de un CMF positivo, que sus padres llevan a cabo de manera cotidiana.

Materiales de evaluación. d) Para evaluar la percepción de la calidad del programa y la satisfacción con el mismo:

Cuestionario de Satisfacción sobre el Programa para padres: Este cuestionario contiene 9 ítems que exploran criterios de *utilidad, claridad, precisión e impacto* de las actividades diseñadas en la intervención para favorecer un CMF orientado al aprendizaje en los hijos y para la *implicación* futura de otras familias en este tipo de acciones formativas. Está dirigido a los padres, quienes deben señalar mediante una escala Likert de 1 a 7, donde 1 es nada y 7 es muchísimo, el grado en que se perciben satisfechos con la intervención.

En el apéndice 1 se incluyen todos los materiales aplicados para evaluar el programa de intervención.

Procedimiento

Para contactar con los IES, se partió de visitas y encuentros con orientadores educativos, tutores y IES de Madrid, Santiago de Cuba y Baracoa, en los que se presentó el estudio y se sensibilizaron tanto a tutores como a orientadores educativos sobre la importancia del mismo. Una vez obtenida la aprobación de la Institución escolar, fueron aprovechadas las reuniones de inicio de curso para presentarles a las Familias el estudio.

Para implementar este estudio se obtuvo el consentimiento informado de todos los participantes estudiantes y padres. Se les hizo llegar una carta a los padres en la que se

les explicó en qué consistía el estudio, así como el uso y manejo de los datos e información recogida en el mismo.

El estudio tuvo la aprobación del comité de ética de la Universidad Autónoma de Madrid.

Análisis de datos

El diseño del análisis que se siguió fue el de un *análisis de varianza (ANOVA) de tres factores –país, condición y ocasión - con medidas repetidas en el último de ellos.*

El primer factor, que corresponde al país en el que se ha aplicado el programa, es una *variable independiente no manipulada, potencialmente moderadora* de los efectos de la intervención, que define un factor intersujetos.

El segundo factor se refiere a las dos condiciones a las que se han asignado los grupos de alumnos: “experimental”, cuando se les ha aplicado el programa objeto de nuestra investigación, y “control”, cuando no se les ha aplicado el programa. Es la *variable independiente o de tratamiento*. Es, por tanto, un factor intersujetos.

El tercer factor “*ocasión*”, tuvo 2 niveles que corresponden al hecho de que se evaluó a los sujetos participantes, padres y alumnos, antes y después de la intervención, de modo que el cambio entre los dos momentos permitió poner de manifiesto el efecto del tratamiento. Este es el factor intrasujetos.

Los análisis que pudieran hacerse sobre los factores anteriores no serían suficientes para sacar conclusiones sobre los efectos de la aplicación del programa si se consideraran independientemente uno del otro. En el caso del factor PAÍS los análisis mostraron las diferencias que se dan entre el grupo experimental y el grupo control, teniendo en cuenta todas las medidas repetidas tomadas y sin diferenciar los distintos momentos, es decir, sin tener en cuenta la evolución a lo largo del tiempo. Lo mismo ocurrió en el caso del segundo factor –CONDICIÓN-. En el caso del tercer factor

(OCASIÓN), se analizó la evolución a lo largo del tiempo, en los distintos momentos en que se han tomado las medidas, de todos los sujetos, sin diferenciar si pertenecen al grupo experimental o al control. Pero lo que realmente interesó fue primero, ver la evolución del grupo experimental a lo largo del tiempo y compararla con la evolución del grupo control, y ver, además, si esta evolución variaba en los dos países participantes en el estudio, esto es, lo que interesó fue analizar la *interacción de los distintos factores*.

Si los efectos de la interacción “ocasión x condición” resultaban significativos se podía deducir que en alguno de los momentos de la evaluación las diferencias entre los grupos experimental y control eran significativas, por lo que se debía seguir analizando esas diferencias, como más adelante se señala. Y si los efectos de la interacción “ocasión x condición x país” eran significativos, se podía deducir que de algún modo el “país” había funcionado moderando los efectos de la intervención, efecto que había que seguir analizando (Pardo y Ruiz, 2002).

Señaladas las variables implicadas en el análisis y la relación entre ellas, lo primero que se hizo, una vez obtenidos los resultados, fue *contrastar las hipótesis nulas* referidas a los efectos de los factores analizados y de las interacciones entre los mismos.

La hipótesis nula mantuvo que las medias de las poblaciones definidas por los niveles de cada factor fueron iguales, es decir, que el efecto de ese factor fue nulo. La hipótesis nula referida al efecto de la interacción afirmó que no había ninguna interacción entre esos dos factores, que eran independientes uno del otro.

Para contrastar estas hipótesis, las distintas pruebas realizadas con el SPSS llevaron a la obtención del *estadístico F*, con un *nivel crítico* asociado, que permitió decidir si se podía mantener la hipótesis nula o se debía rechazar y considerar, en este caso, que el efecto del factor al que se refería era significativo. Las decisiones se tomaron con un

nivel de confianza del 95%, esto es, se ha fijado el nivel de significación (α) en 0,05. Por tanto, cuando el nivel crítico (p) obtenido fue menor que α ($p < 0,05$) se consideró que la hipótesis nula debía ser rechazada y que se debía admitir como significativo el efecto analizado.

En cuanto a los *efectos intrasujetos*, se utilizaron los *estadísticos F univariados*, que son más potentes que los multivariados. Ahora bien, en los modelos de medidas repetidas, como este, es preciso suponer que las varianzas de las diferencias entre cada dos niveles del factor de medidas repetidas son iguales, es decir, que la matriz de varianzas-covarianzas es circular o esférica. Para contrastar este supuesto se realizó la *prueba de esfericidad de Mauchly*, que ofreció un estadístico (“W”) con un nivel crítico asociado que permitió asumir o rechazar la hipótesis de esfericidad. Si este valor crítico era mayor que 0'05 se aceptaba la esfericidad (las varianzas son iguales); si el valor crítico era menor que 0'05 no se podía asumir la esfericidad de la matriz de varianzas-covarianzas.

Teniendo presentes los resultados sobre la esfericidad se observaron los datos de las pruebas univariadas de los efectos intrasujetos que ofrece el SPSS. Si se asumía la esfericidad (valor crítico de $W > 0'05$) se observaban los datos del estadístico “*Esfericidad asumida*”. Si, por el contrario, se rechazaba la hipótesis de esfericidad (valor crítico de $W < 0'05$), se podía utilizar los estadísticos multivariados (a los que no les afectaba la no esfericidad) o bien utilizar los estadísticos F univariados corregidos por el índice corrector “épsilon”, que expresa el grado en que la matriz de varianzas-covarianzas se aleja de la esfericidad. Este índice corrector “épsilon” corrige los grados de libertad para calcular los valores F y sus niveles críticos asociados. Esto es lo que hace el *estadístico “Greenhouse-Geisser”*, que fue el que se observó. (El SPSS ofrece también los estadísticos “Huynh-Feldt” y “Límite inferior”, este último para el caso

extremo de mínima esfericidad.) En los resúmenes de los datos que se ofrecen podrá observarse que a veces los grados de libertad (gl) no aparecen en números enteros, sino con decimales. Esto ocurre cuando los análisis han mostrado que no se puede asumir la esfericidad y el estadístico, para hacer las correcciones necesarias, modifica el valor de los grados de libertad.

Se analizaron después los datos de las pruebas de los *efectos intersujetos*. En la tabla de resultados se puede observar la significación del efecto de las diferencias entre el grupo experimental y el control, es decir, la referida a los efectos atribuibles al tratamiento. Para poder interpretar estas diferencias y la interacción entre los factores (OCASIÓN * CONDICIÓN) se hicieron más análisis.

Se observaron y analizaron las *comparaciones múltiples entre las medias* de los grupos experimental y control en cada uno de los momentos de evaluación y se observó el gráfico de perfil para estudiar en qué medida y en qué dirección se producían las diferencias.

En nuestro modelo, con dos factores inter-sujetos y otro factor intrasujetos con medidas repetidas, además del supuesto de esfericidad, ya comentado, fue preciso establecer otro supuesto: que las matrices de varianzas-covarianzas de los niveles del factor intrasujetos eran iguales en cada uno de los niveles del factor inter-sujetos. Para comprobar este supuesto de *homogeneidad de las varianzas*, el programa ofrece dos estadísticos: la “*Prueba de Box*” proporciona el “M de Box”, referido globalmente a todos los niveles del factor intrasujetos, y el “*Contraste de Levene*”, que ofrece un valor F y un nivel crítico asociado para cada nivel del factor intrasujetos, esto es, para cada momento de la evaluación en que se compara el grupo experimental con el grupo control.

Para sacar conclusiones se observaron las *tablas de las medias estimadas*, corregidas por el modelo estadístico que el programa siguió, y las *comparaciones múltiples por pares*, también corregidas mediante la “corrección de Bonferroni” para controlar la tasa de error (es decir, la probabilidad de cometer errores de tipo I, cuando se decide rechazar una hipótesis nula que en realidad no debería rechazarse). Aquí *se compararon los dos grupos (experimental y control) en cada momento de la evaluación*, con su F y valor crítico correspondiente. Este análisis, junto con la observación del *gráfico de perfil*, en el que están representados los efectos de la interacción de los factores, sirvió de ayuda definitivamente a sacar conclusiones sobre la hipótesis que formulamos acerca de la influencia de nuestro programa sobre la variable que en cada momento estuvimos considerando.

Siguiendo todo este proceso en el análisis de cada una de las variables que se consideraron, se presentan ahora de manera resumida, y para cada una de ellas, los datos, los estadísticos y los gráficos de los resultados obtenidos. A partir de ellos se sacaron las conclusiones que pasamos a exponer.

6.4. Resultados

6.4.1 Cambios en el conocimiento de los padres sobre cómo motivar.

El primer objetivo de este estudio era modificar los conocimientos de los padres sobre cómo motivar a sus hijos. Para evaluar este cambio en el aprendizaje en las familias se ha utilizado el cuestionario COPAM. El Cuadro 6.4.1 recoge los resultados del ANOVA sobre el efecto del programa en el cambio de tales conocimientos. El efecto de la interacción *ocasión x condición* ha sido claramente significativo. Como puede verse en el Gráfico A del cuadro 6.4.1, los padres del grupo experimental han incrementado sus conocimientos mucho más que los del grupo control que prácticamente han permanecido estables, resultado que coincide con lo esperado.

Además, la interacción *ocasión x país x condición* también ha resultado significativa, esto es, el país ha moderado los efectos de la intervención. Los Gráficos B y C del Cuadro 6.4.1 permiten visualizar que este cambio ha sido mayor en Cuba que en España.

6.4.2. Cambios subjetivos en la transferencia de conocimientos a la práctica.

El segundo objetivo de este estudio era facilitar el incremento en el grado en que los conocimientos adquiridos por los padres, se transfieren al trabajo cotidiano con sus hijos percibido por los padres. Esto se ha evaluado mediante el Cuestionario C-CMF/P.

6.4.2.1. Cambio general percibido por los padres.

El cuadro 6.4.2 recoge los resultados del ANOVA sobre el efecto de la intervención en el cambio de actuación de los padres percibido por ellos mismos. Como se observa en el Cuadro que recoge los resultados del ANOVA, el efecto de la interacción *ocasión x condición* ha resultado significativo. El Gráfico A del cuadro mencionado muestra que los padres del grupo experimental han incrementado y cambiado de manera favorable su percepción sobre cómo facilitan, desde sus pautas de actuación, que sus hijos se sientan más motivados hacia el aprendizaje en mayor medida que los del grupo control, donde no ha habido cambios. En este caso el país no ha funcionado como variable moderadora, lo que implica que, globalmente considerado, el cambio percibido ha sido semejante en los dos países.

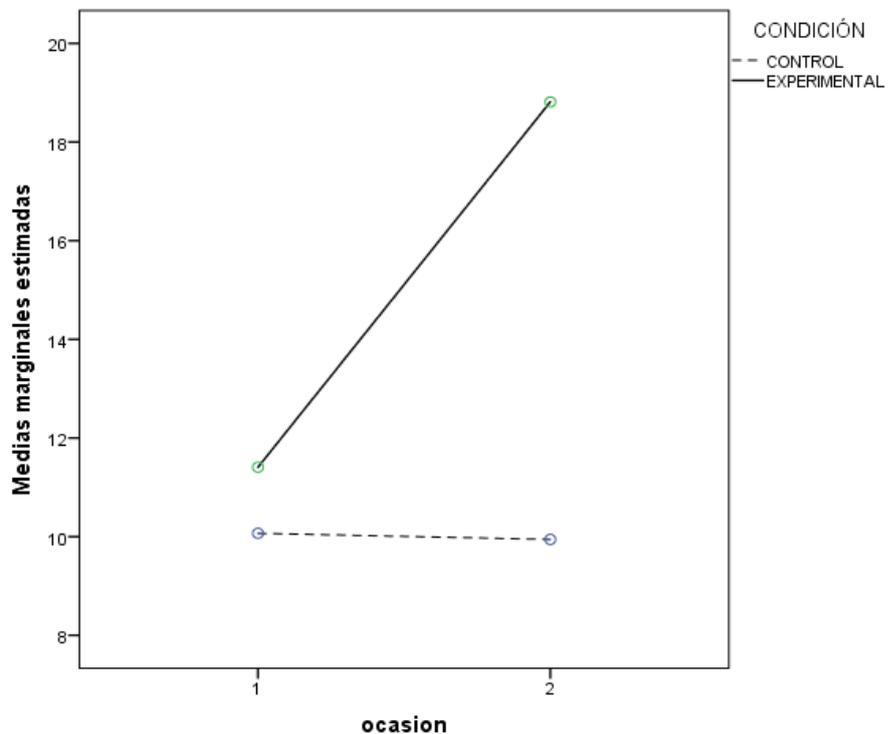
Cuadro 6.4.1. Resumen del ANOVA. Variable dependiente: CONOCIMIENTOS MOTIVACIONALES de los padres (COPAM).

Fuente de variación		S.C.	gl	MC	F	p	η^2
Intra-sujetos	Ocasión	1898.34	1	1898.348	142.214	.000	.250
	Ocasión * país	40.56	1	40.568	3.039	.082	.007
	Ocasión * condición	2029.93	1	2029.930	152.071	.000	.263
	Ocasión * país * condición	56.12	1	56.121	4.204	.041	.010
	Error (ocasión)	5699.83	427	13.349			
Inter-sujetos	País	10.58	1	10.583	.292	.589	.001
	Condición	3732.99	1	3732.990	103.048	.000	.194
	País * Condición	86.45	1	86.452	2.386	.123	.006
	Error	15468.45	427	36.226			

Estadísticos descriptivos

	España				Cuba			
	Antes		Después		Antes		Después	
	Media	Dt	Media	Dt	Media	Dt	Media	Dt
Control	10.27	5.880	10.24	5.280	9.86	6.535	9.64	6.418
Experimental	11.46	6.130	17.71	2.590	11.35	5.735	19.92	.382

Gráfico A: Cambio en CONOCIMIENTOS MOTIVACIONALES de los padres



Cuadro 6.4.1. (Continuación)

Gráfico B: Cambio en CONOCIMIENTOS MOTIVACIONALES de los padres: ESPAÑA

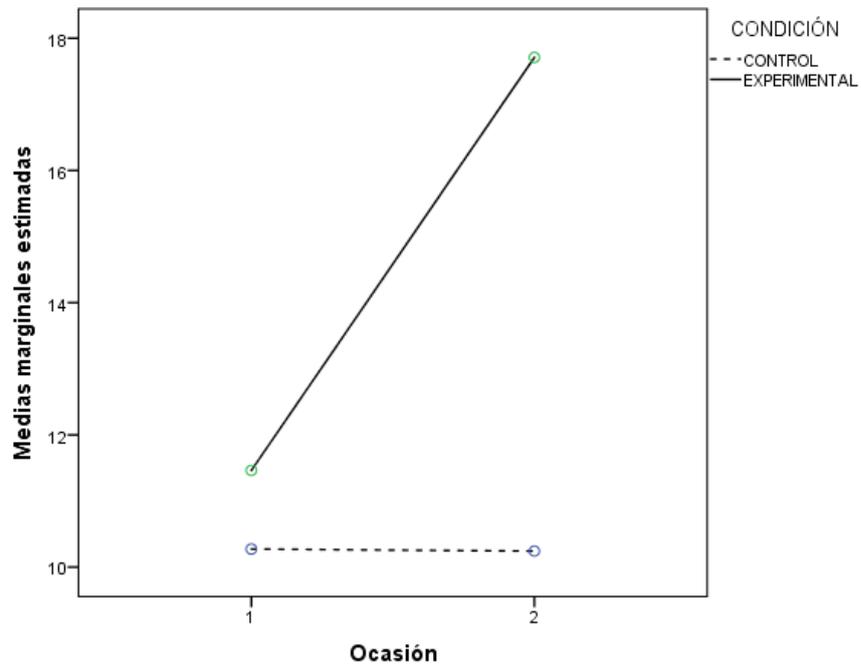
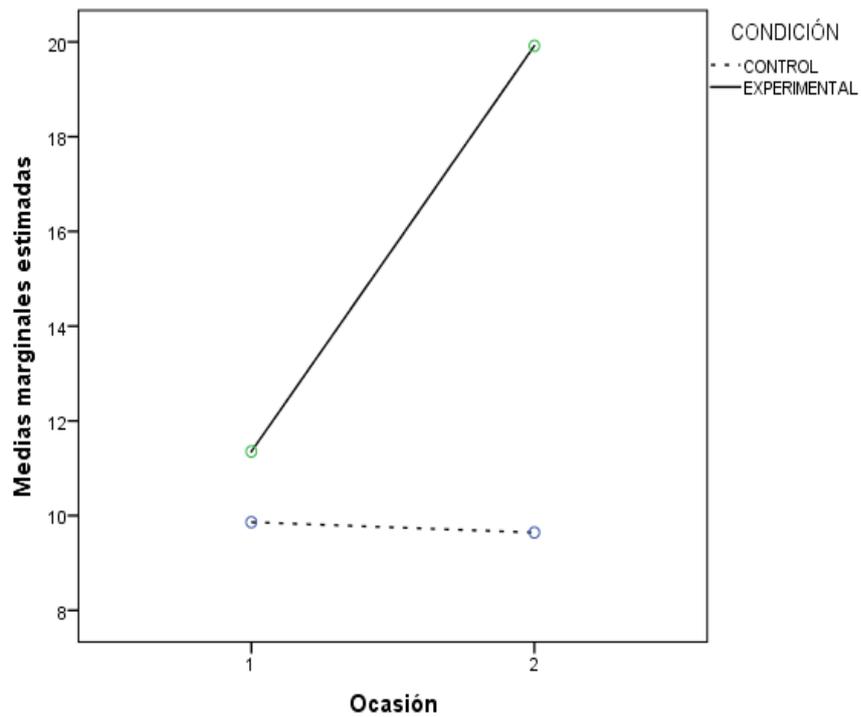


Gráfico C: Cambio en CONOCIMIENTOS MOTIVACIONALES de los padres: CUBA



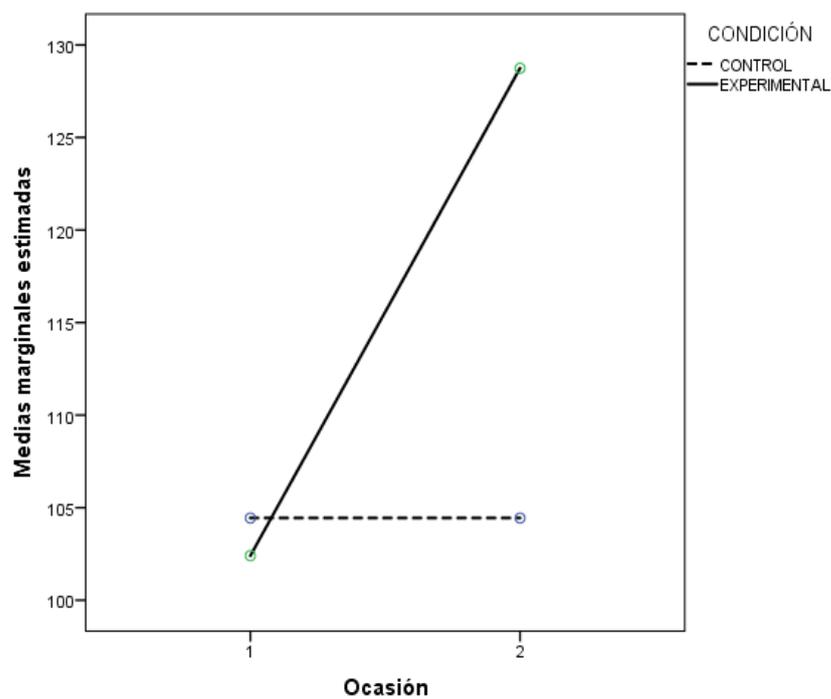
Cuadro 6.4.2. Resumen del ANOVA. Variable dependiente:
CMF TOTAL percibido por los PADRES.

Fuente de variación	S.C.	gl	MC	F	p	η^2
Ocasión	24673.268	1	24673.268	91.420	.000	.178
Ocasión * país	385.184	1	385.184	1.427	.233	.003
Intra-sujetos Ocasión * condición	24677.905	1	24677.905	91.437	.000	.178
Ocasión * país * condición	507.763	1	507.763	1.881	.171	.004
Error (ocasión)	114163.720	423	269.891			
País	23108.712	1	23108.712	70.684	.000	.143
Condición	17648.268	1	17648.268	53.982	.000	.113
País * Condición	285.952	1	285.952	.875	.350	.002
Error	138291.115	423	326.929			

Estadísticos descriptivos

	España				Cuba			
	Antes		Después		Antes		Después	
	Media	Dt	Media	Dt	Media	Dt	Media	Dt
Control	97.24	18.561	97.48	21.138	111.64	9.535	111.40	9.550
Experimental	98.52	22.017	121.31	13.467	106.31	26.185	136.17	6.925

Gráfico A: Cambio en CMF TOTAL percibido por los PADRES



Cabe preguntarse, sin embargo, si este cambio general se ha producido en cada una de las dimensiones del CMF, pregunta a la que responden los análisis siguientes.

6.4.2.2. Cambios en las dimensiones del CMF percibidos por los padres

6.4.2.2.1. Mensajes de los padres a los hijos: percepción de los padres.

El cuadro 6.4.2.1 recoge los resultados del ANOVA sobre el efecto de la intervención en el cambio en los Mensajes que los padres dicen verbalmente a sus hijos en relación con el aprendizaje y sus estudios. El efecto de la *interacción ocasión x condición* ha sido significativo. Como puede verse en Gráfico A del cuadro 6.4.2.1, los padres del grupo experimental consideran que han cambiado los mensajes y expresiones que ofrecen a sus hijos en la dirección adecuada en mayor medida que los padres del grupo de control, donde la variación no es significativa.

También ha resultado significativa la *interacción ocasión x país x condición*. Como puede verse en los Gráficos B y C del Cuadro 6.4.2.1, el *país*, ha moderado los efectos de la intervención. El efecto de la intervención anteriormente señalado ha sido mayor en Cuba que en España.

6.4.2.2.2. Estructura que los padres ponen al trabajo de los hijos: percepción de los padres.

El cuadro 6.4.2.2 recoge los resultados del ANOVA sobre el efecto de la intervención en el cambio en la manera en que los padres estructuran el trabajo escolar de sus hijos en el espacio familiar. El efecto de la *interacción ocasión x condición* ha sido significativo. Como puede verse en Gráfico A del cuadro 6.4.2.2, los padres del grupo experimental han cambiado su percepción de la adecuación del grado de estructura que imponen al entorno de aprendizaje en mayor medida que los padres del grupo de control. Las familias que participaron en la intervención, le atribuyen una mayor importancia a la estructura del trabajo y a las actividades de los hijos, a la insistencia en acabar las tareas escolares, de establecer reglas claras, de una buena comunicación y del ejemplo de los padres, al finalizar el programa respecto a lo que percibían al inicio del mismo.

Cuadro 6.4.2.1 Resumen del ANOVA. Variable dependiente:
CMF MENSAJES percibidos por los PADRES

Fuente de variación		S.C.	gl	MC	F	p	η^2
Intra-sujetos	Ocasión	1493.927	1	1493.927	173.239	.000	.289
	Ocasión * país	3.637	1	3.637	.422	.516	.001
	Ocasión * condición	1189.910	1	1189.910	137.984	.000	.244
	Ocasión * país * condición	51.268	1	51.268	5.945	.015	.014
	Error (ocasión)	3682.238	427	8.624			
Inter-sujetos	País	59.243	1	59.243	5.827	.016	.013
	Condición	517.667	1	517.667	50.913	.000	.107
	País * Condición	12.799	1	12.799	1.259	.263	.003
	Error	4341.607	427	10.168			

Estadísticos descriptivos

	España				Cuba			
	Antes		Después		Antes		Después	
	Media	Dt	Media	Dt	Media	Dt	Media	Dt
Control	12.91	3.753	13.70	3.965	13.69	2.226	13.60	2.181
Experimental	12.23	3.502	17.59	3.245	12.41	4.114	19.29	1.627

Gráfico A: Cambio en MENSAJES percibido por los PADRES

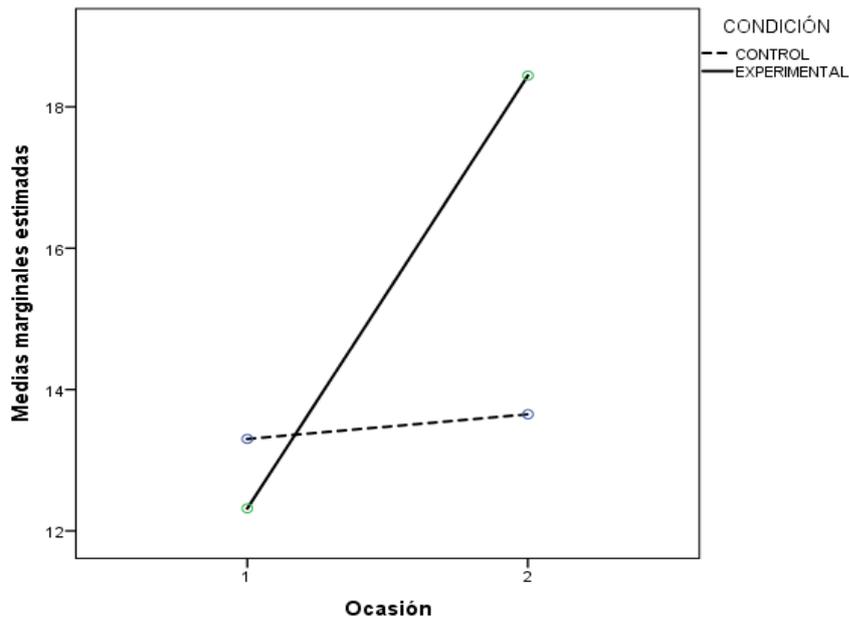


Gráfico B: Cambios en MENSAJES percibidos por los PADRES: España

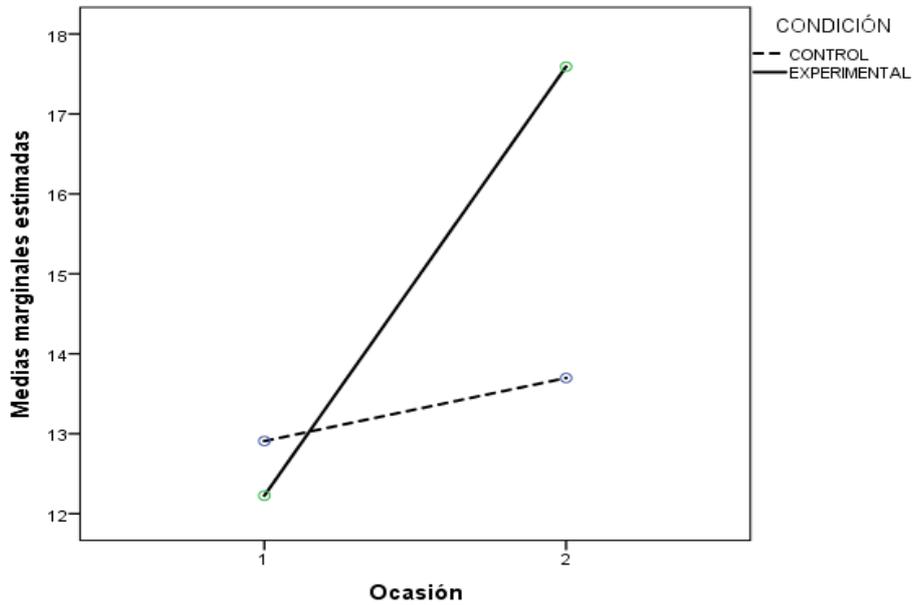
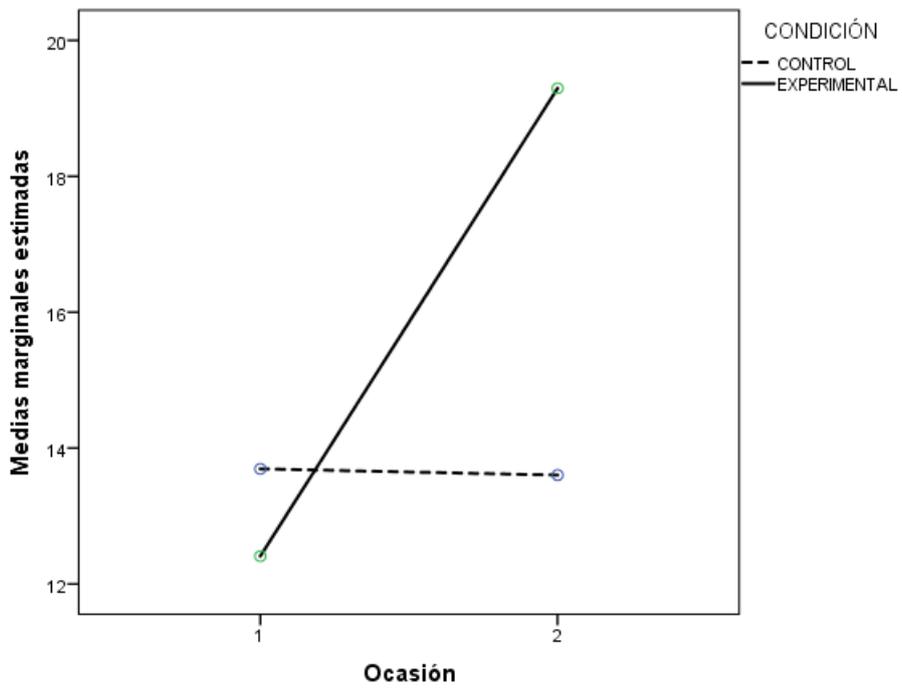


Gráfico C: Cambios en MENSAJES percibidos por los PADRES: Cuba



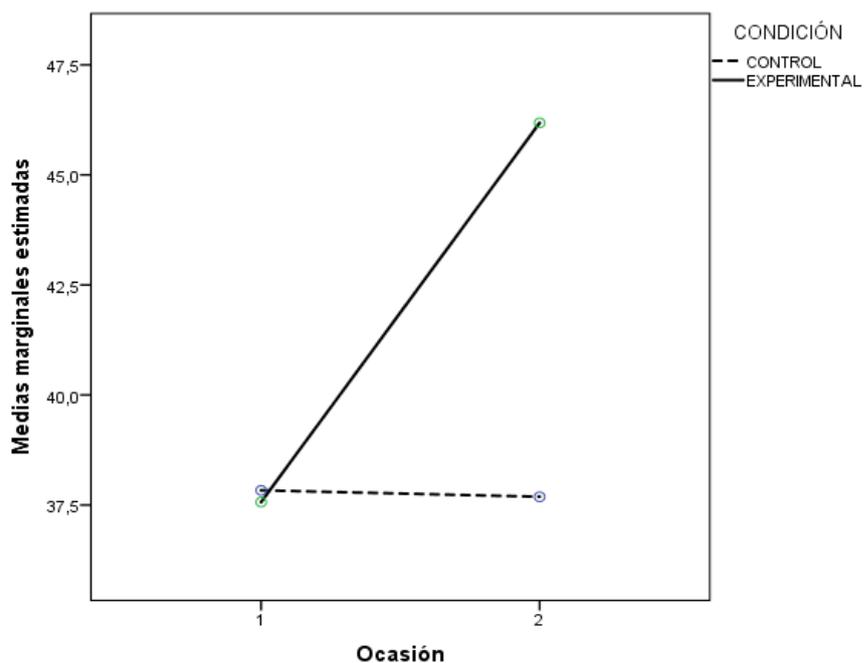
Cuadro 6.4.2.2 Resumen del ANOVA. Variable dependiente:
CMF ESTRUCTURA percibida por los PADRES.

Fuente de variación		S.C.	gl	MC	F	p	η^2
Intra- sujetos	Ocasión	2555.083	1	2555.083	62.975	.000	.129
	Ocasión * país	78.647	1	78.647	1.938	.165	.005
	Ocasión * condición	2735.453	1	2735.453	67.421	.000	.137
	Ocasión * país * condición	65.436	1	65.436	1.613	.205	.004
	Error (ocasión)	17284.070	426	40.573			
Inter- sujetos	País	2351.113	1	2351.113	42.022	.000	.090
	Condición	2412.620	1	2412.620	43.121	.000	.092
	País * Condición	48.172	1	48.172	.861	.354	.002
	Error	23834.730	426	55.950			

Estadísticos descriptivos

	España				Cuba			
	Antes		Después		Antes		Después	
	Media	Dt	Media	Dt	Media	Dt	Media	Dt
Control	35.55	6.746	35.33	6.679	40.12	4.761	40.04	4.784
Experimental	36.54	9.591	43.73	4.327	38.60	10.412	48.63	2.619

Gráfico A: Cambio en ESTRUCTURA percibido por los padres



6.4.2.2.3. Ayudas y tiempo ofrecido a los hijos por sus padres: percepción de los padres.

El cuadro 6.4.2.3 recoge los resultados del ANOVA sobre el efecto de la intervención en el cambio de actuación de los padres en las ayudas y tiempo que suelen ofrecer a sus hijos cotidianamente. El efecto de la *interacción condición x ocasión*, fue significativo. Como muestra el Gráfico A del cuadro 6.4.2.3, los padres perciben en mayor grado la importancia de dedicarles tiempo a sus hijos, de ofrecerles ayuda con paciencia y de ser ejemplo ante ellos mostrando interés por la lectura y la cultura, después de realizar las actividades del programa junto a sus hijos. En el grupo control los efectos observados no mostraron variación al finalizar la intervención.

6.4.2.2.4. Relación de los padres con los profesores y la escuela: percepción de los padres.

El cuadro 6.4.2.4 recoge los resultados del ANOVA del efecto de la intervención sobre la relación que los padres establecen con los profesores y la escuela. El efecto de la *interacción condición x ocasión* fue significativo. Como muestra el Gráfico A del cuadro 6.4.1, el Programa facilitó que los padres del grupo experimental cambiaran su percepción del grado en que habían mejorado sus valoraciones sobre los profesores, su asistencia a las reuniones con ellos y la participación en la escuela, mejoras que pueden favorecer que sus chicos se sientan más motivados por aprender y, en función de esta motivación, que se esfuercen más.

6.4.2.3. Cambios específicos en cada componente del CMF: percepción de los padres.

Para analizar los efectos del Programa en los cambios específicos de transferencia de los conocimientos de los padres, se realizaron ANOVAS en cada uno de los componentes de las cuatro dimensiones que configuran el Clima Motivacional de la Familia. A continuación, se exponen los resultados de estos análisis.

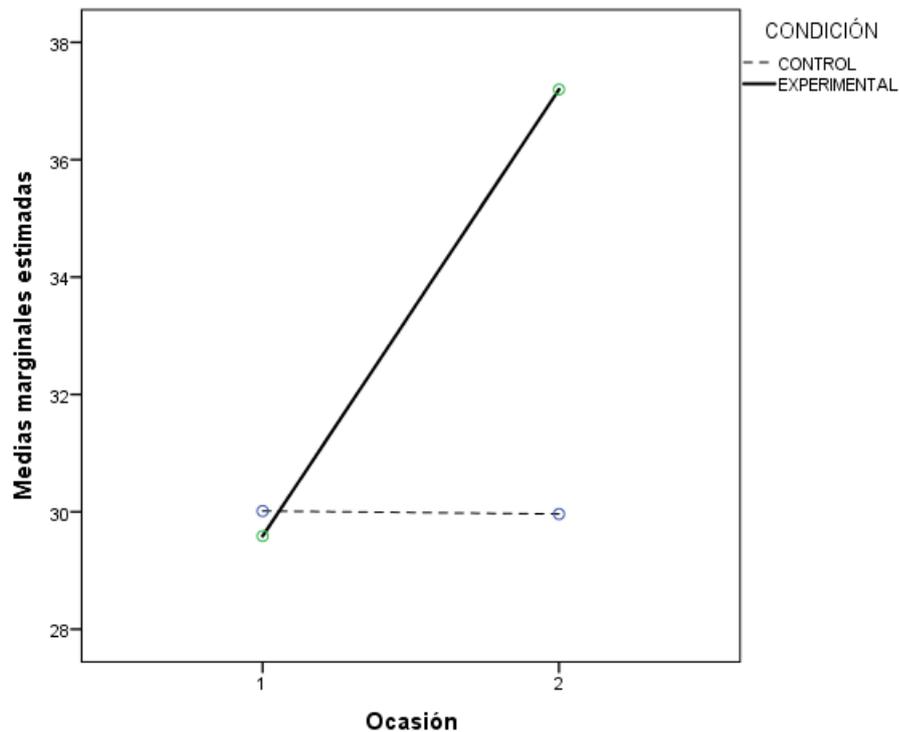
Cuadro 6.4.2.3 Resumen del ANOVA. Variable dependiente:
CMF AYUDA percibida por los PADRES.

Fuente de variación		S.C.	gl	MC	F	p	η^2
Intra- sujetos	Ocasión	2035.447	1	2035.447	79.156	.000	.157
	Ocasión * país	.087	1	.087	.003	.954	.000
	Ocasión * condición	2090.437	1	2090.437	81.294	.000	.161
	Ocasión * país * condición	.031	1	.031	.001	.972	.000
	Error (ocasión)	10928.612	425	25.714			
Inter- sujetos	País	1908.831	1	1908.831	45.866	.000	.097
	Condición	1650.515	1	1650.515	39.659	.000	.085
	País * Condición	.033	1	.033	.001	.978	.000
	Error	17687.290	425	41.617			

Estadísticos descriptivos

	España				Cuba			
	Antes		Después		Antes		Después	
	Media	Dt	Media	Dt	Media	Dt	Media	Dt
Control	28.18	7.622	28.12	8.038	31.85	4.811	31.81	4.798
Experimental	27.78	7.299	35.35	5.149	31.39	7.729	39.04	1.831

Gráfico A: Cambio en AYUDA percibido por los PADRES

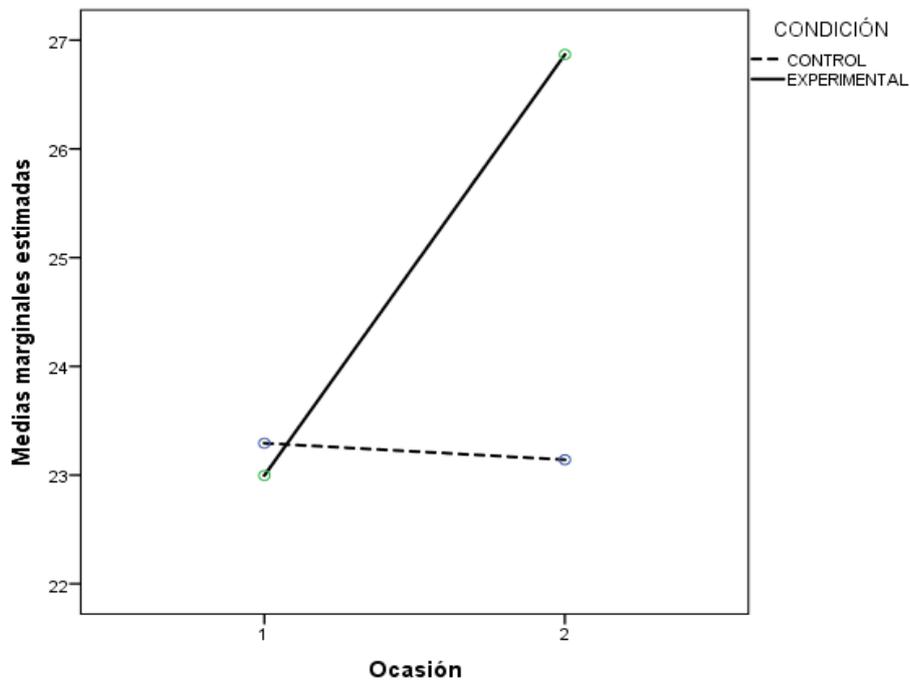


Cuadro 6.4.2.4 Resumen del ANOVA. Variable dependiente:
CMF RELACIÓN PROFESORADO percibida por los PADRES.

Fuente de variación		S.C.	gl	MC	F	p	η^2
Intra-sujetos	Ocasión	493.355	1	493.355	28.285	.000	.062
	Ocasión * país	62.721	1	62.721	3.596	.059	.008
	Ocasión * condición	577.083	1	577.083	33.085	.000	.072
	Ocasión * país * condición	41.915	1	41.915	2.403	.122	.006
	Error (ocasión)	7430.439	426	17.442			
Inter-sujetos	País	2732.942	1	2732.942	117.508	.000	.216
	Condición	419.369	1	419.369	18.032	.000	.041
	País * Condición	177.649	1	177.649	7.638	.006	.018
	Error	9907.688	426	23.257			

Estadísticos descriptivos								
	España				Cuba			
	Antes		Después		Antes		Después	
	Media	Dt	Media	Dt	Media	Dt	Media	Dt
Control	20.61	5.454	20.33	5.272	25.98	2.777	25.95	2.830
Experimental	21.97	5.005	24.63	3.682	24.02	6.848	29.10	1.984

Gráfico A: Cambio en RELACIÓN PROFESORADO percibido por los PADRES.



6.4.2.3.1. Dimensión Mensajes

6.4.2.3.1.1. Comparación entre iguales versus autosuperación: percepción de los padres.

El Cuadro 6.4.2.5 recoge los resultados del ANOVA de los resultados relativos al efecto del programa en el cambio de los tipos de mensajes que los padres suelen decirles a sus hijos, ya sea estimulando su autosuperación individual o favoreciendo la comparación o competición entre iguales.

El efecto de la *interacción ocasión por condición* fue significativo. Como puede verse en el Gráfico A del cuadro 6.4.2.5, de acuerdo con la percepción de los padres, el tipo de mensajes que dicen a sus hijos para motivarles hacia el aprendizaje –aquellos que les orientan a la autosuperación y no a compararse con otros- mejoró en los padres del grupo experimental mucho más que los padres del grupo control donde el cambio fue escaso.

La *interacción ocasión x país x condición* también resultó significativa. El *país* ha moderado los efectos de la *interacción ocasión x condición*. Como muestran los Gráficos B y C del Cuadro 6.4.2.5, el cambio del grupo experimental respecto al control es mayor en Cuba que en España.

6.4.2.3.1.2. Enfoque en el proceso frente a enfoque en el resultado: percepción de los padres.

El Cuadro 6.4.2.6 recoge los resultados del ANOVA de los resultados relativos al efecto del programa en el cambio del grado en que los padres enfatizan prestar atención al proceso de aprendizaje más que al resultado (notas). El efecto de la *interacción ocasión por condición* fue significativo. Como puede verse en el Gráfico A del cuadro 6.4.2.6, de acuerdo con la percepción de los padres, los padres del grupo experimental han cambiado de manera favorable el tipo de mensajes que dicen a sus hijos, valorando

el aprendizaje y no las calificaciones como único fin, en mayor medida que los padres del grupo control, donde no hubo cambios.

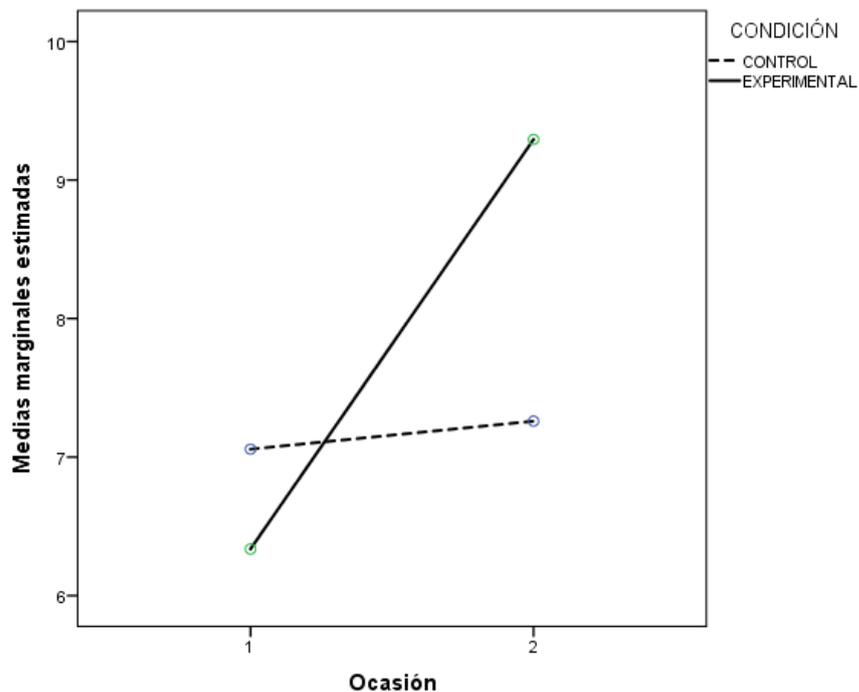
Cuadro 6.4.2.5 Resumen del ANOVA. Variable dependiente:
CMF MENSAJES percibidos por los PADRES: INDIVIDUALES vs COMPARACIÓN.

Fuente de variación	S.C.	gl	MC	F	p	η^2	
Intra-sujetos	Ocasión	355.753	1	355.753	109.487	.000	.204
	Ocasión * país	1.730	1	1.730	.532	.466	.001
	Ocasión * condición	270.663	1	270.663	83.299	.000	.163
	Ocasión * país * condición	18.785	1	18.785	5.781	.017	.013
	Error (ocasión)	1387.443	427	3.249			
Inter-sujetos	País	13.305	1	13.305	2.977	.085	.007
	Condición	61.487	1	61.487	13.760	.000	.031
	País * Condición	.244	1	.244	.055	.815	.000
	Error	1908.045	427	4.468			

Estadísticos descriptivos

	España				Cuba			
	Antes		Después		Antes		Después	
	Media	Dt	Media	Dt	Media	Dt	Media	Dt
Control	6.76	2.062	7.21	1.996	7.36	1.639	7.31	1.695
Experimental	6.44	2.504	8.92	2.007	6.23	2.598	9.66	.866

Gráfico A: Cambio en MENSAJES: INDIVIDUALES vs COMPARACIÓN



Cuadro 6.4.2.5 (Continuación)

Gráfico B: Cambio en MENSAJES: INDIVIDUALES vs COMPARACIÓN. España

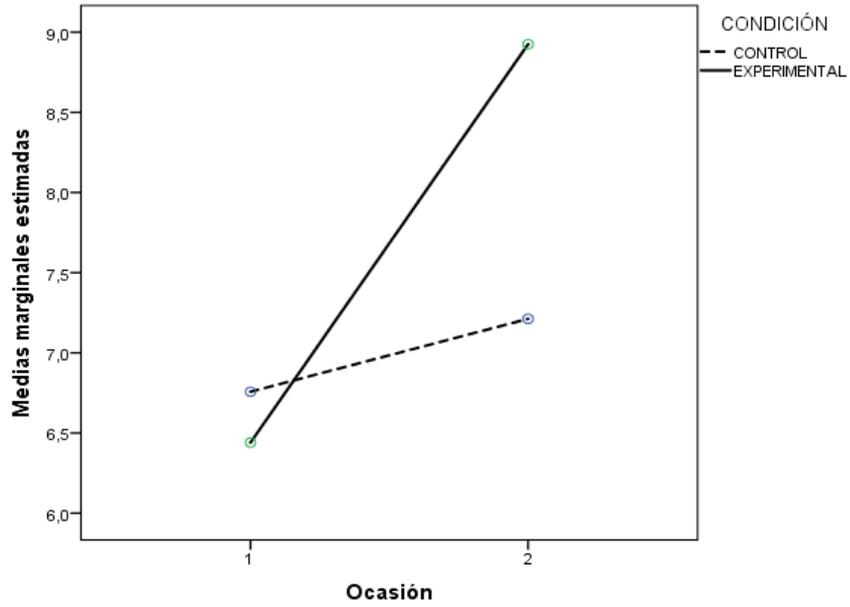
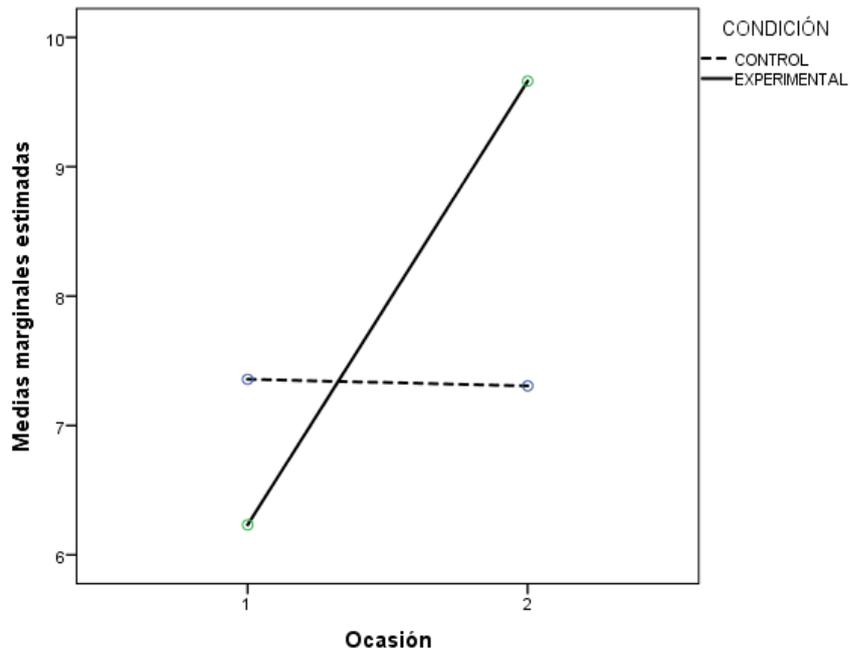


Gráfico C: Cambio en MENSAJES: INDIVIDUALES vs COMPARACIÓN: Cuba



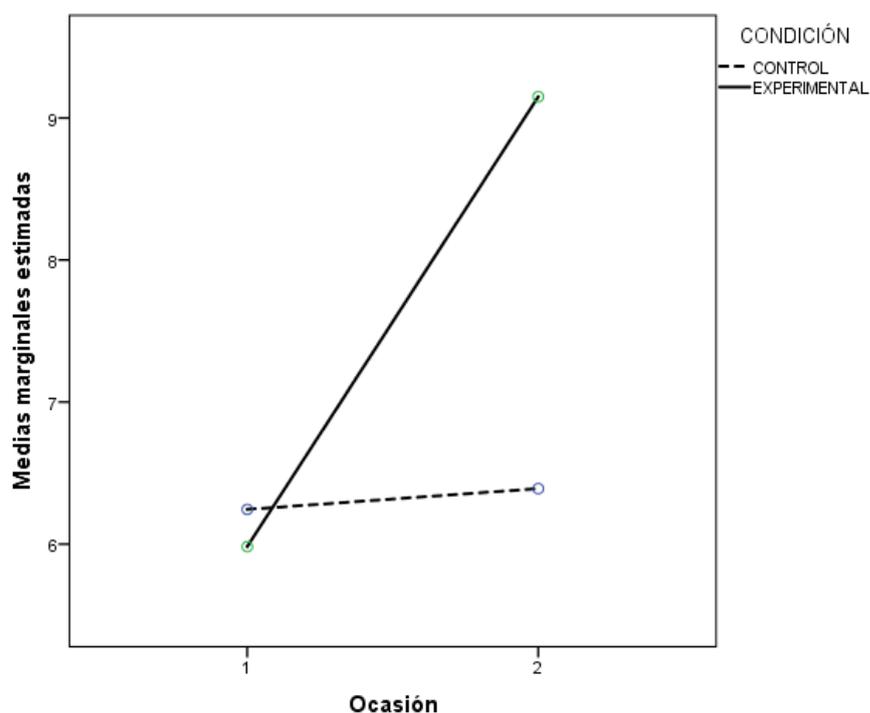
Cuadro 6.4.2.6 Resumen del ANOVA. Variable dependiente:
CMF MENSAJES percibidos por los PADRES: APRENDIZAJE vs NOTA.

Fuente de variación	S.C.	gl	MC	F	p	η^2
Ocasión	391.642	1	391.642	166.053	.000	.280
Intra-sujetos						
Ocasión * país	.350	1	.350	.149	.700	.000
Ocasión * condición	325.558	1	325.558	138.035	.000	.244
Ocasión * país * condición	7.986	1	7.986	3.386	.066	.008
Error (ocasión)	1007.092	427	2.359			
Inter-sujetos						
País	16.397	1	16.397	4.492	.035	.010
Condición	222.336	1	222.336	60.914	.000	.125
País * Condición	16.577	1	16.577	4.542	.034	.011
Error	1558.548	427	3.650			

Estadísticos descriptivos

	España				Cuba			
	Antes		Después		Antes		Después	
	Media	Dt	Media	Dt	Media	Dt	Media	Dt
Control	6.15	2.181	6.48	2.293	6.34	1.693	6.30	1.657
Experimental	5.78	1.601	8.67	1.722	6.18	2.236	9.63	.887

Cambio en MENSAJES: APRENDIZAJE vs NOTA, percibido por los PADRES



6.4.2.3.2. Dimensión estructura y control del entorno de aprendizaje.

6.4.2.3.2.1. Insistencia en realizar los trabajos escolares: percepción de los padres.

En el cuadro 6.4.2.7, se resumen los resultados del ANOVA sobre el efecto del Programa en la percepción de los padres sobre cuánto insisten de manera cotidiana en que sus hijos hagan los trabajos escolares. En este caso, ha sido muy significativa *la interacción ocasión x condición*. Como puede verse en el Gráfico A del cuadro 6.4.2.7, de acuerdo con la percepción de los padres, los del grupo experimental perciben que insisten sobre el trabajo escolar de sus hijos al terminar al programa más de lo que insistían al comenzar el mismo, lo que no ocurre en el grupo control.

6.4.2.3.2.2. Control del tiempo de ocio: percepción de los padres.

En el Cuadro 6.4.2.8, se resumen los resultados del ANOVA sobre el efecto de la intervención en el grado en que los padres controlan el tiempo de ocio, poniendo límites que favorezcan el estudio y la realización de los trabajos escolares. Como puede comprobarse, el efecto de la *interacción ocasión x condición*, ha sido claramente significativo. Tal y como muestra el Gráfico A del cuadro 6.4.2.8, una vez terminado el programa los padres del grupo experimental perciben que controlan el tiempo de ocio de sus hijos en mayor medida que los padres del grupo control.

6.4.2.3.2.3. Establecimiento de reglas claras de comportamiento: percepción de los padres.

El establecimiento de reglas claras de comportamiento es otro de los componentes de la dimensión “estructura” del Clima Motivacional de la Familia. En el Cuadro 6.4.2.9, se resumen los resultados del ANOVA sobre el efecto de la intervención sobre dicha variable. En este caso, el efecto de la *interacción ocasión x condición*, ha sido muy significativo. Tal y como muestra el Gráfico A del cuadro 6.4.2.9, se observa un incremento importante en el grupo experimental una vez finalizado el programa respecto a los cambios observados en el grupo control, donde el cambio es prácticamente inexistente.

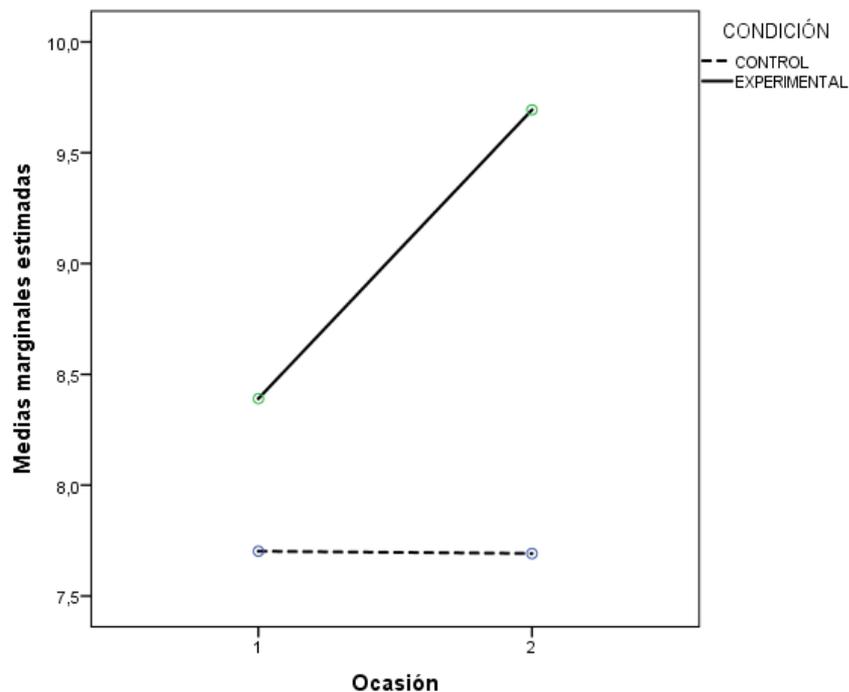
Cuadro 6.4.2.7 Resumen del ANOVA. Variable dependiente:
CMF ESTRUCTURA percibida por los PADRES: INSISTENCIA EN TRABAJOS ESCOLARES.

	Fuente de variación	S.C.	gl	MC	F	p	η^2
Intra-sujetos	Ocasión	59.603	1	59.603	26.931	.000	.059
	Ocasión * país	.898	1	.898	.406	.524	.001
	Ocasión * condición	61.499	1	61.499	27.788	.000	.061
	Ocasión * país * condición	.682	1	.682	.308	.579	.001
	Error (ocasión)	945.022	427	2.213			
Inter-sujetos	País	21.271	1	21.271	4.473	.035	.010
	Condición	258.114	1	258.114	54.283	.000	.113
	País * Condición	1.371	1	1.371	.288	.592	.001
	Error	2030.367	427	4.755			

Estadísticos descriptivos

	España				Cuba			
	Antes		Después		Antes		Después	
	Media	Dt	Media	Dt	Media	Dt	Media	Dt
Control	7.45	2.166	7.45	2.195	7.95	2.058	7.93	2.047
Experimental	8.17	2.398	9.62	.966	8.61	2.387	9.76	.563

Gráfico A: Cambio en INSISTENCIA EN TRABAJOS ESCOLARES, percibido por los PADRES



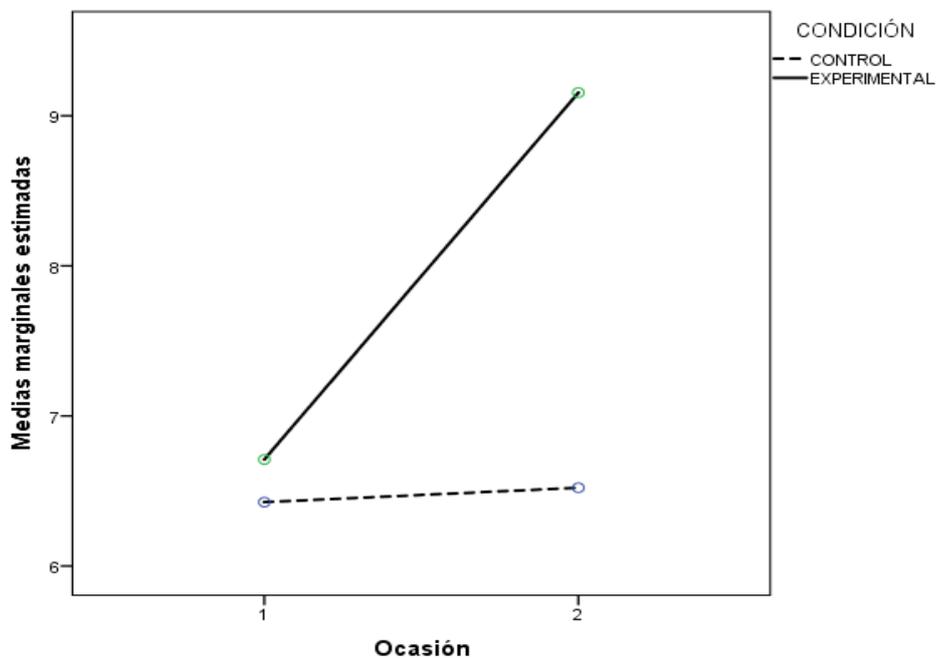
Cuadro 6.4.2.8. Resumen del ANOVA. Variable dependiente:
CMF ESTRUCTURA percibida por los PADRES: CONTROL DEL TIEMPO DE OCIO.

Fuente de variación		S.C.	gl	MC	F	p	η^2
Intra-sujetos	Ocasión	230.124	1	230.124	77.500	.000	.154
	Ocasión * país	.648	1	.648	.218	.641	.001
	Ocasión * condición	196.703	1	196.703	66.245	.000	.134
	Ocasión * país * condición	4.811	1	4.811	1.620	.204	.004
	Error (ocasión)	1267.908	427	2.969			
Inter-sujetos	País	.923	1	.923	.161	.688	.000
	Condición	303.459	1	303.459	52.970	.000	.110
	País * Condición	44.387	1	44.387	7.748	.006	.018
	Error	2446.238	427	5.729			

Estadísticos descriptivos

	España				Cuba			
	Antes		Después		Antes		Después	
	Media	Dt	Media	Dt	Media	Dt	Media	Dt
Control	6.61	1.853	6.82	2.284	6.24	2.173	6.22	2.171
Experimental	6.52	2.339	8.71	2.129	6.90	2.530	9.60	1.174

Gráfico A: Cambio en CONTROL DEL TIEMPO DE OCIO percibido por los PADRES



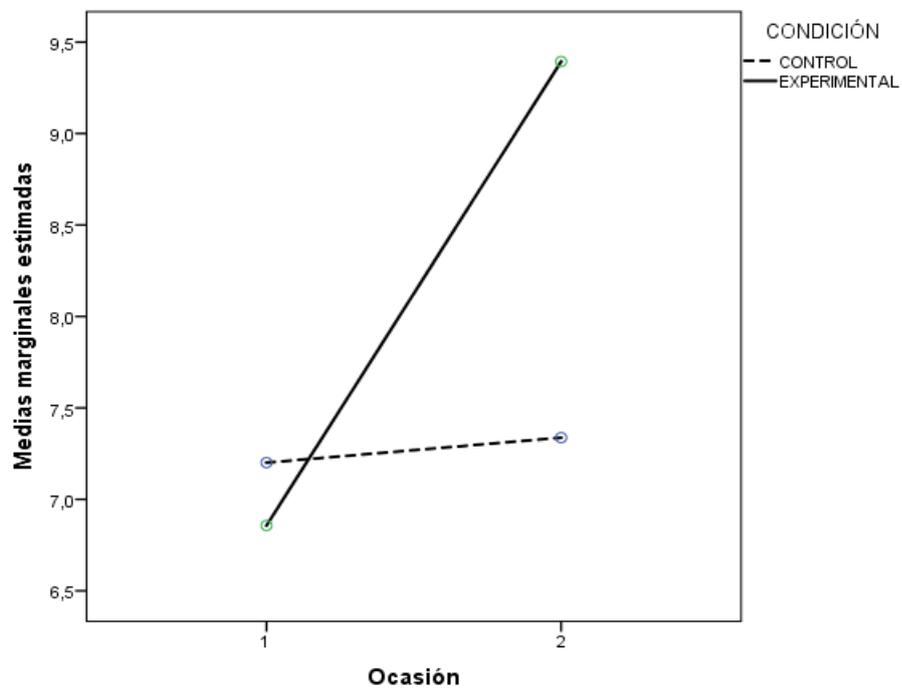
Cuadro 6.4.2.9. Resumen del ANOVA. Variable dependiente:
CMF ESTRUCTURA percibida por los PADRES: ESTABLECIMIENTO DE REGLAS CLARAS

Fuente de variación		S.C.	gl	MC	F	p	η^2
Intra-sujetos	Ocasión	254.805	1	254.805	88.114	.000	.171
	Ocasión * país	.058	1	.058	.020	.887	.000
	Ocasión * condición	205.466	1	205.466	71.052	.000	.143
	Ocasión * país * condición	1.925	1	1.925	.666	.415	.002
	Error (ocasión)	1234.783	427	2.892			
Inter-sujetos	País	85.836	1	85.836	18.960	.000	.043
	Condición	104.556	1	104.556	23.095	.000	.051
	País * Condición	11.001	1	11.001	2.430	.120	.006
	Error	1933.082	427	4.527			

Estadísticos descriptivos

	España				Cuba			
	Antes		Después		Antes		Después	
	Media	Dt	Media	Dt	Media	Dt	Media	Dt
Control	6.61	1.983	6.88	2.162	7.80	1.499	7.80	1.492
Experimental	6.66	2.461	9.10	1.554	7.06	2.732	9.69	.831

Gráfico A: Cambio en ESTABLECIMIENTO DE REGLAS CLARAS percibido por los PADRES



6.4.2.3.2.4. Oportunidades de autonomía: percepción de los padres.

En el Cuadro 6.4.2.10 se resumen los resultados del ANOVA sobre el efecto de la intervención sobre el efecto del Programa en el cambio que perciben los padres sobre las oportunidades para la autonomía que ofrecen a sus hijos. En este caso, el efecto de la *interacción ocasión x condición*, ha sido claramente significativo. Tal y como muestra el Gráfico A del cuadro 6.4.2.10, se observa un incremento importante en el grupo experimental una vez finalizado el programa respecto a los cambios observados en el grupo control, donde el cambio es prácticamente inexistente. Los padres del grupo experimental perciben que facilitan más oportunidades para que sus hijos aprendan con autonomía, una vez finalizado el programa, que lo que percibían al inicio del mismo, lo que no ocurre en el grupo control.

6.4.3.3.2.5. Cuidado del ambiente aprendizaje: percepción de los padres.

El último componente de la dimensión estructura, es el control y el cuidado que tienen los padres sobre las condiciones ambientales en la que sus hijos estudian o hacen sus trabajos escolares. En el Cuadro 6.4.2.11 se resumen los resultados del ANOVA sobre el efecto de la intervención en la variable anterior.

El efecto de la *interacción ocasión x condición*, ha sido claramente significativo. Tal y como muestra el Gráfico A del cuadro 6.4.2.11, los padres del grupo experimental perciben que ponen más cuidado en crear un entorno favorable de aprendizaje -sin ruidos, sin interrupciones, y con respeto al espacio y al tiempo- una vez finalizado el programa que al iniciar el mismo, a diferencia de lo que lo hacen los padres del grupo de control, que parecen poner menos cuidado.

También la *interacción ocasión x país x condición* ha resultado significativa: El país ha moderado los efectos de la intervención sobre la *interacción ocasión x condición*. Como puede verse comparando los Gráficos B y C del Cuadro 6.4.2.11, la mejora relativa fue significativa solo en Cuba. En España los padres de los dos grupos empeoraron.

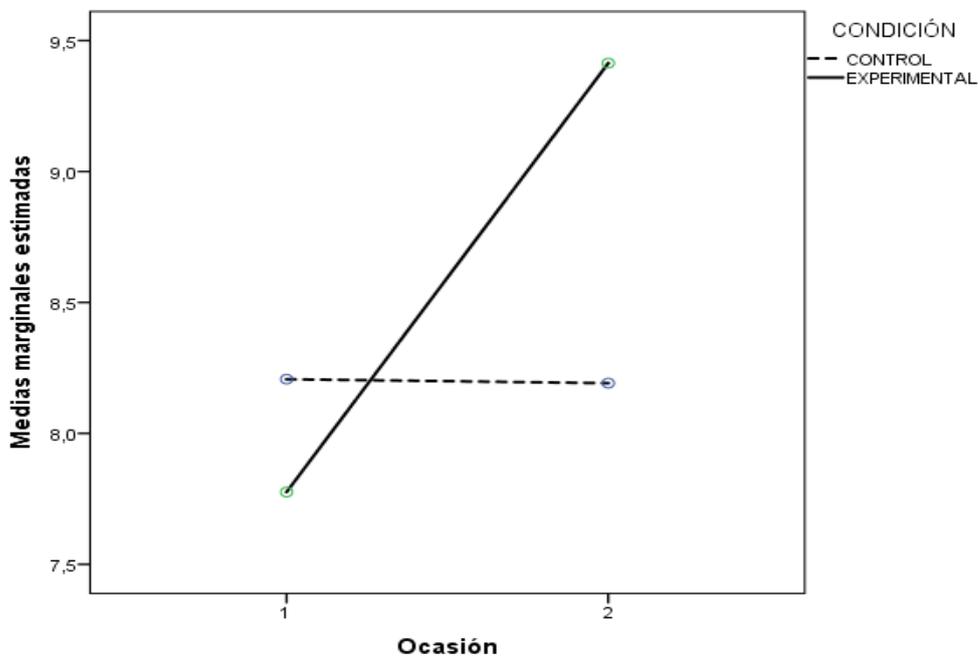
Cuadro 6.4.2.10. Resumen del ANOVA. Variable dependiente:
CMF ESTRUCTURA percibida por los PADRES: OPORTUNIDADES para la AUTONOMÍA

	Fuente de variación	S.C.	gl	MC	F	p	η^2
Intra-sujetos	Ocasión	93.860	1	93.860	36.891	.000	.080
	Ocasión * país	.245	1	.245	.096	.757	.000
	Ocasión * condición	97.399	1	97.399	38.282	.000	.082
	Ocasión * país * condición	.099	1	.099	.039	.844	.000
	Error (ocasión)	1086.395	427	2.544			
Inter-sujetos	País	181.757	1	181.757	47.822	.000	.101
	Condición	22.309	1	22.309	5.870	.016	.014
	País * Condición	21.795	1	21.795	5.735	.017	.013
	Error	1622.904	427	3.801			

Estadísticos descriptivos

	España				Cuba			
	Antes		Después		Antes		Después	
	Media	Dt	Media	Dt	Media	Dt	Media	Dt
Control	7.45	2.048	7.42	1.953	8.96	1.183	8.96	1.209
Experimental	7.44	2.619	9.01	1.298	8.11	2.530	9.82	.587

Gráfico A: Cambio en OPORTUNIDADES para la AUTONOMÍA percibido por los PADRES



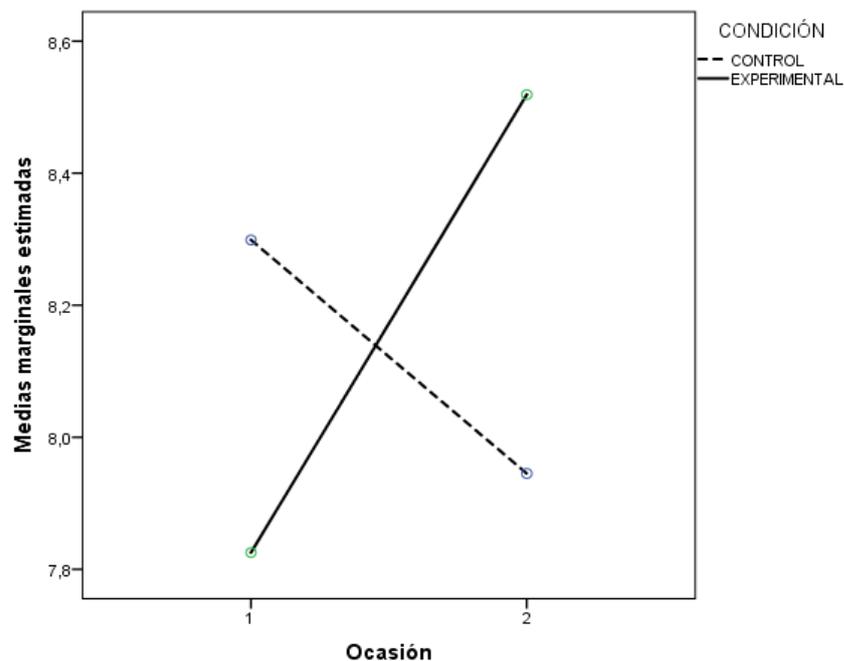
Cuadro 6.4.2.11. Resumen del ANOVA. Variable dependiente:
CMF ESTRUCTURA percibida por los PADRES: CONTROL DE CONDICIONES
AMBIENTALES

Fuente de variación	S.C.	gl	MC	F	p	η^2
Ocasión	4.116	1	4.116	1.780	.183	.004
Intra-sujetos						
Ocasión * país	76.899	1	76.899	33.247	.000	.072
Ocasión * condición	39.094	1	39.094	16.902	.000	.038
Ocasión * país * condición	25.330	1	25.330	10.951	.001	.025
Error (ocasión)	985.312	426	2.313			
Inter-sujetos						
País	403.209	1	403.209	117.460	.000	.216
Condición	.359	1	.359	.105	.747	.000
País * Condición	20.632	1	20.632	6.010	.015	.014
Error	1462.342	426	3.433			

Estadísticos descriptivos

	España				Cuba			
	Antes		Después		Antes		Después	
	Media	Dt	Media	Dt	Media	Dt	Media	Dt
Control	7.42	1.640	6.76	1.324	9.17	1.005	9.13	1.001
Experimental	7.75	2.062	7.29	1.606	7.90	2.582	9.75	.749

Gráfico A: Cambio percibido en CONTROL DE CONDICIONES AMBIENTALES



Cuadro 6.4.2.11 (Continuación)

Gráfico B: Cambio percibido en CONTROL DE CONDICIONES AMBIENTALES: España

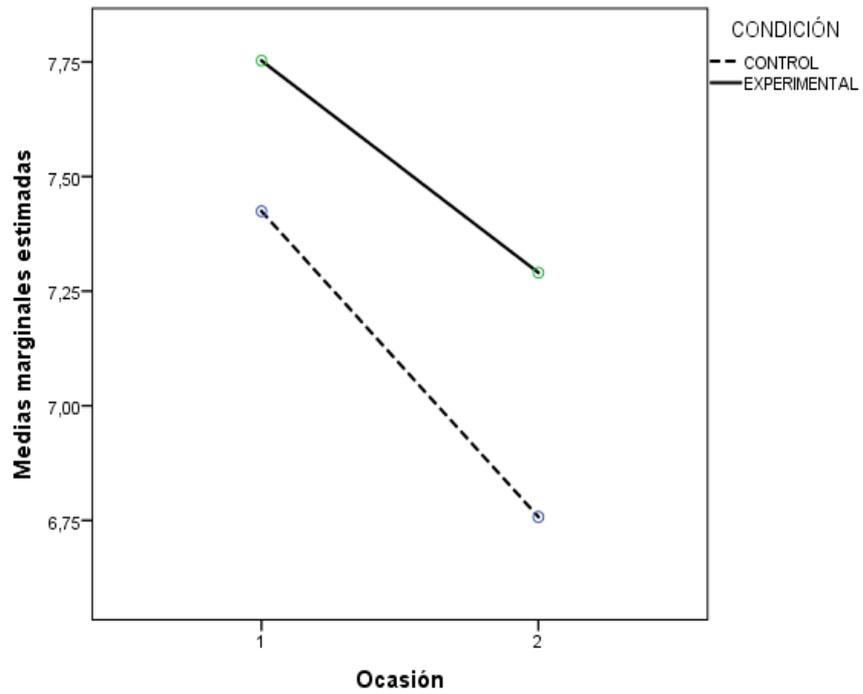
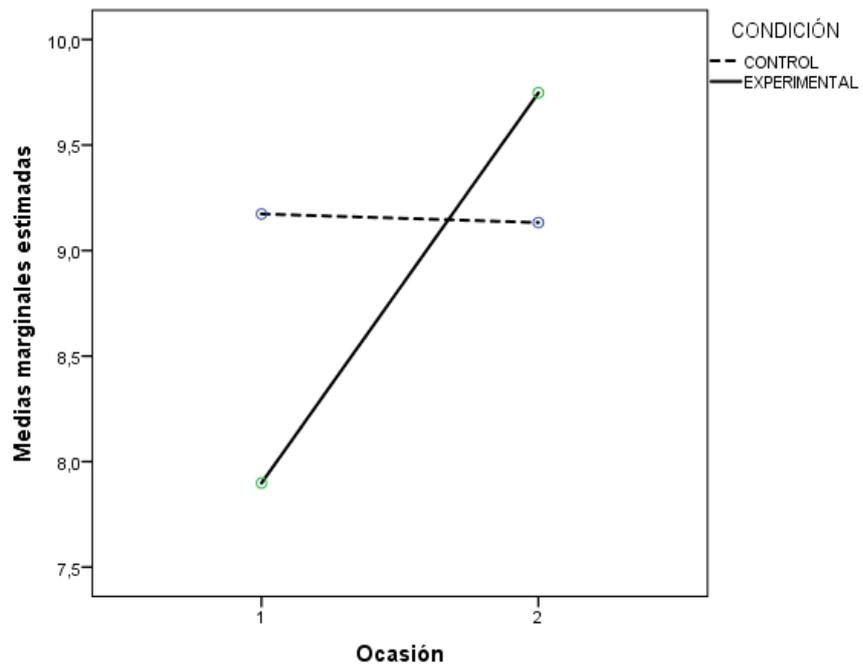


Gráfico C: Cambio percibido en CONTROL DE CONDICIONES AMBIENTALES: Cuba



6.4.2.3.3. Dimensión Ayudas al aprendizaje.

Otra de las dimensiones del Clima Motivacional de la Familia es el tipo ayuda que los padres ofrecen a sus hijos dedicándoles tiempo para supervisar y apoyar con paciencia sus trabajos extraescolares, siendo ejemplos o modelos para ellos en el interés que muestran por el aprendizaje, la cultura y la lectura. En esta dimensión (tipo de Ayudas que los padres ofrecen a sus hijos), fue en la que se mostró mayor homogeneidad en los efectos del Programa en cada uno de sus componentes tal como reflejan los resultados que se exponen a continuación.

6.4.2.3.3.1. Tiempo dedicado a ayudar a los hijos: percepción de los padres.

El Cuadro 6.4.2.12, recoge los resultados del ANOVA sobre el efecto del Programa en el cambio de la percepción de los padres sobre el tiempo que dedican a ayudar a sus hijos. El efecto de la *interacción ocasión x condición* ha sido claramente significativo. Tal y como muestra el Gráfico A del cuadro 6.4.2.12, los padres del grupo experimental perciben que dedican más tiempo a ayudar a sus hijos, una vez finalizado el programa que al comenzar el mismo. Este incremento ha sido notable en el Grupo experimental, lo cual no ha ocurrido igual en el Grupo Control, que prácticamente se ha mantenido estable al terminar la intervención.

6.4.2.3.3.2 Interés de los padres por la cultura: percepción de los padres.

El Cuadro 6.4.2.13, recoge los resultados del ANOVA sobre el efecto del Programa en el cambio de la percepción de los padres sobre su *interés por la cultura*. El efecto de la *interacción ocasión x condición* ha sido claramente significativo. Tal y como muestra el Gráfico A del cuadro 6.4.2.13, los padres del grupo experimental muestran mayor *interés por la cultura* una vez finalizado el programa que antes. Sin embargo, este interés se mantiene estable en el Grupo Control; donde, no se perciben cambios entre el inicio y el final de la intervención.

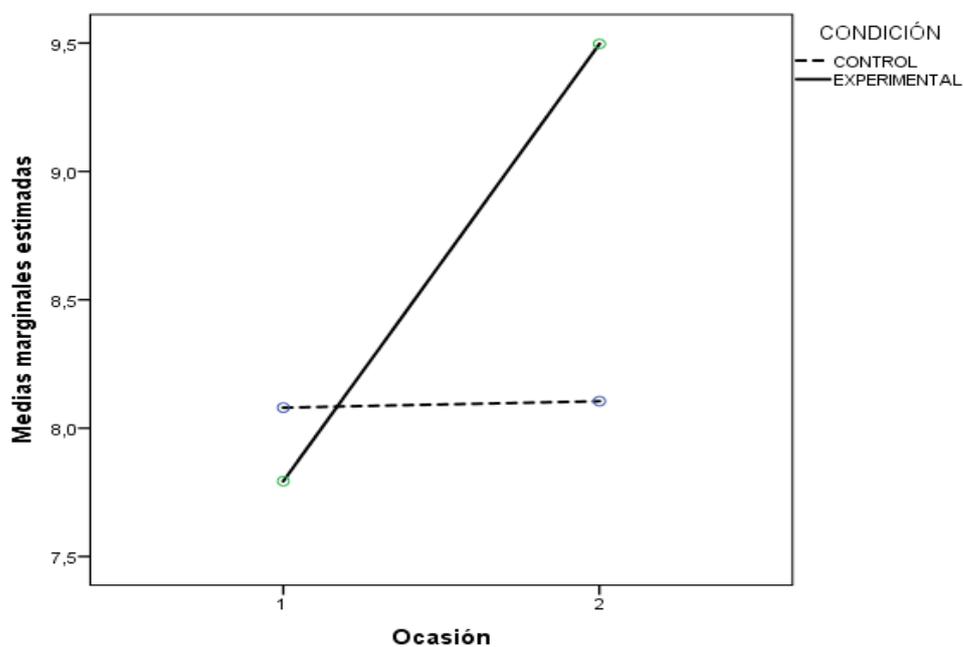
Cuadro 6.4.2.12. Resumen del ANOVA. Variable dependiente:
CMF AYUDA percibida por los PADRES: DEDICACIÓN DE TIEMPO

Fuente de variación	S.C.	gl	MC	F	p	η^2
Ocasión	106.501	1	106.501	49.109	.000	.103
Intra- sujetos Ocasión * país	9.862	1	9.862	4.547	.034	.011
Ocasión * condición	100.380	1	100.380	46.287	.000	.098
Ocasión * país * condición	7.385	1	7.385	3.405	.066	.008
Error (ocasión)	926.016	427	2.169			
País	229.423	1	229.423	74.839	.000	.149
Inter- sujetos Condición	43.576	1	43.576	14.215	.000	.032
País * Condición	2.358	1	2.358	.769	.381	.002
Error	1308.994	427	3.066			

Estadísticos descriptivos

	España				Cuba			
	Antes		Después		Antes		Después	
	Media	Dt	Media	Dt	Media	Dt	Media	Dt
Control	7.36	2.316	7.42	2.346	8.80	1.157	8.79	1.169
Experimental	6.98	2.485	9.17	1.464	8.61	1.982	9.82	.495

Gráfico A: Cambio en DEDICACIÓN DE TIEMPO percibido por los PADRES



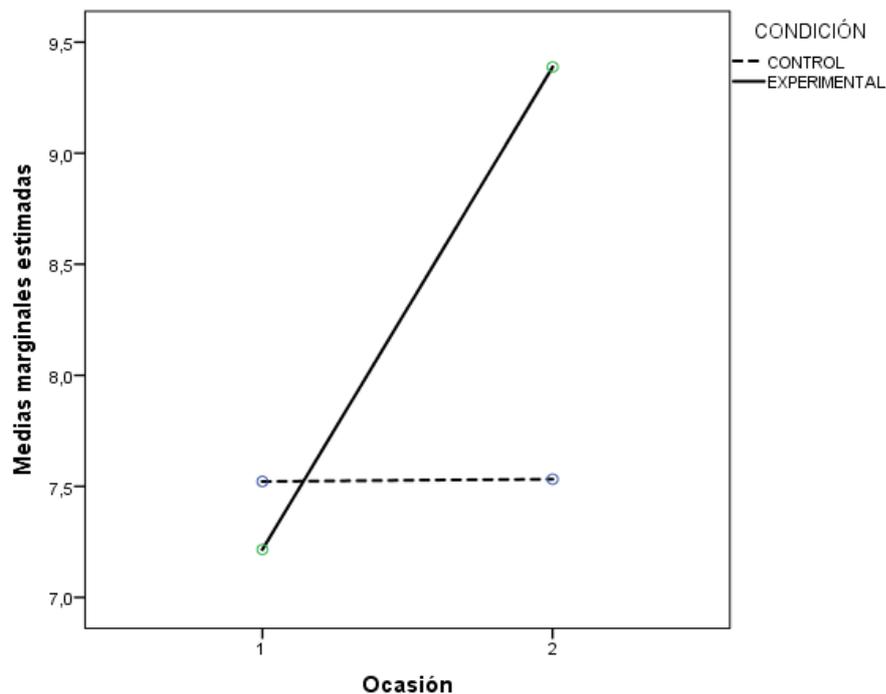
Cuadro 6.4.2.13. Resumen del ANOVA. Variable dependiente:
CMF AYUDA percibida por los PADRES: EJEMPLO DE INTERÉS POR LA CULTURA

Fuente de variación		S.C.	gl	MC	F	p	η^2
Intra-sujeto	Ocasión	169.761	1	169.761	73.044	.000	.146
	Ocasión * país	.791	1	.791	.340	.560	.001
	Ocasión * condición	166.649	1	166.649	71.705	.000	.144
	Ocasión * país * condición	.419	1	.419	.180	.671	.000
	Error (ocasión)	990.068	426	2.324			
Inter-sujetos	País	235.453	1	235.453	56.729	.000	.118
	Condición	85.525	1	85.525	20.606	.000	.046
	País * Condición	31.016	1	31.016	7.473	.007	.017
	Error	1768.121	426	4.151			

Estadísticos descriptivos

	España				Cuba			
	Antes		Después		Antes		Después	
	Media	Dt	Media	Dt	Media	Dt	Media	Dt
Control	6.64	2.289	6.67	2.420	8.41	1.315	8.40	1.306
Experimental	6.74	2.245	9.04	1.775	7.69	2.458	9.73	.618

Gráfico A: Cambio en EJEMPLO DE INTERÉS POR LA CULTURA percibido por los PADRES



6.4.2.3.3.3. *Interés de los padres por la lectura: percepción de los padres.*

El Cuadro 6.4.2.14, recoge los resultados del ANOVA sobre el efecto del Programa en el cambio de la percepción de los padres sobre su *interés por la lectura*. El efecto de la *interacción ocasión x condición* ha sido claramente significativo. Tal y como muestra el Gráfico A del cuadro 6.4.2.14, los padres del grupo experimental muestran mayor *interés por la lectura* una vez finalizado el programa que antes. Sin embargo, este interés se mantiene estable en el Grupo Control; donde, no se perciben cambios entre el inicio y el final de la intervención.

6.4.2.3.3.4 *Paciencia al tratar de ayudar a los hijos: percepción de los padres.*

El Cuadro 6.4.2.15, recoge los resultados del ANOVA sobre el efecto del Programa en el cambio de la percepción de los padres sobre su *paciencia al tratar de ayudar y orientar a sus hijos* en sus intereses y trabajos escolares. El efecto de la *interacción ocasión x condición* ha sido claramente significativo. Tal y como muestra el Gráfico A del cuadro 6.4.2.15, los padres del grupo experimental se perciben más pacientes al ayudar y orientar a sus hijos en sus intereses y trabajos escolares, una vez finalizada la intervención que al comienzo de la misma, lo que no ocurre en el grupo de control donde los resultados permanecen prácticamente estables.

6.4.2.3.4. Dimensión Relación de la familia con el profesorado y la escuela

La cuarta y última dimensión que configura el Modelo del Clima Motivacional de la Familia corresponde a la relación que se establece entre la familia y la escuela: a partir de las expectativas o valoración positiva que los padres tienen de los profesores, la asistencia a las reuniones escolares y la participación en las diversas actividades organizadas por la institución escolar.

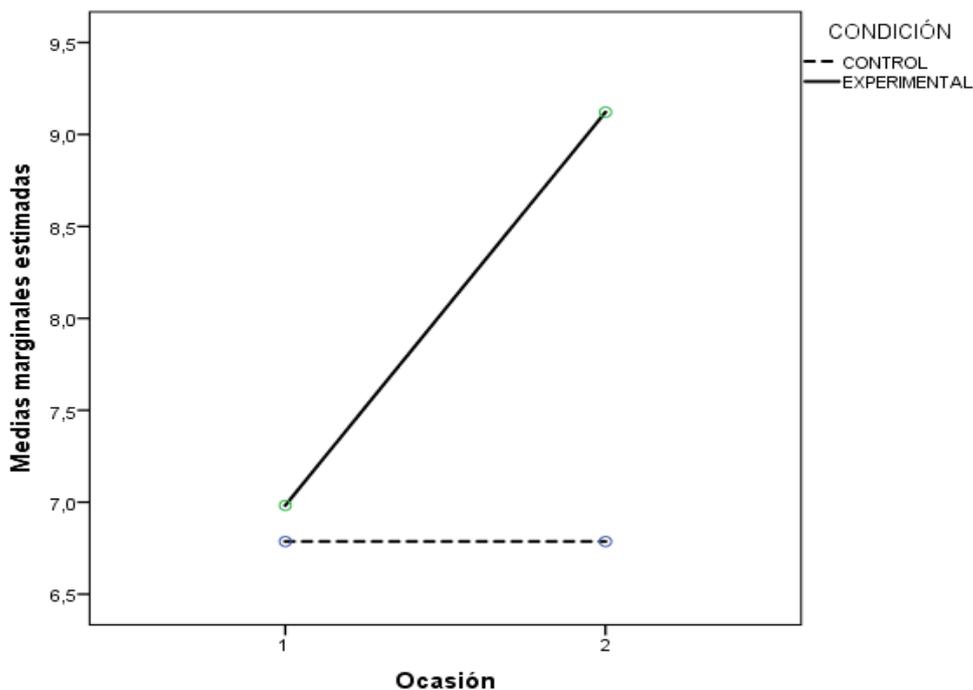
Cuadro 6.4.2.14. Resumen del ANOVA. Variable dependiente:
CMF AYUDA percibida por los PADRES: EJEMPLO DE INTERÉS POR LA LECTURA

Fuente de variación		S.C.	gl	MC	F	p	η^2
Intra-sujetos	Ocasión	163.105	1	163.105	61.906	.000	.127
	Ocasión * país	7.240	1	7.240	2.748	.098	.006
	Ocasión * condición	163.105	1	163.105	61.906	.000	.127
	Ocasión * país * condición	7.240	1	7.240	2.748	.098	.006
	Error (ocasión)	1125.027	427	2.635			
Inter-sujetos	País	9.151	1	9.151	1.757	.186	.004
	Condición	228.366	1	228.366	43.838	.000	.093
	País * Condición	20.303	1	20.303	3.897	.049	.009
	Error	2224.392	427	5.209			

Estadísticos descriptivos

	España				Cuba			
	Antes		Después		Antes		Después	
	Media	Dt	Media	Dt	Media	Dt	Media	Dt
Control	6.85	2.210	6.85	2.252	6.72	2.090	6.72	2.090
Experimental	6.89	2.347	8.58	1.611	7.07	2.445	9.66	1.001

Gráfico A: Cambio en EJEMPLO DE INTERÉS POR LA LECTURA percibido por los PADRES



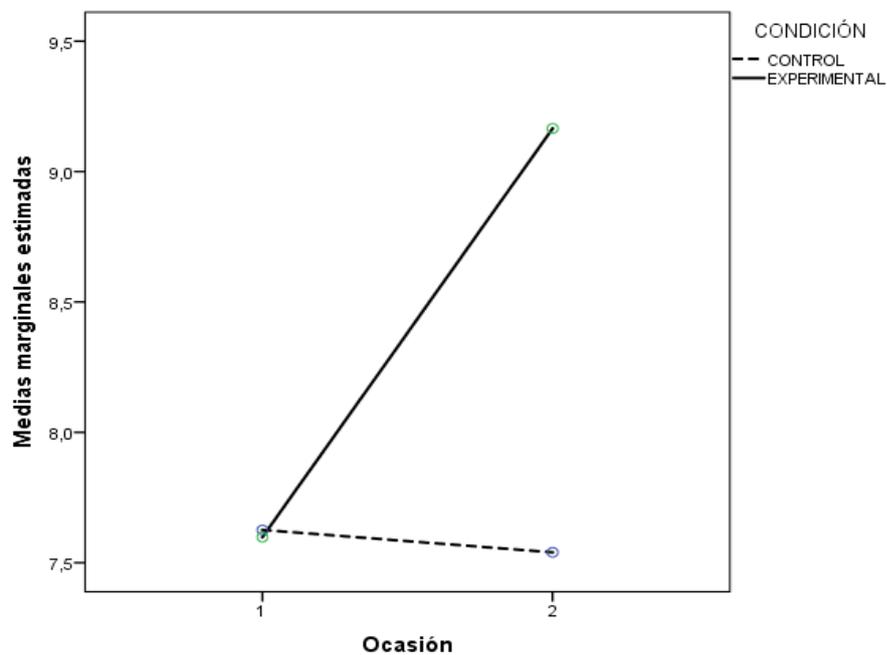
Cuadro 6.4.2.15. Resumen del ANOVA. Variable dependiente:
CMF AYUDA percibida por los PADRES: PACIENCIA

	Fuente de variación	S.C.	gl	MC	F	p	η^2
Intra-sujetos	Ocasión	78.214	1	78.214	33.234	.000	.072
	Ocasión * país	2.153	1	2.153	.915	.339	.002
	Ocasión * condición	97.422	1	97.422	41.396	.000	.089
	Ocasión * país * condición	.469	1	.469	.199	.656	.000
	Error (ocasión)	1002.570	426	2.353			
Inter-sujetos	País	100.961	1	100.961	22.597	.000	.050
	Condición	91.004	1	91.004	20.368	.000	.046
	País * Condición	5.198	1	5.198	1.163	.281	.003
	Error	1903.326	426	4.468			

Estadísticos descriptivos

	España				Cuba			
	Antes		Después		Antes		Después	
	Media	Dt	Media	Dt	Media	Dt	Media	Dt
Control	7.33	2.175	7.18	2.311	7.92	1.870	7.90	1.858
Experimental	7.17	2.185	8.56	1.514	8.02	2.406	9.77	.594

Gráfico A: Cambio en PACIENCIA percibido por los PADRES



6.4.2.3.4.1 Participación de la familia en la escuela: percepción de los padres.

El Cuadro 6.4.2.16, recoge los resultados del ANOVA sobre el efecto del Programa en el cambio de la percepción de los padres sobre su participación en la escuela.

En este caso el efecto de la *interacción ocasión x condición* ha sido significativo, si bien en menor medida que lo que lo ha sido en el caso de las variables anteriormente comentadas. Tal y como muestra el Gráfico A del cuadro 6.4.2.16, los padres del grupo experimental perciben tras la intervención que participan más en la escuela, lo que no ocurre en el grupo de control.

También la *interacción ocasión x país x condición* resultó significativa. Como puede comprobarse comparando los Gráficos B y C del Cuadro 6.4.2.16, el efecto de la *interacción ocasión x condición* solo ha sido significativo en la dirección esperada en el caso de Cuba, donde los padres del grupo experimental han mostrado un incremento en su participación respecto a los del grupo de control, mientras que en España la participación ha descendido tras la intervención en las dos condiciones, experimental y control.

6.4.2.3.4.2. Valoración de los profesores por los padres: percepción de los padres.

El Cuadro 6.4.2.17, recoge los resultados del ANOVA sobre el efecto del Programa en la percepción de los padres sobre su valoración y expectativas de los profesores de sus hijos. El efecto de la *interacción ocasión x condición*, en ambos componentes, ha sido muy similar y significativo. Tal y como muestra el Gráfico A del cuadro 6.4.2.17, los padres del grupo experimental han cambiado de manera creciente y favorable el valor positivo que tienen de los profesores de sus hijos, mucho más que en el grupo control que prácticamente ha permanecido estable.

6.4.2.3.4.3. Asistencia a las reuniones con el profesorado: percepción de los padres.

El Cuadro 6.4.2.18, recoge los resultados del ANOVA sobre el efecto del Programa en la asistencia a las reuniones convocadas por el profesorado. El efecto de la *interacción ocasión x condición*, fue significativo. Tal y como muestra el Gráfico A del

cuadro 6.4.2.18, los padres del grupo experimental han mejorado en la asistencia a las reuniones convocadas por el profesor, mucho más que en el grupo control.

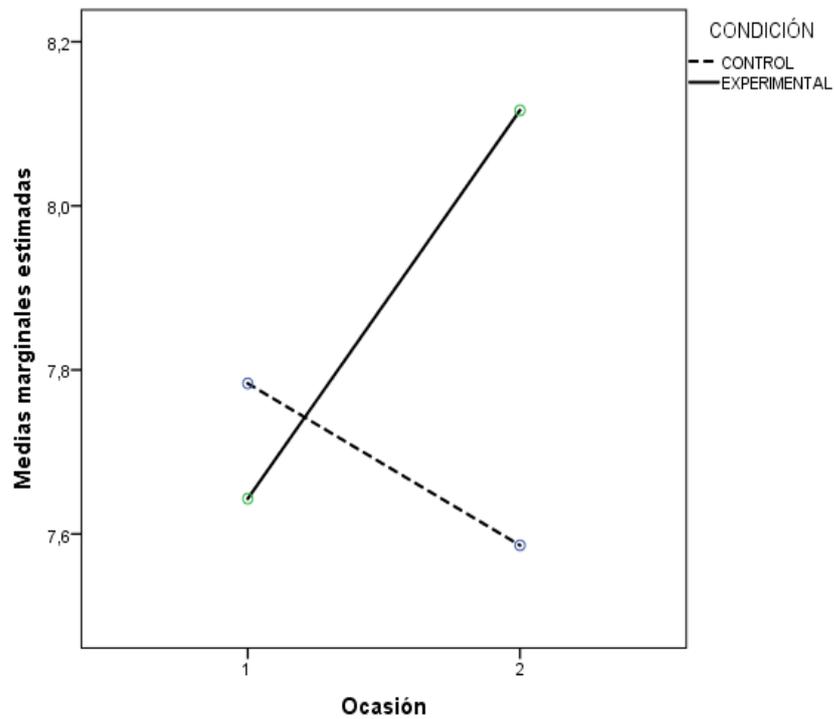
Cuadro 6.4.2.16. Resumen del ANOVA. Variable dependiente: CMF. RELACIÓN PROFESORADO percibida por los PADRES: PARTICIPACIÓN ESCUELA

	Fuente de variación	S.C.	gl	MC	F	p	η^2
Intra-sujetos	Ocasión	2.715	1	2.715	1.098	.295	.003
	Ocasión * país	54.200	1	54.200	21.921	.000	.049
	Ocasión * condición	16.029	1	16.029	6.483	.011	.015
	Ocasión * país * condición	32.916	1	32.916	13.313	.000	.030
	Error (ocasión)	1055.764	427	2.473			
Inter-sujetos	País	899.539	1	899.539	212.230	.000	.332
	Condición	5.414	1	5.414	1.277	.259	.003
	País * Condición	16.809	1	16.809	3.966	.047	.009
	Error	1809.845	427	4.239			

Estadísticos descriptivos

	España				Cuba			
	Antes		Después		Antes		Después	
	Media	Dt	Media	Dt	Media	Dt	Media	Dt
Control	6.42	2.194	6.09	2.097	9.14	1.268	9.08	1.298
Experimental	7.11	2.169	6.48	1.711	8.18	2.630	9.75	.779

Gráfico A: Cambio en PARTICIPACIÓN ESCUELA percibido por los PADRES



Cuadro 6.4.2.16 (Continuación)

Gráfico B: Cambio en PARTICIPACIÓN ESCUELA percibido por los PADRES: España

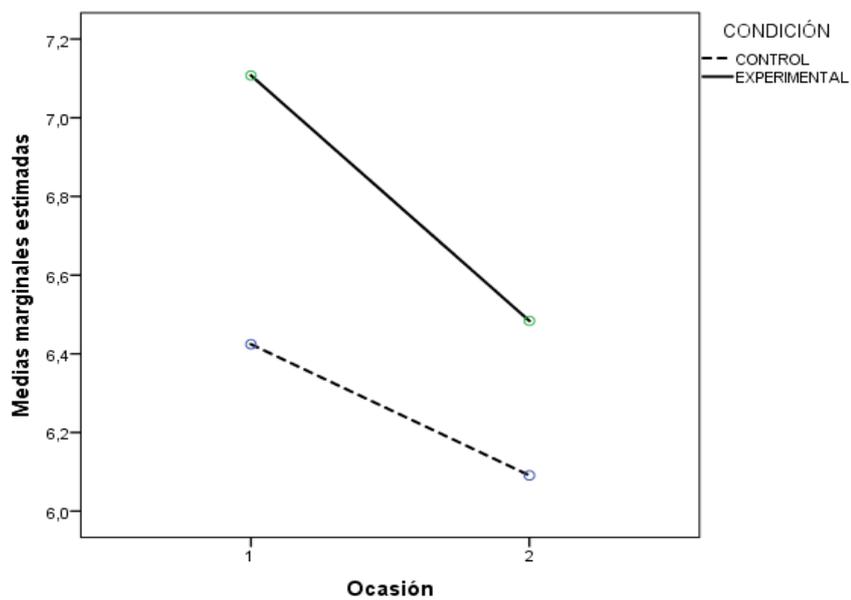
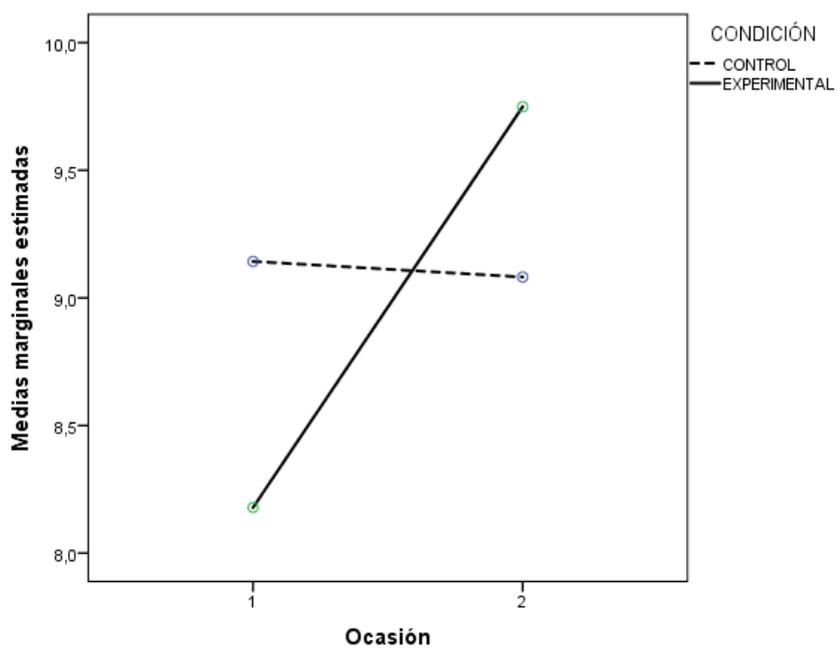


Gráfico C: Cambio en PARTICIPACIÓN ESCUELA percibido por los PADRES: Cuba

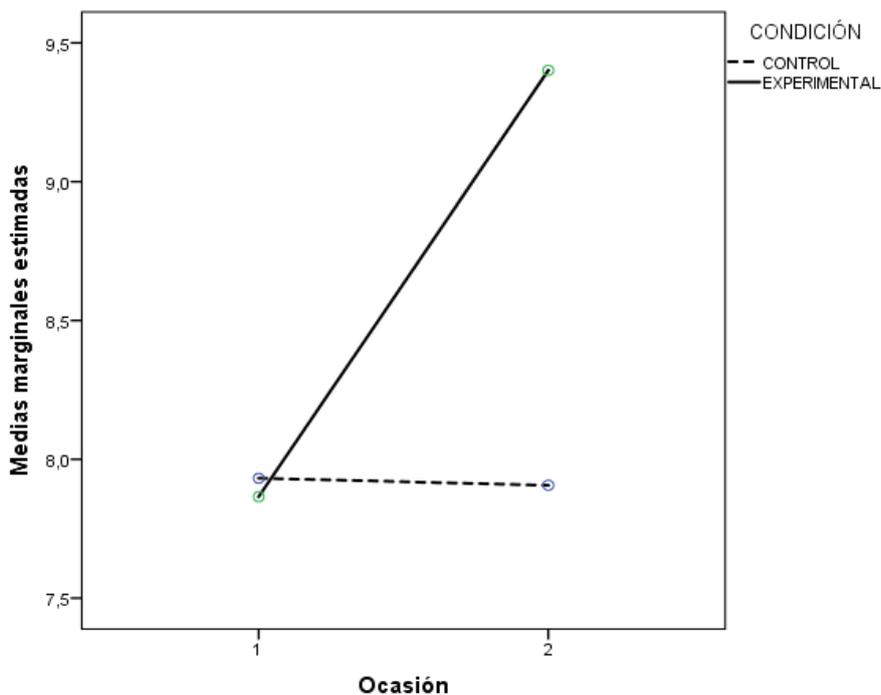


Cuadro 6.4.2.17. Resumen del ANOVA. Variable dependiente:
CMF. RELACIÓN PROFESORADO percibida por los PADRES: VALORACIÓN POSITIVA

Fuente de variación		S.C.	gl	MC	F	p	η^2
Intra- sujetos	Ocasión	81.336	1	81.336	28.290	.000	.062
	Ocasión * país	.420	1	.420	.146	.702	.000
	Ocasión * condición	86.855	1	86.855	30.210	.000	.066
	Ocasión * país * condición	.051	1	.051	.018	.894	.000
	Error (ocasión)	1227.646	427	2.875			
Inter- sujetos	País	103.915	1	103.915	27.754	.000	.061
	Condición	72.723	1	72.723	19.423	.000	.044
	País * Condición	14.441	1	14.441	3.857	.050	.009
	Error	1598.741	427	3.744			

Estadísticos descriptivos								
	España				Cuba			
	Antes		Después		Antes		Después	
	Media	Dt	Media	Dt	Media	Dt	Media	Dt
Control	7.36	2.148	7.30	2.215	8.50	1.357	8.51	1.357
Experimental	7.63	2.020	9.10	1.561	8.10	2.637	9.71	.804

Cambio en VALORACIÓN POSITIVA de los profesores, percibido por los PADRES



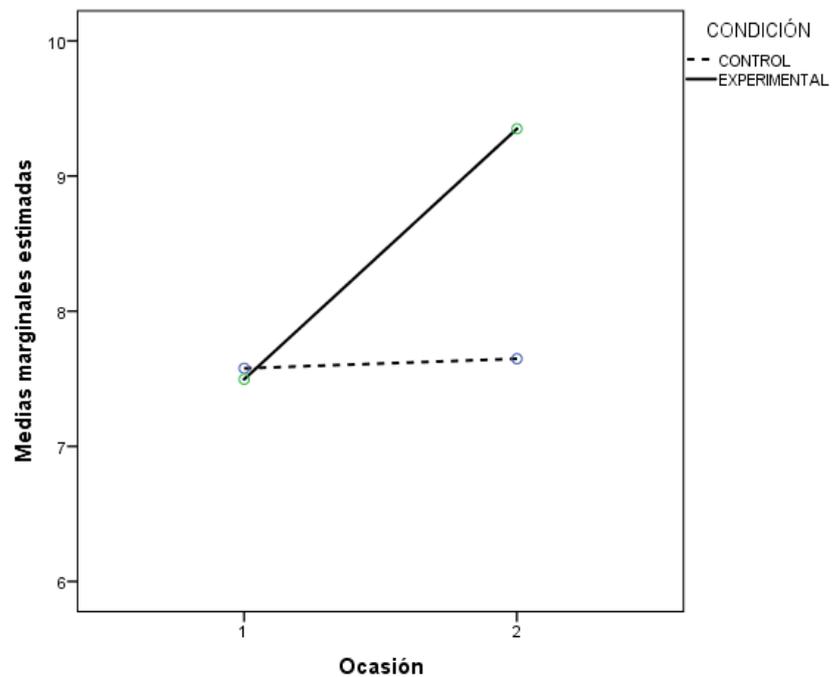
Cuadro 6.4.2.19. Resumen del ANOVA. Variable dependiente:
CMF. RELACIÓN PROFESORADO: REUNIÓN CON PROFESORES

Fuente de variación		S.C.	gl	MC	F	p	η^2
Intra-sujetos	Ocasión	131.952	1	131.952	44.076	.000	.094
	Ocasión * país	.022	1	.022	.007	.931	.000
	Ocasión * condición	113.243	1	113.243	37.826	.000	.082
	Ocasión * país * condición	.204	1	.204	.068	.794	.000
	Error (ocasión)	1275.344	426	2.994			
Inter-sujetos	País	147.553	1	147.553	36.234	.000	.078
	Condición	93.580	1	93.580	22.980	.000	.051
	País * Condición	28.974	1	28.974	7.115	.008	.016
	Error	1734.768	426	4.072			

Estadísticos descriptivos

	España				Cuba			
	Antes		Después		Antes		Después	
	Media	Dt	Media	Dt	Media	Dt	Media	Dt
Control	6.82	2.417	6.94	2.461	8.34	1.323	8.36	1.302
Experimental	7.23	2.308	9.05	1.790	7.77	2.559	9.65	.903

Cambio en Relación profesorado: Reunión con profesores percibido por los PADRES



6.4.3 Impacto del entrenamiento: cambios percibidos por los hijos en el CMF

Nuestro programa pretendía no solo el cambio de conocimientos de los padres y su transferencia al trabajo cotidiano con los hijos, sino también que este cambio se manifestase en la percepción que los propios hijos del clima motivacional de la familia, percepción que constituye un índice del impacto conseguido por el programa más allá del cambio reconocido por los padres. Este impacto se ha evaluado mediante el Cuestionario CMF-Q, evaluación cuyos resultados se describen a continuación.

6.4.3.1. Cambio General percibido por los hijos

El cuadro 6.4.3.1 muestra los resultados del ANOVA sobre el efecto de la intervención en los cambios del Clima Motivacional de la Familia percibidos por los hijos. El efecto de la *interacción ocasión x condición* ha sido significativo. Como muestra el Gráfico A del Cuadro 6.4.3.1, de acuerdo con la percepción de los hijos el conjunto del clima motivacional de la familia ha mejorado favorablemente en la dirección esperada en el grupo experimental, lo que no ha ocurrido en el grupo control, que ha permanecido prácticamente invariable. No obstante, el tamaño del efecto ha sido modesto, lo que no sabemos si se debe a que lo ha sido por igual en todas las dimensiones que configuran en CMF o a que la dirección y tamaño de los cambios en unas y otras se han compensado haciendo que el efecto no sea mayor. Se exponen, pues, a continuación, los resultados de los análisis de las puntuaciones en cada una de las dimensiones del CMF correspondientes a la percepción de los hijos.

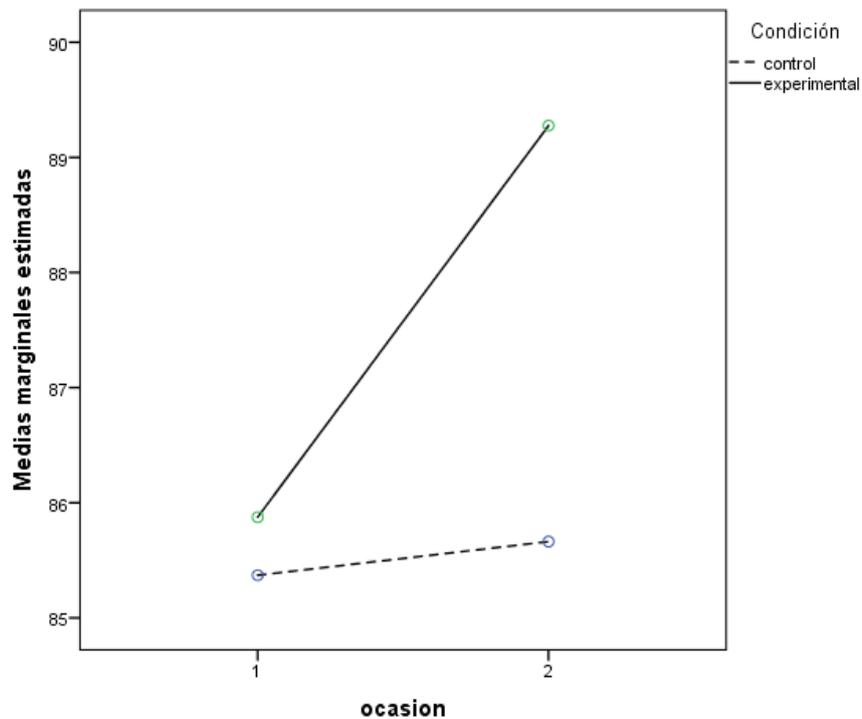
Cuadro 6.4.3.1. Resumen del ANOVA. Variable dependiente:
CMF TOTAL percibido por los HIJOS

Fuente de variación		S.C.	gl	MC	F	p	η^2
Intra-sujetos	Ocasión	485.415	1	485.415	24.311	.000	.055
	Ocasión * país	20.477	1	20.477	1.026	.312	.002
	Ocasión * condición	343.929	1	343.929	17.225	.000	.040
	Ocasión * país * condición	51.624	1	51.624	2.586	.109	.006
	Error (ocasión)	8266.251	414	19.967			
Inter-sujetos	País	662.661	1	662.661	15.455	.000	.036
	Condición	603.359	1	603.359	14.072	.000	.033
	País * Condición	33.873	1	33.873	.790	.375	.002
	Error	17751.505	414	42.878			

Estadísticos descriptivos

	España				Cuba			
	Antes		Después		Antes		Después	
	Media	Dt	Media	Dt	Media	Dt	Media	Dt
Control	84.42	5.99	84.94	6.71	86.32	5.42	86.39	5.70
Experimental	85.04	6.52	87.46	5.40	86.71	5.58	91.09	4.97

Gráfico A: Cambio en CMF TOTAL percibido por los HIJOS



6.4.3.2. Cambios en las dimensiones del CMF percibidos por los hijos.

6.4.3.2.1. Mensajes de los padres a los hijos: percepción de los hijos.

El Cuadro 6.4.3.2 muestra los resultados del análisis del efecto de la intervención en los cambios de la percepción de los hijos sobre los tipos de mensajes verbales que suelen decirles sus padres. El efecto de la *interacción ocasión x condición* fue significativo. Como muestra el Gráfico A del Cuadro 6.4.3.2, el cambio fue en la dirección esperada en el grupo experimental, al contrario de lo que ocurrió en el grupo control. Los estudiantes cuyos padres participaron en el programa, a diferencia de los que no participaron, perciben con el paso del tiempo que los comentarios y mensajes que sus padres les dicen relacionados con su actividad escolar se centran en su aprendizaje y progreso, lo que favorece el interés por aprender, y el esfuerzo que realizan.

6.4.3.2.2. Estructura que los padres ponen al trabajo de los hijos: percepción de los hijos.

El Cuadro 6.4.3.3 muestra los resultados del análisis del efecto de la intervención en el cambio de la percepción de los hijos sobre cómo sus padres organizan, controlan, estructuran los espacios y tiempos para estudiar en casa. En este caso los resultados correspondientes a las diferencias entre el grupo experimental y control no han sido significativos. Como muestra el Gráfico A del Cuadro 6.4.3.3, la percepción que los hijos tienen del grado en que sus padres tienden a supervisar y controlar la actividad extraescolar es semejante: en ambos casos tiende a incrementarse a medida que avanza el Curso escolar. Tampoco hubo diferencias significativas entre los dos países.

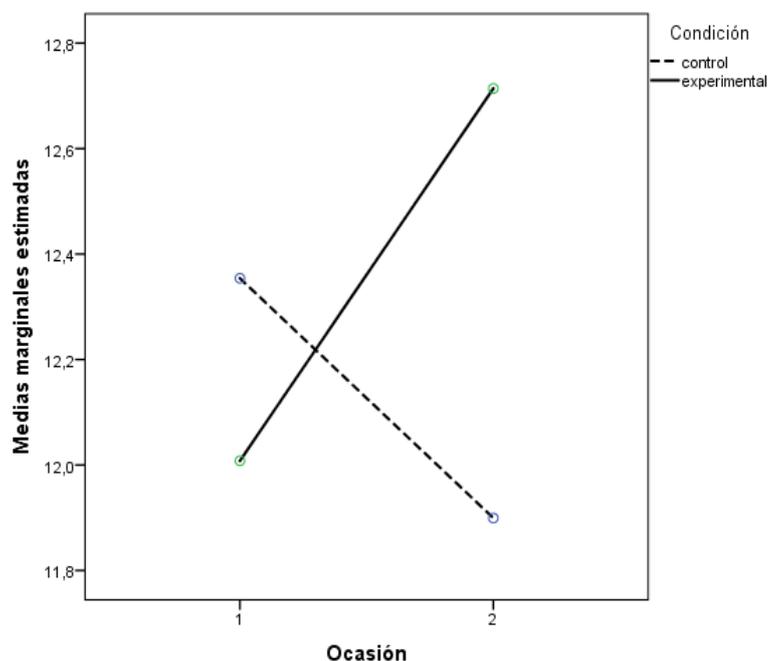
Cuadro 6.4.3.2 Resumen del ANOVA. Variable dependiente:
CMF MENSAJES percibidos por los HIJOS.

Fuente de variación		S.C.	gl	MC	F	p	η^2
Intra-sujetos	Ocasión	2.258	1	2.258	.620	.431	.001
	Ocasión * país	42.077	1	42.077	11.554	.001	.027
	Ocasión * condición	48.116	1	48.116	13.212	.000	.030
	Ocasión * país * condición	1.109	1	1.109	.304	.581	.001
	Error (ocasión)	1536.821	422	3.642			
Inter-sujetos	País	6.395	1	6.395	.964	.327	.002
	Condición	7.836	1	7.836	1.181	.278	.003
	País * Condición	45.470	1	45.470	6.851	.009	.016
	Error	2800.684	422	6.637			

Estadísticos descriptivos

	España				Cuba			
	Antes		Después		Antes		Después	
	Media	Dt	Media	Dt	Media	Dt	Media	Dt
Control	12.76	2.346	11.85	2.551	11.95	2.179	11.95	2.206
Experimental	11.94	2.678	12.01	1.741	12.08	2.503	13.42	2.026

Gráfico A: Cambio en MENSAJES percibido por los HIJOS



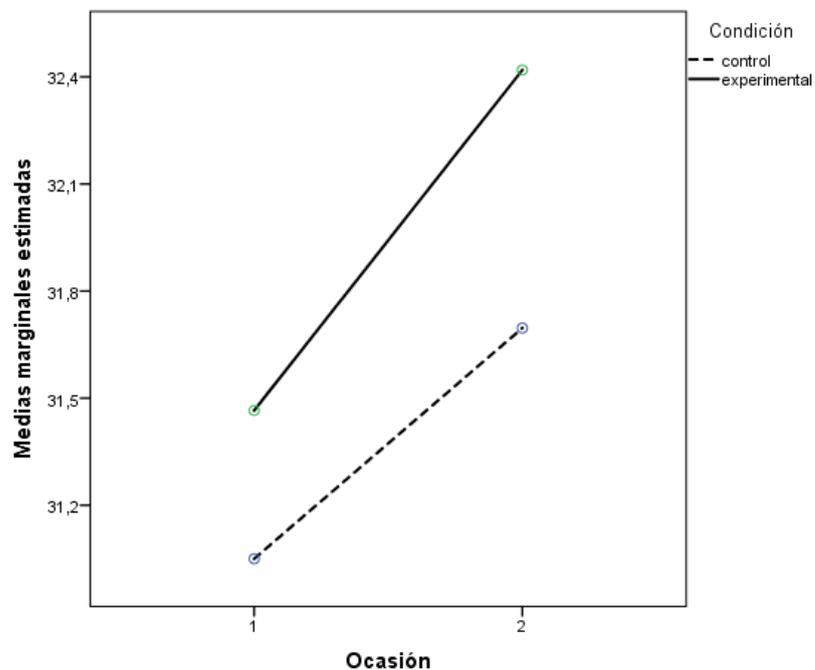
Cuadro 6.4.3.3. Resumen del ANOVA. Variable dependiente:
CMF ESTRUCTURA percibida por los HIJOS.

Fuente de variación	S.C.	gl	MC	F	p	η^2
Ocasión	91.233	1	91.233	12.991	.000	.030
Ocasión * país	16.137	1	16.137	2.298	.130	.005
Intra-sujetos						
Ocasión * condición	3.367	1	3.367	.479	.489	.001
Ocasión * país * condición	11.993	1	11.993	1.708	.192	.004
Error (ocasión)	2928.418	417	7.023			
Inter-sujetos						
País	511.476	1	511.476	40.199	.000	.088
Condición	46.173	1	46.173	3.629	.057	.009
País * Condición	26.175	1	26.175	2.057	.152	.005
Error	5305.693	417	12.723			

Estadísticos descriptivos

	España				Cuba			
	Antes		Después		Antes		Después	
	Media	Dt	Media	Dt	Media	Dt	Media	Dt
Control	29.58	3.052	30.85	4.501	32.52	2.862	32.54	2.982
Experimental	30.71	3.472	31.71	3.205	32.22	3.733	33.13	2.081

Gráfico A: Cambio en ESTRUCTURA percibido por los HIJOS



6.4.3.2.3. Ayudas y tiempo ofrecido a los hijos por sus padres: percepción de los hijos.

Los cambios de percepción por los estudiantes, sobre las ayudas recibidas por sus padres, tal como muestran los resultados del ANOVA del efecto del Programa, en la gráfica 6.4.3.3, no fueron significativos. Ni el efecto de la interacción ocasión x condición ni el efecto ocasión x condición x país, muestran cambios significativos en ambos grupos (Experimental y Control). No obstante, como se aprecia, la tendencia de cambio en el Grupo experimental aumenta hacia lo favorable al terminar la intervención. Cambio que no se aprecia en el grupo control, que se mantuvo estable en el transcurso del tiempo.

6.4.3.2.4. Relación de los padres con los profesores y la escuela: percepción de los hijos.

Ya habíamos mencionado que la relación que los padres establecen con la escuela, fue, junto con los mensajes que estos dicen a sus hijos, la dimensión donde los estudiantes percibieron cambios significativos al finalizar la aplicación del Programa.

El gráfico 6.4.3.5, recoge los resultados del ANOVA sobre el efecto de la Intervención en el cambio de percepción de los estudiantes sobre la Relación que sus padres establecen con la institución escolar. En este caso, el efecto de la interacción ocasión x condición, ha sido claramente significativo. Los estudiantes del grupo Experimental, perciben mayores cambios y de manera más favorable, que los del Grupo control, el cual prácticamente ha permanecido estable.

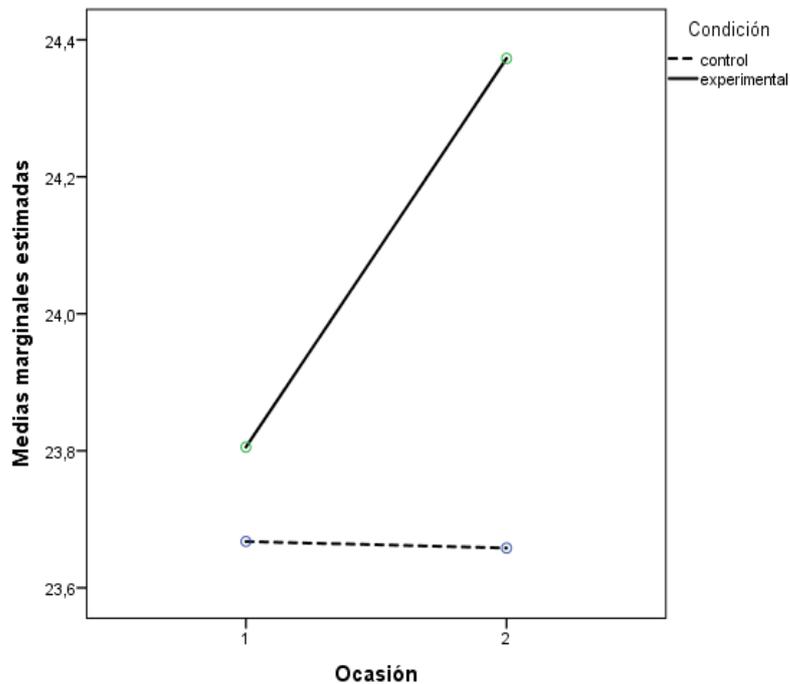
Cuadro 6.4.3.4 Resumen del ANOVA. Variable dependiente:
CMF AYUDA percibida por los HIJOS.

Fuente de variación		S.C.	gl	MC	F	p	η^2
Intra-sujetos	Ocasión	11.113	1	11.113	2.132	.145	.005
	Ocasión * país	3.251	1	3.251	.624	.430	.001
	Ocasión * condición	11.891	1	11.891	2.282	.132	.005
	Ocasión * país * condición	5.199	1	5.199	.997	.319	.002
	Error (ocasión)	2194.172	421	5.212			
Inter-sujetos	País	239.558	1	239.558	20.221	.000	.046
	Condición	25.965	1	25.965	2.192	.140	.005
	País * Condición	9.524	1	9.524	.804	.370	.002
	Error	4987.508	421	11.847			

Estadísticos descriptivos

	España				Cuba			
	Antes		Después		Antes		Después	
	Media	Dt	Media	Dt	Media	Dt	Media	Dt
Control	24.42	3.841	24.45	3.632	22.91	2.923	22.86	2.814
Experimental	24.49	3.242	24.72	3.041	23.12	3.299	24.03	1.856

Gráfico A: Cambio en AYUDA percibido por los HIJOS



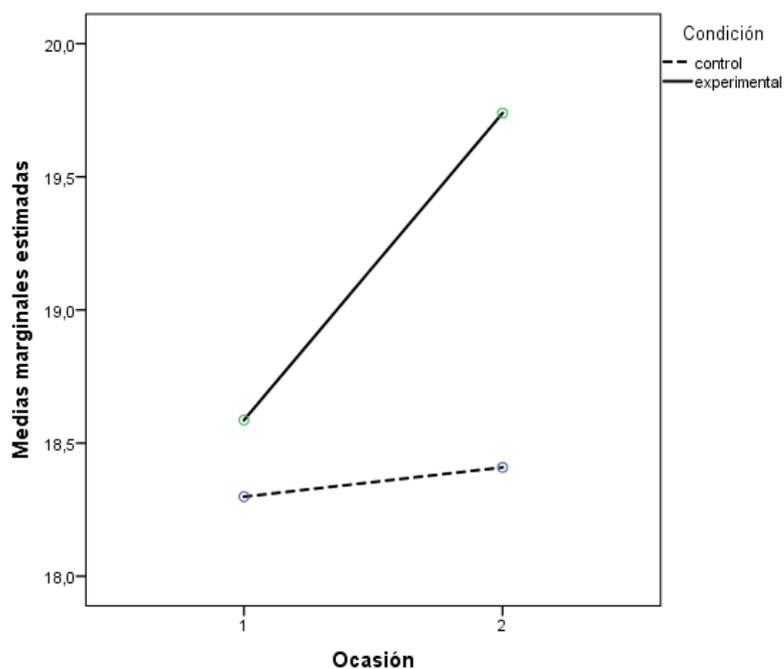
Cuadro 6.4.3.5 Resumen del ANOVA. Variable dependiente:
CMF RELACIÓN PROFESORADO percibida por los HIJOS.

Fuente de variación		S.C.	gl	MC	F	p	η^2
Intra-sujetos	Ocasión	56.951	1	56.951	12.756	.000	.029
	Ocasión * país	.020	1	.020	.004	.947	.000
	Ocasión * condición	38.824	1	38.824	8.696	.003	.020
	Ocasión * país * condición	.075	1	.075	.017	.897	.000
	Error (ocasión)	1875.137	420	4.465			
Inter-sujetos	País	251.320	1	251.320	21.841	.000	.049
	Condición	93.424	1	93.424	8.119	.005	.019
	País * Condición	.778	1	.778	.068	.795	.000
	Error	4832.847	420	11.507			

Estadísticos descriptivos

	España				Cuba			
	Antes		Después		Antes		Después	
	Media	Dt	Media	Dt	Media	Dt	Media	Dt
Control	17.67	3.629	17.79	2.804	18.93	2.790	19.03	3.161
Experimental	17.90	3.040	19.02	2.750	19.27	2.737	20.46	2.518

Gráfico A: Cambio en RELACIÓN PROFESORADO percibido por los HIJOS.



6.4.3.3. Cambios específicos en los componentes del CMF, percibido por los hijos.

Los gráficos que describiremos a continuación (6.4.3.6 a 6.4.3.19), muestran los cambios específicos que se produjeron en la percepción de los estudiantes sobre el entorno motivacional de la familia en el que aprenden, una vez finalizado el programa. Para analizar los efectos de la intervención en estos cambios específicos, se realizaron ANOVAS en cada uno de los componentes de las cuatro dimensiones que configuran el Clima Motivacional de la Familia.

6.4.3.3.1. Dimensión Mensajes.

Aunque detallaremos los resultados en cada uno de ellos, vale señalar, que el efecto de la interacción ocasión x condición, fue claramente significativo en los mensajes que favorecen el aprendizaje más que el resultado (6.4.3.7), la insistencia de los deberes (6.4.3.8) y en la valoración positiva hacia los profesores (6.4.3.17). El efecto de la interacción ocasión x condición x país, resultó significativo en el tiempo dedicado a los hijos (6.4.3.13), en el interés por la cultura y en el interés por la lectura (6.4.3.15 y 6.4.3.16).

6.4.3.3.1.1. Comparación entre iguales versus autosuperación: percepción de los hijos.

El gráfico 6.4.3.6, muestra los resultados del ANOVA sobre el efecto del Programa en el cambio que percibieron los estudiantes en mensajes de sus padres que les incitan a autosuperarse o a competir con sus compañeros. El efecto de la interacción ocasión x condición no fue significativo. En ambos grupos, experimental y control, los hijos perciben que sus padres les dicen mensajes que favorece en ellos la competencia con sus compañeros y aún después de realizar las actividades del Programa, este tipo de mensajes predominan más que los de autosuperación, a medidas que avanza el curso escolar.

6.4.3.3.1.2. Enfoque en el proceso frente al resultado: percepción de los hijos.

No obstante, en el otro componente de esta dimensión del modelo de CMF, el programa, tal como muestran los resultados del ANOVA (gráfico 6.4.3.7) produjo cambios favorables y significativos (efecto ocasión x condición) Los estudiantes del grupo experimental, perciben, en mayor medida que los del grupo control (se mantuvo estable antes y después del Programa), que sus padres les ofrecen mensajes que favorecen el proceso, el aprendizaje más que los resultados o las notas que puedan obtener en sus exámenes, una vez finalizada la intervención.

6.4.3.3.2. Dimensión estructura y control del entorno de aprendizaje.

6.4.3.3.2.1. Insistencia en la realización del trabajo escolar: percepción de los hijos.

Cambios significativos y favorables en la insistencia que reciben de la familia al enfrentarse al trabajo escolar, se observaron en los estudiantes cuyos padres participaron en el Programa (gráfico 6.4.3.8). El efecto de la interacción ocasión x condición, en este caso ha sido claramente significativo. Los estudiantes del grupo control, sin embargo, perciben que sus padres son igual de insistentes con el paso del tiempo.

6.4.3.3.2.2. Control del tiempo de ocio y oportunidades de autonomía: percepción de los hijos.

Los resultados del ANOVA sobre el efecto del Programa en el cambio de percepción de los estudiantes sobre el control del tiempo de ocio por sus padres (Gráfico 6.4.3.9) y en las oportunidades que les ofrecen para su autonomía (6.4.3.11) son similares en ambos grupos (experimental y control). No fueron significativos los efectos ocasión por condición y la tendencia es que, en todos los participantes del estudio, tanto en los que realizaron las actividades, como en los que no las realizaron, los padres suelen controlar más el tiempo de ocio y ofrecerles mayores oportunidades para que se sientan autónomos con el paso del tiempo.

6.4.3.3.2.3. Establecimiento de reglas claras de actuación: percepción de los hijos.

En el gráfico 6.4.3.10, en el que se describen los resultados del ANOVA sobre el efecto del Programa en el cambio de percepción de los estudiantes en el establecimiento con claridad de las reglas y normas en casa por parte de sus padres, no se obtuvieron resultados significativos en el efecto de la interacción ocasión x condición. De hecho, es interesante que en el Grupo Control la tendencia de cambio sea hacia el incremento o hacia la percepción de cambio favorable. Los estudiantes perciben que con el paso del tiempo sus padres les ponen normas de manera más clara. Este comportamiento es diferente en el grupo experimental, en el que, al terminar la intervención, los estudiantes perciben que sus padres les establecen reglas con menos claridad y en menor medida que lo que percibían antes de comenzar el Programa.

6.4.3.3.2.5. Cuidado del ambiente de aprendizaje: percepción de los hijos.

Algo similar ocurrió con la percepción del control de las condiciones ambientales en las que estudian los chicos en casa. Tal como podemos apreciar en el gráfico 6.4.3.12 (ANOVA sobre el efecto del Programa en el cambio percibido por los estudiantes), no resultó significativo en ninguno de los grupos (experimental y control), el efecto de la interacción condición x ocasión. Al terminar el Programa en el Grupo Experimental no se apreciaron cambios respecto a lo registrado al iniciar el mismo. En el Grupo Control existe una mayor tendencia a que los padres controlen más los ruidos, y las condiciones ambientales en general a medida que avanza el curso escolar.

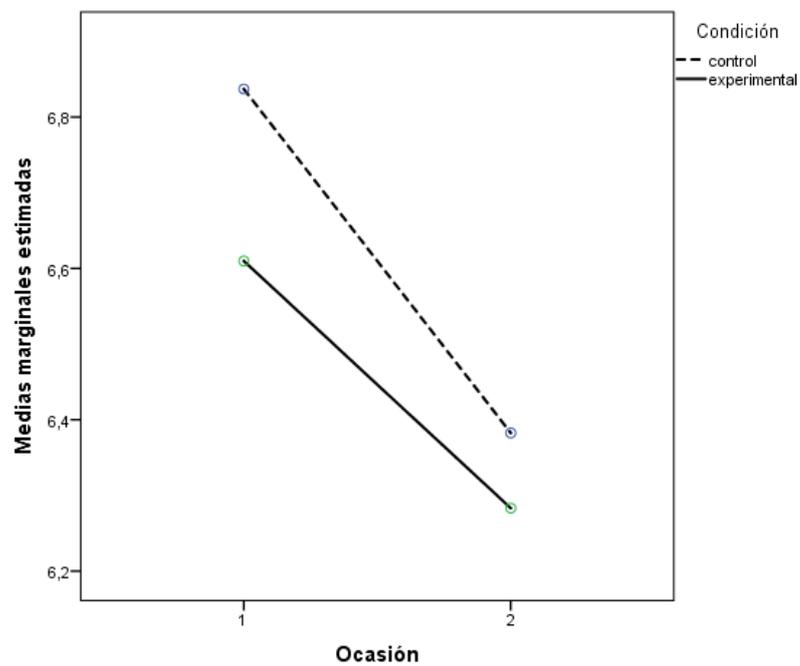
Cuadro 6.4.3.6 Resumen del ANOVA. Variable dependiente:
CMF MENSAJES percibidos por los HIJOS: INDIVIDUALES vs COMPARACIÓN.

Fuente de variación		S.C.	gl	MC	F	p	η^2
Intra-sujetos	Ocasión	21.800	1	21.800	13.389	.000	.031
	Ocasión * país	15.826	1	15.826	9.720	.002	.023
	Ocasión * condición	.585	1	.585	.359	.549	.001
	Ocasión * país * condición	2.119	1	2.119	1.301	.255	.003
	Error (ocasión)	687.094	422	1.628			
Inter-sujetos	País	95.983	1	95.983	30.310	.000	.067
	Condición	3.812	1	3.812	1.204	.273	.003
	País * Condición	2.908	1	2.908	.918	.338	.002
	Error	1336.360	422	3.167			

Estadísticos descriptivos

	España				Cuba			
	Antes		Después		Antes		Después	
	Media	Dt	Media	Dt	Media	Dt	Media	Dt
Control	7.55	1.583	6.64	1.597	6.13	1.566	6.13	1.592
Experimental	7.05	1.867	6.52	1.356	6.17	1.839	6.05	1.014

Gráfico A: Cambio en INDIVIDUALES vs COMPARACIÓN, percibido por los HIJOS



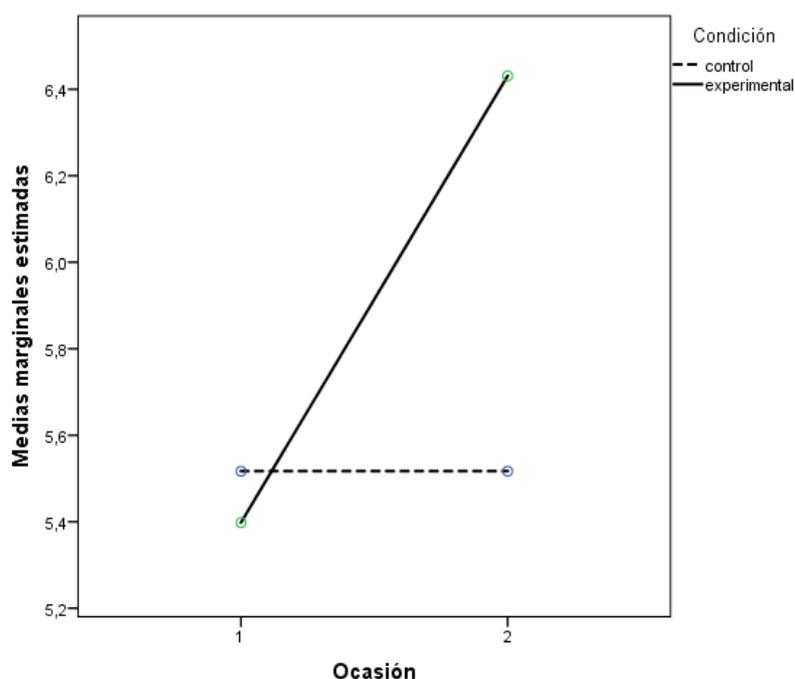
Cuadro 6.4.3.7 Resumen del ANOVA. Variable dependiente:
CMF MENSAJES percibidos por los HIJOS: APRENDIZAJE vs NOTA.

Fuente de variación	S.C.	gl	MC	F	p	η^2
Ocasión	38.092	1	38.092	17.125	.000	.039
Intra-sujetos						
Ocasión * país	6.292	1	6.292	2.829	.093	.007
Ocasión * condición	38.092	1	38.092	17.125	.000	.039
Ocasión * país * condición	6.292	1	6.292	2.829	.093	.007
Error (ocasión)	938.680	422	2.224			
Inter-sujetos						
País	151.929	1	151.929	40.716	.000	.088
Condición	22.578	1	22.578	6.051	.014	.014
País * Condición	25.381	1	25.381	6.802	.009	.016
Error	1574.649	422	3.731			

Estadísticos descriptivos

	España				Cuba			
	Antes		Después		Antes		Después	
	Media	Dt	Media	Dt	Media	Dt	Media	Dt
Control	5.21	2.012	5.21	1.746	5.82	1.374	5.82	1.417
Experimental	4.88	1.955	5.49	1.551	5.91	1.930	7.37	1.721

Cambio en APRENDIZAJE vs NOTA, percibido por los HIJOS



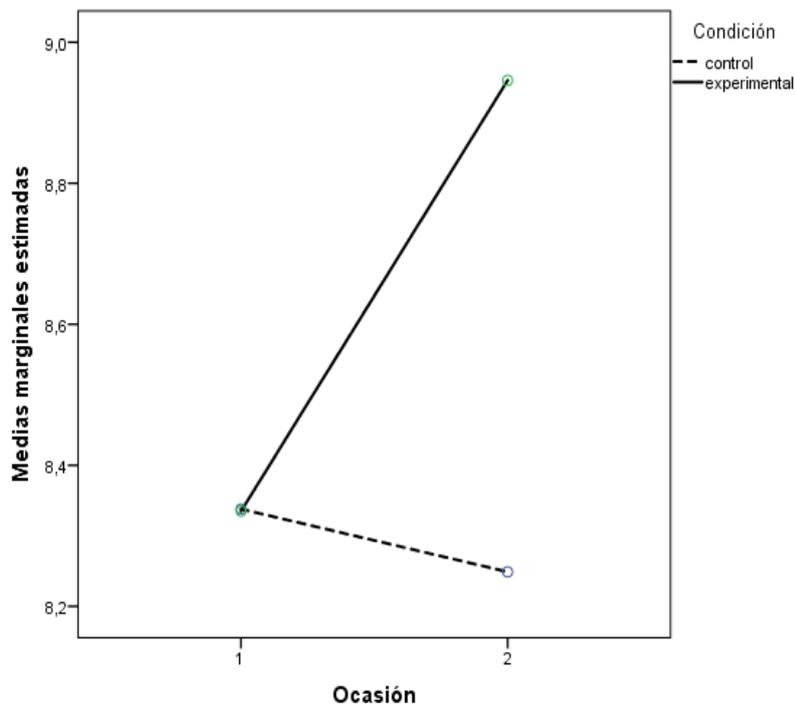
Cuadro 6.4.3.8 Resumen del ANOVA. Variable dependiente:
CMF ESTRUCTURA percibidos por los HIJOS: INSISTENCIA EN TRABAJOS ESCOLARES.

	Fuente de variación	S.C.	gl	MC	F	p	η^2
Intra- sujetos	Ocasión	9.724	1	9.724	5.082	.025	.012
	Ocasión * país	.026	1	.026	.014	.906	.000
	Ocasión * condición	17.501	1	17.501	9.145	.003	.021
	Ocasión * país * condición	1.507	1	1.507	.788	.375	.002
	Error (ocasión)	805.656	421	1.914			
Inter- sujetos	País	141.820	1	141.820	37.675	.000	.082
	Condición	17.200	1	17.200	4.569	.033	.011
	País * Condición	14.418	1	14.418	3.830	.051	.009
	Error	1584.756	421	3.764			

Estadísticos descriptivos

	España				Cuba			
	Antes		Después		Antes		Después	
	Media	Dt	Media	Dt	Media	Dt	Media	Dt
Control	7.64	2.316	7.64	2.044	9.04	1.371	8.86	1.490
Experimental	8.05	2.061	8.55	1.678	8.62	1.843	9.34	1.346

Cambio en INSISTENCIA EN TRABAJOS ESCOLARES percibido por los HIJOS



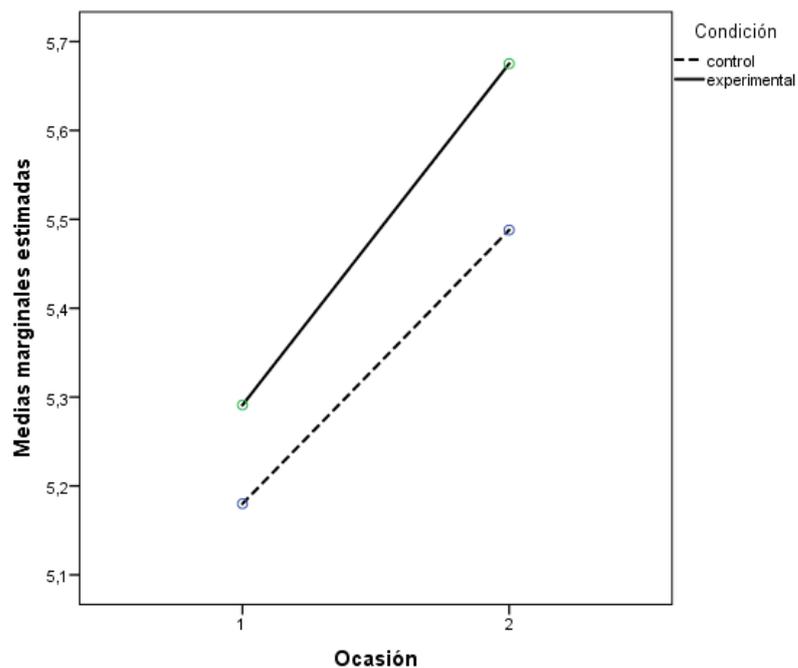
Cuadro 6.4.3.9. Resumen del ANOVA. Variable dependiente:
CMF ESTRUCTURA percibida por los HIJOS: CONTROL DEL TIEMPO DE OCIO.

	Fuente de variación	S.C.	gl	MC	F	p	η^2
Intra- sujetos	Ocasión	17.108	1	17.108	9.209	.003	.021
	Ocasión * país	.016	1	.016	.009	.925	.000
	Ocasión * condición	.207	1	.207	.111	.739	.000
	Ocasión * país * condición	13.626	1	13.626	7.334	.007	.017
	Error (ocasión)	783.995	422	1.858			
Inter- sujetos	País	3.283	1	3.283	1.179	.278	.003
	Condición	3.178	1	3.178	1.141	.286	.003
	País * Condición	3.220	1	3.220	1.156	.283	.003
	Error	1175.036	422	2.784			

Estadísticos descriptivos

	España				Cuba			
	Antes		Después		Antes		Después	
	Media	Dt	Media	Dt	Media	Dt	Media	Dt
Control	5.18	1.380	5.79	1.364	5.18	1.445	5.19	1.454
Experimental	5.45	1.785	5.52	1.537	5.13	1.905	5.83	.978

Cambio en CONTROL DEL TIEMPO DE OCIO, percibido por los HIJOS



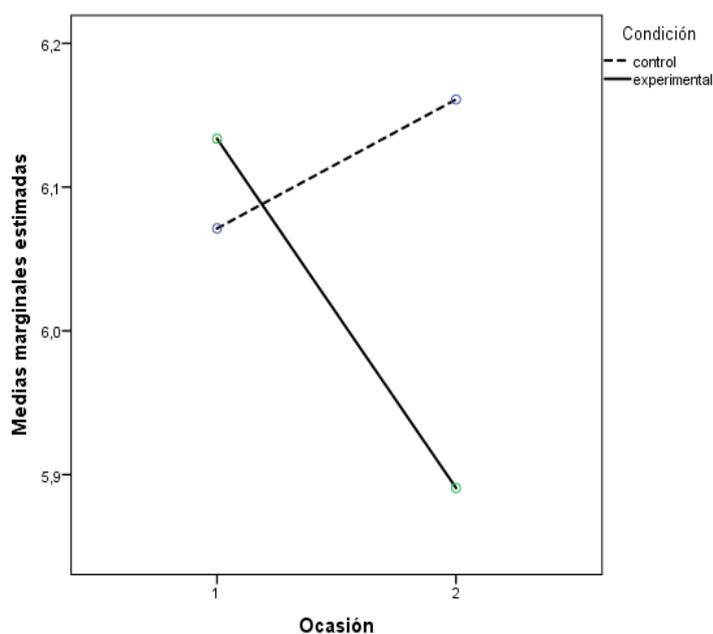
Cuadro 6.4.3.10. Resumen del ANOVA. Variable dependiente:
CMF ESTRUCTURA percibida por los HIJOS: REGLAS ESTABLECIDAS CON CLARIDAD

Fuente de variación	S.C.	gl	MC	F	p	η^2
Ocasión	,837	1	,837	,565	,453	,001
Ocasión * país	1,319	1	1,319	,891	,346	,002
Intra-sujetos Ocasión * condición	3,947	1	3,947	2,665	,103	,006
Ocasión * país * condición	2,239	1	2,239	1,511	,220	,004
Error (ocasión)	620,580	419	1,481			
País	46,867	1	46,867	14,974	,000	,035
Inter-sujetos Condición	1,541	1	1,541	,492	,483	,001
País * Condición	5,974	1	5,974	1,909	,168	,005
Error	1311,456	419	3,130			

Estadísticos descriptivos

	España				Cuba			
	Antes		Después		Antes		Después	
	Media	Dt	Media	Dt	Media	Dt	Media	Dt
Control	5,70	1,649	5,76	1,696	6,45	1,758	6,56	1,873
Experimental	5,84	1,604	5,82	1,268	6,43	1,789	5,96	,659

Cambio en REGLAS ESTABLECIDAS CON CLARIDAD. percibido por los HIJOS



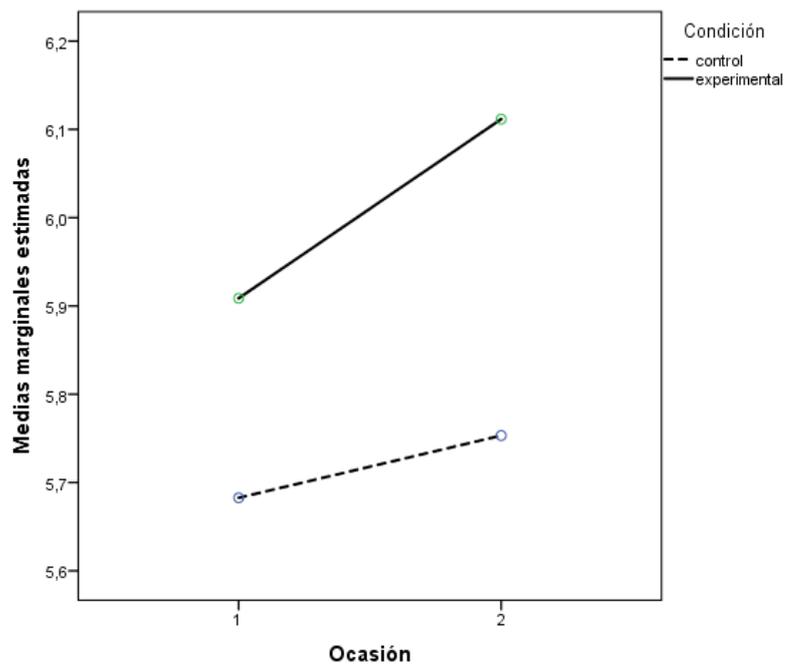
Cuadro 6.4.3.11. Resumen del ANOVA. Variable dependiente:
CMF ESTRUCTURA percibida por los HIJOS: OPORTUNIDADES para la AUTONOMÍA

Fuente de variación	S.C.	gl	MC	F	p	η^2
Ocasión	2.670	1	2.670	2.942	.087	.007
Ocasión * país	.579	1	.579	.638	.425	.002
Intra-sujetos Ocasión * condición	.626	1	.626	.690	.407	.002
Ocasión * país * condición	.024	1	.024	.026	.871	.000
Error (ocasión)	382.025	421	.907			
País	4.126	1	4.126	2.722	.100	.006
Inter-sujetos Condición	12.193	1	12.193	8.044	.005	.019
País * Condición	7.935	1	7.935	5.234	.023	.012
Error	638.169	421	1.516			

Estadísticos descriptivos

	España				Cuba			
	Antes		Después		Antes		Después	
	Media	Dt	Media	Dt	Media	Dt	Media	Dt
Control	5.45	1.481	5.58	1.542	5.91	1.050	5.93	1.116
Experimental	5.90	1.243	6.18	1.197	5.91	1.148	6.04	.732

Cambio en OPORTUNIDADES para la AUTONOMÍA percibido por los HIJOS



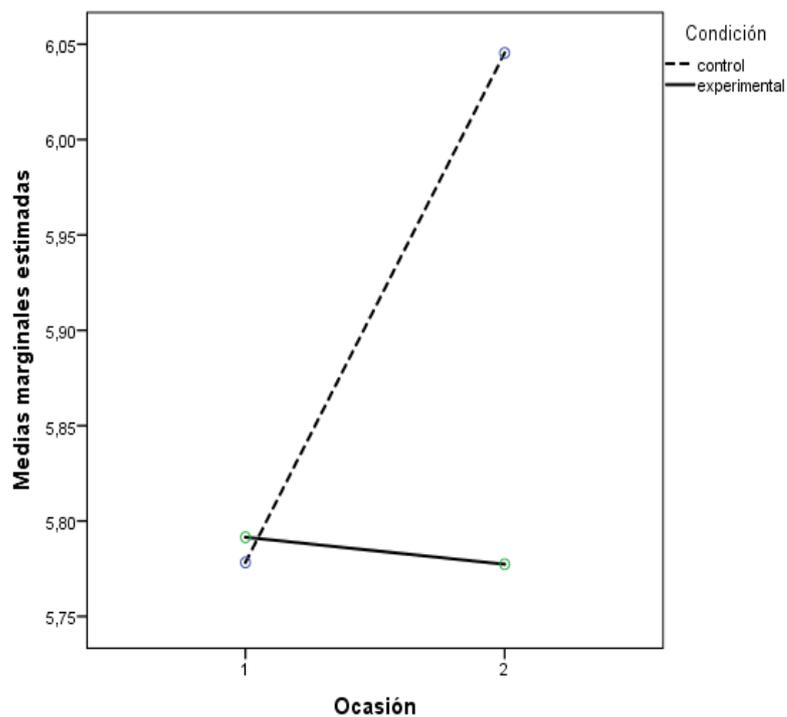
Cuadro 6.4.3.12. Resumen del ANOVA. Variable dependiente:
CMF AYUDA percibida por los HIJOS: CONTROL DE CONDICIONES AMBIENTALES

	Fuente de variación	S.C.	gl	MC	F	p	η^2
Intra- sujetos	Ocasión	2.288	1	2.288	2.602	.107	.006
	Ocasión * país	6.141	1	6.141	6.985	.009	.016
	Ocasión * condición	2.827	1	2.827	3.216	.074	.008
	Ocasión * país * condición	.015	1	.015	.017	.895	.000
	Error (ocasión)	371.012	422	.879			
Inter- sujetos	País	12.355	1	12.355	10.061	.002	.023
	Condición	2.321	1	2.321	1.890	.170	.004
	País * Condición	3.999	1	3.999	3.256	.072	.008
	Error	518.233	422	1.228			

Estadísticos descriptivos

	España				Cuba			
	Antes		Después		Antes		Después	
	Media	Dt	Media	Dt	Media	Dt	Media	Dt
Control	5.61	1.171	6.09	1.466	5.95	.654	6.00	.721
Experimental	5.46	1.403	5.65	.928	6.12	1.204	5.91	.824

Cambio en CONTROL DE CONDICIONES AMBIENTALES, percibido por los HIJOS



6.4.3.3.3. Dimensión Ayudas al aprendizaje.

6.4.3.3.3.1. Tiempo dedicado a ayudar a los hijos: percepción de los hijos.

La predicción que habíamos hecho de que, como consecuencia de la aplicación del programa, aumentaría en el Grupo Experimental de manera significativa, el tiempo que los hijos perciben que sus padres les dedican como ayuda o apoyo en sus actividades extraescolares, no se confirmó. Tal como muestra el gráfico 6.4.3.13, el efecto de la interacción ocasión por condición en este componente, no resultó significativo. No obstante, los resultados del ANOVA (a pesar de no ser significativos), en ambos grupos (Control y Experimental) coinciden al mostrar la tendencia a lo largo del curso: los estudiantes van percibiendo mayor dedicación de tiempo de su familia, especialmente el grupo control.

Al contrario de lo que hemos observado en el efecto de la interacción ocasión x condición en este componente del CMF, el Programa, sí ha surtido el efecto esperado en la interacción país x condición x ocasión (efecto significativo, gráfico 6.4.3.13 continuación). Lo cual evidencia que el país ha moderado los efectos de la intervención. Mostrándose cambios diferentes en ambos países.

En Cuba, el programa ha surtido el efecto esperado en los alumnos que lo han seguido, quienes perciben que sus padres les dedican más tiempo una vez finalizada la intervención, mientras que los estudiantes que no siguieron las actividades del Programa perciben menos dedicación de tiempo de sus padres. No así en España, donde, al contrario, lo que observamos va en la dirección contraria, tanto en el Grupo Experimental, como en el Control. Los estudiantes del grupo experimental perciben que sus padres les dedican menos tiempo al finalizar la intervención y en el Control perciben más dedicación de tiempo familiar con el paso del tiempo.

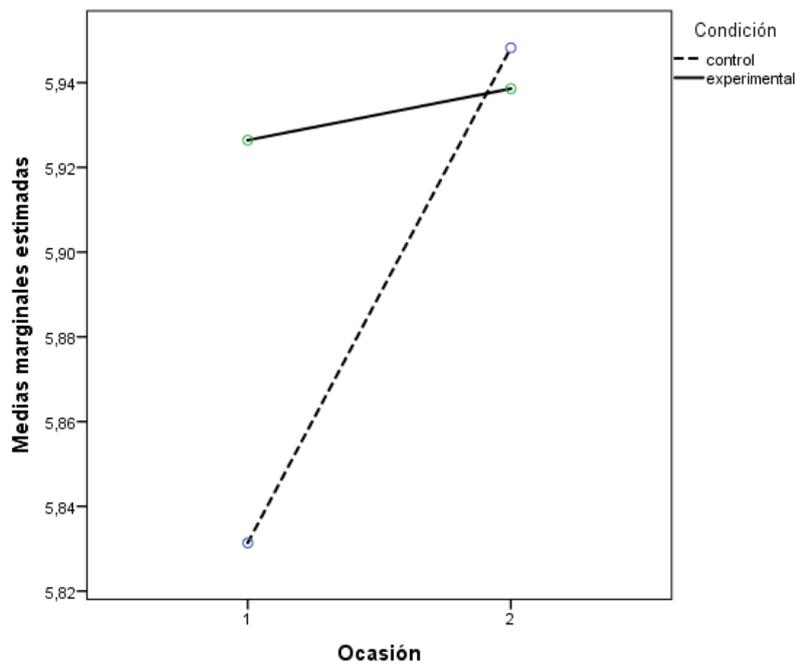
Cuadro 6.4.3.13. Resumen del ANOVA. Variable dependiente:
CMF AYUDA percibida por los HIJOS: DEDICACIÓN DE TIEMPO

Fuente de variación		S.C.	gl	MC	F	p	η^2
Intra- sujetos	Ocasión	.594	1	.594	.581	.447	.001
	Ocasión * país	.003	1	.003	.003	.959	.000
	Ocasión * condición	.392	1	.392	.383	.537	.001
	Ocasión * país * condición	5.186	1	5.186	5.067	.025	.012
	Error (ocasión)	430.944	421	1.024			
Inter- sujetos	País	5.529	1	5.529	2.740	.099	.006
	Condición	.260	1	.260	.129	.720	.000
	País * Condición	10.111	1	10.111	5.010	.026	.012
	Error	849.593	421	2.018			

Estadísticos descriptivos

	España				Cuba			
	Antes		Después		Antes		Después	
	Media	Dt	Media	Dt	Media	Dt	Media	Dt
Control	5.97	1.212	6.27	1.306	5.69	1.362	5.62	1.333
Experimental	5.99	1.379	5.81	1.154	5.86	1.476	6.07	.672

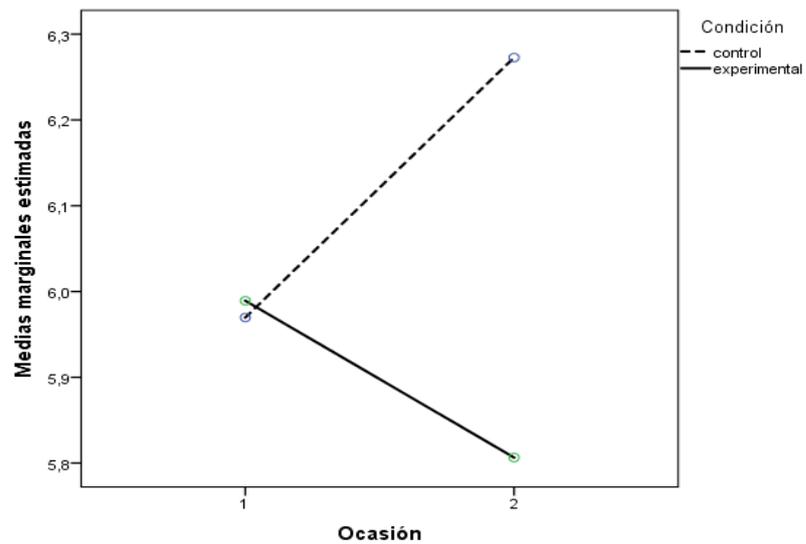
Cambio en DEDICACIÓN DE TIEMPO, percibido por los HIJOS



Cuadro 6.4.3.13 (Continuación)

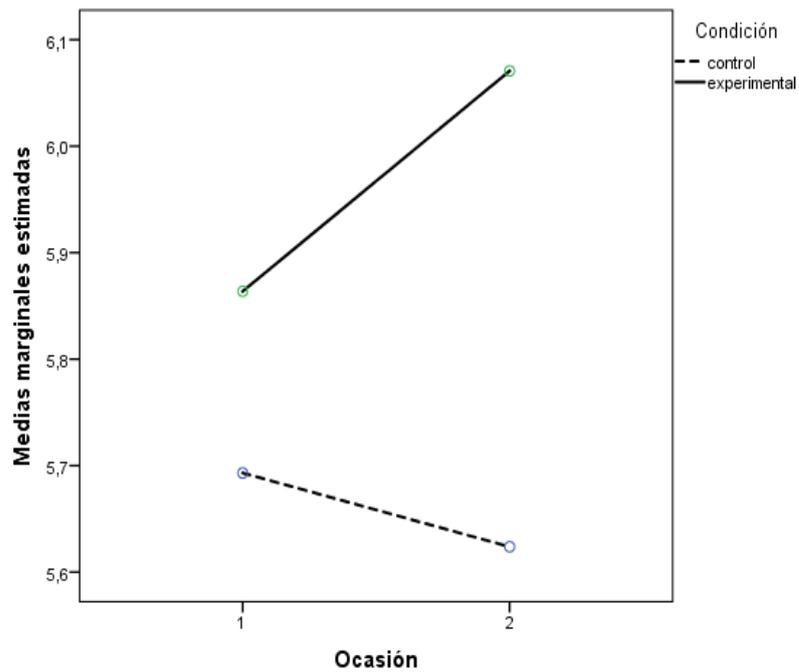
Cambio en DEDICACIÓN DE TIEMPO, percibido por los HIJOS

España



Cambio en DEDICACIÓN DE TIEMPO, percibido por los HIJOS

Cuba



6.4.3.3.3.2. Interés de los padres por la cultura: percepción de los hijos.

Ser ejemplo ante los hijos mostrando interés por la cultura y por la lectura, son los otros componentes incluidos dentro de las ayudas parentales que pueden favorecer que chicos/as se interesen por aprender. En nuestro estudio, una vez realizada la intervención, tal como muestran los resultados del ANOVA del efecto del programa en los cambios percibidos por los estudiantes en estos componentes (gráficos 6.4.3.15 y 6.4.3.16), el efecto ocasión x condición no fue significativo ni en el interés por la cultura ni en el interés por la lectura de los estudiantes. Sin embargo, la interacción país x ocasión x condición, sí resultó significativa en los dos componentes. Estos son los únicos componentes del modelo de CMF en los que los efectos del programa en la interacción país x ocasión x condición, resultaron significativos en la percepción de cambio de los padres, sin embargo, en la percepción de los hijos, no se obtuvieron cambios significativos. Esto significa que el país no moderó los efectos de la intervención en los padres, pero sí en los hijos.

Tal como se muestra en el gráfico 6.4.3.15, aunque la interacción del efecto ocasión x condición no resultó significativa, hubo una tendencia tanto en el Grupo Experimental como en el Control a que aumentara el interés mostrado por la cultura en los hijos a partir del interés de sus padres, siendo mucho mayor este cambio hacia lo favorable en el grupo experimental una vez realizadas las actividades del programa.

6.4.3.3.3.4 Paciencia al tratar de ayudar a los hijos: percepción de los hijos.

Como muestran los resultados del ANOVA en el gráfico 6.4.3.14., el Programa produjo cambios favorables en el grupo experimental (aunque no significativos), en la percepción de los hijos sobre la paciencia con que los padres les ayudan en sus trabajos extraescolares. Estos cambios, han sido mayores en los estudiantes del grupo experimental, quienes perciben a sus padres más pacientes una vez concluido el Programa. En el Grupo control no se percibieron cambios.

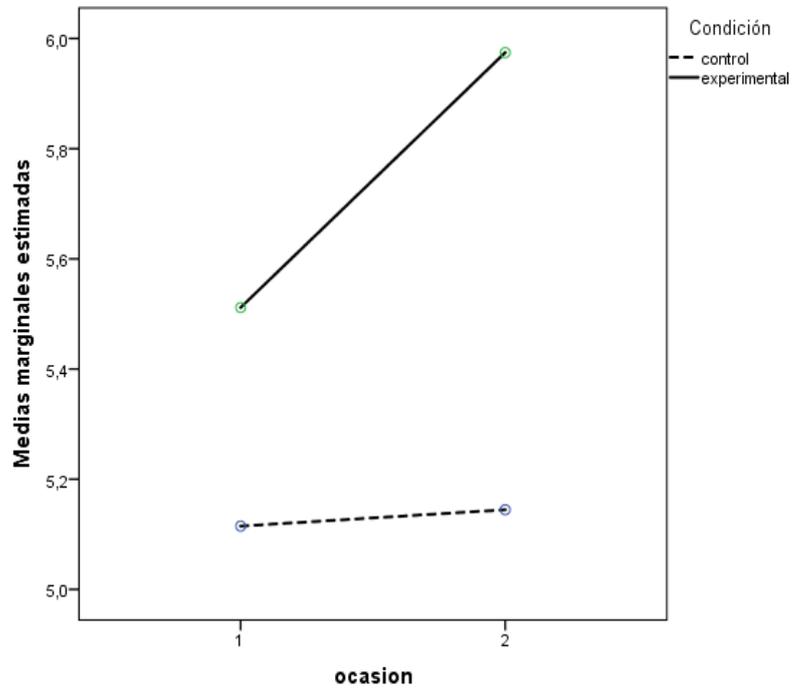
Cuadro 6.4.3.14. Resumen del ANOVA. Variable dependiente:
CMF AYUDA percibida por los HIJOS: PACIENCIA

Fuente de variación		S.C.	gl	MC	F	p	η^2
Intra- sujetos	Ocasión	8.666	1	8.666	4.527	.034	.011
	Ocasión * país	1.032	1	1.032	.539	.463	.001
	Ocasión * condición	6.701	1	6.701	3.501	.062	.008
	Ocasión * país * condición	.436	1	.436	.228	.633	.001
	Error (ocasión)	807.802	422	1.914			
Inter- sujetos	País	72.399	1	72.399	19.636	.000	.044
	Condición	53.743	1	53.743	14.577	.000	.033
	País * Condición	8.288	1	8.288	2.248	.135	.005
	Error	1555.892	422	3.687			

Estadísticos descriptivos

	España				Cuba			
	Antes		Después		Antes		Después	
	Media	Dt	Media	Dt	Media	Dt	Media	Dt
Control	5.61	2.164	5.61	1.870	4.62	1.672	4.68	1.643
Experimental	5.82	1.674	6.14	1.578	5.21	1.929	5.81	1.289

Cambio en PACIENCIA percibido por los HIJOS



En la continuación de este gráfico 6.4.3.15, se aprecian los resultados del efecto del programa en la interacción país x condición x ocasión, la cual sí resultó significativa. El país, ha moderado los efectos de la intervención especialmente en los grupos experimentales de ambos países en la dirección que se esperaba, aunque en Cuba, este cambio ha sido mayor que en España. Los estudiantes cubanos que participaron en el Programa, atribuyen que su interés por la cultura, tomando como referente el interés de sus padres, se ha incrementado mucho más al realizar el programa respecto a lo que perciben los estudiantes de España, donde el incremento ha sido menor.

6.4.3.3.3. Interés de los padres por la lectura: percepción de los hijos.

Los datos (gráfico 6.4.3.16) nos muestran que en el interés de los estudiantes por la lectura tomando como referente el interés de sus padres, la evolución se ha producido en la dirección contraria a la pronosticada. Se esperaba que la intervención aumentara en los estudiantes que participaron en el programa su interés por la lectura, a partir de los cambios en el interés de los padres. Sin embargo, ambos grupos (experimental y control) han reducido el interés mostrado por la lectura después realizar la intervención.

Como ya mencionamos anteriormente, el país, moderó el efecto del Programa en el interés que los estudiantes suelen mostrar por la lectura en ambos grupos (Control y Experimental) (Gráfica 6.4.3.16 continuación). El efecto de la interacción país x ocasión x condición, resultó significativo. En Cuba, este cambio ha sido mayor que en España esencialmente en el Grupo experimental. Mientras que en España hubo pequeños cambios hacia el incremento del interés por la lectura de los estudiantes que participaron en el Programa, en Cuba, se aprecia una disminución de este interés en los estudiantes del grupo experimental. En el Grupo Control, ocurrió lo mismo de manera inversa. En

España, disminuyó el interés de la lectura con el transcurso del curso escolar, mientras que en Cuba, prácticamente no se aprecian cambios en este Grupo.

Visto de esta manera, podríamos pensar que el programa no ha sido suficiente para modificar el interés por la lectura en los hijos, sin embargo, si partimos de que las preguntas del CMF-Q en este indicador, se basan en el interés que los chicos muestran por leer tomando a sus padres como modelo o referente de buenos lectores, puede que en este caso, no signifique que tengan menos interés por leer, sino que justo hayan desarrollado más autonomía y que el interés que ellos puedan tener por la lectura, no dependa del interés que puedan tener sus padres, sino de una motivación intrínseca desarrollada por las propias actividades del programa (que se fundamentaba en la lectura y discusión de textos) u otros factores contextuales (no controlados en nuestro estudio).

6.4.3.3.4. Dimensión Relación de la familia con el profesorado y la escuela

La relación que los padres establecen con la institución escolar, las valoraciones y el respeto que los padres muestran a los profesores y la necesidad de que familia y escuela, funcionen como un par ordenado, sin dudas, hacen de este indicador uno de los más importantes de nuestro modelo de Clima Motivacional de la Familia. Lo deseable, con nuestra intervención era que los padres participantes reflexionaran sobre sus concepciones y actitudes respecto a la posición o al rol que estaban asumiendo con la Escuela, especialmente con los profesores de sus hijos, que se produjeran cambios en ellos a partir de estas reflexiones. Y esperábamos que los estudiantes percibieran estos cambios.

De ahí que en los tres componentes de la relación escuela familia, enfatizamos, en: las expectativas o valoración positiva que los padres hacen de los profesores, el interés de los padres por asistir a las reuniones de padres y la sistemática participación en las actividades convocadas por la escuela.

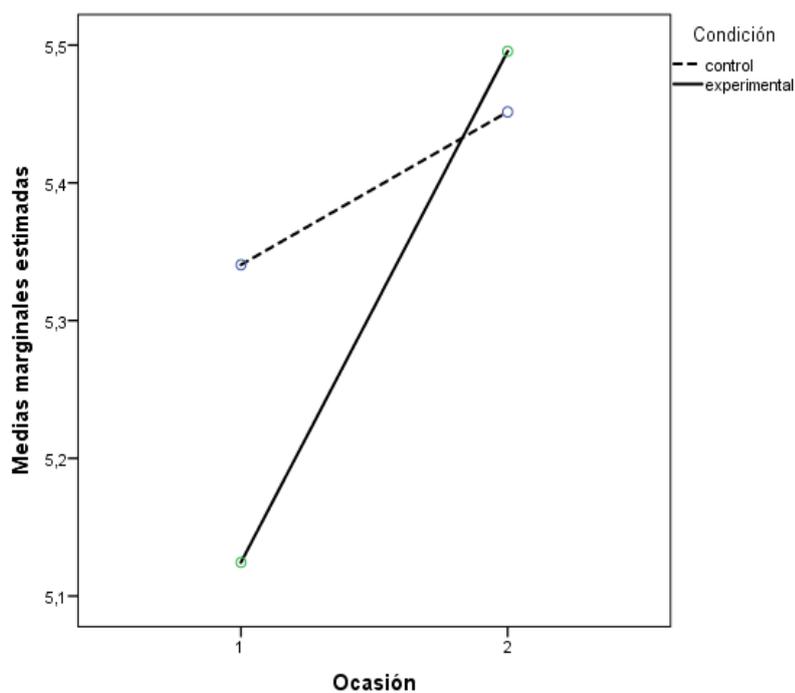
Cuadro 6.4.3.15. Resumen del ANOVA. Variable dependiente:
CMF AYUDA percibida por los HIJOS: EJEMPLO DE INTERÉS POR LA CULTURA

Fuente de variación		S.C.	gl	MC	F	p	η^2
Intra-sujetos	Ocasión	8.304	1	8.304	6.159	.013	.014
	Ocasión * país	1.670	1	1.670	1.239	.266	.003
	Ocasión * condición	2.417	1	2.417	1.793	.181	.004
	Ocasión * país * condición	6.256	1	6.256	4.640	.032	.011
	Error (ocasión)	568.960	422	1.348			
Inter-sujetos	País	.030	1	.030	.010	.919	.000
	Condición	1.059	1	1.059	.365	.546	.001
	País * Condición	5.350	1	5.350	1.847	.175	.004
	Error	1222.710	422	2.897			

Estadísticos descriptivos

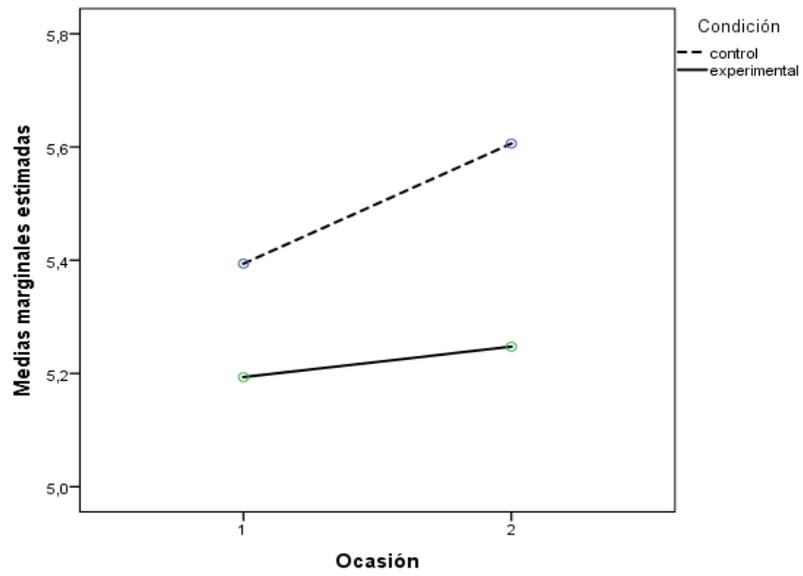
	España				Cuba			
	Antes		Después		Antes		Después	
	Media	Dt	Media	Dt	Media	Dt	Media	Dt
Control	5.39	1.919	5.61	1.819	5.29	1.359	5.30	1.418
Experimental	5.19	1.689	5.25	1.551	5.06	1.577	5.74	1.020

Cambio en EJEMPLO DE INTERÉS POR LA CULTURA percibido por los HIJOS

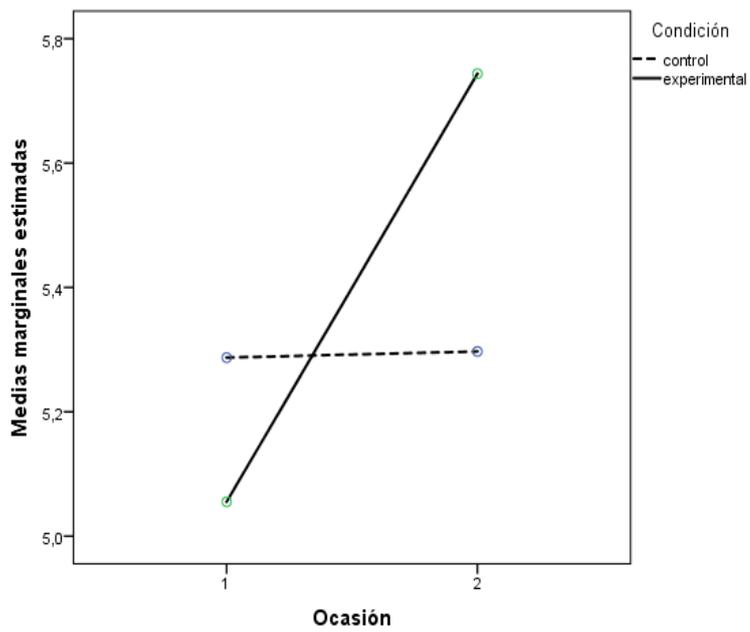


Cuadro 6.4.3.15 (Continuación)

CMF AYUDA percibida por los HIJOS: EJEMPLO DE INTERÉS POR LA CULTURA
España



CMF AYUDA percibida por los HIJOS: EJEMPLO DE INTERÉS POR LA CULTURA
Cuba



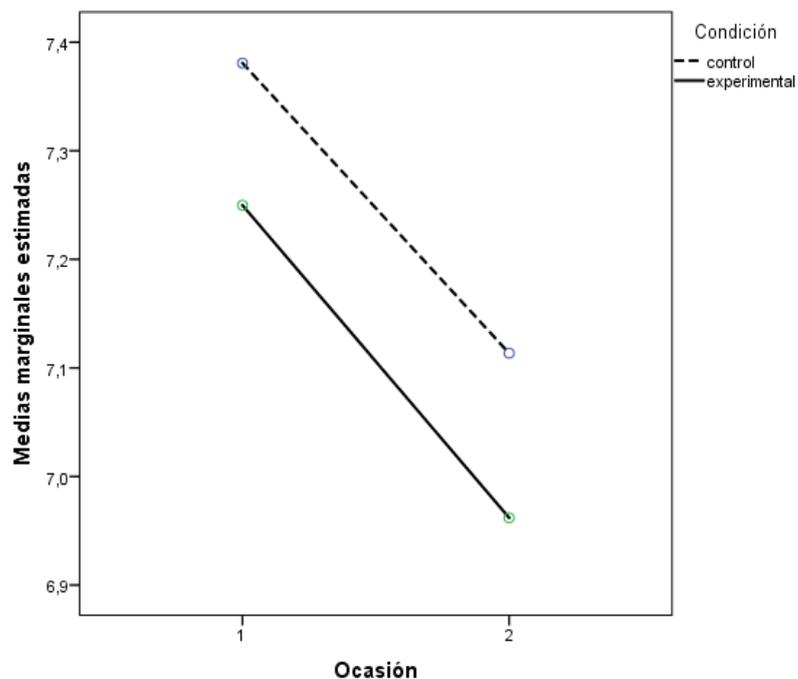
Cuadro 6.4.3.16. Resumen del ANOVA. Variable dependiente:
CMF AYUDA percibida por los HIJOS: EJEMPLO DE INTERÉS POR LA LECTURA

Fuente de variación		S.C.	gl	MC	F	p	η^2
Intra- sujetos	Ocasión	11,007	1	11,007	6,755	,010	,016
	Ocasión * país	,375	1	,375	,230	,632	,001
	Ocasión * condición	,015	1	,015	,009	,923	,000
	Ocasión * país * condición	10,334	1	10,334	6,342	,012	,015
	Error (ocasión)	687,663	422	1,630			
Inter- sujetos	País	19,547	1	19,547	5,622	,018	,013
	Condición	2,852	1	2,852	,820	,366	,002
	País * Condición	27,654	1	27,654	7,953	,005	,018
	Error	1467,344	422	3,477			

Estadísticos descriptivos

	España				Cuba			
	Antes		Después		Antes		Después	
	Media	Dt	Media	Dt	Media	Dt	Media	Dt
Control	7,45	1,679	6,97	1,741	7,31	1,573	7,26	1,598
Experimental	7,49	1,965	7,53	1,632	7,01	1,622	6,40	1,317

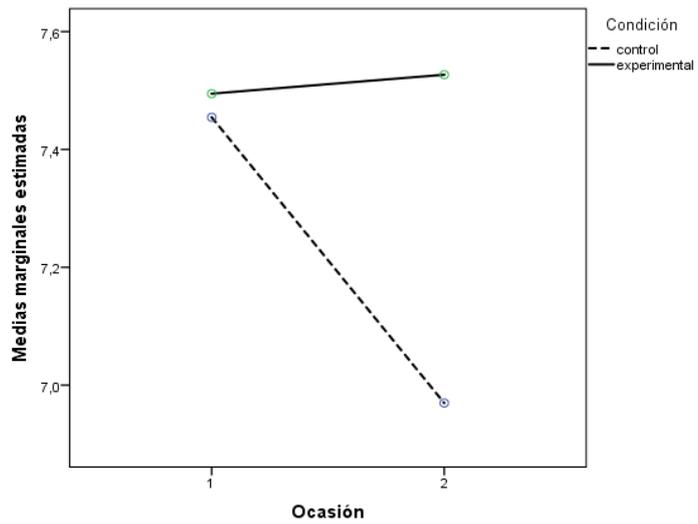
Cambio en EJEMPLO DE INTERÉS POR LA LECTURA. percibido por los HIJOS



Cuadro 6.4.3.16 (Continuación)

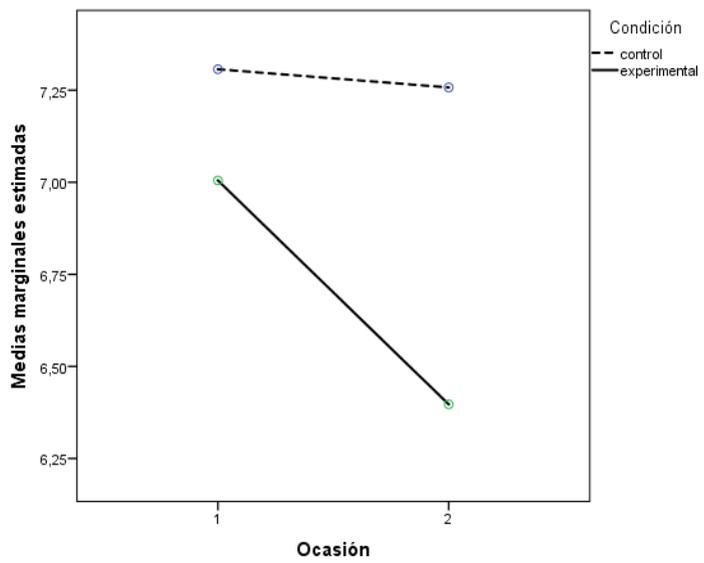
CMF AYUDA percibida por los HIJOS: EJEMPLO DE INTERÉS POR LA LECTURA

España



CMF AYUDA percibida por los HIJOS: EJEMPLO DE INTERÉS POR LA LECTURA

Cuba



6.4.3.3.4.1 Participación de la familia en la escuela y Asistencia a las reuniones con el profesorado: percepción de los hijos.

Como resultados del ANOVA (6.4.3.17 y 6.4.3.18) sobre el efecto del programa en el cambio de percepción de los hijos sobre el interés de los padres en asistir a reuniones con los profesores y la asistencia en actividades convocadas por el IES, se obtuvieron resultados similares, en ambos grupos (Experimental y Control) una vez finalizada la intervención. Los efectos de la interacción ocasión x condición no fue significativo. Sin embargo, en ambos componentes existe una tendencia de cambio favorable en la dirección pronosticada. Estos cambios, en la asistencia a reuniones con los profesores, fue mayor en el grupo Control que en el Grupo experimental una vez finalizada la intervención (6.4.3.17).

En cuanto a la participación de los padres en las actividades del IES (6.4.3.18.), los estudiantes que realizaron el programa, perciben mayor interés de sus padres por asistir a estas actividades, que lo percibido por los estudiantes del grupo Control, que prácticamente se mantuvo estable en el transcurso del tiempo.

6.4.3.3.4.2 Valoración de los profesores por los padres: percepción de los hijos.

La valoración positiva que los padres hacen de los profesores, fue el componente donde los estudiantes que participaron en el Programa percibieron cambios claramente significativos y favorables una vez finalizada la intervención. La interacción del efecto ocasión x condición, según muestran los resultados del ANOVA sobre el efecto del programa en el gráfico 6.4.3.19, fueron significativos. Los estudiantes del grupo control, sin embargo, percibieron con el paso del curso escolar, que la admiración y expectativas de sus padres sobre sus profesores, fue menor.

Una vez más, los datos nos muestran que el Programa ha sido efectivo para modificar en las padres actitudes sobre el entorno motivacional en el que sus hijos aprenden; y que el impacto de estos cambios ha sido favorable en sus hijos, donde si bien no fueron percibidos de manera significativa en todos los componentes del Modelo, sí de manera global, la tendencia es hacia la percepción de un Clima óptimo de interés, satisfacción y esfuerzo en los estudiantes.

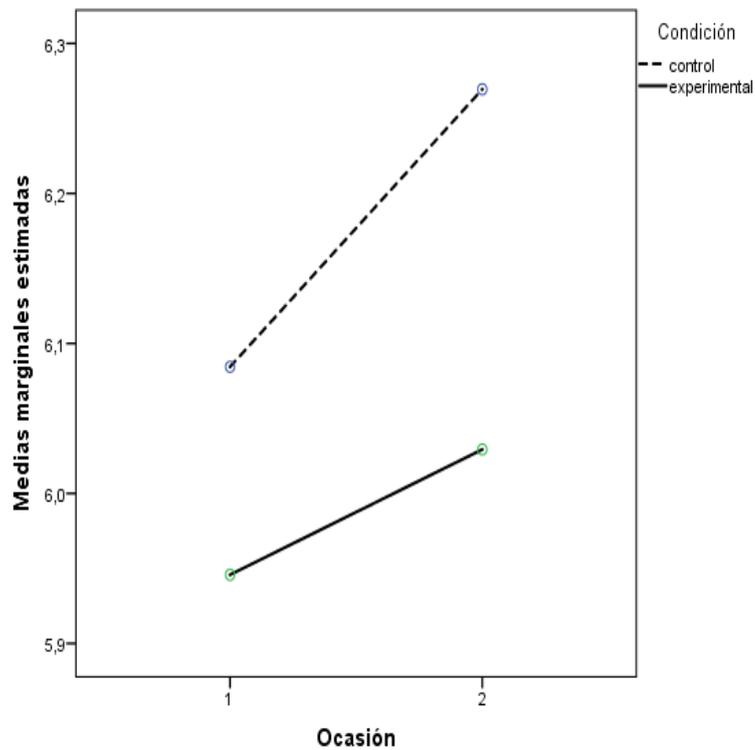
Cuadro 6.4.3.17. Resumen del ANOVA. Variable dependiente:
CMF. RELACIÓN PROFESORADO percibida por los HIJOS: REUNIÓN CON
PROFESORADO

Fuente de variación		S.C.	gl	MC	F	p	η^2
Intra- sujetos	Ocasión	2.574	1	2.574	2.375	.124	.006
	Ocasión * país	.260	1	.260	.240	.624	.001
	Ocasión * condición	.368	1	.368	.339	.561	.001
	Ocasión * país * condición	.300	1	.300	.277	.599	.001
	Error (ocasión)	456.289	421	1.084			
Inter- sujetos	País	3.730	1	3.730	2.018	.156	.005
	Condición	5.122	1	5.122	2.772	.097	.007
	País * Condición	.359	1	.359	.194	.660	.000
	Error	778.035	421	1.848			

Estadísticos descriptivos

	España				Cuba			
	Antes		Después		Antes		Después	
	Media	Dt	Media	Dt	Media	Dt	Media	Dt
Control	6.03	1.723	6.21	1.635	6.14	.959	6.33	1.372
Experimental	5.80	1.557	5.97	1.220	6.10	1.232	6.09	.762

Cambio en REUNIÓN CON PROFESORADO, percibido por los HIJOS



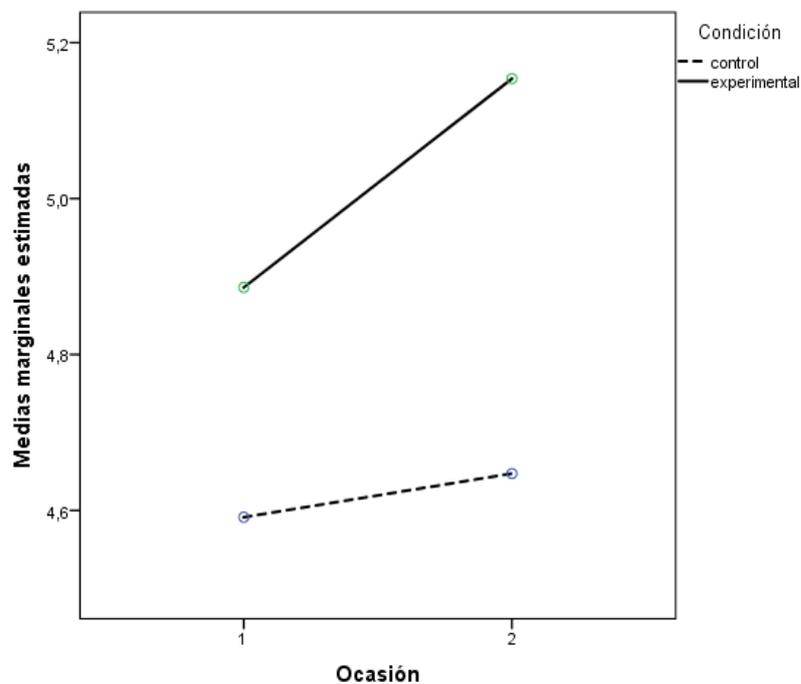
Cuadro 6.4.3.18. Resumen del ANOVA. Variable dependiente:
CMF. RELACIÓN PROFESORADO percibida por los HIJOS: PARICIPACIÓN ESCUELA

	Fuente de variación	S.C.	gl	MC	F	p	η^2
Intra- sujetos	Ocasión	3.742	1	3.742	2.711	.100	.006
	Ocasión * país	.265	1	.265	.192	.661	.000
	Ocasión * condición	1.602	1	1.602	1.160	.282	.003
	Ocasión * país * condición	2.746	1	2.746	1.989	.159	.005
	Error (ocasión)	581.195	421	1.381			
Inter- sujetos	País	5.489	1	5.489	1.362	.244	.003
	Condición	22.921	1	22.921	5.687	.018	.013
	País * Condición	4.194	1	4.194	1.041	.308	.002
	Error	1696.886	421	4.031			

Estadísticos descriptivos

	España				Cuba			
	Antes		Después		Antes		Después	
	Media	Dt	Media	Dt	Media	Dt	Media	Dt
Control	4.73	2.125	4.88	2.176	4.46	1.628	4.42	1.687
Experimental	4.99	1.844	5.08	1.630	4.78	1.664	5.23	1.293

Cambio en PARICIPACIÓN ESCUELA, percibido por los HIJOS



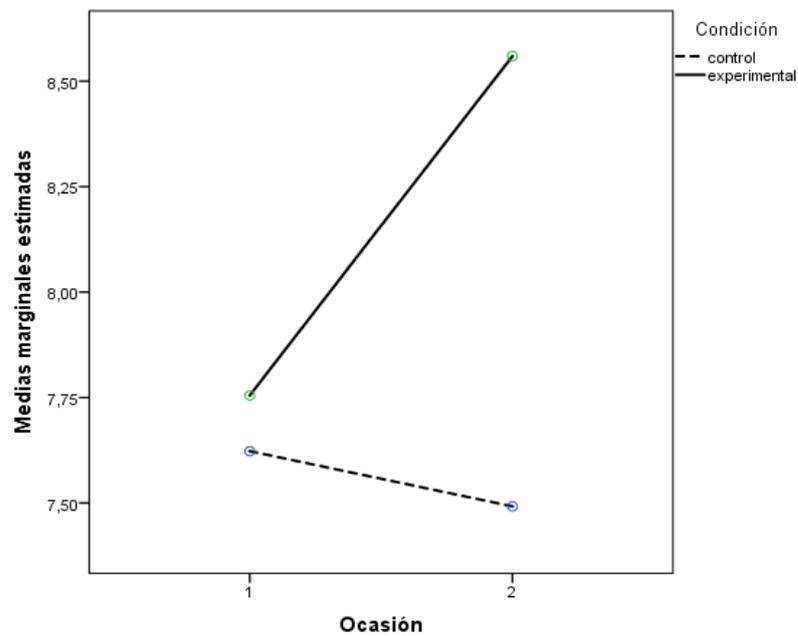
Cuadro 6.4.3.19. Resumen del ANOVA. Variable dependiente:
CMF. RELACIÓN PROFESORADO percibida por los HIJOS: VALORACIÓN POSITIVA

	Fuente de variación	S.C.	gl	MC	F	p	η^2
Intra-sujetos	Ocasión	16.213	1	16.213	7.377	.007	.017
	Ocasión * país	.023	1	.023	.011	.918	.000
	Ocasión * condición	31.252	1	31.252	14.220	.000	.033
	Ocasión * país * condición	.671	1	.671	.305	.581	.001
	Error (ocasión)	927.444	422	2.198			
Inter-sujetos	País	265.637	1	265.637	61.980	.000	.128
	Condición	51.429	1	51.429	12.000	.001	.028
	País * Condición	3.023	1	3.023	.705	.401	.002
	Error	1808.624	422	4.286			

Estadísticos descriptivos

	España				Cuba			
	Antes		Después		Antes		Después	
	Media	Dt	Media	Dt	Media	Dt	Media	Dt
Control	6.91	2.296	6.70	1.704	8.34	1.757	8.29	1.728
Experimental	7.12	1.983	7.98	1.836	8.39	1.833	9.14	1.636

Cambio en VALORACIÓN POSITIVA percibido por los HIJOS



6.4.4. Valoración del programa por los padres.

Para evaluar la percepción de la calidad del programa por los padres, se aplicó un Cuestionario de satisfacción una vez terminada la intervención a todos los participantes, donde, en una escala Likert de 7 puntos, en la que 1 significaba nada y 7 muchísimo, los padres debían responder a 9 preguntas sobre el grado de satisfacción que sentían con el programa. Como puede apreciarse en el cuadro 6.4.4, que muestra las puntuaciones de satisfacción de los padres en cada uno de los criterios evaluados; los participantes refieren una alta satisfacción con la intervención (tanto en España como en Cuba), siendo la media superior para la pregunta 7 (Media=6.68), pregunta que hace referencia al grado en que se aconsejaría a otros padres que *se implicasen* en el programa.

Las otras preguntas con mayor puntuación fueron las referidas al grado de interés por las ideas expuestas en el programa y las posibilidades de *aplicación* que estas han despertado en los padres (Media=6.64) así como la *facilitación de la aplicación de nuevas ayudas* a los hijos para que se sientan satisfechos con su aprendizaje, a partir de las actividades realizadas durante la intervención. Marcamos con especial énfasis la alta satisfacción de los padres con el *método* usado en el programa como vía para ayudarles a aprender sobre cómo actuar para motivar a los hijos, con una Media=6.58.

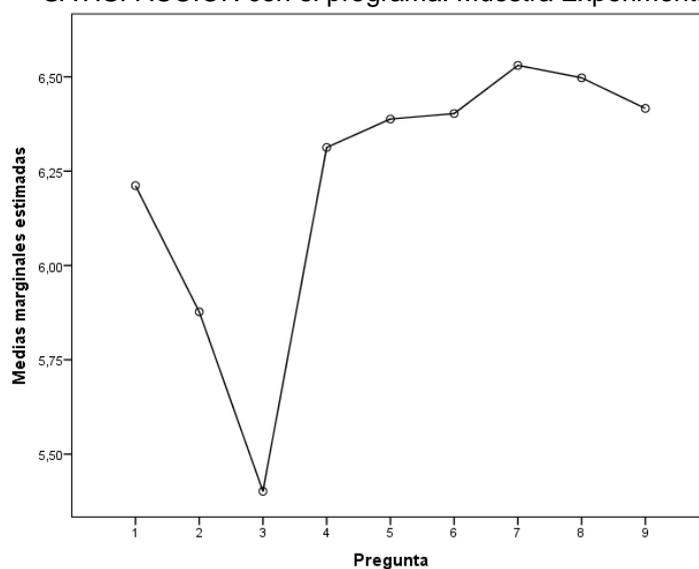
Resulta también interesante que la pregunta con menor puntuación en ambos países, aunque menos en Cuba que en España, es la 3 (Media=5.30), referida a lo *sencillo* que resulta actuar con las ideas sugeridas en el programa. Probablemente, aunque esta valoración es buena, el hecho de que sea menor probablemente se debe a la dificultad que supone enfrentarse por primera a tareas como las señaladas.

Los padres cubanos resultaron más satisfechos con la intervención que los padres españoles. Sin embargo, tal como puede apreciarse en el cuadro 4.4, existe muy poca variabilidad con los criterios con los que muestran más y menos satisfacción los padres de ambos países respecto a la intervención.

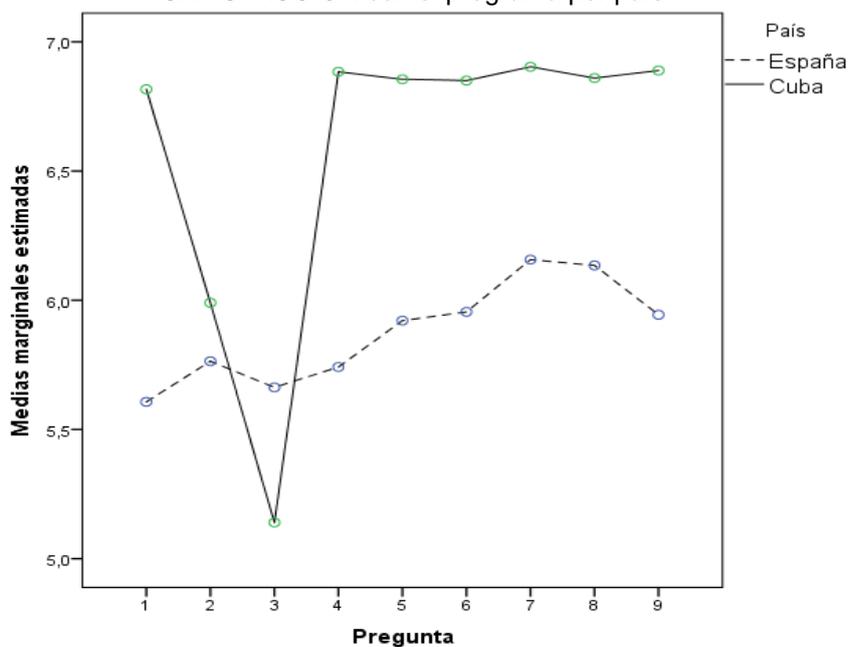
Cuadro 6.4.4. Medias y desviaciones en indicadores de SATISFACCIÓN con el programa

Muestra	Pregunta									
		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9
TOTAL (N:300)	Media	6.45	5.92	5.30	6.54	6.57	6.58	6.68	6.64	6.60
	Dt	.95	.71	.86	.87	.82	.81	.74	.77	.86
ESPAÑA (N:93)	Media	5.61	5.76	5.66	5.74	5.92	5.96	6.16	6.13	5.94
	Dt	1.06	1.05	1.26	1.07	1.01	1.02	1.03	.98	1.13
CUBA (N:207)	Media	6.82	5.99	5.14	6.88	6.86	6.85	6.90	6.86	6.89
	Dt	.61	.48	.56	.46	.51	.49	.41	.53	.49

SATISFACCIÓN con el programa: Muestra Experimental Total



SATISFACCIÓN con el programa por país



Haciendo una síntesis de los resultados expuestos en este apartado, tal como se ha podido apreciar, las familias del Grupo Experimental de ambos países tomaron conciencia sobre nuevas pautas de actuación respecto al cómo ayudar y motivar a sus hijos creando entornos adecuados en relación con las distintas variables del CMF, cambios superiores a los del grupo de control. Estos cambios fueron generalizados y percibidos por los estudiantes y la variable país moderó los efectos de la intervención de forma significativa en los componentes y dimensiones del Modelo de CMF.

Ahora bien, esto no ocurrió de la misma forma en todos los grupos muestrales y en todos los componentes del modelo de CMF. Los cambios en el conocimiento de los padres sobre cómo motivar, los cambios subjetivos en la transferencia de conocimientos a la práctica y el impacto del entrenamiento, no resultó ser igual de efectivo ni en hijos, ni en padres, ni en ambos países.

En los padres, la intervención modificó sus conocimientos sobre como motivar a sus hijos. El programa, también modificó la actuación de estos en la construcción de un entorno orientado al aprendizaje de sus hijos, en el *Clima Motivacional de la Familia general*, en los cuatro componentes del CMF: *Mensajes*, *Ayuda(padres como modelo)*, *Estructura y Relación establecida con la escuela*; así como en todas las pautas específicas del CMF, excepto en la *participación o colaboración con las actividades que se realizan en la escuela*, donde no se obtuvieron cambios significativos en el grupo experimental una vez finalizada la intervención.

En los hijos, el impacto del Programa fue diferente. Una vez finalizada la intervención, los cambios percibidos en las pautas de actuación de sus padres sólo fueron significativos en el *CMF general*, en los *Mensajes* (en aquellos donde se enfatiza más en el aprendizaje como proceso que en la nota como resultado), en la *insistencia de los padres para que hagan los deberes*, en la *relación que los padres establecen con la*

institución escolar y especialmente en el valor positivo que otorgan los padres a los profesores.

En ambos países las actitudes de los padres y las percepciones de los hijos sobre el CMF cambiaron de manera diferente una vez realizada la intervención. En los padres, el país moderó los cambios en las actuaciones llevadas a cabo en el *CMF general*, en el *control del contexto o de las condiciones ambientales donde estudian los hijos en casa*, en los *mensajes* (en aquellos que enfatizan en la *autosuperación más que la comparación entre iguales*) y en la *participación en las actividades convocadas por la escuela*. En los hijos, la variable país moderó cambios en *el tiempo dedicado a ayudar a los hijos* y en *el interés mostrado por la cultura y la lectura de los hijos tomando a sus padres como ejemplo*. Tanto en el cambio de los conocimientos de los padres, la actuación de estos y el impacto en los hijos, los cambios fueron mayores en Cuba que en España.

6.5. Discusión y Conclusiones

El núcleo articulador de esta investigación era la preocupación de las familias, instituciones escolares y profesores por la falta de motivación hacia el aprendizaje de los adolescentes, así como el clima de estímulo y ayuda que desde la familia se podía construir para evitar que esta situación se siguiera agudizando. Sin embargo, era también una preocupación, la manera de llegar a las familias, dada la poca participación de éstas en los programas de formación parentales ofrecidos por la escuela, las AMPAS y demás instituciones.

Con la intención de llegar a un mayor número de familias que se reconocieran en esta problemática y tomando como escenarios contextos culturales diversos, se extendió esta investigación a Cuba, país con una cultura occidental y con el mismo idioma que España, pero con características socioeconómicas diferentes.

Desde este contexto se propuso un programa de prevención curricular y semipresencial sobre Clima Motivacional de la Familia dirigido a los padres, pero tomando a los estudiantes como vehículo para llegar a ellos bajo el marco de la asignatura de Lengua. El objetivo era en un primer momento evaluar la efectividad de este tipo de programa y metodología semipresencial, así como evaluar la efectividad de los procedimientos de intervención propuestos, en la toma de conciencia de los padres hacia el desarrollo de nuevas pautas de actuación que facilitaran entornos adecuados, motivadores y orientados al aprendizaje en sus hijos, en dos culturas diferentes: España y Cuba.

En relación con los objetivos perseguidos, los resultados obtenidos han sido alentadores, ya que en su mayoría han apoyado las hipótesis planteadas. En primer lugar, el estudio ha puesto de manifiesto la viabilidad de una nueva metodología para conseguir actuar sobre el clima motivacional de las familias y favorecer competencias parentales cuando éstas no participan en los programas de formación (escuelas de padre) que se les ofrecen desde los centros escolares de manera presencial. Esta nueva Metodología de trabajo con las familias, coincide con la efectividad de programas parentales no presenciales y especialmente con la modalidad de apoyo parental online (Baker, Sanders, Turner y Morawska, 2017; Chan, 2008; Högström, Melin y Ghaderi, 2015; Mcgoron, Ondersma y Steven, 2015; Muñetón, Suárez y Rodrigo, 2015; Nieuwboer, Fukkink y Hermanns, 2013; Suárez, Rodríguez y Rodrigo, 2016).

Sin embargo, esta intervención semipresencial y curricular constituye una herramienta de trabajo más inclusiva que algunas intervenciones de modalidad online y otras exclusivamente presenciales. Por una parte, ofrece la oportunidad real de participación a las familias, ajustada a las necesidades, horarios y contextos de éstas. Además, permite implicar a familias y poblaciones donde el manejo y la accesibilidad a

las nuevas tecnologías de la información no forman parte de su cotidianidad, rompiendo así con algunas de las barreras de las intervenciones parentales en los últimos años (Mcgoron et al, 2015; Simón, Climent y Echeita, 2016).

El estudio ha tenido un enfoque semipresencial. Sin embargo, la participación de los padres en las sesiones presenciales ha sido poca, por lo que los resultados hay que atribuirlos sobre todo al planteamiento didáctico realizado para conseguir la implicación no presencial. Este hecho no invalida la eficacia formativa de otros enfoques presenciales, pero tiene la ventaja frente a este de que llega a aquellos padres que por diversos motivos no participan en los cursos presenciales (Mcgoron et al, 2015).

Esta es otra evidencia que nos puede hacer reflexionar sobre la manera de llegar a la familia desde la institución escolar. Sobre todo, si tenemos en cuenta las características de las familias en la actualidad, los cambios sociales, los horarios de trabajo de los adultos de referencia y la llegada de las nuevas tecnologías de la Información, también al entorno familiar. Cuando la intervención se inserta en las rutinas diarias de las familias, se convierte en una estrategia eficaz y sostenible de cambio parental.

Más allá de la efectividad del programa, la excelente valoración que las familias han hecho del mismo sugiere que no consideran la colaboración que se les pide en relación con las tareas que sus hijos han de realizar como una interferencia en la dinámica familiar, sino como algo positivo. La valoración señalada sugiere: a) que el modelo de clima familiar que sustenta los contenidos del programa es realista, esto es, incide sobre aspectos clave de la dinámica familiar en relación con el estudio; b) que las sesiones de trabajo diseñadas sobre los contenidos son adecuadas desde el punto de vista didáctico, aunque puedan ser mejorables.

En cualquier caso, la eficacia de esta metodología requiere implicar a los profesores en la supervisión y evaluación curricular de las actividades del programa. Esta implicación haría que los estudiantes insistiesen a sus padres en la necesidad de ayudarles a realizar las tareas que sugiere el mismo. Probablemente la implicación de los profesores en la propia intervención requiera una formación específica que les ayude a visualizar los aspectos positivos para la motivación de sus alumnos del trabajo que han de hacer con sus padres (Collet, Besalú, Feu, Tort, 2014; Heddy y Sinatra, 2017)

El hecho de que el impacto del programa –el cambio percibido por los hijos- haya sido menor de lo esperado sugiere que, además de las tareas desarrolladas para facilitar la formación de los padres, probablemente sea necesario desarrollar actividades que faciliten la transferencia de las habilidades aprendidas a través del programa al trabajo diario con los hijos.

En cuanto a los cambios específicos que produjo el Programa en España y en Cuba, resulta interesante que la variabilidad de los efectos de la intervención es muy poca entre ambos países a pesar de las diferencias culturales: el cambio percibido ha sido semejante. Esto demuestra la validez transcultural del programa en más de un contexto cultural con características diferentes como ya se ha descrito antes, en este caso el español y el cubano.

En los padres, el país moderó los cambios en las actuaciones llevadas a cabo en el CMF general, en los mensajes, especialmente en aquellos que enfatizan en la autosuperación más que la comparación entre iguales, en el control del contexto o condiciones de estudio y en la participación en las actividades convocadas por la escuela, cambios que fueron mayores en Cuba que en España.

Este es un cambio interesante al contrastarlo con uno de los resultados obtenidos en un estudio previo sobre la Configuración del CMF por padres españoles y cubanos. Los padres cubanos refirieron transmitir en mayor medida que los padres españoles, mensajes que favorecían la comparación o competencia entre iguales de sus hijos y no la autosuperación (del-Prado et al, 2018b). Esta tendencia a favorecer un aprendizaje competitivo se ha descrito que caracteriza los estilos parentales de culturas colectivistas (King, 2017). Sin embargo, es también un indicador que favorece que los estudiantes orienten sus esfuerzos en la dirección inadecuada, no hacia el aprendizaje y sí hacia el resultado o la evitación (Alonso-Tapia, 1992) contribuyendo además a numerosos problemas emocionales y de comportamiento en los estudiantes (The Japan Times, 2013).

El estudio antes mencionado entre padres españoles y cubanos arrojó, además, que los padres cubanos atribuían menos importancia a la participación en las actividades convocadas por la institución académica que los padres españoles en la configuración del CMF (del-Prado, et al, 2018b). Una vez realizada la intervención, el cambio se evidenció de manera opuesta: en el caso de Cuba, los padres del grupo experimental mostraron un incremento en su participación respecto a los del grupo de control, mientras que en España la participación descendió tras la intervención. La razón de esta disminución en España puede estar dada a otros cambios que la propia intervención pudo haber producido en las diferentes pautas de actuación parentales que configuran el CMF, como, por ejemplo: aumentar las expectativas y atribuirle más valor a la figura del profesor. Está demostrado que cuando la confianza que los padres atribuyen a los profesores se hace mayor, la presencia en la Institución escolar disminuye (Collet et al 2014).

Algo similar ocurrió con el entorno favorable que los padres crean en casa para que sus hijos aprendan. Sólo se apreciaron mejoras en los padres cubanos una vez finalizada la intervención, pues en España, los padres de ambos grupos empeoraron.

En los hijos, el país sólo moderó cambios en las Ayudas que ofrecen los padres a sus hijos sirviéndoles de ejemplo, específicamente en *el tiempo dedicado a ayudar a los hijos, en el interés mostrado por la cultura y en el interés mostrado por la lectura*, teniendo a los padres como modelo o ejemplo a seguir. Estos cambios han sido mayores en Cuba que en España. Es interesante que estos cambios se producen en el indicador que tiene mayor peso tanto para padres como para hijos en la Configuración del CMF, así como el indicador donde mayor homogeneidad se observó en los cambios del efecto del Programa, especialmente en los padres (del-Prado et al, 2018a, 2018b, 2018c).

El interés mostrado por la cultura de los hijos tomando a sus padres como modelo, en Cuba aumentó en mayor medida que en España al realizar la intervención. Sin embargo, la variabilidad de los cambios en las dimensiones tiempo de ayuda percibido por los hijos e interés por la lectura se dieron en sentido inverso a lo esperado antes de la intervención en ambos países. Una vez finalizada la intervención, los estudiantes del grupo experimental españoles percibieron que sus padres les dedicaban menos tiempo. Efecto que se comportó de manera contraria en Cuba, donde en los estudiantes aumentó la percepción de tiempo de ayuda ofrecido por sus padres una vez finalizada la intervención. El interés por la lectura de los hijos en Cuba disminuyó tras realizar la intervención y en España aumentó.

Si contrastamos estos resultados hasta aquí descritos con los cambios percibidos por los estudiantes de ambos países en otras dimensiones del Modelo del CMF tras realizar

esta intervención podemos apreciar que en *los mensajes de los padres que enfatizan en el aprendizaje y en el proceso, en la insistencia en los deberes y en la relación de los padres con la escuela*, especialmente en *las expectativas y valoración positiva que los padres tienen de los profesores*, los cambios son favorables y significativos. De esta manera, la variabilidad que hemos descrito en las dimensiones de las Ayudas de los padres como Modelo en ambos países, pudiera relacionarse con estos cambios de percepción en los hijos tras realizar la intervención.

Este resultado nos pudiera sugerir que, como parte de los cambios subjetivos en la transferencia de conocimientos a la práctica de los padres y el impacto del entrenamiento en sus hijos, se está evidenciando una reestructuración o una resituación del valor de las actuaciones parentales que configuran el CMF percibido por los estudiantes. Si los estudiantes perciben que sus padres confían más en sus profesores, que les supervisan y controlan más las actividades escolares en casa y que los mensajes que reciben ponen mayor énfasis en el aprendizaje y no en el resultado, entonces el tiempo que necesitan o perciben les dedican sus padres, pudiera tener otro tipo de relevancia en la Configuración del CMF.

Ocurre algo similar con *el interés mostrado por la lectura de los estudiantes a partir del interés que muestran sus padres*. Tanto en los estudios previos como en el actual, el país ha moderado las diferencias y cambios entre las familias españolas y cubanas en este indicador en la configuración del CMF. Todo parece indicar que el interés que muestran los estudiantes cubanos por leer, no está basado en el interés que muestran sus padres, sin embargo, en España, los estudiantes sí perciben que su interés por leer tiene como referente el interés de sus padres, el cual aumenta después de realizar la intervención, cuando en Cuba disminuye.

En este caso, podríamos hipotetizar que en Cuba existen otros referentes en cuanto a interés por la lectura como lo es la institución escolar o puede estar relacionado con las oportunidades para la autonomía que ofrecen los padres a sus hijos, el cual en estudios previos fue otra de las diferencias significativas que se obtuvo entre estudiantes españoles y cubanos: en Cuba se ofrece más oportunidad para la autonomía a los hijos adolescentes que en España (del-Prado et al, 2018a). Pudiera ser que la motivación que los estudiantes cubanos muestren por leer, sea una motivación intrínseca desarrollada en el caso de la intervención por las propias actividades y textos del programa o en el trabajo de los profesores u otros factores contextuales (no controlados en nuestro estudio).

Como limitaciones de la intervención se podría destacar que al ser un diseño pre/post con una muestra de familias tan amplia y diversa de dos culturas diferentes, se pierden elementos cualitativos importantes a evaluar en intervenciones parentales. En este caso, no se evaluó el efecto que tuvo la intervención en el rendimiento académico de los estudiantes y aunque en el diseño se contempló realizar un seguimiento de los resultados y efectos del Programa, este seguimiento no fue llevado a cabo. Tampoco se evaluó el posible cambio que pudo generar la intervención en el Clima Motivacional de la Clase ni en el profesor de la asignatura donde se llevó a cabo la intervención. Hubiese sido interesante analizar las redacciones de los estudiantes como reflexiones y puesta en común con los padres en cada actividad del Programa.

A pesar de recoger los datos sociodemográficos de las familias y los estudiantes, no se ha evaluado su relación con el efecto del programa en el comportamiento de las diferentes dimensiones del CMF en ambos países.

Referencias

- Allen, N. E., Foster-Fishman, P. G. y Salem, D. A. (2002). Interagency teams: A vehicle for service delivery reform. *Journal of Community Psychology*, 30(5), 475-497.
- Alonso-Tapia, J. (1992). *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma.
- Alonso-Tapia (2012). *Evaluación psicopedagógica y orientación educativa II. Integración social, evaluación del entorno instruccional y valoración de programas*, (pp. 341). Madrid: Síntesis.
- Alonso-Tapia, J. y Fernández, B. (2009). Clima Motivacional de la Clase: Validez transcultural e implicaciones educativas. *Infancia y Aprendizaje*, 32,597-612.
- Alonso-Tapia, J., Simón, C. y Asensio, C. (2013). Development and initial Validation of the Family Motivational Climate Questionnaire (FMCQ). *Psicothema*, 25 (2), 266-274. <http://dx.doi.org/10.7334/psicothema2012.218>
- Baker, S., Sanders, M. R., Turner, K. M. T., Morawska, A. (2017). A randomized controlled trial evaluating a low-intensity interactive online parenting intervention, Triple P Online Brief, with parents of children with early onset conduct problems. *Behaviour Research and Therapy*, 91, 78-90. <http://dx.doi.org/10.1016/j.brat.2017.01.016>
- Barudy, J., y Dantagnan, M. (2010). *Los desafíos invisibles de ser madre o padre: Manual de evaluación de las competencias y resiliencia parental*. Barcelona: Gedisa.
- Chan, A. H. N. (2008). 'Life in Happy Land': Using virtual space and doing motherhood in Hong Kong Gender. *Place and Culture*, 15, 169-188
- Collet-Sabé, J., Besalú, X., Feu, J., y Tort, A. (2014) Escuelas, familias y resultados académicos. Un nuevo modelo de análisis de las relaciones entre docentes y

- progenitores para el éxito del alumnado. *Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado*, 18(2), 2014.
- Council of Europe. Recommendation (2006). *19 Recommendation of the Committee of Ministers to Member States on policy to support positive parenting*. Recuperado de: <https://www.crin.org/en/library/legal-database/council-europe-recommendation-rec200619-policy-support-positive-parenting>
- del-Prado, M., Simón, C., Aguirre, A., y Alonso-Tapia, J. (2018a). Family Motivational Climate: A cross-cultural study between Spanish and Cuban Students. *Paper submitted for publication*.
- del-Prado, M., Simón, C., y Alonso-Tapia, J. (2018b). Configuración del Clima Motivacional de la Familia desde la percepción de familias españolas y cubanas. *Paper submitted for publication*.
- del-Prado, M., Simón, C., y Alonso-Tapia, J. (2018c). Clima Motivacional de la Familia: contraste de perspectivas entre hijos y padres. *Paper submitted for publication*.
- Dunst, C. J., Boyd, K., Trivette, C. M. y Hamby, D. W. (2002). Family-oriented program models and professional help-giving practices. *Family Relations*, 51(3), 221-229.
- Dunst, C. J. y Trivette, C. M. (2001). *Benefits associated with family resource center practices*. Asheville, NC: Winterberry Press.
- Heddy, B. C. y Sinatra, G. M. (2017). Transformative Parents: Facilitating Transformative Experiences and Interest with a Parent Involvement Intervention. *Science Education*, 101(5), 765-786.
- <http://dx.doi.org/10.1002/sce.21292>

- Högström, J., Enebrink, P., Melin, B. y Ghaderi, A. (2015). Eighteen-Month Follow-Up of Internet-Based Parent Management Training for Children with Conduct Problems and the Relation of Homework Compliance to Outcome. *Child Psychiatry and Human Development*. 46(4), 577-88.
<http://dx.doi.org/10.1007/s10578-014-0498-7>.
- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement. A meta-analysis. *Urban Education*, 42(1), 82-110.
- King, R. B., McInerney, D. M., y Nasser, R. (2017). Different goals for different folks: a cross-cultural study of achievement goals across nine cultures. *Social Psychology of Education (20)*, 3. <https://dx.doi.org/10.1007/s11218-017-9381-2>
- Martín, J. C., Máiquez, M. L., Rodrigo, M. J., Byrne, S., Rodríguez B., y Rodríguez, G. (2009). Programas de educación parental. *Intervención Psicosocial* 18(2), 121-133.
- Mcgoron, L., y Ondersma, S. J. (2015). Reviewing the need for technological and other expansions of evidence-based parent training for young children. *Children and Youth Services Review*, 59, 71-83. <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2015.10.012>
- Muñetón, M. A., Suárez, A. y Rodrigo, M. J. (2015). El uso de recursos web como apoyo a la educación de los hijos en los padres colombianos. *Investigación y Desarrollo*, 23, 92-117. <http://dx.doi.org/10.14482/indes.22.2.6615> [Medline](#)
- Nieuwboer, C. C., Fukkink, R. G., y Hermanns, J. M. (2013) Online programs as tools to improve parenting: A meta-analytic review. *Children and Youth Services Review*, 35, 1823-1829. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2013.08.008>
- Pardo, A., y Ruiz, M. A. (2002). *SPSS 11. Guía para el análisis de datos*. Madrid: McGraw-Hill.

- Peña, M. (2011). *Programa de apoyo personal y familiar: efectos de la inclusión de contenidos de desarrollo personal*. Tesis doctoral. Universidad de la Laguna, Islas Canarias, España.
- Pomerantz, E. M., Grolnick, W. S., y Price, C. E. (2005). The role of parents in how children approach achievement. En A. J. Elliot and C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 259-296). New York: Guilford Press.
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., y Martín-Quintana, J. C. (2010). *La educación parental como recurso psicoeducativo para promover la parentalidad positiva*. FEMP.
- Simón, C., Climent, G., y Echeita, G. (2016). Construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*.10(1),25-42.
- Suárez, A., Rodríguez, J. A., y Rodrigo, M. J. (2016). The Spanish online program “Educar en Positivo” (“The Positive Parent”): Whom does it benefit the most? *Psychosocial Intervention*, 25(2),119-26. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psi.2016.03.001>
- The Japan Times. (2013). *S. Korea student suicides hit 139 in '12*. Recuperado de: <http://www.japantimes.co.jp/news/2013/08/20/asia-pacific/s-korea-student-suicides-hit-139-in-12/#.UqXy0rL19Ms>. August 12, 2013.
- Trivette, C. M. y Dunst, C. (2005). Community-based parent support programs. En R. Tremblay, R. Barr y R. Peters (Eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development* (on-line). Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development, 50-69.
- Vila, I. (1998). Intervención psicopedagógica en el contexto familiar. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Comps.). *Familia y desarrollo humano*, (pp.87-101). Madrid: Alianza.

Capítulo 7

Discusión General y Conclusiones.

7.1. Hallazgos principales. Implicaciones teóricas y empíricas.

Tomando como punto de partida *la desmotivación de los estudiantes* en la enseñanza secundaria como una de las causas de la creciente cifra de abandono escolar tanto en España como en Cuba, la *preocupación* tanto de *padres* como de profesores y demás agentes educativos por solucionar esta problemática (García 2010; Rivero 2010), y ante la necesidad de *diseñar nuevos procedimientos de intervención* de educación parental que favorecieran la cohesión de la *relación vincular escuela-familia* (llegando a todas las familias de la institución escolar), así como la *mejora del Clima Motivacional de la Familia*, propusimos llevar a cabo la presente investigación.

Con este fin el objetivo planteado fue el siguiente: Evaluar la efectividad transcultural de un Programa psicoeducativo de Clima Motivacional de la Familia en España y en Cuba. Este Programa fue implementado con una estructura semipresencial y curricular en el marco de la asignatura de Lengua. Para darle cumplimiento al objetivo de investigación se llevaron a cabo cuatro estudios empíricos de evaluación e intervención. Los dos primeros validaron transculturalmente el modelo de CMF en hijos y en padres de España y Cuba. El tercero permitió de manera diagnóstica contrastar las diferencias entre los hijos y sus familias en la configuración del CMF. En el cuarto y último estudio se llevó a cabo la evaluación de la efectividad de la estrategia de intervención diseñada.

En cada uno de los capítulos correspondientes a cada estudio se han expuesto y discutido los hallazgos más importantes que estos han arrojado, exponiendo además las limitaciones e implicaciones de cada uno de ellos. Sin embargo, estos estudios ofrecen resultados que se relacionan entre sí y sobre los que resulta interesante que reflexionemos a modo de cierre o discusión general, exponiendo en cada caso las implicaciones tanto teóricas como prácticas que sugieren, así como las propuestas de líneas de investigación futura a las que algunos de ellos podrían dar lugar.

Como paso previo, se presenta en la tabla 7.1 un resumen de los estudios empíricos: sus objetivos y la contribución principal de los mismos.

Tabla 7.1. Resumen de los estudios

Estudio	Objetivos	Contribución principal
<p>Chapter 3</p> <p>Family Motivational Climate: A cross-cultural study between Spanish and Cuban Students.</p>	<p>To evaluate the cross-cultural validity of the learning-oriented Family Motivational Climate (FMC) model and the FMC-questionnaire (FMC-Q).</p>	<p>Confirmatory factor and cross-validation analyses revealed that the model showed a good fit to the data, both in the Spanish and Cuban samples; the FMC predicted the 74% of the variance in the students' attribution of motivational change to teachers. The results also revealed several differences in the configuration of the FMC model between the two samples, as the indicators don't manifest in the same degree the weight of each factor of the model.</p>
<p>Capítulo 4</p> <p>Configuración del CMF desde la percepción de familias españolas y cubanas.</p>	<p>Describir la Configuración del Clima Motivacional de la familia desde la perspectiva de padres españoles y cubanos a través de la validación del instrumento C-CMF/P.</p> <p>Determinar las diferencias en las pautas de actuación parentales que configuran el CMF, llevadas a cabo por los padres de ambos países, y sus implicaciones educativas.</p>	<p>Tanto en España como en Cuba, los análisis factoriales confirmatorios como los análisis de validación cruzada pusieron de manifiesto que el Cuestionario C-CMF/P sustenta la validez del Modelo teórico subyacente. Las ayudas que ofrecen los padres sirviendo como ejemplo o modelo a sus hijos y la estructura del trabajo escolar en casa por parte de los padres son los factores de mayor peso en la definición del CMF para los padres de ambos países. <i>En España</i>, las pautas parentales que más favorecen a la configuración del CMF, en comparación con Cuba son: a) el control de los padres del tiempo de ocio, las normas establecidas con claridad, la paciencia ante las diferentes dificultades de los hijos, la asistencia a las reuniones regulares con los profesores y la participación de manera sistemática en las actividades de la escuela. <i>En Cuba</i>, las pautas parentales que más favorecen a la configuración del CMF, en comparación con España son: a) la estructura de un entorno de rutinas de aprendizaje en el hogar, b) ofrecer ayudas a sus hijos, especialmente siendo ejemplo en el interés y motivación que muestran por la lectura y c) establecer un vínculo de relaciones con la institución y los profesores de sus hijos.</p>
<p>Capítulo 5</p> <p>Clima Motivacional de la Familia: contraste de perspectivas entre hijos y padres.</p>	<p>Analizar las diferencias entre padres e hijos en la forma de percibir el CMF en España y Cuba, utilizando dos metodologías: Análisis Factorial Confirmatorio Multigrupo para ver la invarianza de la estructura factorial, y ANOVA para ver si hay diferencias en la valoración que padres e hijos de una misma familia hacen de las diferentes pautas del CMF.</p>	<p>Al comparar las familias (hijos y padres) de manera aleatoria a través del Análisis Confirmatorio Multigrupo se obtuvieron diferencias significativas en 6 de los 18 componentes del Modelo de CMF. Lo que demuestra que al comparar las familias (padres con sus propios hijos) con el ANOVA de dos factores se obtuvieron diferencias significativas en 16 componentes del Modelo. Esto evidenció la utilidad de emplear ambos tipos de metodologías para determinar las diferencias entre ambos grupos muestrales. La <i>ayuda</i> ofrecida por los padres facilitando la <i>autonomía de los hijos</i> fue la única pauta parental a la que tanto hijos como padres le atribuyeron el mismo valor en la configuración del CMF (en ambas formas de análisis). En Cuba se le atribuye más valor a esta pauta que en España en la construcción del CMF. En 11 de los 16 indicadores del Modelo, donde se aprecian diferencias significativas, el país no actuó como variable moderadora de estos cambios.</p>
<p>Capítulo 6</p> <p>Diseño y Evaluación de la efectividad del Programa sobre CMF:</p>	<p>Evaluar la efectividad del Programa de CMF a través del cambio en los conocimientos de los padres sobre cómo motivar, del cambio por estos en las pautas de actuación que afectan a la motivación, y del impacto de este cambio en el grado en que es percibido por sus hijos.</p> <p>Evaluar el papel moderador de la cultura en el impacto del programa a través de su aplicación en dos países diferentes: España y Cuba.</p>	<p>Las familias del Grupo Experimental de ambos países tomaron conciencia sobre nuevas pautas de actuación respecto al cómo ayudar y motivar a sus hijos creando entornos adecuados en relación con las distintas variables del CMF, cambios superiores a los del grupo de control. Estos cambios en muchos casos se generalizaron y se percibieron por los hijos, y la variable país moderó los efectos de la intervención de forma significativa en varios de los componentes y dimensiones del Modelo de CMF. El estudio puso de manifiesto la viabilidad de una nueva metodología para conseguir actuar sobre el clima motivacional de las familias implicando a aquellas que menos participan (familias vulnerables).</p>

7.1.1. Clima Motivacional de la Familia: constructo teórico validado transculturalmente

Los resultados de los estudios de validación del C-CMF sugieren que el CMF es un Modelo teórico válido que se define a partir de ciertas pautas de actuación parentales: mensajes, ayudas, estructura y relación escuela/familia. En la medida que estas pautas sean positivas facilitan que la motivación en los estudiantes esté orientada al aprendizaje. Esta evidencia apoya los resultados obtenidos por Alonso-Tapia, Simón y Asensio (2013) en población española, y se convierte en un hallazgo que fortalece la fiabilidad y validez de la escala diseñada por estos autores.

El C-CMF se configura a partir de estas pautas de actuación no solo en población española y tomando como referencia la percepción de los hijos, donde se validó inicialmente el Modelo, sino también en población cubana, lo que evidencia la validez transcultural de este Modelo teórico, tanto en la percepción que tienen estos de su definición, como a la atribución que los padres hacen a sus actuaciones para que sus hijos se esfuercen e interesen por aprender. Asimismo, los Instrumentos C-CMF y C-CMF/P, resultaron ser instrumentos fiables y válidos para evaluar la percepción de los estudiantes y las actitudes de los padres en la Configuración del CMF.

El C-CMF mostró un alto valor predictivo tanto en España como en Cuba del grado en que los estudiantes atribuyen al modo de actuar de sus padres, cambios en variables motivacionales como: interés, esfuerzo, satisfacción, resiliencia, autoeficacia y expectativa de éxito. En la medida que las pautas parentales que definen el CMF estén más orientadas al aprendizaje, más favorables son los cambios percibidos por los estudiantes en las variables motivacionales mencionadas.

Estas evidencias tienen implicaciones tanto teóricas como prácticas para la evaluación, así como para la intervención. Desde el punto de vista teórico si bien se conocían las pautas de actuación que definían el CMF desde la percepción de los estudiantes españoles (Alonso-Tapia, Simón y Asensio, 2013) no se había estudiado la importancia que los padres les atribuían a estas pautas para motivar a los hijos, tampoco se sabía si estas pautas caracterizaban solo la manera de construir un clima familiar motivador en población española o si se podía generalizar a otros contextos culturales. En este sentido los resultados de los dos primeros estudios de esta tesis dieron respuestas a estas interrogantes.

En cuanto a las implicaciones para la evaluación, el hecho de disponer de instrumentos fiables y válidos tanto en España como en Cuba, en hijos y en padres, facilitó el diseño de intervención y posterior evaluación que fue implementado en ambos países. De esta forma estos estudios de validación tuvieron un valor diagnóstico respecto a la configuración del CMF en un primer momento y de evaluación de los efectos de la intervención, posteriormente.

Las pautas parentales que mayor peso tienen en la configuración del CMF en ambos países tanto para los padres como para los hijos son: Ayuda (Padres como Modelo) y Relación Escuela/Familia. La que menos peso tiene, en ambos países y por ambos grupos muestrales son los Mensajes.

Sobre las implicaciones tanto teóricas como prácticas del peso de estos indicadores en la configuración del CMF, así como los cambios que estos generaron en las familias que se beneficiaron de la intervención estaremos reflexionando en los próximos puntos de este apartado.

7.1.2. Las ayudas (padres como modelos) dimensión de mayor peso en la Configuración del CMF.

Las pautas parentales que mayor peso tienen en la configuración del CMF para los estudiantes y sus padres, son las relacionadas con las ayudas que ofrecen los padres sirviendo como modelo o ejemplo para los hijos (véase capítulos 3 y 4). En este indicador las discrepancias se dan en mayor medida en el sentido de los padres. Los padres refieren que actúan como modelo y ejemplo ante sus hijos en mayor medida que lo que estos lo perciben (véase capítulo 5). En esta dimensión, tipo de ayudas que los padres ofrecen a sus hijos, fue en la que se mostró mayor homogeneidad en los efectos del programa en cada uno de sus componentes tal como reflejaron los resultados de la intervención (véase capítulo 6).

Estos resultados apoyan los estudios que demuestran que, aunque para el adolescente el grupo de iguales sea el principal agente socializador en esta etapa del desarrollo (García, Delval, Sánchez, Herranz, Gutiérrez, Delgado, Kohen, Carriedo, Rodríguez y González, 2010), las ayudas que los padres ofrecen desde el ejemplo siguen teniendo un peso de gran relevancia para estos.

Si tenemos en cuenta que los participantes en esta investigación (especialmente en los 3 primeros estudios) abarcan toda la adolescencia, esta es una evidencia que comprende tanto a estudiantes de 12 años que han finalizado recientemente la enseñanza primaria como los que están a punto de entrar a la Universidad. Se comprueba entonces que, desde la percepción de los hijos no basta con las ayudas que los padres puedan ofrecer con profesores de apoyo, o los extra-escolares de deportes, idiomas etc... Los hijos, aún en la adolescencia, según refieren las evidencias de esta tesis y de otros estudios sobre la motivación en la adolescencia, perciben que el tiempo que sus padres están junto a ellos, la paciencia y empatía con la que les apoyan, el interés que observan en sus padres por aprender, son las pautas familiares que más les impulsan a esforzarse y a sentir interés por lo que aprenden (Alonso-Tapia, 1997, 2005; García et al 2010;

Jeynes, 2007). Evidencia presente en varios contextos culturales, en este caso en España y en Cuba.

La importancia de las ayudas y del apoyo parental tanto para hijos como para padres (en este caso desde el hogar), y su relación con la implicación de los padres en la escuela, es otro de los resultados sobre los que nos gustaría reflexionar en este apartado. Nos referimos a cambios interesantes que se apreciaron en la relación entre la escuela y la familia como segundo componente de mayor peso en la configuración del CMF para los participantes de esta investigación.

7.1.3. Relación Escuela/Familia: Pertenencia a la escuela y proximidad simbólica.

La relación entre la escuela y la familia, fue el segundo factor de mayor peso en la configuración del CMF tanto para padres como para hijos en ambos países, tal como reflejan los resultados de los primeros estudios de esta tesis. Sin embargo, después de realizar la intervención, aunque sí hubo cambios significativos en la importancia atribuida a la relación vincular con la escuela en los padres del grupo experimental respecto al grupo control, este cambio sólo fue significativo en la dirección esperada en Cuba, donde aumentó la importancia que los padres del grupo experimental *le atribuyen a la participación en las actividades de la escuela respecto al grupo control*. En España, la tendencia de la participación de los padres en la escuela descendió una vez realizada la intervención. (Véase capítulo 6).

Este resultado puede estar dado por varios factores. En un primer momento apoya los estudios que evidencian que la implicación de los padres en la educación de los hijos no está estrechamente relacionada con la presencia física de estos en la institución escolar sino con otros tipos de ayudas y apoyos que se ofrecen desde el hogar o con otras vías ajustadas a las situaciones y a la realidad de las familias (Collet, Besalú, Feu, y Tort, 2014; INCLUD-ED, 2011; Hill y Tyson, 2009).

Respecto a esas realidades de las familias una de las características distintivas entre España y Cuba, es el horario de trabajo de los padres. En Cuba la jornada laboral suele terminar a las 17.00 h mientras que en España finaliza a las 20.00 h. Cuando los padres

trabajan, como ocurre con la mayoría de las familias españolas implicadas en esta intervención, no siempre es posible compatibilizar su horario de trabajo con la presencia física en las actividades que organiza la institución escolar o con las reuniones que organizan los profesores tutores de los hijos.

En cuanto a los otros tipos de apoyos de los padres que resultan beneficiosos para el aprendizaje de los hijos, en un meta-análisis realizado para determinar qué tipos de implicación parentales tienen una relación más fuerte con el rendimiento y el logro de los estudiantes, la implicación de los padres en el hogar se asoció positivamente con el rendimiento, con la excepción de la ayuda de los padres con la tarea. La socialización académica (expectativas de los padres sobre lo que aprenden los hijos) tuvo la asociación positiva más fuerte con el logro, siendo este tipo de implicación parental la más consistente con la etapa de desarrollo de la adolescencia temprana (Hill et al, 2009)

Este resultado apoya también los estudios realizados con estudiantes de diferentes culturas: asiáticas, hispano/latina, afroamericana y blancos estadounidenses, sobre la relación de la implicación en el hogar de los padres con el éxito académico de los adolescentes. En todas ellas el apoyo e implicación de los padres en el hogar resultó muy beneficiosa para el buen desempeño escolar de los estudiantes (Day y Dotterer, 2018; Duan, Guan y Bu, 2018). En el caso de los estudios en la cultura asiática (China y Hong Kong, ambas colectivistas), los investigadores insisten en que al comparar las ayudas ofrecidas por los padres en el hogar (home-based involvement), la socialización académica (academic socialization) y la implicación de estos con las actividades en la escuela (school-based involvement), las dos primeras tienen mayor influencia positiva en el logro académico y en la conducta escolar de los estudiantes que la última (Duan, et al, 2018; Fang, Sun y Yuen, 2017).

Esta tendencia y el resultado obtenido en este componente del CMF puede estar relacionado, además, con que se ha evidenciado que el nivel socioeconómico modera las relaciones entre el tipo de implicación de las familias y el éxito escolar de los estudiantes tanto en culturas asiáticas como en otras culturas (Duan, et al, 2018). En

EEUU comparando familias hispanas/latinas, afroamericanas y blancos estadounidenses, la implicación de los padres en el hogar resultó ser más beneficiosa para el éxito académico, en la población afroamericana e hispano/latina, no así en la blanca estadounidense (de mayor nivel socioeconómico) (Day, et al, 2018).

Siguiendo esta línea de análisis y teniendo en cuenta el nivel socioeconómico de las familias que se beneficiaron de la intervención tanto en Cuba como en España, se podría pensar que el tipo de familia explica también este resultado obtenido después de aplicar el programa. En ambos países la media de familias participantes tiene un bajo nivel socioeconómico, aunque las familias cubanas tienen un mayor nivel de estudios que las familias españolas participantes (quizás por esto la tendencia a que en Cuba se valore más participar, además no perdamos de vista que en Cuba la participación social tiene un valor per se).

Los cambios percibidos por los hijos una vez realizada la intervención podrían también sostener esta hipótesis. Dado que una vez finalizada la misma, los hijos percibieron que sus padres valoraban menos tanto la *colaboración con la escuela y la asistencia a las reuniones con los profesores*, sin embargo, valoraban más el valor que atribuyen sus padres al profesor, así como al componente general Relación Escuela/Familia.

De hecho, los cambios significativos percibidos por los hijos respecto a los cambios en las pautas de actuación de sus padres que configuran el CMF una vez realizada la intervención fueron: en el CMF general, en la vinculación de sus padres con la escuela como componente general(especialmente en el valor atribuido a los profesores), en los Mensajes que transmiten sus padres especialmente enfatizando en el aprendizaje como proceso y en la insistencia en los deberes como parte de la estructura que los padres crean en el hogar. Por lo que la hipótesis de que se le estén dando más peso a otros apoyos parentales ofrecidos en el hogar una vez realizada la intervención se podría valorar.

Si nos apoyamos en lo que sociólogos de la educación y otros investigadores llaman “pertenencia” a la escuela (Collet et al, 2014), este resultado podría deberse a que con la intervención se pudo haber roto alguna de las barreras simbólicas que a veces la escuela pone en el trabajo con las familias ya sea por el lenguaje, las actividades que se programan, las relaciones que se establecen, etc. Al trabajar contenidos sobre CMF junto a los hijos en casa, al darle confianza a las familias al hablar de la escuela, tal vez se ha conseguido una mayor “proximidad simbólica” con lo escolar y de ahí que haya aumentado entonces el valor positivo y las expectativas sobre la figura del profesor (algo que sí fue un cambio significativamente positivo en ambos países) y que está relacionado con la socialización académica, ayuda parental que junto a las ayudas en el hogar son las que más influencia han demostrado tener en el logro académico, tanto de estudiantes de países colectivistas como de familias con un bajo nivel socioeconómico (Day, et al, 2018; Duan, et al, 2018).

Esta mayor proximidad de las familias con el aprendizaje de sus hijos después de la intervención y esta mayor confianza en el profesor pueden también haber favorecido que los padres se sientan más relajados y puedan sentir más confianza en el acompañamiento de sus hijos. Lo cual también se relaciona con unos padres con menor tensión y angustia respecto a los resultados y a las notas de los estudiantes. Justo este resultado: el énfasis que ponen los padres en el aprendizaje como proceso más que en los resultados o en las calificaciones de sus hijos, es un cambio parental importante que se obtuvo tras la intervención y que discutimos a continuación.

7.1.4. Los mensajes que enfatizan en el aprendizaje como proceso, cambio parental generalizado a los hijos tanto en España como en Cuba.

El programa generó cambios significativos en los padres y estos cambios se generalizaron a sus hijos en los mensajes, especialmente en los mensajes donde se enfatiza en el aprendizaje, en el proceso más que en la nota o en el resultado. Este es un dato de gran relevancia, sobre todo si tenemos en cuenta que, de manera transversal uno

de los objetivos de la intervención era el cambio de percepción y actitudes, tanto en los padres como en los hijos, respecto a la importancia del proceso y no tanto de los resultados o de las notas. Es también importante destacar que esta es la dimensión del Modelo de CMF donde menos variabilidad entre españoles y cubanos se observan en todos los estudios realizados en esta tesis (véase capítulos 3, 4, 5 y 6). El hecho descrito nos da pistas sobre cómo para las familias sí es importante que los estudiantes aprendan y sean resolutivos. De ahí que nos cuestionemos también, si el énfasis que muchas veces ponen los padres en que sus hijos saquen las mayores puntuaciones en sus calificaciones escolares, es un planteamiento asumido a partir de exigencias de la propia institución escolar y de los sistemas educativos altamente competitivos y estandarizados, los cuales, a su vez, responden a continuas evaluaciones externas de “calidad”, las cuales no siempre están basadas en evaluar la excelencia y la equidad(o la vinculación entre ambas) de las instituciones, el alumnado y el aprendizaje de estos (Marchesi y Martín, 2014).

Los estudios ponen en evidencia que las notas, los resultados, aprobar los exámenes, es en sí mismo un objetivo externo al propio aprendizaje (Alonso-Tapia, 1997). En muchas ocasiones en las que de aprobar o no un examen dependan recompensas externas como pasar de curso o aprobar la selectividad, los estudiantes se esfuerzan más por aprobar o sacar una buena nota siempre que tengan expectativas para conseguirlo (García, 2010). Refiere Alonso-Tapia, (1997, 2005) que este esfuerzo no significa que el estudiante esté más motivado por aprender. Lo que realmente ha aumentado en ocasiones así es la motivación por aprobar. Lo cual se traduce en que comprender y saber aplicar lo que se sabe a situaciones nuevas, la implicación en la resolución de problemas difíciles, la lógica y la coherencia en el uso de estrategias a emplear, serán mucho menor bajo el deseo de aprobar que bajo el deseo de aprender.

A medida que se va avanzando en la escolarización, de la misma manera que disminuye la motivación por aprender, aumenta la exigencia por el resultado desde todos los agentes socializadores (Alonso-Tapia, 1997, 2005; García, 2010; Heddy y Sinatra, 2017). Por lo que los mensajes de los padres que ponen énfasis en el resultado son también consecuencia de una institucionalización basada más en la métrica y en los números que en el aprendizaje en sí mismo de los estudiantes.

Recordemos que la educación secundaria es la antesala de los exámenes de selectividad y de ingreso a la Universidad. Es la etapa en la que el resultado también ofrece una posición “numérica” y “social” de éxito en el aula, en la familia y en la sociedad. Esto es algo que, como se ha evidenciado en esta tesis, engloba tanto a culturas colectivistas como no colectivistas (siguiendo a King et al, 2017), por lo que el cambio de actitud en este sentido en las familias participantes y la percepción de este por sus hijos, es sin duda, una implicación importante a considerar.

Como hemos insistido a lo largo de esta tesis, la motivación al aprendizaje se configura partir de la interacción de factores tanto personales como contextuales y todos ellos deben estar cohesionados en relación vincular. Por lo que los cambios que se producen desde la escuela para con la familia afectan (positiva o negativamente) al sistema o a la relación vincular escuela-familia o familia-escuela.

Hasta ahora hemos estado reflexionando sobre las implicaciones de esta investigación en la configuración del clima motivacional de la familia y de las pautas parentales que lo definen, así como del peso que tienen estas tanto para los hijos como para padres (españoles y cubanos) en su definición. Pero siguiendo la línea de objetivos propuestos, el principal problema al que nos enfrentábamos en esta investigación era cómo llegar a esas familias que por diversas razones no participan en las acciones de formación convocadas por la institución escolar.

Llegado a este punto, cabe preguntarse entonces: ¿qué implicaciones han tenido las evidencias de esta investigación en la construcción de espacios participativos para las

familias desde la institución escolar? Sobre estas evidencias y especialmente sobre la intervención parental como una estrategia de acercamiento a las familias más vulnerables, estaremos hablando en el próximo punto.

7.1.5. Intervención parental semipresencial como estrategia de aprendizaje

cooperativo para la educación inclusiva (la figura del profesor no tutor).

Una de las implicaciones más importantes de esta tesis, es que los procedimientos de intervención, tal como fueron diseñados (semipresencial y curricular) implicaron a familias altamente vulnerables tanto en Cuba como en España. En el caso de Cuba, es importante señalar que uno de los Institutos parte de la muestra está ubicado en una zona rural y de difícil acceso (Baracoa).

Justo antes de comenzar la intervención, esta zona quedó devastada por el paso de un huracán. La escuela secundaria fue severamente dañada estructuralmente y la mayor parte de las familias que participaron en la intervención fueron reubicadas a otros espacios habitacionales porque sus casas quedaron afectadas.

En España, las familias que participaron en la intervención además de tener un bajo nivel socioeconómico y cultural, son familias en su mayoría inmigrantes, con otros idiomas como lengua materna (chino, marroquí y árabe) y en riesgo de exclusión social (datos constatados en los expedientes académicos de los estudiantes y en entrevistas realizadas a la orientadora educativa y tutores).

Aun así, el nivel de participación y de implicación de las familias con la intervención superó el 90 % tanto en España como en Cuba. Durante la misma no hubo abandono de las familias de la investigación y aunque fue muy poca la asistencia a las actividades presenciales (especialmente en España), los padres que participaron se implicaron de manera activa tanto en grupos de discusión como en la entrega puntual de las fichas. Este hecho podría darse a que a como demuestran los estudios que relacionan el nivel socioeconómico de las familias con el tipo de Implicación Parental, las familias con un bajo nivel socioeconómico desarrollan más las estrategias de implicación

parental en el hogar, que las relacionadas con asistir a la institución escolar (Day et al, 2018; Duan, et al, 2018; Fang, et al, 2017).

Siendo así y apoyados en los resultados de los estudios llevados a cabo por el grupo GRAI en varias autonomías españolas sobre el trabajo entre padres (como tutor) e hijos como parte del aprendizaje cooperativo, las actividades no presenciales diseñadas en este programa de intervención podrían convertirse en un recurso de apoyo para los profesores de la asignatura de Lengua para favorecer el aprendizaje cooperativo de sus estudiantes (Blanch, Duran, Flores y Valdebenito, 2011; Durán y Vidal, 2004; Valdebenito y Durán, 2010).

Este es otro punto sobre el que nos gustaría reflexionar: la figura del profesor (no tutor). Y es que otras de las razones que pudieran responder a los resultados obtenidos, es la figura del profesor (no tutor) como facilitador en la intervención. Aunque este rol no fue evaluado, sí es un hecho que todos los profesores en cuyas clases fue aplicada la intervención, ajustaron la entrega y explicación de las actividades a cada contexto de clase tanto en España como en Cuba.

En España, el IES donde se realizó la intervención tiene clases bilingües y no bilingües, así como clases para la atención a la diversidad, cada una de ellas con sus particularidades, por lo que la figura del profesor –no el tutor– como facilitador en el proceso de intervención fue de gran importancia, sirviendo de mediadores entre los investigadores, las familias y los estudiantes. Este hecho no significa restar importancia a la figura del profesor tutor y a su trabajo con las familias, sino que, en el caso de esta intervención, al formar parte de una asignatura específica –Lengua–, no todos los profesores eran tutores y, sin embargo, todos refirieron tanto en España como en Cuba que este tipo de intervención fue una experiencia de gran utilidad para acercarse a las familias de sus estudiantes sin la mediación del profesor tutor o profesor guía (como se conoce en Cuba), que es la vía a través de la cual suelen contactar con los padres.

De igual manera los padres, en las redacciones que sus hijos entregaron como parte de las actividades del programa, refirieron la importancia que tiene para ellos relacionarse con todos los profesores de sus hijos, no solo con el profesor tutor, diferencia que marcaron respecto a enseñanzas anteriores donde sus hijos tenían menos profesores y la relación con todos ellos era más directa que en la etapa secundaria.

A pesar de toda la diversidad de la muestra (familias rurales y urbanas, europeas y caribeñas, inmigrantes y no inmigrantes), como hemos visto reflejado en los datos, la variabilidad en los resultados fue muy poca entre un contexto y otro. En esta baja variabilidad pueden haber influido muchos factores, pero la figura del profesor como facilitador es una variable que pudo haber moderado el resultado obtenido rompiendo con otra de las barreras que, según Collet et al (2014), alejan a las familias de la escuela: la barrera simbólica de la cultura de centro o relación entre los profesores y las familias, en este caso de la estructura de relación familia/profesor tutor.

Desde la Institución escolar el trabajo con las familias está estructurado a través de la figura del tutor, de las AMPAS y del orientador educativo, por lo que cuando los padres asisten a las reuniones organizadas por la institución, interactúan sólo con estas figuras. Si tenemos en cuenta que uno de los cambios importantes que se produce cuando los estudiantes acceden a la enseñanza secundaria es el cambio del número de profesores; y si además, desde la estructura del centro, no se facilita el acceso de las familias a todos los profesores, esta barrera “simbólica” sigue estando presente.

Sin lugar a duda, los resultados obtenidos en cuanto al tipo de familias que participaron en este estudio y a su implicación con la intervención constituyen un hallazgo importante dentro de los estudios de Educación Parental ya que, por una parte, se ha roto con una de las barreras en el trabajo de intervención con familias: lo que algunos investigadores llaman el elevado riesgo sociocontextual (Fernandez y Eyberg, 2009; Kazdin et al, 1997; Morrissey-Kane y Prinz, 1999; Nock y Ferriter, 2005). Con esta intervención, se ha logrado llegar a familias vulnerables. Estas familias de acuerdo

con los programas revisados tanto en España, en Cuba y en otros países, siendo las que más lo necesitan, son las que menos participan (Blanch et al, 2011; Day et al, 2018 Durán et al, 2004; INCLUD-ED, 2011; Suárez, Byrne, Rodrigo, 2018; Valdebenito et al, 2010).

A modo de síntesis, las evidencias obtenidas con este tipo de intervención, tal como ha sido validada, mostraron que es un recurso de educación parental inclusivo que rompe con algunas de las barreras de las intervenciones exclusivamente presenciales y online. Además, se podría valorar como futura estrategia de aprendizaje cooperativo a través de la tutoría entre padres e hijos y es un recurso al alcance de los profesores tanto tutores como no tutores para trabajar en la asignatura de Lengua rompiendo con otras de las barreras simbólicas (Collet, et al, 2014), que “sin querer” pone la escuela, en este caso, una barrera de estructura entre profesores (no tutores) y familia.

La forma en que fue estructurado el programa (especialmente las actividades y su contenido) se basó en los resultados de los primeros estudios de validación de instrumentos y en las características contextuales, culturales y configuracionales del CMF que fueron descritas en cada uno de ellos. Esta validación previa favoreció el diseño de un procedimiento de intervención más contextualizado e inclusivo. Sobre el rol moderador de la cultura en la configuración del CMF reflexionamos a continuación.

7.1.6. El rol moderador de la cultura en la Configuración del CMF.

En los cuatro estudios empíricos desarrollados en esta investigación, se ha encontrado que las diferencias de las actuaciones parentales tanto en la configuración del CMF como en los cambios que produjo la intervención en los diferentes componentes del CMF se dan en mayor medida en Cuba que en España (Véase capítulos 3, 4, 5, y 6).

Este hecho se podría explicar a partir de varias razones. Una de ellas y quizás la más distintiva entre ambos países es el papel de la comunidad en Cuba como agente socializador y aglutinador tanto de las familias como de las escuelas, así como el papel

del trabajo preventivo que se lleva a cabo desde y a través de la comunidad en este país (Arés y Benítez, 2009; Rivero, 2010; Valdés, 2011). En Cuba, la participación social es también aprendida y favorecida desde la comunidad y se genera desde que la persona nace.

Dada su estructura económico-social y el funcionamiento de las organizaciones tanto políticas como de masas con una representación desde la comunidad, en Cuba se facilita que la participación social sea un valor asumido y, como hemos dejado explícito en otros apartados, este valor es incorporado como un deber social, formando parte además de la aceptación e integración social (Arés et al, 2009; Rivero, 2010; Valdés, 2011). La escuela forma parte de la comunidad, por lo que la implicación de las familias en ellas y con el aprendizaje de sus hijos, forma parte también de una implicación comunitaria, social e incluso laboral. En Cuba, para acceder a ciertos puestos de trabajo, en muchas ocasiones se solicita una carta de recomendación o “de buena conducta” de los diversos agentes de la comunidad, en este caso del presidente de los Comités de Defensa de la Revolución (CDR).

Esta distinción es típica de países con culturas colectivistas donde la consecución de metas sociales como la aceptación social favorecen la motivación de logro de los estudiantes (Grajcevcic y Shala, 2017; King, McInerney y Nasser, 2017). En este sentido vale seguir profundizando en las teorías de la motivación que toman a la cultura como algo más que un moderador de relaciones entre factores (King, et al, 2017; Schulz, Bahrami-Rad, Beauchamp y Henrich, 2018). Sería interesante profundizar en qué papel tiene la cultura como “mediadora” en la Configuración del Clima Motivacional de la Familia. En ello, las evidencias de enfoques culturalistas y especialmente desde el enfoque histórico cultural de Vigotski con su categoría de mediación cultural, podrían ser un referente importante (Vila, 2014; Vygotski, 2017).

Otro elemento sobre el cual reflexionar en este punto es que a pesar de que España y Cuba son consideradas culturas WEIRD (*Western, Educated, Industrialized, Rich, and Democratic*) y no WEIRD por sus diferencias socioeconómicas especialmente. Los indicadores del modelo de CMF donde los cambios de los padres percibidos de forma generalizada por sus hijos se mostraron de forma similar tanto en Cuba como en España. Hablamos de los Mensajes y la Relación Escuela/Familia como indicadores generales, así como de los mensajes enfocados en el proceso, la insistencia en los deberes y la valoración que tienen los padres de los profesores de los hijos. Este hecho nos hace pensar en primera instancia en que no es tan marcada la distancia cultural entre ambos países y entre los modelos de parentalidad asumidos en ellos. Los estudios que describen a las culturas WEIRD y no WEIRD se centran especialmente en culturas colectivistas asiáticas y en culturas individualistas como EEUU, Canadá y el norte de Europa (Henrich, Heine y Norenzayan, 2010; Schulz et al, 2018). Sería interesante entonces redefinir qué está favoreciendo que en países colectivistas como Cuba se den comportamientos típicos de culturas individualistas y qué está favoreciendo que España como cultura individualista comparta patrones más típicos de culturales colectivistas.

Estas son evidencias que también dan pie a investigaciones o líneas futuras. Sin embargo, no son las únicas. Por ello nos gustaría exponer otras implicaciones tanto teóricas como prácticas que se podrían generar a partir del desarrollo de esta tesis.

7.2. Implicaciones para líneas futuras de investigación.

7.2.1 Propuesta de la dimensión Grupo de iguales como un factor externo que puede influir en el cambio del Clima Motivacional de la Familia.

En las sesiones presenciales realizadas con las familias y en las redacciones finales de varias actividades del programa, en ambos países, tanto en España como en

Cuba los padres refieren que *el grupo de iguales* es un factor que también define el CMF. Perciben que los intereses, aspiraciones, rutinas y metas motivacionales que sus hijos desarrollan en la adolescencia, no solo dependen de las actividades que estos hacen y de lo que observan en sus compañeros cercanos, sino que la elección de estas actividades por la familia está determinada, además, por lo que, como padres, ven hacer a los compañeros y familias de los amigos de sus hijos. Y a la vez, a ellos como familias les aporta conocer de forma cercana las maneras de actuar de las familias de los compañeros de sus hijos.

Estos padres aseveran, que se nutren más del aprendizaje que van viendo efectivo en los compañeros de sus hijos y en las conversaciones y grupos de WhatsApp que comparten con los padres de los compañeros de estos, que lo que les dicen los profesores, lo que leen o ven en otros contextos de aprendizaje. Refieren, además, que si bien en edades anteriores eran los profesores y ellos como padres las figuras de autoridad y ejemplo para sus hijos, ahora, en esta etapa, si no se buscan de aliados a los amigos o compañeros cercanos de sus hijos, incluso, para motivarles hacia ciertas actividades de ocio o ciertos intereses, sienten que se embarcan en una misión casi imposible de llevar a cabo.

Algunos de los participantes comparten que sus hijos al comenzar el IES, han cambiado de centro, de grupo de profesores pero que el mayor cambio percibido en ciertos hábitos, intereses, expectativas...ha estado influenciado por el cambio de clase y de amigos. La elección de un nuevo grupo de amigos en la ESO, sobre todo en los primeros años, favorece nuevas interacciones entre las familias de esos amigos o grupo de iguales. Y a la vez, los cambios que se den en el grupo de iguales, favorece que los hijos se impliquen y produzcan cambios en su sistema familiar. Esta aseveración no sólo fue una evidencia recogida de la información obtenida en las sesiones presenciales con las familias y en las redacciones finales de las actividades no presenciales, sino que

la experiencia de trabajo personalizado con un grupo de estudiantes durante la intervención, sirvió de apoyo a esta idea.

Al comenzar la implementación del programa, en España, varios estudiantes en todas las clases del grupo experimental, se negaron a participar, alegando que sus padres no tendrían tiempo para hacer esas actividades o que ellos veían muy poco a sus padres por sus horarios de trabajo. Además, que para ellos no era nada interesante hacer este tipo de actividades.

Estos estudiantes además de mostrarse desmotivados, presentaban dificultades en su rendimiento académico y solían comportarse de manera disruptiva durante la implementación del programa (cuando se entregaban y se explicaban las actividades al resto de sus compañeros). Aunque el programa era curricular, al formar parte de una investigación, había que cumplir con el protocolo ético de trabajo con familias a través de los consentimientos informados, por lo que la manera de llegar a los padres, eran los estudiantes. De esta forma, a los estudiantes que se negaban a participar en la investigación, por cuestiones éticas no se les pasaron los cuestionarios pre/test ni a ellos si a sus padres cuando comenzó la investigación. Así que esos estudiantes no formaron parte de la muestra de la tesis (inicialmente quedaron excluidos) pero seguían formando parte de la clase que sí estaba como grupo experimental haciendo la intervención.

En la medida que fue avanzando el Programa, algunos de estos estudiantes pidieron incorporarse a partir del trabajo y la motivación que observaron en sus compañeros y al observar el interés de éstos pocos, tomamos la decisión (aunque salía del marco de los objetivos del Diseño de Intervención propuesto) de realizar un trabajo personalizado con todos los estudiantes que se habían autoexcluido. Se adaptaron las actividades y el procedimiento de intervención según las necesidades de cada estudiante. Aunque estos cambios no fueron evaluados y algunos fueron improvisados a

partir de las demandas que iban surgiendo en el trabajo con ellos, resultó muy interesante la dinámica generada y los cambios observados en estos estudiantes.

En algunos de los casos, la razón por la que referían no incorporarse al programa era que sus padres no comprendían el español. Nos referimos a estudiantes cuyos padres tienen como única lengua el chino, el marroquí, el rumano, el árabe... Con estos estudiantes se asumieron dos estrategias: En un primer momento, se les pidió a aquellos que sus padres no comprendían español, que ellos mismos les hicieran las traducciones de las actividades que más les fueran gustando y además se les permitió que hicieran las actividades del programa sin hacer la parte de los padres, sólo escribiendo en los espacios dirigidos a los hijos.

En un segundo momento, los profesores del IES facilitaron que durante una hora cada semana, se trabajara de manera personalizada con ellos en las actividades del programa. Se hicieron varios grupos de 10 estudiantes, no todos de la misma clase ni del mismo año y la facilitadora (doctoranda) les invitaba a leer las actividades en voz alta en el grupo. Luego, se iban haciendo las mismas preguntas de las actividades del programa poniendo en voz de ellos lo que podrían pensar sus padres, contrastándolo con lo que pensaban ellos y sólo contestando en las fichas las preguntas dirigidas a los hijos, pero favoreciendo el debate y la reflexión grupal entre ellos mismos.

Al terminar cada encuentro se les pedía: a) que se llevaran las actividades a casa y les comentaran a sus padres lo que habían hablado con sus compañeros sobre estas actividades en el Colegio, b) que una vez comentado a sus padres sobre la actividad, escribieran en la parte destinada a las respuestas de los padres lo que estos les contaban, que necesariamente no tenían que responder las preguntas que se hacían en las actividades, pues todo comentario que sus padres hicieran, como los que hacían ellos en nuestros encuentros, eran interesantes y seguro les sorprenderían! De esta manera podrían contrastar aquello que inicialmente habían creído que sus padres pensaban, con lo que realmente estos pensaban o hacían. Además, se les dio la facilidad de entregar las

actividades en un tiempo diferente al resto de sus compañeros de clase que formaban parte del grupo experimental.

Estos estudiantes, una vez explorado los expedientes académicos y a través de entrevistas realizadas a la orientadora del Centro y a los tutores educativos, pudimos constatar que vivían en contextos familiares muy vulnerables (familias con adicción a las drogas, historias de abuso sexual y físico, abandono del padre o de la madre, traslado de IES por faltas graves, absentismo injustificado...).

Nuestra sorpresa fue que la dinámica que se generó en cada encuentro con estos estudiantes, no sólo facilitó que ellos hablaran de sus intereses y motivaciones por aprender, sino que sus roles en sus grupos cambiaron y al finalizar la intervención del Programa, eran líderes positivos. Todos ellos, al final de la intervención entregaron al menos 3 actividades (de un total de 12 que conformaba el programa), con todas las respuestas, incluyendo la de sus padres o adulto de referencia porque algunos vivían con otros familiares. Además, el comportamiento de todos ellos en el IES cambió de manera positiva: comenzaron a asistir a las clases de refuerzo y disminuyeron de forma notable las ausencias injustificadas.

De manera vivencial, comparto algunas frases de estos niños y sus familias, que, a riesgo de improvisación experimental, las ofrezco como evidencias de cambios cualitativos en estos adolescentes y sus sistemas familiares:

VC, el día que se aplicó el Cuestionario final de Evaluación del Programa, al entrar al aula, de manera espontánea dijo: *¿Ya no hay más fichas para llevarse a casa? “Mi padre también ha trabajado conmigo, esto es lo que más me ha molado”.*

Nd que vivía sola con su madre, y quien por estar pluriempleada llegaba a casa muy tarde, cuando la niña ya estaba dormida, al terminar el Programa, se acercó muy contenta y dijo de manera efusiva: *¡Hoy sí traigo una buena! He estado esperando a mi madre sin dormirme varios días y mientras ella se cambiaba y estaba en la cocina, o en el baño le resumí las actividades y ella mira: ¡me contó lo que pensaba! Las redacciones no son largas porque escribir no se me da pero, en vez de escribir, te he*

hecho este dibujo y... ¡Traigo todas las actividades hechas! ¿A qué te he dado una alegría, eh?

Nf era la única de las estudiantes de este grupo de “autoexcluidos” que tenía excelentes resultados académicos. En el momento que comenzó la Intervención estuvo enferma y cuando se incorporó a clases ya el programa estaba muy avanzado, así que no formó parte del Grupo experimental pero fue invitada a participar en las actividades con los estudiantes con los que se trabajaba de manera personalizada. Cierta día expresó: *“mi Grupo es el bilingüe, dicen que somos los mejores y los más motivados pero no es cierto, porque no nos aguantamos, lo peor es que ya lo que buscamos no es sacar un 10, sino que el de al lado no lo saque, somos el grupo de los que nos pisoteamos para ser los mejores, qué bien me siento aquí con vosotros, no tengo que competir, ni necesito pensar tanto lo que voy a decir por si no es lo mejor”*.

El IES donde realizamos la intervención en Madrid está ubicado en el barrio donde vivo, por lo que durante la investigación y después de terminar la misma, encontraba de manera continua a los chicos y a sus familiares. Algunos miraban y volteaban la cabeza (coincidentalmente varios de los que no entregaban las actividades), evitando quizás un llamado de atención ante sus padres. Lo interesante, es que los chicos que al inicio me veían y volteaban la cabeza, al final de la intervención, después de las dinámicas grupales entre ellos, cuando nos encontrábamos fuera del IES, me presentaban a sus padres (quienes coincidían con los que no asistieron a las sesiones presenciales) y les decían: *¡Mira mamá, papá... esta es la profesora de las fichas de Motivación que leemos en casa!*

Queda mucho trabajo por hacer y este es sólo el comienzo de uno o varios caminos a transitar en la investigación sobre el Clima Motivacional de la Familia. No obstante, en esta experiencia puntual, en este IES de Madrid, durante esta Intervención y

en el trabajo personalizado y grupal con estos chicos, el *grupo de iguales y la dinámica generada en él*, fue uno de los factores que favoreció que el contenido que pretendimos hacer llegar a todos los padres llegara. Las familias de estos chicos, se implicaron en algunas actividades del Programa porque los compañeros de sus hijos, o los cambios que se estaban produciendo en los compañeros de clase, mientras avanzaba la intervención, les implicó a ellos en primera instancia. *El grupo de iguales, movilizó a estos estudiantes a implicarse en un trabajo en el cual luego fueron implicados sus padres.*

Siendo así, el grupo de iguales podría ser un factor externo que influyese en el cambio del CMF y en que los compañeros pidan a sus padres un cambio de actuación parental. Por consiguiente, una de las futuras líneas de investigación a desarrollar, es comprobar empíricamente la hipótesis derivada de los hechos que se acaban de describir.

A partir de estas evidencias proponemos además como líneas de investigación futura:

- Describir y caracterizar el perfil de familias que se implican en las actividades semipresenciales y de las familias que en mayor medida se benefician por la modalidad semipresencial.
- Determinar en familias vulnerables, qué factores facilitan que unas u otras familias participen en acciones de formación parental y desarrollen competencias parentales que motiven a sus hijos a aprender.
- Diseñar y validar nuevos instrumentos de evaluación que profundicen en el Impacto de esta estrategia de intervención semipresencial en los estudiantes a largo plazo.
- Diseñar un sistema categorial a través de métodos cualitativos que permitan analizar las reflexiones de contraste recogidas en las redacciones que realizaron los estudiantes a partir del diálogo sostenido con sus padres durante la realización de las actividades del programa.

- Continuar la validación transcultural examinando la estructura del CMF en otras culturas (anglosajonas, asiáticas, etc).

Estas propuestas de líneas futuras parten de las evidencias o hallazgos encontrados en esta tesis y de algunas de sus limitaciones. Por ello, aunque ya hemos hecho alusión a estas en los estudios desarrollados, se exponen a continuación las principales limitaciones de esta investigación.

7.3. Limitaciones de la investigación.

Como limitaciones de esta investigación se puede señalar que tanto en los estudios de validación de instrumentos como en la intervención no se ha evaluado de manera directa el efecto del CMF y sus dimensiones sobre el rendimiento académico u otros factores motivacionales. Tampoco se ha evaluado la influencia de otros factores contextuales como el CMC (Clima Motivacional de la Clase), la figura del profesor, el grupo de iguales o la comunidad en la configuración y el cambio del CMF de los padres; y en la percepción que los hijos tienen de esta.

No se determinó la influencia de variables sociodemográficas de las familias ni en la configuración del CMF ni en los efectos de la intervención en las dimensiones del CMF de ambos países. Por otro lado, las comparaciones realizadas entre ambas culturas partieron de dimensiones generales del CMF, de análisis correlacionales y de la categorización (también general) de lo que define a una cultura WEIRD y una cultura no WEIRD, por lo que muchas de las explicaciones y resultados ofrecidos son descriptivas. No se ha profundizado en la singularidad cultural que puede estar explicando la configuración del CMF en cada uno de estos países, ni en las metas sociales y comportamientos motivacionales más específicos de Cuba y de España que favorecen que las familias construyan un clima orientado al aprendizaje de sus hijos adolescentes.

Llegado a este punto, una vez presentados los hallazgos más importantes y comunes a los cuatro estudios empíricos de esta tesis; luego de proponer algunas de las tentativas de investigación a las que podría dar lugar este proceso de investigación y las limitaciones de los estudios, como cierre o a modo de conclusiones exponemos la siguiente reflexión.

7.4. Conclusiones

Al comenzar este trabajo de investigación, una de las frases más repetidas en nuestro equipo era: “si Mahoma no va a la Montaña, la Montaña va a Mahoma, repensemos la metodología o la estrategia y lo conseguiremos”, refiriéndonos a cómo desde la institución escolar se podrían facilitar otros espacios de participación para implicar a las familias excluidas o autoexcluidas de los Programas de Formación parentales y así, llegando a “todas las familias”, facilitar un clima motivacional orientado al aprendizaje de los estudiantes de enseñanza secundaria. Cuatro años después, finalizada la intervención, cuando nuevos mitos en la llamada era del conocimiento, digital, postmoderna y posthumana cobran fuerza, cuando tendencias como el *homeschooling* ganan terreno es importante que reflexionemos en el siguiente punto: la Montaña y Mahoma no son dos agentes que se vinculan en el vacío.

Si se diseñan procedimientos de intervención que responden a las necesidades “vitales” de las familias, entonces las familias, *sí participan*.

Si las familias dejan de ser “convocadas” a escuchar lo que desde la institución se les desea informar, si nos acercamos a su entorno familiar y se les hace “sentir” parte de la cultura del centro (y del propio currículum), no desde lo que pueden aportar, sino desde lo que pueden “construir desde su diversidad de conocimientos vitales”, entonces las familias, *sí participan*.

Si trabajamos con la “heterogeneidad de una clase” y su diversidad, confiando y dejándonos sorprender por lo que el grupo de iguales en sí mismo puede transformar y movilizar, si dejamos de ver a los estudiantes o hijos como un vehículo para acceder a las familias y les damos el protagonismo de acceso para facilitar cambios e implicar a sus padres, entonces las familias, *sí participan*.

Si enviamos un mensaje a las familias sin “etiquetar o clasificar tipos de familias” a los que va dirigido el mensaje, entonces las familias, *sí participan*.

Si rompemos la barrera de “inequidad” que nos aportan la estructura y el “lenguaje” de los centros de: aulas bilingües y no bilingües, inmigrantes y no inmigrantes, estudiantes de refuerzo y estudiantes de 10, ateos y religiosos, comunistas y no comunistas, estudiantes con familias recibiendo remesas del extranjero y estudiantes con familias sin recursos económicos, de hijos de profesionales e hijos de padres sin estudios...; y valoramos con igual valía los aprendizajes de cambio, la transferencia de estos aprendizajes y su generalización a los hijos- de todos y cada uno de los padres de una institución-, entonces las familias, *sí participan*.

Si dejamos de ser “los expertos” que con nuestro saber vamos a transformar una realidad de centro y nos permitimos “aprender” desde lo que hace a una familia un potente agente de cambio (viéndoles e implicándoles también como expertos en su familia), promoviendo un diálogo igualitario, entonces la familia, *sí participa*.

Si entendemos que todas las familias tienen fortalezas y recursos necesarios para la mejora del centro, para ayudar a sus hijos e hijas, si se les escucha, se les valora y se tienen en cuenta sus opiniones, si se crean oportunidades ajustadas a su realidad, entonces la familia, *sí participa*.

Si aun sabiendo que dentro de la vulnerabilidad hay estratificaciones y tipos de vulnerabilidad, sin embargo, si elegimos ver a la familia sin más apellidos que éste: “familia”, entonces las familias, *sí participan*.

Si se cambia la frase: la familia no participa, por la de la institución rompe las barreras que alejan a las familias del centro escolar, entonces las familias, sí participan.

El Clima Motivacional de la Familia, su configuración transcultural y los cambios que tienen lugar en cada uno de sus componentes y dimensiones nos invita a pensar en este constructo teórico como un potencial espacio social, como una “cultura profunda” (Collet et al 2014): contextualizado, orientador, estructurado, excluyente o inclusivo. En cuyo sistema relacional, las familias (padres e hijos) y la institución escolar producen un modelo de vínculos que facilita la transformación de un Pígalión satisfecho, autoeficaz, resiliente, exitoso, interesado y esforzado.

Referencias

- Alonso-Tapia, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje*. Barcelona: Edebé.
- Alonso-Tapia, J. (2005) *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Madrid: Morata.
- Alonso-Tapia, J., Simón, C., y Asensio, C. (2013). Development and initial Validation of the Family Motivational Climate Questionnaire (FMCQ). *Psicothema*, 25 (2), 266-274. <http://dx.doi.org/10.7334/psicothema2012.218>
- Arés, P. y Benítez, M. E. (2009). Familia cubana: Nuevos retos y desafíos a la política social. *Revista Enfoques*, 21. www.cubaalamano.net.
- Blanch, Duran, Flores y Valdebenito, 2011. *Familias que actúan de tutores de lectura de sus hijos e hijas en un programa escolar de tutoría entre iguales*. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Castillo, O. M., Benítez, M. E., Catasús, S., Arés, P., Ibarra, L. Rojas, R., Fernández, L., Díaz, T., Durán, A., Chávez, E., González, S., y Álvarez, M. (1999). *Diversidad y Complejidad Familiar en Cuba*. Centro de Estudios Demográficos (CEDEM) de la Universidad de la Habana y el Instituto Iberoamericano de Estudios sobre Familia (IIEF) (ISBN 959-7005-18-2).
- Collet-Sabé, J., Besalú, X., Feu, J., y Tort, A. (2014). Escuelas, familias y resultados académicos. Un nuevo modelo de análisis de las relaciones entre docentes y progenitores para el éxito del alumnado. *Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado*, 18(2), 2014.
- Day, E., y Dotterer, A. (2018). Parental Involvement and Adolescent Academic Outcomes: Exploring Differences in Beneficial Strategies across Racial/Ethnic Groups. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(6), 1332-1349. <http://doi.org/10.1007/s10964-018-0853-2>

- Duan, W., Guan, Y., y Bu, H. (2018). The Effect of Parental Involvement and Socioeconomic Status on Junior School Students' Academic Achievement and School Behavior in China. *Frontiers in Psychology*, 9, 952.
<http://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00952>
- Duran, D., y Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica. Un método de aprendizaje cooperativo para la diversidad en secundaria*. Barcelona: Graó.
- Fang, L., Sun, R. C. F., Yuen, M. (2017). “Be useful to society”: parental academic involvement in rural to urban migrant children's education in China. *Asia Pac. Educ. Rev*, 18, 361–371. <http://doi.org/10.1007/s12564-017-9491-8>
- Fernandez, M. A., y Eyberg, S. M. (2009). Predicting treatment and follow-up attrition in parent–child interaction therapy. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37, 431–441.
- García, F. L. (2010) *Motivar para el aprendizaje desde la actividad orientadora*. Secretaria General Técnica de Educación: Madrid.
- García, J. A., Delval, J., Sánchez, I., Herranz, P., Gutiérrez, F., Delgado, B., Kohen, R., Carriedo, Rodríguez, N., y González, M. (2010) *Psicología del Desarrollo*. Universidad Nacional de Educación a Distancia: Madrid.
- Grajcevcic, A., y Shala, A. (2017). Exploring the Link between Achievement Goals, Motivation, and Parental Expectations among University Students in Kosov. *CEPS Journal*, 2017, 7 (4), 147 – 164.
- Heddy, B. C., y Sinatra, G. M. (2017). Transformative Parents: Facilitating Transformative Experiences and Interest with a Parent Involvement Intervention. *Science Education*, 101(5), 765-786.
<http://dx.doi.org/10.1002/sce.21292>

- Henrich, J., Heine, S. J. y Norenzayan, A. (2010). The weirdest people in the world? *Behavioral and Brain Sciences*, 33, 61–135.
<http://doi.org/10.1017/S0140525X0999152X>
- Hill N. E., y Tyson D. F. (2009). Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Dev. Psychol*, 45, 740–763. <http://doi.org/10.1037/a0015362>
- INCLUD-ED (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación de España.
- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement. A meta-analysis. *Urban Education*, 42(1), 82-110.
- Kazdin, A. E., Holland, L., y Crowley, M. (1997). Family experience of barriers to treatment and premature termination from child therapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65, 453–463
- King, R. B., McInerney, D. M., Nasser, R. (2017). Different goals for different folks: a cross-cultural study of achievement goals across nine cultures. *Social Psychology of Education* (20), 3.
- Marchesi, A., y Martín, E. (2014) *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*. Madrid: Alianza.
- Morrissey-Kane, E., y Prinz, R.J. (1999). Engagement in child and adolescent treatment: The role of parental cognitions and attributions. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 2, 183–198.
- Nock, M. K., y Ferriter, C. (2005). Parent management of attendance and adherence in child and adolescent therapy: A conceptual and empirical review. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 8, 149–166.

- Rivero, R. (2010). *Intervención comunitaria, familiar y de género*. Villa Clara: CDICT.
- Schulz, J., Bahrami-Rad, D., Beauchamp, J., y Henrich, J., (2018). The Origins of WEIRD Psychology Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=3201031>
- Suárez, A., Byrne, S., y Rodrigo, M. J. J (2018). Effectiveness of a Universal Web-based Parenting Program to Promote Positive Parenting: Patterns and Predictors on Program Satisfaction. *Journal of Child and Family Studies*, 27,1-13
<https://doi.org/10.1007/s10826-018-1162-9>
- Valdebenito, V., y Duran, D. (2010). *Implicación familiar en un programa de tutoría entre iguales para la mejora de la comprensión y la velocidad lectora*. En J. J. Gazqués y M. C. Pérez (Eds.), *Investigación en Convivencia Familiar. Variables relacionadas* (pp. 433-438). Granada: GEU.
- Valdés, A. (2011). *La prevención socioeducativa en la comunidad*. Proyecto institucional Prevención socioeducativa en adolescentes y jóvenes de la provincia de Sancti Spíritus. Fuente: Archivos del Centro Nacional de Estudios para la Juventud en Cuba.
- Vygotski, L. S. (2017). *Obras Escogidas-VI: Herencia Científica*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Vila, I. (2014). *Lev S. Vygotski: la psicología cultural y la construcción de la persona desde la educación*. En: *El legado pedagógico del Siglo XX para la escuela del Siglo XXI* (pp.207-227). Barcelona: Graó.

Chapter 7

(English Version)

Discussion and Conclusion

7.1. Main findings. Theoretical and empirical implications.

Taking as a starting point the demotivation of students in secondary education as one of the causes of the increasing number of school dropouts both in Spain and in Cuba, the concern of both parents and teachers and other educational agents to solve this problem (García 2010; Rivero 2010), and in view of the need to design new intervention procedures for parental education that favor the cohesion of the school-family relationship (reaching all families of the school institution), as well as the improvement Family Motivational Climate, we proposed to carry out the present investigation.

To this end, the objective was the following: To evaluate the transcultural effectiveness of a Psychoeducational Program of Family Motivational Climate in Spain and Cuba. This Program was implemented with a blended and curricular structure within the framework of the Language subject. Four empirical evaluation and intervention studies were carried out to fulfill the research objective. First and second studies validated the FMC model in children and parents in Spain and Cuba. Third study allowed, in a diagnostic way, to contrast the differences between the children and their families in the configuration of FMC. The evaluation of the effectiveness of the designed intervention strategy was carried out in the fourth and last study.

In the chapters corresponding to each study, the most important findings have been exposed and discussed, as well as the limitations and implications of each of them. However, these studies offer results that are related to each other and on which it is interesting that we reflect as a closure or general discussion, exposing in each case the theoretical and practical implications they suggest, as well as the proposals for future research lines to which some of them could lead.

As a preliminary step, Table 7.1 shows a summary of the empirical studies, their objectives and their main contributions.

Table 7.1. Summary of the studies

Study	Objectives	Main contribution
<p>Chapter 3</p> <p>Family Motivational Climate: A cross-cultural study between Spanish and Cuban Students.</p>	<p>To evaluate the cross-cultural validity of the learning-oriented Family Motivational Climate (FMC) model and the FMC-questionnaire (FMC-Q).</p>	<p>Confirmatory factor and cross-validation analyses revealed that the model showed a good fit to the data, both in the Spanish and Cuban samples; the FMC predicted the 74% of the variance in the students' attribution of motivational change to teachers' motivational change. The results also revealed several differences in the configuration of the FMC model between the two samples, as the indicators don't manifest in the same degree the weight of each factor of the model.</p>
<p>Chapter 4</p> <p>Family Motivational Climate configuration from the perception of Spanish and Cuban families.</p>	<p>To describe Family Motivational Climate configuration from the perspective of Spanish and Cuban parents through the validation of the CMF / P-Q instrument.</p> <p>To determine the differences in the patterns of parental action that make up the FMC, carried out by the parents of both countries, and their educational implications.</p>	<p>Both in Spain and in Cuba, confirmatory factor analyzes such as cross-validation analyzes showed that FMC / P Questionnaire supports the validity of the underlying theoretical Model. The help offered by parents serving as an example or model to their children, and the structure of school work at home set by parents are the most important factors in defining the FMC for parents of both countries. In Spain, the parental guidelines that most favor the configuration of the FMC, in comparison with Cuba, are: a) parents' control of leisure time, clearly established norms, patience with the different difficulties of their children, attendance at regular meetings with teachers and systematic participation in school activities. In Cuba, the parental guidelines that most favor the configuration of the FMC, in comparison with Spain are: a) the structure of an environment of learning routines in the home; b) the aid given to children; c) the degree in which parents are an example of interest and motivation through reading; and, c) the degree in which parents establish good relationships with the institution and the teachers of their children.</p>
<p>Chapter 5</p> <p>Family Motivational Climate: contrast of perspectives between children and parents.</p>	<p>To analyze the differences between parents and children in the way of perceiving the CMF in Spain and Cuba, using two methodologies: Multigroup Confirmatory Factor Analysis to see the invariance of the factor structure, and ANOVA to see if there are differences in the assessment that parents and children from the same family they make different CMF guidelines.</p>	<p>When families (children and parents) were compared randomly through the Multigroup Confirmatory Analysis, significant differences were obtained in 6 of the 18 components of FMC Model. This shows that when comparing families (parents with their own children) with the two-factor ANOVA, significant differences were obtained in 16 components of the Model. This evidenced the utility of using both types of methodologies to determine the differences between both sample groups. The help offered by the parents through autonomy support was the only parental guideline to which both children and parents attributed the same value in the configuration of the FMC (in both forms of analysis). In Cuba, more value is attributed to this pattern than in Spain in the construction of FMC. In 11 of the 16 indicators of the model where significant differences are observed, the country did not act as a moderating variable of these changes.</p>
<p>Chapter 6</p> <p>Design and Evaluation of the effectiveness of the Program on FMC:</p>	<p>To evaluate the effectiveness of the FMC Program through the change in parents' knowledge of how to motivate, of change by them in the performance guidelines that affect motivation, and of the impact of this change on the degree to which it is perceived by their children.</p> <p>To evaluate the moderating role of culture in the impact of the program through its application in two different countries: Spain and Cuba.</p>	<p>The families of the Experimental Group of both countries became aware of new guidelines for action regarding how to help and motivate their children by creating adequate environments in relation to the different variables of FMC, changes that are superior to those of the control group. These changes were in many cases generalized and perceived by the children, and the country variable moderated the effects of the intervention in a significant way on several of the components and dimensions of the FMC Model. The study showed the feasibility of a new methodology to get action on the motivational climate of families involving those who participate least (vulnerable families).</p>

7.1.1. Family Motivational Climate: theoretical construct validated cross-culturally

The results of the validation studies of the FMC-Q suggest that the FMC is a valid theoretical Model that is defined based on certain parental action guidelines: messages, support, structure and school / family relationship. To the extent that these guidelines are positive, students' motivation is geared towards learning. This evidence supports the results obtained by Alonso-Tapia, Simón and Asensio (2013) in the Spanish population, and becomes a finding that strengthens the reliability and validity of the scale designed by these authors.

FMC-Q is based on these guidelines for action not only in the Spanish population where the Model was initially validated, but also in Cuban population. This fact, which demonstrates the transcultural validity of the theoretical Model, both in the perception that this population have of their definition, and in the attribution that parents make to their actions, so that their children make an effort and interest in learning. In addition, FMC-Q and FMC-Q / P proved to be reliable and valid instruments for assessing the perception of students and the attitudes of parents in the FMC configuration.

FMC-Q showed a high predictive value both in Spain and in Cuba of the degree to which students attribute to their parents' way of acting, changes in motivational variables such as: interest, effort, satisfaction, resilience, self-efficacy and expectation of success. The greater the parental guidelines that define FMC are oriented learning, more favorable are the changes perceived by students in the aforementioned motivational variables. These evidences have theoretical and practical implications for evaluation, as well as for intervention. From the theoretical point of view, though guidelines for action that defined FMC from the perception of Spanish students were known (Alonso-Tapia, Simón and Asensio, 2013), the importance that parents attributed to these guidelines had not been studied. To motivate the children, it was not known these guidelines characterized only the way to build a motivating family atmosphere in the Spanish population, or if whether it could be generalized to other cultural contexts. In this sense, the results of the studies 1 to 3 of this thesis gave answers to these questions.

Regarding the implications for evaluation, the fact of having reliable and valid instruments for children and parents in Spain and Cuba facilitated the intervention

design and subsequent evaluation that was implemented in both countries. In this way, these validation studies had a diagnostic value regarding the configuration of FMC before intervention, and regarding the evaluation of its effects.

The parental guidelines that have the greatest weight in the configuration of FMC in both countries for both parents and children are: Help (Parents as models) and School / Family Relationship. The one that weighs less, in both countries and for both sample groups are the Messages that parents convey to their children.

Regarding the theoretical and practical implications of the weight of these indicators in the configuration of FMC, as well as the changes that these generated in the families that benefited from the intervention, we will be reflecting on the next points of this section.

7.1.2. Helps (parents as models) dimension of greater weight in FMC configuration.

The parental guidelines that have the greatest weight in the configuration of FMC for students and their parents are those related to the help offered by the parents, serving as a model or example for the children (see chapters 3 and 4). In this indicator, discrepancies occur largely in parents' perception. Parents report that they act as models and examples to their children more than the own children perceive it (see chapter 5). In this dimension, the type of help that parents offer to their children, was the one in which there was greater homogeneity in the effects of the program in each of its components as reflected in the results of the intervention (see chapter 6).

These results support studies that show that, although for the adolescent, the peer group is the main socializing agent in this stage of development (García, Delval, Sánchez, Herranz, Gutiérrez, Delgado, Kohen, Carriedo, Rodríguez and González, 2010). Helps that the parents offer from the example continue having a weight of great relevance for these.

If we take into account that the participants in this research (especially in the first three studies) cover all of adolescence, this is evidence that includes both 12-year-old students who have recently finished primary school and those who are about to enter at University. From the perception of children, there is evidence that it is not enough with the help that the parents can offer providing support teachers, or in form of extra-school activities -sports, languages, etc.-. According to the evidences of this thesis and

other studies on motivation in adolescence, even in the adolescence children perceive that the time their parents devote to them, the patience and empathy with which they support them and the interest they see in their parents to learn, are the family guidelines that encourage them to make an effort and to show interest in what they learn (Alonso-Tapia, 1997, 2005, García et al 2010, Jeynes, 2007). Evidence present in several cultural contexts, in this case in Spain and in Cuba.

The importance of support and parental support for both children and parents (in this case from home), and its relationship with the involvement of parents in school, is another result we would like to reflect on in this section. We refer to interesting changes that were observed in the relationship between school and family as the second most important component in the configuration of FMC for the participants of this research.

7.1.3. School / Family Relationship: Belonging to the school and symbolic proximity.

The relationship between school and family was the second most important factor in the FMC configuration for parents and children in both countries, as reflected in the results of the evaluation studies of this thesis. However, after carrying out the intervention, there were significant changes in the importance that parents (experimental group) attributed to the relationship with the school. Nevertheless, this change was only significant in the direction expected in Cuba, where the importance that the parents of the experimental group attributed to the participation in the activities of the school increased with respect to the control group. In Spain, the tendency of parent's participation in the school decreased once the intervention was over. (See chapter 6).

This result can be due to several factors. Initially, it supports studies showing that parental involvement is not closely related to the physical presence of the parents in the school institution, but with other types of support offered from home, or with other sources adjusted to situations and the reality of families (Collet, Besalú, Feu, and Tort, 2014; INCLUD-ED, 2011; Hill and Tyson, 2009).

Regarding these realities of the families, one of the distinguishing characteristics between Spain and Cuba is the work schedule of the parents. In Cuba, the workday usually ends at 5:00 p.m. while in Spain it ends at 8:00 p.m. When parents work, as with most Spanish families involved in this intervention, it is not always possible to reconcile their work schedule with the physical presence in the activities organized by the school institution, or with the meetings organized by the teacher tutors.

As for other types of parental support that are beneficial for children's learning, in a meta-analysis conducted to determine what types of parental involvement have a stronger relationship with student achievement, the *involvement of parents* at home was positively associated with performance, with the exception of parental help with homework. Academic socialization (parents' expectations about what children learn) had the strongest positive association with achievement, being this type of parental involvement the most consistent with the stage of development of early adolescence (Hill et al, 2009)

This result also supports the studies carried out with students from different cultures -Asian, Hispanic/Latino, African-american and white Americans- on the relationship of the parental involvement at home with the academic success of adolescents. In all of them, the support and involvement of parents at home was very beneficial for the good school performance of the students (Day and Dotterer, 2018; Duan, Guan and Bu, 2018). In the case of studies in Asian culture (China and Hong Kong, both collectivists), researchers insist that, when comparing the help offered by parents at home (home-based involvement), the academic socialization, and the involvement of parents with school-based activities, the first two factors have a greater positive influence on the academic achievement and student behavior than the last (Duan, et al, 2018; Fang, Sun and Yuen, 2017).

This trend and the result obtained in this component of the FMC can also be related to the fact that socioeconomic status has moderated the relationships between the type of parental involvement and the students' success in both, Asian and foreign cultures (Duan, et al, 2018). In the US, comparing hispanic/latino, african-american and white american families, the involvement of parents at home proved to be more beneficial for academic success in the african-american and hispanic/latino population, but not in the white american (higher socioeconomic level) (Day, et al, 2018).

Following this line of analysis, and taking into account the socioeconomic level of the families that benefited from the intervention both in Cuba and in Spain, one might think that the type of family also explains this result after intervention. In both countries the average of participating families has a low socioeconomic level, although Cuban families have a higher level of education than the participating Spanish families (perhaps because of this the tendency for Cuba to value more participating in school

activities, Besides, one has not to forget tht in Cuba, social participation has a value per se).

The changes perceived by children once the intervention finished could also support this hypothesis. Once intervention was over, the children perceived that their parents valued less the collaboration with the school and the attendance at the meetings with the teachers. However, they appreciated more the value that their parents attribute to the teacher, as well as the General Relationship School / Family.

In fact, the significant changes perceived by the children once the intervention had finished, with respect to the patterns of action of their parents were the following: changes in the general FMC, in the relationship of their parents with the school as a general component (especially in the value attributed to teachers), in the messages that their parents transmit, especially emphasizing learning as a process and insisting on homework as part of the structure that parents create at home. Therefore, it would be possible to test the hypothesis parents are giving other type of supports at home once the intervention has been carried out.

If we rely on what sociologists of education and other researchers call "belonging" to the school (Collet et al, 2014), this result could be due to the fact that intervention had broken some of the symbolic barriers that sometimes school puts in the work with the families due to the language, the activities that are programmed, the relationships that are established, etc. By working with the children at home the FMC characteristics, and by giving confidence to the families when talking about the school, perhaps a greater "symbolic proximity" with the school has been achieved, and so the positive value and the expectations about the figure of the teacher (something that significantly and positively changed in both countries) had increased. This greater "symbolic proximity" is related to academic socialization that, together with parental assistance through home-based aids are the ones that have shown the most influence in academic achievement, both of students from collectivist countries and of families with a low socioeconomic level (Day, et al, 2018; Duan, et al, 2018).

This greater proximity of families with the learning of their children after the intervention, and the greater confidence in the teacher, may also have favored parents to feel more relaxed and can feel more confident in the accompaniment of their children. This is also related to parents with less tension and anguish regarding the results and the

students' grades. Precisely this result -the emphasis that parents place on learning as a process rather than on the results or the grades of their children- is an important parental change that was obtained after the intervention and that we discuss below.

7.1.4. Messages that emphasize learning as a process, generalized parental change to children both in Spain and in Cuba.

The program produced significant changes in the parents, and these changes were generalized to children's perception of parent messages, especially the messages where emphasis is placed on learning. and on the process rather than on performance or grades. This is a very relevant fact, especially if we take into account that, transversally, one of the objectives of the intervention was the change of perception and attitudes, both in the parents and the children, regarding the importance of the process and not so much of performance or grades. It is also important to emphasize that this is the dimension of the FMC Model where less variability between Spanish and Cuban subjects are observed in all the studies carried out in this thesis (see chapters 3, 4, 5 and 6). The fact described gives us clues about how for important is for families that students learn and be determined. Hence, we also question whether the emphasis that parents often put on their children to get the highest scores in their school grades, is an approach taken from the demands of the school itself and from a highly competitive educational and standardized systems, which, in turn, respond to continuous external evaluations of "quality", which are not always based on assessing the excellence and equity (or the link between both) of the institutions, the students and the learning of these (Marchesi and Martín, 2014).

Many studies show that the grades, the results, the fact of passing exams, are in themselves an external objective to learning (Alonso-Tapia, 1997). In many occasions in which external rewards such as accessing a course or accessing to university are stake, students try harder to pass or get a good grade as long as they have expectations to achieve it (García, 2010). Refers Alonso-Tapia, (1997, 2005) that this effort does not mean that the student is more motivated to learn. What has really increased at times like this is the motivation to pass. This means that understanding and knowing how to apply what is known to new situations, involving oneself in the resolution of difficult problems, or to be logic and coherent in the use of strategies to be used, will be much lower under the desire to pass than under the desire to learn

As schooling progresses, in the same way that the motivation to learn decreases, the demand from the part of all the socializing agents for good outcomes increases (Alonso-Tapia, 1997, 2005, García, 2010, Heddy and Sinatra, 2017). Therefore, the parental messages that emphasize the need of good grades are also the consequence of an institutionalization based more on metrics and numbers than on the students' learning.

We must remember that secondary education is the prelude of exams for accessing University studies. At this stage, the result also offers a "numerical" and "social" position of success in the classroom, in the family and in society. This is something that, as evidenced in this thesis, encompasses both collectivist and non-collectivist cultures (following King et al, 2017), so that the attitude change in this sense in the participating families and the perception of this for your children, it is without a doubt, an important implication to consider.

As we have insisted throughout this thesis, motivation to learn is based on the interaction of both personal and contextual factors, and all of them must be cohesive in linked relation. So, the changes that occur in the school in relation to the family affect (positively or negatively) the system or relationships between school-family or family-school.

So far, we have been reflecting on the implications of this research in the configuration of the motivational climate of the family and the parental patterns that define it, as well as the weight that these have for both children and parents (Spanish and Cuban) in their definition. However, according to our objectives, the main problem faced in this research was how to reach those families that, for various reasons, do not participate in the training actions offered by the school. At this point, it is worth asking: what implications have the evidence of this research in the construction of participatory spaces for families from the school? On these evidences and especially on the parental intervention as a strategy of approaching the most vulnerable families, we will be speaking on the next point.

7.1.5. Blended parental intervention as a cooperative learning strategy for inclusive education (the figure of the non-tutor teacher).

One of the most important implications of this thesis is that the intervention procedures, as they were designed (blended and curricular), involved highly vulnerable

families both in Cuba and in Spain. In the case of Cuba, it is important to note that one of the Institutes participating in the study is located in a rural area difficult to access (Baracoa).

Just before the intervention began, this area was devastated by a hurricane. The secondary school was severely damaged in its structure, and most of the families that participated in the intervention were relocated to other housing spaces because their houses were affected.

In Spain, the families that participated in the intervention in addition to having a low socioeconomic and cultural level, are mostly immigrant families, with other languages as mother tongue (Chinese, Moroccan and Arabic) and at risk of social exclusion (data found in the academic records of the students and in interviews conducted with the educational counselor and tutors).

Even so, the level of participation and involvement of families with the intervention exceeded 90% in both Spain and Cuba. During intervention, families did not leave the research. Though there was very little attendance at the face-to-face activities (especially in Spain), the parents who participated in them were actively involved both in discussion groups and in the delivery of the records on time. This involvement could be due to the fact that the families with a low socioeconomic level develop more the strategies of parental involvement at home than those related to attending the school institution. This type of result has been found by studies that relate the socioeconomic level of the families with the Parental Involvement type (Day et al, 2018; Duan, et al, 2018; Fang, et al, 2017).

Being this way, the non-physical activities designed in this intervention program could become in a resource of support for the teachers of the Language subject to favor the cooperative learning of their students. This possibility finds support on the results of the studies carried out by the GRAI group in several Spanish autonomies about the work between parents (as tutor) and children as part of the cooperative learning, (Blanch, Duran, Flores and Valdebenito, 2011; Durán and Vidal, 2004, Valdebenito and Durán, 2010).

Another point on which we would like to reflect is the figure of the teacher (not tutor). The fact is that other cause results obtained could be the figure of the teacher (not tutor) as a facilitator in the intervention. Though this role was not evaluated, it is a fact

that all the teachers in whose classes the intervention was applied, adjusted the delivery and explanation of the activities to each class context both in Spain and in Cuba.

In Spain, the IES where the intervention was carried out has bilingual and non-bilingual classes, as well as classes for attention to students with different characteristics or particularities. In these classes, the figure of the teacher –not the tutor- as a facilitator in the intervention process was of great importance, acting as mediator between researchers, families and students. This fact does not mean to play down the figure of the tutor and their work with families. However, in the case of this intervention carried out in the context of a specific subject -Lengua-, not all teachers were tutors. Yet, all reported both, in Spain and in Cuba, that this type of intervention was a very useful experience to approach the families of their students without the mediation of the tutor or guide teacher (as it is known in Cuba), which is the way through which usually contact parents.

In the same way, according to the writing assignments that children gave as part of the activities of the program, their parents referred to the importance for them to communicate with all teachers of their children, not only with the tutor. They underlined this difference with respect to teaching before the intervention, where their children had fewer teachers, and the relationship with all of them was more direct than in secondary school.

Despite sample diversity (rural and urban, European and Caribbean families, immigrants and non-immigrants), the variability of results between one context and another was very low, as data have shown. Many factors may be responsible of this low variability, but the figure of the teacher as a facilitator is a variable that may have moderated the result obtained, breaking with another barrier that, according to Collet et al (2014), separate families from school. This is the symbolic barrier of the school culture about the relationship between teachers and families, in this case the family / teacher tutor relationship structure.

From the school institution, the work with families is structured through the figure of the tutor, the MFAs (mothers and fathers associations) and the educational counselor. When the parents attend the meetings organized by the institution, they interact only with these figures. If we take into account that one of the important changes that occurs when students access secondary education is the change in the

number of teachers, and if the school, due to its way of structuring the family-teacher relations, does not facilitate the access of families to all teachers, this "symbolic" barrier is still present.

No doubt, the results obtained regarding the type of families that participated in this study and their involvement with the intervention constitute an important finding in the studies of Parental Education. On one hand, it has broken with one of the barriers in intervention works with families, what some researchers call the high sociocontextual risk (Fernandez & Eyberg, 2009, Kazdin et al, 1997, Morrissey-Kane & Prinz, 1999, Nock & Ferriter, 2005). With this intervention, it has been possible to reach vulnerable families. According to the programs reviewed in Spain, Cuba and other countries, these families, being the ones that need most help, are the ones that participate less in intervention programs (Blanch et al, 2011, Durán et al, 2004, INCLUD-ED, 2011; Valdebenito et al, 2010; Day et al, 2018; Suárez, Byrne, Rodrigo, 2018).

Summarizing, the results obtained with this type of intervention, according to the evidence of its validity, showed that it is an inclusive parental education resource: it breaks some of the barriers of face-to-face and online interventions. In addition, it could be tested in the future as a strategy of cooperative learning through tutoring between parents and children. Besides, it is a resource available to teachers, both tutors and non-tutors, to work on the language subject breaking with other symbolic barriers which "unintentionally" puts the school between teachers (not tutors) and family (Collet, et al, 2014),.

The way in which the program was structured (especially the activities and their content) was based on the results of the first validation studies of assessment instruments and on the contextual, cultural and configurational characteristics of the FMC that were described in each study. This prior validation favored the design of a more contextualized and inclusive intervention procedure. On the moderating role of culture in the configuration of the FMC, we reflect below.

7.1.6. The moderating role of culture in the FMC configuration.

In the four empirical studies developed in this research, it has been found that the differences of the parental actions both in the FMC configuration and in the changes that the intervention produced in the different components of the FMC occur to a greater extent in Cuba than in Spain. (See chapters 3, 4, 5, and 6).

This fact could be explained from several reasons. One of them and perhaps the most distinctive between both countries, is the role of the community in Cuba as a socializing and unifying agent of both families and schools, as well as the role of preventive work that is carried out from and through the community in this country (Arés and Benítez, 2009; Rivero, 2010; Valdés, 2011). In Cuba, social participation is also learned and favored from the community, and takes place from the moment a person is born.

Given its socio-economic structure and the functioning of both, political and mass organizations, with representation from the community, in Cuba social participation is promoted, as it is an assumed value. As we have made explicit in other sections, this value is incorporated as a social duty, also forming part of acceptance and social integration (Valdés, 2011, Arés et al, 2009; Rivero, 2010). The school is part of the community, so the involvement of families in them and the learning of their children, is also part of community, social and even work involvement. In Cuba, in order to access certain jobs, in many cases a letter of recommendation or "good conduct" is requested from the various agents of the community, in this case the president of the Committees for the Defense of the Revolution (CDR).

This distinction is typical of countries with collectivist cultures where the achievement of social goals, such as social acceptance, favors the achievement motivation of students (Grajcevci and Shala, 2017, King, McInerney and Nasser, 2017). In this sense it is worth continuing to deepen the theories of motivation that take culture as something more than a moderator of relations between factors (King, et al, 2017, Schulz, Bahrami-Rad, Beauchamp and Henrich, 2018). It would be interesting to deepen the role of culture as a "mediator" in the Family Motivational Climate Setting. In this, the evidences of culturalist approaches could be an important reference, especially from the historical cultural approach of Vygotski with its category of cultural mediation, (Vygotski, 2017, Vila, 2014).

Another element on which to reflect on this point is that, in spite of the fact that Spain and Cuba are considered WEIRD cultures (Western, Educated, Industrialized, Rich, and Democratic), they are not WEIRD for their socio-economic differences. However, the indicators of the CMF model where parental changes perceived in a generalized way by their children showed a similar level both in Cuba and in Spain. We

talk about the Messages and the School / Family Relationship as general indicators, as well as the messages focused on the process, the insistence on the duties and the assessment that the parents of the teachers of the children have. This fact makes us think in the first instance that the cultural distance between both countries and between the models of parenthood assumed in them is not as supposed. The studies that describe the WEIRD and non-WEIRD cultures focus especially on Asian collectivist cultures, and on individualistic cultures such as those of the US, Canada and northern Europe (Henrich, Heine and Norenzayan, 2010, Schulz et al, 2018). It would be interesting then to redefine what is favoring that in collectivist countries like Cuba there exist behaviors typical of individualist cultures, and what is favoring that Spain, in spite of being an individualist culture, share cultural patterns typical more collectivist.

These evidences suggest future research lines. However, they are not the only ones. Therefore, we would like to expose other theoretical and practical implications that could be developed from the results of this thesis.

7.2. Implications for future research lines.

7.2.1 Proposal of the peer group dimension as an external factor that can influence the change of the Family Motivational Climate.

In the face-to-face sessions held with the families and in the final drafts of several program activities, in both countries, both in Spain and in Cuba, the parents refer that the peer group is a factor that also defines the FMC. They perceive that the interests, aspirations, routines and motivational goals that their children develop in adolescence, not only depend on the activities the own parents do, and on what their children observe in their close colleagues. The choice of the activities that parents do is determined also by what they observe in the companions and families of their children's friends. Besides, what they see facilitates them a close knowledge of the ways of acting of the families of the companions of their children.

These parents say that they learn more from the effective learning they observe in their children's classmates, and from the conversations and WhatsApp groups they share with parents of their children's peers, than from what the teachers tell them, and from what they read or see in other learning contexts. They also say that in previous ages teachers and parents were the authority and example figures for their children. However, at this school level they feel that they embark on an almost impossible

mission to carry out, even to motivate their children towards certain leisure activities or certain interests, unless they look for allies in the friends or close companions of their children.

Some of the participants told that at the beginning of Secondary School, their children had changed of school or the group of teachers. However, they added, the biggest change perceived in certain habits, interests, expectations of their children has been influenced by the change of class and friends. The choice of a new group of friends in Secondary School, especially in the first years, favors new interactions between the families of those friends or peers. At the same time, the changes taking place in the group of peers favors children involvement and changes in their family system. This assertion is supported not only by evidence provided by the information obtained in the face-to-face sessions with the families, and in the final essays of the not face-to-face activities, but also by the work carried out personally with a group of students during the intervention.

At the beginning of the program, in Spain, several students in all classes of the experimental group refused to participate, claiming that their parents would not have time to do these activities or that they saw their parents very little for their work schedules. In addition, it was not interesting for them to do this kind of activities. These students, beside being unmotivated, presented difficulties in their academic performance and used to behave in a disruptive manner during the development of the program (when the activities were delivered and explained to the rest of their classmates). Although the program was curricular, as part of an investigation, it was necessary to comply with the ethical protocol of working with families through informed consents, so that the way to reach the parents was the students. In this way, for students who refused to participate in the research, when the research began they did not fill the pretest questionnaires given to them or to their parents for ethical reasons. So, these students were not part of the thesis sample (initially they were excluded) but they were still part of the class that was as an experimental group participating in the program. However, as the program progressed, some of these students asked to participate in it due to the work and motivation they observed in their classmates. Then, after observing the interest of these few, we take the decision (though it was outside the objectives of the intervention design) to carry out a personalized work with all students who had self-excluded. The activities and the intervention procedure were adapted according to the

needs of each student. Although these changes were not evaluated and some were improvised on the base of the demands that were arising during the work with them, the dynamics generated and the changes observed in these students were very interesting.

In some cases, the reason why they referred not to have joined the program was that their parents did not understand Spanish. These students were those whose parents have only one language: Chinese, Moroccan, Romanian, Arabic, etc. With these students, two strategies were assumed: At first, those whose parents did not understand Spanish were asked to do themselves the translations of the activities that they liked most. Besides, they were also allowed to do the activities of the program without doing the part of the parents, only writing in the spaces addressed to the children.

In a second moment, the professors gave them the possibility of working in a personalized way with them in the activities of the program during one hour per week. Several groups of ten students -not all from the same class or the same year- were created, and the facilitator (doctoral student) invited them to read the activities aloud in the group. Then, the same questions were asked about the activities of the program, putting in their voices what their parents might think, contrasting it with what they thought and only answering the questions addressed to the children on the cards, but favoring the debate and the group reflection among themselves.

At the end of each meeting, they were asked to take the activities to home, and to tell their parents what they had talked with their classmates about these activities in the school. Once they told their parents about the activity, they were asked also to write in the part destined to the answers of the parents, what their parents had told them, though they did not necessarily have to answer the questions asked in the activities. We asked these questions because any comment made by parents made -for example, about what they did in our meetings-, were interesting and sure they would surprise them! In this way, they could contrast what they had initially thought their parents thought with which what they really thought or did. In addition, they were given the opportunity to deliver the activities at a different time from the rest of their classmates who were part of the experimental group.

Through the exploration of the academic records of these students, and through interviews conducted with the guidance counselor of the Center and educational tutors, we could see that they lived in very vulnerable family contexts (families with drug

addiction, histories of sexual and physical abuse, abandonment of the father or mother...).

Our surprise was that the dynamic generated in each meeting with these students, not only made it easier for them to talk about their interests and motivations to learn, but their roles in their groups changed and at the end of the Program intervention: they were positive leaders. All of them, at the end of the intervention, delivered at least 3 activities (of a total of 12 that made up the program), with all the answers, including that of their parents or reference adult because some lived with other relatives. In addition, the behavior of all of them in the IES changed in a positive way: they began to attend the reinforcement classes and markedly decreased the unexcused absences.

In an experiential way, I share some phrases of these children and their families, which, at the risk of improvising, I offer as evidence of qualitative changes in these adolescents and their family systems:

VC, the day that the final Questionnaire for Program Evaluation was applied, when he entered the classroom, he spontaneously said: Are there no more cards to take home? "My father has also worked with me; this is what I have liked most".

Nd lived alone with her mother. She was a busy woman that came home very late, when the girl was already asleep. When she finished the program, she approached very happy and said effusively: Today I hve good news! I've been waiting for my mother without sleeping for several days. Then, I summarized the activities while she was changing dresses, or was in the kitchen or in the bathroom, and she told me what she thought! The essays are not long because I do not wite well, but, instead of writing, I have made this drawing and ... I bring all the activities done!

Nf was the only one of the students in this "self-excluded" group that had excellent academic results. She was ill at the time at which Intervention began and when she joined classes, the program was very advanced. She was not part of the experimental group but was invited to participate in the activities with the students with whom she worked in a personalized way. One day he said: "My group is bilingual. Teachers say that we are the best and the most motivated, but it is not true, because we are very competitive. What we are looking for is not a 10, but that our peers does not achieve this result. We are the group of those who trample on us to be the best. But

now...How good I feel here with you, I do not have to compete, nor to think so much about what I am going to say to avoid not being the best ".

The Secondary school where we conducted the intervention in Madrid is located in the neighborhood where I live. So during the investigation and after finishing it, I met the children and their families continuously in the street. Some looked and turned their heads (coincidentally several of those who did not deliver the activities), perhaps avoiding to be scolded by their parents. The interesting fact is that the boys who at the beginning of the intervention saw me and turned their heads, at the end -after the group dynamics were over, when we were outside the school they introduced me to their parents and told them: Look, mom, dad ... this is the teacher of the Motivation cards that we read at home! These parents coincide with those who did not attend the face-to-face sessions-.

There is a lot of work to be done, and this is just the beginning of one or several paths to travel in the research on the Family Motivational Climate. However, in this specific experience, in this school of Madrid, during this Intervention and in the personalized and group work with these children, the group of peers and the dynamics generated in it was one of the factors that favored that the content we intended to reach all parents reached them. The families of these children were involved in some activities of the program because their children's classmates, or the changes that were taking place in the classmates while the intervention was progressing, involved them in the first instance. The peer group, mobilized these students to get involved in a job in which their parents were later involved.

Thus, the peer group could be an external factor that influences the change of the FMC, in which peers ask their parents to change their parental actions. Therefore, one of the future lines to develop and another theoretical implication that we propose when finishing this thesis is to test empirically the hypothesis derived from the facts just described.

From these evidences, we also propose, as future research lines:

- To describe and characterize the profile of families that are involved in blended activities and families that benefit the most from the blended modality.

- To determine in vulnerable families, what factors facilitate that some or other families participate in actions of parental training and develop parental skills that motivate their children to learn.

- To design and validate new assessment instruments that deepen the impact of this blended intervention strategy on long-term students.

- To design a categorial system through qualitative methods that allow analyzing the contrast reflections collected in the writing that the students made from the dialogue held with their parents during the realization of the activities of the program.

- To continue the cross-cultural validation by examining the structure of the CMF in other cultures (Anglo-Saxon, Asian, etc.).

These proposals for future lines are based on the evidence or findings found in this thesis and some of its limitations. Therefore, although we have already mentioned these in the studies developed, the main limitations of this research are shown next.

7.3. Limitations of the research

As limitations of this research, it can be pointed out that both the validation of instruments and the intervention have not directly evaluated the effect of the FMC and its dimensions on academic performance or other motivational factors. Nor has the influence of other contextual factors such as the CMC (Class Motivational Climate), the figure of the teacher, the peer group or the community in the configuration and change of the parents' FMC; and in the perception that children have of this.

The influence of sociodemographic variables of the families was not determined either in the configuration of the FMC or in the effects of the intervention on the FMC dimensions of both countries. On the other hand, the comparisons made between both cultures started from general dimensions of the FMC, from correlational analysis and from the categorization (also general) of what defines a WEIRD culture and a non-WEIRD culture, so many of the explanations and the results offered are descriptive. The cultural singularity that may be explaining the configuration of the FMC in each of these countries, or in the social goals and more specific motivational behaviors of Cuba and Spain that favor families to build a learning-oriented climate, has not been deepened your teenage children.

At this point, once presented the most important and common findings to the four empirical studies of this thesis; after proposing some of the research attempts to which this research process could lead and the limitations of the studies, such as closing or by way of conclusions, we present the following reflection.

7.4. Conclusions

At the beginning of this research, one of the most repeated sentences in our team was: "If Muhammad does not go to the Mountain, the Mountain goes to Muhammad - let's rethink the methodology or strategy and we will achieve it". This sentence refers to how, from the school or other participation spaces, could be promoted that families excluded or self-excluded from the parental training programs, participated in them. That is, how to reach "all families" in order to facilitate the development of a motivational climate oriented towards the learning of high school students. Four years later, when the intervention ended, when new myths in the so-called era of knowledge, digital, postmodern and posthuman gain strength, when trends such as homeschooling gain ground it is important that we reflect on the following point: the Mountain and Muhammad are not two agents that are linked in a vacuum.

If intervention procedures are designed that respond to the "vital" needs of the families, then the families do participate.

If families cease to be "summoned" to listen to what the institution wishes to inform them, if we approach family environment and made families to "feel" part of the culture of the center (and of the curriculum itself), not from what they can contribute, but from what they can "build from their diversity of vital knowledge", then families do participate.

If we work with the "heterogeneity of a class" and its diversity, trusting and letting ourselves to be surprised by what the peer group itself can transform and mobilize, if we stop seeing students or children as a vehicle to access families and we give them the prominence of access to facilitate changes and involve their parents, so families do participate.

If we send a message to families without "labeling or classifying types of families" to which the message is addressed, then families do participate.

If we break the barrier of "inequity" that the structure and "language" of the centers provide -bilingual and non-bilingual classrooms, immigrants and non-immigrants, reinforcement students and students with high capacities, atheists and religious, communists and non-communists, students with families receiving remittances from abroad and students with families without economic resources, children of professionals and children of parents without studies ...-, and we give equal value the learnings of change, the transfer of these learnings and their generalization to the children - of each and every one of the parents of an institution -, then the families do participate.

If we stop being "the experts" that with our knowledge are going to transform a center reality, and preach ourselves "to learn" from what makes a family a powerful agent of change (seeing them and also involving them as experts in their family), promoting an egalitarian dialogue, then the family participates.

If we understand that all families have the strengths and resources necessary to improve the center, to help their children, if they are heard, they are valued and their opinions are taken into account, if opportunities are created that are adjusted to their reality, then the family participates.

If even knowing that within the vulnerability there are stratifications and types of vulnerability, we choose to see the family without more surnames than this one: "family", then the families do participate.

If the phrase is changed: the family does not participate, for the institution's it breaks the barriers that take families away from the school, so the families do participate.

Family Motivational Climate, its transcultural configuration and the changes that take place in each of its components and dimensions, invites us to think of this theoretical construct as a potential social space, as a "deep culture" (Collet et al 2014): contextualized, orienting, structured, exclusive or inclusive. A space in whose relational system, families (parents and children) and the school institution produce a model of links that facilitates the transformation of a satisfied, self-effective, resilient, successful, interested and hard-working Pygmalion.

References

- Alonso-Tapia, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje*. Barcelona: Edebé.
- Alonso-Tapia, J. (2005) *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Madrid: Morata.
- Alonso-Tapia, J., Simón, C., & Asensio, C. (2013). Development and initial Validation of the Family Motivational Climate Questionnaire (FMCQ). *Psicothema*, 25 (2), 266-274.
- Arés, P., & Benítez, M. E. (2009). Familia cubana: Nuevos retos y desafíos a la política social. *Revista Enfoques*, 21. www.cubaalamano.net.
- Blanch, Duran, Flores & Valdebenito, 2011. *Familias que actúan de tutores de lectura de sus hijos e hijas en un programa escolar de tutoría entre iguales*. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Castillo, O. M., Benítez, M. E., Catasús, S., Arés, P., Ibarra, L. Rojas, R., Fernández, L., Díaz, T., Durán, A., Chávez, E., González, S., & Álvarez, M. (1999). *Diversidad y Complejidad Familiar en Cuba*. Centro de Estudios Demográficos (CEDEM) de la Universidad de la Habana y el Instituto Iberoamericano de Estudios sobre Familia (IEEF) (ISBN 959-7005-18-2).
- Collet-Sabé, J., Besalú, X., Feu, J., & Tort, A. (2014). Escuelas, familias y resultados académicos. Un nuevo modelo de análisis de las relaciones entre docentes y progenitores para el éxito del alumnado. *Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado*, 18(2), 2014.
- Day, E., & Dotterer, A. (2018). Parental Involvement and Adolescent Academic Outcomes: Exploring Differences in Beneficial Strategies across Racial/Ethnic Groups. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(6), 1332-1349.
<http://doi.org/10.1007/s10964-018-0853-2>

- Duan, W., Guan, Y., & Bu, H. (2018). The Effect of Parental Involvement and Socioeconomic Status on Junior School Students' Academic Achievement and School Behavior in China. *Frontiers in Psychology, 9*, 952.
<http://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00952>
- Duran, D., & Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica. Un método de aprendizaje cooperativo para la diversidad en secundaria*. Barcelona: Graó.
- Fang, L., Sun, R. C. F., & Yuen, M. (2017). “Be useful to society”: parental academic involvement in rural to urban migrant children's education in China. *Asia Pac. Educ. Rev, 18*, 361–371. <http://doi.org/10.1007/s12564-017-9491-8>
- Fernandez, M. A., & Eyberg, S. M. (2009). Predicting treatment and follow-up attrition in parent–child interaction therapy. *Journal of Abnormal Child Psychology, 37*, 431–441.
- García, F. L. (2010) *Motivar para el aprendizaje desde la actividad orientadora*. Secretaria General Técnica de Educación: Madrid.
- García, J. A., Delval, J., Sánchez, I., Herranz, P., Gutiérrez, F., Delgado, B., Kohen, R., Carriedo, Rodríguez, N., & González, M. (2010) *Psicología del Desarrollo*. Universidad Nacional de Educación a Distancia: Madrid.
- Grajcevcic, A., & Shala, A. (2017). Exploring the Link between Achievement Goals, Motivation, and Parental Expectations among University Students in Kosov. *CEPS Journal, 2017, 7* (4), 147 – 164.
- Heddy, B. C., & Sinatra, G. M. (2017). Transformative Parents: Facilitating Transformative Experiences and Interest with a Parent Involvement Intervention. *Science Education, 101*(5), 765-786.
<http://dx.doi.org/10.1002/sce.21292>

- Henrich, J., Heine, S. J. & Norenzayan, A. (2010). The weirdest people in the world? *Behavioral and Brain Sciences*, 33, 61–135.
<http://doi.org/10.1017/S0140525X0999152X>
- Hill N. E., & Tyson D. F. (2009). Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Dev. Psychol*, 45, 740–763. <http://doi.org/10.1037/a0015362>
- INCLUD-ED (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación de España.
- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement. A meta-analysis. *Urban Education*, 42(1), 82-110.
- Kazdin, A. E., Holland, L., & Crowley, M. (1997). Family experience of barriers to treatment and premature termination from child therapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65, 453–463
- King, R. B., McInerney, D. M., & Nasser, R. (2017). Different goals for different folks: a cross-cultural study of achievement goals across nine cultures. *Social Psychology of Education (20)*, 3.
- Marchesi, A., & Martín, E. (2014) *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*. Madrid: Alianza.
- Morrissey-Kane, E., & Prinz, R.J. (1999). Engagement in child and adolescent treatment: The role of parental cognitions and attributions. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 2, 183–198.
- Nock, M. K., & Ferriter, C. (2005). Parent management of attendance and adherence in child and adolescent therapy: A conceptual and empirical review. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 8, 149–166.
- Rivero, R. (2010). *Intervención comunitaria, familiar y de género*. Villa Clara: CDICT.

- Schulz, J., Bahrami-Rad, D., Beauchamp, J., & Henrich, J., (2018). The Origins of WEIRD Psychology Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=3201031>
- Suárez, A., Byrne, S., & Rodrigo, M. J. J (2018). Effectiveness of a Universal Web-based Parenting Program to Promote Positive Parenting: Patterns and Predictors on Program Satisfaction. *Journal of Child and Family Studies*, 27,1-13
<https://doi.org/10.1007/s10826-018-1162-9>
- Valdebenito, V., & Duran, D. (2010). *Implicación familiar en un programa de tutoría entre iguales para la mejora de la comprensión y la velocidad lectora*. In J. J. Gazqués & M. C. Pérez (Eds.), *Investigación en Convivencia Familiar. Variables relacionadas* (pp. 433-438). Granada: GEU.
- Valdés, A. (2011). *La prevención socioeducativa en la comunidad*. Proyecto institucional Prevención socioeducativa en adolescentes y jóvenes de la provincia de Sancti Spíritus. Fuente: Archivos del Centro Nacional de Estudios para la Juventud en Cuba.
- Vygotski, L. S. (2017). *Obras Escogidas-VI: Herencia Científica*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Vila, I. (2014). *Lev S. Vygotski: la psicología cultural y la construcción de la persona desde la educación*. In book: *El legado pedagógico del Siglo XX para la escuela del Siglo XXI* (pp.207-227). Barcelona: Graó.

Apéndice A. Protocolos de Evaluación

Clima motivacional de familia (CMF) (Hijos)

© J. Alonso Tapia y C. Simón

Edad: _____ Género: _____ Grado: _____ Escuela: _____ País: _____

Persona que más te atiende en tus estudios:

Padre o tutor: _____ Madre o tutora: _____ Pareja de mi padre/madre: _____ Abuela o Abuelo: _____

Otros (especificar quién es): _____

Instrucciones para contestar el cuestionario.

Esta prueba contiene una serie de afirmaciones que se refieren a cómo percibes la forma en que la persona que has indicado antes -aunque en las afirmaciones aparezca el término "padres"- te apoya en tu trabajo escolar,. Tu tarea consiste en indicar, pensando en la persona que has señalado, el grado en que estás de acuerdo con cada afirmación utilizando la escala siguiente:

A. Totalmente en desacuerdo	B. Bastante en desacuerdo	C. Indiferente	D. Bastante de acuerdo	E. Totalmente de acuerdo
-----------------------------	---------------------------	----------------	------------------------	--------------------------

1. Cuando llevo a casa resultados de exámenes, en lo que más se fijan mis padres es en la nota.
2. Aunque mis padres no tienen tiempo para ayudarme, si necesito ayuda lo sacan de donde sea.
3. Si no he estudiado o no he hecho las tareas o trabajos escolares, mis padres no insisten mucho en que estudie o las haga.
4. A mis padres les gusta ir a lugares en que pueden aprender, como museos, exposiciones, etc.
5. No veo que mis padres valoren mucho a mis profesores.
6. Estaría contento si mis padres me ayudasen más en los estudios.
7. Gracias a mis padres no me desanimo si no entiendo algo pues sé que si me esfuerzo, puedo lograrlo.
8. La forma en que mis padres me ayudan contribuye positivamente a que me sienta capaz de aprender.
9. Gracias a la forma en que mis padres me estimulan y animan, me esfuerzo de verdad por aprender.
10. En conjunto, el modo en que mis padres me apoyan hace que cada vez me interese más lo que estudio.
11. Gracias a mis padres cada vez me siento más capaz de conseguir mejores notas.
12. Si tengo algo mal en un examen, mis padres me dicen que trate de ver por qué, en lugar de fijarse en la nota.
13. Si no sé hacer algo, no pido ayuda a mis padres porque no tienen tiempo para ayudarme.
14. En mi casa mis padres están pendientes de si hago las tareas o estudio.
15. Mis padres van poco a museos, exposiciones o sitios en que se puede aprender.
16. Mis padres suelen valorar bien las opiniones de los profesores.
17. Mis padres van a las reuniones con los profesores siempre que pueden.
18. Mis padres me dicen con frecuencia que tengo que sacar mejores notas que los demás.
19. Suelo pedir ayuda casi siempre a mis padres porque (al menos uno) tienen paciencia para enseñarme.
20. En mi casa da igual si he hecho las tareas o no: puedo ver la televisión, jugar o hacer lo que quiera.
21. Mis padres son personas que leen libros a menudo.
22. Me siento plenamente satisfecho con la ayuda que recibo de mis padres al enfrentarme al estudio.
23. Gracias a mis padres, si tengo problemas en la escuela intento enfrentarme a ellos en lugar de "huir".
24. Cada vez entiendo mejor lo que estudio gracias a la ayuda de mis padres.
25. Mis padres contribuyen a que me esfuerce día a día por aprender.
26. Lo bueno de mis padres es que hacen que me interese por lo que se enseña en la escuela.
27. Gracias a la ayuda de mis padres, sé que no voy a tener problemas para sacar una buena nota.
28. Ojalá todos los padres fueran como los míos: estoy satisfecho del apoyo que me dan en los estudios.
29. A menos que los profesores insistan mucho, mis padres casi nunca van hablar con ellos.

30. Cuando se trata de los estudios mis padres nunca me comparan con los demás.
31. Prefiero no pedir ayuda a mis padres pues ninguno tiene paciencia para ayudarme.
32. Mis padres no me dejan ver televisión, jugar o salir hasta que no he terminado de estudiar.
33. No suelo ver a mis padres leer libros, y quizás por eso tampoco leo demasiado.
34. Para mis padres es importante colaborar con la escuela en las actividades educativas cuando se puede.
35. Si tengo dificultades con alguna tarea o trabajo escolar, mis padres no me la hacen: me ayudan a que yo la resuelva.
36. En casa tan pronto me dicen que estudie como me dejan hacer lo que quiera, no hay regla fija.
37. En mi casa procuran que no se me moleste cuando estoy estudiando.
38. Mis padres casi nunca van a las reuniones o actividades que realiza la escuela.
39. Cuando no sé hacer alguna tarea o trabajo escolar, mi padre o mi madre a menudo me la hacen.
40. En mi casa las normas están claras: sé que tengo que hacer las tareas antes de hacer otras cosas.
41. En casa, cuando estudio, no se preocupan de si hacen ruido, hablan fuerte o la televisión molesta.
42. Gracias al apoyo de mis padres, me desanimo cada vez menos cuando no entiendo algo en la escuela.
43. Gracias a mis padres, cuando estudio algo me siento cada vez más capaz de comprenderlo.
44. La forma en que mis padres reaccionan cuando ven que me esfuerzo hace que cada vez trabaje más.
45. Gracias al modo en el que me ayudan mis padres, mi interés por los estudios es cada vez mayor.
46. En mi caso es fácil que saque mejores notas gracias a la ayuda y apoyo de mis padres.
47. Ojalá que mis padres me ayudasen más en los estudios: es algo que echo mucho en falta.

Cuestionario de Clima Motivacional de la familia para Padres (C-CMF/P)

© J. Alonso Tapia, C. Simón y M. del Prado

Edad: _____ Género: _____ Escolaridad: _____ País: _____

Escolaridad: Sin estudios___ Primaria ___ Secundaria___ Bachillerato___ Obrero Calificado___

Técnico Medio___ Universitario___

Tipo de familia: Padre/tutor _____ Madre/tutora__ Pareja de mi padre/madre___ Abuela o Abuelo: _____ Otro (especificar quién es) _____

Situación Laboral: Estudiante___ Ama/o de casa___ Trabajador fijo___ Trabajo Cta propia___ Otro_____

Instrucciones

Esta prueba contiene una serie de afirmaciones relacionadas con formas *de actuar de las familias a la hora de motivar* a sus hijo/as hacia el aprendizaje. Su tarea consiste en indicar el grado en que usted está de acuerdo con cada afirmación, esto es, el grado en que suele hacer lo que dice la afirmación para conseguir que sus hijo/as se interesen por aprender. Para contestar, elija en la hoja de respuestas la opción que represente su grado de acuerdo con el contenido de la afirmación, según la siguiente escala:

A	B	C	D	E
Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Indiferente	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo

1. Cuando mi hijo/a llega a casa con los resultados de sus exámenes a lo que más importancia le doy es a las notas.
2. Ayudo a mi hijo/a en sus tareas escolares incluso sacando tiempo de donde no lo tengo.
3. No suelo insistir en que mi hijo/a haga sus tareas porque es función del profesor y no mía.
4. Me gusta llevar a mis hijos/as con frecuencia a sitios en los que puedan aprender, como museos, exposiciones, etc.
5. La verdad es que no confío mucho en el modo de enseñar de los profesores.
6. Cuando mi hijo/a me muestra algún trabajo evaluado en clases le suelo preguntar qué ha aprendido haciéndolo.
7. Mi hijo/a no suele pedirme ayuda si no sabe hacer algo porque no suelo tener tiempo para ayudarlo.
8. Normalmente estoy pendiente de si mi hijo/a ha hecho sus tareas o trabajos escolares.
9. Me aburre visitar museos, exposiciones, teatros, por lo que voy poco.
10. A menudo hago saber a mi hijo/a cuánto valoro el trabajo de sus profesores.
11. Voy a las reuniones con los profesores de mi hijo/a siempre que puedo.
12. Digo a menudo a mi hijo/a que se esfuerce por sacar mejor nota que los demás.
13. Cuando mi hijo/a me pide ayuda con las tareas o trabajos escolares, lo que hace a menudo, suelo tener paciencia para enseñarle.
14. Cuando mi hijo/a se cansa o se aburre haciendo las tareas o trabajos escolares, le dejo que vaya a jugar o que cambie de actividad.
15. La verdad es que me gusta leer y lo hago a menudo.
16. Salvo que pase algo muy grave con mi hijo/a, no suelo ir a hablar con los profesores.
17. Cuando se trata de los estudios no me gusta comparar a mi hijo/a con los demás.
18. Reconozco que si mi hijo/a no comprende rápido, no tengo paciencia para explicárselo las veces que sea necesario.
19. Hasta que mi hijo/a no termina de hacer sus tareas o trabajos escolares no puede ver la televisión, jugar o salir con sus amigos.
20. Mis hijo/as no ven que leamos en casa, y quizás eso influye en que no lean a menudo.

21. Considero importante colaborar con la escuela, lo que procuro hacer siempre que puedo.
22. No me gusta hacerle/s las tareas o trabajos escolares a mis hijo/as. Si tienen dificultades, les ayudo a que ellos las resuelvan.
23. Aunque a veces digo a mi hijo/a que estudie, en casa no tenemos reglas fijas con los horarios y él decide qué hacer.
24. Cuando mi hijo/a está estudiando procuro que nadie le moleste.
25. La verdad es que, por distintas razones, casi nunca participo en las reuniones o actividades de la escuela de mis hijos/as.
26. Si mis hijo/as no saben cómo hacer una tarea, no me importa hacérsela yo.
27. Mi hijo/a tiene claro que al llegar a casa lo primero que debe hacer son sus tareas escolares.
28. En casa somos un poco descuidados con los ruidos o el volumen de la televisión mientras mi hijo/a está estudiando.

Conocimiento de pautas de actuación motivadoras (COPAM)

© M. Del Prado, J. Alonso-Tapia & C. Simón

A continuación, encontrará varias situaciones cotidianas relacionadas con el trabajo y el rendimiento escolar de sus hijos. Tras cada situación, se le presentan distintas formas de actuar que contribuyen en distinta medida a crear un clima familiar capaz de despertar y mantener el interés, el esfuerzo y, en suma, la motivación por aprender o, por el contrario, a desmotivar a sus hijos. Se trata de que en cada caso escoja la alternativa que considere correcta. Sólo debe escoger una alternativa.

1. Supón que tu hijo/a llega a casa de la Escuela. ¿Cuál de las preguntas siguientes contribuye más a crear un entorno que estimule su interés por lo que se le enseña?
 - a) ¿De qué te han hablado en clase?
 - b) ¿Quién ha respondido mejor en clase?
 - c) ¿Qué has aprendido en clase?
2. Supón que tu hijo/a te dice que ha desaprobado un examen. ¿Cuál de los comentarios siguientes contribuye más a crear un entorno que estimule su interés por aprender?
 - a) Si sigues así, no vas a llegar a ninguna parte. Tienes que poner más interés.
 - b) ¿Has dicho al profesor que te explique lo que no has sabido hacer?
 - c) Si no despiertas, vas a tener malas notas y te va a ganar todo el mundo.
3. Supón que tu hijo/a hace el siguiente comentario: "Hacer problemas es un fastidio". ¿Cuál de los comentarios siguientes contribuye más a crear un entorno que estimule su interés por aprender?
 - a) Sólo si practicas, te resultará fácil, y ya sabes lo importante que es saber.
 - b) A mí tampoco me gustaba, pero si quieres tener buenas notas, hay que hacerlos.
 - c) Ya, pero tienes que hacerlos, que hasta que no los termines, no verás la televisión.
4. Supón que tu hijo/a quiere ver la televisión y luego salir con los amigos, y no ha hecho las tareas. ¿Cuál de las formas de actuar siguientes contribuye más a crear un entorno que le estimule a aprender?
 - a) De televisor, nada. Haz las tareas, que si no las haces, te van a desaprobar. Luego ya veremos si sales o no.
 - b) Elige entre hacer las tareas y ver la televisión, o hacerlas y salir con los amigos. Si no, no las harás o las harás mal.
 - c) Tú verás lo que haces. Si por no hacerlas te desaprueban, no te daré ni un centavo para salir con tus amigos.
5. Supón que tu hijo/a te pide ayuda para hacer una tarea porque dice que tiene muchos trabajos. ¿Cuál de las formas de actuar siguientes ayuda más a crear un entorno que le estimule a aprender?
 - a) Si no sabes, te enseño a hacerla, pero tienes que hacerla tú, que lo importante es que sepas.
 - b) Trata de hacerla tú sólo/a, que si no espabilas, en la vida nadie te va a ayudar.
 - c) Bueno, no te preocupes si no sabes. Haz lo que puedas. Yo te hago la tarea de plástica.
6. Supón que tu hijo/a no va bien en los estudios. Va a estudiar y lo primero que hace es encender el televisor. ¿Cuál de las formas de actuar siguientes ayuda más a crear un entorno que le estimule a aprender?
 - a) Le pides que apague el televisor y se centre en la tarea para que termine pronto.
 - b) No haces nada y dejas que tenga el televisor conectado para que lo use libremente.
 - c) Le apagas el televisor y le dices que, cuando haya terminado las tareas, se lo encenderás.
7. Supón que tu hijo/a lleva a casa una libreta de ejercicios en la que el profesor le ha marcado que varios de ellos están mal. ¿Cuál de las formas de actuar siguientes ayuda más a crear un entorno que le estimule a aprender?
 - a) ¡Qué poco te fijas! Tienes que prestar más atención o no vas a aprobar.
 - b) ¿Has mirado a ver por qué están mal? Lo importante es que sepas por qué.
 - c) Voy a tener que ir a hablar con tu profesor, a ver qué pasa contigo.

8. Supón que tu hijo/a te invita a visitar una exposición sobre historia Antigua para hacer un trabajo de la Escuela. ¿Cuál de los comentarios siguientes contribuye a crear un entorno que estimule su interés por aprender?
- Si el trabajo es tuyo pues lo mejor es que vayas solo, o invita a algún amigo porque a mí eso de las exposiciones me aburre un poco.
 - Pues a ver si este sábado hacemos un tiempo y vamos. He oído que esa exposición es muy interesante.
 - Sabes que no disfruto las exposiciones de este tipo, pero si es importante para ti, te acompaño, venga.
9. Supón que están realizando un taller de lectura en la escuela y le han pedido a tu hijo/a que lleve un libro para intercambiarlo y compartirlo con algún compañero de clase. ¿Cuál de los comentarios siguientes contribuye más a crear un entorno que estimule su interés por aprender?
- Coge algún libro de los que tienes y llévalo. Cualquiera puede valer.
 - Elige un libro que te haya enseñado algo, que pueda resultar interesante.
 - Busca un libro de pocas páginas, que no resulte cansado leerlo.
10. Supón que el profesor guía de tu hijo/a organiza un Encuentro de padres para realizar debates sobre temas que están afectando el desempeño Escolar de los muchachos/as en tu Secundaria. ¿Cuál de las formas de actuar siguientes ayuda más a crear un entorno que les estimule a aprender?
- ¿Otro encuentro? Pues no voy a ir. Si hay algún problema, que me llamen. Tú haz tu trabajo.
 - Bueno, tendré que ir, pero para lo que sirven estas reuniones... Siempre cuentan lo mismo.
 - No puedo ir, pero ya le preguntaré a alguna de las madres qué ha dicho para saber a qué atenerme.
11. Supón que tu hijo llega a casa triste porque ha sido de los pocos de la clase que ha obtenido tres suspensos en esta evaluación. ¿Cuál de los comentarios siguientes contribuye más a crear un entorno que estimule su interés por aprender?
- ¿Tres suspensos? Esa profesora te tiene manía. Ya iré a hablar con ella, que no eres menos inteligente que los demás.
 - ¿Me traes lo que pusiste en las pruebas para ver qué es lo que ha ido mal? Si lo averiguas, podrás evitar que te vuelvan a desaprobarte.
 - Pues a partir de ahora menos salir con los amigos y más estudiar, que si no estudias, no llegarás a ninguna parte.
12. Supón que la escuela ha decidido crear un taller de música en sesión contraria. ¿Cuál de los comentarios siguientes contribuye más a crear un entorno que estimule su interés por aprender?
- Ha dicho tu profesora que este año abren un taller extraclase de música. Es una buena oportunidad si quieres saber tocar un instrumento. Piensa si quieres ir.
 - Este año tienes que apuntarte al taller extraclase de música, para que sepas tocar un instrumento. Tus amigos también irán, así que estarás a tus anchas.
 - Saber tocar un instrumento es algo estupendo. Así que te vamos a apuntar al taller de música que han organizado este año en la Escuela.
13. Supón que tu hijo/a te cuenta que van a convocar una reunión para informar del seguimiento que se está haciendo del aprendizaje de los alumnos. ¿Cuál de los comentarios siguientes contribuye más a crear un entorno que estimule su interés por aprender?
- Pues a mí con los resultados de las evaluaciones que traes a casa me es suficiente. Ir a la escuela me quita tiempo y tenemos que aprovecharlo.
 - La verdad no me aporten mucho esas reuniones. Los profesores siempre cuentan lo mismo. Lo importante es que estudies.
 - Espero que pongan la reunión a una hora a la que pueda ir, porque no me gustaría faltar. Quiero que tu profesor/a me cuente cómo vas.
14. Supón que el profesor de Lengua le ha propuesto a tu hijo participar en un taller de lectura. ¿Cuál de los comentarios siguientes contribuye más a crear un entorno que estimule su interés por aprender?
- Bueno, no me parece mal. Con tal que no tengas que traer trabajo a casa. Ya tienes bastantes tareas.
 - Tendrás más trabajo este curso, pero seguramente te irá mejor porque tu profesor sabe lo que hace.

- c) Creo que tu profesor hace bien en exigirles que trabajen más; si no, no van a llegar a ningún lado.
- 15- Supón que tu hijo está haciendo un trabajo de matemáticas y te pide le ayudes. ¿Cuál de los comentarios siguientes contribuye más a crear un entorno que estimule su interés por aprender?
- Venga, enséñame lo que tengo poco tiempo y no puedo entretenerme ahora con tus deberes.
 - Tengo muchas lagunas sobre lo que se da en Matemáticas, pero vamos a ver si te puedo ayudar.
 - Justo ahora me coges mal de tiempo. Te hago los ejercicios más difíciles y tú terminas el resto.
- 16- Supón que llegas a casa y tu hijo/a está junto a sus amigos jugando a las barajas. ¿Cuál de las siguientes formas de actuar, ayuda más a crear un entorno que estimule a tu hijo/a a aprender?
- Preguntar si ha hecho las tareas y si no, decirle que termine la partida y se ponga a ello.
 - Revisar su mochila para ver si ha hecho las tareas y si no, cortarle el juego diciéndole que los haga.
 - No decir nada y dejarle que él/ella decidan porque hacer las tareas es responsabilidad suya
- 17- Supón que estás muy poco tiempo en casa porque trabajas hasta muy tarde. ¿Cuál de las formas de actuar siguientes ayuda más a crear un entorno que estimule a tu hijo/a a aprender?
- Pedir a otra persona que esté atenta a cómo va día a día en la escuela, sin preocuparte más.
 - Cuando llegas a casa, interesarte por las notas que haya podido sacar en la escuela.
 - Normalmente, cuando le veas, preguntarle si está contento/a con los avances que va teniendo.
- 18- Supón que tu hijo llega a casa con los resultados de los exámenes y ha obtenido varios 10. ¿Cuál de los comentarios siguientes contribuye más a crear un entorno que estimule su deseo de progresar?
- ¡Pues sí que estás hecho un filtro! ¿Y fuiste el único con esas notas?
 - Excelente, ya tienes otro 10, pero cuéntame ¿qué has aprendido?
 - Ahora sí te has ganado el premio que te había prometido. ¡Vaya notas!
- 19- Supón que tu hija/o se siente nerviosa/ porque tiene la presentación de un trabajo que le ha costado especial esfuerzo y teme no sacar una buena nota. ¿Cuál de los comentarios siguientes contribuye más a crear un entorno que estimule su interés por aprender?
- En vez de pensar que has podido fallar, escribe tus dudas y plantéalas al exponer.
 - Dile a la profesora que te deje presentar la primera para que puedas tranquilizarte.
 - No sé por qué te inquietas: Siempre te pones nerviosa y al final traes buenas notas.
- 20- Supón que tu hijo se siente agobiado porque dice tener muchas tareas y que no le alcanza el tiempo para terminarlas. ¿Cuál de los comentarios siguientes contribuye más a crear un entorno que estimule su interés por aprender?
- Te he explicado que te organizas muy mal. A partir de ahora no te paras de la mesa hasta que no termines.
 - Sé lo que te cuestan hacer esos trabajos. Iré a hablar con tu profesora para que no te pongan tantos ejercicios.
 - Es que te estás levantando de la mesa continuamente. Haz descansos breves sólo cuando termines una actividad.

COPAM: CONOCIMIENTOS DE PAUTAS DE ACTUACIÓN MOTIVADORAS

Respuestas Correctas: (3 POSIBLES RESPUESTAS A CADA ITEM, SÓLO UNA CORRECTA)

ITEMS	RESPUESTAS CORRECTAS DEL TEST
1	C
2	B
3	A
4	B
5	A
6	A
7	B
8	B
9	B
10	C
11	B
12	A
13	C
14	B
15	B
16	A
17	C
18	B
19	A
20	C

CUESTIONARIO PARA LA VALORACIÓN DEL CONJUNTO DEL PROGRAMA sobre CLIMA MOTIVACIONAL DE LA FAMILIA

Código de la familia

A lo largo del trimestre ha podido participar a través de la colaboración con las tareas de sus hijos en un programa destinado a ayudarle a saber cómo actuar para hacer que sus hijos se interesen y se esfuercen por aprender. Nos interesa conocer su valoración del mismo para lo que le rogamos que cumplimente el cuestionario siguiente.

Conteste a las preguntas siguientes marcando con una cruz la casilla elegida.

	Nada	Muy poco	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho	Muchísimo
1. En conjunto, el programa ha clarificado mis conocimientos sobre cómo se debe y se puede ayudar a los hijos a que se interesen y se esfuercen por aprender.	1	2	3	4	5	6	7
2. El programa, tal y como está ideado, me parece útil.	1	2	3	4	5	6	7
3. En general, actuar de acuerdo con las ideas sugeridas por el programa me parece sencillo	1	2	3	4	5	6	7
4. Actuar de forma regular de acuerdo con las ideas sugeridas por el programa me ayudaría a conseguir que mis hijos se sintiesen más interesados por aprender	1	2	3	4	5	6	7
5. Actuar de forma regular de acuerdo con las ideas sugeridas por el programa me ayudaría a conseguir que mis hijos se esforzasen más por aprender	1	2	3	4	5	6	7
6. En general el método usado en el programa para ayudarme a reflexionar me ha ayudado a aprender cómo actuar para motivar a los hijos.	1	2	3	4	5	6	7
7. ¿En qué grado aconsejaría a otros padres a que se implicasen en el programa?	1	2	3	4	5	6	7
8. ¿Qué grado de interés por las ideas expuestas y sus posibilidades de aplicación ha despertado el programa en usted?	1	2	3	4	5	6	7
9. Las actividades tratadas han facilitado la aplicación de nuevas ayudas a mis hijos para que se sientan satisfechos con su aprendizaje	1	2	3	4	5	6	7
10. ¿Cuáles son los principales inconvenientes y limitaciones que, según su opinión, tiene el programa?							
11. ¿Qué sugerencias haría para mejorar el programa?							

Apéndice B. Material adicional de intervención.

CARTA DE INFORMACIÓN A LOS PADRES DEL IES GREGORIO MARAÑÓN



Madrid, 5 de octubre de 2016.

Estimadas familias:

Muchos padres se preocupan porque sienten que sus hijos/as no se interesan por aprender, no se esfuerzan lo suficiente o les cuesta organizar rutinas divertidas que les permitan progresar en sus estudios. ¿Cómo ayudar desde casa a que los chicos/as se interesen y se esfuercen por aprender?

Como parte de la asignatura de Lengua, desde el IES Gregorio Marañón en este curso, estaremos implementando un programa cuyas actividades los chicos/as realizarán en casa junto a vosotros. En ellas, se trabajarán modos de actuar sencillos que les ayudarán a sentirse más motivados/as por aprender.

Para ello, necesitamos de vuestra colaboración. Sabemos que el tiempo en casa es limitado, que muchos padres trabajan hasta tarde y que los chicos/as necesitan hacer actividades lúdicas y de ocio que les ayuden a incorporar otros aprendizajes y a descansar. De tal forma, las actividades que proponemos se realizarán sólo con una frecuencia semanal y nos les tomarán más de 40 minutos. Están diseñadas para que las realicen entre los dos (padres e hijos/as). Además de los contenidos sobre motivación, los chicos/as desarrollarán habilidades como la comprensión lectora y la argumentación de textos, objetivos curriculares de la asignatura de Lengua.

El programa tiene 12 actividades no presenciales. Las mismas, están diseñadas en formato papel y reflejan historias y vivencias reales de varias familias. Lo más importante en el desarrollo de estas actividades, es la interacción y reflexión que les susciten las historias y las preguntas formuladas en cada una de ellas. Solo 3 actividades del Programa, se desarrollarán de forma presencial en el IES, a las cuales les citaremos en un horario flexible y adaptado a

vosotros y a vuestros horarios. Al último encuentro, están invitados los adolescentes y los profesores que nos estarán apoyando a lo largo del programa.

Aunque en cada actividad se realizan breves preguntas sobre las escenas o situaciones cotidianas que se van presentando, es de gran utilidad para nuestro equipo, conocer cualquier tipo de reflexión o comentarios que les vayan surgiendo en el transcurso del desarrollo de las mismas. Para ello, al final de cada hoja de respuesta, tendréis la oportunidad de escribir de forma abierta, cualquier comentario o reflexión que surja, bien de su propia lectura, o de lo que ha ocurrido durante la interacción con vuestro hijo/a en el transcurso o desarrollo de la actividad.

Nuestra intención es que desde cada reflexión, vayamos construyendo juntos el conocimiento, la oportunidad de ayuda y cambio en cada adolescente. Por lo que desde nuestra posición, no existe la intención de juzgar vuestras ideas ni de ofrecerles recetas de cómo actuar en cada caso. Iremos trabajando juntos, teniendo presente que vosotros, desde vuestras experiencias y modelos familiares, son los mayores sabios en cuanto a cómo funcionan vuestros hijos/as. Los datos de este estudio son totalmente confidenciales, su participación en él es voluntaria. Pueden retirarse del mismo cuando lo deseen, sin tener que dar explicaciones y sin que esto tenga consecuencias negativas alguna para vosotros o para vuestro hijo/a.

Antes de terminar, solo recordarles que el conocimiento puede crearse en distintos entornos y el familiar, es uno de los más importantes. ¿Cómo ayudamos a nuestros hijos/as a aprender? ¿Qué acciones llevamos a cabo de forma cotidiana para ayudarles a que se esfuercen y sientan éxito en su desempeño escolar? Son algunas de las preguntas sobre las que estaremos reflexionando a lo largo del Programa que les presentamos.

Junto a esta carta de información, recibiréis dos Cuestionarios tipo test, así como una hoja de consentimiento informado que deberéis firmar y hacer llegar al profesor de Lengua de vuestro hijo/a lo largo de la semana en curso.

Gracias de antemano por vuestra colaboración.

Mirtha del Prado Morale

CARTA DE INFORMACIÓN A LOS PADRES DE CUBA

Madrid, Septiembre de 2016.

Estimado amigo/a:

Somos un grupo de psicólogos de la Universidad Autónoma de Madrid, que junto a la Psicopedagoga del centro escolar de su hijo y de la profesora de Español-Literatura estamos realizando una investigación sobre cómo los padres desde sus acciones cotidianas, pueden ayudar a que los adolescentes se sientan más motivados por aprender y con ello, a cómo animarles a que se esfuercen e interesen de forma placentera por el estudio. Para ello, llevamos a cabo un programa semipresencial en el que ustedes (familia), desde casa, una vez por semana y en un tiempo menor a 40 minutos, realizarán una actividad junto a su hijo.

Este estudio, se está realizando de manera paralela en Madrid y en dos Centros Escolares de Cuba: En Baracoa y en Santiago de Cuba, por lo que es de gran importancia que seamos puntuales con las entregas de cada actividad del Programa, de manera que vayamos sincronizados en todos los Centros.

El programa tiene 12 actividades no presenciales. Las mismas, están diseñadas en formato papel y reflejan historias y vivencias reales de varias familias. Lo más importante en el desarrollo de estas actividades, es la interacción y reflexión que les susciten las historias y las preguntas formuladas en cada una de ellas. La mayor parte de las actividades se realizarán en casa junto a sus hijos. Sólo 3 actividades del Programa, se desarrollarán de forma presencial, como talleres, en la Escuela, junto a la Psicopedagoga, en un horario flexible y adaptado a cada una de las familias que participen. En dos de estos talleres: el primero y el último, podré participar con ustedes, lo cual me llena de placer porque serán los dos únicos momentos en que nuestra comunicación será realmente presencial. Al último taller, están invitados los adolescentes, los profesores que han colaborado con el estudio y ustedes. ¡Desde ya, estoy esperando por esos encuentros!

Aunque en cada actividad que sus hijos se llevarán a casa, se realizan breves preguntas sobre las escenas o situaciones cotidianas que se van presentando, es de gran utilidad para nuestro equipo, conocer cualquier tipo de reflexión o comentarios que les vayan surgiendo en el transcurso del desarrollo de cada actividad. Para ello, al final de cada hoja de respuesta, tendrán la oportunidad de escribir de forma abierta, cualquier comentario o reflexión que les surjan, bien de su propia lectura, o de lo que ha ocurrido durante la interacción con su hijo en el transcurso o desarrollo de la actividad.

De igual forma, es importante hacerles saber, que las 12 actividades no presenciales del programa, están agrupadas en 4 Unidades y al terminar cada Unidad de trabajo, recibirán un pequeño autorregistro con algunas preguntas sobre las actividades que han ido realizando. Es muy importante, que no olviden rellenarlos, por favor e ir comentándonos recomendaciones e ideas.

Aunque hemos respetado las diferencias culturales de cada país donde implementamos nuestro Programa, al intentar responder a las necesidades de tantas familias y en contextos diferentes, puede que alguna actividad, historia o vivencia, no refleje el sentir de algunos de ustedes. Si fuera ese su caso, por favor, sientan toda la libertad de comentarlo y hacernos saber entonces, cuáles necesidades o historias creen responderían de forma más adecuada a su propia realidad en el tema propuesto.

No olviden por favor, que ustedes son los protagonistas de esta historia y que nosotros, aunque esta vez, nos comuniquemos mediante escritos y cartas, sólo somos mediadores. El poder de cambio, está en ustedes. La idea es que aprendamos juntos: los profesores, los adolescentes, ustedes y nosotros. En esta aventura, ¡todos formamos parte del mismo barco!

Los datos de este estudio son totalmente confidenciales, su participación en él es voluntaria. Puede retirarse del mismo cuando quiera, sin tener que dar explicaciones y sin que esto tenga consecuencias negativas alguna para ustedes ni para su hijo/a. Nuestra intención, es que desde cada reflexión, vayamos construyendo juntos el conocimiento y la oportunidad de ayuda y cambio en cada adolescente. Por lo que desde nuestra posición, no existe la intención de juzgar sus ideas ni de ofrecerles recetas de cómo actuar en cada caso. Iremos trabajando juntos, teniendo presente que ustedes, desde sus experiencias y modelos familiares, son los mayores sabios en cuanto a cómo funcionan sus hijos/as.

El conocimiento puede crearse en distintos entornos y el familiar, sin duda, es uno de los más importantes. ¿Cómo ayudamos a nuestros hijos a aprender? ¿Qué acciones llevamos a cabo de forma cotidiana para ayudar a que nuestros hijos se esfuercen y sientan éxito en su desempeño escolar? Son algunas de las preguntas sobre las que estaremos reflexionando a lo largo del Programa que les estamos presentando.

¡Gracias de antemano por su colaboración!

Posdata: Junto a esta carta, recibirá otros documentos:

- 1 hoja de consentimiento informado, el cual deberá firmar sólo si desea participar en el estudio.
- 2 Cuestionarios con afirmaciones sobre la manera en que apoyamos a nuestros hijos/as en su trabajo escolar.

Ante cualquier duda puede contactarme a través de la psicopedagoga o escribiéndome a mi dirección de correo electrónico.



CONSENTIMIENTO INFORMADO POR ESCRITO DE LOS PADRES DEL PARTICIPANTE Y DEL PARTICIPANTE MISMO

Título del estudio: “Evaluación de la Efectividad del Programa sobre Clima Motivacional de la Familia”.

Investigador responsable del estudio: Dr. Jesús Alonso Tapia

Yo, (nombre y apellidos).....
declaro bajo mi responsabilidad que:

He leído la hoja de información sobre el estudio que se me ha entregado

He podido hacer preguntas sobre el estudio

He recibido suficiente información sobre el estudio

Comprendo que mi participación es voluntaria

Comprendo que puedo retirarme del estudio

- Cuando quiera
- Sin tener que dar explicaciones
- Sin que esto tenga consecuencia negativa alguna.

Presto libremente mi conformidad para participar en el estudio.

Firma del participante Vº Bº del padre/madre/tutor

En Baracoa, Cuba a de de 2016.

Madrid, octubre de 2016.

A: Comité de Ética de la Universidad Autónoma de Madrid.

Por este medio, se autoriza la aplicación de todos los instrumentos de recogida de información necesarios y la posterior implementación del Programa sobre Clima Motivacional de la Familia, coordinado por Jesús Alonso Tapia y Mirtha del Prado Morales, en nuestro IES: Gregorio Marañón, a todos los estudiantes y familias de 1ro y 2do de la ESO.

Aceptamos las propuestas de Implementación de este Programa, incluyendo los cambios curriculares que ello implica en la asignatura de Lengua. Apoyarán el estudio los tutores educativos de cada grupo, las profesoras de Lengua y la Orientadora Educativa.

De:

Director IES Gregorio Marañón. (Madrid, España)

Apéndice C.
Programa de Intervención

Esquema del contenido y estructura del Programa CMF.

Módulos no presenciales	Contenidos
<p>1. Aprendiendo a motivar. ¿Motivados por aprender? Entorno de Aprendizaje y motivación en la Familia. Objetivo: Describir la perspectiva de ayudas, aprendizaje y motivación que subyacen al Clima Motivacional de la Familia (1 actividad).</p>	<p>Presentación del Modelo de Clima Motivacional de la Familia. Expectativas familiares respecto a las Orientaciones Motivaciones de ellos y de sus hijos. Expectativas académicas de los padres sobre los hijos.</p>
<p>2. Mensajes ¿Comunicamos? Objetivos: a) Analizar cómo los mensajes verbales favorecen la motivación orientada al aprendizaje. b) Identificar mensajes que favorecen la motivación y aprendizaje de los adolescentes. c) Caracterizar los mensajes que suelen decirse a los hijos de manera cotidiana y que influyen en su esfuerzo e interés por aprender. d) Valorar las consecuencias de los mensajes verbales que los padres ofrecen a sus hijos, en la motivación y el rendimiento escolar de los estudiantes. (2 actividades)</p>	<p>Tipología de mensajes, tipos de diálogos a los que dan lugar. Consecuencias motivacionales de los mensajes. Valores transmitidos en el contenido de los mensajes. Indicadores del Modelo teórico que se trabajan: Autosuperación/Competición, Aprendizaje proceso/grado, Valor positivo del aprendizaje.</p>
<p>3. Ayudas. La familia como Modelo o referente educativo para la Motivación Escolar de chicos/as. Objetivos: a) Analizar la importancia de establecer espacios de comunicación abierta y asertiva sobre la vida escolar del adolescente, que constituyan rutinas cotidianas en la familia. B) Caracterizar los tipos de espacios que se pueden crear en casa para ayudar a los hijos con sus estudios, dialogar con ellos de forma interesante y darles la oportunidad de compartir lo que van aprendiendo. C) Identificar tipos de ayudas o estrategias que faciliten el interés y el esfuerzo de los hijos por aprender. D) Describir las ayudas que la familia ofrece a los hijos siendo Modelos o referentes de éstos. (3 actividades).</p>	<p>Indicadores a trabajar: Tiempo dedicado a ayudar a los hijos, Interés mostrado en la cultura, Interés mostrado en la lectura, Paciencia ante las dificultades de los hijos.</p>
<p>4. Organización o estructura de las actividades de los hijos. Objetivo: Valorar la necesidad de que la familia supervisen las rutinas y establezcan normas claras sobre el estudio y el tiempo de ocio de sus hijos; ayudándoles así a organizar el trabajo escolar en casa y a sentirse motivados por aprender. (3 actividades)</p>	<p>Indicadores a trabajar: Insistir en terminar la tarea, Control del tiempo libre, Reglas claramente establecidas, Oportunidades para la autonomía.</p>
<p>5. Relación profesores/escuela Objetivo: Analizar el rol, posición o tipo de relación de la familia respecto a la escuela como institución académica. (2 actividades)</p>	<p>Indicadores a trabajar: Valor punto de vista de profesores. Encuentro regular con el profesor. Participación en actividades escolares. Familias cogestoras y familias clientes</p>
<p>6. Sesión de cierre no presencial. Objetivo: Explorar cambios en la concepción del Clima Motivacional de la Familia percibido por hijos e hijas. (Definir los objetivos de cambio en las familias participantes) 1 actividad.</p>	<p>Reforzar los puntos importantes del Programa en cuanto a ayudas y entornos motivacionales en la Familia. Esta actividad marca el recorrido del Programa y hace una devolución a los padres, desde la historia de una estudiante que termina la ESO, de los elementos más importantes que se han tratado en el programa. Es un punto de enlace o con la primera actividad del Programa que comienza con el discurso de graduación de una chica en la que a través de su experiencia comenta algunos de los problemas en cuanto a motivación o metas que se experimentan al graduarse y es una forma también de poner en palabras, desde la experiencia de dos estudiantes (una al comienzo y otro al final), los contenidos que se trabajan y se han trabajado en el Programa de Clima Motivacional de la Familia.</p>

Programa Psicoeducativo Clima Motivacional de la Familia

Módulo Presencial 1. Semana 1

Módulos no presenciales

Módulo I: Aprendiendo a motivar.
¿Motivados por aprender?

Módulo II: Mensajes ¿Comunicamos?

Módulo Presencial 2

Módulos no presenciales

Módulo III: Ayudas/Padres como
Modelo

Módulo IV:
Organización/estructura

Módulo Presencial 3

Módulos no presenciales

Módulo V: Profesor/Escuela

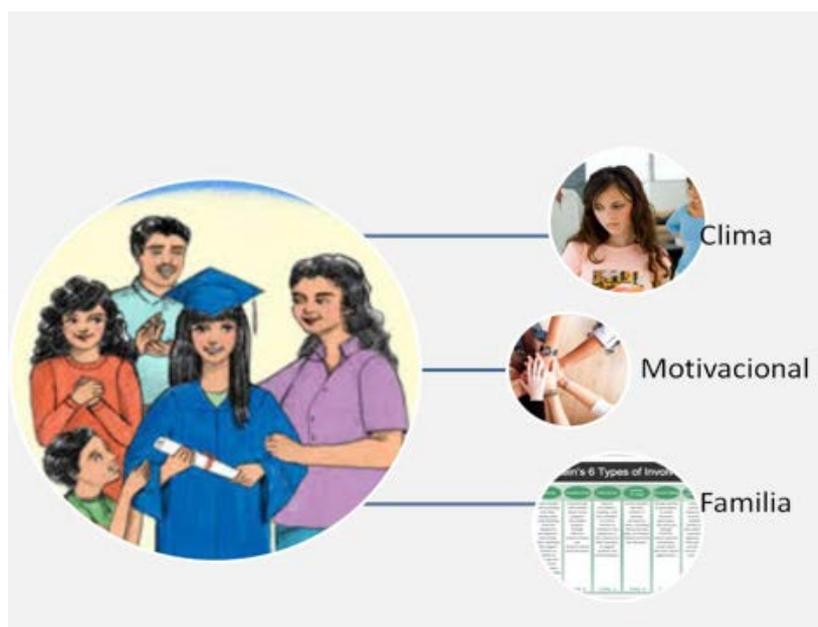
Módulo VI: Sesión de Cierre

Módulo Presencial 4. Cierre del Programa

PROGRAMA

Motivados por aprender.

Familias cogestoras del aprendizaje de sus hijos e hijas adolescentes.



Proponemos:

En este programa, a través de historias, situaciones y vivencias cotidianas favorecemos la cercanía de las familias y de sus adolescentes a la motivación por Aprender. Les invitamos a disfrutar y a pensar juntos en cómo, a través de acciones que de manera cotidiana se podrían hacer y se hacen en casa, se facilita el interés y el esfuerzo de los hijos/as por aprender. Estas acciones pueden ser los mensajes que transmitimos, los tipos de ayudas que brindamos, el tiempo que dedicamos a ello, la organización, estructura y control que tenemos en casa sobre horarios, normas, tiempo de ocio y de estudio, así como la relación que sostenemos con la escuela.

La motivación puede favorecerse en distintos entornos y el familiar, sin dudas, es uno de los más importantes. ¿Cómo ayudamos a nuestros hijos/as a aprender? ¿Qué acciones llevamos a cabo de forma cotidiana para ayudar a que se esfuercen y sientan éxito en su desempeño escolar? Éstas, son algunas de las preguntas sobre las que estaremos reflexionando a lo largo del Programa que les presentamos hoy.



**Modulo I: Aprendiendo a motivar. ¿Motivados por aprender?
Entorno de Aprendizaje y motivación en la Familia.**



Objetivo:

Describir la perspectiva de ayudas, aprendizaje y motivación que subyacen al Clima Motivacional de la Familia.

País:	Código:	Actividad 1: Entorno de Aprendizaje y Motivación en la Familia.
IES:	Grupo:	Fecha:

Lee el siguiente texto. Una vez leído:

- Señala cuál es el **tema** del mismo –aquello de que te habla- y cuál es la **idea principal** que el autor te quiere comunicar.
- Posteriormente, realiza la actividad que se te pide en colaboración con tu padre, tu madre o la persona que se ocupe de ti.

<p>Actividad 1. Discurso de Graduación de Lucía.</p> <p>Parte A</p> <p>Lucía, es una chica de 16 años, está terminando la ESO y le han pedido, que en la ceremonia final de Graduación, diga unas palabras que describan su experiencia durante los años de la ESO. Aquí hemos seleccionado algunos fragmentos de su discurso para ayudarte a pensar.</p> <p>(...) Ha llegado el día tan esperado por todos(as), nos estamos graduando. Es un día de celebración, de satisfacción por la meta alcanzada, de nostalgias por aquellos que no veremos cada día. Pero a la vez, mientras preparaba este discurso pensaba:</p> <p>He terminado este ciclo de formación con el máximo de calificaciones ¿esto me hace realmente más preparada o más inteligente que mis compañeros? Después de pensar, buscar y leer discursos de otros, que al igual que yo, fueron primeros en su clase, hubo uno con el que me identifiqué y cambió el rumbo de todas las palabras que quizás escribiría esta tarde.</p> <p>Fue el discurso de una chica llamada Érica Goldson en el 2013...</p> <p>Aunque no coincidí en todo con ella, en este día, “sólo puedo dar fe de que soy mejor haciendo lo que se me dice y trabajando el sistema”, <i>que comprendiendo, innovando o disfrutando lo que hago.</i> Hoy creo que soy mejor respondiendo a preguntas, que formulando muchas de ellas.</p> <p>Hoy francamente, no sé si tendré éxito o fracasaré. Como ella en su momento, aquí estoy, con excelentes notas y se supone que debo estar orgullosa por haber completado este período de formación.</p> <p>Algunos iremos a trabajar directamente, otros seguiremos estudiando...en mi caso, seguiré estudiando en la Universidad, pero lo aprendido hasta ahora me demuestra que no quiero seguir atrapada en la memorización y repetición robótica de tareas y conceptos. No quiero seguir aprendiéndome largas fórmulas sin saber en realidad para qué me servirán en mi vida cotidiana. No quiero seguir estudiando sólo pensando en sacar un notable en los exámenes.</p> <p>No estoy segura siquiera, si lo que realmente quiero, es seguir estudiando. Yo, como Goldson, también vi cada asignatura de estudio como un trabajo y me destacué en cada asignatura por el propósito de destacar, no de aprender.</p> <p>Por eso, más que hablarles de mi experiencia como “estudiante de 10”, quiero animarles a que <i>sigan su curiosidad, los talentos que cada uno de nosotras(os) tenemos y que al desarrollarlos nos hacen sentir más competentes.</i> Estudiemos por el <i>interés</i> y la <i>utilidad</i> que nos puede despertar una materia y no por la recompensa que nos traerá ser el mejor de la clase. <i>Pensemos y cuestionemos</i> el porqué de cada cosa que vamos aprendiendo y recuerden que una pregunta puede abrir más puertas al conocimiento que muchas respuestas dogmáticas o memorizadas.</p>

Señala cuál es el tema del discurso de Lucía:

Señala cuál es la idea más importante que Lucía ha querido comunicarte:

Actividad 1. Discurso de Graduación de Lucía

Parte B

1) Primero, responde, en la columna de la derecha, a las preguntas que se te plantean sobre lo que dice la chica del texto. Después, sin que tus padres lean tus respuestas, pide a uno de ellos que lea el texto y que escriba en la columna de la izquierda –o te diga y lo escribes tú- la respuesta a las mismas preguntas. A continuación, comparadlas y discutidlas para comprender si vuestros puntos de vista coinciden o no. Finalmente, haz una breve redacción con el título que se indica.

En el discurso, la chica de la historia habla, a) bien de ser la mejor de la clase, b) bien de buscar aprender lo que puede ser útil e interesante.

Respuesta de los Padres

Respuesta del estudiante

¿Cuál de estos dos tipos de mensajes oye su hijo/a en casa más a menudo? ¿U oye otro distinto? En este caso, ¿cuál?

¿Cuál de estos dos tipos de mensajes oyes en casa más a menudo? ¿Oyes otro distinto? En este caso, ¿cuál?

En el discurso, Lucía, la chica de la historia habla de estudiar para memorizar conceptos y fórmulas de modo que sea posible aprobar los exámenes.

Respuesta de los Padres

Respuesta del estudiante

¿En qué medida considera usted que se debe insistir a los hijos/as que piensen sobre todo en que tienen que aprobar o sacar una buena calificación? ¿Por qué piensa así?

¿Consideras que tus padres te insisten mucho en que tienes que aprobar o sacar una buena calificación? Señala si estás de acuerdo con su insistencia, y por qué.

Pregúntale a tus padres y escribe sus respuestas:

Durante todo el proceso de enseñanza de los hijos, la familia muestra apoyo en el aprendizaje de los mismos. Algunos con estrategias más explícitas, otros de manera más intuitiva o desde las experiencias personales o cercanas de familiares o amigos. En tu caso como familia:

¿Qué ayudas les brindas a tus hijos para que se esfuercen y se sientan más a gusto con sus estudios, para que lo que estudian, les sea útil y les permita desarrollarse de manera autónoma y competente?

2. Comenta con tu padre o tu madre lo que habéis escrito, tratando de ver si vuestros puntos de vista coinciden o no y por qué. Después de haberlo comentado, haz la **redacción** que se indica.

3. Redacción: **¿Mejor ser el primero, buscar una nota positiva o aprender lo que resulta interesante y útil?**

Expresa el punto de vista al que has llegado tras la discusión, argumentando por qué piensas así.
Recuerda lo que se te ha dicho en clase sobre lo que tienes que tener en cuenta al redactar.

Módulo II: Mensajes.

¿Qué comunicamos con nuestros mensajes verbales?

Los mensajes que se dicen a los hijos en el marco familiar, el contexto y la forma de expresarlos, el contenido de éstos; marcan una forma de actuar y relacionarse con el adolescente y su aprendizaje escolar.



Objetivos

Analizar cómo los mensajes verbales favorecen la motivación orientada al aprendizaje.

Identificar mensajes que favorecen la motivación y aprendizaje de los adolescentes.

Caracterizar los mensajes que suelen decirse a los hijos/as de manera cotidiana y que influyen en su esfuerzo e interés por aprender.

Valorar las consecuencias de los mensajes verbales que los padres/madres ofrecen a sus hijos, en la motivación y el rendimiento escolar de los estudiantes.

País:	Código:	Actividad 2: A lo dicho, hecho. Si lo decimos, lo hacen.
IES:	Grupo:	Fecha:

A continuación se presentan comentarios que los padres pueden hacerte a) mientras estudias para preparar un examen, b) cuando les enseñas los resultados de los exámenes y evaluaciones.

☑ Señala en qué grado -de 0 (nada) a 4 (totalmente)- te parecen adecuados cada uno de los comentarios en la situación a que hacen referencia. Pídele a tus padres que hagan lo mismo pero respondiendo en la columna de la izquierda. Una vez que hayáis valorado cada mensaje, comentad entre vosotros las diferencias, señalando por qué pensáis del modo en que lo hacéis.



Laura, María, Mirian, David y Jorge se están preparando para los exámenes, sus padres les dicen:

Desde luego si sigues enganchado con la/el play/móvil nunca vas a sacar ni siquiera un aprobado.

Respuesta de los Hijos/as
0 1 2 3 4

¿Mensaje adecuado?

Respuesta de los Padres:
0 1 2 3 4

Tienes que sacar más nota que Julián y Teresa. Si no, los dos van a conseguir una beca y tú no.

Respuesta de los Hijos/as
0 1 2 3 4

¿Mensaje adecuado?

Respuesta de los Padres:
0 1 2 3 4

Veo que le estás mostrando real interés a lo que vas estudiando. ¿Qué estás aprendiendo? ¡Cuéntame!

Respuesta de los Hijos/as
0 1 2 3 4

¿Mensaje adecuado?

Respuesta de los Padres:
0 1 2 3 4

¿De qué sirve la nota si luego olvidas lo que has tratado de memorizar? Lo importante es entender lo que estudias y saber aplicarlo.

Respuesta de los Hijos/as

0 1 2 3 4

¿Mensaje adecuado?

Respuesta de los Padres:

0 1 2 3 4

Estudia con ganas, pero recuerda siempre que nosotros lo que más valoramos es tu esfuerzo y que te sientas satisfecho con tu desempeño.

Respuesta de los Hijos/as

0 1 2 3 4

¿Mensaje adecuado?

Respuesta de los Padres:

0 1 2 3 4

¿Para qué estudiar tanto si con hacer un FP en dos años estás trabajando y ganando dinero? Ir a la Universidad cada vez sirve menos.

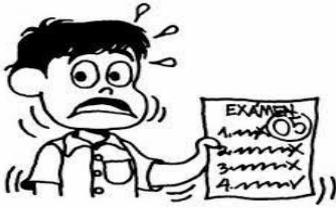
Respuesta de los Hijos/as

0 1 2 3 4

¿Mensaje adecuado?

Respuesta de los Padres:

0 1 2 3 4



Rubén, Carmen, Gonzalo...

Les muestran a sus padres los resultados de sus evaluaciones. Sus padres dicen:

¿Otra vez suspenso? No me sorprende. ¡Tienes tan poca cabeza! Estás echando tu vida a perder.

Respuesta de los Hijos/as
0 1 2 3 4

¿Mensaje adecuado?

Respuesta de los Padres:
0 1 2 3 4

¿Miramos en qué te has equivocado en el examen? Si revisamos juntos lo que has hecho, quizás podamos encontrar la solución.

Respuesta de los Hijos/as
0 1 2 3 4

¿Mensaje adecuado?

Respuesta de los Padres:
0 1 2 3 4

¿Qué te han quedado cinco asignaturas pendientes? Lo que no tienes es vergüenza. No eres tonto, así que ¡ponte las pilas!

Respuesta de los Hijos/as
0 1 2 3 4

¿Mensaje adecuado?

Respuesta de los Padres:
0 1 2 3 4

¡Vaya notas más malas! Dan pena. Si sigues así, no vas a valer ni para barrer la calle

Respuesta de los Hijos/as
0 1 2 3 4

¿Mensaje adecuado?

Respuesta de los Padres:
0 1 2 3 4

No puedes aprobar si no haces más que perder el tiempo. Ni siquiera tomas notas en clase. Sólo estudias cuando llegan los exámenes.

Respuesta de los Hijos/as
0 1 2 3 4

¿Mensaje adecuado?

Respuesta de los Padres:
0 1 2 3 4

Fíjate en los errores e inténtalo de nuevo. Seguro que ahora te va a resultar más fácil.

Respuesta de los Hijos/as
0 1 2 3 4

¿Mensaje adecuado?

Respuesta de los Padres:
0 1 2 3 4

La mejor calificación que puedes tener es la que te da la vida cuando solucionas un problema.

Respuesta de los Hijos/as
0 1 2 3 4

¿Mensaje adecuado?

Respuesta de los Padres:
0 1 2 3 4

¡Felicidades! Ya tienes otro 100 este curso. Has aprobado todas las asignaturas, pero ¿qué has aprendido?

Respuesta de los Hijos/as
0 1 2 3 4

¿Mensaje adecuado?

Respuesta de los Padres:
0 1 2 3 4

País:	Código:	Actividad 3: Sé que puedes hacerlo, te doy una pista. Valores que se comunican en los mensajes verbales.
IES:	Grupo:	Fecha:

Lee con tus padres u otro adulto de referencia el siguiente texto. Una vez leído, resume las ideas principales del mismo y, a continuación, realiza las actividades que se te piden en colaboración con tu padre, tu madre o la persona que se ocupe de ti.

Actividad 3. Parte A. Pensar como personas motivadas, responsables y autónomas.

Los padres, con sus comentarios, validan, censuran, le atribuyen importancia a metas y favorecen ciertos comportamientos en los hijos e hijas. Algunos mensajes van orientados al deseo de que chicos/as aprendan lo que es relevante y valioso, al deseo de que sean útiles y puedan ayudar. Otros mensajes, enfatizan o refuerzan recompensas, el conseguir una calificación favorable, el deseo de obtener éxito y reconocimiento en público. Así como mensajes que pueden resultar amenazantes, en los que se busca una aceptación del grupo o el deseo de evitar el fracaso. DeCharms, investigador estadounidense, desarrolló un programa con exitosos resultados, para enseñar a los estudiantes a pensar como personas altamente motivadas; responsables y autónomas. Las ideas que intentaron que se transmitiese en los mensajes verbales tenían las siguientes premisas:

La persona que busca superarse,

- *No espera que le digan lo que debe hacer, sino que se pone sus propias metas y trabaja por conseguirlas.*
- *Si encuentra dificultades, divide las tareas en pequeños pasos, de menor dificultad*
- *Desecha pensamientos como “No sé”. En lugar de ello, piensa “¿Cómo puedo hacerlo?”, y busca otros medios sin desechar ninguno en principio.*
- *No le importa pedir ayuda si la necesita realmente.*
- *Pide que le enseñen a hacer las cosas por sí misma, no que se las hagan.*
- *Nunca piensa ¡Qué fracaso! Ante los errores o fallos, sino ¿qué puedo aprender de este error y cómo podría evitarlo en el futuro?*
- *Aprende a compensar sus limitaciones buscando los medios necesarios.*
- *Disfruta cuando progresa, aunque no gane a otros, porque se ve a sí misma competente.*

Actividad 3. Parte A.1: Lee junto a tus padres los siguientes mensajes que ejemplifican algunas de las pautas o ideas tratadas en el texto anterior. Estos ejemplos les servirán como apoyo para luego construir mensajes que propicien comportamientos autónomos y de autosuperación.

Mensajes de padres a sus hijos	Implicación motivacional
<p>¿Laura, cómo salió la exposición que tenías en Lengua? Me han dicho que hiciste la presentación con seguridad y que tus compañeros te hicieron preguntas a las que respondiste con precisión. ¡Felicidades!</p>	<p>Aprender y experimentar que se es competente.</p>
<p>Para superarte es importante que conozcas tus limitaciones y aprendas a compensarlas.</p>	<p>Autosuperación.</p>
<p>A propósito que este año estás haciendo Historia Contemporánea, este finde hemos preparado una escapada a Museos de la Ciudad y serás nuestra Guía, ¿qué te parece?</p>	<p>Autonomía.</p>
<p>Ponte tus propias metas, así te superarás.</p>	<p>Autonomía</p>
<p>Cuando un profesor o profesora pida voluntarios para hacer un problema o una tarea, ofrécete hijo(a). Si te equivocas, te corrige y así aprendes más.</p>	<p>Motivación por aprender e incrementar la propia competencia</p>
<p>No me digas más que “no sabes hacer la tarea”, sino “cómo puedo hacerla”.</p>	<p>Autosuperación.</p>

<p>Actividad 3. Parte B.</p>	
<p>Pídele a tu padre/madre/adulto de referencia que piense en un mensaje que pueda animarte a desarrollar tu autonomía y deseo de superarte. Escríbelo:</p>	<p>Piensa y escribe un mensaje que te motive a trabajar de forma independiente y a superarte:</p>
<p>Pídele a tu padre/madre/adulto de referencia su opinión y comentarios sobre el texto leído anteriormente y el desarrollo de esta actividad. Escríbelo.</p>	<p>Muéstrale a tu padre/madre/adulto de referencia lo que has escrito y comparte con nosotros todo comentario que te pueda sugerir el texto leído anteriormente y el desarrollo de esta actividad.</p>

Actividad 3. Parte C: A continuación, ofrecemos 2 situaciones y varias afirmaciones sobre posibles aspectos valorados por las familias cuando los adolescentes realizan sus tareas escolares.

- 1) Lee estas situaciones junto a tus padres. Ordena del 1 al 6 las afirmaciones que se ofrecen en cada situación. Siendo 1 aquella afirmación más valorada por vosotros y 6 la menos valorada.
- 2) Al terminar, partiendo de las reflexiones hechas durante la valoración de las afirmaciones y la respuesta dada por tu padre/madre/adulto de referencia a lo largo de esta actividad, realiza una redacción con el título indicado.

Situación 1. Cuando hablo con mi hijo sobre sus competencias o capacidades, lo que más valoro es:

Afirmaciones	Orden:
Que haga los deberes por sí solo, sin hacer preguntas reiterativas.	
Que sienta la confianza de preguntar todas las veces que crea necesario.	
Que sea competitivo y desafiante.	
Que sea el mejor alumno/a de la clase.	
Que sepa reconocer cuándo sus compañeros necesitan ayuda y se la ofrezcan.	
Que descubra por él mismo la valía que tiene, sin hablarle mucho de sus competencias personales y marcándoles grandes logros obviando logros o cambios pequeños.	

Situación 2. Cuando converso con mi hijo/a, valoro la utilidad de lo aprendido y su capacidad resolutoria. Valoro los deberes y las actividades extraescolares como una forma crucial de aprendizaje. Lo priorizo de la siguiente forma:

Afirmaciones	Orden:
Que aprenda las herramientas básicas que le permitan resolver problemas en la vida.	
Que estudie con autonomía y sintiendo interés por lo que están haciendo aunque se salte los deberes algún día.	
Que solo realicen las actividades escolares que les piden los profesores/as.	
Que realice actividades extraescolares.	
Que practique actividades extraescolares aunque le dedique menos tiempo a los estudios.	
Que haga los deberes cada día aunque carezca de interés por lo que está haciendo.	

Actividad 3. Parte C.1: Responde junto a tus padres la siguiente pregunta:
¿Valoran otras ideas diferentes a las ofrecidas anteriormente sobre cómo deben aprender los chicos/as?

<p>Actividad 3. Parte D: Teniendo presente el texto leído al inicio y las reflexiones realizadas junto a tus padres en esta actividad, escribe un párrafo con las ideas siguientes:</p> <p>1) Lo que piensan mis padres que es importante para que aprenda y me supere con autonomía. Lo que pienso yo.</p>
<p>2) Lo que hacen mis padres para ayudarme a aprender y a superarme con autonomía. Lo que pienso de ello.</p>

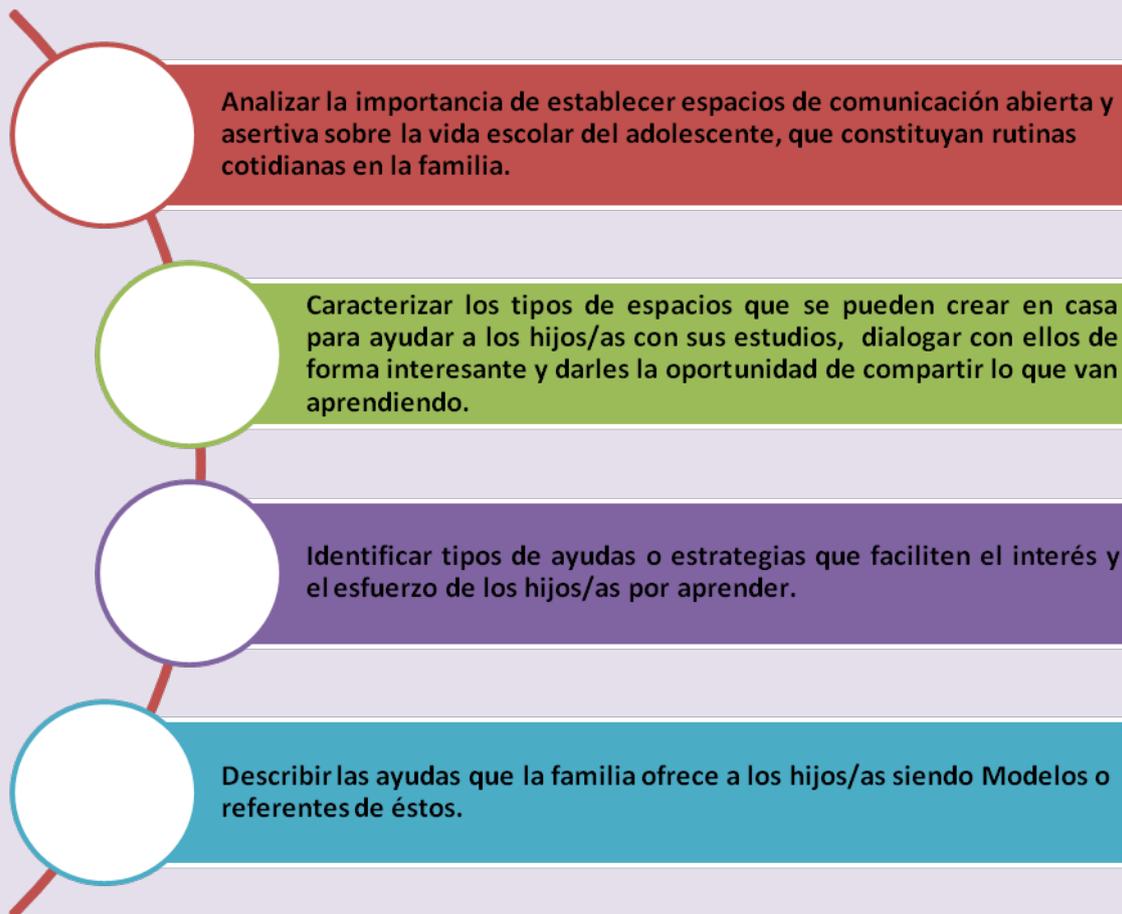
Hemos aprendido(Autorregistro de final de Módulo)	
Para padres	Para hijos
Al terminar este Módulo he aprendido...	Al terminar este Módulo he aprendido...

Módulo III: Ayudas. La familia como Modelo o referente educativo para la Motivación Escolar de chicos/as.

En esta unidad reflexionaremos sobre la importancia de los espacios, los momentos, los tiempos que dedicamos de manera planificada a compartir en familia temas de la vida escolar de nuestros hijos/as. Una comunicación abierta y participativa en casa, desarrollará estilos de comunicación en los hijos/as que estos reflejarán en su comportamiento y desempeño escolar. Es importante crear espacios de comunicación con los hijos/as respecto a su aprendizaje, porque a su vez, esto nos acercará al colegio, a sus modos de ser y hacer.

Estaremos reflexionando además sobre como los padres desde sus intereses, gustos y aficiones se convierten en motivadores externos importantes para los hijos/as y en figuras a imitar.

OBJETIVOS:



País:	Código:	Actividad 4: La familia como modelo o referente de sus hijos/as.	
IES:	Grupo:	Fecha:	

Cuando hablamos de la familia como modelo o referente en la motivación de sus hijos/as, ¿a qué nos referimos? ¿Pueden los padres desde su comportamiento, gustos y aficiones, despertar intereses y ganas de aprender en sus hijos/as? En ocasiones, ocurre que de manera explícita, no tenemos claridad sobre cómo y de qué forma nuestra familia ha sido y es referente importante en nuestros intereses y motivaciones. Sin embargo, es en, y desde la familia, donde comenzamos a construir nuestra identidad, nuestras motivaciones, formas de ser y pensar.

- ✓ Lee junto a tus padres estos relatos tomados de entrevistas a chicos/as de otros IES de Madrid. Reflexionen juntos sobre cómo y de qué manera tu familia se ha convertido en un modelo a seguir por ti.

Itziar, es una chica de 13 años. Le apasiona el diseño gráfico y las caricaturas. Dice que sueña con ser dibujante. Cuando le preguntamos sobre sus referentes o las personas que le pueden haber inspirado este interés, nos dice que no sabe con exactitud, pero reconoce que su madre, aunque no lee mucho, es fiel seguidora de los comics y los animados manga...que, desde pequeña, intentaba ilustrarle en comics y dibujos, cuantas historietas podrían hacerse, reales o imaginarias...



Carlos, es un chico de 14 años y ha decidido comenzar a estudiar música (la Batería). Siente que la música vertebra su vida y que su interés y sensibilidad por ella, le vienen dado, en parte, porque lo ha bebido en su familia desde muy pequeño. Su padre es músico (guitarrista, compositor y arreglista). Desde pequeño (refiere Carlos) la música es vital en su familia.

Todo encuentro familiar, digamos cenas, cumpleaños, navidades, excursiones, giraban en torno a la música. Cuando hacían videos familiares, los arreglos musicales que acompañaban las fiestas eran los de su padre. Aunque Carlos asegura que su pasión por la música y en este caso por la batería, no ha sido impuesta por su familia, reconoce que el hacer música forma parte de su identidad personal...



Manolo tiene 15 años y dice que sin duda tiene claro que será Filósofo. Cuando le preguntamos si cree que su familia pueda haber favorecido su particular interés por la Filosofía, nos dice abiertamente que no, que su referente en este sentido es un profesor del instituto

que le ha mostrado prácticas de la filosofía no vistas antes por él. Sin embargo, al conversar de manera más profunda, nos refiere que en verdad su amor por el conocimiento, por

hacer preguntas abstractas y cuestionarse la naturaleza de muchos fenómenos le viene de su padre, quien no tuvo estudios pero siempre ha tenido la inquietud por aprender y cuestionarse el porqué de cada cosa. “De pequeño (refiere Manolo), ya fuéramos al zoo, de camping o incluso a disfrutar del fútbol, intentaba hacerme reflexionar sobre lo que veíamos y hacíamos. Esto de que me guste reflexionarlo todo, sin dudas me viene de papá”.



Irene y Jara comentan sentir satisfacción ayudando y siéndole útiles a los demás. Cuando les preguntamos si creen que sus padres han favorecido esta actitud de ayuda, nos dicen que no lo habían pensado antes, pero que en su casa suelen cooperar en diferentes tareas y que desde pequeños han visto a sus padres colaborando en tareas de la Comunidad, en Mercadillos solidarios y en actividades que organiza un centro cultural de su barrio.

Macarena está estudiando 2do de la ESO y dice será Enfermera. Considera que su familia no ha influido directamente en esta elección y que ninguno de sus padres tiene estudios, pero sí es cierto que la motivación principal por estudiar esta carrera es la necesidad de ayudar a los otros y cuidar de la salud física de otras personas. Eso lo ha aprendido de sus padres, refiere, quienes, son activistas políticos y desde muy pequeña le han enseñado a través de lectura, de la participación en mítines y programas en ONG, a ayudar y defender los derechos de otras personas. “Desde muy niña ya estaba participando en campañas de solidaridad con otros países, en la lucha por defender el derecho de los animales, de la vida en general”.



Responde y comparte junto a tus padres las siguientes preguntas.

5.1: Preguntas a padres:	Preguntas a estudiantes.
<p>Partiendo de lo que nos dicen estos chicos/as en estas historias y de tus propias experiencias, ¿Consideras que las acciones y comportamientos cotidianos de los padres determinarán gran parte de los hábitos, aficiones e intereses de los hijos/as? Coméntanos tu experiencia y compártela con tu hijo/a.</p>	<p>¿Coincides con los protagonistas de estas historias, en que muchos de los intereses, se aprenden de los padres, hermanos o familiares cercanos? ¿En qué estás de acuerdo y en qué no? ¿Por qué?</p> <p>¿Has pensado si algunos de tus gustos o intereses tienen a tus padres o a algún familiar como modelo?</p>

5.2: Haz una redacción en la que argumentes la idea que se te presenta:

Las aficiones, gustos y acciones de mis padres, me ayudan a aprender con interés.

País:	Código:	Actividad 5: Paso a paso, esforzándote y conociendo lo que te gusta, llegarás a la meta.
IES:	Grupo:	Fecha:



Los viajes, las salidas de fines de semana, la lectura de un libro, la visita a un museo, mirar un programa de TV, realizar algún deporte juntos... cualquier actividad cotidiana, puede convertirse en un espacio en el que aprendas y te sientas motivado. Los padres, suelen ofrecer toda la ayuda que consideran necesaria para que tu formación sea lo más completa posible. Para ello, además de todo lo que aprendes en la Escuela, se auxilian de otros espacios y conocimientos: música, danza, idiomas, deportes. Sólo que estas ayudas en muchas ocasiones, no cumplen su principal propósito, que es tu formación complementaria y competente, porque no responden a tus intereses reales. Es importante que realices actividades que realmente te sean interesantes, que sientas que progresas y eres competente, que estos intereses, se conviertan en desafíos adecuados para ti, que te muevan a alcanzarlos. Por muy buena elección que hagan tus padres, si reflejan deseo de controlarte, el efecto puede ser contrario al buscado. “Mientras más te den a elegir, será mejor” (Alonso Tapia, 2005). ¿Cómo lo ves tú? ¿Estás de acuerdo con estas ideas?

En esta actividad, pensarás un poco junto a tus padres, en cómo te gustaría ellos te ayudasen, a que de manera autónoma, puedas elegir las actividades que te resultan de mayor utilidad o interés, sin que medien las imposiciones o el control excesivo de tus padres en estas elecciones.

Actividad 5.1: Daniel y su hija de 13 años conversan sobre la utilidad de recibir clases de alemán. Lee el siguiente diálogo entre Daniel y su hija. Al terminar,

- a) Señala cuál es la **idea principal** que se quiere comunicar en él.
- b) Luego, realiza la actividad que se te pide en colaboración con tu padre, tu madre o la persona que se ocupe de ti.

- Por cierto Isabel, este fin de semana tenemos que sentarnos y mirar cómo tienes este año las clases, tus horarios, para planificar lo de las clases de alemán, ¿recuerdas? Raúl se ha brindado para darte clases gratis y hay que aprovechar esa oportunidad-dijo el padre-.
- 🌈 ¿Este curso también a clases de idiomas, padre?, dijo Isabel-. Es que... Mis amigas siempre tienen tiempo para ver la tele y hacer cosas que yo no puedo porque estoy en una clase de estas diferentes...
- Es cierto que esto de estudiar idiomas te roba tiempo y esfuerzo extra. Pero ya hemos visto que se te dan muy bien los idiomas. Mira, este vídeo que me ha traído tu tía Carmen sobre la utilidad actual de hablar varios idiomas. Presta atención principalmente a la parte del Alemán y después me cuentas que te ha parecido.

Minutos más tarde...

- 🌈 Wow papá, la verdad que no sabía que en Austria, Suiza también se hablara alemán... ¿sabías qué? En la Unión Europea, ¡el alemán es la lengua que más nativos tiene! Más de 100 millones de personas lo hablan... Además escucha esto –dijo Isabel-: “El alemán se le considera el tercer idioma más enseñado como lengua extranjera en todo el mundo, el segundo en Europa y el Tercero en Estados Unidos después del español y el francés. Con más de 150 millones de hablantes en 38 países del mundo, apenas sorprende que el uso del idioma varíe. Como el inglés, y el español, es un idioma pluricéntrico con tres centros principales: Alemania, Austria y Suiza”. (Wikipedia, 2015).
- Ah mira, que interesante, no sabía tantos detalles sobre el alemán. –dijo el padre- Y tú que dices estudiarás turismo y te gusta viajar tanto, ya te vendría bien manejarte con varios idiomas, ¿o no?
- 🌈 Bueno, la verdad, es que ya veo que no sólo alemán, me vendría bien aprender tantos idiomas cuanto pueda...
- Jaja, sí hija, estupendo que pienses así, pero no te centres ahora en todos los idiomas que podrás aprender y vamos paso a paso, primero disfruta lo que comenzarás a aprender de alemán y luego, se mirará el resto, pero paso a paso, ¿sí? Sólo el esfuerzo que haces de dedicarle tiempo extra a estos aprendizajes son un gran mérito Isa! Verás que lo puedes lograr!
- 🌈 Puede ser... eso sí, los martes son intocables, porque esos son los días que mis amigas también están libres. Eso es invariable.
- Muy bien, los martes no se tocan, si de eso se trataba hija, que busquémos los días y horarios que mejor te acomodan. Por cierto, no sé si mamá te ha comentado, pero justo ahora le han regalado un Programa para aprender idiomas y está muy

interesada en ello. Así que ya sabes, tendrás con quien hacer prácticas en casa, jaja
🇩🇪 ¡¡Qué mamá también se pondrá a estudiar alemán?! Verdad que ustedes son
unos motivados... Venga, le daré duro al alemán.

Actividad 5.2: Cuál es la idea principal que el autor expresa en este diálogo.

Actividad 5.3: Muchos padres, al igual que Dani, se auxilian de estrategias para mantener a sus hijos motivados en unas u otras actividades. Las siguientes ideas expresan algunas de las estrategias empleadas por el padre protagonista del diálogo anterior. Léelas junto a tus padres y luego, responde las preguntas que se formulan.

Estrategias del padre de Isabel para motivarla:

- ✚ Le ha dedicado tiempo a Isabel demostrándole que sus intereses y gustos son aceptados.
- ✚ Le ha enseñado a valorar, planificar y regular el esfuerzo y el trabajo que ella realiza.
- ✚ Le ha ayudado a experimentar la satisfacción de ser útil a los demás.
- ✚ Le ha ayudado a actuar con autonomía y responsabilidad, enfocándose en el interés personal de la niña y no obligándola o imponiéndole sus criterios.
- ✚ Le ha propuesto experiencias personales que le ayudan a entender la utilidad de lo que aprenderá en lo cotidiano.
- ✚ Le ha ayudado a descubrir el significado y la utilidad de lo que va aprendiendo.
- ✚ Le ha despertado la curiosidad de lo que va aprendiendo.
- ✚ Le ha ayudado a experimentar que la chica es competente, que es capaz de encontrar por ella misma, lo que le puede resultar más beneficioso o interesante.
- ✚ Le ha hecho ver los pequeños logros que va alcanzando en el proceso de la tarea poniendo la atención en metas cortas: “paso a paso”.
- ✚ En casa están siendo ejemplo ante la chica con el comportamiento cotidiano.
- ✚ Van creando en casa situaciones que estimulen y le permitan poner en práctica a Isabel lo que irá aprendiendo.

<p>Actividad 5.4: Pregúntale a tus padres y escribe su respuesta:</p>	<p>Respuesta hijos:</p>
<p>¿Observas en el texto alguna ayuda, estrategia o forma de actuar diferente a las relacionadas anteriormente y que haya ayudado al padre de Isabel a motivarla para que aprendiese un tercer idioma?</p>	<p>¿Observas en el texto alguna ayuda o estrategia diferente a las relacionadas anteriormente que tus padres llevan a cabo contigo para motivarte a aprender?</p>
<p>Esta historia de Isabel, ha sido un caso hipotético, tu hijo/a, también tiene múltiples intereses e inquietudes, algunas, coinciden con lo que deseas para él, otras se alejan de lo que crees ellos necesitan más en estos momentos.</p> <p>En tu experiencia personal, ¿pones en práctica estrategias o ayudas diferentes a las que hemos propuesto aquí y que sientes son efectivas para motivar a tus hijos a que se interesen por aprender?</p>	<p>¿Qué otras acciones o tipos de ayudas, además de las que ya recibes, te gustaría que tus padres te diesen para sentirte más a gusto con lo que deseas aprender?</p>
<p>Contrasta tus respuestas y las de tus padres y después de comentarlo con ellos redacta en un párrafo las semejanzas o diferencias que han surgido en este intercambio con el título que se te ofrece</p>	

Lo que creen mis padres que me ayuda a esforzarme por aprender y lo que pienso de ello

Recuerda:

- ❖ Para estimular a los hijos a que se sientan interesados por aprender, no existen recetas preestablecidas. Cada familia debe explorar cómo manejar que los intereses de sus hijos, se conviertan en desafíos y que en su planteamiento se sientan útiles y competentes. Así, como ayudarles a regular el esfuerzo de forma tal, que les permita ir disfrutando de los pequeños logros paso a paso y no centren toda su atención en el coste que significará realizar o alcanzar la meta final.
- ❖ Una clave de éxito importante, es comprender los intereses que tienen tus hijos. Intereses que también se pueden enriquecer si les demuestras y se les haces entender (siempre tomando en cuenta su opinión y dándoles participación en las decisiones), la utilidad que tiene lo que aprenderán, y como cada conocimiento nuevo o habilidades que desarrollarán en estas actividades complementarias los harán más funcionales y competentes en el mundo actual.

País:	Código:	Actividad de cierre de las Unidades 1(Mensajes) y 2(Ayudas/Familia como modelo o ejemplo).
IES:	Grupo:	Fecha:

I Parte de la Actividad: En estas viñetas aparecen diálogos entre hijos y padres que ejemplifican ideas tratadas en las actividades que han estado realizando a lo largo de estas semanas en casa. Algunos de los diálogos están incompletos. En esos casos, junto a tu padre/madre, termina el diálogo con los mensajes que consideres apropiados en cada caso:

1- Es importante reconocerle a cada hijo sus méritos y que se sientan capaces pero también que tengan la humildad y sepan reconocer las competencias de sus otros compañeros.

¡Mira papá, tengo un premio en el proyecto de Ciencias!

Hijo

Padre

2- Ser competentes no es sinónimo de ser competitivos.

Mi proyecto es el mejor porque nadie es capaz de hacerlo como yo.

Hija

No tienes que compararte con los demás, tienes que esforzarte en hacer las cosas cada vez mejor.

Madre

3- Los padres debemos crearles confianza a los hijos para que formulen preguntas y desarrollen la curiosidad por saber.

¿No te has preguntado nunca por qué vuelan los aviones?

Padre

¡Es verdad! ¿Por qué vuelan papá?

Hijo

4- Debemos valorar toda pregunta formulada, aunque nos parezcan reiterativas. Crearles un contexto de aceptación incondicional es uno de los factores que facilita el que los estudiantes puedan esforzarse por conseguir aprender.

Papá, ¿cómo me dijiste que volaban los aviones? Se me ha olvidado

Hijo

Padre

5- Si valoramos y le transmitimos a nuestros hijos que ellos tienen capacidades propias, algunas similares, otras diferentes a sus compañeros, no mejores, peores o superiores que ellos, sino diferentes; Se identificarán con estos valores y así actuarán.

Papá, no quiero hacer el proyecto con Juanito porque escribe peor que yo y voy a suspender por su culpa

Hijo

Padre

6- Si les ayudamos a descubrir y reforzamos sus talentos, nuestros hijos mostrarán de manera natural intereses por aprender lo que les resulte útil e interesante a ellos mismos y no aquello que los posicione en ventaja respecto a otros.

Papá, tenías razón, el trabajo con Juanito fue genial. Él dibuja muy bien, pero a mí me gusta más escribir porque cada vez se me da mejor.

Hijo

¡Claro! Lo importante es que disfrutes, hijo

Padre

7- Realizar tareas o esforzarse por tener buenos resultados para ocupar un lugar mejor respecto a los demás son motivaciones que desfavorecen el desarrollo de un aprendizaje auténtico y enriquecedor.

Hija

Mamá, me han vuelto a dar un premio otra vez, soy la mejor porque nadie es tan buena como yo.

Madre

8- Conectar con lo que ellos sienten, hacerles saber su valía y reforzar pequeños logros, favorece que desarrollen la empatía, la confianza en ellos mismos, la capacidad de autosuperación y el logro personal.

¿Por qué estás tan triste?

Madre

Porque hemos vuelto a perder el partido por un error mío.

Hijo

Madre

9- Los pequeños logros no deben ser obviados, porque estos pueden ser la base o el camino a logros superiores, sobre todo a largo plazo.

Hoy me han dado un punto positivo en clase, pero da igual porque la nota se decide en el examen.

Hijo

Madre

<p>Parte de la actividad: Les proponemos algunas de las estrategias o ayudas favorables que los padres suelen ofrecerles a sus hijo/as y de las que ya hemos hablado en esta Unidad. La tarea consiste en que escriban un ejemplo en cada una de las estrategias ofrecidas, basándose en tu vida familiar o en alguna otra familia que conozcas. Al finalizar pueden agregar cualquier estrategia que les resulte interesante o que les sea efectiva en cuanto a ayudas que faciliten el esfuerzo e interés por aprender.</p>
<p>Despertarles la curiosidad de lo que van aprendiendo.</p>
Ejemplo de los padres:
Ejemplo de los hijos:
<p>Dedicarles tiempo demostrándoles a los hijos que sus intereses y gustos se aceptan incondicionalmente.</p>
Ejemplo padres:
Ejemplo Hijos:
<p>Enseñarles a valorar, planificar y regular el esfuerzo y el trabajo que realizan.</p>
Ejemplo padres:
Ejemplo Hijos:
<p>Ayudar a experimentar la satisfacción de ser útil a lo demás.</p>
Ejemplo padres:
Ejemplo Hijos:
<p>Ayudarles a actuar con autonomía y responsabilidad, enfocados en el interés personal del hijo y no obligarles con imposición.</p>
Ejemplo padres:
Ejemplo Hijos:
<p>Proporcionarles experiencias personales que les ayuden a entender la utilidad de lo que aprenderán en lo cotidiano.</p>
Ejemplo padres:
Ejemplo Hijos:
<p>Ser ejemplo ante los hijos con nuestro comportamiento.</p>
Ejemplo padres:
Ejemplo Hijos:
<p>Crear en casa situaciones que estimulen y les permitan poner en práctica a los hijos lo que van aprendiendo.</p>
Ejemplo padres:
Ejemplo Hijos:

Otras estrategias que deseen añadir...	Ejemplos:

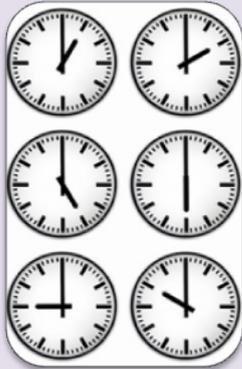
<p>III Parte de la actividad: Espacio Escolar en casa.</p> <p>A propósito de la importancia de crear espacios para intercambiar con tu familia temas que te interesen sobre lo que vas aprendiendo... te proponemos crear un espacio en casa, al que ustedes mismos le pondrán nombre. En él reflejarán momentos importantes de la semana o del día, con relación al IES: las metas, aspiraciones, sueños, preocupaciones, logros, curiosidades, observaciones, relaciones con compañeros de clase y profesores. También, pueden añadir experiencias o méritos de los padres cuando cursaban estudios, de actividades de ocio que han realizado en familia y que hayan despertado en ustedes algún nuevo interés o motivación, etc.</p> <p>En su realización participará toda la familia. En él pueden dibujar, pegar fotos, recortes, videos, audiciones. El sitio para realizarlo queda a libre elección de la familia porque será su espacio. Puede ser en cualquier rincón de casa. De la manera que mejor les haga expresarse y plasmar estas experiencias. Lo más importante es que representen lo que piensan, viven y desean como familia del proceso de formación escolar de su hijo. Este será un espacio que irán actualizando de manera sistemática.</p> <p>Una vez creado este espacio en casa y cada semana al actualizarlo envíenos una foto del mismo a la siguiente dirección electrónica: mirtha.prado@uam.es</p>

Autorregistro de cierre de Unidad. Padres	Autorregistro de cierre de Unidad.Hijos
Con estas actividades he aprendido...	Con estas actividades he aprendido...

Nota a los padres: La próxima semana, comenzaremos las 2 últimas unidades de nuestro Programa donde hablaremos de las rutinas de estudios, las normas en el hogar, las expectativas de los padres con lo que van aprendiendo los chicos, la figura del profesor y de la Escuela en la motivación de los estudiantes. Les animamos a que sigan trabajando como hasta ahora y les agradecemos el tiempo y esfuerzo dedicado a las actividades entregadas. No olvide que cualquier duda o aclaración puede contactarme a través de la dirección electrónica que ya les ofrecí antes: mirtha.prado@uam.es o mirtha.delprado@yahoo.com

Módulo IV: Organización y estructura del estudio y el tiempo de ocio.

Objetivo:



Valorar la necesidad de que padres/madres supervisen las rutinas y establezcan normas claras sobre el estudio y el tiempo de ocio de sus hijos; ayudándoles así a organizar el trabajo escolar en casa y a sentirse motivados por aprender.

País:	Código:	Actividad 7: Más allá del mito: “Rutinas que hacen ganar en autoconfianza y esfuerzo por aprender”.
IES:	Grupo:	Fecha:

(...) *“Él busca porque realmente quiere saber. Él sabe que no sabe, por eso busca. Su búsqueda tiene su belleza propia”... Osho.*

Lee junto a tus padres la historia de Silvia y presta atención a cuáles ayudas facilitaron su cambio. Al finalizar, 1) Señala el tema o idea principal que nos quiere transmitir Silvia, 2) Reflexiona junto a tus padres y respondan las preguntas formuladas, 3) Escribe un pequeño texto en el que contrastes tu punto de vista y el de tus padres durante las reflexiones realizadas a lo largo de la actividad.



¡Hola! Soy Silvia, tengo 16 años y estoy comenzando 3ro de la ESO. Me gustaría contarles mi historia. Para eso tenemos que remontarnos en el tiempo...

Era una chica con pocas rutinas y hábitos de estudio, vaya, un poco desorganizada en cuestiones de hacer y cumplir horarios, tomar apuntes, estudiar. En casa, me costaba concentrarme, no tenía un sitio fijo para estudiar. Podía hacerlo un día en el salón, otro en la habitación, sentada en el sofá o acostada en mi cama. Aunque a veces intentaba estar al día con las asignaturas, cuando comenzaba a estudiar una materia se me iba todo el tiempo en ella y luego no terminaba con todas. Luego para los exámenes me daba verdaderos atracones de estudio una semana antes y además de llegar cansada a las evaluaciones, tenía la cabeza hecha un lío. Y de rutinas, ya ven, pocas, pocas, eso me parecía tan esquemático y aburrido, ¿estudiar a una hora y por obligación? ¡Qué va!...Mucho me costó comprender que mis hábitos inapropiados me traían más problemas que beneficios.

De repente, mis compañeros que habían comenzado conmigo en 1ro, ya terminaban la ESO y yo seguía aún en segundo. ¡Fue cuando sentí que necesitaba ayuda! Necesitaba cambiar y no sabía exactamente qué, me sentía torpe, sola, confundida. Mis padres, profesores, compañeros trataban de ayudarme pero yo sentía que no tenía mucho sentido esforzarme, no tenía claro lo que quería lograr con mis estudios. Comencé a indagar con mis compañeros, con amigos, profesores y al principio me sentía muy sola y confundida, pero descubrí que había mucha gente que quería y sabía ayudarme. Así que decidí dejarme orientar. Con la ayuda de mis padres, creamos unas rutinas que al principio no creía funcionarían, pero, lo intenté. Aunque mis padres no tenían mucho tiempo, de alguna forma buscaban la manera de supervisar que cada día tuviese mis deberes al día y que mi rutina de estudio funcionara. Les comparto algunas ideas que marcaron mi nueva rutina para estudiar en casa:

- Creamos la norma de estudiar cada día al menos hora y media sin interrupciones(al principio fue lo que más me costó lograr).
- Me enseñaron a preparar el entorno o sitio donde estudiaría de forma tal que tuviese a mano todos los materiales que usaría mientras estudiaba: lápices, goma, regla...
- Cuidaban que fuese un sitio donde no sintiese mucho ruido, con luz preferentemente, que tuviese apagado el televisor y cualquier aparato electrónico que pudieran distraerme mientras estudiaba.
- Hablando con ellos, me enseñaron a ponerme metas que pudiera alcanzar, marcándome pequeños objetivos de estudio cada día cada, y me enseñaron a dividir las tareas en pequeños pasos.
- Me permitían pequeñas recompensas ante los logros que iba teniendo. Por ejemplo, cuando lograba terminar una tarea en el tiempo que me había programado, podía ver más de un capítulo de la serie que estaba siguiendo en ese momento.
- Me enseñaron a cuidar el tiempo de ocio, pero intentando establecer horarios, ni mucho estudio, ni mucho ocio, buscaba el equilibrio para disfrutarlos ambos.
- Me enseñaron a establecer prioridades por asignaturas y comenzaba a estudiar por aquella que más trabajo me daba.
- Me solían preguntar y comentarles sobre lo que estaba aprendiendo, sobre posibles relaciones del contenido de lo que iba estudiando con experiencias previas que había tenido en otras asignaturas o en mi vida cotidiana.
- Me mostraban a veces con ejemplos cercanos de nuestra realidad, cómo descubrir lo nuevo, relevante, incierto o incongruente de lo que estaba estudiado con lo que ya sabía anteriormente.
- Planificaba algún día para estudiar con alguna amiga o compañera(o) de clase.
- Comentábamos y compartíamos algo interesante de lo que iba aprendiendo (y aunque luego se fue haciendo espontáneo, al inicio, el compartirle lo que iba aprendiendo me lo tomé como parte de mi rutina).

Con el tiempo, fui aprendiendo a estudiar, a organizarme en horarios y resultó que mientras más me esforzaba por cumplir con el plan que había hecho, más tiempo tenía para hacer cosas que disfrutaba y sobre todo, fui sintiendo más confianza en mí misma, en mi desempeño, en lo que iba logrando. Aprendí que las rutinas pueden parecer un tedio, pero cuando son rutinas que se disfrutan y te ayudan a organizarte, más que útiles, se hacen necesarias. Y lo más importante: ¡Ya estoy en tercero! Todo gracias al apoyo de mis padres.

Actividad 7. Parte 2. Una vez leída la historia de Silvia: Señala el tema o idea principal que nos quiere transmitir en su relato.

--

Actividad 7. Parte 3. Primero, contesta en la parte derecha, la pregunta que te piden. Luego escribe, en la parte izquierda la respuesta a la pregunta que se les formula a tus padres.

A padres	A los hijos
¿Qué ideas o comentarios te sugiere la historia de Silvia y especialmente la actuación de sus padres?	¿Qué ideas o comentarios te sugiere la historia de Silvia y especialmente la actuación de sus padres?

Comparte con tus padres lo que has escrito y pídeles te muestren sus reflexiones. Luego, escribe un pequeño texto con el siguiente título:

“Si lo intento aprenderé a hacerlo”

País:	Código:	Actividad 8: Hacer cumplir las normas. “Consecuencias lógicas”.
IES:	Grupo:	Fecha:

Tan importante es tener presente la necesidad de crear normas o reglas en casa, como la manera de negociarlas o establecerlas. Existen varias estrategias para que cumplamos con las normas que nos ponen. ¿Cuál es la adecuada o puede resultar más útil para desarrollar la disciplina, la responsabilidad y la autonomía? ¿Cuál es la mejor forma de implementarlas en nuestro medio familiar? ¿Están de acuerdo padres e hijos con la manera de negociar y hacer cumplir las normas?

Toda conducta tiene consecuencias y a veces nuestros padres, para eliminarlas o disminuirlas, reaccionan premiando o castigando nuestro comportamiento. Sin embargo, hay decisiones o reacciones que dan lugar a consecuencias, las cuales están ligadas a la propia naturaleza de la acción y no tiene que ver con premiar o castigar. A continuación, presentamos algunas situaciones en las cuales se han saltado o incumplido normas y contrastamos posibles reacciones de los padres.

Esta actividad tendrá dos momentos:

- 1) Leer y analizar juntos (padres e hijos) las situaciones y reacciones ante cada una de ellas.
- 2) Partiendo de las ideas ofrecidas en la primera parte, solucionarán (hijos y padres por separado) diferentes situaciones prácticas. Una vez escritas las soluciones de cada historia se las intercambiarán y comentarán las mismas.

Actividad 8. Parte 1: Lea y observe con detenimiento cada una de las siguientes historias y alternativas.

<p>Situación I. Es sábado, el lunes Jorge tiene examen de Lengua y aún tiene contenido pendiente por estudiar. Como norma en casa, Jorge ha negociado con sus padres, que el sábado es un día en el que él elige su horario de estudio. Se despierta temprano, enciende la TV para ver un programa que sigue cada sábado. Sus padres se preparan porque han invitado a comer a la tía de Jorge con sus hijos. Por lo que el tiempo que tiene Jorge para estudiar es la mañana.</p>	
<p>Reacción 1: ¡Jorge, apaga la televisión urgente y ponte a estudiar que en un rato vienen tus primos!</p>	<p>Reacción 2: Jorge, veo que has puesto la tele, ¿cuándo estudiarás lo que te queda?, en un rato llegan tus primos. Si te pones a ver la tele no vas a ver lo que te falta por estudiar...</p> <p>Papá, me has dicho que elija mi horario de estudio.</p> <p>Sí, tienes razón, pero elije con responsabilidad y lo primero es el estudio. ¿Qué podrás hacer para que estudiando ahora puedas ver también el programa?</p>
<p>Expresa el poder de los padres como figura de autoridad. Los padres, como figura de autoridad se hacen responsables del comportamiento de los hijos.</p>	<p>Reconoce los derechos y se basa en el respeto mutuo. Hace responsable a los hijos de su comportamiento y no a los padres.</p>

<p>Situación II: A Lucía se le ha extraviado su cuaderno de pintura y le pide a la madre que le ayude a encontrarlo. En la casa de Lucía existe la norma de que cada cual es responsable de mantener la habitación y espacios de estudio organizados.</p>	
<p>Reacción 1: ¡Mira qué desordenada está tu mesa de estudio, Lucía! Así es imposible que encuentres el cuaderno o cualquier otra cosa. Olvida la cena con tus amigas. Hasta que la habitación no esté recogida no saldrás de casa.</p>	<p>Reacción 2: ¿Cómo qué no lo encuentras? ¿Te has fijado cómo está tu mesa?</p> <p>¿No crees que pierdes más tiempo ahora buscando lo extraviado, que esforzándote un poco cada día por ubicar cada cosa en tu habitación?</p>
<p>Se actúa con arbitrariedad y no se tiene en cuenta las consecuencias lógicas de la situación o comportamiento por la que están imponiendo el castigo. Impide a los hijos aprender de sus propias decisiones.</p>	<p>La consecuencia lógica está relacionada directamente con el mal comportamiento.</p>

Situación III: Mariana se ha puesto a preparar un trabajo de ciencias en el ordenador pero se ha distraído revisando otras páginas en internet y ha llegado la hora de la cena y aún no termina su trabajo de ciencias. Como norma Mariana es responsable de tener un horario o calendario con las actividades o tareas que le tocan hacer cada día y durante la realización de la misma, no puede revisar páginas en Internet que no estén relacionadas con sus tareas.

<p>Reacción 1: ¿Mariana, Otra vez has pasado más de 3 horas frente al ordenador y no has terminado el trabajo de Ciencia? Eres un desastre y no te puedo hacer una agenda con tu horario de vida ni estar detrás de ti para ver qué páginas abres o no en Internet. Sólo se te dan bien los juegos esos que sigues en el ordenador con tus amigas. Eso sí no se te olvida nunca. Ya sabes, una semana sin Internet y la semana próxima a ver si te enteras de lo que tienes que terminar en tiempo.</p>	<p>Reacción 2: ¿Mariana, por qué no has terminado el trabajo? Sabes que tenemos la norma de no abrir páginas ni juegos de internet durante el horario de estudio.</p> <p>¿Qué harás para recuperar el tiempo que has perdido hoy y presentar en tiempo el trabajo de Ciencias?</p>
<p>El castigo implica juicios morales.</p>	<p>Las consecuencias lógicas son impersonales, no enjuician a la persona, sino a los hechos.</p>

Situación IV: Tamara y Patricia llegan del Colegio y comienzan a chatear con sus amigas por el WhatsApp. Por norma hasta que no terminan de hacer los deberes no se van a la cama a dormir.

<p>Reacción 1: El padre enfadado, les quita el móvil y les dice: ¡Hasta que no me muestren que han terminado todos sus deberes, ninguna volverá a encender el móvil!</p>	<p>Reacción 2: Si se distraen ahora chateando con los móviles, ¿a qué hora comenzarán a hacer los deberes, cuán tarde terminarán? luego se quejan porque despiertan cansadas e irritables como hoy.</p> <p>Ustedes eligen: Les dicen a sus amigas que hablan con ellas más tarde, cuando terminen los deberes o se van a la cama pasada las 12 como anoche.</p> <p>Pero ya saben, hasta que no terminen los deberes, no se van a dormir</p>
<p>El castigo demanda obediencia.</p>	<p>La consecuencia lógica permite elegir.</p>

Actividad 8. Parte 3: En esta parte ofrecemos situaciones a las que te proponemos darles una solución. Para ello, en cada situación, identifique una consecuencia natural o lógica apropiada. Teniendo presentes las ideas aprendidas al leer las situaciones anteriores.

1) Miriam y Lorena no tienen un lugar fijo para estudiar en casa, un día lo hacen en la mesa de la cocina, otro día en el sofá. Al terminar dejan los libros tirados en el mismo sitio donde hacen los deberes. Sus padres se enfadan cada vez que se encuentran este desorden, por lo que les piden a gritos que lo recojan, o en muchas ocasiones los recogen ellos mismos.

¿Cómo pueden, los padres de Miriam y Lorena, usar las Consecuencias para manejar esta situación?

Respuesta Hijo	Respuesta padre/madre

2) Cada día, al volver a casa, Janet insiste en ver una serie que siguen sus amigas. Al terminar, comienza a hacer los deberes pero se queda dormida sobre la mesa de estudio. ¿Qué pueden hacer los padres de Janet para solucionar este problema?

Respuesta hijo	Respuesta padre/madre

<p>3) Marina tiene un hermano 4 años menor. Como tienen horarios de vida diferentes, generalmente cuando Marina está haciendo sus deberes, el hermano, juega con la play en el salón haciendo ruidos que molestan a Marina. Esto provoca constantes discusiones entre los hermanos y Marina se queja de que no se puede concentrar. El hermano, refiere que ya él ha hecho sus deberes y que esa es su única hora de juego, por lo que Marina debe adaptarse a estudiar usando tapones en los oídos.</p>	
<p>Como padre/madre, en una situación similar, ¿qué alternativas propones para solucionar éste problema? ¿Qué consecuencia lógica apropiada, consideras podrían utilizar?</p>	<p>Como hermano/hermana, en una situación similar, ¿qué alternativas propones para solucionar éste problema? ¿Qué consecuencia lógica apropiada, consideras podrían utilizar?</p>

Actividad 8. Parte 4: Contrasta tus respuestas con las de tus padres. ¿Estás de acuerdo con ellos sobre las reacciones y consecuencias que han ofrecido en cada caso?

Una vez reflexionado con ellos, te proponemos redactar un párrafo de contraste sobre lo que tus padres y tú consideran importante al negociar o hacer cumplir una norma. Escoge el título.

Para padres e hijos. Apuntes importantes a recordar:

Las normas deben estar bien definidas, referidas a conductas concretas, en momentos concretos y sobre todo, aplicado de manera coherente, siempre y en todo lugar.

Las normas deben ser cortas, razonables y adecuadas a las capacidades y la edad de los chicos/as.

La recompensa y el castigo niegan a los chicos la oportunidad de tomar sus propias decisiones y ser responsables de su propio comportamiento.

Las consecuencias naturales y lógicas requieren que los chicos sean responsables de su propio comportamiento.

Las consecuencias naturales son aquellas que permiten a los chicos aprender del orden natural del mundo físico- por ejemplo: no comer trae por consecuencia el hambre.

Las consecuencias lógicas son las que permiten a los chicos aprender de la realidad del mundo- por ejemplo: estudiar en el último momento para un examen no dará la preparación y el aprendizaje que si se estudia sistemáticamente.

Para que las consecuencias sean efectivas, los chicos(as) tienen que verlas como lógicas.

El propósito de usar consecuencias naturales y lógicas es motivar a los chicos(as) a tomar decisiones responsables, en vez de forzarles a obedecer. Las consecuencias son eficaces sólo si se evita tener motivos ocultos de ganar y controlar.

Hable menos. Actúe más.

Cuando haces determinadas cosas para los chicos que ellos pueden hacer por sí mismos, les estás quitando respeto y responsabilidad. Recuerda que ayudar no significa suplantar o hacer por ellos, lo que ellos saben y deben hacer solos.

Las diferencias entre el castigo y las consecuencias lógicas:

- El castigo expresa el poder de la persona que tiene la autoridad. Las consecuencias lógicas expresan la realidad impersonal del orden social.
- El castigo es raramente relacionado con el mal comportamiento. Las consecuencias lógicas son lógicamente relacionadas al mal comportamiento.
- El castigo le dice al adolescente que él o ella son malos. Las consecuencias lógicas no implican ningún elemento del juicio moral.
- El castigo se centra en lo que ha pasado. Las consecuencias lógicas hace referencia al comportamiento presente y futuro.
- Castigo exige obediencia. La consecuencia lógica permite elección.

Sea paciente, se necesitará tiempo para que las consecuencias lógicas y naturales sean efectivas.

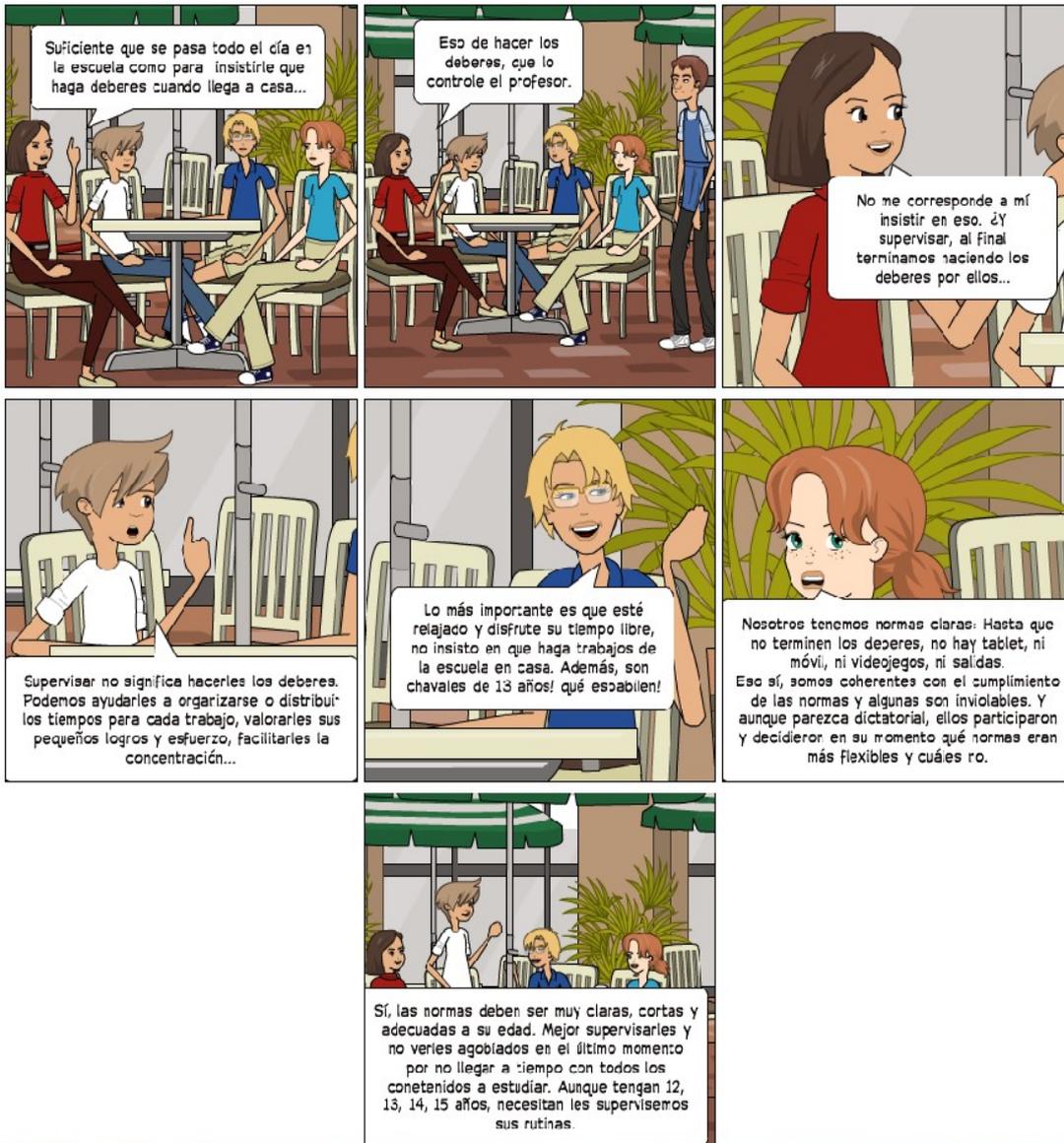
Ayúdales a focalizar la atención en el objetivo de la tarea, en el sentido que tiene lo que están aprendiendo. "Cuando los hijos, por las razones que fuere, son incapaces de atribuir un sentido a los contenidos escolares, la disposición favorable al aprendizaje se difumina, la voluntad de aprender flaquea, el esfuerzo pierde su razón de ser y el aprendizaje se complica enormemente o deviene imposible".(Coll César,)

País:	Código:	Actividad 9: Rutinas y control del ocio como ayudas de los padres para incentivar la autonomía y el esfuerzo por aprender.
IES:	Grupo:	Fecha:

En esta actividad reflexionaremos a partir de dos textos, sobre la ayuda que supone para el aprendizaje de los chicos/chicas, ciertas rutinas y organización en los horarios y tiempo de ocio. Léelos junto a tus padres/adulto de referencia y realiza las tareas que te piden.

Actividad 9. Texto 1: Ha comenzado el curso y con él, las reuniones y encuentros con los padres, en las que se les dan a conocer parte del funcionamiento del IES:

Gina, Alba, Bruno y Sergio, son padres que conversan sobre algunos de los temas tratados en esta reunión. Esta vez, la tutora educativa les ha hablado de la importancia que tiene la familia en la supervisión de rutinas y organización del trabajo escolar en casa. Ha argumentado que tan importante es que los chicos/as estudien y estén al día en las asignaturas, como que tengan tiempo para compartir con sus amigos, con su familia, disfrutar del ocio. Por lo que establecer normas, reglas, crear rutinas y horarios en casa es esencial para que chicos/as puedan optimizar el tiempo y compartir estudio/ocio sin excesos ni agobios. Entre ellos hay puntos de vistas diferentes sobre la importancia o necesidad de supervisar y controlar las rutinas o hábitos de estudio en sus hijos. Leamos algunos de sus comentarios:



Actividad 9. Parte 2. Valora, junto a tu padre/madre/adulto de referencia, la conversación de estos padres en función de las consecuencias que puede tener esta manera de actuar en el esfuerzo, interés y deseo de aprender de sus hijos. Escribe los comentarios que surgieron sobre las diferencias y puntos en común entre tus padres y tú, al valorar las ideas presentadas en esta actividad.

Actividad 9. Parte 3. Texto 2: Lee el siguiente texto junto a tu padre/madre/adulto de referencia y al finalizar, escojan un título para el mismo.

Título: _____

Nos hemos detenido a pensar ¿Qué aporta lo que están aprendiendo nuestros hijos? ¿Qué significado tiene para ellos dedicar horas extras a estudiar? ¿Hemos pensado que estudiar en casa, les supone un esfuerzo adicional, después de estar 8 horas en el IES? ¿Qué trae consigo para chicos/as, el esfuerzo que realizan al aprender? ¿Qué recompensa tiene para ellos este extra, cómo hacer de ese espacio o momento, un espacio placentero?

La mejor recompensa al esfuerzo, a las horas extras de estudio, es la gratificación o satisfacción que se experimenta cuando se siente progreso en el desempeño. Cuando los chicos/as sienten que lo que van aprendiendo les desarrolla nuevas competencias, destrezas y capacidades. Satisfacción que también perciben cuando pueden relacionar el contenido del aprendizaje con lo que es relevante para ellos. Se ha evidenciado que los aspectos más sutiles de la implicación de los padres, como son sus estilos de apoyo y las expectativas que tienen de lo que aprenden sus hijos/as, tienen un mayor impacto en los resultados educativos de los estudiantes que algunos de los aspectos más demostrativos de implicación parental, como la participación en las funciones escolares.

Las rutinas o normas en casa, lejos de obstaculizar **la autonomía** o la autodeterminación de los chicos/as, ayuda a que éstos se autorregulen, se autocontrolen, sean capaces de decidir por ellos mismos que necesitan aprender, a qué dedicarle más tiempo, en qué tareas demandar más del apoyo de otros, qué ayudas específicas demandar de estos otros (padres, hermanos profesores). La planificación de una actividad, la supervisión de su desarrollo, el control de la realización de la misma, el tiempo dedicado a ésta, la cantidad de tareas a realizar, los materiales y recursos necesarios, son factores que intervienen en el **proceso de autorregulación** de las actividades del aprendizaje (Alonso Tapia, 2102) y en el cual la ayuda de los padres, en la adolescencia es tan necesaria como en etapas anteriores. Aunque la voluntad de cumplir la norma en los adolescentes está atravesada por sus iguales o grupo de amigos, los chicos tienden a acomodar sus propios objetivos con los de sus padres.

La autonomía, no es sinónimo de resistencia en los hijos o de permisividad por parte de los padres. En la medida que las rutinas y normas se construyen con los hijos, como pautas, directrices, líneas de actuación; cuando expresan fundamentos contextualizados, cuando la persona decide por ella misma lo que quiere aprender, cuando no se siente obligada a seguir prescripciones rígidas e impuestas de forma arbitraria, los chicos se esfuerzan por cumplirlas, son más autónomos y **autodeterminados**, se sienten más **capaces y competentes**.

Dedicar horas extras a estudiar exige un mayor esfuerzo y a la vez constituye una obligación cuyo resultado será evaluado por la institución escolar ¿Puede que nos acabe gustando lo que debemos hacer por obligación? Las necesidades, impulsan y movilizan a la acción. Por ello, la clave del éxito sigue estando en poner la mirada en la necesidad, el interés, **la utilidad que puede tener la tarea**. Si se ayuda a los chicos/as a entender para qué puede servir lo que se les pide que aprendan, dejan de ser marionetas y asumen como propio lo que inicialmente se percibía como una obligación impuesta (Alonso Tapia, 2012). Se es más eficiente, productivo y

se rinde mejor cuando se parte de pequeñas metas a cumplir, en un tiempo u horario determinado, que cuando se trabaja a deshoras, con un cúmulo de actividades a desarrollar y con metas inalcanzables, sin un sentido claro del objetivo o la relevancia que tiene lo que se está haciendo.

Se pone más empeño en aprender cuando es la persona, de forma autónoma, la que decide qué quiere conseguir aprender (Alonso Tapia, 2012). Y el esfuerzo por aprender es mayor en la medida en que el aprendizaje responde a los propios gustos, intereses, en la medida en que los chicos/chicas sienten la necesidad de sentirse competentes, de ser más útiles y ayudar a los demás.

Actividad 9. Parte 4. Comenta este texto con tu padre/madre/adulto de referencia y además de ponerle título señala, con su ayuda, la idea central del mismo.

Actividad 9. Parte 5: Después de comentar este texto con tus padres/adulto de referencia, haz una redacción donde argumentes **una rutina que consideres podría ayudarte a incentivar tu esfuerzo, autonomía y te haga sentir más competente en tus estudios**. Al terminar, muéstrasela a tus padres. Recuerda cuidar la ortografía, los signos de puntuación y la claridad de lo que quieres expresar.

Autorregistro final de la Unidad III: Organización y estructura del estudio y el tiempo de ocio.

Con esta actividad, cerramos la tercera Unidad y penúltima de nuestro programa sobre Clima Motivacional de la Familia. Por favor, nos gustaría completara el autorregistro que le ofrecemos a continuación.

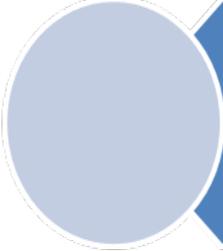
Toda sugerencia de cambio u opinión diversa a la que estamos tratando, serán bien recibidas.

Recuerde que la idea es que juntos, construyamos nuevas pautas que faciliten que nuestros chicos/as se sientan más a gusto e interesados por sus estudios.

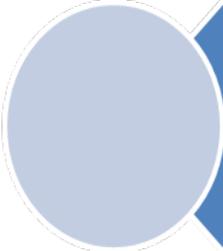
Para padres	Para hijos
Al terminar las actividades de esta Unidad sobre la organización, normas, límites, ayudas y autogestión del tiempo de ocio, siento que he aprendido:	Al terminar las actividades de esta Unidad sobre la organización, normas, límites, ayudas y autogestión del tiempo de ocio, siento que he aprendido:

Módulo V: Relación profesores/Escuela.

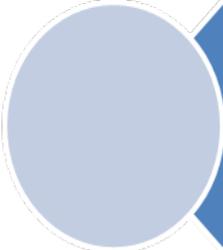
Objetivos:



Identificar posiciones, roles, patrones que asume la familia al interactuar/relacionarse con la escuela: pasiva o activa/Cliente o cogestor.



Explorar las representaciones de las familias sobre las vías de acercamiento con la escuela y la participación en las actividades escolares.



Aprender a través de la reflexión crítica y la representación mental, a anticiparse a nuevas situaciones respecto a cómo relacionarse con la escuela, siendo cogestores y no como clientes del proceso.

País:	Código:	Actividad 10: Creando cercanías entre el IES y la Familia.	
IES:	Grupo:	Fecha:	

En esta actividad, haciendo uso del género narrativo, construirás varias historias sobre las diferentes relaciones o formas de interactuar que se pueden establecer entre tu Familia y tu IES. Para ello, en cada historia, intentarás escribir, como si fueras el personaje que te van indicando. Habrá tres personajes: Padre, profesor, hijo.

Tienes la libertad de atribuirle al personaje o al rol asignado características reales o imaginarias. En un primer momento escribirás tus historias, al terminarlas, le pedirás a tus padres que hagan esta misma actividad e irás tomando nota de lo que ellos te van contando que harían cuando se ponen en el rol (el lugar o el papel) del profesor, del padre/madre o del hijo, en cada una de las 3 historias propuestas.

Historia 1. Personaje representado: PROFESOR



Imagina que eres profesor de un IES al cual has llegado recientemente y conoces muy poco a tus estudiantes, a sus familias...

La información que te brindan las fichas y expedientes docentes es muy poca para conocerles a profundidad...

¿Qué harías como profesor/a, para acercarte a las familias de tus estudiantes, conocerlas y mantener con ellas una relación fuerte y duradera? Recuerda que tienes que imaginarte y responder como si fueras tú ese profesor/a.

Este espacio para que el estudiante escriba la respuesta de sus padres/ familiar.	Este espacio es para que el estudiante escriba su propia respuesta.

<p>¿Qué espacios o actividades podrías crear para las familias de tus estudiantes, que resulten lo suficientemente interesantes para ellos y asistan contentos y de forma frecuente?</p>	
<p>Este espacio para que el estudiante escriba la respuesta de sus padres/ familiar.</p>	<p>Este espacio es para que el estudiante escriba su propia respuesta.</p>
<p>¿Cómo les harías saber que eres un profesor que te interesa que sus hijos aprendan, se esfuercen y se sientan contentos con su desempeño académico?</p>	
<p>Este espacio para que el estudiante escriba la respuesta de sus padres/ familiar.</p>	<p>Este espacio es para que el estudiante escriba su propia respuesta.</p>



**Historia 2.
Personaje
representado:**

FAMILIA.



Imagina que eres un padre/madre/familiar, de un chico/a de 12 años y se han mudado a una nueva ciudad. Coincide justo con el cambio de la Primaria a la ESO y tu hijo/a ha comenzado en un Instituto del cual conoces muy poco. Las referencias que tienes de éste, es que no toma en cuenta el criterio de los padres y que es un IES, algo cerrado al intercambio con las familias y a los cambios.

Sin embargo, sabes la importancia que tiene crear vínculos con la Escuela y siempre has sido un padre/madre/familiar implicado con el Colegio de tu hijo/a.

¿Qué harías para acercarte a este IES e intentar construir esa relación que estás adaptado a sostener con la Escuela anterior de tu hijo?

Este espacio para que el estudiante escriba la respuesta de sus padres/ familiar.	Este espacio es para que el estudiante escriba su propia respuesta.

¿Qué espacios o actividades crearías para acercar a los profesores y a las familias, que resulten lo suficientemente interesantes para ti, para los profesores y las otras familias del colegio; y permita que se asistan con interés y de forma frecuente?

Este espacio para que el estudiante escriba la respuesta de sus padres/ familiar.	Este espacio es para que el estudiante escriba su propia respuesta.

Historia 3. Personaje representado: HIJOS/AS.

Imagina que eres un estudiante de 13 años y en tu Escuela han creado varias alternativas para que los padres formen parte del IES y comprendan cómo aprendes. Una de las alternativas, es un sistema que le permite a cada padre participar en una clase de cada asignatura una vez cada mes para de esta forma conocer mejor la forma en la que estás aprendiendo. Tus padres por horarios y otras razones que no conoces nunca han participado en ninguna de las alternativas propuestas y para ellos lo más importante es que tú asistas al IES cada día.



¿Qué propuestas les harías a tus padres para convencerles de que para ti es importante que ellos busquen la manera de participar en al menos una de las actividades que organizan en el instituto para las familias?

Este espacio para que el estudiante escriba la respuesta de sus padres/ familiar.

Este espacio es para que el estudiante escriba su propia respuesta.

Actividad 10.2: Contrasta las respuestas que han dado tus padres con tus respuestas, en cada una de las historias y roles representados: Profesor, Familia, Hijos. Después de haberlo comentado, haz la **redacción** que se indica.

**Acercando mi IES y mi familia: Lo que piensan mis padres y lo que pienso yo.
(Argumentos y Contrargumentos).**

País:	Código:	Actividad 11: Expectativas de la Familia y de la Escuela en la actualidad. ¿Qué esperas de mí como padre? ¿Qué espero de ti como profesor?
IES:	Grupo:	Fecha:

*“Instruir puede cualquiera, educar, sólo quien sea un evangelio vivo”
(José de la Luz y Caballero)*

Lee junto a tus padres el texto y la situación que a continuación te ofrecemos. Realiza las tareas que en relación a ellos te proponemos.

¿En la actualidad, qué está demandando la Escuela, como institución educativa de nuestras familias, qué demandan nuestras familias de nuestra Escuela y profesores? Esta pregunta da pie a muchos debates, pero sin dudas, hay algo en lo que coinciden la gran mayoría de nuestros padres y profesores: En nuestra formación y desarrollo, necesitamos que la familia y la escuela funcionen como un par ordenado. Necesitamos familias que cogestionen, que se impliquen y participen de forma activa en el proceso de formación. Éste, sin dudas, es un punto medular para favorecer nuestra motivación.

En esta actividad, estaremos reflexionando sobre la posición de la familia respecto a la escuela y al aprendizaje de sus hijos. Lee, junto a tus padres las ideas que algunos especialistas defienden como fortalezas de una familia que participa de forma activa y proactiva en su relación con la Escuela como institución escolar y luego responde a la pregunta que se te formula. Al finalizar, haz una redacción apoyándote en el tema que se te propondrá.

Una familia implicada con el IES y cogestora del aprendizaje de sus chicos/as:



Se interesa y conoce los proyectos y programas educativos que ofrece la Escuela, las reformas e innovaciones.



Reflexiona, cuestiona, pregunta, toma partido sobre las ventajas o desventajas de estos programas o proyectos en la formación de sus hijos.



Se responsabiliza y defiende la concepción de convertir la Escuela en un lugar de expresión de valores familiares y preferencias de la propia comunidad local: se expresa y se defienden los puntos de vistas de cómo se quiere que sean las intenciones educativas. No se elige un producto acabado (La IES), sino un producto a construir.



Desarrolla una comunicación directa, activa y participativa con los profesores. Realizando formas efectivas de doble comunicación (familia-escuela).



Colabora con la Comunidad. Aprovecha los recursos y servicios de la comunidad para ayudar a la Escuela, a los estudiantes y a sus familias.

Actividad 11.1. Lee y reflexiona junto a tus padres esta situación hipotética:

Julia, tiene 11 años y se ha mudado a un nuevo Barrio. Sus padres, están informándose sobre las IES en las que podría estudiar la chica, para ello han asistido a reuniones y sesiones de puertas abiertas en varios Centros.

Teniendo en cuenta las características que hemos presentado anteriormente sobre la Familia que se implica de forma activa con la Escuela, ¿qué preguntas deberían hacer los padres de Julia en este Ciclo de puertas abiertas?

Este espacio para que el estudiante escriba la respuesta de sus padres/ familiar.	Este espacio es para que el estudiante escriba su propia respuesta.

Actividad 11.2: Las valoraciones, comentarios, el respeto que mostramos a los profesores, marcarán formas de relacionarnos con ellos, con la institución escolar y con las diferentes asignaturas. La idea que proponemos en esta parte de la actividad, es hacer un pequeño listado, junto a tus padres, con 5 de las cualidades que más destaquen de tus profesores. Pueden hacer un listado de cualidades compartidas entre ellos, o de cada uno por separado. Antes de hacerlo, haz una pequeña investigación con otros miembros de tu familia, con otros padres, con tus compañeros, sobre qué es lo que más identifica a estos profesores o profesor sobre el que harán el listado.

Escribe en la columna de la izquierda las Cualidades que tus padres más admiran de tu profesor o profesores y en la derecha escribe las que más admiras tú.

Cualidades que más admiro del(los) profesor(es) de mi hijo:	Cualidades que más admiro en mi(s) profesor(es):
1-	1-
2-	2-
3-	3-
4-	4-
5-	5-

<p>Actividad 11.3: Primero responde a estas preguntas, luego, pregúntale a tus padres y escribe sus respuestas a la derecha, en el espacio indicado.</p>	
<p>Preguntas y respuestas del hijo/a</p>	<p>Preguntas y respuestas de los Padres</p>
<p>¿De qué manera me ayudan a aprender y a rendir mejor en clases, estas cualidades de mis profesores?</p>	<p>¿De qué manera, estas cualidades de los profesores de mi hijo/a, le ayudan a aprender y a rendir mejor en clases?</p>
<p>¿Puede afectar mi progreso, interés por aprender, mi esfuerzo y autonomía, las discrepancias/ diferencias que se crean entre los padres y los profesores? Argumenta tu respuesta.</p>	<p>¿Puede afectar el progreso de mi hijo/a, su interés por aprender, su esfuerzo y autonomía, las discrepancias que se crean entre nosotros (familia) y los profesores? Argumenta tu respuesta.</p>

<p>¿Sugieres algunas alternativas o pistas para evitar estas discrepancias/diferencias que surgen entre padres y profesores?</p>	<p>Si estuvieras ante el hecho siguiente:</p> <p>Coincido en pocos puntos con la forma en que los profesores o profesor de mi hijo le están formando.</p> <p>¿Qué propones, o cómo manejarías la situación para evitar que las diferencias que suelen generarse entre ustedes afecten el rendimiento o aprendizaje de tu hijo/a?</p>

Después del debate con tus padres sobre los puntos prioritarios que hubieran tenido presentes en la elección del IES de Julia, y luego sobre las cualidades de tus profesores: contrasta las respuestas de tus padres y las tuyas y escribe una redacción con el siguiente tema:

Mi IES, mis profesores, mi familia y yo: Lo que nos une y hace fuertes.

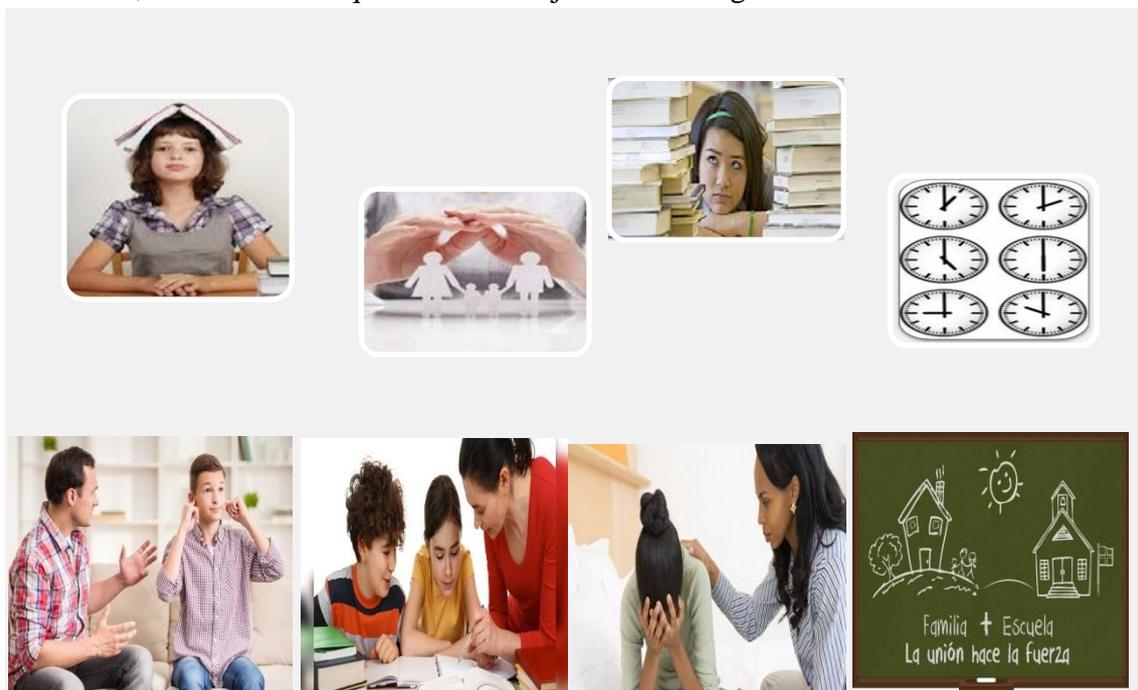
Hemos aprendido (Autorregistro de final de Módulo)

Para padres	Para hijos
Al terminar esta Unidad sobre la Relación escuela/familia, he aprendido...	Al terminar esta Unidad sobre la Relación Escuela/Familia, he aprendido...

Módulo VI. Cierre del Programa: Motivados por aprender. Familias cogestoras del aprendizaje de sus adolescentes.

Éste Módulo marca el recorrido del Programa y hace una devolución a los padres de los elementos más importantes que se han tratado en el mismo, desde la experiencia de gratitud de un hijo a su madre.

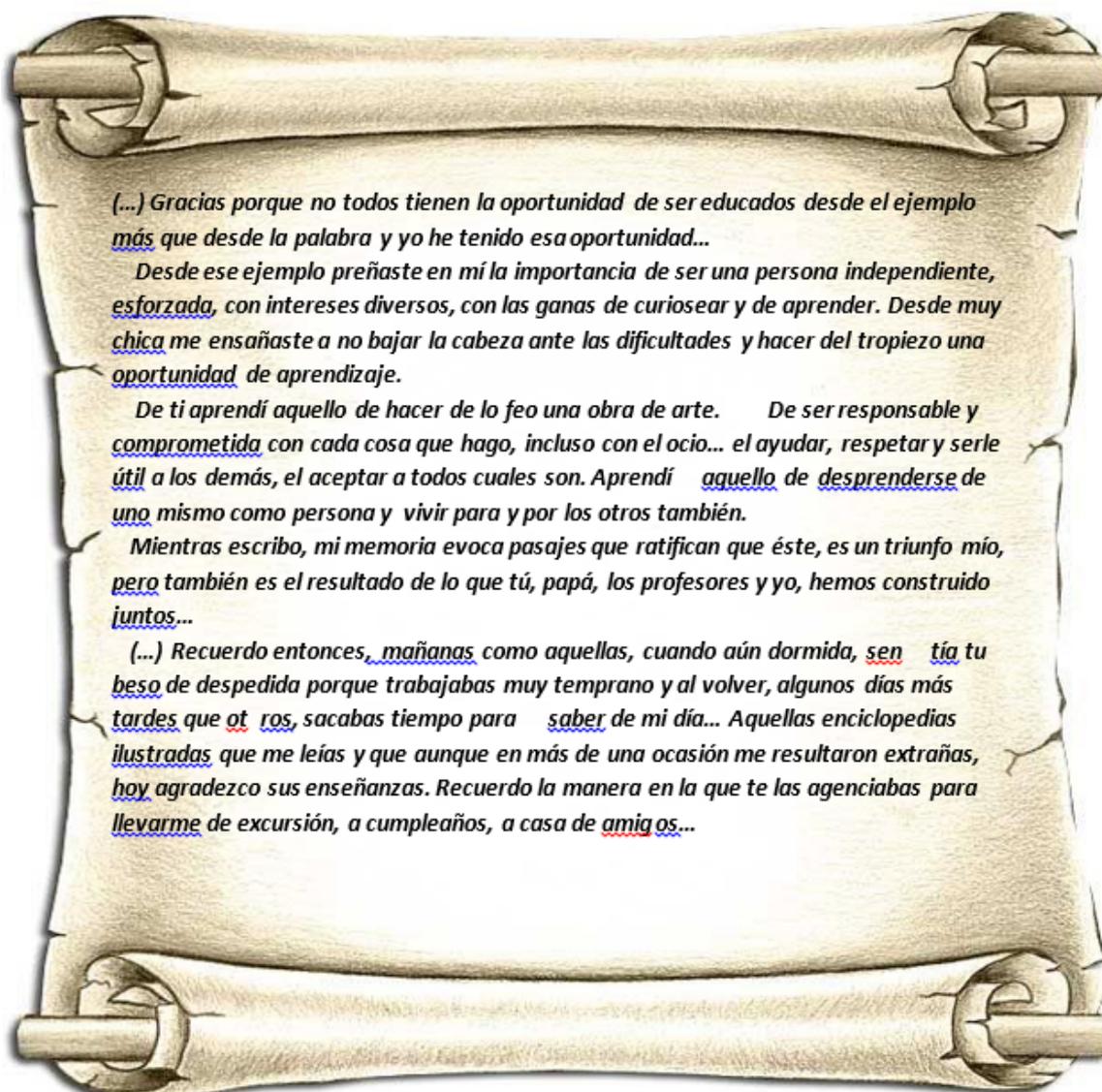
Es un punto de enlace con la primera actividad del Programa que comienza con el discurso de graduación de una chica en la que a través de su experiencia comenta algunos de los problemas en cuanto a motivación o metas que se experimentan al graduarse y es una forma también de poner en palabras, desde la experiencia de una estudiante, los contenidos que se han trabajado en el Programa de CMF.



Explorar cambios en la concepción del Clima Motivacional de la Familia percibido por hijos e hijas. (Definir los objetivos de cambio en las familias participantes).

País:	Código:	Actividad 12: De ti y junto a ti aprendo cada día, papá, mamá. Gracias por tu tiempo.
IES:	Grupo:	Fecha:

Andrea, es una chica de 15 años y se está graduando de la ESO. Sus padres están divorciados desde que era pequeña y aunque los vínculos con su padre son fuertes, pasa la mayor parte del tiempo con su madre. Como parte de un Concurso convocado por el AMPA del IES, ha escrito una carta agradeciendo a su madre la contribución que cree, ha dado ésta a su formación. Lee junto a tus padres/familiar, los fragmentos de la carta que hemos seleccionado y realiza las actividades que se te piden.



Así como ráfagas y a toda prisa, evoco también los momentos en que me diste toda la libertad para que decidiera por mí misma a pesar de no estar de acuerdo con lo que decidía y pensaba, aun presintiendo que al final fallaría. Libertad que me diste y das, muchas veces trasgrediendo tu propia forma de pensar y los patrones bajo los cuales te educaron...

Y de ello lo que más te agradezco, es que tus consejos nunca se han convertido en imposición. Me has dado la oportunidad de elegir, de equivocarme, siento que has confiado y confías en mí.

Agradezco me has enseñado a pensar, o sea, me has enseñado que centrar mi atención en el proceso es más importante que hacerlo en el resultado. Pocas veces al mostrarte mis deberes o notas me dijiste: muy bien hija (y punto), siempre terminabas con aquella pregunta de: Sí, ¿pero qué has aprendido? ¿Para qué te sirve lo que has hecho?

Y por supuesto, recuerdo los recientes debates y controversias sobre la continuidad de mis estudios. Cuando te decía: me gusta Química y Matemáticas pero no tanto la Física. La Historia es mi pasión pero Lenguas no tanto, ¿carrera de Letras? ¿Pues Medicina?! No, no, ¿Lenguas Modernas? ¿Derecho? No, ¡Ingeniería Química! ¿Informática?

Recuerdo el esfuerzo que me costó tomar una decisión y elegir qué seguiría estudiando o incluso si merecía la pena seguir estudiando o no. Y después de tantos debates, tus recurrentes comentarios sobre el mérito que suponía el empeño que estaba poniendo en informarme y cuestionarme el contenido y salida profesional de cada estudio.

Te agradezco que aún sin tener mucho tiempo y a veces medios económicos, te hayas esforzado por pedirle ayuda a profesores cuando veías que me costaba alguna asignatura, que aun cuando no estabas de acuerdo con alguna forma de proceder del Instituto, optabas por el diálogo y el respeto a mis profesores. Te agradezco me hayas despertado la sensibilidad por la música, los deportes, aun cuando muchas veces sólo prefería irme a casa a jugar.

Gracias por enseñarme a organizar mi tiempo, a regular mis hábitos de estudio, a plantearme pequeños objetivos o metas y a enfocarme en ellos, así como a disfrutar del progreso con cada pequeño logro. ¿Cómo pedir más?, ¿Cómo no elegirme una y otra vez a ti?...

Actividad 12. Parte 1. ¿Qué es lo más importante que expresa la chica en este texto?

Respuesta de los padres	Respuesta de los hijos
<p>Pregunta a tus padres si alguna parte de estos fragmentos de la carta de Andrea, les ha recordado algunos de los temas tratados en las diferentes actividades que han realizado junto a ti, en este Programa de Clima Motivacional de la Familia.</p> <p>¿Qué actividades o temas han recordado?</p>	<p>¿Y tú, has recordado alguna actividad en particular? ¿o algún tema de los ya tratados? ¿Cuál o cuáles?</p>

Actividad 12. Parte 2. Pensemos ahora que a tu casa llega una persona de una cultura muy diferente a la tuya y está intentando conocer patrones y formas de funcionar de las familias en España.

Hijos: Si tuvieras que explicarle en dos oraciones, cómo te pueden ayudar tus padres a disfrutar de tus estudios, tus progresos y tu esfuerzo por aprender, ¿qué le dirías a esa persona que llega?

Plánteles a tus padres la siguiente situación hipotética y escribe sus respuestas.

Padres: Si tuvieras que explicarle a un padre que llega desde una cultura muy diferente a la española, cómo puede ayudar a su hijo/hija a que disfrute de sus estudios, sus progresos y se esfuerce por aprender en España, ¿qué le dirías?

Contrasta los puntos de vista de tus padres y los tuyos en el desarrollo de esta actividad y desarrolla la idea que a continuación te ofrecemos.

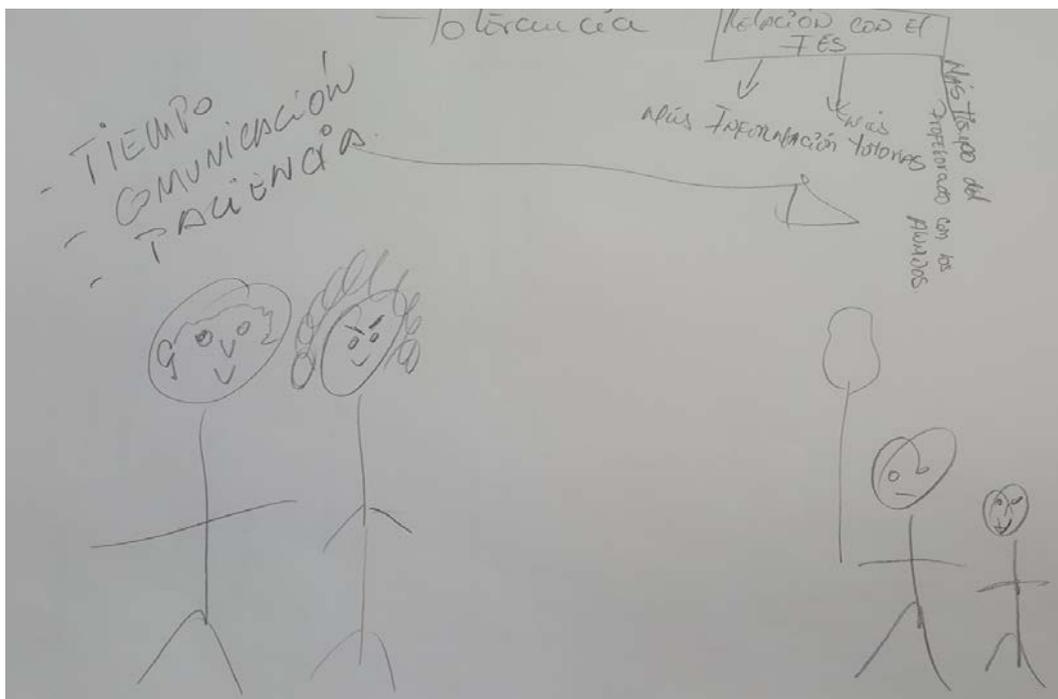
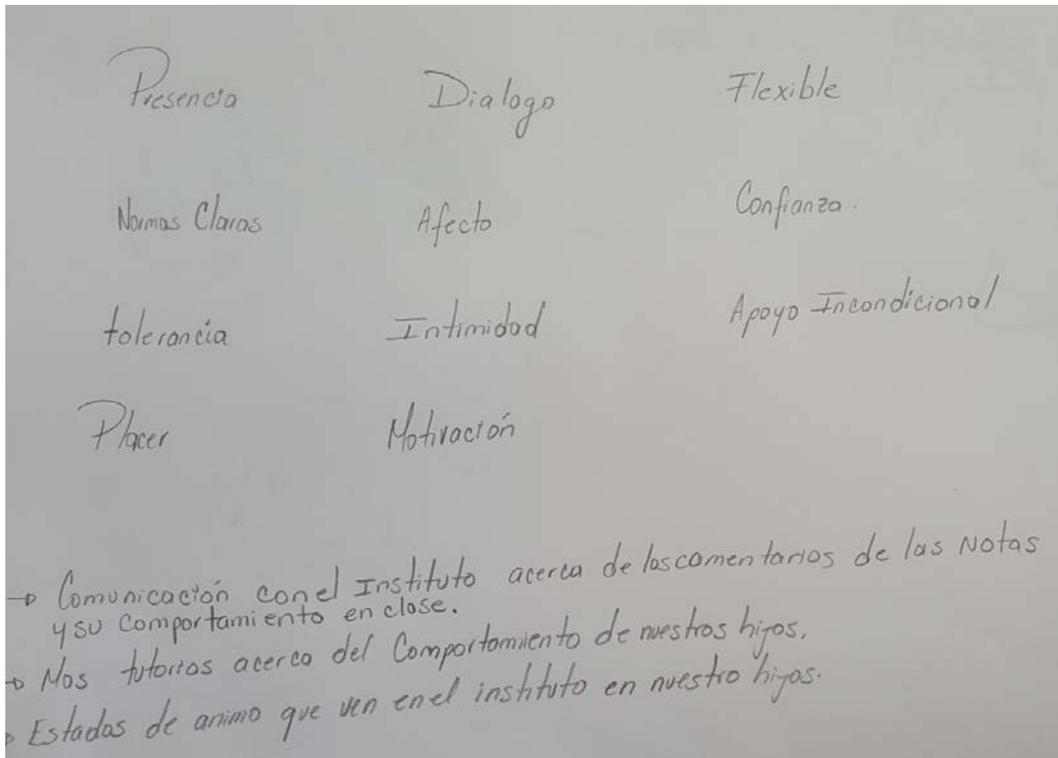
Me siento más animado por aprender cuando mis padres...

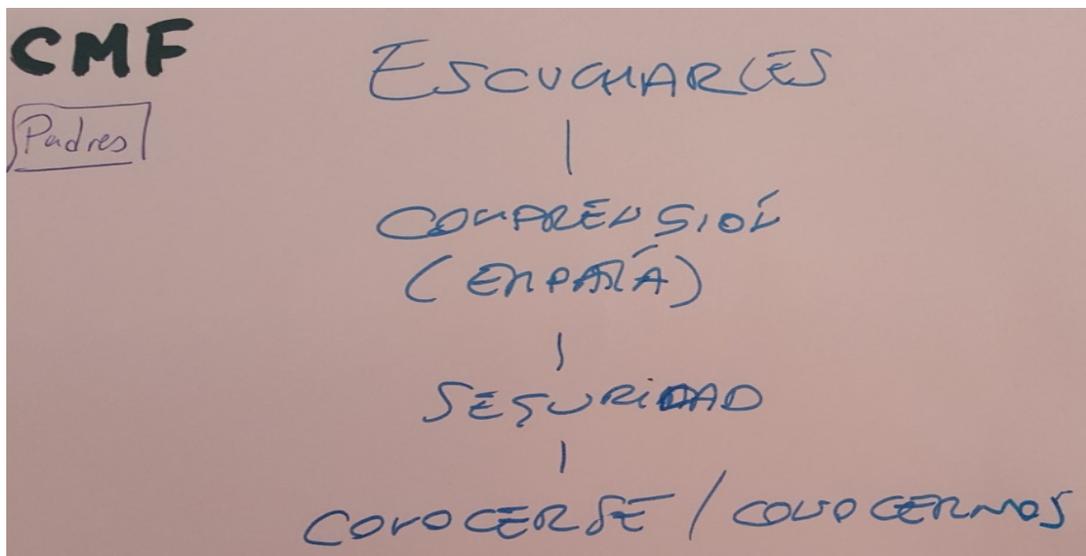
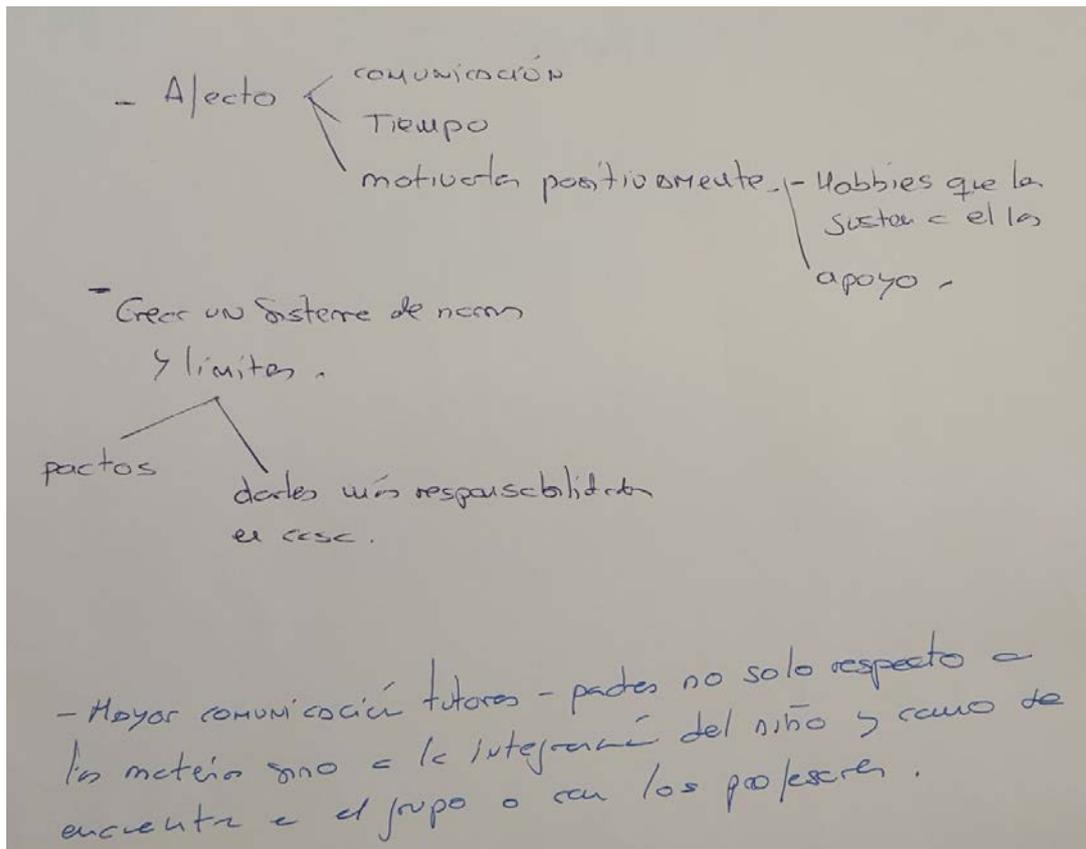
Autorregistro final del PROGRAMA.

Para padres	Para hijos
A lo largo de este Programa he aprendido...	A lo largo de este Programa he aprendido...

Ejemplos de respuestas abiertas de los sujetos durante la intervención

Modelo de Clima Motivacional de la Familia propuesto por los padres en las Sesiones presenciales





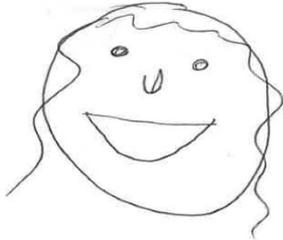
Ejemplos de la primera y última actividad de las actividades no presenciales de dos sujetos (escogidos al azar)

SUJETO 1: FINAL DE LA ACTIVIDAD 1

<p>Pregúntale a tus padres y escribe su respuesta:</p> <p>Durante todo el proceso de enseñanza de los hijos, la familia muestra apoyo en el aprendizaje de los mismos. Algunos con estrategias más explícitas, otros de manera más intuitiva o desde las experiencias personales o cercanas de familiares o amigos. En tu caso como familia:</p> <p>¿Qué ayudas les brindas a tus hijos para que se esfuercen y se sientan más a gusto con sus estudios, para que lo que estudian, les sea útil y les permita desarrollarse de manera autónoma y competente?</p>
<p>- Apoyar y estimular su curiosidad con el objetivo de que adquieran más aprendizaje. - Que vivan experiencias paralelas a los estudios, pero relacionadas (contacto con la naturaleza, visitas a sitios culturales, viajar etc). Para que tengan otros puntos de vista del aprendizaje.</p>
<p>2. Comenta con tu padre o tu madre lo que habéis escrito, tratando de ver si vuestros puntos de vista coinciden o no y por qué. Después de haberlo comentado, haz la redacción que se indica.</p>
<p>3. Redacción: ¿Mejor ser el primero, buscar una nota positiva o aprender lo que resulta interesante y útil?</p> <p>Expresa el punto de vista al que has llegado tras la discusión, argumentando por qué piensas así. Recuerda lo que se te ha dicho en clase sobre lo que tienes que tener en cuenta al redactar.</p>
<p>Yo creo que aprender está bien pero a la vez es aburrido pero hay que luchar hasta el final si repetis. tienes que ver los fallos y volver a intentarlos.</p>

SUJETO 1: AUTORREGISTRO FINAL DEL PROGRAMA

Autorregistro final del PROGRAMA.

Para padres	Para hijos
<p>A lo largo de este Programa he aprendido...</p> <ul style="list-style-type: none"> - de la necesidad de implicarse en el aprendizaje de los hijos. - de valorar sus esfuerzos - de escuchar y atender sus necesidades - de poner límites y normas. - de aprender juntos... 	<p>A lo largo de este Programa he aprendido...</p> <p>Es a conocerme mejor a saber donde están mis limitaciones y esforzarme más en mis capacidades</p> <p>Es divertido hacer cosas juntos</p> <p> 1/30</p> 

SUJETO 2: FINAL DE LA ACTIVIDAD 2

Programa Psicoeducativo: Motivados por aprender. Familias cogestoras del aprendizaje de sus hijos e hijas adolescentes.

0 1 2 3 4	No puedes aprobar si no haces más que perder el tiempo. Ni siquiera tomas notas en clase. Sólo estudias cuando llegan los exámenes.	0 1 2 3 4
0 1 2 3 4	<i>Fíjate en los errores e inténtalo de nuevo. Seguro que ahora te va a resultar más fácil.</i>	0 1 2 3 4
0 1 2 3 4	La mejor calificación que puedes tener es la que te da la vida cuando solucionas un problema.	0 1 2 3 4
0 1 2 3 4	¡Felicidades! Ya tienes otro notable este curso. Has aprobado todas las asignaturas, pero ¿qué has aprendido?	0 1 2 3 4

2. Comenta con tu padre/madre u otro adulto de referencia lo que habéis escrito, tratando de ver si vuestros puntos de vista coinciden o no y por qué. Después de haberlo comentado, argumenta las semejanzas y diferencias entre los mensajes más valorados por ellos y por ti.

Recuerda lo que se te ha dicho en clase sobre lo que tienes que tener en cuenta al redactar.

Parte B. Redacción. Estudio y resultados: Lo que PIENSAN mis padres y lo que pienso yo.

Yo pienso que no me piden que sea mejor que los demás y mis padres también, pienso que ellos no me regañan diciendo que voy a acabar en la calle haciendo trabajos de basurero por ellos sí. En cuestión yo pienso que no me regañan tanto y que no me piden tanto pero ellos piensan lo contrario.

SUJETO 2: AUTORREGISTRO FINAL

Autorregistro final del PROGRAMA.

Para padres	Para hijos
<p>A lo largo de este Programa he aprendido...</p> <p>a que es mejor ayudar a los hijos y no dejarlos que estudien solos, a explicarles lo que no entienden y a sacar tiempo para estar con ellos.</p>	<p>A lo largo de este Programa he aprendido...</p> <p>que mis padres no tienen casi nunca tiempo entre el trabajo y las tareas de casa, y yo a veces los reprocho por no ayudarme con los estudios, pero de lo que no me da tiempo es que ellos a veces sacan tiempo de sus obligaciones para ayudarme y darme lo que necesito.</p>