

# EL ENTORNO DEL PROCESO DE IMPLICACIÓN FAMILIAR: BASES EMPÍRICAS PARA EL DISEÑO DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN<sup>1</sup>

## THE CONTEXT OF THE FAMILY INVOLVEMENT PROCESS: EMPIRICAL BASES FOR THE DESIGN OF AN INTERVENTION PROGRAM

## O MEIO AMBIENTE DO PROCESSO DE ENVOLVIMENTO DA FAMÍLIA: BASES EMPÍRICAS PARA A CONCEPÇÃO DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO

Agustín GODÁS OTERO\*, Mar LORENZO MOLEDO\*, Miguel A. SANTOS REGO\* &  
 Jesús GARCÍA-ÁLVAREZ\*

Universidade de Santiago de Compostela

Fecha de recepción: 31.V.2019

Fecha de revisión: 06.VI.2019

Fecha de aceptación: 15.VII.2019

<p><b>PALABRAS CLAVE:</b>          implicación familiar          motivación          académica          estilos de implicación          prácticas del          profesorado          regulación de la          motivación</p>	<p><b>RESUMEN:</b> Tomando como base el modelo de Hoover-Dempsey y Sandler (1995) y centrándose en la estrategia de <i>Homework</i> (Epstein, 2009), es posible observar los efectos de la implicación familiar sobre la motivación del estudiante en el contexto del aprendizaje auto-regulado (Yotyodying, 2012). Con una muestra de 60 profesores de Educación Primaria, 630 familias, 630 estudiantes de 5º y 6º de Primaria, y un planteamiento transversal, se observa la influencia del profesorado en la decisión que toman las familias para implicarse, la percepción del estudiante de los estilos de implicación y la relación de estos estilos con la motivación del estudiante. Se concluye la notable influencia de un estilo basado en el apoyo (a demanda del estudiante) y el fomento de la autonomía, en la regulación de la motivación académica.</p>
<p><b>KEY WORDS:</b>          Family involvement          academic motivation          involvement styles          teacher practices          regulation of          motivation</p>	<p><b>ABSTRACT:</b> Based on the approach developed by Hoover-Dempsey and Sandler (1995), and focusing on the homework strategy (Epstein, 2009), we are able to observe the effect of the family involvement on the students' motivation in the context of self-regulate learning (Yotyodying, 2012). With a sample of 60 Primary Education teachers, 630 students enrolled in 5th and 6th Primary Education, and using a cross-sectional approach, we have observed the teacher's influence in the decision that families make to get involved, the students' perception of the styles of involvement and the relationship of these styles with the students' motivation. Our conclusion is there is a remarkable influence of a style based on support (requested by the students) and the promotion of autonomy, in the context of regulation of the academic motivation.</p>

CONTACTO CON LOS AUTORES

AGUSTÍN GODÁS OTERO. [agustin.godas@usc.es](mailto:agustin.godas@usc.es)

<b>PALAVRAS-CHAVE:</b> Participação familiar motivação acadêmica modelos de implicação práticas dos professores regulação da motivação	<b>RESUMO:</b> Tomando como base o modelo de Hoover-Dempsev y Sandler (1995) e centrando-se na estratégia de Homework (Epstein, 2009) é possível observar os efeitos da participação familiar sobre a motivação do aluno no contexto de aprendizagem autorregulado (Yotyodying, 2012). Com uma amostra de 60 professores de educação primaria, 630 famílias, 630 estudantes de 5º e 6º do ensino primário, e numa abordagem transversal observamos a influência dos professores na decisão que tomam as famílias para participar, a percepção dos modelos de implicação pelos alunos e a relação destes modelos com a motivação dos alunos. Podemos concluir a notável influência de um modelo baseado no apoio (a procura dos alunos) e o estímulo da autonomia, no controle da motivação acadêmica.
--	---

## 1. Introducción

El tema del rendimiento educativo es un clásico en la investigación en Ciencias Sociales, pero la opinión pública parece haberlo descubierto a partir de estudios internacionales de evaluación de las competencias clave, caso del Informe PISA que impulsa la OCDE.

Cuando hablamos de rendimiento, todas las miradas (investigación, políticas públicas, consultores...) se sitúan en la Educación Secundaria Obligatoria, y más concretamente se focalizan en 1º y 2º curso. Sin embargo, se coincide con Fernández Enguita, Mena, y Riviere (2010) cuando sostienen que es en la Educación Primaria donde empiezan a manifestarse los primeros indicadores del fracaso. También abundan los padres en tal perspectiva, aduciendo que los programas de trabajo familia-escuela llegan ya tarde en la Secundaria (Santos Rego & Lorenzo, 2015).

Cierto es que la radiografía en España, a la luz de los datos, no es muy alentadora en los primeros años de escolarización. Como muestra un botón: en el curso 2015-16, el 4,3% de los alumnos y alumnas de segundo curso de Educación Primaria estaba repitiendo, porcentaje que descendía hasta el 2,1% en quinto y subía en el último (3,6%). Además, el 94% del alumnado de 8 años está matriculado en tercero de Educación Primaria, curso teórico acorde con dicha edad, y a los 10 años la tasa de alumnos en quinto de esta etapa es del 90,3% (ver INEE, 2018).

Justamente, la investigación ha tratado de desentrañar los factores que influyen en el rendimiento educativo del alumnado en los niveles obligatorios de escolaridad (ver Núñez, Vallejo, Rosário, Tuero, y Valle, 2014; Santos Rego, Godás, y Lorenzo, 2012) con el objetivo de fundamentar la elaboración y/o modificación de las políticas y las prácticas susceptibles de mejorar los logros académicos de todos los estudiantes, independientemente de variables como la procedencia étnico-cultural, o la tipología de centro educativo.

El análisis actual de los factores que inciden o correlacionan con el rendimiento académico del alumnado descansa sobre unas bases teóricas y empíricas muy consistentes, fruto de los

esfuerzos realizados desde la investigación educativa. Los aspectos a los que se ha dedicado, y dedica, más atención hacen referencia al proceso, es decir, al estudio de las vías de funcionamiento del pensamiento o a los indicadores de la efectividad del aprendizaje. Winne y Nesbit en un trabajo compilatorio titulado "The psychology of academic achievement" publicado en 2010 en el *Annual Review of Psychology*, establecen que los factores que intervienen en estas dos vías (pensamiento y aprendizaje) pueden clasificarse en cuatro grupos: cognitivos, meta-cognitivos, contextuales y motivadores centrados en el alumno/a.

Los elementos cognitivos se refieren a la carga (neuro-cognitiva) que precisa una determinada actividad de aprendizaje, con una atención especial a la capacidad de memoria (working memory) (Anderson, Hattie, & Hamilton, 2005). Para comprender la repercusión de esta línea de trabajo, se ha elaborado, consensuando los resultados de investigaciones punteras, una lista de 25 principios o heurísticos, con un fuerte apoyo empírico, indicando la mejor forma de conseguir un aprendizaje adecuado (ver <http://psy.memphis.edu/learning/whateknow/index.shtml>).

Los factores meta-cognitivos, cuya influencia aparece explicada en la obra *Handbook of metacognition in education*, de Hacker, Dunlosky, y Graesser (2009), se refieren a los mecanismos que permiten al aprendiz recabar, producir y evaluar información, a la vez que le posibilitan controlar y regular su propio funcionamiento intelectual. Las investigaciones, a pesar de la ausencia de un modelo complejo de la meta-cognición, permiten afirmar que no se trata de procesos "fríos" sino que interactúan con variables como las atribuciones, las orientaciones hacia una determinada meta, las creencias epistemológicas y la autoeficacia. Todas ellas configuran lo que se suele etiquetar como "factores motivadores" (ver Covington, 2000; Fawcett & Garton, 2005; Gutiérrez-Domech, 2009; Zhang, 2011).

Por otro lado, los factores referidos al contexto social abarcan cuatro grandes áreas de estudio: el aprendizaje basado en estrategias cooperativas y de colaboración, las características específicas del aula, el trabajo en casa y el estatus

socioeconómico de la familia. Cada una de ellas constituye un campo de investigación muy denso que contribuye a explicar su incidencia sobre los resultados académicos. También se debe incluir, entre estos factores, las políticas educativas, los sistemas de evaluación de dichas políticas, los recursos que reciben los centros escolares y sus proyectos docentes.

Es justo aquí donde se sitúa nuestra investigación. Lo que se pretende es analizar el papel de las familias en los resultados educativos de la infancia, asumiendo en este cometido el análisis del origen de la decisión de implicarse, las formas en que las familias lo hacen, los procesos inherentes a ese compromiso, junto a las variables atenuantes y mediadoras. Con ello se podrá planificar los mecanismos de intervención necesarios para optimizar este proceso (Godás, 2015). En cualquier caso, la implicación familiar en la educación incide sobre variables que la investigación vincula a la mejora del rendimiento escolar (Santos Rego, Ferraces, Godás, & Lorenzo, 2018).

El proceso de implicación familiar, según Hoover-Dempsey y Sandler (1995), comienza en un nivel en el que se establecen las variables que configuran la decisión de las familias para involucrarse en los estudios de sus hijos/as, razón por la que construyen su rol ideando, planificando y responsabilizándose con sus hijos/as en la realización de actividades susceptibles de mejorar sus logros educativos. Esta fase, necesaria, pero no suficiente, debe corresponderse con un sentido de eficacia personal en la ayuda, lo cual procede de la experiencia directa con otras actividades asociadas a la implicación, con la persuasión de otras personas o con experiencias vicarias de éxitos anteriores en actividades similares. De igual forma, las demandas o invitaciones de los hijos/as o de la propia escuela (mediante persuasión verbal o por la percepción de necesidad de ayuda) también pueden influir en esta decisión.

A la decisión le sigue la elección del nivel o las formas de implicación. Desde este modelo, se recurre a la tipología elaborada por Epstein (2009): crianza (comprender el desarrollo infantil y adolescente y generar ambientes que respalden al estudiante en el hogar); comunicación (diseñar e implementar comunicaciones efectivas entre escuela y familia); voluntariado (organizar la ayuda en la escuela, en el hogar o en otros contextos para apoyar actividades de los alumnos/as); aprendizaje en casa (formar en la ayuda con las tareas escolares y en cuestiones de índole curricular); toma de decisiones (incluir a las familias en las decisiones escolares aumentando su representación en asociaciones, consejos,...); y colaboración

con la comunidad (identificar e integrar recursos y servicios, apoyo comunitario).

En esta elección influye la percepción que tienen los padres de sus habilidades y conocimientos a propósito de las tareas escolares que deben realizar sus hijos, pero también el tiempo y la energía para llevar a cabo tal cometido.

Por último, se establece el modo en que el estudiante percibe las actuaciones de su familia en términos de control, comunicación de expectativas, interés de la familia por la escuela, apoyo y fomento de la autonomía. Y se postulan los efectos de la interacción alumnado-familias sobre la motivación del estudiante, tomando como base la Teoría de la Auto-determinación, corriente dominante de la motivación intrínseca, formulada por Ryan y Deci (2000, 2017), en el contexto de trabajo escolar en casa (Epstein, 2009; Rodríguez, Núñez, Valle, Freire, Ferradás, & Rodríguez-Llorente, 2019).

Esta perspectiva explica cómo la motivación intrínseca alimenta la dirección, la intensidad y la persistencia de la conducta (Cerasoli, Nicklin, & Ford, 2014). Cuando los individuos encuentran que una tarea es agradable o identificable con uno mismo, es más probable que respalden y participen plenamente en su ejecución (Patall, Cooper, & Robinson, 2008). Los estudiantes motivados intrínsecamente se involucran más activamente en el aprendizaje, mientras que los motivados de manera más extrínseca, en cambio, suben en pasividad. Al respecto, Cerasoli, Nicklin, y Ford (2014) recuerdan que aun siendo beneficioso ayudar a las personas a encontrar tareas intrínsecamente gratificantes, los incentivos extrínsecos también pueden jugar un papel importante.

En segundo lugar, aquellos que se enfrentan a una tarea intrínsecamente motivadora emplearán un mayor grado de intensidad o esfuerzo en su producción. Finalmente, los niveles de motivación intrínseca también deben vincularse al rendimiento a través de su impacto en la persistencia. Cuando los individuos encuentran una tarea agradable o interesante, le dedican más tiempo, permanecen en su ejecución más allá del punto en que son recompensados.

La aplicación de la teoría de la auto-determinación al ámbito educativo atañe al interés del estudiante por aprender, al valor de la educación y al desarrollo de sus propias competencias (Deci, Vallerland, Pelletier, & Ryan, 1991). El apoyo de los padres en las actividades escolares como agentes de socialización y su atención al trabajo escolar en casa, puede considerarse un identificador de la calidad de la implicación (Yotyodying, 2012). Este aspecto suele caracterizarse por cuatro dimensiones, referidas a la percepción que tiene

el estudiante de las actuaciones de madres y padres (apoyo, fomento de la autonomía, control y comunicación de expectativas) las cuales, desde un punto de vista teórico, ayudan a satisfacer las necesidades de autonomía, sociabilidad y competencia. La satisfacción de estas necesidades conduce a un aumento de la auto-motivación y el bienestar, mientras que su frustración, reduce ambos aspectos.

Los procesos de motivación que se incluyen en este trabajo hacen referencia a la expresión de emociones académicas positivas o negativas y su regulación (auto-refuerzo y auto-afirmación), emociones académicas negativas y su regulación (control de la situación, auto-instrucciones positivas y búsqueda de apoyo social), motivación de aprendizaje controlado en los estudios y deberes (regulación introyectada analizada como un tipo de motivación extrínseca, en la cual las conductas son ejecutadas para evitar la culpa, ansiedad, o para obtener refuerzos como el orgullo), la regulación identificada (que es otra forma de motivación extrínseca, más autónoma, en la que la acción se identifica como propia en cuanto que es personalmente importante), la regulación externa (en la que las conductas son ejecutadas para satisfacer una demanda externa) y, finalmente, la motivación de aprendizaje autónomo (regulada también a través de la identificación).

Con estas bases teóricas, se diseña una investigación pensando en explorar las conexiones entre todas las variables que configuran el proceso: la decisión familiar de implicarse, la percepción del estudiante acerca de las actuaciones de implicación de sus madres y padres, y la repercusión de esta percepción en su motivación para estudiar (centrada en los deberes y la preparación de exámenes en casa). Lo que se pretendía era contar con una base empírica que nos permitiese diseñar, implementar y evaluar un programa dirigido a optimizar las actuaciones de las familias a la hora de implicarse en la educación y los estudios de sus hijos/as.

En este sentido, los programas dirigidos a estimular la participación de las familias en la educación de sus hijos e hijas son una de las áreas donde se han desplegado más esfuerzos (Allen, 2005; Epstein, 2009; Grolnick & Slowiaczek, 1994; Hill et al., 2004; Hoover-Dempsey & Sandler, 1995, 2005; Lorenzo, Godás, Priegue, & Santos Rego, 2009; Nermeen, Heather, y Votruba-Drzal, 2010; Sektan, McClelland, Acock, & Morrison, 2008; Torío, Peña, & Hernández, 2012). Valgan de ejemplo los

informes presentados por Desforges y Abouchaar (2003) y Halgunseth y Peterson (2009). Pueden tomarse estos dos trabajos como referencias básicas para conocer, desde una perspectiva aplicada, cómo planificar las estrategias más adecuadas en aras a conseguir el objetivo propuesto que, en nuestro caso, no es otro que estudiar la implicación de las familias en la escuela y en el trabajo escolar en casa, ambas consideradas como las estrategias más efectivas para la Educación Primaria. Así lo confirman, entre otros, Hill y Tyson (2009) al realizar un meta-análisis de las estrategias que promueven el logro académico de los alumnos/as. Así, Epstein (2009) propone un *active team for partnership* como grupo de trabajo (familias y docentes) cuyo cometido es el de lograr un clima eficaz en la escuela buscando el éxito de todos los alumnos/as.

## 2. Metodología

### 2.1. Diseño

En esta investigación se utiliza un diseño de grupos aleatorio con una sola medida postest en el que los datos fueron recogidos de modo *cross-sectorial* en 12 centros educativos de enseñanza primaria en los que participó profesorado, alumnado y familias. El principal criterio de selección fue la pertenencia del alumnado a los cursos de 5º y 6º de Primaria.

### 2.2. Participantes

Participaron 60 profesores/as que imparten docencia en 4º de Primaria (6.3%), 5º (29.8%), 6º (38.6%), 4º y 5º (0.3%), 5º y 6º (8.6%) y 4º, 5º, y 6º (16.4%). Su experiencia docente oscila entre menos de 5 años (10.3%), entre 5 y 15 años (29.8%), entre 16 y 30 años (30.4%) y con más de 30 años (29.5%). La antigüedad en el actual centro educativo se sitúa entre 5 y 15 años (50.4%), aunque son importantes aquellos que llevan trabajando en el centro menos de 5 (32.7%), o más de 20 años (13.5%) y con más de 20 años (13.5%).

Asimismo, han participado 630 familias (522 familias biparentales y 108 familias monoparentales). Concretamente, el 60.46% son mujeres y un 39.54% varones. En la tabla 1 se exponen sus características sociodemográficas considerando solo aquellas a las que la literatura especializada en implicación familiar les atribuye un alto nivel de incidencia en el proceso.

**Tabla 1. Características sociodemográficas de las familias participantes en la investigación**

Número de hijos	Familias biparentales		Familias monoparentales		
	Total		Total	Mujer	Hombre
1	13.8		22.2	34.8	32.1
2	65		48.2	21.7	32.1
3	15.7		20.9	17.4	7.1
Más de 3	5.5		8.1	26.1	28.7
<b>Nivel de estudios</b>	<b>Total</b>		<b>Total</b>	<b>Mujer</b>	<b>Hombre</b>
Primarios	21.5		24.4	8.7	21.9
Secundarios	33.9		41.9	52.2	49.4
Superiores	43.5		33.7	39.1	28.7
Sin estudios	1.1		0	0	0
<b>Libros en casa</b>	<b>Total</b>		<b>Total</b>	<b>Mujer</b>	<b>Hombre</b>
Menos de 10	0.8		4.7	4.3	0
Entre 10 y 30	8.3		18.6	8.7	20.7
Entre 31 y 50	12.6		15.1	13	20.7
Entre 51 y 100	20.7		18.6	8.7	20.7
Entre 101 y 150	14.4		11.6	26.1	10.3
Más de 150	43.2		31.4	39.2	27.6
<b>Libros infantiles en casa</b>	<b>Total</b>		<b>Total</b>	<b>Mujer</b>	<b>Hombre</b>
Menos de 10	4.3		12.9	4.4	3.5
Entre 10 y 30	17.6		25.9	30.4	44.8
Entre 31 y 50	23.4		22.4	4.4	17.2
Entre 51 y 100	30.9		18.8	30.4	13.8
Entre 101 y 150	11.7		10.6	13	6.9
Más de 150	12.1		9.4	17.4	13.8
<b>Situación laboral</b>	<b>Hombre</b>	<b>Mujer</b>	<b>Total</b>	<b>Mujer</b>	<b>Hombre</b>
Contrato temporal	9.2	8.8	-	21.9	18.5
Contrato indefinido	29.5	37	-	30.4	44.5
Autónomo/a	15.9	25	-	8.7	3.7
Funcionario/a	17.6	16.8	-	4.3	7.4
Tareas del hogar	11.6	0.3	-	0	3.7
Servicio doméstico	4.3	4	-	4.3	0
En paro	10.3	8	-	30.4	11.1
Jubilado/a	1.6	0.1	-	0	11.1

En lo que atañe al alumnado, participaron 630 alumnos/as (51.8% chicos y 48.2% chicas) de 5º (50.4%) y 6º (49.5%). Nunca repitieron curso un 89.2% y si lo hicieron el 10.8%.

### 2.3. Instrumentos de medida

Se diseñan tres cuestionarios *ad hoc* para cada uno de los grupos participantes cuyos índices de consistencia y fiabilidad aparecen recogidos en la tabla 2.

El cuestionario dirigido al profesorado está compuesto por 9 ítems categóricos y 29 en formato Likert, adaptado de las investigaciones de Hoover-Dempsey, Bassler, y Brissie (1992), y actualizado en base a los resultados presentados por Epstein (2009). La transformación posterior en 5 índices (ver tabla 2) resultó satisfactoria para poder tratarlos como variables dependientes (VDs).

Las preguntas categóricas (antigüedad en el centro actual y como docente, situación profesional y cursos en los que imparte docencia) se han utilizado como variables de agrupamiento o independientes (VIs) con el fin de observar su práctica profesional al interactuar con las familias.

El cuestionario dirigido a las familias consiste en 6 ítems categóricos y 37 en formato Likert, transformados posteriormente en 5 índices para las madres y 5 para los padres (ver tabla 2).

Finalmente, el cuestionario para el alumnado está compuesto de 4 ítems categóricos y 50 en formato Likert, también transformados posteriormente en 5 índices (ver tabla 2).

En estos dos últimos casos, los ítems de la escala Likert han sido adaptados a partir de la validación realizada por Yotyodying (2012) para constatar los elementos motivadores que determinan los resultados académicos.

**Tabla 2. Índices de consistencia y fiabilidad de los instrumentos de medida**

	Escala original	Factorial exploratorio			KMO	Índices	Nº ítems	Alfa	Alfa total		
		Factor	Autovalor	% Varianza							
Profesorado	Valoración de implicación familiar (29 ítems escalares, alfa=.852)	1	7.059	41.524	.873	PROF1	4	.743	.901		
		2	2.290	13.471		PROF2	2	.872			
		3	2.077	12.219		PROF3	2	.894			
		4	1.201	7.066		PROF4	4	.714			
		5	1.132	6.657		PROF5	3	.716			
	Socio-profesionales (9 ítems categóricos)	-	-	-	-	-	-	-	-		
Familias	Componentes de decisión de implicarse (37 ítems, alfa=.816): padres y madres	1	5.816	17.625	.802	P1	8	.743	.823		
		2	3.869	11.724		P2	7	.810			
		3	2.418	7.328		P3	7	.773			
		4	1.823	5.525		P4	4	.704			
		5	1.458	4.418		P5	4	.714			
		1	5.014	15.193		.801	M1	8		.795	.811
		2	3.697	11.203			M2	5		.823	
		3	2.642	8.006			M3	6		.735	
		4	1.741	5.275			M4	7		.755	
		5	1.467	4.444			M5	3		.831	
	Socio-demográficas (6 ítems categóricos)	-	-	-	-	-	-	-	-		

	Escala original	Factorial exploratorio							
		Factor	Autovalor	% Varianza	KMO	Índices	Nº ítems	Alfa	Alfa total
Alumnado	Procesos motivacionales que afectan al rendimiento académico (50 ítems, alfa= .897)	1	9.762	45.269	.813	AL1	12	.844	.823
		2	4.512	16.270		AL2	12	.858	
		3	3.285	7.520		AL3	10	.811	
		4	2.766	5.475		AL4	7	.806	
		5	1.967	4.610		AL5	5	.777	
	Socio-demográficas (4 ítems categóricos)	-	-	-	-	-	-	-	-

## 2.4. Procedimiento

Los datos fueron recogidos en 2018 en tres etapas. En la primera se solicitó el permiso a la administración autonómica; en la segunda se contactó con los centros para explicarles el proyecto; y, en la última, con la colaboración del profesorado y los equipos directivos y de orientación de los centros, se administraron los cuestionarios al alumnado en sus aulas y se repartieron los cuestionarios al profesorado y familias para, posteriormente, ser recogidos por el equipo de investigación.

El estudio se realizó de acuerdo con las recomendaciones del Comité de Bioética de la Universidad de Santiago de Compostela. Todos los sujetos dieron su consentimiento informado por escrito de acuerdo con la Declaración de Helsinki.

## 2.5. Análisis de datos

Con el paquete estadístico IBM SPSS Statistics 24, previa codificación de las variables, se procedió,

en primer lugar, a comprobar la inexistencia de valores perdidos para, después, determinar los índices de fiabilidad (tabla 2), las dimensiones e índices mediante el Análisis Factorial Exploratorio, los descriptores básicos, los análisis correlacionales (*r*-Pearson), y dado que lo que se pretende es comparar los distintos grupos, lo que procede es realizar análisis inferenciales (*t*-Student test).

## 3. Resultados

### 3.1. Profesorado

Las características que mejor distinguen sus actuaciones o prácticas de implicación familiar se refieren a sus años de ejercicio (en el centro actual y como docente) y su situación profesional (funcionario o interino). Por otro lado, el curso o cursos en el que imparten docencia establece un número menor de diferencias (ver tabla 3).

**Tabla 3. Indicadores de diferencias entre las variables socioprofesionales del profesorado y los índices de las prácticas de estrategias de implicación familiar**

VI	VD	Media 1	Media 2	DT 1	DT 2	N 1	N 2	t	gl	Sig. bilateral
Antigüedad en actual centro 1 = 5-15 años 2 = 16-30 años	PROF1	2.24	1.72	.676	.323	32	28	7.08	58	.000
	PROF2	1.82	2.03	.768	.411	32	28	-2.51	58	.012
	PROF3	2.12	3.16	.650	.364	32	28	-14.63	58	.000
	PROF4	1.42	1.59	.477	.612	32	28	-3.13	58	.002
	PROF5	2.14	2.57	.528	.542	32	28	-7.02	58	.000
Antigüedad como docente 1 = 5-15 años 2 = 16-30 años	PROF1	1.82	2.43	.536	.626	15	45	-12.42	58	.000
	PROF2	1.46	2.11	.445	.766	15	45	-12.02	58	.000
	PROF3	2.21	2.34	.665	.742	15	45	-2.13	58	.033
	PROF4	1.24	1.59	.208	.583	15	45	-9.08	58	.000
	PROF5	2.13	2.26	.538	.545	15	45	-2.85	58	.005
Situación profesional 1 = Funcionario 2 = Interino	PROF1	2.29	1.78	.637	.597	29	31	8.12	58	.000
	PROF2	2.03	1.15	.697	.283	29	31	13.91	58	.000
	PROF3	2.36	2.02	.718	.635	29	31	4.80	58	.000
	PROF4	1.57	1.19	.529	.224	29	31	6.78	58	.000
	PROF5	2.31	1.82	.480	.596	29	31	9.63	58	.000
Cursos de docencia 1 = Curso único 2 = Varios	PROF1	2.31	1.61	.673	.320	32	28	7.40	58	.000
	PROF3	2.31	2.89	.639	.682	32	28	-6.18	58	.000

Como se puede observar, la relación entre las 5 dimensiones es altamente significativa ( $p \leq 0.01$  en todas ellas). En todo caso, las relaciones con más peso se registraron, con una correlación media de .52, entre la dimensión PROF2 (conceder bastante importancia y eficacia al hecho de asesorar a las familias para la realización de deberes y exámenes) y las dimensiones PROF3 (conceder bastante importancia y eficacia a solicitar padres o madres voluntarias para ayudarles en sus clases) y PROF4 (conceder mucha importancia a leer con los chicos/as en casa y estimular su interés por las tareas escolares). Estas últimas también guardan una estrecha relación entre sí ( $r = .412$ ,  $p \leq 0.01$ ) al igual que la dimensión PROF1 (conceder bastante importancia y eficacia a facilitar materiales a las familias y tutorizar su uso) y la dimensión PROF2. La última dimensión (considerar bastante eficaz y posible que las familias acudan a servicios comunitarios,

como “escuelas de padres”) guarda una relación más débil, aunque significativa, con las restantes cuatro dimensiones ( $r = .138$ ,  $r = .171$ ,  $r = .237$  y  $r = .109$ ,  $p \leq 0.01$ , respectivamente).

En la tabla se observa que la estrategia de facilitar materiales a las familias y tutorizarlas (PROF1) es practicada por el profesorado con menos experiencia en los centros, pero con más años de docencia. Su situación profesional es de estabilidad y se ocupan de un solo curso (5º o 6º de Primaria).

La dimensión referida a asesorar a las familias en los deberes y exámenes (PROF2), es asumida por aquellos con más antigüedad en el centro y también como docentes y que tienen una situación profesional estable. La tercera, solicitar familias voluntarias para que ayuden en el centro (PROF3), es utilizada por docentes con ese mismo perfil y que se ocupan de varios cursos. La cuarta, leer en casa con los estudiantes y estimular su

interés por las tareas escolares (PROF4), es empleada por los que tienen una mayor experiencia en el centro, en la docencia y con una situación profesional estable. Por último, la quinta dimensión (PROF5) que implica la recomendación a las familias del uso de servicios comunitarios (“escuelas de padres”, por ejemplo), es la más adoptada por el profesorado con más experiencia (en el centro y como docente) y con una situación profesional estable.

### 3.2. Familias

Se puede afirmar, con la evidencia de nuestros datos, que no todas las características que se han considerado en el planteamiento inicial suscitan diferencias en cuanto a los determinantes de la decisión familiar de implicarse (la situación laboral y el tipo de familia, de hecho, no lo hacen). Únicamente las que aparecen en la tabla 4 han mostrado ese nivel de influencia en los índices referidos a madres y padres.

**Tabla 4. Diferencias entre las características socio-familiares en cuanto a los elementos que determinan la decisión familiar de implicarse en madres y padres**

VIs	VDs	Media 1	Media 2	DT 1	DT 2	N 1	N 2	t	gl	Sig. bilateral
Número de hijos/as 1 = 1 o 2 2 = 3 o más	M2	4.83	4.76	.266	.322	255	124	2.76	377	.006
	M3	1.86	2.00	.603	.570	255	124	-2.33	377	.020
	M5	3.94	3.78	.763	.779	255	124	2.16	377	.031
	P1	4.76	4.64	.292	.390	183	66	3.12	247	.002
	P4	3.66	3.82	.701	.543	183	66	-2.20	247	.029
	P5	4.12	3.94	.582	.780	183	66	2.32	247	.021
Nivel de estudios 1 = Medios 2 = Superiores	M3	1.99	1.74	.588	.572	221	160	5.17	379	.000
	M4	4.20	4.10	.520	.504	221	160	2.30	379	.022
	M5	4.02	3.73	.693	.832	221	160	4.48	379	.000
	P2	3.67	3.83	.677	.767	163	86	-2.33	247	.020
	P4	3.73	3.59	.655	.669	163	86	2.14	247	.033
Libros en casa 1 = 50 2 = 51-150	M2	4.75	4.84	.356	.248	95	289	-.330	382	.001
	M3	2.11	1.82	.747	.521	95	289	5.25	382	.000
	M4	4.25	4.13	.530	.511	95	289	2.50	382	.013
	M5	4.07	3.85	.734	.771	95	289	3.10	382	.002
	P3	2.72	2.54	.881	.699	47	202	2.00	247	.046
	P4	3.90	3.63	.733	.642	47	202	3.32	247	.001
Libros infantiles en casa 1 = 50 2 = 51-150	M2	4.79	4.84	.319	.240	184	197	-2.06	379	-.040
	M3	2.01	1.78	.630	.547	184	197	4.78	379	.000
	M4	4.22	4.10	.477	.548	184	197	2.85	379	.005
	P4	3.77	3.61	.724	.613	108	141	2.48	247	.014
	P5	4.16	4.01	.595	.643	108	141	2.50	247	.013

Respecto a las madres, la dimensión que muestra la relación más estrecha, se refiere a la que etiquetamos como “M4” (centrar la responsabilidad de un buen rendimiento académico del alumnado exclusivamente en la familia). La dirección, altamente significativa, de esta relación, se establece en torno a la creencia en su auto-eficacia para implicarse siempre que su hijo/a lo solicite (M1,  $r=.431$ ,  $p\leq 0.01$ ), a priorizar el aprendizaje como meta principal del estudiante (M2,  $r=.321$ ,  $p\leq 0.01$ ) y a señalar a la escuela como responsable del buen hacer académico del alumnado (M5,  $r=.225$ ,  $p\leq 0.01$ ).

En los padres, el hecho de focalizar la responsabilidad del buen rendimiento del alumnado en la escuela (P5) es la dimensión que más abarca en términos asociativos y así, se establece una relación significativa con orientación hacia el aprendizaje como meta principal del estudiante (P1) ( $r=.282$ ,  $p\leq 0.01$ ), con la creencia en su auto-eficacia para poder implicarse en los estudios de sus hijos/as (P2) ( $r=.206$ ,  $p\leq 0.01$ ) y con el papel importante de la petición del estudiante solicitando apoyo académico (P4) ( $r=.244$ ,  $p\leq 0.01$ ). Este mismo nivel de asociación también se establece entre las dimensiones P1 y P2 ( $r=.248$ ,  $p\leq 0.01$ ) y P1 y P4 ( $r=.244$ ,  $p\leq 0.01$ ).

Si se observa la tabla 4 se constata que el mayor número de hijos/as afecta, en las madres, a la orientación de metas hacia el aprendizaje y a focalizar la responsabilidad de la educación de sus hijos en la escuela (M5). Un menor número de hijos incide en una orientación negativa (en

términos de rechazo). En los padres, en cambio, un menor número de hijos incide en la orientación de metas hacia el aprendizaje (P1) y a focalizar en la escuela la responsabilidad sobre la educación (P5). Un mayor número de hijos repercute finalmente en los padres cuya decisión para implicarse depende de que estos lo soliciten (P4).

En general (ver tabla 4), cuanto mayor es el nivel de estudios de los padres, mayor es la creencia en su auto-eficacia para implicarse (P2) y, cuando los estudios son primarios y/o secundarios, se establece una orientación negativa hacia el logro académico como meta (M3), la responsabilidad de la educación se focaliza en la familia y en la escuela (M4 y M5) y la decisión de implicarse, en los padres, se materializa cuando el estudiante lo solicita (P4).

Finalmente, una mayor cantidad de libros o de libros infantiles en casa no son factores de peso en la decisión familiar de implicarse, con la excepción, ver tabla 4, de las madres que establecen el aprendizaje frente al logro como meta para la educación de sus hijos (M2).

### 3.3. Alumnado

De todas las características que se incluyen en el estudio, solo dos han plasmado su influencia sobre los procesos motivadores que atañen al aprendizaje (ver tabla 5). Las referidas al curso y al género del alumnado.

**Tabla 5. Indicadores de diferencias entre las variables sociodemográficas del alumnado y los índices referidos a los procesos motivacionales que atañen al aprendizaje**

Vls	VDs	Media 1	Media 2	DT 1	DT 2	N 1	N 2	t	gl	Sig. bilateral
Curso 1 = 5º 2 = 6º	AL1	3.96	3.70	.662	.744	318	312	4.58	628	.000
	AL2	3.43	3.30	.850	.722	318	312	2.05	628	.041
	AL3	4.19	3.88	.709	.743	318	312	5.21	628	.000
	AL4	2.60	2.17	1.009	.908	318	312	5.40	628	.000
Género 1 = Chico 2 = Chica	AL1	3.75	3.91	.737	.682	325	302	-2.94	625	.003
	AL3	3.99	4.12	.757	.707	325	302	-2.25	625	.025

En cuanto a las dimensiones, las asociaciones con más peso se establecen entre la regulación de la emoción académica negativa ante situaciones académicas estresantes (AL1) en la que el sujeto se propone resolver los conflictos al considerarlos importantes para él (valgan de ejemplo dos ítems: “sé que puedo resolver el problema” y “me esfuerzo porque quiero comprender”). Las relaciones se

establecen con AL2 ( $r=.362$ ,  $p\leq 0.01$ ) referida a un tipo de motivación extrínseca en la que el sujeto se esfuerza con las tareas escolares para evitar ansiedad u obtener auto-refuerzos como el “orgullo”. También con AL3 ( $r=.471$ ,  $p\leq 0.01$ ) centrada en la percepción de un estilo de implicación “flexible” basado en el apoyo y ánimo de sus padres. El nivel de asociación entre estas últimas sigue siendo

alto (AL2-AL3,  $r=.158$ ; AL2-AL4,  $r=.287$  y AL3-AL4,  $r=.228$ ; todas ellas a un nivel de  $p \leq 0.01$ ).

En cuanto al curso y género (ver tabla 5), quienes manifiestan una mayor regulación de la emoción académica (AL1) son las chicas y el alumnado de 5º curso, que también manifiestan una motivación especial para evitar la ansiedad o sentir orgullo (AL2), la percepción de un estilo flexible en la implicación de sus padres (AL3, en este caso también en las chicas) y la ausencia de expresiones o acciones auto-reforzantes cuando resuelve una tarea difícil (AL4).

#### 4. Discusión y conclusiones

La idea inicial para indagar sobre los elementos que condicionan el proceso de implicación familiar y que, entre otras consecuencias, influyen sobre la motivación del alumnado para afrontar sus tareas escolares, ha quedado, en buena parte, resuelta a la luz de los resultados obtenidos en esta investigación.

La base teórica que postula cómo las familias toman la decisión de implicarse en la dinámica del trabajo escolar en casa (Epstein, 2009; Sheridan & Kim, 2015) se ha mostrado sólida debido al peso y a la significación estadística que se ha registrado al analizar la asociación entre las variables que configuran cada uno de los niveles del proceso en cuestión. Esto es debido a que el planteamiento metodológico y, principalmente, los instrumentos de medida, han recogido de manera fiable las actuaciones de los protagonistas de esta fase (profesorado y familias) a la vez que han confirmado que la elección para formar parte de la investigación fue la correcta. Es lógico que así sea dado el consenso existente sobre la manera de proceder a la hora de diseñar una investigación sobre este fenómeno (Creemers & Kyriakides, 2008; Epstein, 2009; Latunde, 2017).

La intervención y las creencias del profesorado se han mostrado claramente condicionadas por sus años en el centro educativo, por su experiencia docente, su estabilidad laboral y su dedicación a un solo curso. En cuanto a sus prácticas, el asesoramiento a las familias en tareas para casa y para preparar evaluaciones, junto a la entrega de materiales tutorizando su uso, son las actuaciones con más presencia, algo que ha sido constatado en investigaciones similares (Epstein y Dauber, 1991; Epstein & Van Voorhis, 2001; Jung & Han, 2013).

Los determinantes de la decisión que toman las familias para implicarse, en esta investigación, se sitúan en el primer nivel del modelo propuesto por Hoover-Dempsey y Sandler (1995). Es aquí donde se encuentran los elementos motivadores que inician la implicación y en los que destaca la construcción

del rol parental (las ideas acerca del rol que deben asumir padres y madres en los asuntos escolares de sus hijos). En este caso, las madres con varios hijos (tres o más) consideran que esta responsabilidad recae directamente en la familia, mientras que los padres, con uno o dos hijos, delegan esta responsabilidad en la escuela. También aquí existe un claro consenso, en términos empíricos, en atribuir un importante papel a este factor en la decisión de implicarse (Grolnick, Benjet, Kurowski, & Apostoleris, 1997; Green, Walker, Hoover-Dempsey, & Sandler, 2007; Reparaz & Jiménez, 2015; Walker, Ice, Hoover-Dempsey, & Sandler, 2011).

Las características del alumnado que constituyen el hilo conductor hacia los logros académicos, se sitúa en el nivel 4 que postula el modelo del que partimos. El año de escolaridad que cursan, 5º de Primaria, ha resultado ser la variable con más capacidad para diferenciar la influencia de la regulación de la motivación académica positiva (cuando se resuelve una tarea difícil) y negativa (cuando existe presión para resolver tareas escolares), al igual que la motivación de aprendizaje controlado (para esforzarse con los deberes) y la percepción de apoyo e interés de su familia en los asuntos de la escuela. Las estrategias disciplinarias empleadas por la familia ante un rendimiento negativo o ausente (estilo rígido de implicación) no se han visto afectadas por ninguna de las variables que agrupan al alumnado. Los resultados concuerdan con otras investigaciones que emplean metodologías transversales y longitudinales (Cerasoli, Nicklin, & Ford, 2014; Ryan & Deci, 2000; Sheridan & Kim, 2015; Yotyodying, 2012).

En todo caso, el estudio que presentamos podría ser más consistente al hacer un seguimiento y analizar longitudinalmente el peso de las distintas variables para así verificar la estabilidad de los elementos motivadores.

Justamente, desde el modelo de Hoover-Dempsey y Sandler (1995), y la solidez de la evidencia de los datos empíricos que acabamos de exponer, se diseña y evalúa el Programa Implica2 ([http://www.usc.es/esculca/proyecto\\_implica2](http://www.usc.es/esculca/proyecto_implica2)) con familias que tienen hijos/as escolarizados en 4º, 5º o 6º de Educación Primaria. Se trata de un programa psicosocial centrado en el fomento de la implicación familiar y en la mejora de los hábitos y técnicas de estudio del alumnado. Su principal objetivo se sitúa en la optimización de las estrategias que modulan el aprendizaje de los estudiantes en el contexto familiar, a fin de mejorar sus resultados académicos y elevar sus expectativas de éxito educativo.

El Programa se compone de dos subprogramas. Uno dirigido al alumnado, cuya finalidad es formarlo en el aprendizaje de hábitos de estudio

que tengan un efecto positivo en su rendimiento académico. Y otro dirigido a las familias, con el objetivo de mejorar la implicación en la trayectoria escolar de sus hijos. Asimismo, se ha elaborado una guía que pretende servir de apoyo a las familias sobre determinadas cuestiones vinculadas a la vida escolar de los menores. Para su diseño se ha utilizado una investigación anterior (Santos Rego y Lorenzo, 2015).

De manera concreta, el programa se divide en cinco sesiones con una duración aproximada

de dos horas cada una (10h. en total), la última de las cuáles tiene como finalidad la valoración del programa por parte de los participantes. En su desarrollo se abordan los siguientes contenidos: los inicios de la adolescencia, la comunicación en la familia, la responsabilidad de las familias ante el estudio de los hijos, y el trabajo escolar en casa. Además, se han diseñado los instrumentos necesarios para su evaluación que incluyen escalas para el alumnado, familias, profesores, así como un diario de actuaciones e incidencias.

## Nota

- <sup>1</sup> Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación “Implicación familiar y rendimiento académico en la educación primaria. La efectividad de un programa para padres y madres” (EDU2015-66781-R) financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades

## Referencias

- Allen, S. (2005). *Parent involvement, family structure, and academic achievement*. Sacramento: Abstract of thesis California State University.
- Anderson, A., Hattie, J., & Hamilton, R. (2005). Locus of control, self-efficacy, and motivation in different schools: in moderation the key to success. *Educational Psychology*, 25(5), 517-535. <https://doi.org/10.1080/01443410500046754>
- Cerasoli, C., Nicklin, J., & Ford, M. (2014). Intrinsic motivation and extrinsic incentives jointly predict performance: A 40-year meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140(4), 980-1008. <http://dx.doi.org/10.1037/a0035661>
- Covington, M. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: an integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171-200. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.171>
- Creemers, B., & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness*. London: Routledge Taylor y Francis Group.
- Deci, E., Vallerland, R., Pelletier, L., & Ryan, R. (1991). Motivation and education: the self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3/4), 325-346. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep2904\\_6](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2904_6)
- Desforges, C., & Abouchar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievements and adjustment: a literature review. Research Report RR433*. London: Queen's Printer.
- Epstein, J., & Dauber, S. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in Inner-City elementary and middle schools. *Elementary School Journal*, 91, 289-303. <https://doi.org/10.1086/461656>
- Epstein, J., & Van Voorhis, F. (2001). More than minutes: teacher's roles in designing homework. *Educational Psychologist*, 36, 181-193. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep3603\\_4](https://doi.org/10.1207/s15326985ep3603_4)
- Epstein, J. (2009). *School, family, and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Colorado: Westview Press.
- Fawcett, L., & Garton, A. (2005). The effect of peer collaboration on children's problema-solving ability. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 157-169. <https://doi.org/10.1348/000709904x23411>
- Fernández Enguita, M., Mena, L., y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación “la Caixa”.
- Godás, A. (2015). La participación y el compromiso familiar en la escuela. En M.A. Santos Rego (Ed.), *El poder de la familia en la educación* (pp.123-144). Madrid: Síntesis.
- Green, C., Walker, J., Hoover-Dempsey, K. & Sandler, H. (2007). Parent's motivations for involvement in children's education: an empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology*, 9, 532-544. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.532>
- Grolnick, W. & Slowiaczek, M. (1994). Parent's involvement in children's schooling: a multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 67, 237-252. <https://doi.org/10.2307/1131378>
- Grolnick, W., Benjet, C., Kurowski, C., & Apostoleris, N. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology*, 89, 538-548. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.538>
- Gutiérrez-Domènech, M. (2009). *Factors determinants del rendiment educatiu: el cas de Catalunya*. Barcelona: “la Caixa”.

- Hacker, D., Dunlosky, J., & Graesser, A. (Eds.) (2009). *Handbook of metacognition in education*. New York: Routledge.
- Halgunseth, L. & Peterson, A. (2009). *Family engagement, diverse families, and early childhood education programs: and integrated review of the literature*. Washington: National Association for the Education of Young Children (NAEYC).
- Hill, N. & Tyson, D. (2009). Parent involvement in Middle School: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740-763. <https://doi.org/10.1037/a0015362>
- Hill, N., Castellino, D., Lansford, J., Nowlin, P., Dodge, K., Bates, J., & Petit, G. (2004). Parent academic involvement as related to school behavior, achievement, and aspirations: demographic variations across adolescence. *Child Development*, 75, 1491-1509. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00753.x>
- Hoover-Dempsey, K., Bassler, O., & Brissie, J. (1992). Explorations in parent-school relations. *Review of Educational Research*, 85(5), 3-42. <https://doi.org/10.1080/00220671.1992.9941128>
- Hoover-Dempsey, K. & Sandler, H. (1995). Parent involvement in children's education: why does it make a difference? *Teacher's College Record*, 97, 310-331.
- Hoover-Dempsey, K. & Sandler, H. (2005). *Final Performance Report for OERI Grant R305T010673: the social context of parent involvement. A path to enhanced achievement*. Presented to Project Monitor, Institute of Education Sciences, U.S., Department of Education, March 22.
- INEE (Instituto Nacional de Evaluación Educativa) (2018). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2018*. Madrid: INEE.
- Jung, E. & Han, H.S. (2013). Teacher outreach efforts and reading achievement in Kindergarten. *Journal of research in Childhood of Education*, 27, 93-110. <https://doi.org/10.1080/02568543.2012.739590>
- Latunde, Y. (2017). *Research in parental involvement*. New York: Palgrave McMillan.
- Lorenzo, M., Godás, A., Priegue, D., y Santos Rego, M. A. (2009). *Familias inmigrantes en Galicia. La dimensión socioeducativa de la integración*. Madrid: IFIIE-Ministerio de Educación.
- Nermeen, E., Heather, J., & Votruba-Drzal, E. (2010). Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child Development*, 81(3), 988-1005. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01447.x>
- Núñez, J., Vallejo, G., Rosário, P., Tuero, E., & Valle, A. (2014). Variables del estudiante, del profesor y del contexto en la predicción del rendimiento académico en Biología: análisis desde una perspectiva multinivel. *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), 145-172. <https://doi.org/10.1387/revpsicodidact.7127>
- Patall, E., Cooper, H., & Robinson, J. (2008). The effects of choice on intrinsic motivation and related outcomes: A meta-analysis of re-search findings. *Psychological Bulletin*, 134, 270-300. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.2.270>
- Reparaz, R., & Jiménez, E. (2015). Padres, tutores y directores ante la participación de la familia en la escuela. Un análisis comparado. *Participación Educativa* 4(7), 39-47. <https://doi.org/10.15332/tg.mae.2016.00489>
- Rodríguez, S., Núñez, J.C., Valle, A., Freire, C., Ferradás, M., & Rodríguez-Llorente, C. (2019). Relationship between students' prior academic achievement and homework behavioral engagement: the mediating/moderating role of learning motivation. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01047>
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, M., & Deci, L. (2017). *Self-determination theory: basis psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Publishing.
- Santos Rego, M.A., & Lorenzo M. (2015). El Programa ECO-FA-SE: una concertación familia-escuela ante el rendimiento educativo. En M.A. Santos Rego (Ed.), *El poder de la familia en la educación* (pp.215-236). Síntesis. Madrid.
- Santos Rego, M.A., Ferraces, M.J., Godás, A., & Lorenzo, M. (2018). Do cooperative learning and family involvement improve variables linked to academic performance? *Psicothema*, 30(2), 212-217. <https://doi.org/10.7334/psicothema2017.311>
- Santos Rego, M.A., Godás, A., & Lorenzo, M. (2012). El perfil del alumnado repetidor y no repetidor en una muestra de estudiantes españoles y latinoamericanos: un estudio sobre los determinantes académicos. *ESE*, 23, 43-62.
- Sektnan, M., McClelland, M., Acock, A., & Morrison, F. (2008). Relations between early family risk, children's behavioral regulation, and academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(4), 464-479. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.02.005>
- Sheridan, S., & Kim, E. (2015). *Foundational aspects of family-school partnership research*. London: Springer.
- Torío, S., Peña, J. V., & Hernández, J. (2012). Primeros resultados de la aplicación y evaluación de un programa de educación parental: "Construir lo cotidiano". *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(2), 343-368. <https://doi.org/10.4272/84-9745-045-0.ch11>
- Walker, J., Ice, C., Hoover-Dempsey, K., & Sandler, H. (2011). Latino parent's motivation for involvement in their children's schooling. *Elementary School Journal*, 111, 409-429. <https://doi.org/10.1086/657653>
- Winne, P., & Nesbit, J. (2010). The psychology of academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 61, 653-678. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100348>

Yotyodying, S. (2012). *The quality of home-based parental involvement. Antecedents and consequences in German and Thai families*. Dissertation for obtaining the degree of Dr. Ph. at the Faculty of Psychology and Sports Sciences. Bielefeld University. Germany.

Zhang, Y. (2011). Educational expectations, school experiences, and academic achievements: a longitudinal examination. *Gansu Survey of Children and Families Papers*, 1-38.

## CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Godás, A., Lorenzo, M., Santos, M.A., & García-Álvarez J. (2019). El entorno del proceso de implicación familiar: bases empíricas para el diseño de un programa de intervención. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 34 81-96. DOI:10.7179/PSRI\_2019.34.06

## DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

**AGUSTÍN GODÁS OTERO.** agustin.godas@usc.es

**MAR LORENZO MOLEDO.** mdelmar.lorenzo@usc.es

**MIGUEL A. SANTOS REGO.** miguelangel.santos@usc.es

**JESÚS GARCÍA-ÁLVAREZ.** jesus.garcia.alvarez@usc.es

## PERFIL ACADÉMICO

**AGUSTÍN GODAS OTERO.** Profesor Titular de Psicología Social en la Universidad de Santiago de Compostela. Miembro del Grupo de Investigación ESCULCA-USC y de la Red de Investigación RIES. Ha sido Premio Nacional de Investigación Educativa, e imparte, desde 1991 docencia en la materia de “Psicología Social de la Educación”.

**MAR LORENZO MOLEDO.** Profesora Titular en la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de Santiago de Compostela y Vicerrectora de Comunicación, Cultura y Servicios. Pertenece al Grupo de Investigación ESCULCA-USC, la Red de Investigación RIES y la Red de Excelencia “Universidad, Innovación y Aprendizaje en la Sociedad del Conocimiento”. Ha sido Premio Nacional de Investigación Educativa y Premio María Barbeito de Investigación.

**MIGUEL A. SANTOS REGO.** Catedrático en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela, donde ha sido Vicerrector de Profesorado y Director del Instituto de Ciencias de la Educación. Actualmente es el Director del Departamento de Pedagogía y Didáctica de la USC, además de presidente de la Comisión de Informes, Evaluación, Certificación y Acreditación (CGIACA) de la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Galicia (ACSUG). Ha sido Premio Nacional de Investigación Educativa y Premio María Barbeito de Investigación. Es coordinador del Grupo de Investigación Esculca-USC, de la Red de Investigación RIES y de la Red de Excelencia “Universidad, Innovación y Aprendizaje en la Sociedad del Conocimiento”.

**JESÚS GARCÍA-ÁLVAREZ.** Doctor en Educación y Profesor en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. Miembro del Grupo de Investigación ESCULCA-USC, de la Red de Investigación RIES y de la Red de Excelencia “Universidad, Innovación y Aprendizaje en la Sociedad del Conocimiento”. Ha participado en procesos de evaluación de la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Galicia (ACSUG). Actualmente es asesor UNED en el Centro Penitenciario de Teixeiro (A Coruña).

