

La implicación de las familias en el proceso de aprendizaje en la Educación Secundaria Obligatoria: evaluación del rendimiento académico y social del alumnado

Clara Gonzalo Montesinos

Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Alcalá

D433, Programa de Doctorado en Educación

Dra. María Soledad Andrés Gómez

Dr. Carmelo García Pérez

29 de octubre de 2021



Dedicada con todo mi amor a mis abuelas.

Agradecimientos

A mis queridos directores de tesis, Dr. Carmelo García y Dra. Soledad Andrés, gracias por cada llamada, cada email, cada lágrima recogida con cariño, cada corrección, cada enseñanza y cada muestra de humanidad que he recibido para alimentar mi, a veces poco, convencimiento de que terminar esta investigación era posible. No hubiera sido cierto sin vuestro inestimable apoyo. Muchísimas gracias.

A Lola Jiménez por confiar en mi profesionalidad y facilitarme la investigación. Al Colegio Raimundo Lulio por abrirme sus puertas. A mis chicos y chicas que me aguantaron dos años y me trataron con mucho cariño. Gracias a las familias que participaron en este estudio.

A Adrián, por su paciencia y gran ayuda. Gracias.

A mis amigos, que siempre han tenido palabras de apoyo y maneras de hacerme reír.

A mis padres, que desde siempre me han inculcado el valor del esfuerzo, que me han apoyado en cada paso que he dado en la vida, aunque pareciera que me iba a caer. A ti mamá, que tu calidez y bondad como madre, abuela y persona me estremece cada día haciéndome creer que el mundo puede ser un lugar mejor. A ti papá, que tu perseverancia, sabiduría y constancia me llevó a querer demostrarte, siempre, que yo también podía. Os quiero mucho.

A mi hermana, mi compañera de locuras, mi Pepito Grillo. A ti que me muestras amor, aun cuando pareces enfadada. Gracias por aguantarme siempre y por ser un ejemplo de dedicación, vocación y sabiduría para disfrutar de la vida. A esa gran familia que has formado. Os quiero mucho.

A los Cachorros, siempre aportando aprendizajes sabios, retos para mejorar el planeta y por enseñarme que, aún sin ser la nieta preferida, se puede demostrar que cualquier tema es digno de investigación, incluso los vínculos emocionales que soportan distancia,

agendas apretadas y dudas en la letra de la canción de “quién se ría paga la morcilla”.

¡Qué orgullosa estaría la Ton de sus nietos!

A la familia Montesinos, que nunca dudó de mi valía, siempre dispuesta a estar donde se la necesite y a dar cariño incondicional. Me disteis ejemplos de superación y modelos de buenas personas a seguir, y supe cogerlos al vuelo. Gracias por estar en las buenas y en las malas y por cuidarme tanto.

A mi compañero de vida, mi amor, el que me da la seguridad que a mí siempre me falta, el que cree más en mí que yo misma y me ayuda a crecer cada día. Sin ti me hubiera rendido hace mucho, pero tú sabes cómo apoyarme para que nunca me falte impulso para alcanzar mis sueños. Ámote.

Y a ti, mi bebé, mi gran sueño cumplido, por ser el último aliento que necesitaba para terminar esta investigación, pues tú me has demostrado que cuando se lucha por algo se acaba logrando. Te amo y sé que será amor a primera vista.

Índice

Resumen	10
Abstract.....	13
1. Justificación.....	17
2. Introducción	19
2.1. Aproximación teórica al estado de la cuestión	19
2.2. Estructura de la Investigación.....	28
3. Marco teórico	33
3.1. Introducción	33
3.2. Adolescencia y desarrollo.....	42
3.2.1. Los cambios físicos y las repercusiones psicológicas.....	58
3.3. Relación entre la escuela y la familia del adolescente.....	64
3.3.1. Estado de la cuestión.....	64
3.4. Revisión del estado del arte	86
3.4.1. Resultados de los principales estudios sobre la influencia de la implicación familiar en el rendimiento	94
3.4.2. Algunos ejemplos de programas sobre la implicación familiar	110
3.4.3. Una mirada a la regulación de la participación de los progenitores en el ámbito europeo.....	114
3.4.4. Marco legal español de la implicación de la familia en el proceso de aprendizaje	123

3.4.5. Consecuencias de la pandemia de 2020 sobre las relaciones entre la familia y la escuela	129
4. Metodología.....	137
4.1. Introducción	137
4.2. Objetivos e hipótesis	141
4.3. Diseño de la investigación	143
4.3.1. Fases de la investigación	144
4.3.2. Métodos de recogida de datos y utilización del grupo de control	147
4.3.3. Nivel de respuesta de los participantes	150
4.3.4. Plan de Actuación.....	156
4.3.3.1. Intervenciones en 1.º y 3.º de ESO	160
4.4. Instrumentos.....	166
4.4.1. Cuestionario de emociones positivas	166
4.4.2. Cuestionario de relaciones familiares	174
4.4.3. Cuestionario de la familia	183
4.4.4. Entrevista con los tutores y tutoras	185
4.5. Métodos de tratamiento y análisis estadísticos de los datos	188
5. Resultados y discusión	195
5.1. Resultados de los modelos de ecuaciones estructurales	195
5.1.1. Modelo grupo de control	201
5.1.2. Modelos del grupo experimental	216

5.1.3. Comparación del modelo del grupo de control frente a los modelos del grupo experimental.....	222
5.1.4. Modelos de ecuaciones estructurales de diferentes subgrupos por edad y sexo	224
5.2. Resultados de los modelos de regresión lineal estimados mediante mínimos cuadrados ordinarios	232
6. Conclusiones y futuras líneas de investigación.....	241
6.1. Conclusiones.....	241
6.2. Limitaciones del estudio y futuras líneas de investigación.....	252
7. Referencias	255
Listado de tablas	284
Listado de ilustraciones	288
Listado de gráficos.....	288
Anexo C. Cuestionario de relaciones familiares	299
C.1. Cuestionario en español	299
C.2. Cuestionario en rumano	300
Anexo A. Comunicados a las familias	289
Anexo B. Cuestionario de emociones positivas	297
B.1. Cuestionario en español	297
B.2. Cuestionario en rumano	298
Anexo D. Cuestionario de las familias	299
D.1. Cuestionario en español	301

D.2. Cuestionario en rumano	309
D.3. Cuestionario en chino	317
Anexo E. Pruebas estadísticas de validez convergente, fiabilidad y validez discriminante de los modelos de ecuaciones estructurales del modelo experimental pre-intervención	326
Anexo F. Pruebas estadísticas de validez convergente, fiabilidad y validez discriminante de los modelos de ecuaciones estructurales del modelo experimental post-intervención	331
Anexo G. Pruebas estadísticas de validez convergente, fiabilidad y validez discriminante de los modelos de ecuaciones estructurales del modelo 1.º de ESO pre-intervención.	336
Anexo H. Pruebas estadísticas de validez convergente, fiabilidad y validez discriminante de los modelos de ecuaciones estructurales del modelo 1.º de ESO post-intervención	341
Anexo I. Pruebas estadísticas de validez convergente, fiabilidad y validez discriminante de los modelos de ecuaciones estructurales del modelo 3.º de ESO pre-intervención.	346
Anexo J. Pruebas estadísticas de validez convergente, fiabilidad y validez discriminante de los modelos de ecuaciones estructurales del modelo 3.º de ESO post-intervención	351
Anexo K. Pruebas estadísticas de validez convergente, fiabilidad y validez discriminante de los modelos de ecuaciones estructurales del modelo chicas pre-intervención	356
Anexo L. Pruebas estadísticas de validez convergente, fiabilidad y validez discriminante de los modelos de ecuaciones estructurales del modelo chicas post-intervención.....	361
Anexo M. Pruebas estadísticas de validez convergente, fiabilidad y validez discriminante de los modelos de ecuaciones estructurales del modelo chicos pre-intervención	366

Anexo N. Pruebas estadísticas de validez convergente, fiabilidad y validez discriminante de los modelos de ecuaciones estructurales del modelo chicos post-intervención..... 371

Resumen

La presente investigación estudia el efecto de las distintas formas de implicación de las familias en el proceso de aprendizaje para la consecución del éxito personal y académico del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. Con este fin, se diseña un estudio con estudiantes de 1.º y 3.º de un centro educativo ubicado en un barrio de contexto sociocultural medio-bajo de Madrid, con un elevado porcentaje de población inmigrante.

La tesis consta de dos partes: la primera, una revisión teórica del estado del arte, y, la segunda, el estudio empírico. En cuanto a la primera, se han consultado fuentes procedentes del campo de la Psicología Evolutiva, la Psicología de la Educación y la Sociología de la Educación, observándose la ausencia un modelo consensuado de variables sobre el efecto de la implicación de los progenitores en el rendimiento. La importancia de incluir variables socioemocionales en el objeto de estudio desembocó en la propuesta de un modelo estadístico que comprendiese, no solo nuevas dimensiones de la implicación familiar, sino también el efecto de variables moderadoras como su nivel socioeconómico, analizado a través del nivel educativo de los progenitores. Así, se incorporan las relaciones entre las dimensiones de implicación y el rendimiento estudiadas con anterioridad, que, a su vez, se han validado con las estimaciones de modelos de ecuaciones estructurales y modelos de regresión lineal múltiple.

El desarrollo del Plan de Actuación en el centro, eje de este trabajo, tiene como tiene objetivo principal la promoción de la implicación familiar en el proceso de aprendizaje del alumnado. El Plan se llevó a cabo mediante un conjunto de actividades y talleres realizados por expertos con la participación del alumnado y sus familias. Su funcionamiento se ha evaluado a través de los modelos estadísticos estimados en base a los datos recabados antes y después de la intervención.

El estudio adopta un diseño longitudinal y cuasiexperimental, con un grupo de control y otro grupo experimental, y dos fases de datos, pre y post intervención. Los instrumentos de recogida de la información son los siguientes: 1) Cuestionario de emociones positivas, de escala Likert de cinco opciones de respuesta, compuesto por cinco factores y 21 ítems, 2) Cuestionario de relaciones familiares, de escala Likert de cinco opciones de respuesta, compuesto por dos factores y 21 ítems, elaborado *ad hoc* para este estudio, y, 3) Cuestionario de las familias, que recoge información sociodemográfica y de hábitos familiares. Además, se han analizado los ficheros con las calificaciones y las ausencias de los y las estudiantes, facilitados por el centro educativo. El tratamiento de los datos se ha hecho con los paquetes estadísticos SPSS 25 y SmartPLS 3. Del análisis de los datos y su tratamiento estadístico se ha derivado la creación de un modelo causal que, incluyendo variables emocionales, socioafectivas y cognitivas, muestra su relación con el éxito académico y social de los y las participantes en el estudio.

Los resultados obtenidos a partir de las estimaciones de los modelos de ecuaciones estructurales varían por subgrupos de edad y sexo, mostrando que una mayor implicación de los progenitores en la escuela supone el doble beneficio académico y social para los hijos o hijas. No obstante, también se ha observado que indicadores como el nivel de ayuda en la tarea no siempre repercuten en el rendimiento. Por su parte, los modelos de regresión lineal múltiple aportan resultados similares, evidenciando otros aspectos de interés como la relevancia del nivel educativo de la madre que se configura como indicador clave en el éxito académico, mientras que no se ha observado esa influencia por parte de los padres. De forma adicional, los modelos de ecuaciones estructurales exponen que la aplicación del plan de actuación mejoró los efectos de las variables emocionales y socioafectivas en el éxito académico y social, indicando así, la importancia de la

implicación de las familias en el aprendizaje en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

Con objeto de consolidar y replicar los resultados de este estudio, se propone la inclusión de instrumentos cualitativos, así como el aumento significativo de la población participante. Lo que a su vez repercutiría en la mejora los modelos estadísticos diseñados en esta investigación.

Abstract

This research studies the effect of different forms of parental involvement in the learning process of a student to achieve personal and academic success in Compulsory Secondary Education. To achieve the research objective, a study is designed to evaluate 1st and 3rd grade students from an educational centre located in a medium-low sociocultural neighbourhood context in Madrid. This neighbourhood also has a high percentage of immigrant population.

The thesis has two parts: the first one is a theoretical review of the theme on hand, and, the second one, is the empirical study. The first part includes sources consulted from the field of Evolutionary Psychology, Educational Psychology and Educational Sociology which observe the absence of a consensual model of variables on the effect of parental involvement in student performance. The importance of including socio-emotional variables in the objective of the study led to the proposal of a statistical model that understood, not only new dimensions of parental involvement, but also the effect of moderating variables such as their socio-economic level, analysed by examining the parent's education level. Thus, the relationships between the level of parent involvement and student performance studied previously are incorporated, which, in turn, have been validated with estimates from structural equation models and multiple linear regression models.

The development of an Action Plan is in the centre of the research and is the backbone of this project. Its main objective is the promotion of family involvement in a student's learning process. The Action Plan was carried out by using a set of activities and workshops carried out by experts with student and family participation. Its functioning has been evaluated through the statistical models based on the data collected before and after the intervention.

The study adopts a longitudinal and quasi-experimental design, with a control group and another experimental group, and two data phases, pre and post intervention. The information collection instruments are the following: 1) Positive emotions questionnaire, Likert scale with five response options, composed of five factors and 21 items, 2) Family relations questionnaire, Likert scale with five response options, composed of two factors and 21 items, prepared ad hoc for this study, and 3) Family questionnaire, which collects socio-demographic information and family habits. In addition, student grades and absences provided by the educational centre have been analysed. Data treatment was carried out using the statistical packages SPSS 25 and SmartPLS 3. From the analysis of the data and its statistical treatment, the creation of a causal model has been derived which includes emotional, socio-affective and cognitive variables and shows their relationship with the academic and social success of the study participants.

The results obtained from the structural equation models vary by subgroups according to age and gender, showing that greater parental involvement in school entails double academic and social benefits for both sons and daughters. However, it has also been observed that indicators such as the level of help with homework does not always have an impact on performance. The multiple linear regression models provide similar results, showing other aspects of interest such as the relevance of the mother's educational level, which is configured as the key indicator in academic success, while this influence has not been observed by fathers. Additionally, the structural equation models show that the application of the Action Plan improved the effects of the emotional and socio-affective variables on academic and social success, thus indicating the importance of family involvement in learning at the Compulsory Secondary Education stage.

In order to consolidate and replicate the results of this study, the inclusion of qualitative instruments is proposed, as well as a significant increase in the participating population. This in turn would have an impact on the improvement of the statistical models designed in this research study.

1. Justificación

La experiencia vivida durante la realización de las prácticas de Psicología en un centro educativo concertado situado en uno de los barrios marginales de Madrid promovió mi curiosidad como investigadora para profundizar en la importancia de la implicación de la familia en el proceso de aprendizaje. Las características del propio centro en lo que se refiere a las relaciones (existentes o inexistentes en algunos casos) entre los distintos agentes que influyen en la educación de los y las estudiantes, generaron una variedad de inquietudes que me condujeron a iniciar este estudio con el fin de aclarar, en la medida de lo posible, de qué forma afecta la implicación de las familias al éxito académico, así como a las distintas formas de ser y proceder en la evolución integral de los alumnos y alumnas de Secundaria.

En este contexto específico, parecía estar ocurriendo un trasvase de funciones con respecto a las tareas educativas tradicionalmente asumidas por las familias y la escuela. Siendo así que las primeras asumían la tarea de enseñar contenidos mientras que a la segunda se le pedía la enseñanza de valores. ¿Cómo estaba afectando eso a los y las estudiantes?

Mi percepción acerca de la implicación de la familia en la educación en este centro era que se daba de forma escasa o nula y, cuando existía, se limitaba a ayudar o, incluso a hacer, los deberes del alumnado. Este hecho hizo que una alarma se disparase en mi mente. ¿Hasta qué punto las familias han de entrometerse en el contenido académico de la educación? Se encontró un modelo de implicación familiar que no era el que cuadraría con un entorno en el que tanto el nivel socioeconómico de los progenitores como el nivel de estudios es medio-bajo.

Mi formación previa disciplinas económicas junto con estas preguntas que me surgieron en un contexto educativo trazaron el camino de un estudio que ofrece una

perspectiva donde se aúnan varias áreas de conocimiento sobre el efecto de la implicación familiar en el proceso de aprendizaje de los y las estudiantes de Secundaria.

Por este motivo, decidí estudiar la incidencia de ciertas variables—relaciones familiares, bienestar psicosocial, nivel socioeconómico, rendimiento académico, estilo tutorial, entre otras—en la repercusión de la implicación de las familias en el proceso de aprendizaje en la Educación Secundaria. Y, en este punto, me gustaría destacar la importancia de realizar esta investigación en la Educación Secundaria, ya que se ha comprobado que la implicación de los progenitores en esta etapa tiene más efecto sobre el éxito académico que en etapas educativas anteriores, como bien expone Jeynes (2007, 2012) y Hill y Tyson (2009).

Esta investigación quiere servir para ayudar tanto al centro educativo como a las familias a definir cuál es la mejor forma de incluir a la familia en el proceso de aprendizaje, que se ofrece a los y las estudiantes de Secundaria, analizando la relación escuela-familia desde diferentes perspectivas. Además, la puesta en marcha dentro del trabajo de un plan de actuación específico arroja luz sobre cómo diferentes actividades que aúnen los esfuerzos tanto de familias como de escuela pueden influir en el desarrollo holístico de los y las estudiantes, más concretamente, en su éxito académico y social.

2. Introducción

2.1. Aproximación teórica al estado de la cuestión

La implicación de las familias en el proceso de aprendizaje del alumnado ha sido objeto de investigación y discusión desde las primeras décadas del siglo XX. A partir de estudios que analizan la incidencia de la participación de la familia en el proceso de aprendizaje, se destacan tres modelos teóricos en los que se apoya la participación familiar en esta investigación, que podrían ser la base para definir de qué manera se concibe la participación familiar en esta investigación. Según Rivas-Borrell y Ugarte (2014), la participación de la familia puede ser apreciada en primer lugar, como una responsabilidad compartida entre el centro educativo, la comunidad educativa y la familia; en segundo lugar, como la posibilidad y la predisposición existente en los actores que intervienen en la educación para cooperar entre ellos; y, en tercer lugar, se puede configurar como un objetivo primordial del proceso educativo.

Un amplio número de estudios señala la importancia de la implicación familiar en relación con cambios significativos en el rendimiento de los y las estudiantes, así como en su desarrollo emocional, socioafectivo y motivacional (Powell *et al.*, 2012; García-Bacete, 2003), pero también deben remarcarse los que tienen que ver con el profesorado y la institución educativa (García-Bacete, 2003), con la unidad familiar y con el resto de la comunidad educativa (Tan *et al.*, 2020; Martín-Lagos, 2018; Laforet *et al.*, 2010; Fan y Chen, 2001; Levin *et al.*, 1997; Steinberg *et al.*, 1997; Lacasa, 1996; Palacios *et al.*, 1990; Epstein, 1988; Fernández Enguita 1987; García Hoz, 1986; Steinberg, 1981; y Strodtbeck, 1954).

Otros estudios han mostrado un descenso en el rendimiento cuando escuela y familia actúan separadamente (Ranson, 2011; Raty *et al.*, 2009), así como otros, en la misma línea de investigación se encuentran resultados que revelan el hecho de que no es

la cantidad de tiempo invertido lo que realmente importa, sino que ese tiempo sea de calidad (Romero-Velarde *et al.*, 2007). Esto quiere decir, que compartir el mismo espacio en el hogar (por ejemplo, estar en el salón cada persona realizando una tarea individualmente) no puede ser contado como compartir tiempo de calidad, sino que esta calidad requerida se genera cuando se encuentran actividades realizadas conjuntamente en las que subyace la comunicación, el apego, la participación o la colaboración entre los distintos miembros de la familia.

La educación reglada hace coincidir el comienzo de la Educación Secundaria con el principio de la adolescencia, sin embargo, no todos se desarrollan a la misma velocidad. Se deben tener en cuenta variables que pueden producir diferentes ritmos para el desarrollo madurativo como el sexo, la madurez emocional o el tipo de contexto familiar y sociocultural en el que se haya desenvuelto.

A pesar de ser en la adolescencia cuando la persona cambia desde el grupo de referencia de su familia más directa al de sus iguales, no se debe olvidar que el microsistema familiar suele ser, en la mayoría de los casos, un pilar fundamental al que recurre cualquier persona a lo largo de su vida cuando se siente perdida, asustada o necesita ayuda, Hidalgo y Palacios (2004). Teniendo en cuenta lo anterior, para esta investigación se han tomado datos en dos momentos diferentes de la adolescencia (1.º y 3.º de la ESO), de esta manera el enfoque teórico que se desarrolla a esta investigación es el punto en el cual se encuentran la Psicología y la Sociología, siendo las subdisciplinas de la Psicología del Desarrollo o Evolutiva, como fuente teórica principal, y la Psicología de la Educación, como ciencia aplicada.

¿Qué aportarían cada una de estas tres disciplinas (Sociología de la Educación, Psicología del Desarrollo y Psicología de la Educación) a la investigación que se procedía a desarrollar?

La Psicología de la Educación se encarga de estudiar, reflexionar e intervenir sobre el comportamiento de las personas en todos los contextos -educativos o no- se produce el desarrollo individual por la influencia del entorno: las relaciones e interacciones con los otros intervienen de manera esencial.

A lo largo del siglo XX han existido muchas aproximaciones para definir qué es la psicología de la educación, todas esas aportaciones han dado lugar a su definición actual, teniendo en cuenta varios aspectos: 1) los cambios continuos sobre las funciones de la educación y en particular de la educación escolar que impiden crear una teoría y una práctica educativa dentro de los principios científicos; 2) la incesante aparición de nuevos constructos y orientaciones teóricas en el campo de la psicología del aprendizaje, psicología del desarrollo y, específicamente, en la psicología de la educación y de la institución; 3) la propia relación entre la psicología y la educación que ha ido variando a lo largo del tiempo en cuanto a las aportaciones que la primera puede realizar de manera legítima a la segunda, (Palacios *et al.* 1990).

De esta manera, y teniendo en cuenta lo expuesto en el párrafo anterior, se puede considerar la psicología de la educación como una ciencia aplicada de la psicología, debido a que es el conocimiento psicológico el que proporciona un mejor abordaje y resolución los problemas educativos desde una perspectiva científica. Asimismo, una vez que se entienden las leyes universales que explican el comportamiento humano, se pueden adaptar al ámbito educativo. Esta subdisciplina de la psicología no difiere mucho de otras áreas de conocimiento en el ámbito psicológico por las aportaciones que pueda aportar, sino por el propio entorno en el que se llevan a cabo y se aplican dichos conocimientos. El objetivo principal de la Psicología de la Educación consiste en aplicar al campo educativo los conocimientos que se han aportado desde la psicología científica y que pueden ser más beneficiosos e importantes para atender, dar explicación, y entender el

comportamiento de los individuos en ambientes educativos, teniendo como principal consecuencia poder intervenir de una mejor manera en los mismos (Palacios *et al.*, 1990).

De acuerdo con Erazo-Santander (2012), el papel que desempeña un psicólogo educativo comprende varias tareas, entre las que se encuentran proporcionar consejo y experiencia en el desarrollo de las leyes educativas y los reglamentos de las diferentes instituciones educativas. También ha de tratar de solventar las dificultades de aprendizaje, conducta, desarrollo o personalidad del alumnado mediante la práctica de la orientación o asesoría. Además, ha de prestar orientación, consultoría y asesoría tanto al profesorado como a las familias. Se puede encargar del diseño e implantación de programas que promuevan el crecimiento personal, los cambios de conductas dañinas o adictivas o la ayuda a un mejor desarrollo, así como, la prevención de dificultades en el aprendizaje; fomentar el trabajo interdisciplinario para proporcionar al alumnado una atención integral; impulsar las mejoras en los entornos educativos mediante tácticas apropiadas y, por último, cubrir las necesidades del alumnado con necesidades educativas especiales.

Todas estas tareas de las que se puede encargar la psicología educativa se canalizan en un agente concreto de la comunidad educativa que pertenece al Departamento de Orientación del Centro, que puede o no ser psicólogo. La dificultad que supone poder abarcar todas las demandas del alumnado, profesorado y familias desemboca en el hecho de que no siempre todas las actuaciones se enmarcan en la educación formal, es decir, la reglada, sino que muchas veces esos límites pueden verse traspasados cuando esa figura debe intervenir en el entorno familiar para ayudar al bienestar del menor.

Por su parte, la Psicología del Desarrollo comprende los estudios sobre los cambios de los seres humanos a lo largo de toda su vida, observando cómo interaccionan esos cambios con sus microsistemas, los cuales también se encuentran en contante

transición. Uno de los padres de esta disciplina es Piaget que describió los estadios del desarrollo intelectual, marcando de esta manera cuatro etapas con características diferentes que hacen que el individuo en cada estadio destaque por la funcionalidad que se otorga la inteligencia.

A continuación, en la TABLA 1 se van a describir los cuatro estadios del desarrollo intelectual descritos por Piaget que van a permitir dar una explicación teórica a la necesidad de estudiar la etapa de la adolescencia.

Tabla 1

Estadios del desarrollo de la inteligencia según Piaget.

Estadio	Características
Estadio sensorimotor (0-2 años)	En esta etapa la inteligencia busca solucionar problemas de acción, es decir, que una funcionalidad práctica, por ejemplo, encontrar un juguete específico que está metido dentro de un cajón con más juguetes.
Estadio preoperatorio (2-7 años)	Con la aparición del lenguaje y el desarrollo de la imaginación la inteligencia tiene una funcionalidad más simbólica. La imaginación se desarrolla pudiendo resolver problemas lógicos muy primitivos debido a la existencia de una perspectiva egocentrista del mundo y muy simplista.
Estadio de operaciones concretas (7-12 años)	La inteligencia basada en la lógica simplista que existía se va enriqueciendo al incluir la comprobación empírica de las situaciones a resolver.
Estadio de operaciones formales (a partir de la adolescencia)	Se llega al máximo desarrollo del pensamiento lógico donde el individuo es capaz de plantear hipótesis y verificarlas o refutarlas mediante la contrastación con la realidad, la imaginación y los hallazgos que la persona pueda hacer.

Fuente: Adaptado de Piaget (1942).

Se define la adolescencia como una etapa inventada por los países desarrollados a principios del siglo XX para abrigar una necesidad social, o bien, como dicen Palacios *et al.* (1990, p. 434) se trata de una dilatación social del tiempo de niñez para que los individuos se puedan preparar para desempeñar su rol como adulto. La investigación en adolescencia cubre una vital importancia para entender qué ocurre con en esta etapa del desarrollo.

La Psicología Evolutiva contemporánea postula que durante toda la vida el individuo sigue aprendiendo, puesto que los acontecimientos evolutivos importantes que ocurren a partir de la adolescencia generan nuevos conocimientos y, por lo tanto, cambian la manera de resolver problemas. Por lo que, el periodo vital que se denomina adolescencia representa una etapa muy relevante en el individuo, no solo por su naturaleza de transición de la infancia a la adultez, sino también por los descubrimientos en el entorno respecto a las relaciones interpersonales, los límites existentes en los microsistemas, los valores que durante la infancia han sido inculcados, sobre todo en el entorno familiar y escolar, y que en la adolescencia el individuo ya es capaz de plantearse si esos valores van a regir sus acciones o se va a inclinar por otros. En definitiva, el individuo se hace consciente de las normas y los valores que existen en su entorno más cercano y que van a ayudarlo a construir su identidad y razonamiento moral de manera autónoma (Piaget, 1942), ya que hasta la adolescencia la moral que poseía el individuo era heterónoma (se define esta moral como la que obedece y acepta las normas establecidas de manera unilateral sin plantearse su negociación).

La Sociología se ocupa del estudio de los grupos sociales analizando las maneras internas de organización, las relaciones entre los individuos que pertenecen a esos grupos y con el sistema, y el nivel de cohesión que existe en el entorno de la estructura social en la que se enmarcan. Se remarca la interacción de los individuos en este proyecto, ya que

pretende aumentar la participación de las familias en el contexto escolar y estudiar el impacto de estas interacciones en el alumnado. La Sociología de la Educación es la ciencia aplicada que estudia los comportamientos de las personas, las organizaciones y los recursos que relacionan, que gestionan o que hacen posible la educación de una población.

Las aportaciones de Coleman (1988) desde el campo de la Sociología de la Educación se definen a partir del análisis de los distintos capitales existentes (humano, físico y social) que se relacionan en el espacio educativo, así como de las relaciones que surgen entre ellos. De esta forma, Coleman unió las bases teóricas de la Sociología y del comportamiento de los individuos con las doctrinas racionales de la Economía. Esta fusión de teorías conduce al punto medio entre dos ciencias con largo recorrido individual. Desde el punto de vista de la Sociología y de la Psicología del Desarrollo, está muy arraigada la creencia de que toda acción social se encuentra restringida por la organización social en la que se desarrolla, es decir, por la influencia del contexto social, mientras que en la Economía se resalta que los individuos se mueven hacia determinadas metas gracias a la existencia de beneficios que satisfacen sus propias necesidades.

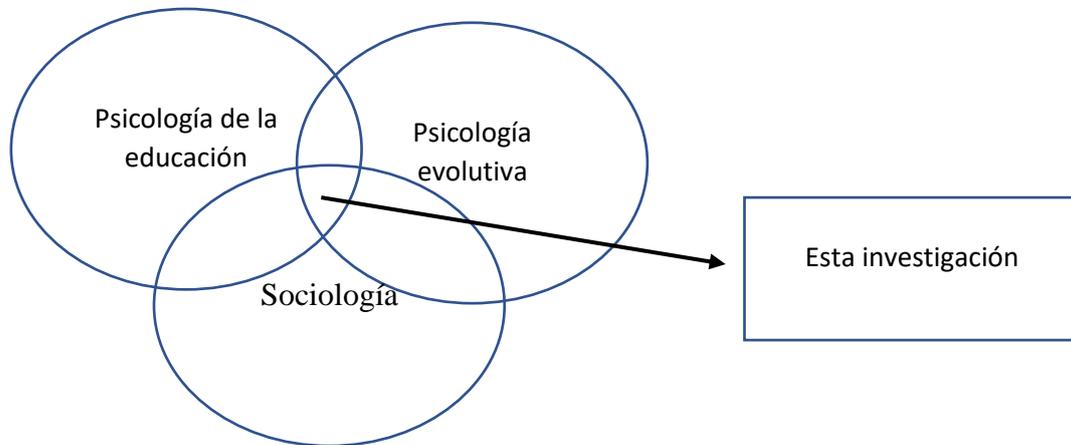
Coleman (1988) desarrolló el concepto de capital social definiéndolo como las relaciones intrapersonales que configuran la red social, sin embargo, se dio cuenta de que el capital social, a pesar de que debía considerarse un bien público, sería el origen de las desigualdades sociales, ya que siempre va a depender del poder y del estatus económico que posea cada individuo. Estas conclusiones hacen que la presentación de la Sociología de la Educación como uno de los pilares teóricos de esta investigación sea necesario, pues, aunque el acceso a la educación se puede considerar un bien público en España, la trayectoria académica de cada individuo vendrá marcada, no solamente, por su estatus socioeconómico, sino también por su poder dentro de la estructura social y por la

dirección marcada por sus propios intereses. La Sociología de la Educación también evalúa el rendimiento de las organizaciones educativas, del alumnado, etc. y esto es muy importante para la evaluación educativa desde esa disciplina. Estas afirmaciones concebidas por Coleman fueron descritas por él mismo en el Informe Coleman *et al.* (1966) que desencadenó el desarrollo de múltiples teorías de la Sociología de la Educación, cuyos investigadores convergen en dos conclusiones: 1) de las familias depende principalmente el éxito educativo y 2) los resultados escolares se ven determinados, en su mayoría, por la etnia y la raza del alumnado. Estas afirmaciones les parecen simplistas a ciertos autores modernos, por la limitación de los agentes implicados en el proceso de aprendizaje y el logro del mismo (Marín-Lagos, 2018). Sin embargo, se observa que existen variables incluidas en los modelos que se han mantenido en el estudio de la implicación familiar desde mediados del siglo XX que deja constancia de la existencia de una desigualdad generada por factores como el sexo, la clase socioeconómica, la etnia, así como por las diferencias de actuación de los propios agentes implicados: estudiantes, familias y docentes, Tan *et al.* (2020).

La complementariedad que se consigue cuando se agregan estas tres áreas de conocimiento permite que el estudio de las influencias que conducen al alumnado de Secundaria a conseguir un éxito académico y una buena inserción social pueda ser estudiada desde diferentes perspectivas. Por un lado, teniendo en cuenta su nivel de desarrollo psicológico, social y emocional, y por otro considerando las características específicas de cada entorno familiar y, por último, los recursos educativos que poseen al pertenecer a una organización académica determinada. La ILUSTRACIÓN 1, expuesta a continuación, muestra la confluencia de las tres disciplinas en el contexto de esta investigación.

Ilustración 1

Áreas de conocimiento que intervienen en esta investigación.



2.2. Estructura de la Investigación

La concepción de este estudio, estructurado como se ha dicho desde diferentes áreas de conocimiento, comporta cierta complejidad, tanto por el marco teórico a desarrollar como al analizar los resultados empíricos encontrados, para enmarcarlos y explicarlos de manera correcta a la luz de las distintas disciplinas a las que se ha recurrido.

En primer lugar, el objetivo general de la investigación reside en evaluar las variables que tienen efecto sobre la implicación familiar en el aprendizaje, lo que se ha llevado a cabo mediante la implantación y posterior evaluación de un plan de actuación para fomentar la participación de los progenitores, tanto en la educación formal como en la informal¹. Para este fin se ha diseñado una metodología cuantitativa, con cuestionarios y datos proporcionados por el centro educativo, que utiliza modelos de estimación causales que permiten encajar todos ámbitos de conocimiento teóricos, dando explicación a los resultados desde cada uno de ellos. A través de todos estos instrumentos, se pretende responder a varios interrogantes.

El plan de actuación se componía de distintas intervenciones dirigidas a los diferentes agentes de la comunidad educativa. El amplio abanico de datos recolectados ha permitido evaluar no solamente la implicación de las familias en la escuela, sino también otros aspectos que influyen en el éxito académico y social del alumnado de Secundaria. De esta manera, se ha construido un modelo estadístico, basado en la metodología de las ecuaciones estructurales, que intenta explicar la influencia de factores emocionales y familiares en el éxito académico y social del alumnado.

¹ Se considera como educación informal al aprendizaje que se realiza fuera de las organizaciones educativas, es decir, a la participación que se realiza en contextos de ocio, lúdicos, laborales, afectivos, etc. Se caracteriza por no tener una estructura a seguir (en objetivos didácticos, tiempo ni soporte) y no otorga ningún certificado. El aprendizaje informal puede resultar de actos premeditados, pero casi siempre se da de manera fortuita.

El desarrollo de este plan de actuación ha permitido recoger datos pre y post intervención que, a pesar de que la participación de las familias no fuese la esperada en los talleres dirigidos a la familia en el centro, ha brindado resultados que muestran diferencias muy interesantes en algunos respecto a los modelos pre y post intervención estimados, que se analizarán en el apartado de resultados de este trabajo. Además, la recogida de los datos ha permitido valorar, estudiar y conseguir relaciones causales sobre la implicación de las familias en el proceso de aprendizaje, expuestas en los epígrafes que contienen los modelos de ecuaciones estructurales.

La amplia trayectoria de la investigación sobre el papel de las familias en educación se muestra en la abundante bibliografía específica de este campo. No obstante, se ha centrado en la educación formal, siendo escasamente conocida la influencia de la educación formal en espacios como el hogar, los centros deportivos o de ocio. Esta investigación pretende aportar una visión más amplia incluyendo la educación informal que se realiza en el hogar, mediante un cuestionario se han recogido datos referentes a las rutinas en los hogares (ya fueran referentes a las tareas y estudios escolares o a las rutinas de comunicación, participación o apego familiares).

Por otro lado, aunque normalmente la participación formal de la familia en la escuela está contemplada en la ley educativa vigente en cada momento (en España en el momento de la investigación era la LOMCE), se ha de destacar que aún existen muchas diferencias entre países. Este asunto se abordará en el capítulo tercero, dentro del marco teórico, una revisión de estudios similares y del recorrido a través de la legislación educativa desde 1970 en España, terminando con la comparación transversal, en el momento de la investigación, de la presencia de los progenitores en las distintas instituciones educativas y la competencia que desempeñan en los países europeos.

El tercer capítulo, adicionalmente, se ocupa del marco teórico de esta investigación, se describirá la adolescencia desde las distintas disciplinas que se han mencionado más arriba, pretendiendo de este modo dar respuesta al por qué y para qué de esta investigación. En el marco teórico se revisan las investigaciones previas sobre el tema a tratar, así como, las teorías del desarrollo en la adolescencia. Asimismo, se revisará la bibliografía existente sobre la relación escuela-familias, destacando las modalidades de colaboración entre los distintos actores de la educación. En esta sección se profundizará en los beneficios de una relación fluida entre familias y escuela para conseguir un mejor desarrollo cognitivo, emocional y social del alumnado.

En el capítulo cuarto se presenta el diseño metodológico de la investigación. La complejidad de esta investigación, a la que se ha aludido más arriba, no reside solamente en los diferentes métodos estadísticos utilizados, sino también en los cambios y adaptaciones que se han llevado a cabo para conseguir la menor contaminación del entorno y, por lo tanto, de los datos, posible.

Es preciso reseñar limitaciones derivadas del impacto de la investigación respecto al porcentaje de participación de las familias en los talleres realizados en el centro, que no ha sido elevado como se esperaba. Sin embargo, se han obtenido unos resultados de interés dentro de ese porcentaje bajo de participación gracias a que la recogida de datos no se ha basado exclusivamente en las actividades que la familia debía realizar en el centro. El haber obtenido datos de comportamiento del alumnado en diversas situaciones, ha dado lugar a una investigación muy rica en cuanto a la calidad de observaciones.

Los resultados se presentarán en el epígrafe quinto, mostrando tanto los modelos de ecuaciones estructurales como la regresión lineal por mínimos cuadrados ordinarios. En este apartado se presenta la interpretación y discusión de los resultados obtenidos en los modelos.

Las conclusiones obtenidas a partir de los análisis estadísticos se desarrollarán en el capítulo sexto, además, se presentarán las limitaciones encontradas en este estudio y las posibles líneas futuras de investigación.

Por último, cabe destacar como relevante la inclusión de un apartado dentro del marco teórico que expone el cambio del papel de la familia en la educación desencadenado por las clases virtuales debido a la pandemia que comenzó en marzo de 2020. Aunque los datos esta investigación se obtuviesen antes, se ha estimado oportuno apuntar en este estudio las variaciones tan significativas que ha producido la pandemia, debida a la enfermedad denominada Covid-19, en cuanto a implicación familiar y sus efectos se refiere.

3. Marco teórico

3.1. Introducción

La relación entre las familias y la escuela es uno de los temas más estudiados por los investigadores en Educación, puesto que ha sido objeto de reflexión y análisis desde hace décadas por autores como Tan *et al.* (2020), Martín-Lagos, (2018), Fan *et al.* (2001), Levin *et al.* (1997), Steinberg *et al.* (1997), Fernández Enguita (1987), García Hoz (1985), Steinberg (1981), Strodtbeck (1954), entre otros.

Es bien sabido que existe consenso generalizado acerca de la importancia de una relación positiva entre familia y escuela, así como de los beneficios que trae consigo una buena relación entre ambas para el estudiante, según expone Lacasa (1996). Sin embargo, existe alguna confusión al respecto del tema, que se refleja incluso en el plano terminológico y conceptual, por ejemplo, ¿qué acciones se consideran participación o implicación de la familia?

En la primera mitad del siglo XX se realizaron los primeros estudios que tenían como objeto analizar la relación existente entre las características de las familias y el desempeño académico de los hijos o hijas (la estructura y el tamaño de la familia, su procedencia étnica, su estatus socioeconómico o su nivel cultural). Autores como Tan *et al.* (2020), entre otros, han realizado metaanálisis rigurosos con resultados de gran interés en este campo que se señalan a lo largo del trabajo.

A partir de finales de los años sesenta, esta relación familia-desempeño fue impulsada por los resultados del informe Coleman *et al.* (1966), en el que se llegaba a la conclusión de que las características familiares tenían un mayor impacto sobre los rendimientos académicos que las variables referentes a las escuelas. Este tipo de análisis ha ido mostrando evidencias que muestran la correspondencia entre el nivel socioeconómico y educativo de las familias y el rendimiento académico del alumnado

(Fernández Enguita, 2016). En esta investigación se pretende ahondar en la importancia del apoyo familiar, para que el alumnado logre tanto un éxito académico apropiado como una buena integración social. Además, este apoyo se materializa en varias acciones como pueden ser la ayuda a la tarea en casa, la comunicación dentro del hogar o la participación de los progenitores en actividades realizadas en el centro (Tan *et al.*, 2020; Martín-Lagos, 2018; Fan *et al.*, 2001).

Desde finales de la década de 1970, los estudios referentes a las relaciones entre familia y escuela se vieron favorecidos por una nueva perspectiva, que no se quedaba en la definición de los factores que influyen en los y las estudiantes; por el contrario, ahondaba en las relaciones que se construyen entre los distintos factores. Este enfoque proviene tanto de la Psicología Evolutiva como de la Psicología Social y se materializa en las teorías ecológicas sobre el desarrollo humano, formulada por Bronfenbrenner (1979). Éstas planteaban que no es posible comprender los procesos de desarrollo personal sin atender a la variedad de elementos interrelacionados que determinan las peculiaridades del entorno en el que vive cada individuo. Más adelante, en un apartado específico sobre la interacción del centro educativo y las familias, se profundizará en esta teoría, que fundamenta el estudio de las relaciones que se construyen entre la escuela y las familias y en cómo afectan éstas a los y las estudiantes.

Por este motivo, a partir de la Ley de Educación de 1970 se observa un incremento progresivo en el aumento de la implicación de las familias en la educación, incluyendo la reciente ley educativa la LOMLOE, que hace verdadero hincapié en la implicación de la familia. Esta trayectoria ha hecho que la educación formal no sea la única en incluir a los distintos agentes y sus relaciones en sus investigaciones, sino que la educación no formal también se ha convertido en objeto de estudio y de medida para identificar e impulsar la

relación escuela-familia y sus efectos sobre los y las estudiantes de Secundaria, Jeynes (2012, 2007).

En la actualidad, la noción de participación integra una visión amplia en la que las relaciones escuela-familias se conciben como un mecanismo fundamental para el perfeccionamiento de los procesos y resultados educativos. Existe un amplio rango de investigaciones en este campo, donde se concluye que la participación de la familia en el proceso de aprendizaje desencadena aspectos positivos y persistentes en el tiempo sobre el desarrollo del alumnado en el ámbito académico, motivacional y social (Powella *et al.*, 2010; García-Bacete, 2003), teniendo, asimismo, un efecto similar tanto en las familias, como en el cuerpo docente (García-Bacete, 2003) y también para la comunidad escolar (Laforet *et al.*, 2010). También la publicación de investigaciones internacionales destaca la relevancia encontrada en la relación entre la participación de la familia en el proceso de aprendizaje y el éxito académico, emocional y social alcanzado por el individuo, así como la diferenciación de los efectos que provocan las distintas formas de implicación familiar (Tan *et al.*, 2020; Martín-Lagos, 2018; Laforet *et al.*, 2010; Fan *et al.*, 2001; Palacios *et al.*, 1990; Levin *et al.*, 1997; Steinberg *et al.*, 1997; Lacasa, 1996; Fernández Enguita, 1987; García Hoz, 1985; Steinberg, 1981 y Strodbeck, 1954).

Sin embargo, durante todos estos años aún no se ha llegado a una respuesta acerca de la siguiente pregunta:

¿Qué es más relevante para una calidad en el aprendizaje: las ideas, actitudes y actividades desarrolladas por las familias o sus características concretas en términos de nivel educativo, posición social u origen étnico?

Para responder a esta pregunta importante es necesario poder estudiar el proceso de aprendizaje desde diferentes perspectivas: la del alumnado, la de los docentes y la de las familias. De igual manera, se debe permitir que las características, ideologías y

procedencia de las distintas familias formen parte del ámbito descriptor del y la estudiante y, por lo tanto, de su proceso de aprendizaje, remarcando la pluralidad y la riqueza que genera un entorno educativo compuesto por familias que responden a muy diversas características (referido a la etnia, religión, país de procedencia, nivel socioeconómico, ámbito laboral, nivel de estudios, etc.).

Según Laforet *et al.* (2010), se ha detectado una difuminación de los límites sobre la responsabilidad de la familia en la educación académica de sus hijos e hijas en cuanto se presentan problemas de conciliación familiar con el trabajo, situaciones de familias desestructuradas, culturas inmigrantes de distinta tradición en la colaboración familia-escuela, bajo nivel cultural, social y económico de los padres y madres, necesidad de delegar el cuidado de hijo o hija a un tercero, etc.

Estas circunstancias, muchas veces, tienen como consecuencia que la familia no comparta la idea de la colaboración con la escuela como institución, explicitada en pocos sistemas y legislaciones educativas. La educación formal y académica es un pilar muy importante para el desarrollo íntegro de cualquier persona, sin embargo, no se puede dejar de lado la educación informal en el seno de la familia, definida como la que se promueve sin una mediación pedagógica explícita y que conlleva: la inculcación de valores y costumbres, el sentimiento de pertenencia un grupo social (que además suele ser el grupo de referencia para aprender fuera de la educación formal), la necesidad la constitución del vínculo de apego², etc. Llegados a este punto, hay que destacar que no solamente son figuras de apego el padre o la madre, sino que también los hermanos y hermanas (sobre todo si son mayores) ejercen como figura de apego, además de ser un importante apoyo

² Bowlby (1978) explicaba que la capacidad de resiliencia frente a acontecimientos estresantes que ocurren en el niño o niña está influenciada por el modelo de apego o de vínculo que los sujetos desarrollan en el primer año de vida con el cuidador o cuidadora, generalmente la madre.

emocional y un modelo a la hora de enfrentarse a los problemas académicos, Prince y Hadwin (2013).

Hoy en día, la educación informal no se produce únicamente en la familia, sino que los medios de comunicación y las redes sociales tiene una influencia grande sobre lo que se aprende o desaprende, así como, los videojuegos que influyen en el desarrollo intelectual de los niños y niñas, debido a que el tiempo que los progenitores no tienen para dedicar a sus hijos o hijas a causa de la no conciliación laboral, se suple con el uso desmedido de la tecnología, Varela *et al.*, (2021), Respecto a los videojuegos, distintos autores subrayan su beneficio en los procesos de enseñanza y aprendizaje para incrementar la motivación de los y las estudiantes, perfeccionar su atención consiguiendo una mayor implicación, ayudando a crear nuevas habilidades y estrategias (López-Gómez, 2018). Por el contrario, algunos estudios advierten de que pueden derivarse efectos negativos de un uso abusivo de los videojuegos, vinculándolo con temas de adicciones, depresión y el sedentarismo y obesidad, entre otros (Stiglic y Viner, 2019; Wang *et al.*, 2019).

A pesar de que ha pasado mucho tiempo desde que Vygotsky (1978) describió su concepción acerca del lenguaje y el pensamiento y la implicación de estos en el control de la atención y la acción conjunta, merece la pena destacar un término que propuso: la Zona de Desarrollo Próximo, que se define como “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Vygotski, 1979: 133). No se destaca en vano este concepto, sino que es un concepto clave para comprender la importancia de la figura adulta de referencia en todos los microentornos para alcanzar una formación holística de la persona. Se desarrolló de forma

complementaria el concepto de “andamiaje”, (Vygotski, 1978) enmarcado en la teoría sociocultural del desarrollo cognitivo. La teoría de Vygotski (1978) describe que el desarrollo cognitivo que experimentan los niños y niñas es debido a la interacción que realizan con otras personas, que poseen niveles intelectuales más avanzados y mecanismos más desarrollados que les permiten intervenir en tareas intelectuales; sobre todo, se refiere este autor al lenguaje como herramienta principal, asumiendo que no existe ninguna grieta en dichas interacciones.

Barbara Rogoff (1984) centra sus estudios en una teoría del aprendizaje cercana a la perspectiva sociocultural y destaca la importancia de entender que el estudio de las interrelaciones de un individuo aislado no es completo si se omite la influencia que ejerce en esa relación otras variables como su entorno, su cultura, las diferentes velocidades de desarrollo de sus iguales o la habilidad del adulto más experto en transmitir conocimientos. La influencia de las personas que interactúan en los microsistemas principales de un niño o niña tiene gran importancia en el proceso de aprendizaje, sin embargo, no se pueden obviar otros factores que coexisten mientras se produce esa relación. Esta autora reseña la coexistencia de tres planos socioculturales, que presenta como inseparables a pesar de tener lugar en estratos sociales diferentes (institucional, interpersonal y personal): la participación guiada, la apropiación participativa y el aprendizaje (Rogoff, 1990). No se pretende dar más importancia a ninguno de ellos, por el contrario, se concibe su estudio como distintas perspectivas del mismo concepto.

Siguiendo a Rogoff (1990), a continuación, se describen los tres conceptos que ella define como planos socioculturales inseparables:

- a) En primer lugar, el “aprendizaje”, que brinda una estructura en el plano de la actividad colectiva, en la cual sujetos activos interactúan con otros dentro de una labor que se encuentra organizada de forma cultural.

Dicha tarea tiene como parte de sus objetivos principales el desarrollo de una intervención fructífera y sopesada de los sujetos con menos bagaje dentro de la actividad. De esta manera la concepción de aprendizaje asociado exclusivamente a aprender habilidades se extiende, para abarcar en él la implicación en cualquier acción estructurada culturalmente como, por ejemplo, relaciones familiares, educación formal o empleo. Además, el concepto de participación comprende algunas variables fuera de la actividad en sí como son aspectos espirituales, políticos, económicos o materiales del entorno.

- b) En segundo lugar, menciona el término “participación guiada” para aludir a los métodos y estructuras de colaboración entre los sujetos, que participan en alguna tarea culturalmente estructurada. Lo importante de este concepto reside en lo que va más allá de las interrelaciones uno a uno, es decir, el desempeño en la vida diaria, la coordinación en tareas que no son simultáneas, la elección de materiales, compañeros, lugar de trabajo o secuencia de actividades a realizar. Por ello, en este concepto la parte correspondiente a la “participación” no solamente atiende a esa tarea en sí misma, sino que, además, debe tener en cuenta tanto la colaboración efectiva como la observación que se lleva a cabo en la actividad. Igualmente, se debe matizar que la parte de “guiada” se refiere a la dirección otorgada por los sujetos que componen la comunidad, los valores sociales y la cultura en la que se desenvuelve la acción.
- c) Por último, la “apropiación participativa” hace referencia al proceso de transformación de los individuos al experimentar con una tarea u otra muy distinta, lo permite que haya un entrenamiento para actividades

futuras parecidas. La apropiación participativa consiste en una transformación holística del individuo que necesita de un compromiso firme por parte de las personas para poder aprender a gestionar una situación posterior en el tiempo utilizando los conocimientos previos.

Se considera que una de las tareas a la que deben hacer frente los adolescentes es la desvinculación emocional de los progenitores, de acuerdo con lo expuesto por Havighurst (1949), entre otros. Por ese motivo, se podría llegar a pensar que es en el comienzo de la educación secundaria cuando los alumnos y alumnas empiezan a buscar una independencia de la familia, a tomar como grupo referencia y pertenencia principal a sus iguales y a crearse su espacio y desarrollo fuera del ámbito familiar. Sin embargo, la etapa adolescente es el periodo en el cual los y las estudiantes deben tomar decisiones importantes para su futuro académico y profesional, tienen que asentar creencias y valores y, todo eso, debe verse respaldado por la familia, no para corregir o adoctrinar, sino para acompañar, aconsejar y servir de apoyo (Parra *et al.*, 2004). Es por esto último, por lo que la investigación se lleva a cabo en dos cursos diferentes de Secundaria 1.º y 3.º de ESO, cuestión que permite comparar el nivel de madurez e independencia del alumnado dentro de la misma etapa educativa. Por un lado, 1.º de la ESO (11-12 años) es un curso en el cual se estima el despegue de la adolescencia, quedando aún muchos comportamientos residuales asociados a la infancia. Por el otro, en 3.º de la ESO (14-15 años) se encuentran de manera mucho más visibles las características físicas, y psicológicas asociadas a la etapa adolescente.

Se debe tener en cuenta que la idea la adolescencia nació en los países más avanzados y es un producto de la elongación de la vida escolar: son unos años en los que las personas no se pueden considerar aún adultos, pero tampoco niños o niñas. Por eso, esta etapa se deja apartada, resultando complicado para las familias crear una buena

comunicación y vínculo emocional con el adolescente, porque ignoran cómo se debe tratar a alguien que no es ni adulto ni niño. De acuerdo con lo descrito por Palacios *et al.* (1990), la adolescencia comprende desde los 12 años hasta el comienzo de la veintena. El concepto actual de adolescencia es algo heredado de la historia vinculada a países occidentales durante el siglo XX, los individuos enmarcados en esta edad que se caracterizan por no haber terminado sus estudios, y encontrarse su larga permanencia en el sistema educativo; estar en busca de trabajo estable; necesitar aún sustento económico familiar; estar viviendo la transición de pasar del sistema de apego familiar al de sus iguales; descubrir su sexualidad, introducirse y sentirse parte de la cultura de la adolescencia (encontrando y trasgrediendo límites, creando modas y rutinas, cultivando un estilo propio de vida, descubriendo cuáles son sus problemas y qué cosas les inquietan, cultivando sus valores, etc.). Todas estas características mencionadas ya no son propias de la infancia, pero tampoco de la edad adulta, por lo que constituyen los signos de identidad de lo que en los países occidentales se considera adolescencia (Kaplan, 1978).

3.2. Adolescencia y desarrollo

En primer lugar, es importante desarrollar la definición de la palabra adolescencia desde las diferentes vertientes que le afectan. Tomando los criterios desarrollados por Rodríguez (1997), se puede definir el concepto desde la etimología, la cronología, y los cambios fisiológicos, la sociales y la psicológicos. El origen etimológico de adolescencia conduce a la palabra latina “*adolescere*”, cuyo significado es “desarrollarse” “crecer” o, incluso se podría traducir como “crecer hasta la madurez”. Si se tiene en cuenta un criterio cronológico, se dice que la adolescencia es la etapa comprendida entre los 12-13 años hasta los 18-20, periodo entre la infancia y la adultez, que comienza al empezar los cambios fisiológicos de la pubertad y acaba cuando el individuo posee un cierto estatus dentro de la sociedad adulta.

Respecto a los cambios fisiológicos, es en la adolescencia donde se encuentra la etapa de desarrollo y maduración sexual de la persona. En cuanto al ámbito social, la adolescencia es el puente desde la dependencia que se presenta en la infancia a la autonomía que se consigue al llegar a ser adulto. Los cambios psicológicos que se encuentran se deben a la necesidad del individuo para adaptarse a su entorno, se realizan ajustes y exploraciones que permiten la búsqueda de la identidad personal.

La adolescencia es una etapa tan importante de la evolución humana, que permite desarrollar una cultura completa en torno a ella, ya que presenta sus propias costumbres, modas, valores, estilo de vida, rutina. Se identifican en ella problemas e inquietudes que ya no son las que existían en la infancia, pero tampoco llegan a asemejarse a las que se tienen en la edad adulta (Palacios, 1991).

Desde los primeros estudios sobre adolescencia en el campo de la Psicología, hasta los más recientes, se describe cómo la construcción de la personalidad y la competencia emocional se encuentran estrechamente ligadas a los procesos cognitivos y

sociales desde los primeros años de vida. Las valoraciones de las personas más relevantes para el individuo son las que más influyen en la adquisición de conocimientos sobre la autorregulación emocional y la autoestima (Moreno y Del Barrio, 2005).

Por este motivo, no resulta extraño resaltar la importancia de la familia, ya que es en ese entorno donde, mayoritariamente, crecen y se desarrollan los niños y niñas. Así que conviene destacar que la estructura, el vínculo, el sentimiento de pertenencia o la diversidad familiar son factores incidentes en el proceso de aprendizaje del alumnado, López y Guiamaro (2016).

Según Palacios *et al.* (1990), el desarrollo de la personalidad y la buena gestión de las emociones de los adolescentes deriva de la socialización habida en el núcleo familiar. Este proceso de socialización influye en la autoestima de manera proporcional a la sensación de valoración que el niño o niña tiene dentro de su familia. Además, debe tenerse en cuenta que hasta determinada edad casi todos los intercambios afectivos y las emociones vividas se desarrollan dentro del entorno familiar.

En muchos estudios se concluye que las interrelaciones familiares no son un proceso unidireccional, sino que existe un conjunto de influencias multidireccionales que afectan a todos los miembros de la familia. De igual manera, estas influencias no se limitan solo al concepto didáctico, sino que se debe subrayar su relevancia en aprendizajes emocionales, sociales, desarrollo de habilidades psicológicas y resolución de conflictos de manera asertiva.

La familia se debe concebir como un sistema ecológico que contiene relaciones interdependientes entre todos sus miembros, evitando que las relaciones progenitores-hijos acaparen toda la atención. (Rodríguez, 1997). En la actualidad, la composición y los roles de cada miembro de la familia suele ser muy diversa, y más en barrios de nivel socioeconómico medio-bajo (Asuar, 2020), en los cuales se pueden encontrar varias

generaciones conviviendo en pisos pequeños o incluso habitaciones, como se ha comprobado en el contexto de esta investigación.

El estilo parental (entre los que se pueden citar: permisivo, autoritario, negligente o democrático, según Manuel *et al.*, 2013) que predomine en los progenitores influyen en el nivel de autoestima, en la forma en que se desenvuelven socialmente los jóvenes, en su autocontrol sobre los impulsos y en su determinación a la hora de desarrollar un proceso de aprendizaje que desemboque en la adquisición de la competencia de “aprender a aprender”. La forma de educar que utilizan los progenitores tiene un origen tanto interno a la familia como fuera de ella, lo que dificulta la generalización de características específicas de la población, ya que cada núcleo familiar vive una situación única.

En este punto, es oportuno destacar la existencia de estudios que identifican el estilo parental democrático con niños o niñas que poseen una alta autoestima, sintiéndose queridos y aceptados, y aprendiendo la importancia de la comunicación bidireccional. Estos progenitores suelen utilizar estrategias de disciplina no coercitivas, además de promover, a veces de manera subconsciente, la educación positiva (Manuel *et al.*, 2013). Esto demuestra que, aún en la etapa adolescente, las relaciones con los progenitores son muy importantes y continúan teniendo una gran influencia en la autoestima y autoconcepto del adolescente. Como apuntan Parra *et al.* (2004), el hecho de que exista una gran cohesión familiar y que los progenitores tengan muestras de afecto frecuentes y sinceras, junto con la existencia de un estilo parental democrático en el hogar, ayudan a que la autopercepción y autovaloración del adolescente sea positiva.

La búsqueda de la popularidad entre adolescentes tiene gran relevancia para la mayoría de los chicos y chicas, es decir, la existencia de una competencia social y la valoración de aceptación de sus iguales se convierte en un indicador muy bueno para evaluar el nivel global de autoestima. A pesar de que la aceptación social por los y las

iguales sea necesaria en la etapa adolescente, el hecho de darle solo importancia a este dominio de la vida puede acarrear secuelas negativas, ya que el adolescente puede mostrar desinterés o incluso no esforzarse en sus estudios o en las interacciones con su familia. Citando a Dubois *et al.* (1998), se ha encontrado que los adolescentes que otorgaban una mayor importancia en su autoestima global al área que concierne a sus iguales eran más propensos a tener problemas de conducta y un menor rendimiento escolar. En contraposición, los que otorgaban más peso a los asuntos relacionados con la familia y la escuela presentaban más probabilidad de tener problemas emocionales y depresivos.

La lectura de estos resultados hace pensar que el desequilibrio a la hora de otorgar importancia a las áreas de la vida que componen la autoestima global puede acabar en problemas tanto internos (aprensiones, angustia, desconfianza, etc.) como exteriores (aislamiento social, conductas agresivas, etc.). Igualmente, la autoestima se ve condicionada por otros factores como puede ser tener una discapacidad física, sufrir una enfermedad crónica o pertenecer a alguna minoría social.

Los niveles de autoestima a lo largo del periodo del adolescente no son constantes, los primeros años de esta etapa, en algunos casos, suelen coincidir con una disminución de la autoestima (Palacios *et al.*, 1990). Los acontecimientos que pueden dar respuesta a este hecho son, en primer lugar, los cambios físicos acontecidos durante la pubertad, pues las modificaciones que provocan son más visibles en los primeros años de la adolescencia. Otra de las variables que puede contribuir a este descenso es el cambio de etapa educativa, de primaria a secundaria, que en la mayoría de las ocasiones presenta importantes variaciones respecto al entorno escolar anterior (Wigfield *et al.*, 1991). Otra de las variables que incide en el nivel de autoestima es el comienzo de las relaciones heterosexuales u homosexuales, lo que implica desarrollar las competencias necesarias para la tarea de búsqueda de pareja. Aunque este descenso de la autoestima inicial suele

ser remontado a lo largo de la etapa adolescente, es más frecuente que sea en los chicos donde se encuentre una autoestima al alza, mientras que las chicas se encuentran fluctuaciones que pueden deberse a los propios procesos de socialización, Gilligan *et al.* (1990).

La autoestima, así como el autoconcepto, sufren cambios a lo largo de la etapa adolescente. Es normal encontrar trabajos académicos (Palacios *et al.*, 1990) que sostienen que en la adolescencia ya surgen diversas valoraciones de los mismos individuos en diferentes situaciones, como pueden ser el aspecto físico, los resultados académicos o las relaciones interpersonales, fuera y dentro del núcleo familiar. Éstas distintas áreas de la vida se van a ver ampliadas en la etapa adolescente en la cual se incluyen nuevos dominios a explorar como son las relaciones afectivo-sexuales, el atractivo físico, o las destrezas que tienen que ver con el futuro profesional que se escoja. Es normal apreciar diferencias de niveles de autoestima entre las diferentes áreas mencionadas, así como también resulta lógico encontrar diferencias entre la autoestima mostrada por chicos y chicas en los diferentes dominios.

Se puede describir como autoestima global la suma de las autoestimas parciales que estribará principalmente de la importancia que cada individuo otorgue a cada área de su vida, junto con las competencias desarrolladas en cada una de ellas. Los estudios realizados apuntan a que existen diferencias significativas en función del sexo. Para las chicas los dominios que mejor definen su autoestima global son las competencias interpersonales y la atracción física, mientras que para los chicos lo más importante son las aptitudes deportivas y el sentimiento de eficacia (Palacios *et al.*, 1990).

La autoestima desarrollada durante la niñez junto con el autoconcepto son las herramientas que van a ayudar al individuo en la etapa adolescente a asumir mejor los

cambios de todo tipo que le acontecen, así como los nuevos roles que debe desempeñar, y a forjarse una identidad sólida a partir de sus nuevos valores, ideologías y perspectivas.

Los puntos clave para entender el desarrollo en la adolescencia, según explica Horrocks (1964), deben ser los siguientes:

1. El adolescente se encuentra en un estado continuo de exploración.
2. Las relaciones con sus iguales adquieren mucha importancia, se busca encajar y ser aceptado indagando en las nuevas formas de relacionarse y en el descubrimiento de la sexualidad.
3. Se experimenta una ampliación de la inteligencia, del desarrollo intelectual y de las responsabilidades y prácticas académicas.
4. Los cambios físicos que se ocasionan hacen que exista un reajuste de la imagen corporal del individuo y de los patrones de movimiento normales hasta lograr la madurez física.

El incremento de la presencia de una perspectiva egocéntrica hace que se rechacen los límites, valores o ideales impuestos por la sociedad, para indagar en los propios, que a menudo están enfrentados, ya que hay mucha distancia entre la visión juvenil, normalmente optimista, del mundo y la realidad observada.

Todos estos cambios que se encuentran en la adolescencia pueden ser clasificados entre primarios y secundarios (Monks, 1987). Los primarios, aunque podrían variar en forma y momento, se definen como universales. Sin embargo, los secundarios tienen una relación directa con el entorno sociocultural en el cual se encuentre la persona, están totalmente ligados a las características idiosincráticas de un lugar.

Se puede decir que los cambios denominados primarios son los biológicos (desarrollo de nuevas habilidades motrices y despertar del instinto sexual), los cognitivos (de acuerdo a las etapas descritas por Piaget, 1942, la inteligencia llega a su estadio de

operaciones formales en el cual existe variación cualitativa y de la estructura del cerebro) y los que tienen que ver con la posición social (la convivencia dota al adolescente nuevas responsabilidades, buscando la independencia que no tuvo en la infancia, con ritos de iniciación sociales, trasgrediendo límites y encontrando el lugar donde se sienten a gusto con los valores, metas, creencias e ideologías que poseen).

Los cambios secundarios se refieren a:

1. *Apego*: el individuo se desvincula del apego de sus padres en busca de autonomía, creando nuevos vínculos de apego, sobre todo, con sus iguales.
2. *Autonomía*: Aumenta su autoconfianza, puede tomar decisiones propias y comportarse con una mayor independencia.
3. *Amistad*: se crean grandes amistades que traspasan la definición de amistad como se conoce en la infancia, logrando desarrollar sentimientos empáticos y de autorreflexión respecto a lo que sienten ellos mismos y sus iguales.
4. *Sexualidad*: La aparición del impulso sexual a través de los cambios fisiológicos y el papel de descubridor de su propia sexualidad.
5. *Logro*: Empiezan a aparecer las metas a la par que aumentan las responsabilidades y obligaciones como individuo dentro de una sociedad.
6. *Identidad*: Es un proceso de adaptación a la nueva apariencia física que dependiendo cuánto se aproxime a los cánones sociales establecidos será más o menos traumático, instaurando más o menos autoconfianza para encontrar el equilibrio del Yo y poder crecer como persona.

En el campo de investigación de la adolescencia se observan dos vertientes teóricas muy diferentes. La primera presenta, desde la antropología cultural, la adolescencia como una etapa feliz y tranquila. en la que el individuo no tiene por qué enfrentarse a dificultades significativas. Sin embargo, se encuentra otra perspectiva que una el enfoque biológico y social para desarrollar la teoría de la adolescencia que desencadena cambios tanto de configuración corporal y nuevos movimientos motores ricos como asunción de nuevos roles y responsabilidades que pueden causar en el individuo conflictos internos, enfrentamientos con los entornos más cercanos o incluso, oposición total hacia las normas sociales aceptadas por los adultos (Palacios *et al.*, 1990).

Fue Stanley Hall (1904) uno de los primeros en abordar la adolescencia como tema de estudio a través de la psicología. Los estudios de este autor, que estaban influenciados por la teoría de la evolución de Darwin, dibujaban la adolescencia como una etapa crítica en el desarrollo de la persona, ya que era el momento en el que se tenía que cambiar del “salvajismo” de la infancia al mundo adulto lleno de reglas y normas socialmente aceptadas, que provocan en el adolescente una lucha interna entre sus impulsos y las obligaciones que le plantea la sociedad.

Si se hace una aproximación a la adolescencia desde la teoría psicoanalítica de Freud, se llega a la conclusión de que esta etapa se define como un período de latencia y la aparición de nuevo de los impulsos sexuales al finalizar la pubertad, se puede decir que el individuo alcanza la fase final del desarrollo psicosexual llegando a la fase de sexualidad genital. Según Freud (1905), el adolescente debía superar el complejo de Edipo o Electra, desvinculándose emocionalmente de sus progenitores y afianzando la relación hacia sus iguales, de los que elegiría a uno o una que se convirtiera en su pareja sexual. Desde la perspectiva del psicoanálisis, es en la infancia donde se desarrollan las características del individuo adulto que va a ser incluyendo el aprendizaje de las

relaciones románticas que va a vivir según el complejo de Electra o Edipo hubieran sido solventados, es decir, para Freud la adolescencia era una etapa secundaria. Por el contrario, Anna Freud (1958), sí profundizó en esta etapa del desarrollo otorgándole gran importancia, ya que describía que muchos de los trastornos o problemas que se encuentran en la personalidad del adulto se encuentran conectados directamente con los sucesos que han ocurrido en la adolescencia de ese individuo.

Según esta autora, las herramientas de defensa que podría utilizar el Yo para controlar los impulsos sexuales devenidos al terminar la pubertad serían escasos, por lo que se necesitaría un mecanismo propio del período adolescente para apaciguarlos. Una de las herramientas que describe Anna Freud (1958) para esta tarea es la intelectualización, es decir, las nuevas habilidades cognitivas obtenidas durante la adolescencia y que tienen que ver con pensamientos y reflexiones filosóficas recurrentes sobre asuntos que suscitan una lucha interna de la persona que tienen que ver con temas de pareja o la homosexualidad. La intelectualización otorga a la persona la capacidad de distanciarse emocionalmente de estos conflictos, para poder solventarlos desde una perspectiva más personal, llegando a gestionar la angustia que pudieran ocasionarle. Otra de las herramientas que nos presenta esta investigadora es el ascetismo, mediante un mecanismo que rechaza de manera generalizada todas las acciones que deriven en algún tipo de placer para la persona, no solo en el ámbito sexual, teniendo como consecuencia que el adolescente se muestre en ocasiones estricto y demasiado puro, llegando a no confiar en las actividades divertidas que pudieran generar un descontrol en sus impulsos. También cabe decir que estas etapas restrictivas alternan con otras en las que el adolescente puede llegar a descontrolar totalmente las actividades que realiza con el fin de satisfacer a todos y cada uno de sus impulsos. Esto es para la autora la característica

propia de la adolescencia, es decir, la existencia de una ambivalencia combinada con un comportamiento imprevisible.

Otro autor de la vertiente psicoanalítica que investigó acerca del periodo adolescente fue Blos (1962). Este psicólogo alude a que el desapego emocional de los progenitores que se produce en esta etapa provoca un vacío emocional en los adolescentes, que hace resurgir ciertos comportamientos o conductas propias de la infancia. Algunos ejemplos de estas conductas regresivas son la idolatría hacia algunos personajes famosos, la sensación profunda de compenetración emocional con algún amigo o amiga y el comportamiento inconformista que no hace más que apoyar a la desvinculación que se experimenta hacia los progenitores y que, a la vez, desencadena la existencia relaciones difíciles y ambivalentes entre el amor y el odio que se siente hacia los progenitores.

Erikson (1956) aborda un tema de la adolescencia desde la perspectiva psicoanalítica, sin embargo, brinda un destacado lugar a factores sociales y culturales. La etapa adolescente es considerada como un período crucial en el desarrollo del Yo debido a los cambios biológicos, psicológicos y sociales acontecidos. El individuo puede experimentar una crisis de identidad que desembocará en la creación de su personalidad de adulto cuando consiga desenmarañarla. Este autor destacó la adaptación del sujeto a su entorno social, que describió mediante ocho estadios³ o trabajos evolutivos que acontecen en distintos periodos de la vida.

Se puede observar que los autores que provienen de la corriente psicoanalítica presentan una imagen de la adolescencia caracterizada por los conflictos y luchas internas

³ Confianza frente a desconfianza; autonomía frente a vergüenza-duda; iniciativa-culpa; laboriosidad-inferioridad; identidad-difusión de identidad; intimidad-aislamiento; generatividad-estancamiento; integridad-desperanza.

que le ocurren a la persona, en su interior. Esta situación se puede asimilar con el análisis sociológico de la adolescencia que realizan otros investigadores que ponen el foco de los conflictos fuera del individuo, es decir, el origen de la problemática a solventar estaría en el exterior, en el entorno social y en los sucesos sociales. Según Havighurst (1949), que defiende la perspectiva sociológica, durante la adolescencia se experimenta una mayor dificultad en los procesos de socialización debido a las peticiones de la sociedad hacia el adolescente en cuanto a la asunción de nuevos roles, tareas y responsabilidades que en situaciones pueden llegar a ser contradictorios. Expone que en esta etapa han de confluír las necesidades del adolescente y las de la sociedad y que de ese encuentro nacen ocho tareas del desarrollo a las que deben hacer frente los chicos y chicas. Entre esas tareas se pueden encontrar: desvinculación emocional de los progenitores, aceptación de los cambios físicos ocasionados por la pubertad, emergencia de relaciones más consolidadas con sus iguales, adquisición del rol de género, consolidación de valores, toma de decisiones firmes sobre su futuro académico y profesional y configuración de vida en pareja y familiar.

En una vertiente muy distinta se halla la posición de Mead (1928), autora afín a la corriente de la antropología cultural, la cual, basándose en estudios realizados con adolescentes de Oceanía, definió que el periodo de transición desde la niñez a la vida adulta es una época sin conflictos, en la que se puede llevar una vida tranquila y llena de felicidad. Del mismo modo, se encuentra que, para la teoría de Piaget sobre los estadios del desarrollo intelectual, la etapa adolescente no presenta angustia ni luchas internas y externas (Inhelder y Piaget, 1955). La diferencia para la teoría de Piaget reside en el cambio cognitivo que tiene como resultado que la resolución de ciertas tareas o contenidos sean solventados mediante la utilización del pensamiento abstracto, el cual se desarrolla justo en el comienzo del periodo identificado como adolescencia sin necesidad

de que exista lo concreto (necesario en las etapas anteriores de esta teoría). A partir de la existencia de una reflexión abstracta, el individuo es capaz de sopesar varias hipótesis ante un conflicto e incluso valorar cada una de ellas comparándola con la realidad y pudiendo comprobar cuál resulta ser la más acertada al desencadenarse los acontecimientos reales. Esta nueva forma de pensar permite a los adolescentes a enfrentarse no solamente a retos académicos, sociales y emocionales nuevos, sino cada vez con una mayor complejidad y abstracción. En este punto, es reseñable mencionar el trabajo de Pfundt y Duit (1993), donde afirman que a pesar de los numerosos años de aprendizaje escolar que llevan los adolescentes, estos tienen una imagen más cotidiana de los fenómenos físicos -investigados por Inhelder y Piaget (1955)- que la que cabría esperar del pensamiento científico propio de una persona en el estadio de operaciones formales de Piaget. Muchos son los investigadores que postulan que los y las estudiantes poseen concepciones científicas erróneas, sin embargo, estas concepciones aun siendo equivocadas representan la realidad de la situación de una forma más simple e inteligible. No obstante, los estudios han avanzado permitiendo concluir que no todas las personas se quedan en los pensamientos formales equivocados, según el consenso de la comunidad científica, que se encuentran en mentes adolescentes, sino que existe una modificación y transformación del pensamiento (Strike y Posner, 1992) provocada por la inconformidad del sujeto con su propia teoría, búsqueda de alternativas coherentes, crear una nueva teoría que sea posible y que esta brinde opciones ante fenómenos que la anterior teoría no recogía. Esta secuencia lógica se ajusta al proceso *piagetiano* de asimilación-acomodación que busca el equilibrio.

De acuerdo con Coleman (1988), quien llevó a cabo una extensa revisión de los estudios empíricos realizados sobre la adolescencia, no se puede concluir que este periodo vital sea principalmente una época tormentosa llena de angustia y de estrés. Coleman

(1988) argumenta que la mayoría de los estudios realizados sobre esta materia provienen de psicólogos y psiquiatras que utilizan a sus pacientes como muestra de estudio, con lo que la visión negativa hacia la adolescencia tiene un origen sesgado por la muestra poblacional. De esta manera propone su teoría focal que explica que, a pesar de que existen conflictos, cambio de roles, cambios físicos y nuevas responsabilidades en los adolescentes, estos acontecimientos no ocurren a la vez. Por lo tanto, chicos y chicas son capaces de solventar esas cuestiones una tras otra, sin llegar a experimentar etapas tortuosas. Asimismo, este autor manifiesta que los actos amenazantes para los adultos como son el consumo de drogas o el vandalismo se ven reflejados en los medios de comunicación de manera constante distorsionando la imagen asociada a la juventud.

Al recopilar lo expuesto en este apartado, no se puede decir que exista homogeneidad entre los teóricos a la hora de describir la etapa vital desde que se abandona la niñez hasta que se comienza la etapa adulta. Sin embargo, actualmente se sabe que la mayoría de los adolescentes no sufren ninguna etapa tormentosa, y que es alrededor de un 20% de los adolescentes los que presentan algún tipo de problema psicológico, porcentaje muy parecido al que se encuentra en los niños y niñas con desajustes psicológicos durante la infancia (Offer y Boxer., 1991). No obstante, aunque los porcentajes no varíen sustancialmente entre estas dos etapas del desarrollo, cabe destacar que las expresiones en las que se materializan esas perturbaciones son más agresivas en la etapa adolescente y generan más impacto social (por ejemplo, suicidios, trastornos alimenticios como anorexia o bulimia, consumo de drogas, embarazos no deseados o delincuencia).

La aceptación de que la adolescencia es una experiencia individual dentro de un contexto cultural específico. da pie a la comprensión de que no todas las personas viven esa etapa de la misma manera y, por eso, pueden aparecer problemas tan graves como los

mencionados en el párrafo anterior. Las destrezas y capacidades adquiridas en los años anteriores son cruciales para poder superar los obstáculos que puedan surgir. Por este motivo, es importante tener en cuenta el factor tan relevante que representa el entorno familiar en el cual el chico o chica adolescente haya pasado su infancia. Además, en nuestra sociedad las dificultades para el acceso al empleo de los jóvenes impiden que la persona, aun habiendo llegado a su madurez física y psicológica, sea incapaz de tener un estatus social como adulto. Esta situación genera un aplazamiento artificial a la incorporación en la vida adulta y dificulta que el adolescente encuentre su nueva identidad basada en los roles y estatus social como adulto, Palacios *et al.* (1990).

Investigaciones de Desfilis *et al.* (2020) más recientes destacan varios hechos sobre la adolescencia que se deben tener en cuenta, de forma que se adapten las conclusiones a los cambios sociales existentes en la adolescencia:

- Por un lado, cabe destacar que no existen evidencias empíricas que apoyen los mitos creados alrededor de la etapa adolescente. Bien es cierto que pueden aparecer conflictos que en la infancia no existían, que pueden desencadenar en comportamientos de hirientes que en algunos casos se interiorizan y se convierten en autolesiones, trastornos alimenticios, ansiedad o depresión y otras se externalizan y presentan agresiones grupales, desafíos a la autoridad, comportamientos antisociales, etc. Sin embargo, no se puede tomar como una generalidad, más bien se observa solo en adolescentes que son más vulnerables en su desarrollo.
- Por otra parte, es necesario diferenciar entre la primera adolescencia (12-14 años), la intermedia (14-16 años) y la tardía (17-18 años), así como las variaciones de género en la interpretación de los comportamientos adolescentes. Esta separación ayuda a los y las investigadoras a poder

profundizar y entender mejor la etapa que, muchas veces, se estudia en bloque.

De acuerdo con Iborra y García-Varela (2020), en la disciplina de la Psicología Evolutiva se hace hincapié en el concepto de cambio constante a lo largo de la vida humana. Para que exista un desarrollo en un sujeto es necesario que ocurran cambios a lo largo del ciclo vital, como también se requiere en la etapa adolescente y, además, estos cambios deben ser cualitativos, es decir, transformacionales para que tenga un efecto en la vida de la persona.

Dado que la autonomía es un concepto clave en la adolescencia, según Iborra y García-Varela (2020), un ejemplo de cambio cualitativo conectado con el logro del sentido de autonomía (denominado también como voluntad⁴) se podría situar cronológicamente en la etapa adolescente, que luego se consolida con el paso del tiempo. Por este motivo, no se debe incluir toda la etapa adolescente en un mismo estudio, pues cada cambio que consolida su voluntad hace que también evolucionen otras variables como su madurez, sus valores o sus metas.

En la TABLA 2 se presenta un resumen de algunas de las teorías más importantes de la adolescencia, que como se ha podido comprobar, es objeto de estudio desde varias disciplinas. Esto enriquece la visión de la adolescencia, aunque a veces se encuentren opiniones enfrentadas.

⁴ “El principio de voluntad implica comprender cómo los individuos construyen sus metas personales, y cómo sus valores y creencias influyen en los procesos de planificación y de autodesarrollo intencional. A diferencia de la conducta, la acción está basada en las intenciones de los participantes que se manifiestan en un entorno cultural concreto, interactuando con otros participantes”, Iborra y García Varela (2020:95).

Tabla 2*Resumen de algunas teorías sobre la adolescencia.*

Autor y año	Teoría sobre la adolescencia desarrollada
G. Stanley Hall (1904)	Pionero en teorizar acerca de la adolescencia. Defendía que la etapa adolescente es un periodo tormentoso por el que pasa el individuo, lleno de estrés y angustia. Partidario de la teoría biogenética.
Sigmund Freud (1905)	El periodo adolescente lo define mediante la teoría psicosexual del desarrollo creada por él. Destacando la etapa genital y la de madurez sexual adulta como momentos clave en este periodo. Defiende que los problemas o enfrentamientos que pueden surgir en la adolescencia tienen su origen en la necesidad de satisfacer al impulso sexual mediante una relación sexual aceptada socialmente. Desarrolla la teoría psicoanalítica.
Albert Bandura (2006)	No contempla la etapa de la adolescencia como un periodo tortuoso. Apoya la idea de que los adultos otorgan demasiada importancia al inconformismo adolescente. Los adolescentes se están reconfigurando para adaptar su comportamiento al modelo de conducta con el que se les ha etiquetado desde los medios de comunicación. Partidario de la teoría del aprendizaje social.
Erik Erikson (1956)	Propone que el periodo adolescente es la resulta de un conflicto entre difundir la identidad propia o perderla, que origina una “crisis de identidad”. En esa crisis de identidad lo más relevante es descubrir “quién soy yo”. Aposta por la teoría epigenética del desarrollo.
Margaret Mead (1928)	Niega el hecho de que la adolescencia sea una etapa tormentosa, aunque expone que existen cambios biológicos que alteran el desarrollo. Tiene la creencia de que las características de la adolescencia fluctúan en función de cómo una cultura enmarque y defina el patrón de los cambios físicos acontecidos en ese periodo. Respalda la teoría antropológica.
Anna Freud (1958)	Postula que se generan nuevos mecanismos para lidiar con los conflictos específicos de la etapa adolescente: intelectualización y ascetismo. Cree que existen dos caras del adolescente: la más puritana y reflexiva y la que busca experimentar y satisfacer todos sus impulsos. Apoya la vertiente psicoanalítica estudiando en profundidad el periodo adolescente.
Havighurst (1972)	La adolescencia se caracteriza por el encuentro entre las necesidades sociales y del individuo. Describe ocho tareas a las que debe hacer frente una persona en su etapa adolescente. Seguidos de la corriente del análisis sociológico.
Coleman (1980)	Cree que los estudios de la adolescencia están sesgados porque las muestras provienen casi siempre de gabinetes psicológicos o psiquiátricos. Se destacan muchos los comportamientos negativos de la juventud a través de los medios de comunicación. Manifiesta que los problemas que deben resolver los adolescentes no se presentan simultáneamente y, por lo tanto, son capaces de resolverlos sin que su vida se convierta en un tormento. Desarrolla la teoría focal.

Fuente: Elaborado a partir de Rodríguez (1997) y Palacios *et al.* (1990).

3.2.1. Los cambios físicos y las repercusiones psicológicas

Todo el cambio físico que experimentan los adolescentes al llegar a la pubertad se desencadena por la liberación de hormonas sexuales en el hipotálamo, que no solamente ayudan a la maduración de sus órganos reproductores, sino que, además, originan cambios secundarios como la aparición de vello en la cara, el cambio de voz, el desarrollo del pecho, ensanchamiento de los hombros para los chicos o caderas para las chicas. El modelo de crecimiento es distinto para chicas y chicos y, además, no van cronológicamente igual.

En las chicas el funcionamiento del sistema endocrino a la hora de comenzar a generar progesterona no depende únicamente del hipotálamo, ya que existen otros elementos involucrados en el desarrollo como son el peso corporal y el porcentaje de grasa corporal. Este hecho lleva a entender porque normalmente las deportistas tienen un desarrollo mucho más tardío (Frisch *et al.*, 1981). La primera señal del comienzo de la pubertad en las chicas es el desarrollo de las mamas, a continuación, empiezan a ensancharse las caderas, aparece el vello púbico y en las axilas y, por último, suele darse la menarquía. A partir de ese momento, ocurre un ensanchamiento de la pelvis y, también, un incremento de la grasa corporal que puede llegar a provocar acné. El vello púbico se pigmenta y además comienza a aparecer en las axilas. Junto a estos cambios se genera, además, un aumento del tamaño del útero, clítoris, vagina y labios. Las chicas suelen terminar su transformación física a los 15 o 16 años.

El aumento de los testículos suele ser la primera transformación evidente en los chicos, continuado por el crecimiento de vello púbico aún sin pigmentar, el aumento del tamaño del pene y el primer cambio de voz. Uno o dos años más tarde ya será visible el vello facial y en las axilas. A esto le sigue el denominado “estirón”, que es más notable que en las chicas, ya que los chicos pueden llegar a crecer entre 5 y 10 centímetros al año.

A la vez que esto sucede incrementan su masa muscular y su grosor óseo. Con la continuación del aumento de pene y testículos, se produce la coloración del vello púbico y el comienzo de la producción de espermatozoides. Asimismo, se observa un incremento de grasa en el pelo y en la piel que deriva en la aparición de acné. Por último, el cuerpo comienza a tener apariencia adulta (más desarrollo muscular, delgado y con ángulos más pronunciados) y puede surgir vello en otras partes del cuerpo: torso, piernas y brazos.

Aunque, usualmente, el cambio de estatura en las chicas se da antes que en los varones, las desigualdades y diferencias de velocidad en el desarrollo pueden causar situaciones incómodas, por existir falta de armonía en el desarrollo que pueden dar pie a mofas o, incluso—debido a la rapidez que se producen los cambios—pueden existir movimientos descoordinados hasta que la persona se adapta a las transformaciones físicas que está viviendo. El tronco crece después que las piernas, manos, cabeza o pies, de acuerdo con Tanner (1972), lo que puede hacer más difícil su coordinación.

Existen muchas investigaciones acerca de cómo los cambios que se realizan en la pubertad afectan a la psique del individuo. Se ha determinado que los cambios acontecidos son lo bastante significativos como para causar un impacto psicológico. Los estudios realizados han utilizado diversos métodos para evaluar el crecimiento de los chicos y chicas: cuestionarios para saber los cambios que ellos habían notado, radiografías, observación de imágenes de adolescentes sin ropa o incluso análisis de sangre que medían niveles hormonales (Graber *et al.*, 1996). Los resultados arrojados en estas investigaciones muestran, en primer lugar, que las consecuencias psicológicas o en el comportamiento son influencia directa del aumento hormonal y ayudan a entender muchas de las características que se han descrito de la adolescencia, puesto que el aumento de hormonas genera los impulsos sexuales, la satisfacción de los mismos, un aumento en la agresividad y una variedad de desajustes emocionales que desembocan, la

mayoría de las veces, en irritabilidad. A pesar de que algunos de los comportamientos se le puede dar la respuesta por los cambios fisiológicos experimentados, la mayoría de las conductas o reacciones psicológicas asociados a la etapa adolescente son desencadenados principalmente por factores psicológicos, culturales y sociales del entorno (Connolly *et al.* 1996).

Los efectos psicológicos que se encuentran en los adolescentes, a raíz de las transformaciones físicas que generan la pubertad, varían en función de las características personales y del entorno que exista. No obstante, se puede concluir que los efectos psicológicos encontrados en las chicas son más negativos que los que correspondientes a los chicos. Las chicas suelen presentar períodos depresivos y de irritabilidad más frecuentes, debido a que su aspecto físico puede discrepar de los cánones sociales establecidos para esa época, puesto que el incremento de la grasa corporal se distancia de los estereotipos de belleza socialmente aceptados, muy ligados a la delgadez femenina. La consecuencia más inmediata de este problema se observa en los porcentajes de chicas adolescentes que sufren trastornos alimenticios, aunque se ha de destacar que cada vez son más los chicos que también se ven afectados por los cánones de belleza de la actualidad, en el contexto cultural occidental en este caso.

Otro de los acontecimientos que puede causar angustia en las chicas es la menarquía, pues en muchos casos aún sigue siendo un tema escasamente tratado en la educación escolar y se encuentran con una situación en la que no tienen información suficiente para hacerle frente sin miedo. Además, la influencia cultural que asocia la menstruación con suciedad, dolor e incomodidad no ayuda a normalizar este proceso.

Sin embargo, la etapa adolescente en los chicos suele conllevar el nacimiento de una autoimagen reforzada proporcionándoles seguridad y un estado de ánimo más afable, ya que el incremento de su musculatura les permite conseguir mejores habilidades físicas

que conducen a elevar su desempeño en las actividades deportivas, según ponen de manifiesto Connolly *et al.* (1996).

Los rangos del promedio de edad en los que ocurren estos cambios son demasiado amplios para poder concretar los motivos por los que el inicio y final de la pubertad ocurren en momentos diferentes en cada caso. Esto se debe no solo a causas naturales del crecimiento, sino también a la influencia de rasgos genéticos, ambientales, hábitos alimentarios, rutinas de actividad física, niveles de estrés, historial médico o, incluso, el clima meteorológico donde resida la persona. El hecho de no poder prever el momento exacto en el que ocurrirán los cambios puberales conlleva incertidumbre, que puede terminar en generar problemas de altos niveles de estrés o dificultades psicológicas al adolescente, de acuerdo con Neugarten (1979). Por lo tanto, cuando aparece una pubertad precoz, se puede encontrar a un individuo todavía no preparado para los cambios que le van a acontecer física o psicológicamente. Cabe destacar que son las chicas las más propensas a sufrir una pubertad precoz.

Los estudios sobre el desarrollo evolutivo y, en concreto, sobre la pubertad precoz destacan que suele ser más desfavorable para las chicas que para los chicos, provocando en la mayoría de las chicas insatisfacción hacia sus cuerpos, generando una autoimagen que puede llegar a ser perjudicial, ya que les hace vivir crisis emocionales más negativas, que las pueden abocar directamente a sufrir trastornos alimenticios o desajustes conductuales que provoquen el comienzo de actos delictivos, adictivos o, incluso, las relaciones sexuales precoces con embarazos no deseados (Connolly *et al.*, 1996). No obstante, se debe señalar que no todos los casos de pubertades precoces acaban en actos negativos; se debe tener en cuenta el nivel cognitivo y socio emocional que presenta la persona y que es la clave esencial para la seguridad y la confianza en sí misma, según concluyen las investigaciones realizadas por Caspi y Moffitt (1991). Los resultados de

sus estudios presentan que las consecuencias negativas de una pubertad precoz están más presentes en chicas que, anteriormente, ya habían mostrado dificultades emocionales o sociales.

En contraposición, se encuentra que la maduración temprana en los chicos puede llegar a ser el incluso motivo de orgullo, pues el hecho de aumentar su fuerza y su capacidad deportiva hace que estén mejor valorados entre sus iguales y, por lo tanto, pueden tener una autoimagen muy positiva que les permita desarrollar el rol de líder en su grupo de amigos. Asimismo, no se debe olvidar que también pueden presentar conductas difíciles y antisociales.

Respecto a las consecuencias de la maduración tardía se ha de destacar que, al contrario que pasaba con la pubertad precoz, esta tiene más incidencias negativas en los chicos que en las chicas. Por un lado, las chicas suelen empezar su desarrollo antes, con lo que un desarrollo más tardío significa una maduración a la par que sus compañeros varones, concediéndole más tiempo para prepararse psicológicamente ante los cambios futuros. Por otro lado, los chicos que sufren una maduración tardía serán, seguramente, de menor estatura y mayor debilidad del grupo, lo que provoca que estén en desventaja no solo en cuanto a las competencias físicas se refiere, sino también a la hora de buscar pareja. Además, esto puede limitar sus posibilidades de liderar el grupo, convirtiéndoles en ocasiones en objeto de burlas.

Investigaciones muy recientes, Juárez-Carreño *et al.* (2021), han encontrado la relación existente entre los niveles de grasa periférica que tiene un individuo y su propio proceso de maduración sexual, así como, también explican que la detención de niveles de grasa periférica falla se produce obesidad juvenil. La desnutrición o la intensa actividad física pueden generar una deficiencia de la hormona llamada leptina, fabricada por las células grasas, o sus receptores, que marcan la cantidad de energía en el cuerpo en los

circuitos neuroendocrinos. Este problema deriva en hiperfagia, obesidad de inicio temprano y demora o imposibilidad para comenzar la transición a la pubertad.

3.3. Relación entre la escuela y la familia del adolescente

3.3.1. Estado de la cuestión

La relación entre las familias y la escuela se fundamenta en dos pilares: la comunicación y la participación de las familias en la escuela y desde casa. Lo beneficioso de la implicación de las familias en el éxito académico es una premisa ampliamente aceptada tanto por la comunidad educativa como por los investigadores y los responsables políticos. Por ello, se ha visto en las últimas reformas educativas la invitación para que los centros promuevan de manera más explícita la participación de las familias, mediante la creación de un canal de comunicación más activo y bidireccional. La idea de participación que vertebra esta investigación parte, en primer lugar, del concepto de la forma en la que las familias se implican en el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas.

Aunque no es fácil encontrar un consenso teórico ni práctico del problema del que se ocupa este estudio, la existencia de varios modelos como por ejemplo los que se encuentran en los trabajos de Semke y Sheridan (2012), Hornby *et al.* (2011), Hoover-Dempsey *et al.* (1995, 1997, 2001) y Epstein (1988, 2011) y conducen a principios comunes, que han llevado a que la mayoría de los expertos en el campo de la Educación consideren el modelo de Epstein como la base teórica esencial para realizar estudios acerca de la participación de la familia en la escuela. Otros, por el contrario, consideran ese modelo es demasiado simplista (Jeynes, 2012, 2007), porque no tiene en cuenta las variables del contexto

El modelo desarrollado por Joyce Epstein subraya la importancia de la continuidad de la implicación familiar en el proceso de aprendizaje, destacando los cambios que se derivan del paso de los años tanto en los objetivos como en la manera de implicación esperada de la familia, dependiendo de las distintas etapas de desarrollo y educativas por las que pasan sus hijos o hijas.

Para esta autora (1988), los ambientes en los que el adolescente interactúa y se relaciona se pueden representar como figuras esféricas que se yuxtaponen de manera desigual en cuanto a logros, experiencias y recursos se refiere. Este modelo utiliza tres variables principales, que son las que establecen en qué medida están más próximas las esferas en las que interactúa el individuo y cómo le influyen las interrelaciones de los distintos agentes de los dos microsistemas. Estas variables son:

- a) el transcurso del tiempo, definido por la edad, el nivel educativo del y la estudiante y la influencia de la etapa histórica que se viva;
- b) las ideologías, tendencias políticas y experiencias de las familias y
- c) las ideologías, tendencias políticas y experiencias de las escuelas.

Profundizando en los estudios de Epstein se encuentran tres posibles maneras distintas de concebir las relaciones escuela-familias, en las que se tiene en cuenta las predisposiciones existentes tanto del personal del centro como de los diferentes miembros de las familias. Se describen a continuación:

- 1) Remarcar la diferenciación. Esta forma de relación resalta las aportaciones de manera aislada de los dos microsistemas, asumiendo que no comparten objetivos ni responsabilidades en el proceso educativo y que, además, son más eficientes y eficaces cuando desarrollan tareas, objetivos y niveles de calidad totalmente separados. De esta forma, por un lado, se permite a los docentes distanciar su trabajo de su opinión personal acerca del ambiente familiar de los y las estudiantes pudiendo ser ecuanímenes en sus decisiones y, por otro lado, se capacita a las familias para crear relaciones interfamiliares que generen expectativas únicas para sus hijos o hijas.

- 2) Intensidad en la presencia de momentos cruciales y continuidad. Esta opción supone que los primeros años de escolarización son muy importantes, ya que son los que van a determinar el desarrollo cognitivo posterior, y remarca que debe existir un orden preestablecido para la colaboración entre escuela y familias. En esta orientación es la familia quien tiene la responsabilidad del progreso de la educación del menor hasta que ingresa en el sistema de educación formal, pero una vez que está dentro del Sistema Educativo, esta perspectiva presume que la responsabilidad recae sobre los docentes y, al terminar la etapa obligatoria es cuando los propios estudiantes deben tomar las riendas de su formación. Es como si se fueran pasando entre la familia y los docentes el testigo del compromiso académico.

- 3) Matizando la superposición de los microsistemas. Esta orientación establece que han de ser ambos microsistemas los que compartan los fines educativos y sociales de los niños o niñas, y para alcanzarlos satisfactoriamente se necesita un trabajo en común.

Dentro de este mismo camino comparten opinión las investigaciones de Seeley (1989), Bronfenbrenner (1978), Leichter (1974) y Litwak *et al.* (1974). Este punto de vista pone de manifiesto que tanto docentes como familias ofrecen a los y las estudiantes diversas y secuenciadas competencias y aportaciones, dirigiéndose hacia una especialización de enseñanza por parte de las familias y de la escuela. A pesar de que la especialización pueda entenderse como un distanciamiento entre los microsistemas de escuela y familia, el resultado real que se aprecia es, que en el momento en el cual docentes y familias asumen la existencia de compromisos comunes frente a la formación

de sus hijos o hijas, se acepta la difusión de las destrezas necesarias entre ambas esferas para ayudar a crear alumnado bien formado y triunfante. Consiguiendo, de esta forma, una mayor interacción entre los dos microsistemas.

En resumen, las tres posibles radiografías de la relación escuela-familias que expone Epstein (1988) proporcionan la idea de que las interrelaciones entre estas esferas pueden presentar diversas estructuras, metas y capacidades. En otras palabras, para cada estudio se deberán definir las variables que configuran uno y otro colectivo.

Si se amplía el plano de la cámara, para repasar otros de los modelos teóricos desarrollados en la literatura, se encuentra un modelo de Grolnick y Slowiaczek (1994) que desarrollaron proponiendo que la implicación parental se estudiase desde tres dimensiones definidas: 1) la implicación de la familia a nivel de conducta, es decir, tomar partido en las actividades organizadas por el centro educativo; 2) la implicación de la familia desde una perspectiva personal, refiriéndose con este término al grado de preocupación de la familia para que sus hijos o hijas consigan un resultado óptimo en las interacciones entre sus iguales que tienen lugar en la escuela y; 3) la implicación familiar a nivel intelectual, que se define como la predisposición de someter al hijo o hija realizar tareas cognitivamente atractivas para su desarrollo. Otro de los modelos teóricos de los que se puede sacar distintas dimensiones para tener en cuenta es el de Fan *et al.* (2012), Normandeau y Nadon (2000) y Deslandes *et al.* (1997). Este modelo define cuatro dimensiones: la primera se refiere a las esperanzas de la familia respecto a la educación de sus hijos o hijas; en segundo lugar, habla de la comunicación bidireccional con unos distintos profesores y personal del centro educativo; el tercer aspecto que remarca son las relaciones personales entre los progenitores y los hijos o hijas y, en cuarto y último lugar, se destaca la implicación de la familia en las actividades propuestas por la escuela.

En sentido opuesto a modelos definidos con dimensiones precisas, se encuentran autores que sienten la necesidad de no dejar el concepto de implicación de la familia en el aprendizaje como un constructo cerrado. Según Boulanger *et al.* (2011), "*hay una multitud de tipologías de participación de los padres en la escuela, donde la participación se inscribe en formas múltiples y, a menudo, no relacionadas al modelo al que se refieren los autores*" (p. 78). Sin embargo, se pretende escoger una aproximación teórica que encaje con este estudio y, según lo descrito por Fantuzzo *et al.* (2013), Epstein (2011) y Deslandes (2009), se puede postular el concepto de participación de la familia en el proceso de aprendizaje como la implicación proactiva de los progenitores en distintas actividades y conductas que tengan como principal fin el de propulsar el proceso de aprendizaje y el desarrollo integral de los y las estudiantes.

En este mismo enfoque se encuentran las investigaciones desarrolladas por McAllister (1987, 1990) que expone que las distintas actuaciones para fomentar la implicación familiar en la educación radican en la filosofía implícita en cada una de ellas. Según ella, se pueden diferenciar tres filosofías esenciales que, aunque en la puesta en marcha de programas reales para el fomento de la participación familiar las distinciones puedan quedar difusas, deben analizarse considerando las ideologías subyacentes a cada filosofía. Estas ideologías determinan los valores, los fines, las expectativas y los prejuicios que marcan los contenidos y el desarrollo de cada programa. Se va a proceder a una descripción más exhaustiva de cada filosofía y, de esta forma, se podrán hacer las conexiones precisas con el plan de actuación previsto en esta investigación.

- a) Una filosofía de la transmisión de la escuela al hogar (*A Philosophy of School-to-Home Transmission*). Esta perspectiva hace que los docentes esperen un respaldo absoluto del proceso de aprendizaje formal por parte de la familia. Esto puede ser concebido desde dos posiciones: la primera se refiere a que en

la casa se confirme la relevancia de asistir al centro escolar y a que se cercioren de que las habilidades adquiridas por sus hijos o hijas sean aceptables para los estándares mínimos de adquisición de competencias. Esto se puede llevar a la práctica comprobando rutinas de estudio o acotando explícitamente las horas de pantalla al día; la segunda se consigue transmitiendo a sus hijos o hijas las formas de comportarse, escribir, comunicarse, pensar y actuar de la idiosincrasia a la que se pertenece, una manera de hacerlo es implantar la costumbre de que los progenitores lean a sus hijos o hijas antes de dormir. Sin embargo, se ha observado que este modelo puede tener limitaciones importantes como:

- a. La escasez de tiempo de los progenitores para dedicárselo a sus hijos o hijas. Si se pone todo el peso del logro escolar en la implicación de la familia según esta filosofía, muchos estudiantes seguirán condenados a naufragar.
- b. El fomento de la participación de la familia en la escuela y, por tanto, la colaboración de ésta con los docentes puede no contrarrestar siempre los efectos de desigualdad económica, social y familiar subyacente (MacLeods, 1987; Mukherjee y Wilson, 1987).
- c. Se puede llegar a confundir los papeles a desempeñar por familia y escuela por no estar suficientemente definidos en la educación formal, dando de esta manera pie a que los progenitores tuvieran la responsabilidad de enseñar a sus hijos o hijas cualquier contenido que no hayan aprendido en el centro educativo o viceversa.
- d. A veces el tesón por inculcar valores u objetivos de la cultura hace que se difuminen los propios de la infancia o del entorno familiar.

- b) Una filosofía del aprendizaje interactivo (*A Philosophy of Interactive Learning*). Los planes de actuación que están bajo este modelo se fundamentan en la creación de un fuerte sentimiento de respeto bidireccional entre las familias y los profesores. Partiendo de esta premisa se fomenta el diálogo y las actuaciones conjuntas que afirmen el aprendizaje independientemente del microsistema en el que se encuentren. Los resultados buscados por este tipo de programas son: 1) conseguir que el estudiante tenga éxito en el microsistema con más poder y 2) que en la cultura no-dominante se consiga mantener la continuidad de las creencias, metas y logros siendo estos también importantes para el desarrollo del individuo.

Para alcanzar estos resultados se invita a la familia a participar en el desarrollo del currículo para poder introducir de la manera más veraz, interesante y apropiada la cultura familiar en el aula.

Los ajustes que mejorarían este tipo de programas son:

- a. Aumenta la complejidad para diferenciar las características esenciales y los puntos más alejados de culturas distintas.
- b. El porcentaje de estudiantes que provienen de otras culturas distintas a las del país de residencia es cada vez más elevado, creando aulas muy heterogéneas con chicos y chicas que proceden de mundos con valores, creencias y metas totalmente desiguales.
- c. Puede ocurrir que esta filosofía se considere alejada de una realidad en la que al presentarse tantas diferencias culturales se concluya que el mejor camino es homogeneizar, poniendo en común todos los valores principales de las culturas que coexisten, para salvaguardar el interés común.

- c) Una filosofía de asociación para el éxito escolar (*A Philosophy of Partnership for School Success*). Esta perspectiva trabaja el vínculo entre familia y escuela como algo crítico para lograr el éxito académico de los niños o niñas. Si los progenitores son considerados por los docentes como activos potenciadores de las cualidades de los y las estudiantes, de forma que, para propiciar que exista un vínculo que permita generar estrategias de éxito educativo, deben existir de antemano tanto una predisposición a variaciones de actitud, como políticas que conduzcan a generar un respeto bidireccional entre progenitores y docentes. Esto se ve reflejado en conceptos como cambio de paradigma (*paradigm shift*) (Seeley, 1989) o proceso de empoderamiento (*empowerment process*) (Cochran, 1989) enmarcados dentro de algunas de las grandes teorías de la implicación de la familia.

Para llevar a buen término un programa con esta filosofía, es necesario tener presentes los siguientes puntos:

1. Crear un acuerdo claro y conciso respecto a los objetivos a cumplir por parte de todos los agentes, que tengan como máxima prioridad alcanzar el éxito con todos los y las estudiantes. Esto se consigue cambiando la manera de definir o sentir el éxito o fracaso escolar. Según Seeley (1989), cabe reemplazar la responsabilidad del fracaso del y la estudiante a la familia por la esperanza de generar éxito de forma global, incidiendo en la exploración de técnicas novedosas que conduzcan a lograrlo, y haciendo que nazca en el centro educativo una cultura investigadora y humanista.
2. Utilizar un currículum flexible. Poder adaptar el currículum según se produzcan los avances del alumnado, teniendo en cuenta tres aspectos: el

primero tiene que ver con la inclusión de las rutinas y aprendizajes en el entorno familiar, el segundo se refiere a la posibilidad de un aprendizaje proactivo y, en tercer lugar, se debe tener en cuenta que la importancia de lo académico, lo personal y lo social han de estar equiparadas.

3. Poder de decisión local y autónomo de otras grandes instituciones. Acceder a una autonomía plena del centro en temas como horarios, gestión de recursos, currículum, subvención o labor del equipo docente, sin dejar de lado, el apoyo de la institución central que debe apoyar y complementar de manera monetaria, con recursos intelectuales y motivando para que exista una formación continuada y una investigación reconocida.
4. Relaciones entre docentes, progenitores y otros agentes educativos. Schorr (1988) comparó más de una veintena de planes de actuación y concluyó que los que lograron un mayor éxito fueron los que conceptualizaron al estudiante dentro del contexto familiar y lo incluyeron en su aprendizaje. Según este autor, los centros que tienen esta filosofía ven a los padres como un recurso para ir a una en el desarrollo cognitivo, brindándoles las pautas oportunas para que los propios progenitores colaboren desde el hogar, ofreciéndoles los recursos de la comunidad educativa.

La integración que se busca entre progenitores y docentes no se queda en el mero hecho del vínculo entre ellos, sino que persigue un bien común, el sendero más próximo al éxito académico de los individuos.

Algunos estudios apuntan a patrones de participación de los progenitores en el proceso de aprendizaje de sus hijos o hijas. Siguiendo el hilo de lo que expone García

Bacete (1998), los denominados *Modelos de implicación de la familia* se crean para poder parametrizar las variables que inciden en estos programas. Sin embargo, estos modelos de implicación no han de tomarse como guías perfectas, más bien han de concebirse simplemente como orientaciones acerca de la práctica a seguir, Kagan (1984). Es de vital importancia darse cuenta de la realidad de la que parte cada autor en cuanto a contextos laborales sociales y sobre cómo los progenitores participan en dichos programas.

El programa desarrollado por Hornby (1990) para la organización de la participación de los progenitores en el centro educativo toma un papel importante debido a que se pueden considerar uno de los modelos más amplios llevadas a cabo en esa época en la década de los 90'. Lo que tiene de especial este modelo es que no solamente recopila y adapta programas ya desarrollados por otros autores (Kroth, 1989; Bastiani, 1986; Wolfendale, 1986; y Lombana, 1983), sino que además agrega las opiniones de mejora procedentes de progenitores y docentes. La idea subyacente de este programa reside en la creencia de que los progenitores son dueños de su comportamiento y aspiran a ayudar, pudiendo responsabilizarse mayormente de la evolución y el desarrollo de sus hijos o hijas (Kroth, 1989).

El modelo está constituido en torno a cuatro dimensiones que se configuran en dos pirámides jerarquizadas. La primera muestra las necesidades de los progenitores y los recursos de los que disponen, mientras que la segunda abarca el tiempo necesario y el nivel educativo para poder llevar a cabo las actividades planteadas en el programa. De esta forma, se consigue clasificar las tareas para la implicación de la familia en función de las necesidades y recursos de los progenitores. Este modelo también toma en cuenta la formación del profesorado y las deficiencias que han de mejorar. Se definen como recursos de los progenitores a los siguientes aspectos: información sobre el alumnado; cooperación; recursos (englobando en este factor tiempo, conocimiento, habilidades, etc.)

y capacidades políticas. En cuanto a las necesidades se puede destacar: comunicación efectiva con todos los agentes de la comunidad educativa; coordinación progenitor-docente; educación dirigida a los progenitores que les ayude a afrontar mejor la educación en casa y apoyo en la educación de sus hijos e hijas. El modelo de Hornby (1990) debería implementarse en cada centro escolar para que resultase realmente efectivo, pues las características de cada comunidad repercuten directamente en el manejo de sus recursos y la forma de mostrar sus necesidades.

Seguidamente se va a explicar el esquema ecológico que, basándose en Bronfenbrenner (1979), desarrollaron Huang y Gibbs (1992).

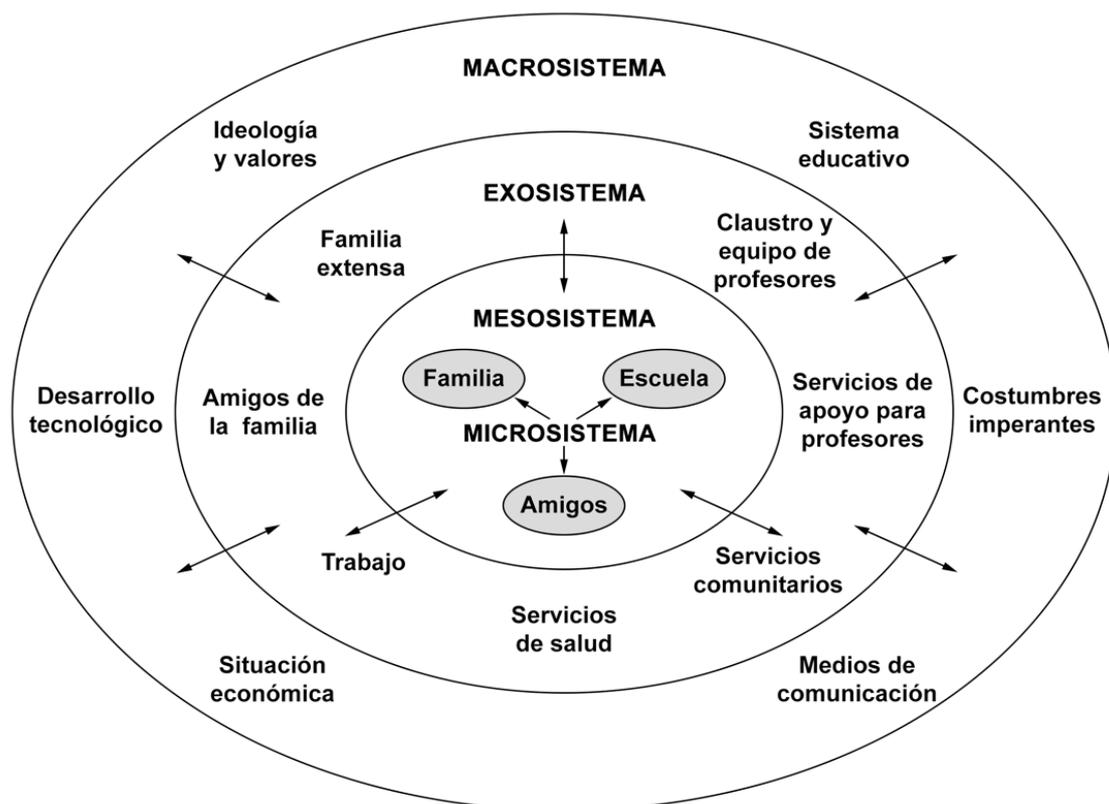
Las peculiaridades que mejor describen a este programa para la participación de los progenitores en el proceso de aprendizaje son tres. En primer lugar, se definieron tres niveles de participación: implicación general; ayuda en el aula, respaldar los programas escolares; y convirtiéndose en miembros de los órganos de planificación y gestión de la escuela. En segundo lugar, la existencia de diversos niveles permitió a los progenitores escoger la manera de implicarse en la que se sintieran más cómodos y productivos. En tercer lugar, tener varias posibilidades ofreció varios niveles y formas de responsabilidad; en última instancia, en cualquier nivel que participaran los progenitores tendrían la oportunidad de poseer un rol importante (sin olvidar las directrices y objetivos perseguidos por el centro educativo).

En este modelo, se pretende destacar la importancia de la Teoría Ecológica del desarrollo humano de Bronfenbrenner (1979), puesto que en ella se describe la importancia de la coexistencia de distintos microsistemas de pertenencia del individuo, para que su desarrollo tanto a nivel conductual, cognitivo, emocional y social sea óptimo. Según esta teoría el individuo desempeña un papel diferente en cada uno de los microsistemas a los que pertenece, esto le permite desarrollar distintas facetas de su

personalidad adaptándose en cada momento a lo que se espera de él en cada uno de los distintos microsistemas, por ejemplo, el centro educativo y la familia. No se puede olvidar la influencia que proviene de los llamados mesosistema y exosistema, siendo el primero considerado como el espacio de encuentro entre los microsistemas de escuela y familia y, el segundo, las organizaciones sociales que repercuten en el individuo sin tener que ser éste directamente un participante de ellas como, por ejemplo, los medios de comunicación. Quizá pueda parecer fuera de lugar mencionar a este tipo de organizaciones, sin embargo, debido a las nuevas estructuras sociales, la mayoría de los adolescentes que son población objetivo de este estudio son influenciados, manipulados e, incluso a veces, educados en los valores de los que se empapan en la televisión, las plataformas digitales o las redes sociales.

Ilustración 1

Esquema de la teoría ecológica de Bronfenbrenner.



Fuente: Bronfenbrenner (1979).

En este caso, el mesosistema comprendido entre escuela y familia es el espacio en donde se ubica esta investigación, pues en él donde se desarrolla toda la participación o implicación de las familias en el proceso de aprendizaje. No solamente son importantes las interrelaciones que puedan existir, en este mesosistema, entre los agentes involucrados en la educación de los adolescentes, sino también de qué forma afectan estas concurrencias espaciotemporales a la evolución del proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas de Secundaria.

De acuerdo con la Teoría Ecológica:

“El mundo exterior tiene un impacto considerable desde el momento en que el niño comienza a relacionarse con personas, grupos e instituciones, cada una de las cuales le impone sus perspectivas, recompensas y castigos, contribuyendo así a la formación de sus valores, habilidades y hábitos de conducta”
(Bronfenbrenner, 1993, p. 16).

Dentro de cada microsistema observado en este estudio (escuela y familia) es reseñable hacer referencia al concepto o constructo de sentimiento de pertenencia y sus distintas implicaciones en las relaciones causales analizadas, con el fin de descubrir la influencia de la implicación de la familia en el proceso de aprendizaje de los y las estudiantes. Según Baumeister y Leary (1995), se puede concluir que la necesidad del sentimiento de pertenencia es fundamental para cualquier motivación en el ser humano. De hecho, este concepto para ellos se puede definir como *“un impulso omnipresente para formar y mantener al menos la cantidad mínima necesaria de relaciones interpersonales para que sean positivas, duraderas y significantes”* (p. 497).

El análisis publicado por Baumeister y Leary (1995) revela que formar parte de una comunidad que proporcione una red de apoyo a los adolescentes puede disminuir el

estrés. Es más, se presume que la carencia de sentimiento de pertenencia puede conducir a conductas negativas y desajustes psicológicos. Igualmente, hacen verdadero hincapié y proponen que apego interpersonal pudiese ser uno de los constructos que integrarían más aspectos para estudiar y comprender el comportamiento humano.

Otros estudios destacan que el sentimiento de pertenencia de los niños y niñas hacia sus progenitores adquiere importancia en contextos educativos debido a su influencia en el desarrollo de procesos psicológicos primarios importantes para el éxito del individuo, en la actitud académica y motivación escolar, en las habilidades sociales e intrapersonales, en la adquisición de un compromiso firme y una actitud participativa dentro del centro escolar, Osterman (2000).

Ryan (1995) sostiene que el desarrollo de los procesos que abarcan la motivación intrínseca, la internalización (se llama así al proceso de aceptación individual de las reglas y valores de la sociedad) y la autonomía de un individuo pasan por satisfacer las tres necesidades básicas (competencia, desarrollo individual y relaciones interpersonales). Afirma que un sujeto que está motivado de manera intrínseca se involucra activa y personalmente con sus comportamientos, sin estar pendiente del cumplimiento de los requisitos externos. Asimismo, defiende que el proceso de internalización de normas sociales impulsa el despegue de la autonomía, creando un mayor uso del locus de control interno. Los resultados de su investigación también apuntan que existe una relación directamente proporcional entre la calidad de las relaciones que mantienen los y las estudiantes con sus adultos más próximos (progenitores y profesorado) ofrecen relaciones relevantes respecto a los niveles de motivación intrínseca, autonomía y gestión interna, así como generan una mayor autoestima e inciden en el desarrollo integral de la identidad del adolescente.

La literatura sobre el tema muestra discrepancias en torno a temas como, por ejemplo, ¿es necesaria la implicación emocional de los progenitores u otros adultos con los adolescentes para conseguir un proceso de desarrollo del sentido de autonomía saludable? De acuerdo con los estudios empíricos presentados por Ryan (1995) y Osterman (2000), la gradual exposición de un individuo a actividades que fomentan su sentido de autonomía se ve reforzada, en los casos en los que los infantes y adolescentes perciben una relación cercana y familiar, más que cuando sienten una desvinculación de los adultos importantes de sus vidas.

Los estudios sobre este tema siguen respaldando la idea de la importancia de una buena relación que aporta implicación y participación con los progenitores incluso en la etapa adolescente, pues no solamente ayuda a desarrollar la autonomía, la motivación intrínseca o a una mejor adaptación a las reglas sociales, sino que, además, presenta un efecto directo sobre el rendimiento académico (Solomon y George, 1996).

Por este motivo, es importante el estudio de la influencia de la implicación de las familias en relación con el éxito académico, ya que depende de muchos factores que a veces no se encuentran en numerosos estudios que se interesan por la misma problemática. Sin embargo, existen algunas variables incluidas de manera más frecuente en los trabajos que correlacionan implicación familiar en el aprendizaje con éxito escolar, como el tipo de familia, la nacionalidad de procedencia, el nivel económico, la clase social, etc. Se debe incidir en que los conceptos de clase social y nivel económico no son sinónimos y, por ende, se han de utilizar como variables distintas.

Mientras que la clase social se define un grupo de personas que tienen un lugar determinado en el sistema de producción, debido al papel que desempeñan dentro de él, así como, a través del porcentaje de riqueza estatal asignado a los mismos, la explicación del concepto de nivel socioeconómico alude a las variables educativas, sociales, laborales

y adquisitivas de un individuo o un colectivo. A pesar de existir discrepancias en torno a cuáles son las variables idóneas para interpretar de mejor manera tanto el nivel socioeconómico como la clase social de la población objetivo, llegando incluso a la utilización indistinta de sendos términos (Ensminger *et al.*, 2003), en esta investigación se obtiene ese nivel directamente de los datos tanto recogidos en el estudio como recabados por otras fuentes fiables como puede ser el Instituto Nacional de Estadística. En el presente trabajo, los participantes son de un estatus socioeconómico medio-bajo. Estas características son muy reseñables, ya que los resultados y conclusiones que deriven de este estudio se verán siempre marcados o sesgados por dichas características poblacionales.

Desde el punto de vista de Laureau (1987, 1989), las relaciones que se establecen entre las familias y la escuela son diferentes en función de la clase socioeconómica en la que se encuadren la mayoría de los participantes de la investigación y, además, este vínculo se puede estudiar mediante el planteamiento de dos preguntas claves. La primera se refiere a si cambian las expectativas que los docentes puedan tener sobre la implicación familiar basándose en la clase social a la que pertenece la familia, dicho de otra manera, ¿varían las demandas que los centros hacen a los progenitores según sea el estatus socioeconómico de éstos? La segunda se centra en el modo en que las familias responden a esas demandas que provienen de los centros educativos, es decir, ¿tiene relación la manera de participación o implicación en el proceso de aprendizaje de los hijos o hijas con el nivel socioeconómico en la que se desenvuelven?

Esta autora también señala que tanto la clase socioeconómica alta como la media presentan las mismas expectativas de éxito académico para sus hijos o hijas, pero que se distancian respecto a las estrategias que llevan a cabo para conseguirlo, aunque mantienen en ambos casos la separación de roles a desempeñar dentro de la familia y en la escuela.

Estas familias también comparten la percepción de que la educación de sus hijos o hijas es responsabilidad de ambos microsistemas, por lo que su implicación en el aprendizaje está en función de los requerimientos del centro, además de llevar un control continuo de la evolución de su hijo o hija en la escuela.

Sin embargo, sigue explicando Laureau (1987, 1989) que los vínculos que se encuentran entre la escuela y las familias de nivel socioeconómico bajo se distorsionan en cuanto a diferenciación de responsabilidades. Estas familias suelen cargar una mayor responsabilidad en el equipo docente, creyendo, de esa manera, que el éxito escolar de sus hijos o hijas depende, en su mayoría, de los profesores. Además, la implicación de estas familias se ciñe en muchos casos a recibir la información que envían periódicamente de la escuela sin preocuparse de su papel dentro de la educación, convirtiendo el malestar que puedan estar sintiendo respecto a la evolución del proceso de aprendizaje de sus hijos o hijas en críticas hacia el centro, muchas de las veces sin que tengan que ver con los propios aspectos académicos de éste.

A modo de conclusión Laureau (1987, 1989), expresa que, debido a los argumentos anteriores, la implicación de la familia en el proceso de aprendizaje de sus hijos o hijas se vincula con el nivel socioeconómico a la que pertenecen, así como a los recursos culturales y de ámbito social que tienen a su alcance. Asimismo, expone que la familia ha de ser capaz de desarrollar sus propios recursos para que las ventajas que les puede ofrecer un estatus social más elevado desemboque en beneficios para la educación de sus hijos o hijas.

La repercusión de las variables del nivel socioeconómico y la implicación familiar en el resultado académico va más allá de las investigaciones científicas, está siendo un problema del que se están empezando a ocupar las administraciones. Tanto a escala europea como nacional, en alguna de las escuelas localizadas en los barrios que tienen la

renta per cápita más baja se están desarrollando herramientas y programas de intervención para ayudar en este aspecto (Wilder, 2014). Por ejemplo, el programa «Comunica-T» desarrollado en el Instituto de Educación Secundaria de Galicia ‘Laura Olmo’, en el que se pretende aumentar la comunicación entre todos los agentes de la comunidad educativa, dando una especial importancia a la comunicación con las familias. Por este motivo, todas las investigaciones científicas que puedan clarificar las variables que inciden de manera más notable en el mejor rendimiento académico (o algunas veces denominado éxito académico por algunos autores) son bienvenidas por todos los agentes de la comunidad educativa, ya que han visto la gran importancia que acarrea el concepto de implicación familiar en el aprendizaje.

En contraposición a la mayoría de los estudios realizados sobre los beneficios que aporta la implicación de la familia en el aprendizaje de sus hijos o hijas, existe un estudio realizado en Australia por Ashenden *et al.* (1982) que sugiere que las familias tienen el poder de moldear la evolución educativa de sus hijos dependiendo de cómo gestionen varios factores, por ejemplo, la importancia que la familia le brinde a los procesos institucionales, el funcionamiento de las relaciones entre los distintos miembros de la misma, la capacidad de proporcionar recursos y materiales a sus hijos o hijas o estructura interna que caracterice a la familia y en los roles que se desempeñan dentro de ella. Todos estos factores, unidos al efecto Pigmalión que pueden generar los docentes en los y las estudiantes, puede hacer que el peso de las estructuras familiares tenga un efecto negativo en el éxito escolar, ya que puede desencadenarse un acrecentamiento del fracaso escolar en las familias que no tienen las características deseadas por el centro o por los docentes. Además, si en el centro ya ha tenido alumnos pertenecientes a la misma familia, las opiniones que conserven los profesores de los y las estudiantes anteriores pueden condicionar el desarrollo cognitivo de los alumnos actuales. La solución que presentan

estos autores pasa por crear una estrategia educativa en donde el centro sea capaz de proporcionar las condiciones de mejora a las familias que sean deficitarias en las variables que se han descrito, para que puedan ser propulsoras de un logro académico óptimo.

Redding (1991) expuso que, con el fin de encontrar un camino que lleve a crear una comunidad educativa con distintos agentes involucrados que ayuden a potenciar el proceso de aprendizaje, se debe transformar los tres tipos de familias definidos en las investigaciones de Coleman y Husen (1985) en una nueva categoría denominada Tipo IV creada a través de la realización de programas para el fomento de la implicación familiar en el proceso de aprendizaje de y llevado a cabo por el centro. Los tres tipos de familias identificadas por estos autores (Tipo I: dispuesta pero alienada, Tipo II: conforme pero asqueada, Tipo III: competente pero desvinculada) tienen características muy dispares, por ello las actuaciones para incrementar la implicación de la familia también han de ser dispares, es decir, que se han de llevar a cabo por distintos canales, horarios, actividades, agentes, etc. para ser capaces de potenciar los diversos tipos de familias descritos.

Otra de las controversias que muestran distintas investigaciones es la manera en que se mide, valora, puntúa u observa si un estudiante consigue un aprovechamiento académico que le permite desarrollarse como persona, alcanzando las competencias necesarias para integrarse exitosamente en la sociedad. La forma en la que se suele medir es mediante las calificaciones académicas, pero ¿es el hecho de sacar notas elevadas un detonante para llegar al óptimo desarrollo cognitivo, social y emocional del individuo, necesario para encajar de manera satisfactoria en la sociedad? ¿Qué variable daría la clave para evaluar si esa competencia está o no adquirida?

Aquí se ha pretendido dar respuesta a estas cuestiones generando un modelo causal que mediante las calificaciones, los sentimientos de pertenencia de los distintos agentes al entorno y la madurez emocional (construida a partir del bienestar emocional y

el familiar) se genere una variable denominada “éxito de integración escuela-familia” o, dicho de otra forma, la suma del rendimiento escolar y el éxito social de los y las estudiantes (entendiéndose este concepto como lograr una integración satisfactoria del individuo en el microsistema escolar y familiar a la vez que su rendimiento académico cumple con los estándares apropiados a cada etapa educativa). La creación de este constructo permite evaluar de forma holística y novedosa distintas variables que afectan al buen desempeño del individuo objeto de estudio en el mesosistema escuela-familia, teniendo en cuenta tanto las características familiares que arrastra como su desarrollo emocional.

Una de las variables que introduce el modelo es la de “madurez emocional” que puede tener diversas definiciones según la perspectiva desde la que se analice. Para empezar, si se busca la definición de madurez en la Real Academia Española, se encuentra lo siguiente: “buen juicio, prudencia, sensatez o edad de la persona en la que se ha alcanzado su plenitud vital y aún no ha llegado a la vejez”.

A su vez, Bowlby (1969) afirma que el individuo madura cuando es capaz de aproximarse al mundo con seguridad, pero también dispone que si esa persona encontrase dificultades deberá estar capacitada para buscar apoyo en otras personas de su círculo de confianza. Según Freud (1905), una persona presenta madurez cuando puede sentir gozo al realizar los actos de amar y trabajar.

Desde la perspectiva teórica humanista, se define madurez emocional, desde un enfoque holístico, como la característica personal que hace que el individuo presente una consistencia transituacional, que le permita entrar en todas las relaciones y microsistemas, dejando mostrando la importancia de interacción del sujeto con el entorno para que esto ocurra (véase Maslow, 1970, o Rogers, 1984). Esta situación implica un equilibrio entre los distintos microsistemas y el *self*.

Se asocia el término de madurez a comportamientos explícitos como son: lograr un mayor nivel de autoconocimiento, presentar una mayor seguridad ante los actos que decide realizar uno mismo y conseguir un mejor control de impulsos (Handel, 1987).

La adolescencia es la etapa en la que comienza el desarrollo de la madurez en todos los ámbitos de la persona. En ella el individuo consigue alcanzar la plenitud de alguna de las características vinculadas a la madurez emocional, que según González y Desfilis (1996) son las siguientes:

- Posesión de una identidad que le permita saber quién es y cuáles son sus valores de vida, comportándose de acuerdo con ellos y no siguiendo las modas de su grupo de pertenencia.
- Tener la capacidad de discernir entre las emociones y la razón, siendo capaz de gestionar sus impulsos más primitivos. Manteniendo siempre un equilibrio entre estas dos fuerzas.
- Dotar a su vida de metas y objetivos y mediante de la planificación de trayectorias alcanzarlos de manera realista.
- Capacidad de comportamientos asertivos e independientes.
- El establecimiento de relaciones horizontales, mostrando su autosuficiencia y estando capacitados para dar y recibir apoyo, amor, consuelo, ayuda, etc.
- Aceptación de críticas que le ayuden a crecer como persona, sin sentir que los comentarios negativos son una ofensa irreparable para su autoestima.
- Flexibilidad para cambiar su manera de hacer las cosas si encuentran un camino mejor ofrecido por otra persona, mostrando tolerancia y facilidad de adaptación a los cambios y adversidades.
- Tienen en la consciencia de las cosas buenas y malas de su personalidad y buscan siempre un crecimiento personal basado en el aprendizaje.

Se debe tener en cuenta que las características descritas pueden no llegar a su plenitud en la etapa adolescente, pero, sin duda, comenzarán su desarrollo en ella. En esta investigación, es importante contextualizar el concepto de madurez emocional y tener en cuenta que se encuentra en sus primeras etapas de perfeccionamiento.

3.4. Revisión del estado del arte

Para entender la situación en la que se encontraba la investigación sobre la implicación familiar en el rendimiento del alumnado se buscaron, en un principio, respuestas en publicaciones ya consolidadas como las de Coleman (1966), Epstein *et al.* (1995) Epstein (2001, 2011), Jeynes (2003, 2012), Garreta (2017, 2014, 2011) y Lorea *et al.* (2017), entre otros muchos autores. Esta búsqueda puso de manifiesto el hecho de que, a pesar de existir muchas publicaciones sobre este tema, se podía aportar aún más claridad y evidencia científica que ayudara a mejorar la manera en que las organizaciones gestionan la implicación familiar en el proceso de aprendizaje, así como la forma en que las familias conciben su rol dentro de la educación formal y no formal de sus hijos o hijas.

Por un lado, la exigencia de respuestas congruentes con la situación de implicación familiar observada condujo a buscar la conexión con autores más antiguos como Bowlby (1969), con su teoría sobre la necesidad de apego para que exista un buen desarrollo psicológico del individuo, o Maslow (1970), que expone la pirámide de necesidades en la que la seguridad afectiva se encuentra en el segundo escalón. Es importante que ambos coincidan en que el sentimiento de pertenencia o la necesidad de apego de los individuos es de vital importancia para desarrollar unas relaciones sociales seguras, así como una mejor educación emocional en el entorno familiar.

Por otro lado, era preciso consultar los trabajos de autores actuales que hablaran sobre las consecuencias de la implicación familiar sobre el rendimiento académico del alumnado y su bienestar emocional, o incluso que relacionasen el nivel socioeconómico de las familias con el éxito escolar o los niveles de implicación familiar en la escuela. De esa manera, se llegó a autores más recientes como Garreta o Epstein, entre otros muchos que se verán más adelante.

Los primeros estudios destacaban la importancia de la participación familiar en el aprendizaje vinieron de la mano de trabajos que descubrían la existencia de una estructura social desequilibrada que discriminaba por sexo, nivel socioeconómico y etnia, puesto que las familias que podían apoyar mejor la educación de sus hijos o hijas eran las que poseían un capital cultural, social y económico más cercano a los valores de las organizaciones académicas (Bourdieu y Passeron, 2009). Partiendo de esta premisa, para poder alcanzar una mayor igualdad en el sistema educativo, se deberían ofrecer mayores oportunidades en todos los aspectos vitales a la población, creando de esa forma una mayor permeabilidad entre niveles socioeconómicos, a través de un mayor movimiento social que persiguiera la flexibilidad necesaria en la que basar la consecución de logros para avanzar.

Después de retratar esta realidad, Coleman (1966) elaboró el denominado Informe Coleman que, tras plasmar la desigualdad escolar existente, concluyó que la implicación de la familia en la educación supone un efecto impactante en el rendimiento escolar y, a partir de esta premisa, se llegó a la idea común de que los centros educativos, al tener poco o ningún margen para cambiar estructuras sociales, habrían de enfocarse en sus programas de educación compensatoria para aliviar las desigualdades existentes.

El análisis de los 50 años del Informe Coleman (1966) saca a la luz numerosas reflexiones que permiten tratar la desigualdad educativa desde diferentes perspectivas, como, por ejemplo, la procedencia étnica del y la estudiante, el tipo de centro educativo o las exigencias educativas de los docentes que encasillaban al alumnado, según planteó Anyon (1981). A pesar de que hoy se percibe el modelo analizado por Coleman a mediados de los 60 como simplista, algunas de las cuestiones más relevantes del estudio respecto al resultado académico siguen siéndolo todavía. No obstante, los trabajos actuales incluyen un mayor número de factores y actores que repercuten en el rendimiento

escolar. En esta línea se dibuja el modelo desarrollado por Downey *et al.* (2016a): el *Modelo de Refracción* que resulta ser una metáfora de la luz. Explicándose que a cada individuo le pueden afectar unas variables diferentes, igual que la refracción de la luz es distinta en función del medio donde esté o la velocidad a la que cambie.

De acuerdo con ellos, la escuela tiene en su poder el hecho de seguir manteniendo esa desigualdad, tratar de paliarla o aumentarla desproporcionadamente en función de cómo gestione sus recursos (por ejemplo, distribución de buenos docentes, segregación racial o adaptaciones curriculares). En su lugar, Downey *et al.* (2016b) concluyen que el centro educativo no constituye el origen de la desigualdad existente, por el contrario, esta institución es parte de la solución, pues comprobaron que en periodos vacacionales se incrementaba las desigualdades entre estudiantes.

Por este motivo, es preciso que los estudios, debates o discusiones de familia-escuela se reenfoque, convirtiéndose en debates del tipo familia-y-escuela: no debería denominarse familia o escuela sino familia y escuela (Alexander, 2016), puesto que no son instituciones separadas, sino que deben ir de la mano y al unísono.

Otros estudios publicados en 2016 apuntan hacia la necesidad de análisis de ámbito local, remarcando que esta metodología podría ser insuficiente debido a que se deben tener en cuenta los procesos migratorios y la capacidad de elección de escuelas con mejor reputación de las familias que tienen un nivel socioeconómico mayor (San Román *et al.* 2016).

Para lograr cambiar la desigualdad social y prevenir las frustraciones por no cumplir las expectativas educativas en cuanto a las familias con un nivel socio económico más bajo, se puede concebir al equipo de docentes como elemento transformador (Giroux, 1990), aunque en este papel haya variables que están fuera de su alcance. En consecuencia, existen trabajos que apuntan al hecho de la importancia de un cambio en

los factores ajenos a la escuela pero que le afectan directamente como son las condiciones económicas, laborales y sociales del entorno (Carter, 2016; Marqués, 2016). Este enfoque desde la teoría ecológica desarrolla que los recursos medioambientales deben destinarse a terminar con la desigualdad, siendo de esta manera útiles para toda la comunidad y no solamente para unos pocos (Carter, 2016). Como explica Marqués (2016), al conseguir una disminución del desempleo, una mejora de las condiciones laborales y menos contratos temporales los recursos destinados a la educación aumentarían.

En este marco de actuación es donde algunos autores describen la necesidad de llevar a cabo medidas desde la política social para mejorar los aspectos de la institución educativa. Desde esta perspectiva, autores como Arriazu y Maccabelli, (2016), en sintonía con Althusser *et al.* (1974), rechazan la Estrategia Europa 2020, ya que la prioridad a las demandas del mercado económico y laboral dejando la educación de lado. Esta elección deja patente el abismo existente entre política e investigación (Alvear y Turley, 2016), puesto que las investigaciones sobre el ámbito educativo pocas veces se llevan a la práctica y, como consecuencia, las políticas no evalúan los resultados de las investigaciones realizadas para, desde la estricta racionalidad, poder plantear las mejoras. Hanushek (2016) mantiene que una de las conclusiones más destacadas del Informe Coleman es el vínculo entre política e investigación educativas. Esta conclusión, aunque necesaria, es complicada de aplicar a un contexto real, ya que existen variables que inciden la continuidad y unanimidad en cuestiones de educación, como por ejemplo la corta duración de los cargos políticos o la perspectiva de resultados a plazo que conllevan las investigaciones en ciencias sociales.

Una de las soluciones que brinda Kane (2016) resulta de la descentralización de la política educativa, apoyándose en las investigaciones locales y sus evidencias para poder desarrollar instrumentos más efectivos de evaluación, lo que permite concebir una

idea de calidad no centrada en los resultados, sino en la disminución del abismo existente entre resultados de la investigación y práctica.

Volviendo a las aportaciones de Coleman y habiendo plasmado la realidad de la política educativa, se ha de destacar, de nuevo, la importancia que tiene la implicación de los progenitores en el proceso de aprendizaje. Si asumimos el punto de vista de que el contexto educativo no ayuda, en la mayoría de las ocasiones, a suavizar las desigualdades existentes entre estudiantes, se ha de poner el foco de atención en las acciones de la familia y en su relación con el centro escolar.

En una aproximación más concreta a los efectos de la implicación de los progenitores en el proceso de aprendizaje del individuo, Garreta (2016) expone que las investigaciones acerca de la participación de las familias en la escuela pueden presentar tanto fortalezas como debilidades, que se deben explicitar para que ninguna de las partes involucradas en el proceso de aprendizaje se vea decepcionada o contrariada con el hecho de la poca o mucha colaboración familiar que se presente en las escuelas.

Como aspectos fuertes de la ecuación, que deberían constituir el impulso para fomentar la intervención de las familias en el proceso de aprendizaje se presentan los que se describen a continuación.

Las decisiones institucionales que conciernen al ámbito formal de la educación han de tener en cuenta las opiniones de las familias y, por lo tanto, debería existir una participación activa en las reuniones del centro, lo que llevaría a despertar interés sobre su funcionamiento y cooperación con el mismo, favoreciendo la mejora general de los procesos formativos. La existencia de asociaciones de padres y madres en España muestra que, en principio, es una práctica extendida que pone de manifiesto el derecho y la obligación de colaboración de las familias con los centros educativos (Garreta, 2008, 2014).

No solamente la participación activa de las familias en el centro es lo que repercute en el aprendizaje del alumnado, sino que la misma requiera como complemento un trabajo en el hogar. Esto significa que, los familiares han de proporcionar un entorno adecuado para que el niño o niña sea capaz de desarrollar cualidades como la autoconfianza, la comprensión, la disciplina, la seguridad, las habilidades sociales, la comunicación, la escucha activa o la gestión emocional, entre otras habilidades deseables (Epstein y Jansom, 2004; Pourtois *et al.*, 2004).

Existen varios niveles de compromiso en la participación de las familias, que se han ido definiendo a lo largo del desarrollo de las diferentes investigaciones sobre la incidencia de las familias en el proceso de aprendizaje. Los trabajos de autores como Epstein y Sanders (2002, 2000) y Epstein (2001) han identificado seis tipos de clases de implicación familiar en la educación. A continuación, se exponen algunos de esos niveles, utilizando diferentes puntos de vista.

- 1) La escuela como punto de partida de apoyo y ayuda para que los progenitores sean capaces de realizar de la mejor manera posible sus obligaciones educativas primordiales.
- 2) Las familias como el origen del soporte al centro, permitiendo la realización de una práctica educativa más adecuada y eficaz. respecto al contexto.
- 3) La implicación de los progenitores en el centro para crear actividades de apoyo y suplementarias.
- 4) La supervisión, que muestra de interés de los progenitores en tareas escolares en casa con sus hijos e hijas.
- 5) La pertenencia de los progenitores a distintos órganos de gobierno de instituciones educativas de diversos alcances de actuación, (local, regional o nacional).

- 6) El vínculo de las familias con otras instituciones sociales y corporaciones formativas ajenas al centro.

Otra clasificación más simple de las formas de implicación es la expuesta por Comas *et al.* (2014), en la que se identifican solamente cuatro categorías:

- a) *Simple*: dícese de la participación en la que los progenitores tienen un papel meramente pasivo y contemplativo, sin influir en ningún aspecto del proceso de aprendizaje.
- b) *Consultiva*: Se refiere a cuando los progenitores pueden expresar su opinión al resto de los agentes educativos, pero no toman ninguna decisión sobre el proceso de aprendizaje.
- c) *Proyectiva*: En esta categoría la familia toma un rol proactivo que fomenta los proyectos de implicación familiar en el proceso de aprendizaje.
- d) *Metaparticipación*: Esta categoría corresponde a las personas que se involucran hasta tal punto que son capaces de crear, demandar o exigir herramientas o espacios de participación.

La tradición de más de medio siglo de investigación en el campo de psicología muestra los beneficios sociales, cognitivos, afectivos, emocionales y académicos de la implicación de las familias en el aprendizaje (Pourtois *et al.*, 2004), sobre todo, en las familias que se involucran de manera más proactiva y consciente en los procesos de aprendizaje (Richards *et al.*, 2013; Jeynes, 2012; Deslandes y Bertrand, 2005; Epstein, 1992, 2001, Epstein *et al.* 2011) encontrando, además, un impacto emocional positivo en el proceso madurativo de los individuos (Arapí *et al.*, 2019).

Sin embargo, se pueden encontrar estudios que subrayan que la implicación de los progenitores en la tarea escolar puede no tener efectos, o incluso que estos puedan ser negativos respecto al éxito académico (Levin *et al.*, 1997; Epstein, 1988).

En el siguiente epígrafe se van a desmenuzar los resultados de algunos metaanálisis que ofrecen efectos diversos acerca de las consecuencias de la implicación familiar, con sus distintas formas de ser, en el rendimiento académico.

3.4.1. Resultados de los principales estudios sobre la influencia de la implicación familiar en el rendimiento

Las investigaciones que se va a analizar plantean varios los tipos de participación que se pueden llevar a cabo desde la familia y los efectos que estas tienen en el alumnado.

Desde el punto de vista más formal, la participación de la familia en órganos de gobierno de la escuela o en actividades propuestas por el AMPA puede generar un sentimiento de pertenencia a la misma, siendo muy interesante la valoración de cómo influye dicho sentimiento en el proceso de aprendizaje. Si se dirige la atención hacia el concepto de sentimiento de pertenencia en el entorno escolar se puede referir al sentimiento de pertenencia de los y las estudiantes a sus familias.

El sentimiento de pertenencia empezó a tomar relevancia a partir de los estudios realizados por autores como Rosenberg y McCullough (1981) que explicaban que este concepto se refiere a la conectividad subyacente en una comunidad o grupo, es decir, lo que una persona de esa comunidad importa a los demás. En cambio, resulta más peligrosa la definición de ausencia de sentimiento de pertenencia y sus consecuencias, sobre todo, en los adolescentes. Se ha estudiado que la falta de sentimiento de pertenencia puede desembocar en rechazo o aislamiento social, conducir a los individuos a la marginalidad y, además, estas situaciones se han vinculado con resultados negativos a medio y a largo plazo como descontento, poca autoestima, conductas depresivas, consumo y abuso de drogas e, incluso, llevar al suicidio según lo expuesto por Hagerty *et al.* (2002).

Asimismo, cabe destacar que la existencia de multiculturalidad existente en las en la sociedad actual, que se refleja en las aulas del centro estudiado, es un factor que puede ser relevante en el análisis de los resultados, puesto que existen investigaciones que apuntan a que las maneras de socializar de las familias, los valores transmitidos respecto a la educación y la motivación de los progenitores para progresar en el estatus social u

económico promueven el rendimiento académico del alumnado (Suizzo *et al.*, 2016; Ceballo *et al.*, 2014; Parke y Buriel, 2007). En este punto, se debe subrayar que los estudios realizados encuentran diferencias significativas e influyentes en la educación entre el modo de sociabilizar de las familias con diversos orígenes (Castro *et al.*, 2015; Chao *et al.*, 2015; Fuentes *et al.*, 2015).

Respecto a los resultados de los metaanalíticos, se pueden encontrar hasta siete resúmenes de los que tienen carácter cuantitativo. En ellos se estudian los distintos factores que influyen en la relación entre que la participación de las familias y los resultados académicos de los y las estudiantes, Castro *et al.* (2015).

El artículo publicado en 2001 por Fan y Chen, que se titula «*Parental involvement and students academic achievement: a meta-analysis*», contiene un estudio de 25 artículos que incluyen estudios cuantitativos llevados a cabo entre 1982 y 1997. Los resultados obtenidos confirman que existe una relación influyente entre la implicación de las familias en el proceso de aprendizaje y el rendimiento académico del alumnado (con un efecto⁵ cuantificado del 0.25), además destaca que el efecto de las expectativas académicas de los progenitores sobre sus descendientes sea 0.40. Asimismo, cabe señalar que se encuentra un mayor efecto cuando el rendimiento escolar es medido de manera global (obteniéndose un efecto de 0.33) que si el análisis se realiza separando el

⁵ Siguiendo el criterio de Coe y Merino (2003), un tamaño del efecto de 0.25 puntos revelaría que el rendimiento escolar del alumnado cuyos progenitores se implican en su proceso de aprendizaje es superior en 0.25 desviaciones típicas al rendimiento académico medio del alumnado que pertenece a familias que no se implican. En sintonía a lo desarrollado por Cohen (1988), la clasificación del tamaño de los efectos sería la siguiente: 0.20 = pequeño, 0.50 = moderado, y 0.80 = grande. En la literatura, se encuentran otros autores (Trautwein *et al.* 2006) que consideran otros umbrales para delimitar el tamaño del efecto aunando consideraciones estadísticas y el contexto concreto de cada estudio.

rendimiento por las distintas áreas de conocimiento (en este caso los efectos siempre son menores a 0.2).

El trabajo llevado a cabo por Mattingly *et al.* (2002) para analizar 39 investigaciones fechadas desde el año 1969 al año 1998, se materializó en la publicación que lleva por nombre «*Evaluating Evaluations: The Case of Parent Involvement Programs*», que evaluó diversos programas de implicación familiar en las etapas educativas desde Educación Infantil hasta Secundaria. En este análisis no se encontraron evidencias para indicar la existencia de una relación entre las actuaciones creadas para fomentar la participación de la familia y la mejora del proceso de aprendizaje del alumnado.

Más tarde, a principios de la década de los 2000, destaca la labor de Jeynes al efectuar los dos metaanálisis que se exponen a continuación. El primero, publicado en 2003 con el nombre de «*A meta analysis. The effects of parental involvement on minority children's academic achievement*», engloba 21 trabajos enmarcados entre los años 1988 y 1999. Este estudio tiene como objetivo definir el efecto, tanto global como específico, de la participación de las familias respecto a los resultados académicos de los y las estudiantes durante educación obligatoria, dentro de un contexto estadounidense reflejado en seis grupos específicos de minorías étnicas. La conclusión de estos estudios afirma que la implicación familiar conlleva un impacto positivo y significativo en todos los y las estudiantes, independientemente de la raza y el nivel educativo que cursasen. No obstante, se hallaron diferencias significativas entre grupos étnicos, así como dentro de los diferentes tipos de colaboración de los progenitores estudiados (las distintas facetas de la implicación se referían a: supervisión de tareas, comunicación familiar, implicación y asistencia de los progenitores en actividades del centro educativo, ocio compartido en familia, estilo parental desarrollado, afecto, y expectativas de los progenitores respecto a

sus hijos o hijas). Todos los efectos encontrados se encuentran entre la franja de 0.21 a 0.72.

El segundo estudio de Jeynes, presentado en 2005, recoge los resultados de 41 estudios publicados entre 1969 y 1999, y se enmarca en el análisis de la participación de los progenitores respecto al rendimiento escolar de los y las estudiantes de primaria en áreas urbanas. Lleva el título de «*A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement*». De este trabajo se destaca la consistencia obtenida en los diferentes análisis que tenían que ver grupos minoritarios étnicos o de sexo. En cuanto a la influencia de la implicación de la familia en el rendimiento del alumnado destaca por su efecto positivo y elevado (0.75). Además, merece la pena subrayar que los programas de implicación también tienen un efecto positivo y significativo en el rendimiento académico (0.31). Por último, parece importante resaltar que en este metaanálisis no se encuentra correlación significativa entre el rendimiento escolar y la ayuda en los deberes recibida en casa.

De nuevo en 2007 Jeynes elabora el trabajo llamado «*The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement*». En el mismo se examinan 52 análisis realizado entre 1972 y 2002, que vuelven a corroborar la existencia de un efecto positivo sobre el rendimiento escolar del alumnado de secundaria respecto la participación de las familias (0.46).

Hill y Tyson (2009) denominaron su trabajo «*Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement*». La meta principal era discernir entre sí la participación de la familia afecta o no en el rendimiento escolar y, además, determinar cuáles son los modos de participación que atañían directamente a la variable rendimiento. Este metaanálisis reúne 50 estudios cuantitativos llevados a cabo entre 1986 y 2006, en el primer ciclo de secundaria. Los resultados

obtenidos vuelven a confirmar que existe un efecto positivo entre el rendimiento académico y la implicación familiar (0.04). Del mismo modo, Hill y Tyson destacan que una de las dimensiones analizadas, en concreto “socialización académica”, es la que arroja un efecto más potente frente al rendimiento (0.39), mientras que la dimensión de “ayuda a la tarea” obtiene, incluso, un efecto negativo respecto al rendimiento (-0.11). Esta aparente paradoja ha sido también detectada en nuestro estudio.

Tabla 3

Correlación entre la participación de los padres y el rendimiento académico.

Variables	Coefficientes	Interv. de confianza	
Implicación general	0.04**	0.04	0.05
Tipo de participación de los progenitores			
En la escuela	0.19**	0.10	0.21
En casa	0.03	-0.02	0.11
Socialización académica	0.39**	0.26	0.44
Tipo de participación en el hogar			
Ayuda en la tarea	-0.11**	-0.04	-0.25
Actividades en casa	0.12**	0.05	0.19
Etnicidad			
Afroamericano	0.11**	0.05	0.17
Americano europeo	0.19**	0.09	0.29

Notas: * $p < .005$; ** $p < .0001$

Fuente: Adaptado de Hill y Tyson (2009).

Si se hace una parada en la TABLA 2, con el fin de profundizar en las dimensiones de implicación o participación definidas en el artículo de Hill y Tyson (2009) y en los resultados que se presentan en él, se aprecia que las dimensiones se dividen en tres tipos. La primera, tiene que ver directamente con el tipo de implicación familiar (en la escuela, en casa una denominada socialización académica); en segundo lugar, se describen los tipos de implicación de los progenitores realizados desde el propio hogar (ayuda con la tarea y actividades en casa) y, por último, se destaca como dimensión la etnicidad

distinguiendo dentro de ella las personas de origen afroamericano y las que se pueden englobar dentro de la etnia americana-europea.

La importancia del trabajo de Hill y Tyson (2009) no reside solamente en sacar como conclusión que el trabajo realizado desde el hogar no es significativo para los resultados académicos y que la ayuda en la tarea recibida de los progenitores puede influir de manera activa en esos mismos resultados, sino que también destaca la inclusión de un término que hasta ahora no se había definido: la socialización académica. Por eso, se pretende definir este concepto que puede ser de utilidad en la presente investigación. Se conoce como socialización académica la comunicación de los deseos a los progenitores por parte de los adolescentes en cuanto a su trayectoria académica y laboral se refiere, vincular los deberes a acontecimientos actuales realizando de esta manera un aprendizaje significativo, transmitir las expectativas que tienen los progenitores para con sus hijos o hijas acerca de su educación, resaltando el valor y la utilidad que los progenitores otorgan a la educación, potencial desde el hogar las aspiraciones académicas y laborales, crear estrategias de aprendizaje con los hijos e hijas que desencadenan en la realización de un plan futuro que sea compartido por la familia. El concepto de socialización académica reúne muchas de las características que se esperarían de unos progenitores que participan activamente en el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, es por ello, que se desea poner énfasis.

En el año 2012, Jeynes volvió a publicar otro metaanálisis titulado «*A Meta-Analysis of the Efficacy of Different Types of Parental Involvement Programs for Urban Students*», que abarca 51 trabajos llevados a cabo entre 1964 y 2006 y que tienen por objetivo estudiar la influencia existente entre los programas de implicación familiar en el aprendizaje y el rendimiento académico obtenido por el alumnado, desde Infantil a Secundaria. De este metaanálisis se concluyó que, en los niveles educativos más elevados,

es decir, en Secundaria el efecto que se aprecia es mayor (0.35) mientras que en las etapas de Infantil o Primaria este efecto desciende (0.29).

A la luz de los metaanálisis elaborados hasta el año 2012, se pueden diferenciar entre dos tipos de análisis: 1) los que estudian la influencia global entre la implicación de la familia y el rendimiento escolar, como son los estudios realizados por Fan y Chen (2001), Jeynes (2003, 2005 y 2007), y 2) los metaanálisis que evalúan los programas de fomento de la participación de las familias, recogidos en los trabajos de Mattingly *et al.* (2002), Hill y Tyson (2009) y Jeynes (2012).

Respecto a los resultados observados después de los análisis de los trabajos expuestos se puede concluir que existe una influencia significativa, aunque en algunos casos moderada, entre el interés la implicación de los progenitores en el proceso de aprendizaje y los resultados escolares obtenidos por los y las estudiantes. Sin embargo, también se aprecia en alguno de los estudios que esta asociación no existe Mattingly *et al.* (2002), así como se destaca el efecto negativo que sobre los resultados académicos se da en alguna de las dimensiones estudiadas de la implicación de los progenitores. Por último, se debe subrayar como cuestión importante la diferencia de efectos en los distintos niveles educativos, ya que resalta la importancia de la implicación de la familia, sobre todo, en la etapa de Secundaria.

Adicionalmente, existe un metaanálisis publicado por Castro *et al.* (2015) que lleva por título «*Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis*», este trabajo contempla el concepto de participación familiar de modo general, evaluando el impacto sobre los resultados académicos contenido en 37 estudios cuantitativos que tenían como rango todas las etapas de la Educación Obligatoria, y se realizaron desde 2000 hasta 2013. En este estudio, al igual que la mayoría de los estudios mencionados, como por ejemplo los de Fan y Chen (2001), se parte de la base de concebir

la implicación de los progenitores como la coexistencia de distintas dimensiones, es decir se considera que el constructo *implicación familiar* es un concepto holístico que reúne distintas perspectivas, además de factores del comportamiento y psicológicos, según exponen Camp *et al.* (2010).

Este metaanálisis, llevado a cabo por Castro *et al.* (2015), ha querido dar respuesta a dos preguntas muy concretas: la primera se centra en observar cuál es el tamaño del efecto medio de la implicación de los progenitores sobre el rendimiento escolar, y la segunda busca averiguar cuáles son las características más destacables que generan variaciones de los distintos efectos sobre el rendimiento académico.

Se comienza por describir que los resultados obtenidos muestran que los efectos en el rendimiento general (0.47) son mayores que si se considera el rendimiento separado por áreas de conocimiento. Al mismo tiempo, se destaca que este efecto, como ya se ha concluido en otros estudios, es mayor que la etapa de Educación Secundaria (0.51) que en la de Educación Primaria (0.31) o en Educación Infantil (0.05), evidencia que ya se destacó en el estudio de Jeynes (2012). Se encuentra un tamaño de efecto medio global igual a 0.124, estadísticamente significativo al 99% de nivel de confianza, lo que dibuja una asociación positiva entre participación de la familia y resultado escolar. Sin embargo, según el baremo presentado por Cohen (1988), este efecto se debería considerar pequeño, como se corrobora al compararlo con los resultados obtenidos por Jeynes (2003, 2005, 2007 y 2012), mientras que si se escogen los razonamientos de Trautwein *et al.* (2006) se consideraría un efecto moderado, que está más cercano a los números procedentes de los estudios elaborados por Fan y Chen (2001).

Otros resultados encontrados muestran el escaso efecto de la dimensión “ayuda a la tarea” a pesar de ser significativo con un nivel de confianza del 99%, mientras que la participación de los progenitores actividades realizadas en el centro educativo no es ni

quiera significativa en su efecto sobre el rendimiento académico. Esta situación contrasta con los resultados de los estudios realizados por Jeynes (2003), ya que en ellos se concluye que tanto la ayuda a la tarea en casa (0.72) como la participación de los progenitores las actividades del Centro (0.51-0.62) son las dimensiones de la participación que más influyen en el rendimiento general de los y las estudiantes. No obstante, los estudios de Hill y Tyson (2009) hallaron una relación negativa entre la ayuda a la tarea en casa del rendimiento del alumnado (-0.11).

Otro de los hallazgos descritos en Castro *et al.* (2015), que alcanza mucha relevancia al haberse encontrado también este efecto en otros metaanálisis como son los estudios desarrollados por Jeynes (2007, 2005) y Fan y Chen (2001), es que la magnitud con efecto mayor (0.224) reside en dimensión denominada “las expectativas de los progenitores sobre la trayectoria académica de sus hijos o hijas”, siendo—en este metaanálisis—la dimensión relativa a la implicación que influye de manera más notable sobre los resultados académicos de los adolescentes.

De igual manera, se debe observar que la segunda dimensión que más impacto tiene en el rendimiento escolar, según este metaanálisis, es la “comunicación familiar” acerca de aspectos de la escuela, llegando a tener un promedio de tamaño del efecto de 0.2. Además, algunas de las dimensiones de implicación resultan remarcables, ya que no solamente se han obtenido evidencias de ellas en los trabajos de Jeynes (2005, 2003), sino que el tamaño de su efecto es positivo y significativo. Estas dimensiones son: 1) la lectura con los hijos o hijas (0.168); 2) la participación en la familia (0.167), desde su definición más amplia; y 3) la condición familiar (0.137).

Asimismo, Castro *et al.* (2015) presenta que la dimensión denominada “la asistencia y la participación de los progenitores en las actividades escolares” no se puede

considerar estadísticamente significativa, por lo que, su influencia en el rendimiento académico no es decisiva.

Por último, Castro *et al.* (2015), se ha de señalar el aspecto de si se considera que el estudio va dirigido a la población en general, o solo a un grupo específico de ésta. En el primero de los casos el tamaño del efecto es mayor (0.134) que en el segundo (0.119). Por lo tanto, queda patente que el tipo de población objetivo también es un moderador en cuanto a la repercusión de la participación de los progenitores en el logro académico.

Por su parte, el reciente metaanálisis de Tan *et al.* (2020) y titulado «*Academic Benefits from Parental Involvement are Stratified by Parental Socioeconomic Status: A Meta-analysis*». Este artículo sintetiza 98 investigaciones cuantitativas situadas entre el año 2000 y el 2017, a través de los distintos niveles educativos obligatorios, y su objetivo primordial era evaluar de manera crítica la suposición extendida acerca de que la participación de los progenitores beneficia al rendimiento académico de los y las estudiantes independientemente de la condición socioeconómica de la familia. Los resultados proporcionados en este trabajo otorgan evidencias para poder decir que algunos de los beneficios de la implicación de los progenitores en el proceso de aprendizaje se ven condicionados por el nivel socioeconómico al que pertenezca la familia, siendo esta variable medida, en su mayor parte, por el nivel educativo de los progenitores.

La implicación y participación de la familia y el nivel socioeconómico de la misma están interconectados de varias maneras diferentes, puesto que se puede apreciar es que el patrón de participación puede ser diferente por varias razones, como bien se describe en el trabajo de Jeynes (2011). El primer punto por destacar es que los progenitores con un nivel socioeconómico más elevado podían tener un éxito mayor debido a que tanto académica como laboralmente han tenido más oportunidades y, por

tanto, han podido llegar más lejos desarrollando de esta manera una mayor determinación en cuanto a sus decisiones (Crane, 1996). Una segunda razón, se encontraría en que, como el sistema educativo les ha sido beneficioso, avalan sus actuaciones y, por tanto, podrían estar más implicados en la ayuda a sus hijos e hijas para facilitarles el poder alcanzar el éxito que ellos mismos han tendido (Portes *et al.*, 1996). La tercera razón, que también ofrece Jeynes (2002, 2012), es el hecho de que en niveles socioeconómicos más elevados la presencia de ambos progenitores suele ser más común, por lo que pueden entre ambos dedicar más tiempo al aprendizaje de sus hijos e hijas. En cuarto lugar, no se debe olvidar que los progenitores con niveles socioeconómicos mayores tienen acceso a recursos económicos que permiten apoyar de diferentes maneras la educación de sus descendientes (Stevenson *et al.*, 1992). Y en quinto y último lugar, los progenitores se retroalimentan de la motivación para que sus hijos logren ser exitosos tanto en lo académico como en lo laboral, esforzándose, por lo tanto, más en su propio crecimiento laboral (Grayson, 1999).

La seguridad que demuestran los progenitores con un mayor nivel socioeconómico, dentro del sistema educativo e incluso del propio centro escolar, conduce a una colaboración más fluida tanto con los docentes como con otras familias. La aportación de experiencias positivas a través de interacciones dentro del propio centro puede desembocar en una mayor eficacia de su implicación en el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas (Park y Holloway, 2013; Boud *et al.* 2011). De igual manera, se debe remarcar que el nivel socioeconómico puede contribuir a crear un entorno propicio para desarrollar el término de "*habitus*" o "efecto histéresis" que provienen de la teoría de capital desarrollada por Bourdieu (1990), Bourdieu *et al.* (1977) y (Bourdieu y Nice, 1980). Este concepto se vincula con las disposiciones, valores, percepciones, conocimientos y habilidades que el profesorado más valora (Bourdieu y Nice, 1980), pudiendo incluso llegar a juzgar a los y las estudiantes de estas familias como individuos

más capaces de superar o alcanzar mejores logros académicos. Respecto a las familias con niveles socioeconómicos más bajos, puede ocurrir que, a pesar de tener e inculcar las mejores intenciones para con la educación de sus hijos e hijas, pueden sufrir el “efecto histéresis”, que se da cuando el concepto de “*habitus*” se encuentra desalineado con el que tiene el profesorado, lo que puede hacer que, con una misma implicación o participación familiar, las familias más desfavorecidas económicamente no vean los mismos frutos que los progenitores que pertenecen a un nivel socioeconómico elevado (Bourdieu *et al.*, 1977).

Los resultados descritos en Tan *et al.* (2020) demuestran que ocho de las once dimensiones definidas, dentro del concepto de participación de los progenitores en el proceso de aprendizaje, son significativas estadísticamente y sus tamaños de efectos fluctúan entre 0.05 y 0.01 con un p-valor menor a 0.01. Para poseer una mejor visión de cómo afecta, en cuanto a tamaño del efecto se refiere, cada dimensión al logro académico se enumeran a continuación estos efectos con el valor correspondiente: las expectativas académicas de los progenitores hacia sus hijos o hijas (0.28); la provisión económica de apoyo al aprendizaje de los progenitores (0.17); el diálogo progenitor-hijo sobre asuntos escolares y dificultades de aprendizaje (0.15); la participación de los progenitores en los órganos de gobierno escolar y eventos organizados por la escuela (0.14); la lectura conjunta (0.11); interés de los progenitores en la educación de sus hijos o hijas (0.11); la participación conjunta en el hogar (0.08) y; la participación general de los progenitores en el centro educativo (0.07). Cuando las dimensiones individuales pasaron a analizarse de manera agrupada según se considerase participación en casa, en la escuela u otras formas sutiles de implicación, los resultados mostraron que el conjunto de implicación definida como sutil tenía un tamaño de efecto mayor (0.23) sobre el rendimiento

académico que la participación o ayuda llevada a cabo desde casa (0.10) o la participación de los progenitores directamente en la escuela (0.08).

Además de los resultados ya expuestos, las conclusiones que Tan *et al.* (2020) obtienen mediante la variable moduladora “nivel socioeconómico”, dejan entrever que existen evidencias para pensar que la participación o implicación de los progenitores con un mayor nivel socioeconómico repercute con una mayor intensidad en los beneficios de los y las estudiantes y, por ende, en su rendimiento académico.

Todos estos análisis y los distintos resultados encontrados, a lo largo de más de medio siglo investigando la influencia de la implicación de la familia en el proceso de aprendizaje, muestran la paradoja, ya que, por un lado, los expertos saben cuáles son las variables que más influyen en los resultados académicos y, por tanto, cómo podría existir una mejora global de los mismos, pero por otro, hasta el momento las administraciones no parecen haber atendido las sugerencias derivadas de los resultados de las investigaciones.

Según el informe Coleman (1966) esta investigación pretende dar relevancia a algunas de las conclusiones a las que se llegaron en él y estudiar de manera local el efecto de la participación de la familia en la trayectoria académica, además de pretender arrojar algo de luz en cuanto a la integración de nuevas variables, factores, o dimensiones, que permitan tener una perspectiva holística sobre cómo afectan los distintos microsistemas del y de la estudiante en su progreso escolar y social.

En la TABLA 4 se encuentra una síntesis de los efectos de tamaños de las distintas variables de implicación familiar sobre el rendimiento académico de los nueve metaanálisis que se han presentado en este apartado. Cada metaanálisis se enfoca en diferentes aspectos de la implicación o utiliza disímiles variables moderadoras; sin

embargo, se ha procurado reunir los puntos en común para que pueda servir como análisis comparativo.

Se puede observar que no todos los tamaños del efecto de las variables son siempre iguales, incluso pueden cambiar de signo o no ser significativos, lo que dibuja un panorama fluctuante que necesita analizar el contexto que existe detrás de cada estudio para poder comprender mejor sus resultados.

Tabla 4

Sinopsis del tamaño de los efectos de la implicación familiar encontrados en los metaanálisis comentados en este epígrafe.

Autor y año	Intervalo del estudio analizado	Implicación general	Comunicación familias-escuela	Expectativas de los progenitores	Deberes	Estilo parental	Lectura	Asistencia y participación en la escuela	Otras variables	Observaciones
Fan y Chen (2001)	1982-1997	0.25 (p<0.05)		0.40 (p<0.01)						No existen diferencias de edad o género, pero sí según el rendimiento se calcule de forma global o solo se tengan en cuenta las asignaturas importantes.
Mattingly <i>et al.</i> (2002)	1969-1998	No se encontraron efectos de ningún tipo de implicación familiar sobre el rendimiento escolar.								
Jeynes (2003)	1988-1999	0.31 (p<0.0001)	0.053 (p<0.01)		0.72 (p<0.0001)	0.34 (p<0.01)	0.21 (p<0.05)	0.51 (p<0.01)		No se encuentran diferencias significativas entre las distintas etnias y razas estudiadas. Tampoco de género.
Jeynes (2005)	1969-1999	0.75 (p<0.01)		0.58 (p<0.05)	-0.8	0.35 (p<0.01)	0.42 (p<0.0001)	0.21 (p<0.05)	Programas de implicación familiar =0.31 (p<0.05)	No se encuentran diferencias significativas entre las distintas etnias y razas estudiadas.
Jeynes (2007)	1972-2002	0.53 (p<0.0001)	0.32 (p<0.05)	0.88 (p<0.0001)	0.38 (p<0.05)	0.40 (p<0.05)		0.14	Programas de implicación familiar =0.36 (p<0.05)	
Hill <i>et al.</i> (2009)	1986-2006	0.40 (p<0.0001)			-0.11 (p<0.0001)		Datos no concluyentes	0.19 (p<0.0001)	Socialización académica = 0.39 (p<0.0001)	La ayuda de la familia desde casa no incide en el rendimiento académico. Sin embargo, si influye realizar actividades en casa en familia. No hay diferencia significativa entre razas sobre los tamaños de las correlaciones.

Autor y año	Intervalo del estudio analizado	Implicación general	Comunicación familias-escuela	Expectativas de los progenitores	Deberes	Estilo parental	Lectura	Asistencia y participación en la escuela	Otras variables	Observaciones
Jeynes (2012)	1964-2006	0.30 (p<0.01)	0.28 (p<0.05)		0.27 (p<0.05)		0.51 (p<0.01)		Programas de implicación familiar =0.29 (p<0.01)	
Castro <i>et al.</i> (2015)	2000-2013	0.167 (p<0.01)		0.224 (p<0.01)	0.024 (p<0.01)	0.137 (p<0.01)	0.168 (p<0.01)	0.010 (p>0.01)		El efecto es mayor si se toma como medida el rendimiento general. Es negativo si solo se estima con asignaturas de ciencias y es más importante en materias creativas (arte, música, deporte, etc.). La implicación familiar repercute más en la etapa de Secundaria.
Tan <i>et al.</i> (2020)	2000-2017	0.14 (p<0.01)	0.15 (p<0.01)	0.28 (p<0.01)	0.17 (p<0.01)		0.11 (p<0.01)	0.14 (p<0.05)	Nivel alto de educación de los progenitores = 0.39 (p<0.01)	Que la educación de los progenitores sea elevada tiene un efecto en el rendimiento. La variable "nivel socioeconómico de los progenitores" influye en los resultados escolares.

Fuente: Elaboración propia inspirada en Fan y Chen (2001), Mattingly *et al.* (2002), Jeynes (2003, 2005, 2007, 2012), Hill y Tyson (2009), Castro *et al.* (2015) y Tan *et al.* (2020).
Nota: Los valores que se presentan en la Tabla son los coeficientes (betas) de las correlaciones entre la variable mostrada y el rendimiento académico. Los p valores entre paréntesis muestran la significatividad de cada uno de ellos, esto es, la probabilidad de que la variable no esté relacionada con el rendimiento académico. Cuando no se pone p valor es porque el coeficiente de la variable no está significativamente relacionado con el rendimiento académico.

3.4.2. Algunos ejemplos de programas sobre la implicación familiar

Los estudios realizados desde hace décadas apuntan claramente a la existencia de beneficios en el proceso de aprendizaje cuando la implicación de los progenitores es mayor (Tan *et al.*, 2020; Martín-Lagos, 2018; Laforet *et al.*, 2010; Fan *et al.*, 2001; Palacios *et al.*, 1990; Levin *et al.*, 1997; Steinberg *et al.*, 1997; Lacasa, 1996; Fernández Enguita, 1987; García Hoz, 1985; Steinberg, 1981 y Strodbeck, 1954). Sin embargo, los logros de los programas que se ponen en marcha en los centros educativos, fomentando la implicación de las familias en el proceso de aprendizaje, necesitan normalmente necesitan plazos medios o largos de tiempo para constatar sus efectos. En este apartado se van a describir algunos programas que avalan cuyos resultados están en relación con los hallazgos encontrados en este trabajo.

Desde comienzos de 1990, se están desarrollando programas internacionales como, por ejemplo, el *Parent Mentor Program* llevado a cabo en Chicago desde 1995, que permite a los padres mentores, en su mayoría madres afroamericanas y latinas, estar presentes dos horas a la semana en forma de tutorías para intentar estrechar la brecha educativa que viene dada por los orígenes étnicos. Este programa comprobó en 2015 los resultados que habían tenido los progenitores mentores sobre los y las estudiantes, observando que se habían graduado en secundaria el 92% de los hijos o hijas de las madres o padres mentores, y dentro de éstos, el 87% asistía o se graduaba en la universidad.

Asimismo, también se puede destacar el proyecto *Includ-ed* (2006) en el que se estudió la influencia de la implicación familiar en el rendimiento escolar a través de la puesta en práctica de las consideradas “actuaciones educativas de éxito”. De acuerdo con Ojala *et al.* (2012), se consigue definir dos grandes bloques referentes a las “actuaciones educativas de éxito” reconocidas en el proyecto *Includ-ed*: 1) acciones inclusivas y 2) la implicación de las familias y la comunidad. Las prácticas de éxito escolar realizadas en el programa *Includ-ed* presentaban acciones como la creación de grupos heterogéneos de aprendizaje, no solo referido

a estudiantes sino también al profesorado y a las familias. También se evita la adaptación del currículo centrándose en el nivel previo de aprendizaje, y se busca una adaptación curricular personal e inclusiva. Asimismo, se amplía el tiempo de aprendizaje, fomentando la solidaridad y ayuda entre compañeros, lo que lleva a conseguir un aumento de la autoestima, la autoimagen y la tolerancia del alumnado. Parte de sus actividades de éxito educativo se basan en la ampliación de los espacios y tiempos de aprendizaje, así como en la participación y capacitación, tanto de las familias como del resto la comunidad educativa (Carol, 2014).

El programa *Harvard Family Research Project* (2010) que se centra en analizar el aprendizaje complementario del individuo desde la niñez hasta la adolescencia, gracias a la comunidad de aprendizaje en la que se desarrolla. Destaca la publicación de recursos digitales para que cualquier centro, profesor o familia pueda acceder a sus investigaciones, con el objeto de replicarlas. Existe el *Libro de estrategias de participación familiar*, que ha nacido de las investigaciones realizadas en este programa, en el que se contiene una colección de enfoques competenciales, que sirven para fortalecer las competencias de las personas, los grupos y las organizaciones que se dedican a las familias. Este libro ofrece ideas, modelos y mecanismos que se pueden convertir de manera sencilla en oportunidades de capacitación, educación continua y aprendizaje organizacional. Todos estos enfoques colocan a las familias, especialmente a las que se encuentran en una posición más marginada, en el foco, y tienen como objetivo cambiar la mentalidad, construir nuevas relaciones y transformar las políticas y prácticas de las instituciones, con el objeto de fomentar el compromiso familiar creado conjuntamente.

Otra de las maneras en las que se presentan los programas para el fomento de la implicación familiar son las Comunidades de Aprendizaje. Se trata de proyectos educativos en los que el principal objetivo es la mejora de la formación y de la convivencia del alumnado (García Yeste *et al.*, 2013; Flecha, 1999). Se caracterizan por ser unas propuestas de

transformación educativa en la que todos los agentes de la comunidad tienen la capacidad de intervenir en la gestión del proceso de aprendizaje. Este concepto proviene de la teoría del aprendizaje dialógico, que respaldaba todo tipo de enseñanza, a través de las interacciones que existían entre los diferentes agentes educativos. Estas interrelaciones, o realización de actividades conjuntas, podían producirse tanto fuera como dentro del aula, pero siempre se consideraban importantes para el aprendizaje (Flecha, 1999). De esta forma, se entiende que todos los agentes de la comunidad educativa -profesorado, familias y alumnado- pueden aportar ideas que ayuden a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Según lo expuesto por Flecha (1999) la sociedad actual tiene necesidad de transformar los centros educativos estructurados según era la sociedad industrial en comunidades de aprendizaje, para poder avanzar y alcanzar situaciones educativas que en muchos casos podían ser utópicas. La herramienta principal para conseguir estos cambios es el aprendizaje dialógico, es decir, se necesita llegar a un compromiso colectivo de todos los actores de la comunidad educativa (alumnado, claustro, profesorado, familias, centros que gestionan el tiempo libre, etc.), independientemente de su nivel socioeconómico. La base del aprendizaje dialógico reside en la afirmación de que la realidad es algo construido por los humanos, los cuales otorgan significados diferentes en función de las interacciones que existan dentro de ese contexto. Esta perspectiva del aprendizaje brinda el poder del proceso de aprendizaje al propio individuo o grupo afectado, puesto que es capaz de entender los significados que ellos mismos han dado a las cosas. En definitiva, las comunidades de aprendizaje son un enfoque interdisciplinar que aúna dimensiones epistemológicas, sociológicas, psicológicas y pedagógicas.

Igualmente, otros ejemplos de comunidad de aprendizaje llevados a la práctica pueden ser el Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA) de la Universidad de Barcelona, que utilizó el proyecto de las comunidades de aprendizaje para hacer frente a varias dificultades concernientes al entorno, al fracaso escolar o a la mediación

de conflictos entre el alumnado. Se encontraron beneficios adicionales asociados a la comunidad de aprendizaje, como son el desarrollo de los valores vinculados con el trabajo en equipo, la consecución de un proceso de aprendizaje más dinámico y cooperativo, y un aumento de la motivación en la asimilación de contenidos de los y las estudiantes.

Junto con el anterior, existen otros programas en España. Uno de ellos es de denominado «Gestión colaborativa en la construcción de una comunidad de aprendizaje», desarrollado desde 2010 en el Principado de Asturias, que tiene como uno de sus objetivos principales potenciar la participación familiar en el proceso de aprendizaje. Otro ejemplo nacional para la implicación familiar es el programa «Comunica-T» llevado a cabo en un instituto de Galicia. Con este programa se persigue el incremento de la comunicación entre todos los actores de la comunidad educativa, dando una especial relevancia a la comunicación con las familias. Esta práctica puede conllevar muchos beneficios tanto a nivel académico como emocional para el alumnado. Partiendo de la inclusión de la familia en la Zona de Desarrollo Próximo del alumnado. Con esta estrategia se busca, no solo una mejora para los y las estudiantes, sino también una repercusión positiva a escala familiar (mejorar la comunicación, fortalecer el vínculo de apego, crear una mayor confianza, mejorar el bienestar social de los miembros de la familia, y otros muchos aspectos que desembocarían en una mejora de la convivencia general).

La exposición de estos ejemplos de programas para fomentar la participación e implicación de la familia en el proceso de aprendizaje demuestra que los beneficios que aportan en el desarrollo académico, social y emocional de los y las estudiantes son muy positivos. Es por este motivo, que la presente investigación busca encontrar los beneficios que el plan de actuación que se ha desarrollado en ella puede traer a la comunidad educativa.

3.4.3. Una mirada a la regulación de la participación de los progenitores en el ámbito europeo

En el siglo XIX se instauró la enseñanza obligatoria en la mayor parte de Europa, lo que causó que el rol principal del cuidado y, sobre todo, de la educación que sustentaban los progenitores se desviase a las instituciones educativas, Eurydice (1997). Según Egido (2012). Este hecho dibujaba un nuevo panorama en el cual familias y estados debían compartir la tarea educativa, lo que debía preocupar a las familias que, hasta entonces, habían tenido la potestad de qué y cuándo enseñar a sus descendientes. En el contexto europeo, la responsabilidad final de la educación la ostentan los progenitores, de acuerdo también al artículo 26.3 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, donde se establece que son los padres/madres quienes poseen el derecho preponderante a optar por el tipo de enseñanza que recibirán sus hijos o hijas. Este precepto ha sido revalidado en la elaboración de diferentes convenciones y declaraciones europeas, teniendo presencia explícita también en las constituciones de los países de Europa.

De forma progresiva, los progenitores han ido consiguiendo más derechos que tienen que ver con los asuntos escolares de sus hijos o hijas. Así, según Eurydice (1997) y los Indicadores sobre la Participación de los Padres en la Educación (IPPE, 2011), se puede distinguir entre derechos individuales (a elegir centro educativo, a ser conocedores de los progresos de sus hijos e hijas y poder recurrir en caso de no estar de acuerdo con una decisión llevada a cabo por la autoridad educativa) y derechos colectivos (a ser parte de las instituciones del sistema educativo).

En Europa, exceptuando países como Finlandia, Francia, Países Bajos o Alemania, con sistemas más avanzados, la implicación de los progenitores en la vida escolar experimentó una revolución en la década de los 70. Desde la idea de democracia, se persiguió la participación de los ciudadanos en los diferentes asuntos importantes de un estado. En este contexto, la

educación no podía dejarse de lado, pues en esa década comenzó a forjarse la convicción de que la participación de los progenitores en el aprendizaje de sus hijos o hijas no solamente agregaba valor a la propia educación, sino que disminuía el nivel de fracaso y abandono escolar, problema que comenzaba a preocupar en gran cantidad de países europeos.

En la década de los 80, se realizaron reformas legislativas en cuanto a la participación de la familia, tanto en el proceso de aprendizaje como en lo que se refiere al propio sistema educativo. Este hito, además de introducir a los progenitores en los órganos de gestión de las escuelas, abrió una puerta para que tuvieran presencia en órganos regionales y nacionales.

En los años 90, los esfuerzos se centraron en conseguir la descentralización del poder en los centros escolares respecto a los órganos de gobierno centrales sobre temas educativos. Estos esfuerzos se materializaron en el poder de elegir profesorado, métodos pedagógicos, plan de estudios, destino de presupuestos, etc. La consecución de esa autonomía llevaba implícitos temas de la implicación de la familia en los centros escolares, puesto que, si las escuelas tenían más poder de decisión, se debía tener en cuenta a todos los actores de la comunidad educativa –profesorado, alumnado, familias y mandos directivos-, brindándoles la posibilidad de cuidar de esta forma la responsabilidad que poseían para con la sociedad (Green *et al.*, 2001).

En mayo del año 2000, la Comisión Europea publicó el “Informe Europeo Sobre La Calidad De La Educación Escolar: Dieciséis Indicadores de Calidad”, en el cual se incluyó la participación de los progenitores como uno de los indicadores de calidad, reflejándose en el informe de la siguiente manera:

“La participación de los padres en la educación de sus hijos tiene consecuencias políticas en todos los países europeos. Los padres tienen opiniones firmes sobre las escuelas de sus hijos y se están convirtiendo en unos consumidores cada vez más exigentes y críticos en este ámbito. Pueden realizar contribuciones eficaces para la mejora de las escuelas por medio del apoyo a la dirección y a los profesores del centro,

o bien pueden impedir que el centro avance y generar conflictos. La participación de los padres puede influir de distintas maneras en la calidad de la educación de los niños” (Comisión Europea, 2000, p. 40).

La definición de los progenitores como consumidores de un producto llamado escuela puede ser chocante para muchos padres, si se ve desde las perspectivas teóricas de la educación en las que se les concibe como parte de la gestión. Sin embargo, en otras perspectivas es un cambio que aboga por el interés público de la educación y que, por tanto, aporta elementos para su mejora (Bolívar, 2006).

Después de todos estos avances, numerosas investigaciones avalan que la implicación familiar en el proceso de aprendizaje y en los órganos de administración escolares es indiscutiblemente necesaria para conseguir un éxito académico de los y las estudiantes de todas las etapas educativas, así como para mejorar la calidad educativa (Desforges y Abouchaar, 2003). Por este motivo, en los últimos años los países europeos han reforzado estos aspectos a través de leyes que otorgan más presencia de los progenitores en órganos de gestión, así como mediante el desarrollo de programas de implicación familiar.

La labor de las asociaciones de padres dentro del ámbito europeo es destacable, pues partiendo de su naturaleza principalmente voluntaria, se encargan muchas veces de la propia formación de los progenitores, de organizar salidas culturales y de ocio e, incluso, de gestionar la recaudación de fondos para algunos centros educativos. Estas asociaciones tienen autonomía propia, están formadas solamente por madres y padres (elegidos como representantes por el resto de los progenitores), excepto en Gales, Escocia e Inglaterra en los que las conforman también parte del profesorado. Su carácter es fundamentalmente consultivo, es decir, no tienen poder para cambiar aspectos concernientes a las autoridades escolares, pero sí pueden participar en debates y que su experiencia sea tenida en cuenta.

En Europa existen tres grandes federaciones de progenitores que se encargan de coordinar a las asociaciones de padres y madres de todos los países:

- Confederación de Organizaciones Familiares de la Unión Europea (*Confederation of Family Organizations in the Euroean Union, COFACE*). Desde 1958, esta confederación trabaja juntamente con las instituciones europeas para proteger los derechos e intereses de las familias.
- Asociación Europea de Padres (*European Parents Association, EPA*). Creada en 1985, tiene el papel de la asociación de los padres y familias de todos los países europeos.
- Agrupación Internacional de Asociaciones de Padres de la Enseñanza Católica (*Groupement international des associations de parents de l'enseignement catholique, OE-GIAPEC*), fundada en 1987, engloba todas las Asociaciones Católicas de Padres de Europa.

A pesar de que el principio de incluir la participación de los progenitores en la escuela es un hecho extendido y aceptado en toda Europa, sigue existiendo desigualdad de representación dependiendo del país que se analice y del sistema de administración de la educación presente en cada uno, incluyendo modelos centralizados frente a otros basados en la delegación regional o local.

Tabla 5*Órganos de participación de los distintos sistemas educativos de Europa.*

País	Ámbito	Órgano de participación
Alemania ¹	Regional	Consejo de Padres del Land**
	Local	Consejo Consultivo—
	Centro	Consejo de Padres**
	Centro	Foro Escolar—
Austria	Nacional	Consejo de Padres**
	Nacional	Comisión para las Reformas Escolares—
	Regional	Asamblea General de la Autoridad Federal del Land*
	Centro	Consejo Escolar*
Bélgica (C. Francesa)	Nacional	Consejo de Padres de alumnos**
	Nacional	Consejo de Educación y Formación—
	Centro	Consejo de Participación—
Bélgica (C. Flamenca)	Nacional	Consejo de Educación—
	Local	Consejo Local—
	Centro	Consejo de Participación—
Bulgaria	Centro	Consejo Escolar—
Dinamarca	Nacional	Consejo de la Escuela Básica—
	Centro	Consejo Escolar**
España	Nacional	Consejo Escolar del Estado—
	Regional	Consejo Escolar de la Comunidad Autónoma—
	Local	Consejo Escolar Municipal—
	Centro	Consejo Escolar del centro—
Finlandia	Centro	Consejo de Cooperación ² —
Francia	Nacional	Consejo Superior de Educación—
	Regional	Consejo de Academia/Departamento—
	Centro	Consejo de Escuela/Administración—
Grecia	Nacional	Consejo Nacional de Educación—
	Regional	Comité de Educación—
	Centro	Consejo de Centro—
Hungría	Centro	Consejo de Escuela—
Irlanda	Nacional	Consejo Nacional de Padres**
	Centro	Consejo de Gobierno—
Italia	Regional	Consejo Escolar Provincial—
	Local	Consejo Escolar de Distrito—
	Centro	Consejo Escolar—

País	Ámbito	Órgano de participación
Luxemburgo	Nacional	Consejo Superior de Educación—
	Local	Comisión Escolar Municipal—
	Centro	Consejo de Educación—
Países Bajos	Nacional	Comité Consultivo de Padres**
	Centro	Consejo de Participación—
Portugal	Nacional	Consejo Nacional de Educación—
	Centro	Consejo de Escuela—
Inglaterra y Gales	Centro	Consejo de Gobierno—
Irlanda del Norte	Centro	Consejo de Gobierno—
Escocia	Centro	Consejo de Padres**
Rumanía	Local	Consejo Consultivo—
	Centro	Consejo Administrativo—
Suecia	Nacional	Asociación Nacional de Padres**
	Local	Consejo Local**
	Centro	Consejo Escolar—

Notas:

** : Representación mayoritaria o exclusiva de los padres.

* : Representación paritaria de los padres.

— : Representación minoritaria de los padres.

¹ La composición y denominación de los órganos de participación varía en los distintos Länder.

² El Consejo de Cooperación tiene carácter municipal en algunos casos.

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014) a partir de los datos de Copash (2006), Eurydice, (1997, 2004), Eurypedia (2013) y Kovacs Cerovic et al. (2010).

En la TABLA 5 se muestran las diferentes modalidades de participación de los progenitores en los diferentes niveles de órganos de gestión. En general, es evidente que la participación suele ser minoritaria y que, además, las competencias cedidas a los progenitores en los órganos nacionales son solamente de carácter consultivo, es decir, no se les permite tomar decisiones que inciden en el funcionamiento del centro, como son la contratación de personal, la aprobación de presupuestos o la elaboración del plan de estudios. Tan solo a niveles locales, algunos de los países, les brindan más competencias decisorias a las familias.

Se debe diferenciar entre dos clases de poder de decisión cedido a las familias (Eurydice, 1997):

- “decisión” (con minúscula): Se refiere a la toma de decisiones acerca del funcionamiento interno y rutinario del centro educativo (por ejemplo, la gestión de horarios, la organización de actividades extraescolares, así como la creación y el mantenimiento de un ambiente afable entre progenitores y profesorado)
- “Decisión” (con mayúscula): Se trata de decidir sobre cuestiones más significativas sobre el funcionamiento del centro escolar (por ejemplo, la concesión de presupuestos, la elección del número, selección y contratación del profesorado y personal no docente, la elaboración del plan de estudios o elección del método de enseñanza).

En la TABLA 6 se detallan las características de las competencias otorgadas a los progenitores según el nivel de actuación de los diferentes países y organizaciones. Es destacable que en España no existe ningún órgano de participación en el que las familias tengan el poder de decisión acerca de temas importantes. Pocos son los países que permiten a los progenitores decidir sobre asuntos reseñables en el centro escolar, solamente Austria y Alemania permiten esas funciones. Cuando se trata de órganos de gestión educativa nacional se muestra la inexistencia de la familia en la toma de decisiones. ¿De qué manera afecta eso a los cambios y reformas de leyes educativas?

La falta de presencia de la capacidad de decisión en los órganos del sistema educativo crea un cuello de botella sobre las medidas que las familias perciben como más impulsoras del crecimiento educativo de sus hijos o hijas, y hace que no se materialicen todas las propuestas que los progenitores aportan porque afectan de manera directa a la implicación de la familia en la educación y los beneficios que ello conlleva. No se debe olvidar que la familia sigue siendo el primer agente de educación y socialización de los y las estudiantes.

Tabla 6

Competencias otorgadas en los órganos de gestión educativos a los progenitores.

País	Nacional	Regional/Local	Centro escolar
Alemania		Consulta/Decisión	Consulta/decisión
Austria	Consulta	Consulta/Decisión	Consulta/decisión
Bélgica (C. Francesa)	Consulta		Consulta/decisión
Bélgica (C. Flamenca)	Consulta		Consulta/decisión
Bélgica (C. Germana)			
Bulgaria			Consulta/decisión
Dinamarca	Consulta		Consulta/decisión/Decisión
España	Consulta	Consulta	Consulta/decisión/decisión
Finlandia			Consulta/decisión
Francia	Consulta	Consulta	Consulta/decisión
Grecia	Consulta	Consulta	Consulta/decisión
Hungría			Consulta/decisión
Irlanda	Consulta		Consulta/decisión/Decisión
Italia		Consulta/decisión	Consulta/decisión
Luxemburgo	Consulta	Consulta/decisión	Consulta
Países Bajos	Consulta		Consulta/decisión/Decisión
Portugal	Consulta		Consulta/decisión/Decisión
RU: Ing. y Gales			Consulta/decisión/Decisión
RU: Irlanda del Norte			Consulta/decisión/Decisión
RU: Escocia			Consulta/decisión/Decisión
Rumanía		Consulta	Consulta/decisión
Suecia	Consulta	Consulta/decisión	Consulta/decisión

Nota:

- (d) toma de decisiones en temas no importantes.
- (D) poder de decisión sobre asuntos que realmente afectan a la educación.
- (C) Consulta sobre opinión o experiencias.

Esta situación *de facto*, que muestra el poco poder y presencia de las familias en los órganos de gestión de la educación, choca con el hecho de que la mayoría de los estudios apunten a los beneficios que supondría una mayor implicación de los progenitores a todos los niveles, y con la necesidad percibida de creación de programas para incentivar la implicación

de los progenitores en el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas fuera de lo que marcan las leyes de educación. Por este motivo, quizás sería pertinente permitir que progenitores formen parte de los órganos de gobierno y se les concedan competencias que realmente incidan en el modo en que sus hijos e hijas aprenden.

3.4.4. Marco legal español de la implicación de la familia en el proceso de aprendizaje

Es muy conocida la participación formal de la familia en la escuela mediante la pertenencia a órganos de gobierno o a asociaciones de padres y madres. Así lo indican las sucesivas leyes educativas que se han implantado en España desde 1970. Sin embargo, es necesario destacar que, a pesar de mencionarse la importancia del compromiso, incluso del deber, de la educación de los hijos e hijas en el entorno familiar, la legislación no se inmiscuye en la educación informal (de valores, cultural, social y afectiva), que se supone implícita en el día a día de un hogar. Este hecho, junto con los cambios sociales ya mencionados anteriormente, ha creado un escenario en el que es frecuente la delegación de este tipo de educación, específica de la familia, a agentes externos a la misma.

Se puede decir que la participación formal de la familia en los centros educativos viene definida en la Constitución Española, ya que en artículo 27 de la misma [CE] (1978) se incluye el concepto de participación de los progenitores. Se diferencian, además, dos clases de colaboración: la primera, se enmarca en el campo de la programación general de la enseñanza (art. 27, aptdo. 5) y, la segunda, se refiere a los órganos de control y de gestión de los centros sufragados de manera pública (art. 27, aptdo. 7).

A continuación, se presenta la TABLA 7, que muestra las principales aportaciones de cada ley educativa, aprobada desde 1970, en nuestro país.

Tabla 7

Aportes de las leyes de Educación a la implicación de los progenitores en el aprendizaje.

Principales aportaciones para la implicación y participación de las familias en el proceso de aprendizaje a lo largo de las distintas leyes educativas.	
Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. LGE (1970)	<p>«Artículo 5.</p> <p>Dos. La familia tiene como deber y derecho primero e inalienable la educación de sus hijos. En consecuencia, constituye una obligación familiar, jurídicamente exigible, cumplir y hacer cumplir las normas establecidas en materia de educación obligatoria, ayudar a los hijos a beneficiarse de las oportunidades que se les brinden para estudios posteriores y coadyuvar a la acción de los centros docentes.</p> <p>Tres. Los padres, y en su caso los tutores y tutoras o guardadores legales, tienen derecho a elegir para los menores e incapacitados los Centros docentes entre los legalmente establecidos y a ser informados periódicamente sobre los aspectos esenciales del procedo educativo.</p> <p>Cuatro. Se desarrollarán programas de educación familiar para proporcionar a los padres y tutores y tutoras conocimientos y orientaciones técnicas relacionadas con su misión educadora y de cooperación con la acción de los Centros docentes.</p> <p>Cinco. Se estimulará la constitución de asociaciones de padres de alumnos por Centros, poblaciones, comarcas y provincias y se establecerán los cauces para su participación en la función educativa.</p> <p>Artículo 11.</p> <p>Tres. De cada alumno habrá constancia escrita, con carácter reservado, de cuantos datos y observaciones sobre su nivel mental, aptitudes y aficiones, rasgos de personalidad, ambiente, familia, condiciones físicas y otras circunstancias que consideren pertinentes para su educación y orientación. Para la redacción de la misma se requerirá la colaboración de los padres. Un extracto actualizado deberá incluirse en el expediente de cada alumno al pasar de un nivel educativo a otro.»</p>
Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares. LOECE (1980)	<p>«Artículo 18.</p> <p>Uno. En cada centro docente existirá una asociación de padres de alumnos de la que podrán formar parte todos los padres o tutores y tutoras de los escolares matriculados en aquél a través de la que ejercerán su participación en los órganos colegiados del mismo. Reglamentariamente se determinará la forma de constatar la representación de la asociación en los órganos colegiados del centro.</p> <p>Dos. Las asociaciones de padres de alumnos, respetando el reglamento de régimen interior y, cuando lo hubiese, el ideario del centro, asumirán las siguientes finalidades:</p> <p>a) Defender los derechos de los padres en cuanto concierne a la educación de sus hijos.</p> <p>b) Elegir sus representantes y participar activamente en los órganos colegiados del centro.</p>

	<p>c) Colaborar en la labor educativa de los centros docentes y de una manera especial en las actividades complementarias y extraescolares.</p> <p>d) Orientar y estimular a los padres respecto a las obligaciones que les incumben en relación con la educación de sus hijos.</p> <p>e) Elaborar, desarrollar o modificar, junto con el claustro de profesores, el reglamento de régimen interior del centro.»</p>
<p>Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación. LODE (1985)</p>	<p>«Artículo 4 (derechos de los progenitores).</p> <p>a) A que sus hijos o pupilos reciban una educación conforme a los fines establecidos en la Constitución y en la presente Ley.</p> <p>b) A escoger centro docente distinto de los creados por los poderes públicos.</p> <p>c) A que sus hijos o pupilos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.»</p>
<p>Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. LOGSE (1990)</p>	<p>«PREÁMBULO: Ninguna reforma consistente, tanto más si se trata de la educativa, puede arraigar sin la activa participación social. Particularmente relevante para la consecución de sus objetivos es la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa, singularmente de los padres, profesores y alumnos. Esta participación, consagrada por nuestra Constitución y garantizada y regulada en nuestro ordenamiento jurídico, se verá fomentada en el marco de esta reforma, y se recogerá en los distintos tramos y niveles del sistema educativo. A todos estos sectores les corresponde igualmente aportar el esfuerzo necesario en beneficio de la colectividad. Con ese esfuerzo y apoyo decidido se logrará situar el sistema educativo español en el nivel de calidad que nuestra sociedad reclama y merece en la perspectiva del siglo XXI y en el marco de una creciente dimensión europea.»</p>
<p>Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, sobre Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes. LOPEG (1995)</p>	<p>«Artículo 1.</p> <p>a) Fomentarán la participación de la comunidad educativa en la organización y gobierno de los centros docentes sostenidos con fondos públicos y en la definición de su proyecto educativo.</p> <p>Artículo 2. Participación en los centros docentes.</p> <p>1. La comunidad educativa participará en el gobierno de los centros a través del Consejo Escolar. Los profesores lo harán también a través del Claustro, en los términos que se establecen en la presente Ley.</p> <p>2. Los padres podrán participar también en el funcionamiento de los centros docentes a través de sus asociaciones. Las Administraciones educativas regularán el procedimiento para que uno de los representantes de los padres en el Consejo Escolar sea designado por la asociación de padres más representativa en el centro. Asimismo, las Administraciones educativas reforzarán la participación de los alumnos y alumnas a través del apoyo a sus representantes en el Consejo Escolar.</p> <p>3. Las Administraciones educativas fomentarán y garantizarán el ejercicio de la participación democrática de los diferentes sectores de la comunidad educativa.»</p>

<p>Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. LOCE (2002)</p>	<p>“Redefine los derechos de los padres expuestos en la LODE en su Artículo 3.</p> <ul style="list-style-type: none"> a) A que reciban una educación con las máximas garantías de calidad, en consonancia con los fines establecidos en la Constitución, en el correspondiente Estatuto de Autonomía y en las leyes educativas. b) A la libre elección del centro. c) A que reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones. d) A estar informados sobre el progreso de aprendizaje e integración socioeducativa de sus hijos. e) A participar en el control y gestión del centro educativo, en los términos establecidos en las leyes. f) A ser oídos en aquellas decisiones que afecten a la orientación académica y profesional de sus hijos.»
<p>Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. LOE (2006)</p>	<p>«Intenta destacar el papel de toda la comunidad educativa (alumnos, maestros, padres – tutores y tutoras...) en el trabajo del centro, así como hacerles partícipes de los acontecimientos y decisiones del mismo a través de su representación en el Consejo Escolar.</p> <p>1. Los padres o tutores y tutoras, en relación con la educación de sus hijos o pupilos, tienen los siguientes derechos:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) A que reciban una educación, con la máxima garantía de calidad, conforme con los fines establecidos en la Constitución, en el correspondiente Estatuto de Autonomía y en las leyes educativas. b) A escoger centro docente tanto público como distinto de los creados por los poderes públicos. c) A que reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones. d) A estar informados sobre el progreso del aprendizaje e integración socioeducativa de sus hijos. e) A participar en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos. f) A participar en la organización, funcionamiento, gobierno y evaluación del centro educativo, en los términos establecidos en las leyes. g) A ser oídos en aquellas decisiones que afecten a la orientación académica y profesional de sus hijos. <p>2. Asimismo, como primeros responsables de la educación de sus hijos o pupilos, les corresponde (deberes):</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Adoptar las medidas necesarias, o solicitar la ayuda correspondiente en caso de dificultad, para que sus hijos o pupilos cursen las enseñanzas obligatorias y asistan regularmente a clase. b) Proporcionar, en la medida de sus disponibilidades, los recursos y las condiciones necesarias para el progreso escolar. c) Estimularles para que lleven a cabo las actividades de estudio que se les encomienden. d) Participar de manera activa en las actividades que se establezcan en virtud de los compromisos educativos que los centros establezcan con las familias, para mejorar el rendimiento de sus hijos.» e) Conocer, participar y apoyar la evolución de su proceso educativo, en colaboración con los profesores y los centros.

	<p>f) Respetar y hacer respetar las normas establecidas por el centro, la autoridad y las indicaciones u orientaciones educativas del profesorado.</p> <p>g) Fomentar el respeto por todos los componentes de la comunidad educativa.</p> <p>Artículo 5.5 “Las Administraciones educativas favorecerán el ejercicio del derecho de asociación de los padres, así como la formación de federaciones y confederaciones.”»</p>
<p>Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. LOMCE (2013)</p>	<p>El Consejo Escolar pasa de ser un órgano de gobierno a un órgano consultivo.</p> <p>«Artículo 2 bis. Sistema Educativo Español. [...] a) El Consejo Escolar del Estado, como órgano de participación de la comunidad educativa en la programación general de la enseñanza y de asesoramiento al Gobierno. [...]»</p> <p>«Artículo 119. Participación en el funcionamiento y el gobierno de los centros públicos y privados concertados.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Las Administraciones educativas garantizarán la intervención de la comunidad educativa en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos a través del Consejo Escolar. 2. El profesorado participará también en la toma de decisiones pedagógicas que corresponden al Claustro, a los órganos de coordinación docente y a los equipos de profesores y profesoras que impartan clase en el mismo curso. 3. Corresponde a las Administraciones educativas favorecer la participación del alumnado en el funcionamiento de los centros, a través de sus delegados de grupo y curso, así como de sus representantes en el Consejo Escolar. 4. Los padres y los alumnos y alumnas podrán participar también en el funcionamiento de los centros a través de sus asociaciones. Las Administraciones educativas favorecerán la información y la formación dirigida a ellos. 5. Los centros tendrán al menos los siguientes órganos colegiados, con las funciones que se indican en esta Ley: <ol style="list-style-type: none"> a) Consejo Escolar. b) Claustro del profesorado.»

Si se analiza la evolución de la participación de la familia a través de las distintas leyes de educación que han existido en España desde 1970, se puede observar que, aunque a partir de la LOE se hace hincapié en este ámbito, no se encuentra un marco pautado para su desarrollo, y, por tanto, las familias pueden experimentar una desvinculación de la comunidad educativa causada, entre otros factores, por la inexistencia de conciliación familiar en los

trabajos, el bajo nivel de estudios y el esfuerzo que conllevaría para el centro incluirlos de forma eficaz y exitosa como parte del proceso de aprendizaje del alumnado. Todo lo anterior se ve avalado por la poca implicación mostrada por las familias en todas las leyes que han ido aprobándose desde 1970, en cuanto a la educación de sus hijos e hijas se refiere (conocer las relaciones con el profesorado, apoyar sus propuestas, en su caso, conocer también el clima relacional en el aula y buscar la forma de mantener una relación de comunicación fluida con el centro). Así pues, a pesar de los altibajos en las sucesivas reformas respecto a la concepción de la familia en la escuela, se puede concluir que sí ha existido un avance en considerar la inclusión de las familias en el proceso de aprendizaje como un aspecto beneficioso para toda la comunidad educativa, sobre todo, a partir de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. LOE (2006) que incluye funciones, herramientas, puestos de gobierno y espacios de colaboración escuela-familias que antes no se contemplaban.

En el caso del presente trabajo, se observó que la acción predominante que ejercían los progenitores sobre la institución escolar que concierne a esta investigación era solamente la de consulta. Para la mayoría de las familias, ser parte algún órgano de gobierno no les resultaba atractivo, más bien lo percibían como una tarea engorrosa y, el resto, expresaban cansancio por tener que ser siempre los mismos y mismas los que se implicasen en estos asuntos.

El reto, por tanto, de esta investigación consiste en intentar fomentar la comunicación en la relación escuela-familia, encontrando o creando espacios aún quizás no contemplado en la ley, haciendo entender a ambas partes que un comportamiento conjunto, sin grietas, tendrá mayores beneficios para la Educación y en concreto para los y las alumnos de Secundaria que participan en este estudio.

3.4.5. Consecuencias de la pandemia de 2020 sobre las relaciones entre la familia y la escuela

Con la llegada de la pandemia, producida por el virus generador de la Covid-19, todo lo establecido y planificado para ese año escolar debió descartarse en los centros de toda España. Las prácticas reales sobre la organización del año escolar y la distribución del tiempo de instrucción entre las materias seguramente difirieron de los requisitos curriculares estipulados por las leyes de Educación a causa de las medidas que tuvieron que tomar algunos países cerrando los centros de aprendizaje, pero todo el mundo debió adaptarse. Así, a finales del mes de marzo más de un 90% de los alumnos y alumnas, a escala mundial, seguían su educación desde casa (UNESCO, 2020). De acuerdo con Varela (2021), esto causó cambios drásticos en el entorno de aprendizaje al que los y las estudiantes y los progenitores estaban acostumbrados (por ejemplo, aprendizaje a distancia, conciliación familiar y laboral sin salir de casa, gestión del tiempo de juego y ocio, manejo de recursos electrónicos constantes, relaciones virtuales con los y las iguales y el equipo docente, etc.).

Este periodo cambió totalmente la relación escuela-familia que existía hasta marzo de 2020. Todos los niveles educativos tuvieron que cesar su docencia presencial a partir del 9 de marzo. Este hecho desembocó en que, en pocos días, los centros educativos tuvieron que idear y poner en práctica una nueva metodología que permitiera seguir avanzando en los contenidos curriculares, intentado no dejar a ningún o ninguna estudiante atrás, situación que se denominó *home base learning* (Zainuddin *et al.*, 2020). Esa era una tarea titánica, teniendo en cuenta la brecha digital que existe según el nivel socioeconómico de las familias en España, porque a pesar de la existencia de un incremento en los últimos años en la posesión de ordenadores y el uso de las tecnologías en entornos educativos (Igelmo-Zaldivar y Quiroga, 2018), el objetivo deseado no quedaba reflejado la realidad de los hogares. Esto quiere decir que había y hay niños y niñas que no disponían de ningún terminal electrónico o conexión a internet que les

facilitase entrar en una clase o recibir las tareas, realizarlas y devolverlas completadas. Otros hogares poseían un único teléfono celular (móvil), que tenían que turnarse con sus hermanos y hermanas. Mientras, los más afortunados podían elegir el ordenador o la Tablet para hacer los deberes o asistir a una clase cada día. Esta disparidad tecnológica no fue el único impedimento que hacía que el niño o la niña tuviera un mejor acceso a su proceso de aprendizaje.

El teletrabajo de los progenitores hizo que tuvieran que lidiar con la búsqueda de la conciliación familiar y laboral, sino que, además, hubo un trasvase de funciones desde la escuela a la familia, haciendo a los progenitores responsables del aprendizaje de sus hijos e hijas. Se ha detectado que fueron las madres las que más tenían que renunciar a atender su trabajo por dedicarse al cuidado, supervisión y ayuda escolar de sus hijos o hijas (Varela *et al.*, 2021).

En el marco de la crisis sanitaria, se ha tenido que reestructurar el tiempo de dedicación a las tareas escolares y la actividad lúdica. Los centros educativos se han visto avocados a tomar el rol de mero asesoramiento, olvidándose su papel directo y presencial sobre el proceso de aprendizaje, según Varela *et al.* (2021). Dentro de este contexto, el concepto de tareas escolares ha variado debido al tiempo dedicado a ello en el hogar. De la concepción clásica de los “deberes” antes de la pandemia, definidos como las actividades y tareas establecidas por el profesorado a los y las estudiantes para ser llevadas a cabo después del horario lectivo, mayoritariamente, realizadas en el hogar (Valle-Arias *et al.*, 2017), se pasó a una nueva definición de las tareas escolares, que se transforman, durante el confinamiento, en una opción diferente a la docencia presencial que tiene como objetivo que exista continuidad del proceso educativo (Moreno y Molins, 2020). La elaboración de las tareas escolares conllevó un apoyo importante por parte de los progenitores (Vázquez *et al.*, 2019). Y, además, se sabe que fue principalmente una actividad asumida por las madres (Vázquez *et al.*, 2019). Durante el confinamiento, la cantidad de deberes elaborados en el hogar incrementó, y generó mayor

trabajo para las familias, concretamente afectó más a las mujeres. La situación vivida sin poder salir de casa hizo que tanto los progenitores como los tutores y tutoras se convirtieran en agentes para el cambio en la educación académica de sus hijas e hijos, puesto que la implicación requerida pasó a ser más activa debido a este *home base learning* (Zainuddin *et al.*, 2020).

La colaboración de las familias junto con las instituciones educativas siempre ha sido un elemento imprescindible para lograr los objetivos de aprendizaje (Muñoz, 2012), siendo capaces de fomentar dicha colaboración a través de distintos ámbitos de actuación (como, por ejemplo, el grado de ayuda en las tareas escolares y tareas domésticas, desarrollo de actividades extracurriculares, actividades que conlleven una unión socioeducativa, etc.). Si la tarea de educación que se realiza en los centros se ve continuada y reforzada por las familias, la mejora educativa es inmediata y proviene del buen hacer de las familias.

Desde otra perspectiva, el centro educativo puede fomentar la implicación de las familias creando un canal de comunicación que funcione de manera fluida y bidireccional generando coordinación entre ambos agentes. Sin embargo, esto puede no ser posible si el centro no es consciente de la realidad social del alumnado y sus familias y atiende a sus necesidades (Vázquez, 2008). Aunque realmente lo que se debe buscar es el trabajo conjunto para cambiar la realidad. Por tanto, el centro tiene la responsabilidad social una actuación conjunta para atender a las necesidades de las familias, a la vez que se crea una colaboración con ellas.

El cese de la educación presencial presentó un escenario en el que los progenitores debían atender las necesidades educativas de sus hijos e hijas en el hogar. Al quedar la relación educativa vertebrada a través de canales online resulta arriesgado dejar todo lo referente a la interrelación con la escuela en manos de las clases online, las plataformas proporcionadas por los centros educativos y sus recursos digitales, las aplicaciones pedagógicas o los grupos de alumnos y alumnas que se comunicaban mediante aplicaciones de mensajería instantánea o

redes sociales. Se abrió la puerta a un nuevo tipo de desigualdad: la denominada brecha digital apareció en las relaciones escolares, puesto que existen familias que no poseen un ordenador en sus hogares, otras que comparten uno entre todos sus integrantes e, incluso, aún se encuentran familias sin conexión a Internet (Asuar, 2020; Nogueira, 2020). A la par, se ha de tener en cuenta que la capacidad de cada familia para acompañar y ayudar al aprendizaje de los chicos y chicas depende no solamente de los recursos que tengan, sino también de su nivel educativo para utilizarlos adecuadamente (Girona, 2020). En un panorama donde las dificultades económicas, los expedientes de regulación (temporal o no) de empleo y la falta de conciliación familiar y laboral estaban de actualidad, muchos progenitores han tenido que recurrir a la ayuda de los abuelos y abuelas o, simplemente, a lidiar con todo eso en hogares con muchas limitaciones. El papel de la institución educativa ahí ha consistido, fundamentalmente, en paliar la brecha socioeducativa que se podía ampliar garantizando, en la medida de lo posible, el acceso universal a la educación durante la crisis sanitaria para no generar más desigualdad en ese campo (Moreno y Molins, 2020).

La organización de la colaboración de los progenitores con los centros de enseñanza puede resultar con éxito gracias a la búsqueda de varias vías de participación (Martín-Moreno, 2004 y 2000; Epstein, 1990). Por un lado, se encuentra la concepción de que las familias son fuente de soporte para que las escuelas consigan una intervención educativa más eficiente y eficaz y, por otro lado, se cuenta con la utilización del centro educativo como apoyo para que las familias desempeñen satisfactoriamente sus obligaciones educativas primordiales o, incluso, se consiga la implicación en el desarrollo de actividades de aprendizaje. Además, cabe la opción de crear y supervisar por parte de la escuela grupos de apoyo mutuo entre las familias, para asegurar el acceso a la educación a todos (Kamdem *et al.*, 2020).

La distancia educativa que ocasionó el confinamiento ha demostrado que el aprendizaje requiere tutorización, orientación, guía y vínculo y, por lo tanto, el equipo docente se convirtió

en un referente esencial. Esta situación de encierro necesitaba una acción conjunta con las familias en el proceso de aprendizaje. La vivencia del confinamiento debe conceptualizarse como una experiencia compartida (Garcés, 2020), sin embargo, sucede que, mientras las familias con nivel socioeconómico medio han sido capaces de afrontar la adaptación al *homeschooling*, otras familias menos favorecidas o bien tenían que trabajar de forma presencial y no estaban en casa o sus recursos, capacidades y medios tecnológicos eran muy limitados para afrontar la tarea de desempeñar las funciones de un docente de una semana a otra (Bonal y González, 2020). Por lo tanto, las consecuencias que haya podido traer el virus son dispares dependiendo del nivel socioeconómico y dónde se viva, a pesar de que la enfermedad pudiera afectar a todos por igual (Herrero, 2020).

Cuando la implicación de los progenitores se concibe como un espacio gobernado por la democracia, que ayuda a mejorar los procesos educativos en la creación de conciencia ciudadana, se entiende el aumento de la importancia de la colaboración de las familias con los centros educativos. No obstante, durante la situación excepcional de crisis sanitaria, se han podido acrecentar algunos miedos e incertidumbres, además del sentimiento de soledad ante la educación de un hijo e hija, debido a la cantidad de tiempo que se necesita para realizar esa tarea, la sobrecarga de deberes que podía existir, la ansiedad y confusión de los progenitores ante conocimientos que no manejaban y debían explicarles a sus hijos e hijas, la desconfianza ante las directrices que daba el centro educativo o, incluso, ante algunos comportamientos inapropiados hacia los progenitores (Moreno y Molins, 2020).

Con la llegada de la crisis sanitaria provocada por el Covid-19, no se podía acabar con el derecho de acceso a la educación en una semana, era imprescindible una cooperación entre las distintas instituciones de la educación para ofrecer una respuesta a las necesidades y demandas que esta situación había generado en las familias y en el profesorado. La consecución de las metas educativas, así como los principios de inclusión, equidad y calidad de la educación

podían olvidarse si se realizaba una mala gestión de la situación y las condiciones que se generaron durante el confinamiento.

El eje central para continuar con la atención de las demandas de las familias y el profesorado se basaba en la preocupación de que todos los niños y niñas pudieran realizar las tareas escolares. Esto respaldaría el hecho de que seguía existiendo en la práctica el derecho de acceso a la educación que existe en España. Se contempla un cambio del concepto de tareas escolares, pues antes del cese de las clases presenciales, los deberes se definían como las actividades complementarias que reforzaban o ampliaban el trabajo ya se había realizado en el aula durante la jornada escolar (Valle-Arias *et al.*, 2017). Durante el encierro en casa, las tareas escolares se convierten en el sustituto de la jornada lectiva, supervisada por el profesorado de manera telemática.

No solamente fue tarea de los progenitores ayudar con los soportes tecnológicos, atender a preguntas sobre los deberes, o asegurarse de que la rutina escolar se realizaba, sino que el profesorado tuvo que mostrar actitudes flexibles frente a la realización de los deberes, puesto que debían integrar la realidad del alumnado y generar un marco propicio para la colaboración con las familias. En conclusión, en esta situación se trataban de realizar un acompañamiento mutuo entre progenitores, profesorado y centros escolares, evitando pedir acciones heroicas a ninguna de las partes, tan solo procurando que se llegaran a cumplir unos objetivos mínimos de aprendizaje, (Bonal y González, 2020).

El objetivo perseguido en esta actuación unida de los distintos agentes educativos durante el confinamiento, de acuerdo con Moreno y Molins (2020), fue compartir con los progenitores las metas de aprendizaje y hacerles parte de su consecución, teniendo en cuenta a cada alumno o alumna y su situación personal, además de sumar que se debía mostrar un gran respeto a la diversidad y las distintas culturas subyacentes. En este contexto de cese de actividad educativa presencial se perseguiría minimizar las consecuencias negativas de manera que los y

las estudiantes fueran capaces de seguir aprendiendo mediante la acción conjunta de los centros escolares y los hogares que paliase, de la mejor manera posible, las desigualdades educativas que podían acentuarse durante el confinamiento.

Los resultados del estudio de Varela *et al.* (2021), demuestran, en primer lugar, que ha existido una disminución de las horas dedicadas a los deberes con respecto a la jornada escolar ordinaria, que es de 25 horas semanales. Se quiere resaltar como segundo resultado el aumento del tiempo libre utilizado para el juego, es decir, antes de la pandemia la distribución del tiempo de juego se parecía a una distribución normal, durante el confinamiento las horas del juego aumentaron y la curva representativa de las horas semanales dedicadas al juego se convierte en una línea exponencial. Si se caracteriza la tipología de juego utilizada, se aprecia, según en Varela *et al.*, (2021), que los juegos de ejercicio disminuyeron proporcionalmente (debido a no poder salir de casa), mientras que los juegos de ensamblaje, pantallas, juego de reglas y juegos simbólicos aumentaron durante el tiempo que duró el confinamiento. En este punto, también se pueden destacar la labor efectuada desde los centros educativos que, durante el tiempo que los niños estuvieron sin clases presenciales, hicieron una labor de fomento del juego en familia no solo a través de las tareas educativas, sino con recomendaciones explícitas.

El confinamiento cambió de alguna manera las prioridades que existían dentro de las familias en cuanto a las tareas o actividades que compartían con sus hijos e hijas. Las conclusiones que presentan Varela *et al.* (2021) son que, en primer lugar, se observó un aumento relevante de las horas empleadas al juego; en segundo lugar, que hubo una disminución de las actividades extraescolares; en tercer lugar, que se produjo una disminución del tiempo dedicado a las tareas escolares y, por último, que aumentó de forma significativa el tiempo compartido para realizar otras actividades conjuntamente.

Resumiendo, la crisis sanitaria ha otorgado a los progenitores una mayor importancia en el proceso de aprendizaje de sus hijos, obligándoles, en cierta manera, a implicarse para que

sus hijos e hijas pudieran continuar con los objetivos educativos del curso 2019-2020. No solamente su labor asociada al aprendizaje ha hecho que realizasen más actividades juntos, sino que han aumentado las horas de juego y otras actividades que realizaban conjuntamente progenitores hijos e hijas. Además, su actitud colaborativa con el profesorado puede repercutir en su futura forma de implicación en el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas. Por último, no se debe olvidar el hecho de que el papel de la madre ha sido fundamental durante el confinamiento respecto a los logros educativos que han alcanzado los y las estudiantes.

4. Metodología

4.1. Introducción

En el marco teórico desarrollado en los capítulos precedentes se muestra el estado de la cuestión, los estudios ya realizados y algunas de las teorías que afectan a la implicación familiar en el proceso de aprendizaje; toda esta información es necesaria para comprender el porqué de esta investigación. A continuación, se describirá el contenido empírico de este estudio y, para ello, se comienza por la exposición de la metodología seguida en la investigación, cuyos resultados se exponen y discuten en los capítulos posteriores.

Para desarrollar las distintas partes y fases del método de esta investigación, se presentará, a continuación, el contexto socioeconómico del estudio. En los siguientes epígrafes se tratarán los objetivos, las hipótesis, el diseño, las fases de recogida de datos y grupos de participantes, los instrumentos utilizados y el tratamiento estadístico llevado a cabo.

La abundante bibliografía encontrada sobre el estudio de la implicación parental en el proceso de aprendizaje de los y las estudiantes conduce a buscar una marca diferenciadora en este estudio, de manera que se pueda aportar alguna nueva luz sobre este tema a la comunidad científica. Para conseguirlo, se configuró un Plan de Actuación a desarrollar con los agentes de la comunidad educativa, que se describe más adelante y que alcanzó al alumnado, las familias, los docentes y, de manera implícita, a los órganos de gobierno del centro educativo en el que se llevó a cabo la investigación.

Con este fin, durante la investigación, se creó y validó un cuestionario de relaciones familiares, con el que se consigue evaluar dos factores tan importantes como el apego y la comunicación existentes dentro del entorno familiar del alumnado. Estos aspectos son relevantes, sin embargo, no se puede decir que la investigación gire en torno a ellos, ya que,

como se apreciará más adelante, estos constructos (variables latentes⁶ obtenidas combinando datos sacados de los ítems de un cuestionario) se integran en un modelo completo que intenta dar cabida a las relaciones causales que existen entre el bienestar emocional, las relaciones en la familia, la implicación familiar en el proceso de aprendizaje y el éxito académico y social de una persona. También, con el fin de obtener resultados más robustos, se ha tratado los mismos datos utilizando métodos de análisis de datos más convencionales (modelos de regresión de mínimos cuadrados parciales y modelos de regresión lineal mediante mínimos cuadrados ordinarios).

Para contextualizar esta investigación y entender el porqué del diseño metodológico concreto, los obstáculos encontrados y los resultados que arrojan los datos recogidos, se debe tener presente que este proyecto es un estudio de caso de una escuela concreta que se localiza en un barrio marginal de Madrid, en el Colegio Raimundo Lulio perteneciente al Distrito de Puente de Vallecas. Este barrio, San Diego, concentra una población mayoritariamente incluida en lo que se denomina clase social media-baja, siendo también un lugar de residencia de mucha población de origen extranjero. Según las últimas cifras disponibles, el barrio cuenta con una población de 43.145 habitantes, de los que el 14.02% son menores de 15 años, un 69.75% tiene entre 15 y 65 años y el 16.23% restante tiene más de 65 años. Del total de residentes, un 33.5% son inmigrantes, siendo el 60% de éstos procedente de Hispanoamérica.

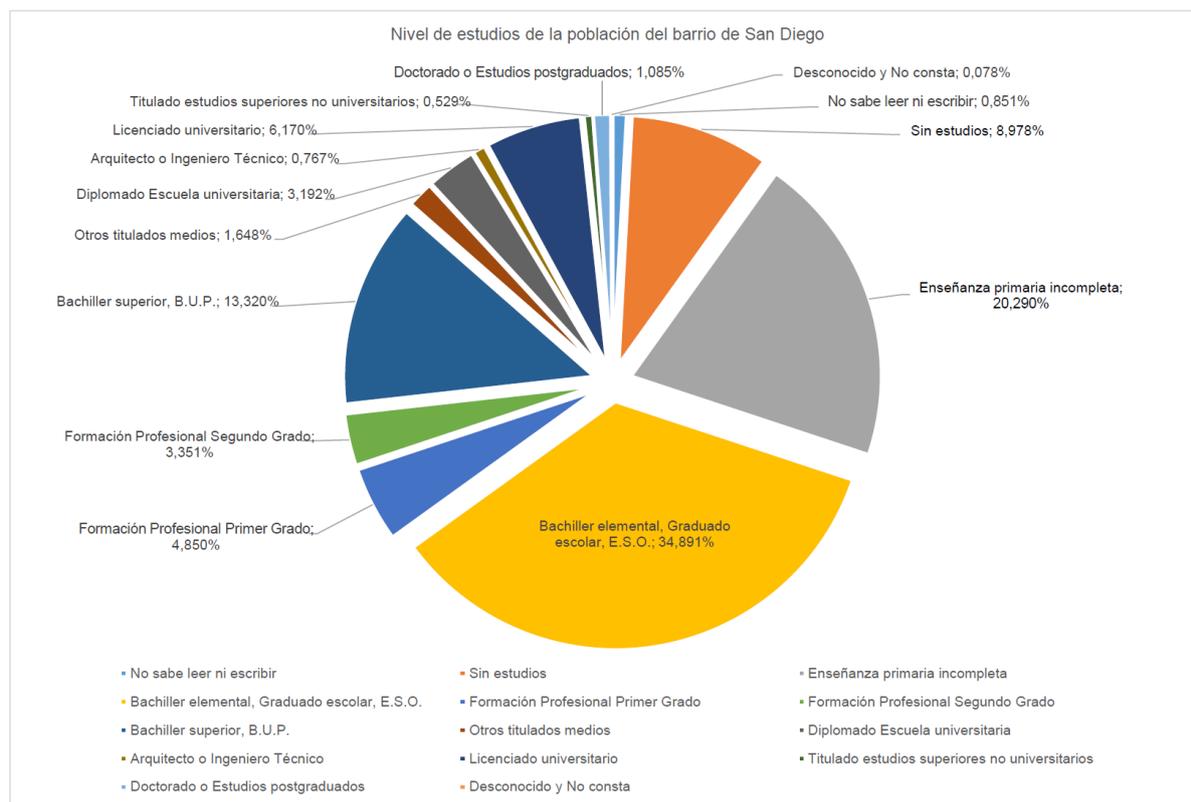
En el GRÁFICO 1, se presenta la distribución del nivel de estudios de los habitantes del barrio, a partir de los 25 años de edad. Se observa que el mayor porcentaje de población (34.89%) se encuentra en el nivel de “Bachiller elemental, Graduado escolar, ESO”, mientras que el segundo grupo más numeroso (20.29%) se encuentra en el nivel “Educación primaria incompleta”. De igual manera, cabe resaltar que la suma de todos los habitantes con estudios

⁶ Variable de segundo orden compuesta por distintos ítems de un cuestionario

universitarios (11.21%) es muy inferior a cualquiera de los dos grupos con mayor porcentaje. Sin embargo, el número de personas con estudios universitarios (13,4%) supera a los que poseen algún título de Formación Profesional (8.20%).

Gráfico 1

Nivel de estudios del barrio de San Diego.



Fuente: Estadísticas de los datos del censo de la Comunidad de Madrid, extraídos de www.madrid.es (actualizado a 1 de enero de 2015).

Desde el Departamento de Orientación del colegio considerado en el estudio, se trabaja en la búsqueda de soluciones a problemas de adaptación, de necesidades especiales, de incorporación tardía al sistema educativo, pero también se observó que las necesidades de este colectivo de estudiantes van más allá de conseguir los objetivos regulados por las leyes. En el contexto descrito, se planteó una intervención que permitiera estudiar los factores que influyen en la implicación de las familias en el proceso de aprendizaje y la intensidad y forma de influencia de los mismos. Para ello, se llevó a cabo un programa para el fomento de la

participación de la familia en el proceso de aprendizaje a través de la implantación de un Plan de Actuación dirigido al centro, a las familias y a los y las estudiantes, siempre desde una mirada inclusiva y teniendo muy presentes las características de la población objeto de estudio.

A continuación, se van a exponer los objetivos y las hipótesis de este estudio describiendo el diseño de investigación realizado. Dentro del desarrollo del diseño de la investigación, en primer lugar, se explicarán las fases de investigación, en segundo, qué instrumentos de medida se han utilizado, en tercer lugar, los diferentes agentes de la comunidad educativa que han participado, seguidamente, los métodos de análisis estadístico que se han llevado a cabo y, por último, se presenta el plan de actuación diseñado por la investigadora.

4.2. Objetivos e hipótesis

El *objetivo general* de esta investigación empírica consiste en identificar y analizar los factores que influyen en la participación de la familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como la medición de los efectos de dicha participación o implicación en el rendimiento escolar y la buena integración social de los y las estudiantes en los microsistemas del centro escolar y la familia, dentro de un contexto socioeconómico muy específico descrito anteriormente. Es decir, se trata de evaluar la influencia de diferentes factores en el logro de una integración satisfactoria del individuo en el microsistema escolar y familiar y, a la vez, en su rendimiento académico, cumpliéndose con los estándares apropiados a cada etapa educativa objeto de estudio. Esta evaluación tendrá muy presentes las características socioeconómicas del contexto (a partir del nivel educativo de los progenitores) de cada familia.

Adicionalmente, en torno a este objetivo general, se definen los *objetivos específicos*, que se describen a continuación:

- Identificar los factores que influyen en la participación de la familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Identificar qué factores inciden en el éxito académico y social de los y las estudiantes objeto del análisis.
- Analizar cómo operan las relaciones entre factores relativos a la participación de la familia y su forma de influencia en el proceso de aprendizaje.
- Evaluar cómo influyen en el éxito académico y social del alumnado las variables emocionales, familiares y escolares.
- Valorar la incidencia de determinadas características del alumnado (sexo, curso, nivel educativo de los progenitores, relaciones familiares...) sobre el éxito académico y social.

La *hipótesis principal* es que la implicación familiar en el proceso de aprendizaje del alumnado de Secundaria conlleva beneficios de carácter social y académico para éstos.

Además, existen otras hipótesis específicas que se desean contrastar, que se refieren a las relaciones y mecanismos en que algunas variables manifiestan su influencia en el “Éxito académico y social” de los y las estudiantes. Estas variables se refieren fundamentalmente al curso, al sexo o a la influencia del plan de actuación que se llevó a cabo en el centro para fomentar la implicación de los progenitores en el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas. Se presume que no solamente se encontrarán cambios en los modelos o regresiones estimadas por el simple hecho del desarrollo implícito en dos años de diferencia de edad (entre 1.º y 3.º), sino también por los cambios percibidos en otras variables emocionales o familiares.

Las variables definidas como “sentimiento de pertenencia del alumnado a su familia” y la “implicación de los progenitores en el centro” pueden presentar comportamientos diferentes al estudiar subgrupos de análisis. En esas posibles diferencias se conforman las siguientes *hipótesis específicas*:

- *Hipótesis 1*: El efecto del sentimiento de pertenencia a la familia del alumnado es diferente al pasar de etapa educativa.
- *Hipótesis 2*: La implicación o participación en actividades de la familia en el centro educativo influye en el “éxito académico y social” de los y las estudiantes.
- *Hipótesis 3*: El nivel de ayuda incide en el rendimiento académico.
- *Hipótesis 4*: La madurez emocional del o la estudiante afecta al sentimiento de pertenencia a la familia del alumnado.

4.3. Diseño de la investigación

En este apartado se presentarán los principales elementos que conforman esta investigación, comenzando por la descripción de las etapas del estudio y los distintos participantes, así como con el plan de actuación que engloba y permite dar cabida a todas las piezas que componen este estudio, brindándole un escenario común en el que todo cobra sentido.

Estos análisis se han hecho con los paquetes estadísticos de SPSS 25 y SmartPLS 3. Todos los resultados presentados han sido obtenidos en estos programas estadísticos.

4.3.1. Fases de la investigación

El estudio, como se ha señalado, se desarrolló en los cursos 2016-2017 y 2017-2018, períodos en los que se han recogido datos con diferentes instrumentos, que tenían distintas metas e iban dirigidos a distintos grupos objeto de la investigación.

En la TABLAS 8 y 9 se presentan de forma esquemática las fases de recopilación de datos durante los que se realizó el presente estudio, vinculado al instrumento que se utilizó y los grupos poblacionales a lo largo de los dos cursos escolares 2016-2017 y 2017-2018.

Tabla 8

Fases de la investigación del grupo piloto.

FASES		Curso 2016-2017			
		PILOTO			
Instrumentos		Cuestionario emociones positivas	Cuestionario relaciones familiares	Cuestionario para familias	Entrevista semiestructurada
ALUMNADO	Pre	enero-17	enero-17		
	Post	junio-17	junio-17		
PROFESORADO					abril-17
FAMILIAS				marzo-17	

Tabla 9

Fases de la investigación del grupo experimental.

FASES		Curso 2017-2018			
		EXPERIMENTAL			
Instrumentos		Cuestionario emociones positivas	Cuestionario relaciones familiares	Cuestionario para familias	Entrevista semiestructurada
ALUMNADO	Pre	enero-18	enero-18		
	Post	junio-18	junio-18		
PROFESORADO					abril-18
FAMILIAS				marzo-18	

La necesidad de utilizar dos cursos en la recogida de datos vino determinada por el centro, como se ha señalado. Así, el grupo de control se estableció antes de la implantación del plan de actuación. Esto supuso una restricción en el tratamiento estadístico de las muestras. La colaboración del Departamento de Orientación permitió delimitar las acciones desarrolladas en el Plan de Acción Tutorial con el grupo experimental.

En el curso 2016-2017 se obtuvo una primera toma de datos de los cuestionarios, tanto de emociones positivas como de bienestar familiar, al comienzo del segundo trimestre escolar (enero 2017), repitiéndose la toma de datos al final del tercer trimestre (junio 2017), sin realizar, en este año, ninguna intervención entre tomas de datos en este grupo piloto. En marzo de 2017, se distribuyeron los cuestionarios sobre la información de la familia a los y las estudiantes, obteniéndose un elevado grado de respuesta de las familias (95.6% en 1.º y 94.5% en 3.º).

En abril de 2017, se entrevistó a los tutores y tutoras del grupo piloto, con el objetivo de saber si las diferencias en el estilo de acción tutorial influían en el rendimiento del alumnado. No obstante, las diferencias encontradas en los resultados obtenidos a partir de las pruebas diagnósticas concluyeron que no existían diferencias significativas entre los grupos participantes. Por tanto, se asume que el efecto de la intervención tutorial no se ha mostrado relevante en esta investigación.

En el curso 2017-2018, también se tomaron los datos de los cuestionarios a principios del segundo trimestre y al final del tercero; sin embargo, en el intervalo entre ambas tomas sí se llevaron a cabo, en este curso, actividades con los participantes de la investigación, actividades pertenecientes al plan de actuación que se analizarán posteriormente.

El cuestionario de las familias también se entregó para su cumplimentación en marzo de 2018 prolongándose la recogida hasta finales del tercer trimestre. En esta ocasión, con el grupo experimental, los porcentajes de devolución de los cuestionarios rellenados fueron

menores que los conseguidos en el curso anterior con el grupo piloto (78.6% y 67.7% en 1.º y 3.º de ESO respectivamente).

De igual manera que en el curso previo, se realizó la entrevista semiestructurada a los tutores y tutoras, pero, al igual que en el grupo piloto, los datos fueron desestimados por las mismas causas.

4.3.2. Métodos de recogida de datos y utilización del grupo de control

Esta investigación pretende conseguir una mirada integral, no solamente del alumno y las variables que influyen en su proceso de aprendizaje, sino del funcionamiento del centro elegido. Esta intención se refleja en la perspectiva, la organización y los instrumentos elegidos para la recogida de datos. En efecto, para conseguir esta visión holística, se han recopilado datos cuantitativos (mediante cuestionarios, registros de resultados académicos, número de actividades entregadas o talleres a los que han asistido) junto con otros cualitativos (procedentes, por ejemplo, de entrevistas semiestructuradas a los tutores y tutoras). Por otra parte, mediante observación directa de la investigadora, se ha recopilado información cuantitativa y cualitativa sobre diferentes aspectos tales como el comportamiento en las horas de tutoría, predisposición de ayuda del profesorado, actitud de los y las estudiantes ante una figura de autoridad ajena al centro, etc.

En este estudio se diseñó, por las limitaciones de la investigación, un grupo de control previo a la puesta en marcha del plan de actuación. Esta asincronía se debió a que el centro decidió no excluir a ningún alumno, impidiendo así que la observación del grupo experimental y de control fuera simultánea.

Esta limitación hizo cambiar el diseño original y la duración de la investigación, pues al generarse un grupo previo a la aplicación del tratamiento, la investigación se prolongó durante un curso más, asumiéndose que no existían diferencias significativas en la evolución de los grupos de estudiantes en dos cursos académicos consecutivos.

Sin embargo, se aprovechó dicha circunstancia para tratar el grupo de control, adicionalmente, como un grupo piloto, lo que permitió preparar la implementación de la investigación y evaluar previamente cuestiones referidas, entre otros aspectos, a la calidad de los cuestionarios cumplimentados por los y las estudiantes, tales como, la comprensión lectora de las preguntas, las escalas de valoración utilizadas, etc.

En este sentido, en la primera toma de datos, se decidió que la mitad de los cuestionarios que se cumplimentaron utilizara una escala Likert de tres posibles respuestas y la otra mitad una escala de cinco respuestas. De esta forma, se pretendía evaluar si los y las estudiantes respondían mejor las preguntas con respuestas más matizadas, comparándose la capacidad de discriminación de los y las estudiantes de ambos casos. Los resultados revelaron que, efectivamente, los y las estudiantes se sentían más cómodos y había una mayor tasa de respuesta cuando contaban con cinco posibles respuestas que cuando disponían de tres opciones. En efecto, los y las estudiantes expresaban más dudas a la investigadora en el momento de realizar los cuestionarios de tres respuestas y, además, el cuestionario perdía el detalle para el análisis que otorgaba tener dos grados de escala más.

Otra de las características específicas que se ha de remarcar de esta investigación es su afán por alcanzar una mayor inclusión en cuanto a la adaptación de los distintos cuestionarios a varios idiomas para conseguir que la población inmigrante tuviera la posibilidad de acceder a los cuestionarios en su lengua materna. Por este motivo, el cuestionario que debían rellenar las familias se tradujo tanto al chino como al rumano, debido a que eran los idiomas prevalentes entre las familias inmigrantes (véanse Anexos B.2., C.2., D.2. y D.3.). Con respecto a los cuestionarios dirigidos a los y las estudiantes, se tomó la decisión de utilizar únicamente la versión en castellano y rumano, ya que, los profesores o profesoras y los compañeros o compañeras de origen chino podían solventar las dudas que pudieran surgir de manera inmediata en las clases donde fueran implementados. Además, se observó en los cuestionarios distribuidos en clase fueron muy pocos alumnos los que demandaron los cuestionarios en rumano o chino.

Los cuestionarios de los y las estudiantes fueron cumplimentados en sesiones en las que la investigadora estuvo presente. Cada alumno o alumna se le asignó un código con el fin de mantener su anonimato.

El cuestionario de las familias sobre su situación social, hábitos de crianza y relación con el centro educativo, se repartió al alumnado con los códigos generados para cada uno de ellos ya impresos en el cuestionario. La cronología de recogida de dichos cuestionarios se presenta en la TABLAS 10 y 11.

Las entrevistas semiestructuradas con los profesores se acordaron en función de su disponibilidad, grabándose para su posterior valoración.

4.3.3. Nivel de respuesta de los participantes

Esta investigación estudia de forma integrada el ecosistema de los distintos agentes que intervienen en el proceso de aprendizaje, por lo tanto, son participantes del estudio las familias, el alumnado, los tutores y tutoras de 1.º y 3.º. Por su parte, el equipo directivo del centro y los miembros del Departamento de Orientación colaboraron en distintas fases de la investigación. En este apartado se presentan los porcentajes de participación por actividades realizadas y fases de recogida de la información.

Los porcentajes de participación del alumnado el grupo de control y el experimental se muestran en las TABLAS 9 y 10. Igualmente, se incluye la información relativa a la participación de las familias recogida en el cuestionario correspondiente.

Tabla 10

Estadísticas de participación del grupo de control.

Participación conseguida en el grupo de control 2016-2017										
	1.ºA	1.ºB	1.ºC	1.º TOTAL	1.º TOTAL	3.ºA	3.ºB	3.ºC	3.º TOTAL	3.º TOTAL
Sí participa	20	27	21	68	75.6%	20	27	26	73	77.7%
No participa	5	1	0	6	6.7%	2	0	1	3	3.2%
No contesta	5	1	10	16	17.8%	11	4	3	18	19.1%
Cuestionario familias contestado	19	27	19	65	95.6%	19	24	18	69	94.5%
TOTAL	30	29	31	90		33	31	30	94	

Se observa, en la TABLA 10, que en el grupo piloto se disponía de una población potencial de 184 estudiantes, de los cuales 141 participaron en el estudio. Como un pequeño porcentaje de las familias no respondió a los cuestionarios, la muestra final se quedó en 134 pares de cuestionarios estudiantes-familias.

Tabla 11

Estadísticas de participación del grupo experimental.

Participación conseguida en el grupo experimental 2017-2018										
	1.ºA	1.ºB	1.ºC	1.º TOTAL	1.º TOTAL	3.ºA	3.ºB	3.ºC	3.º TOTAL	3.º TOTAL
Sí participa	22	19	29	70	82.4%	21	17	24	62	74.7%
No participa	2	2	1	5	5.9%	1	8	2	11	13.3%
No contesta	6	4	0	10	11.8%	6	2	2	10	12.0%
Cuestionario familias contestado	16	14	25	55	78.6%	14	11	17	42	67.7%
TOTAL	30	25	30	85		28	27	28	83	

Por lo que se refiere al grupo experimental, la población potencial era de 168 participantes, de los cuales 132 fueron autorizados a participar en el estudio. Posteriormente, la muestra se redujo a 97, por la falta de respuesta en los cuestionarios cumplimentados por la familia. En la TABLA 11, se observa un aumento de la participación en el grupo de 1.º respecto al grupo de control, cuyos datos figuran en la TABLA 8 (oscila de un 75.6% a un 82.4%). Sin embargo, disminuye notablemente el porcentaje de cuestionarios contestados por las familias (de un 95.6% a un 78.6%). A pesar de que el porcentaje de los que se negaron expresamente a participar en la investigación es similar tanto en el grupo de control como en el experimental, en el grupo experimental de 1.º se obtuvo un nivel de respuesta superior, siendo un 11.8% los cuestionarios no contestados, frente al 17.8% que se alcanzó en el grupo piloto.

Respecto a la participación obtenida en 3.º (TABLAS 8 y 9), se aprecia un leve descenso tanto en el número de participantes (pasa de un 77.7% a un 74.7%) como en el porcentaje de los que respondieron al cuestionario familiar (disminuye de un 94.5% en el grupo de control a un 67.7% en el experimental). También se observa un aumento de las negativas a participar, un 13.3% en el grupo experimental frente a un 3.2% en el grupo de control. Esto último, tiene

relación directa con el número de sujetos que no expresaron su aceptación o negativa a entrar en la investigación (un 19.1% en el grupo de control y, en el experimental, un 12%).

En los talleres para la familia, dentro del plan de actuación, se obtuvo una media una media de 36 participaciones, durante el segundo y tercer trimestre del curso escolar 2017-2018.

Sin entrar en análisis estadísticos más complejos (los cuales se llevarán a cabo más adelante), de estas cifras de participación se pueden sacar algunas conclusiones. En primer lugar, que la difusión de las actividades quizá no fue más adecuada. La vía de comunicación utilizada fue el correo electrónico, lo que produjo inseguridades sobre la lectura de todos los comunicados por parte de los progenitores, ya que no existía una manera automática de saber que efectivamente habían leído el contenido de los mensajes.

En segundo lugar, no existía un hábito constituido de asistencia a las actividades realizadas en el centro por parte de las familias, lo que fue corroborado por los participantes de los talleres. Además, algunos de los temas a tratar en los talleres son considerados aún como temas difíciles de hablar en muchas familias. A pesar de que las familias asistentes reconocieron sus miedos en los temas a tratar, también destacaron la relevancia y utilidad que suponía para ellos poder recibir ayuda de especialistas en los talleres en los asuntos más complejos de la adolescencia de sus hijos e hijas. Por último, y no por ello menos importante, se debe resaltar el hecho de la escasa conciliación familiar en el trabajo, sobre todo, en barrios en los que los niveles socioeconómicos son, como es el caso del barrio de San Diego, medio-bajos.

En este punto parece apropiado mostrar los datos referentes a las horas totales de trabajo (incluyendo empleo principal, otros empleos, trabajos no remunerados y tiempo de desplazamiento) extraídos de la Encuesta Nacional de Condiciones de Trabajo. La TABLA 12 plasma la realidad de las horas que mujeres y hombres emplean fuera de casa por cuestiones laborales. Es evidente el aumento de horas de ausencia del hogar cuando se pasa de no tener a

tener hijos e hijas, así como en el caso de que la pareja trabaje también. Es decir, en el caso de los hombres sin pareja, el aumento de las horas fuera del hogar cuando se tienen hijos es de 5% frente a un 34.8% en las mujeres, siempre con relación a quienes no los tienen. Si se observa en caso de un hombre con pareja que trabaja, al tener hijos el porcentaje de aumento de horas semanales dirigidas a los asuntos de trabajo es de un 28%, en el caso de las mujeres ese incremento se le va a un 32%. El hecho de que, excepto en el caso de “mujeres sin hijos”, en todos los demás escenarios las horas de trabajo de la mujer sean superiores indica que su presencia en el hogar va a ser menor. Sería muy interesante poder disponer de una desagregación del estudio por niveles socioeconómicos como variable discriminante, pero la encuesta mencionada no permite un análisis en este sentido.

Tabla 12*Horas semanales empleadas en asuntos laborales en el año 2015 en España.*

Población objetivo	Empleo principal	Otro empleo	Trabajo no remunerado	Desplazamiento	Total
<i>Hombres</i>					
<i>Sin hijos</i>					
Sin pareja	36.9	0.1	10.9	2.6	50.5
Con pareja que no trabaja	39.4	0.0	6.0	3.1	48.5
Con pareja que trabaja	39.9	0.3	8.7	2.7	51.6
<i>Con hijos</i>					
Sin pareja	35.7	1.5	13.5	2.3	53.0
Con pareja que no trabaja	40.3	0.4	16.3	2.7	59.7
Con pareja que trabaja	42.5	0.1	20.8	2.9	66.3
<i>Mujeres</i>					
<i>Sin hijos</i>					
Sin pareja	33.3	0.2	13.3	2.8	49.6
Con pareja que no trabaja	33.6	0.4	17.2	2.2	53.4
Con pareja que trabaja	36.0	0.5	16.4	3.7	56.6
<i>Con hijos</i>					
Sin pareja	37.1	0.4	31.9	2.9	66.9
Con pareja que no trabaja	34.7	0.1	30.7	2.5	68.0
Con pareja que trabaja	34.0	0.2	37.5	2.8	74.5

Fuente: Encuesta Nacional de Condiciones de Trabajo. Año 2015. 6ª EWCS. España. Instituto Nacional de Seguridad y Salud en el Trabajo. Observatorio Estatal de Condiciones de Trabajo. Ministerio de Trabajo y Economía Social. Instituto Nacional de Estadística www.ine.es

En la TABLA 13, extraída también de la Encuesta Nacional de Condiciones de Trabajo, se muestran la frecuencia con la que hombres y mujeres perciben que el trabajo les imposibilita pasar tiempo en su casa. Se observa que esa frecuencia es mayor en la modalidad de “Nunca”; sin embargo, no se puede obviar que la suma de las frecuencias “Siempre”, “Casi siempre” y “A veces” es de 45.5% para hombres y 46.8% para mujeres, indicando la posible existencia de problemas de conciliación familiar en el trabajo en casi la mitad de la población activa de España.

Tabla 13

Frecuencia en que el trabajo le ha impedido dedicar el tiempo a su familia en 2015.

Frecuencias	Hombres	Mujeres
Siempre	6.7	6.8
Casi siempre	11.4	12.2
A veces	27.4	27.8
Raramente	20.7	18.4
Nunca	32.7	33.2
Otros	1.2	1.6

Fuente: Encuesta Nacional de Condiciones de Trabajo. Año 2015. 6ª EWCS. España. Instituto Nacional de Seguridad y Salud en el Trabajo. Observatorio Estatal de Condiciones de Trabajo. Ministerio de Trabajo y Economía Social. Instituto Nacional de Estadística.

Como se observa en la encuesta, esta refleja un problema del sistema en cuanto a la conciliación laboral y familiar, dado que la carga de los cuidados de menores y personas dependientes recae principalmente en las mujeres.

4.3.4. Plan de Actuación

El principal objetivo del plan de actuación fue incrementar la comunicación e interacción de los hijos e hijas adolescentes en su entorno familiar, desde distintas perspectivas.

De esta forma, se llevaron a cabo tres formas de acercamiento entre las familias y sus hijos o hijas. La primera consistió en ofrecer talleres a las familias y a los docentes en los que se tratasen temas relacionados con los cambios en la adolescencia. En segundo lugar, se diseñaron actividades lúdicas abiertas para promover la interacción entre los miembros de la familia. En tercer lugar, la investigadora intervino en sesiones de tutoría, tratando el tema de la importancia del papel de la familia en distintos temas, que se describirán más adelante.

Una parte clave del plan de actuación ha sido la realización de talleres centrados en temas de especial interés en la adolescencia. Estaban destinados al público objetivo de las familias, el profesorado y el equipo directivo. El objetivo era proporcionar herramientas para el tratamiento de temas de cierta dificultad para ser abordados en el entorno familiar y en el escolar. Los talleres han sido impartidos por profesionales especializados en los distintos temas (profesores de universidad, psicólogos de centros de acogida de mujeres, sexólogas y expertos en aprendizaje de emociones mediante juegos), profundizando en cada uno de ellos según las preguntas, dudas y experiencias de los participantes.

Los temas tratados son los siguientes:

- *Bullying y cyberbullying.*
- La iniciación a ritos sociales: drogas, alcohol, tabaco.
- Cómo hablar de sexualidad a los adolescentes.
- La violencia de género en Secundaria.
- Autoconocimiento y autoestima.
- Juegos de mesa en familia.

La importancia de los constructos temáticos que se tocaron en los talleres es patente para el desarrollo del alumnado de Secundaria, pues la adolescencia es una etapa en la que los individuos necesitan encontrar sus límites y sus valores, requieren formarse un autoconcepto apropiado mediante el desarrollo de una autoestima sana y, para ello, exploran en todos los ámbitos de la vida: intra e interrelacionales, emocionales, rituales, relaciones de poder, gustos, aficiones, adicciones, etc.

Las actividades para realizar en casa con la familia se configuraron con carácter opcional y su objetivo era brindar un tiempo de comunicación e interacción familiar. La construcción o mejora de ese tiempo compartido con la familia perseguía como principal logro incrementar tanto la comunicación en el hogar entre adolescentes y sus familias como aportar contenido de calidad a ese tiempo, es decir, poner sobre la mesa temas que llevaban “escondidos”, de cierta manera, la inculcación de los valores familiares.

Durante el segundo trimestre de 2018 (grupo experimental) se pidió a los y las estudiantes que realizasen algunas actividades en casa y que entregasen a la investigadora alguna prueba de que la habían realizado (escrito, foto o audio).

Estas actividades consistían en que los y las estudiantes compartían una tarea interesante con algún miembro de su familia, así como que consiguieran reservar tiempo y lugar para crear un vínculo más fuerte. Todas las actividades estaban relacionadas con la vida diaria y se trataba de que, con la realización de estas actividades, se generasen emociones y dinámicas positivas en el núcleo familiar.

Las actividades que se propusieron fueron las siguientes:

- Realizar una comida junto a un miembro de su familia.
- Preguntar a sus abuelos y progenitores si creían que su infancia había sido distinta a la actual, qué era lo que más les gustaba hacer cuando eran pequeños y compararlo con lo que a ellos les gusta en la actualidad.

- Discutir sobre el significado y la estética de las obras pictóricas “El jardín de las delicias” del Bosco y el “Guernica” de Picasso.
- Jugar a un juego de mesa o de consola con un familiar.
- Dar un paseo por su lugar favorito de Madrid con sus familiares.
- Hablar de música, discutir sobre diferentes tipos de música según las distintas generaciones, elegir una canción preferida, analizar qué les hacía sentir esa canción.

Estas actividades buscaban el aumento de la interacción entre los y las estudiantes y los distintos miembros de sus familias, persiguiendo la generación de una comunicación más fluida entre ellos y la puesta en común de valores.

La mayoría de los y las estudiantes realizaron estas tareas de manera muy amena en su entorno familiar, describiendo, en sus pruebas de comprobación (pequeño texto, audio o fotografía entregados a la investigadora), cómo se habían sentido tanto ellos mismos como los familiares con los que decidieron compartir su tiempo, sus opiniones, sus aficiones o las tareas rutinarias.

En esta parte del plan de actuación, el porcentaje de participación de los y las estudiantes fue elevado (en torno a un 50% de los participantes entregaron alguna de las comprobaciones de las actividades), lo que hace pensar que el desarrollo de un vínculo más fuerte con la familia se puede ver reflejado en los datos del modelo post-intervención del grupo experimental. Asimismo, esta intervención puede concebirse como el comienzo de la creación de un puente entre escuela y familia, cuyo resultado lleva a la colaboración para lograr el éxito académico y social de los adolescentes.

La intervención con el alumnado se llevó a cabo por la investigadora dentro de las aulas del centro y en las horas de tutoría que cedieron los propios tutores y tutoras del grupo experimental. El objetivo primordial era adaptarse al plan de actuación del centro,

introduciendo modificaciones que vinculasen todos los asuntos a tratar con la familia, la comunicación sobre esos temas en el hogar o las experiencias familiares que pudieran desencadenar o haber desencadenado esos temas en casa.

La actuación que se llevó a cabo dentro del plan no era de contenido académico, sino que se trataron temas para conseguir el desarrollo integral del alumnado, permitiendo de esta manera que las diferencias culturales de las familias no fueran ningún impedimento o desmotivación a la hora de hacerlas. Todas las actividades tenían muy presente el vínculo con la familia, para que los y las estudiantes reflexionasen sobre cuánto y de qué manera incluyen en el ámbito familiar el tratamiento de temas tales como la sexualidad, la elección de estudios y la construcción de su personalidad y su escala de valores.

Cada una de estas actividades se enmarcó en los distintos planes de acción tutorial del centro para que no se modificase la planificación, siendo un complemento dentro del propio currículo. Además, cada una de las actividades tenía una mirada holística que daba pie a la reflexión y al aprendizaje dialógico, creando un andamiaje adecuado para conseguir la competencia de aprender a aprender.

En el siguiente epígrafe se desglosarán las intervenciones realizadas en el grupo experimental en 1.º y 3.º. Estas actividades existían dentro del Plan de Acción Tutorial antes de planificar la intervención de la investigadora; únicamente se modificó la visión en la que se incluía y se hacía participe a la familia en estas sesiones, para que los y las estudiantes reflexionasen no solamente acerca del tema que era motivo de la sesión, sino de cómo afrontaban ese asunto en casa.

4.3.3.1. Intervenciones en 1.º y 3.º de ESO

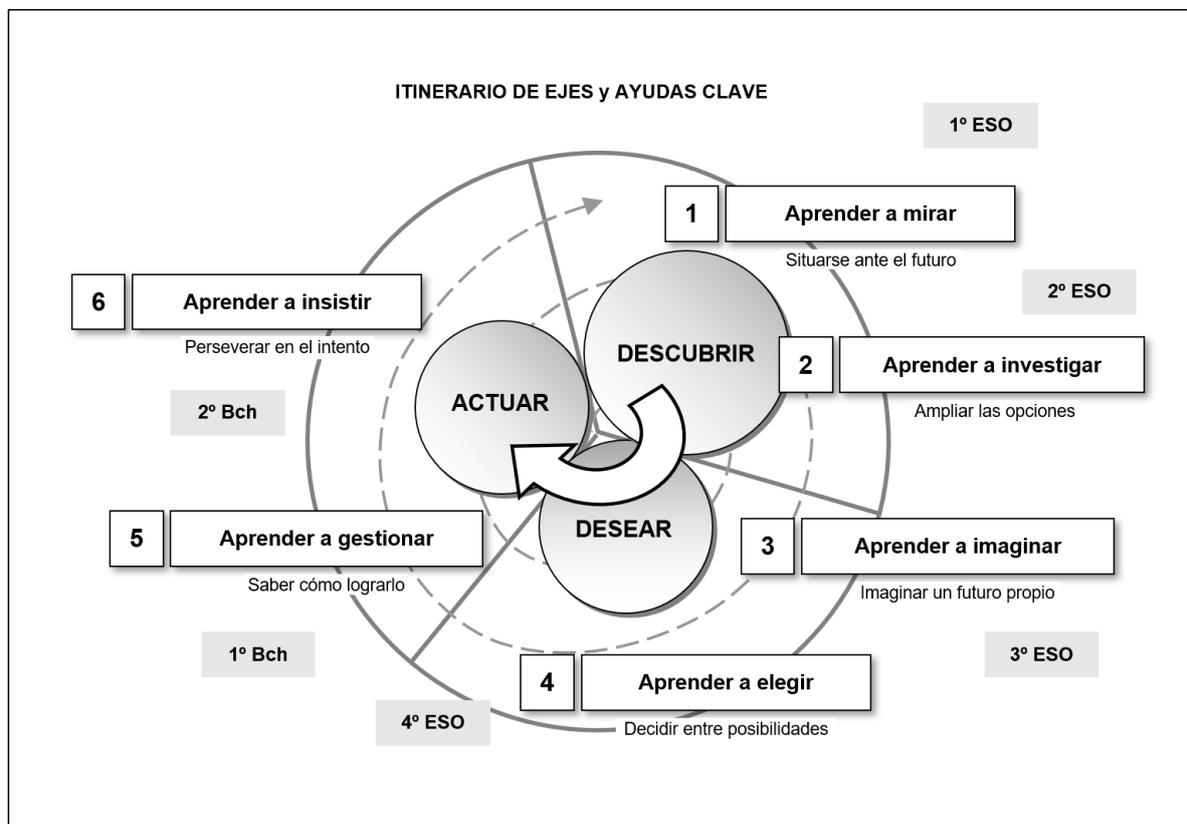
Las intervenciones realizadas en sendos cursos de secundaria se llevaron a cabo entre los meses de febrero, marzo y abril del año 2018, entre las dos tomas de datos pre y post del grupo experimental. Al hablar de 1.º y 3.º de ESO se incluyen las tres clases A, B y C; en todas ellas se realizaron las intervenciones sin separar a los y las estudiantes que no participaban en la investigación de los que habían sido autorizados por sus familias. Este entorno se puede describir como peculiar, pues a pesar de seguir las pautas dadas por el centro, las sesiones a las que iban a asistir los y las estudiantes eran diferentes en cuanto a la perspectiva que le otorgaba la investigación (enfocada a la inclusión de la familia en los temas meramente no académicos que se tratan en las aulas).

Se hicieron tres intervenciones en cada grupo. Dos de ellas correspondientes a temas de orientación académica y vocacional y la otra versaba acerca de la educación sexual, adaptándose el contenido a cada nivel de secundaria. De esta manera, se pretendía que las intervenciones en los seis grupos fueran significativamente iguales.

El centro pone en práctica un proyecto desarrollado por personal de la propia comunidad educativa (en varios de los centros educativos dirigidos por Franciscanos de la orden TOR), llamado Red de Estímulo Ciudadano (Proyecto REC) que incentiva que personas del entorno de cada centro educativo ofrezcan charlas desde 1.º de ESO hasta 2.º de Bachillerato, con el fin de motivar a los y las estudiantes en su camino académico y profesional. En cada uno de los niveles educativos, como se aprecia en la ILUSTRACIÓN 2, se diseñan objetivos diferentes para que la actividad suponga un enriquecimiento durante la etapa de Secundaria y Bachillerato, convirtiéndose en el camino deseado a recorrer por el estudiante para encontrar su vocación.

Ilustración 2

Distintas actuaciones del proyecto REC según en nivel educativo.



Fuente: Documento de Plan de Acción Tutorial del centro.

Como se observa en la ilustración, los objetivos en 1.º y 3.º difieren. En el primer curso se trata de una ayuda al estudiante para establecer en qué realidad se encuentra, a la vez que se le ofrecen herramientas que le permiten descubrir los caminos que se le abren en cuanto a posibilidades académicas (formación profesional, universidad, distintas opciones de Bachillerato que se determinan en 4.º de ESO, etc.), así como a posibilidades de gustos y caminos profesionales a los que puede encaminarse. En 3.º, esta actividad se dirige a definir de una manera más pragmática qué le gustaría al estudiante hacer con su futuro, planteando las tareas que debe ir realizando para alcanzar sus objetivos académicos y profesionales.

Para la realización de esta actividad se plantearon dos sesiones. La primera consistió en la exposición de la vida académica y profesional de una persona residente en el barrio. En esta sesión, los y las estudiantes pudieron hacer preguntas al ponente en un diálogo que buscó la

motivación de los alumnos y alumnas considerando aspectos relacionados con su futuro profesional. La exposición no solamente se basó en mostrar al alumnado en qué consiste una determinada profesión, sino que se trataron temas relativos a la incidencia del esfuerzo y la dedicación en la consecución de metas a lo largo de la trayectoria vital. Al final de esta sesión, se repartió a los y las estudiantes una ficha de actividad que debían cumplimentar en casa con ayuda de su familia. Esta tarea perseguía generar una conversación en el entorno familiar sobre las profesiones, los estudios, las expectativas de los progenitores y de los propios estudiantes, así como, de las salidas profesionales que los padres esperaban de sus hijos e hijas.

Además de las funciones principales de la familia respecto al proyecto REC descritas en el documento de desarrollo del Plan de Acción Tutorial, la investigadora aportó otras más específicas vinculadas a los objetivos que se perseguían en esta tesis. De las funciones descritas a continuación, las cuatro primeras pertenecen a la propia actividad y las demás se añadieron para dirigir las sesiones hacia las metas deseadas:

- Estimular elección en libertad.
- Reforzar y acompañar en el proceso de elección.
- No dar facilidades para abandono.
- Reforzar y valorar al o la estudiante.
- Incentivar la comunicación en el hogar.
- Crear unas expectativas académicas de manera conjunta.

Los chicos y chicas, después de la primera sesión, debían elaborar trabajo en casa junto a su familia y en pequeños grupos organizados en clase. En la TABLA 14, se presentan las actividades que realizaron entre la primera y la segunda sesión.

Tabla 14

Actividades del proyecto REC para los cursos de 1.º y 3.º de ESO.

Curso/ estrategia	Acciones en centros educativos	Objetivos	Sinopsis de desarrollo
1º ESO	¿Quién trabajó para crear / conseguir esto?	Ayudar a descubrir los perfiles profesionales que han participado en la generación de productos y servicios de consumo habitual	Se trata de organizar equipos de trabajo que efectúen una investigación retrospectiva para ver cuantas actividades profesionales están detrás de algunos objetos y servicios cotidianos seleccionados.
Ayudar a descubrir: Ampliar las opciones	Dinámica / trabajo grupal: Concurso interclases para la elaboración de listas de puestos de trabajo posibles	Propiciar el incremento de opciones profesionales conocidas por el alumnado de 1.º de secundaria	Se trate de organizar una competición interclases para elaborar una lista de puestos de trabajo (demostrable su existencia) un grupo de profesores y profesoras y alumnos y alumnas de cursos superiores ejercerá de jurado.
3º ESO	Elaboración de un mapa de opciones profesionales	Ayudar a seleccionar las perspectivas profesionales de mayor coincidencia con intereses, capacidades y Ayudar a generar una visión de futuro sobre su horizonte profesional y personal, que sea estimulante y atractiva para motivarle en su futura consecución.	Se trata de realizar un trabajo personal guiado para la construcción de un mapa personal que contenga diferentes escenarios de desarrollo profesional, previo análisis de intereses y características personales.
Ayudar a desear: Imaginar un futuro propio	Dinámica / trabajo grupal: ¿Qué me gustaría contarle a mis nietos?		Realizar un doble proceso: de investigación sobre lo que personas importantes han vivido de enriquecedor en su vida profesional, y de reflexión sobre lo que cada alumno/a le gustaría poder contestar si le preguntaran lo mismo en un futuro.

Fuente: Documento del Proyecto REC del centro

En el itinerario del proyecto Red de Estímulo Ciudadano para el alumnado de 1.º de la ESO se pretende presentar la realidad más allá de sus aulas, pudiendo descubrir distintas salidas profesionales ejemplarizadas en los ciudadanos que son invitados para dar las charlas motivacionales y vocacionales. El objetivo del proyecto REC en el primer curso de Secundaria es “aprender a mirar”, es decir, que los y las estudiantes, teniendo una perspectiva de las distintas ramas profesionales que existen puedan aprender a descubrir y valorar adecuadamente lo que desean para su futuro. Este objetivo también lleva implícito otorgar a la dimensión profesional la relevancia social que le corresponde, puesto que, al fin y al cabo, la identidad que cada persona se va a ir desarrollando en cada decisión que tome a lo largo de su vida.

En la intervención 3.º de ESO el objetivo fundamental es el de ayudar a los y las estudiantes “aprender a imaginar”. La necesidad de anclar los deseos que nacen en la

imaginación de los chicos y chicas conduce a la transformación de lo inmaterial en un plan de realización, esto tiene relación con las elecciones de trayectorias académicas que el alumnado debe comenzar a materializar a partir de 3.º de ESO. A partir del trabajo para trazar un plan para su camino educativo, se trata de lanzar a los grupos hacia una completa inmersión en lo profesional mediante la investigación.

Desde el punto de vista de esta investigación, las actividades que engloba el proyecto REC conllevan un enriquecimiento intrínseco, no solo por el hecho de despertar en el alumnado nuevas perspectivas, sino porque deben compartirlas con los demás, defendiendo con argumentos sólidos sus opiniones y creencias, independientemente del curso al que pertenezcan. Es una actividad que incita a comentar, debatir e investigar en todos sus microsistemas. Y en este caso, se les recalcó la necesidad de llevar esta actividad a la mesa de debate de cada casa.

La otra intervención que se realizó desde la filosofía de resaltar la importancia de la familia fue una sesión de información y debate sobre temas afectivo-sexuales, tanto en 1.º como en 3.º. Fueron dos sesiones en cada nivel educativo, repartidas en dos meses consecutivos, en las que se trataron temas variados, entre ellos los cambios hormonales, físicos y psicológicos en la adolescencia, el descubrimiento de la sexualidad, los métodos anticonceptivos, las enfermedades de transmisión sexual, la sumisión de las relaciones, las relaciones tóxicas, el respeto de los límites de cada persona, los estándares de belleza y sus consecuencias, los trastornos alimenticios, etc. El objetivo más relevante de estas sesiones era la creación de un puente de comunicación con las familias para el tratamiento de los mencionados temas. Entre las dos sesiones se trató de observar qué estudiantes eran capaces de romper con el silencio de los temas prohibidos, logrando afianzar el vínculo. Sobre todo, lo que se modificaba fue la relación con las madres, con el fin de crear un espacio de confianza y seguridad para hablar de temas que suelen generar vergüenza. Los alumnos y

alumnas compartieron algunas de sus experiencias en clase al preguntar sobre las reacciones que habían encontrado en casa al hablar de temas afectivo-sexuales, muchas chicas y algún chico expresaron que se habían sido capaces de sacar ese tema delante de sus madres, añadiendo que veían imposible hablar con sus padres por vergüenza. Se intentó tratar esa vergüenza aludiendo al hecho de que también los padres habían vivido esa etapa.

Este plan de actuación, diseñado desde presupuestos meramente formativos y de acuerdo con la programación normal del centro, tuvo como objeto influir en las bases de comportamiento de los y las estudiantes y de las familias participantes. Tras su implantación y desarrollo, se midieron los cambios experimentados en los estudiantes en relación con su éxito académico y personal, como se muestra en los siguientes capítulos.

4.4. Instrumentos

4.4.1. Cuestionario de emociones positivas

Uno de los instrumentos utilizados en esta investigación para recoger datos ha sido el cuestionario de emociones positivas, que ha permitido evaluar el bienestar emocional de los y las estudiantes. El cuestionario utilizado se basa en una serie de investigaciones previas que se van a describir a continuación.

Las emociones positivas pueden ser definidas como las situaciones vividas que generan satisfacción, placer o bienestar en el individuo (Lucas *et al.*, 2003). La utilización de un cuestionario de emociones positivas se fundamenta en los beneficios que generan dichas emociones en la salud y el desempeño tanto físico como psicosocial de los adolescentes, tal como se demuestra en los trabajos de Delaney *et al.* (2010), Ren *et al.* (2010) Boehm y Lyubomirsky (2008) y Martin *et al.* (2003).

En otras investigaciones en las que se ha utilizado este cuestionario, se ha concluido que existen relaciones positivas entre las emociones positivas y otras variables como son el bienestar psicosocial, la resiliencia y diferentes elementos condicionantes de la salud (Cingolani y Méndez Quiñones, 2007; Lillo, 2006; Mustaca *et al.*, 2010; Salgado Levano 2009; Porro-Conforti y Andrés, 2011), los aspectos socioeconómicos y culturales (Reyes-García, *et al.*, 2010; Alves de Souza y Ferreira Dela Coleta, 2009; Marín Romo, 2009; Lacerda Teixeira Pires y Alonso, 2008; y Vera Noriega *et al.* 2007), la trayectoria académica (Mascarenhas y Peluso, 2011; y Dela Coleta y Ferreira Dela Coleta, 2007), el tipo de personalidad (Regner, 2009), las características familiares, las habilidades sociales (de la Vega y Oros, 2013; Regner, 2011; y Regner, 2009;) e, incluso, la necesidad de terapia psicológica (Arias *et al.*, 2011; Moyano, 2011; Camacho, 2005; y Chazenbalk, 2005), tanto en personas adultas como en adolescentes.

Entre los cuestionarios más utilizados para medir las emociones positivas se hallan, por ejemplo, la escala de emociones positivas desarrollada por Schmidt *et al.* (2008), el cuestionario elaborado por Castro Solano (2011), el cuestionario de Estilos de Humor (Lillo, 2006), el Cuestionario de Emociones Positivas de Regner (2009) y el Cuestionario de Bienestar Psicológico (BIEPS), respaldado por el modelo de Ryff (Castro Solano *et al.* 2002; Casullo y Castro Solano, 2000). Se ha comprobado que estos cuestionarios son instrumentos psicométricos fiables y válidos y, además, se pueden aplicar en la adolescencia. También se tomó en cuenta la necesidad de utilizar y medir varios constructos del cuestionario y no solamente un valor global para cada individuo. De esta manera, se investigó acerca de algunos constructos que ya habían sido validados como parte de la felicidad global de la persona.

La gratitud, la satisfacción, la serenidad la simpatía y la alegría representan emociones positivas que, agregadas, pueden reflejar la felicidad o bienestar emocional de una persona.

El sentimiento de gratitud es una emoción que incide positivamente en el desarrollo de la empatía, muy necesaria para la buena integración social (Lazarus, 2000). Se aprecia esta emoción en dos situaciones muy concretas: 1) cuando el beneficio derivado de una acción se siente como algo positivo en la vida de esa persona; y 2) cuando ese beneficio no ha sido fruto del propio esfuerzo, sino que procede de la acción realizada por otra persona denominada benefactor (Emmons *et al.*, 2003).

La emoción que produce el logro de objetivos, sintiendo avances vitales, que se manifiesta en situaciones de satisfacción del individuo es la alegría. Se puede observar cuando el individuo está contento, se divierte o manifiesta alborozo. Se dice que la mayor prueba de la existencia de la alegría es la risa del individuo (Lazarus, 2000).

La simpatía se puede definir como el aspecto afectivo que proviene de la empatía. La simpatía es el resultado emocional secundario que se sustenta en el desasosiego por el bienestar

emocional de los demás, englobando sentimientos de interés, compasión, pena y el deseo de que la otra persona mejore su estado anímico (Kienbaum *et al.*, 2001; y Eisenberg *et al.*, 1991).

La emoción más introspectiva incluida en este cuestionario es la serenidad. Esta emoción conlleva el desarrollo de paz interior y confianza. No se puede definir con claridad si existen o no hechos externos al individuo que la desencadenen. La posesión de serenidad brinda al individuo una mejor gestión en situaciones de estrés y lo aleja de los pensamientos que pueden angustiarse o inquietarle (Connors *et al.*, 1999). La capacidad para serenarse uno mismo es una parte muy importante de la gestión emocional y el dominio de la relajación.

La emoción denominada como orgullo o satisfacción personal se suele expresar cuando la persona es capaz de valorarse, otorgarse méritos o existe un desarrollo importante del *self* (Lazarus, 2000). Este concepto está vinculado directamente con la autoestima, ya que debe permitir a la persona aceptarse o conformarse.

Existen otras variables emocionales que podían haberse incluido en la búsqueda de una mejor observación del bienestar emocional del individuo, por ejemplo, el amor, la esperanza, el humor, etc., pero sería iluso pensar que un solo cuestionario puede abarcar tantos aspectos. Por esta limitación, se decidió escoger las más relevantes, utilizando como criterio de inserción la demostración de su relevancia empírica en investigaciones anteriores previas con niños que ofrezcan parámetros estadísticos de validez y fiabilidad (Hendrie y Lemos, 2011; Oros y Richaud, 2011; Schulz de Begle, 2009; y Oros, 2008a, 2008b, 2009a, 2009b y 2011).

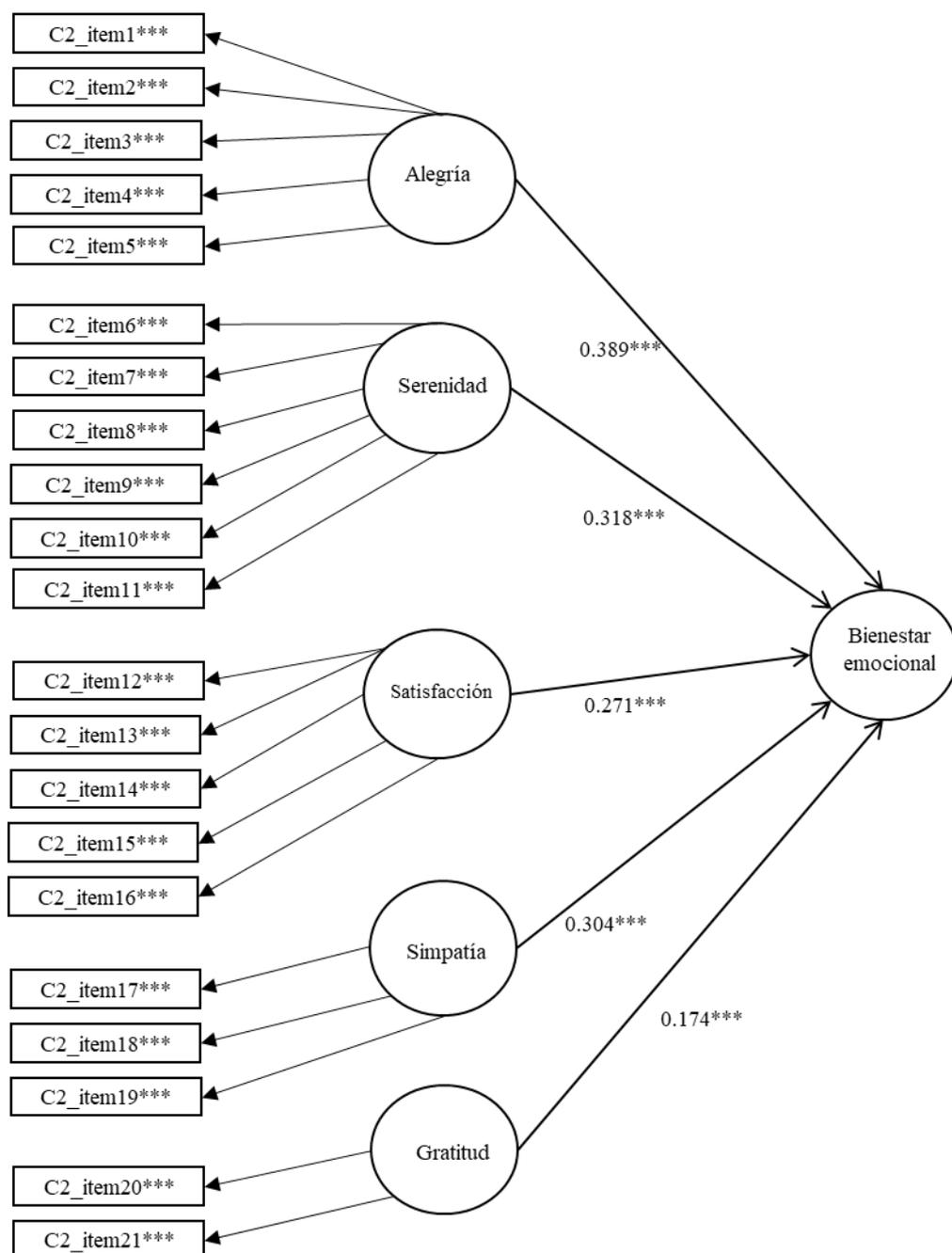
Este instrumento, validado por expertos en anteriores investigaciones como, por ejemplo, el trabajo publicado por Oros (2014) o el más reciente de Rodríguez *et al.*, (2017), ha sido utilizados para medir las emociones positivas del alumnado. Sin embargo, a pesar de ser un cuestionario ya validado, se han realizado de nuevo todas las pruebas estadísticas necesarias para demostrar que los datos obtenidos hacen que el constructo creado y denominado “Bienestar emocional” tenga fiabilidad, sea válido y robusto.

En la ILUSTRACIÓN 3, se presentan los resultados del análisis factorial que se ha llevado a cabo para comprobar que, efectivamente, el cuestionario tiene los cinco factores que ya se habían validado (Oros, 2014).

Se observa que todos los valores de los ítems conectados a variables latentes primarias (“alegría”, “serenidad”, “satisfacción”, “simpatía” y “gratitud”) son superiores a 0.6 lo que les otorga robustez a las formaciones de dichas variables. Estas variables componen a su vez el constructo “Bienestar emocional”, que se ha introducido en el modelo más completo que se desarrolla y explica en apartados siguientes.

Ilustración 3

Análisis factorial del cuestionario de emociones positivas con PLS.



Nota: * $p < 0.1$; ** $p < 0.05$; *** $p < 0.005$

El significado de los ítems que componen cada constructo se puede consultar en el Anexo B. Cuestionario de emociones positivas.

En la ILUSTRACIÓN 3 se presenta un gráfico explicativo del análisis factorial realizado a partir del cuestionario de emociones positivas. La configuración de las variables latentes

sacada de las respuestas de los ítems del cuestionario se considera muy robusta, ya que todas las cargas expuestas en la TABLA 16 (los números de la ILUSTRACIÓN 3 representan los coeficientes, no las cargas) que configuran las variables latentes primarias (“alegría”, “serenidad”, “satisfacción”, “simpatía” y “gratitud”) presentan valores superiores a 0.6. Teniendo en cuenta que se considera que una carga factorial del ítem igual o superior a 0.5 es una carga aceptable (Hair *et al.*, 1999), se puede concluir que el análisis factorial es adecuado.

Tabla 15

Relaciones observadas entre los distintos mediante la realización de muestreo tipo bootstrap.

	Media de la Desviación		Estadístico t	P Valor
	muestra	estándar		
Alegría -> Bienestar emocional	0,390	0,027	14	0,0000
Gratitud -> Bienestar emocional	0,173	0,014	12	0,0000
Satisfacción -> Bienestar emocional	0,271	0,021	13	0,0000
Serenidad -> Bienestar emocional	0,316	0,032	10	0,0000
Simpatía -> Bienestar emocional	0,300	0,031	10	0,0000

En la TABLA 15 se presentan las correlaciones obtenidas tras aplicar técnicas de *bootstrap*⁷, así como los resultados de las correspondientes pruebas para comprobar su significatividad estadística. En dicha tabla se comprueba la existencia de correlaciones positivas y significativas entre los constructos, observándose que todos coeficientes de correlación (betas) estimados entre los cinco constructos y la variable “Bienestar emocional” son estadísticamente significativos, apoyando la concepción teórica, anteriormente expuesta, de que el bienestar emocional de un individuo se puede aproximar midiendo las emociones positivas que definen el constructo de felicidad.

⁷ El Bootstrapping o remuestreo es un procedimiento no paramétrico que permite testar la significación estadística de diferentes resultados.

Tabla 16

Estadísticos de validez y fiabilidad del cuestionario de emociones positivas.

Constructos e indicadores	Tipo	Varianza extraída			Alfa de Cronbach
		Cargas > 0.5	media > 0.5	Fiabilidad compuesta > 0.7	
<i>Alegría</i>	R		0,568	0,868	0,809
c2_1_total		0,753			
c2_2_total		0,787			
c2_3_total		0,689			
c2_4_total		0,787			
c2_5_total		0,747			
<i>Serenidad</i>	R		0,456	0,833	0,764
c2_6_total		0,61			
c2_7_total		0,72			
c2_8_total		0,71			
c2_9_total		0,627			
c2_10_total		0,744			
c2_11_total		0,629			
<i>Simpatía</i>	R		0,581	0,873	0,819
c2_12_total		0,771			
c2_13_total		0,646			
c2_14_total		0,768			
c2_15_total		0,818			
c2_16_total		0,796			
<i>Satisfacción</i>	R		0,765	0,907	0,846
c2_17_total		0,829			
c2_18_total		0,906			
c2_19_total		0,888			
<i>Gratitud</i>	R		0,802	0,89	0,754
c2_20_total		0,885			
c2_21_total		0,907			
<i>Bienestar emocional</i>	F		0,273	0,885	0,863
c2_1_total		0,57			
c2_2_total		0,603			
c2_3_total		0,518			
c2_4_total		0,63			
c2_5_total		0,637			
c2_6_total		0,306			
c2_7_total		0,431			
c2_8_total		0,408			
c2_9_total		0,56			
c2_10_total		0,511			
c2_11_total		0,485			
c2_12_total		0,431			
c2_13_total		0,353			
c2_14_total		0,464			
c2_15_total		0,548			
c2_16_total		0,475			
c2_17_total		0,588			
c2_18_total		0,593			
c2_19_total		0,598			
c2_20_total		0,528			
c2_21_total		0,584			

En la TABLA 16 se representan los estadísticos de validez y fiabilidad necesarios para aceptar el análisis factorial realizado. Como se observa la mayor parte de las cargas factoriales

se sitúan por encima de 0,5. Tan solo se aprecia alguna carga inferior en el constructo “Bienestar emocional”, algo esperable al ser una variable de segundo orden de carácter formativo. De forma global, se comprueba que tanto el estadístico de fiabilidad compuesta como el criterio de Alfa de Cronbach⁸ muestran la existencia de una consistencia interna muy buena y una fiabilidad muy elevada del constructo. La medida de varianza extraída no es significativa en todos los constructos, sin embargo, al ser este modelo de medida reflectiva, los estadísticos que se han de tener en cuenta se refieren a la fiabilidad compuesta, que estima la fiabilidad de la consistencia interna del modelo y la validez convergente (prueba estadística que evalúa si los constructos que se estima que puedan estar relacionados, lo están realmente) y la validez discriminante (evalúa que a los constructos que no les correspondería estar relacionado no lo estén).

Para todos los constructos, los valores alcanzados de Fiabilidad Compuesta (0.7) y de Alfa de Cronbach (0.6) muestran valores superiores al mínimo aceptable para poder decir que existe consistencia interna del modelo y una alta fiabilidad del mismo, de acuerdo con Hair *et al.* (1999).⁹

$$^8 \alpha = \frac{N\bar{r}}{1+(N-1)\bar{r}}$$

Donde:

N= número de ítems y \bar{r} = correlación media entre los ítems

⁹ Incluso requiriendo, como hacen Nunnally y Berstein (1994), un valor mínimo de 0.7 para la Alfa de Cronbach, los constructos del modelo superarían ese valor.

4.4.2. Cuestionario de relaciones familiares

Uno de los instrumentos utilizados en esta investigación para recoger datos ha sido el cuestionario de relaciones familiares, que ha permitido evaluar el bienestar familiar de los y las estudiantes. El cuestionario utilizado se sustenta en dos teorías que se explican a continuación.

Los dos factores (“apego” y “comunicación”) que componen el constructo “bienestar familiar” logran delimitar la definición teórica de este constructo. En primer lugar, el “apego” y su importancia para conseguir un adulto sin miedos e inseguridades. De hecho, Bowlby (1969) afirmaba que la habilidad de resiliencia del niño o niña ante acontecimientos estresantes depende de manera directa del modelo de apego o el vínculo que los sujetos crean durante el primer año de vida con el cuidador o cuidadora (normalmente la madre). Existen varios tipos de apego, pero sin duda el más sano es el apego seguro que consiste en la creación del vínculo confiable y seguro con un cuidador o cuidadora que sea constante y atento.

En segundo lugar, que mantenga una comunicación con el bebé de meses y no solo cubra las necesidades de limpieza o alimentación. La necesidad de atención permanente apunta a una dedicación casi en exclusividad de la madre u otro cuidador o cuidadora. Esta búsqueda de atención permanente del bebé responde a una necesidad biológica (programada genéticamente) de comunicarse. Por otro lado, el factor Comunicación (que se desarrolla desde los pocos meses de vida) es de vital importancia para que el ambiente familiar sea un lugar seguro, en el que los chico o chicas pueda contar sus problemas y pedir ayudar, sin ser ignorados o humillados. Es oportuno destacar la existencia de estudios que identifican el estilo parental democrático con niños o niñas que poseen una alta autoestima, sintiéndose queridos y aceptados, y aprendiendo la importancia de la comunicación bidireccional (Manuel *et al.*, 2013). Esto demuestra que, aún en la etapa adolescente, las relaciones con los progenitores son muy importantes y continúan teniendo una gran influencia en la autoestima y autoconcepto del adolescente. Como apuntan Parra *et al.* (2004) y García Sanz *et al.* (2010), el hecho de que

exista una gran cohesión familiar y que los progenitores tengan muestras de afecto frecuentes y sinceras, además de la existencia de un ambiente propicio para la comunicación, genera en los adolescentes mayor autoestima y autoconocimiento.

El hecho de encontrar que estos dos constructos sean significativos no es un hecho aleatorio, puesto que todas las teorías que avalan un buen desarrollo holístico de la persona comienzan por enfatizar teorías esenciales en la psicología como son la Teoría del Apego de Bowlby, la teoría ecológica de Bronfenbrenner o la teoría del desarrollo familiar que enfatiza la comunicación desde la perspectiva sistémica, puesto que la familia es el primer lugar donde un individuo aprende a socializar y crear relaciones interpersonales.

Este cuestionario ha sido creado con el principal objetivo de medir, dentro del entorno familiar, cualidades no directamente observables como son la comunicación, el apego, la educación (no formal), la interacción y la confianza que presentan los adolescentes respecto a los demás miembros de la familia.

En él se realizan distintas preguntas que intentan recabar información sobre el apego y la comunicación que el estudiante siente y realiza dentro del microsistema familiar. De forma más específica, se pregunta por el vínculo que mantiene con sus progenitores.

Al consistir en un cuestionario ideado para este estudio concreto, en primer lugar, se validará mediante un análisis basado en el estadístico Alfa de Cronbach, que permite cuantificar el nivel de fiabilidad de una escala de medida para el constructo inobservable (formado por los factores anteriormente indicados) construido a partir de los 21 ítems recogidos en el cuestionario de este estudio.

Existirá una mayor fiabilidad cuanto mayor sea la correlación entre los distintos ítems; en este sentido, para considerar que un cuestionario es fiable, el valor del estadístico Alfa de Cronbach tiene que estar entre 0.7 y 0.9 para aportar una fiabilidad muy buena al validar un cuestionario (Tuapanta Dacto *et al.*, 2017). En este caso, después de invertir las escalas del

ítem 6, del ítem 7, del ítem 10, del ítem 18 y del ítem 20 (que corresponden a enunciados negativos y, por lo tanto, su lectura es inversa al resto de los ítems) se ha alcanzado un valor del 0.811.

Adicionalmente, se ha realizado un análisis para comprobar la adecuación de nuestra muestra a un modelo factorial. En este análisis, se ha obtenido que el estadístico KMO, que revela la proporción de la varianza que tienen en común las variables analizadas, muestra un valor de 0.854, coeficiente muy cercano a la unidad, implicando, por tanto, una adecuación de los datos recogidos en el cuestionario de Relaciones Familiares a un modelo de análisis factorial (por debajo de 0.6 se consideraría un resultado no aceptable). Además, a través de la prueba de esfericidad de Bartlett se concluye el rechazo de la hipótesis nula de esfericidad pues el *p valor* obtenido (0.000) es inferior al nivel crítico. obteniéndose un estadístico Chi-cuadrado de 1973.83 con 210 grados de libertad. Este resultado indica, por tanto, que el ajuste de las variables mediante el análisis factorial es muy adecuado.

El proceso para identificar cuántos factores son los precisos para conseguir un buen modelo parte de la observación de la TABLA 17, en la que se comprueba que, a partir del cuarto componente, los autovalores son inferiores a la unidad y, asimismo, el porcentaje de la varianza explicada acumulada asciende al 46.63%. Sin embargo, en aras de la simplicidad y facilidad de interpretación, se puede centrar el análisis en dos factores que explican mayor varianza que los demás y que, por su interpretación, se consideran cruciales en la relación de los adolescentes con sus familias. Estos factores son el Apego y la Comunicación.

Tabla 17

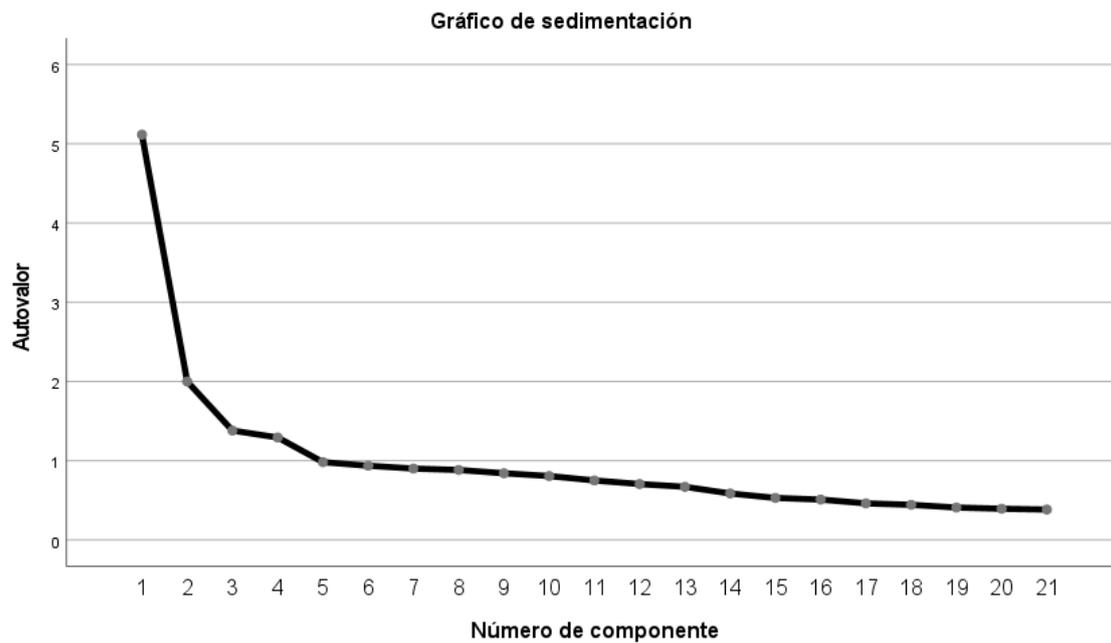
Varianza total explicada en el análisis de componentes principales.

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de cargas al cuadrado de la extracción			Sumas de cargas al cuadrado de la rotación		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	5.116	24.364	24.364	5.116	24.364	24.364	3.581	17.052	17.052
2	2.001	9.527	33.891	2.001	9.527	33.891	2.771	13.196	30.248
3	1.381	6.577	40.468	1.381	6.577	40.468	1.827	8.698	38.946
4	1.294	6.161	46.63	1.294	6.161	46.63	1.614	7.684	46.63
5	0.983	4.679	51.308						
6	0.938	4.465	55.773						
7	0.902	4.293	60.066						
8	0.884	4.209	64.275						
9	0.842	4.011	68.286						
10	0.807	3.845	72.131						

En el GRÁFICO 2, se representa la sedimentación de los factores extraídos aplicando el análisis factorial descrito. Dicho gráfico puede ser utilizado como otro criterio para conocer el número de factores que se deben tener en cuenta que serían los previos a la zona de sedimentación, donde los componentes presentan pendientes débiles. En este caso, se puede concluir que, a partir del elemento segundo, el gráfico tiende a aplanar su pendiente. En cualquier caso, como ya se ha señalado, la interpretación y el porcentaje de varianza explicado por los dos primeros factores ha hecho que se centre en el análisis de ambos, sin dejar también de realizar un estudio de los restantes.

Gráfico 2

Gráfico de sedimentación de los factores extraídos.



La composición de los dos factores extraídos se sustenta en los resultados que se muestran en la TABLA 18 que contiene la matriz de componentes rotados en la que todos los ítems, menos el c1_20_total_inv, superan el valor de 0.6. Dichos resultados, expuestos en las TABLAS 19 y 20 muestran la significatividad de las variables a la hora de influir en un factor, la ILUSTRACIÓN 4 indica cuáles son los ítems del cuestionario que componen sendos factores.

Tabla 18

Matriz de componentes rotados del análisis factorial.

Ítems	Matriz de componente rotado ^a			
	Componente			
	1	2	3	4
c1_1_total	0.691	0.202	0.145	-0.072
c1_2_total	0.235	0.639	0.221	-0.192
c1_3_total	0.669	0.003	0.213	-0.093
c1_4_total	0.131	0.237	-0.042	-0.547
c1_5_total	0.043	0.182	0.173	-0.509
c1_6_total_inv	-0.076	0.288	0.024	0.637
c1_7_totl_inv	0.2900	0.378	-0.006	0.422
c1_8_total	0.370	0.375	0.326	0.044
c1_9_total	0.284	0.186	0.241	-0.241
c1_10_total_inv	0	0.514	0.088	-0.051
c1_11_total	0.624	-0.057	0.166	-0.067
c1_12_total	0.797	-0.03	0.062	-0.061
c1_13_total	-0.013	-0.024	0.785	-0.176
c1_14_total	0.263	-0.01	0.763	0.048
c1_15_total	0.306	0.259	0.441	0.217
c1_16_total_inv	-0.091	0.697	-0.124	-0.044
c1_17_total	0.579	0.351	0.155	0.179
c1_18_total_inv	0.304	0.561	0.028	0.133
c1_19_total	0.523	0.504	-0.087	0.059
c1_20_total_inv	0.228	0.449	0.171	0.460
c1_21_total	0.571	0.343	-0.072	0.057

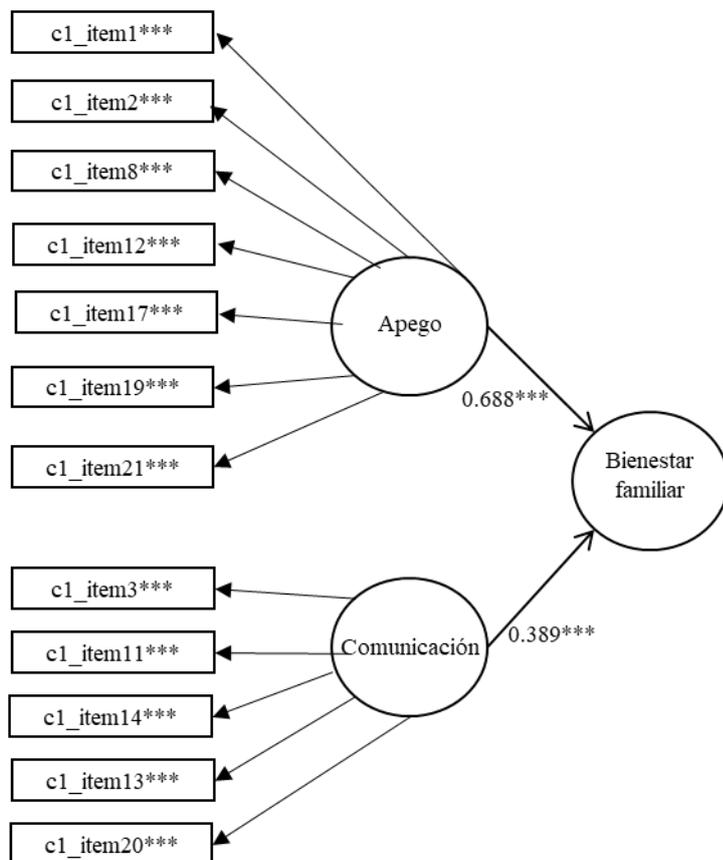
Nota: El método de extracción utilizado es el análisis de componentes principales. Y el método de rotación utilizado es Varimax con normalización Kaiser.

a. La rotación converge en 7 iteraciones.

Por todo lo anterior, se decide que los factores que se han considerado significativos son los dos primeros denominados Apego y Comunicación.

Ilustración 4

Análisis factorial de los ítems del cuestionario de relaciones familiares con PLS.



Nota: * $p < 0.1$; ** $p < 0.05$; *** $p < 0.005$

El significado de los ítems que componen cada constructo se puede consultar en el Anexo C. Cuestionario de relaciones familiares.

En la ILUSTRACIÓN 4 se presenta un esquema del análisis factorial que ha permitido obtener los dos constructos fundamentales del cuestionario de relaciones familiares (Comunicación y Apego). De los resultados obtenidos, se concluye que el constructo Bienestar familiar está determinado por la Comunicación (0.389) y el Apego (0.688) que el estudiante perciba y reciba en su entorno familiar. Para reforzar este resultado, en la TABLA 18 se presentan los resultados obtenidos con técnicas *bootstrap* que demuestran que la influencia del Apego y de la Comunicación en el Bienestar familiar son estadísticamente significativas.

Tabla 19

Relaciones observadas entre los distintos constructos mediante muestreo tipo bootstrap.

	Media de la muestra	Desviación estándar	Estadístico t	P Valor
Apego -> Bienestar familiar	0,687	0,016	43	0,0000
Comunicación -> Bienestar familiar	0,389	0,016	25	0,0000

Finalmente, la TABLA 19 muestra los tres estadísticos que se han calculado para estimar la fiabilidad y validez del cuestionario de relaciones familiares desarrollado por la investigadora. Se observa, en primer lugar, que el estadístico Alfa de Cronbach muestra valores aceptables. Por otra parte, los resultados del análisis factorial para aceptar la idoneidad de las variables creadas muestran valores aceptables para el “apego” (0.819) y “bienestar familiar” (0.857) (George y Mallery, 2003) y muy cercana al límite la variable latente Comunicación (0.654).

Se observa en la TABLA 19 que este cuestionario tiene las cargas por encima de 0.5, lo que otorga validez convergente al modelo. También se aprecia que tanto la Fiabilidad Compuesta como el criterio de Alfa de Cronbach superan el umbral que permite atribuir fiabilidad respecto a la consistencia interna. Y, por último, se ha analizado la Varianza Extraída Media. A pesar de mostrar unos valores inferiores a los deseados en “apego” (0.481) y “comunicación” (0.421), se ha decidido mantener estos factores en el modelo debido a su importancia teórica, así como teniendo en cuenta los análisis de los modelos posteriores, que superan el umbral deseado en este criterio estadístico.

Tabla 20

Estadísticos de validez y fiabilidad del cuestionario de relaciones familiares.

Constructos e indicadores	Tipo Cargas	Varianza extraída		Fiabilidad compuesta	Alfa de Cronbach
		> 0.5	> 0.5		
<i>Apego</i>	R		0,481	0,866	0,819
c1_1_total		0,739			
c1_2_total		0,626			
c1_8_total		0,645			
c1_12_total		0,686			
c1_17_total		0,753			
c1_19_total		0,717			
c1_21_total		0,678			
<i>Comunicación</i>	R		0,421	0,783	0,654
c1_3_total		0,689			
c1_11_total		0,637			
c1_14_total		0,671			
c1_15_total		0,674			
c1_20_total_inv		0,565			
<i>Bienestar familia</i>	F		0,392	0,884	0,857
c1_1_total		0,726			
c1_2_total		0,604			
c1_8_total		0,627			
c1_12_total		0,687			
c1_17_total		0,718			
c1_19_total		0,658			
c1_21_total		0,631			
c1_3_total		0,638			
c1_11_total		0,569			
c1_14_total		0,521			
c1_20_total_inv		0,518			
c1_15_total		0,568			

Nota: Los niveles óptimos de estadísticos de fiabilidad y validez que otorgan consistencia al modelo son:

- Ítems con cargas factoriales >0.5 indican fiabilidad (Hulland, 1999, p.198)
- Varianza extraída media indica fiabilidad convergente (Bagozzy and Yi, 1988)
- Fiabilidad compuesta >0.7 indica consistencia interna (Gefen *et al.*, 2000)
- Alfa de Cronbach >0.7 indica fiabilidad (George y Mallery, 2003)

4.4.3. Cuestionario de la familia

Mediante este instrumento se pretende dar una visión estática de la situación que el estudiante tiene en su hogar. Para ello, el cuestionario se divide en varios apartados que permiten profundizar en temas de convivencia, hábitos familiares, estilo parental utilizado, relaciones interpersonales entre los miembros de la familia e, incluso, se ahonda en la relación que mantienen los progenitores con el centro escolar.

En primer lugar, se recogen los datos familiares sobre el nivel de estudios de cada progenitor, así como si trabaja y el tipo de empleo en que lo hace. A continuación, se realizan unas preguntas, para enmarcar la situación familiar, sobre las personas que comparten el hogar familiar los y las estudiantes.

En segundo lugar, se realiza una serie de preguntas que aluden al conocimiento que la familia tiene acerca del funcionamiento interno del centro educativo, es decir, sobre los horarios de tutoría, las normas del centro, sus derechos y obligaciones, la información sobre el calendario escolar o los eventos especiales que lleva a cabo el centro, la forma de concertación de citas con el profesorado, etc. También se pide que elijan las afirmaciones que se aproximan más a la relación que mantienen con el colegio sobre si están de acuerdo en las decisiones que desde allí se toman, si participan en los eventos especiales o si tienen una comunicación fluida con los distintos órganos en los que los progenitores pueden intervenir.

En tercer lugar, se recaban datos acerca de la visión sobre la importancia y consideración del rendimiento escolar que existe en el hogar. Esto se ve reflejado en el nivel de ayuda que ofrecen los progenitores a sus hijos e hijas en los deberes, las consecuencias que tienen los actos que no agradan a los progenitores sobre el rendimiento escolar, relación entre hermanos, cumplimiento de normas en el hogar, etc. comportamientos que, de alguna manera, también aluden a la importancia y a las expectativas que los progenitores tienen acerca de la

educación de sus hijos e hijas. Asimismo, se demanda que se especifique cuál es el miembro de la familia que toma las decisiones que atañen a los asuntos escolares.

Otro de los apartados que abarca este instrumento trata el grado de conocimiento que poseen los progenitores acerca de aspectos del día a día de sus hijos e hijas. Esto se consigue mediante preguntas sobre las relaciones que mantienen de sus hijos e hijas con sus amigos, si están al tanto de cuáles son sus amigos o si tienen conversaciones acerca de las cosas que les preocupan o de los problemas que le surjan, en el día a día, tanto fuera como dentro del ámbito escolar, y también sobre las relaciones que mantiene su hijo o hija en y con el centro educativo.

Seguidamente, se incorpora un apartado para delimitar el estilo parental utilizado, y los hábitos de convivencia, es decir, la rutina de castigos, las responsabilidades otorgadas a los adolescentes, las actividades que se realizan en común y su frecuencia, la comunicación que existe entre miembros de la familia o si se tiene en cuenta la opinión de todos los miembros de la familia a la hora de debatir o solventar un problema.

Finalmente, se pregunta a los progenitores acerca de la formación que desearían recibir por parte del centro educativo, no solo ofreciéndoles una lista de temas a escoger, sino dándoles la oportunidad de sugerir los temas sobre los que se ven más desorientados y les gustaría tener un asesoramiento por parte del centro escolar.

Este instrumento no ha requerido la realización de ninguna prueba estadística que lo valide, ya que la información se ha utilizado desagregada, sin la formación de constructos. En concreto, se han utilizado algunos datos introducidos directamente en el modelo y, por lo tanto, se han validado en los análisis a los que siempre se ha sometido dentro de los modelos que se presentarán en el apartado 5. Las variables utilizadas directamente en los modelos han sido, por ejemplo, el nivel de estudios de los progenitores, la participación y asistencia de los progenitores a las distintas actividades organizadas por el centro y los datos que hacen referencia a la relación con sus hijos e hijas.

4.4.4. Entrevista con los tutores y tutoras

Este instrumento estaba dirigido a la evaluación de los diferentes estilos tutoriales. Se pretendía identificar la diferencia entre las distintas actitudes de los tutores y tutoras hacia el fomento de la implicación de la familia en el proceso de aprendizaje, no solamente para ayudar en las tareas o estar al día de la evolución académica de sus hijos e hijas, sino abriéndoles la posibilidad de que la familia sea un vehículo de aprendizaje más que pudiera intervenir en el aula en los momentos de tutoría. Así pues, esta entrevista semiestructurada tenía el objetivo de apreciar de forma cualitativa la posición, respecto a la implicación familiar, que tomaban los tutores y tutoras.

En la TABLA 21 se presentan las preguntas de la entrevista semiestructurada, creada por la investigadora, que se utilizó para conseguir información acerca de la influencia de un tutor o tutora en la relación que existe entre escuela y familia.

Tabla 21

Entrevista semiestructurada para evaluar el estilo tutorial.

Entrevista semiestructurada al tutor/a	
1.	¿Qué asignatura impartes? ¿Crees que es importante la asignatura que imparte el tutor/a?
2.	¿Hace mucho que desempeñas el papel de tutor/a?
3.	¿Me puedes definir qué es para ti ser tutor/a?
4.	¿Crees que es una labor esencial dentro del aprendizaje? ¿y de secundaria?
5.	¿Has estado en otros centros de tutor/a? ¿Crees que se concibe el papel de tutor/a de otra manera? ¿cuál es la diferencia?
6.	Al principio de curso, ¿intentas conocer el contexto familiar de todos tus alumnos/as?
7.	¿Crees que el entorno familiar influye en el aprendizaje? ¿qué importancia le darías del 1 al 5? ¿De qué manera influye?
8.	A lo largo de los años y en cada curso te encontrarás con muchas situaciones familiares diferentes ¿Cómo defines “una situación familiar inadecuada”?
9.	Si observas que hay algún caso de un alumno/a afectado por una situación familiar inadecuada ¿actúas? ¿Qué haces?
10.	¿Pides tutorías a todas las familias en el primer cuatrimestre? ¿por qué?
11.	¿Crees que los padres/madres valoran tu opinión y tus sugerencias? Del 1 al 5 ¿cuán importante crees que es la figura del tutor/a para las familias?

12. Dado que existe un alto porcentaje de familias inmigrantes ¿consideran que es diferente la implicación dependiendo del origen?
13. ¿Crees necesario un mayor acercamiento de las familias al centro?
14. ¿Crees factible un mayor acercamiento de las familias al centro?
15. ¿En qué casos son los padres/madres quienes te piden la tutoría?
16. ¿Los padres/madres que demandan más tutorías son los que se preocupan más del aprendizaje de su hijo/a?
17. ¿Crees que tienen relación positiva el rendimiento académico con la participación/implicación de las familias en el proceso de aprendizaje?
18. ¿Crees que la existencia de una comunicación fluida entre familia y tutor/a es importante?
19. Valora del 1 al 5 cuán importante es en el proceso de aprendizaje.
20. ¿Te gustaría que las familias se implicasen más en las actividades del Centro? ¿por qué? ¿De qué forma?
21. ¿Para qué crees que sirven las horas de tutoría? ¿se podría mejorar su uso?
22. ¿Crees que en el PAT se trabaja el vínculo con la familia? ¿qué importancia le darías a la familia dentro del PAT del 1 al 5? ¿crees que se debería trabajar más? ¿cómo?
23. ¿Te gustaría que las familias vinieran a compartir actividades en hora de tutoría?
24. ¿Crees que sería beneficioso? ¿En qué aspectos?
25. ¿Observas alguna ventaja o dificultad en ello?
26. ¿qué temas crees que se deberían trabajar con la familia dentro del centro?
27. Valora estos temas según la necesidad que veas de trabajarlos en el centro con las familias:
 - Hábitos de vida saludable
 - Técnicas, hábitos y necesidades para estudiar mejor
 - Cómo comunicarse con adolescentes
 - Drogas, alcohol y tabaco
 - Sexualidad
 - *Bullying, cyberbullying* y otros comportamientos intolerantes (homofobia, racismo, discapacidad, etc.).
 - Temas de género
 - Violencia entre adolescentes
 - Los mitos del amor, la sumisión de las adolescentes, el control excesivo por las parejas...
 - Gestión de emociones
 - Crear mentes críticas
 - Concienciación de la necesidad de frenar el cambio climático
 - Cómo compartir el ocio entre padres/madres e hijos
 - El futuro laboral: miedos, oportunidades, caminos a tomar
 - Cómo asentar escala de valores familiares en adolescentes
 - ¿Sugerencias?

Por un lado, esta entrevista semiestructurada se realizó a todos los tutores y tutoras de los cursos que participaron en la investigación. Su objetivo principal era obtener datos cualitativos acerca del estilo tutorial que permitiesen diferenciar los resultados obtenidos en las

distintas aulas. No obstante, después de haber analizado los datos cuantitativos de las doce aulas involucradas en este estudio, se concluyó que no existían diferencias significativas, ni en las calificaciones ni en los modelos causales, que indujesen a pensar que la forma de llevar una tutoría podría ser una variable condicionante a la hora de explicar los resultados.

Por otro lado, debe recalarse que se han observado diferencias entre 1.º y 3.º de Secundaria. Sin embargo, estas diferencias no pueden ser asociadas a la influencia de la acción tutorial, por este motivo, en el apartado de resultados se comentarán las diferencias observadas, pero no se vinculará a las diferentes maneras de conducir un aula que podrían presentar los tutores y tutoras.

Al final, ningún instrumento, aunque no resulte analizado en los resultados, es innecesario, ya que esta entrevista no solamente ha permitido saber que los estilos tutoriales no son diferentes—y, por lo tanto, no se deben utilizar como variable moderadora—sino que, además, estas entrevistas han permitido que los tutores y tutoras conociesen mejor a la investigadora y, en la etapa de intervención dentro de las horas de tutoría, no la sintieran como una extraña y, por ende, la capacidad de actuación de la investigadora fuese más distendida y en un ambiente de confianza. Esto fue posible gracias a que solamente cambió una de las tutoras en el transcurso del año del grupo experimental, habiendo realizado las entrevistas a los demás tutores y tutoras el año anterior.

4.5. Métodos de tratamiento y análisis estadísticos de los datos

Para el análisis causal de los datos, en esta investigación, se han utilizado, como se señaló anteriormente, dos tipos de análisis estadísticos: ecuaciones estructurales y análisis de regresión multivariante.

Por un lado, los modelos de ecuaciones de estructurales permiten realizar análisis de relaciones entre numerosas variables o factores, siendo capaces de generar estimaciones cuantitativas de los efectos de tanto directos como indirectos de esas relaciones. Fue a partir de 1973, con el programa de análisis desarrollado por Jöreskog, cuando comenzó la popularización de su uso, ya que proporcionaban mayor flexibilidad que los modelos de regresión, al permitir errores de medida en variables dependientes e independientes.

De igual manera, esta metodología permite llevar a cabo varios análisis factoriales múltiples dentro de un mismo modelo causal e integrado. En efecto, la estructura teórica de estos modelos admite el establecimiento de relaciones causales entre las distintas variables y la concatenación de efectos entre variables.

Los modelos de ecuaciones estructurales integran diversas técnicas estadísticas multivariantes, que utilizan al mismo tiempo la regresión y el análisis factorial. Estas herramientas, denominadas análisis factorial de segunda generación, permiten, a través de la utilización de modelos estadísticos dotados de una base teórica sólida, la estimación de elementos o constructos generales que definen la conducta de las personas. Por esta ventaja, han tenido mucha repercusión en las investigaciones de ciencias sociales.

Esta metodología ha sido aplicada en numerosas investigaciones en los últimos años, pues los investigadores perseguían eliminar y mejorar algunas deficiencias que existen en las técnicas estadísticas multivariantes de primera generación, como son el análisis clúster, el análisis de varianza o la regresión múltiple. Para solucionar esas limitaciones, cabe mencionar que los modelos de ecuaciones estructurales admiten la creación de variables no observadas

directamente (variables latentes o constructos endógenos) proporcionadas mediante el tratamiento de los datos obtenidos de los indicadores que han sido observados de forma directa (variables observadas).

Dentro de los modelos de ecuaciones estructurales, pueden diferenciarse dos tipos: los que utilizan la covarianza como base para estimar el modelo (*Covariance-Based Structural Equation Modeling* [CB-SEM]) y los que utilizan la varianza, denominados métodos de mínimos cuadrados parciales (*Partial Least Squares Structural Equation Modeling* [PLS-SEM]). Esta última técnica es la que se utiliza en esta investigación, pues otorga la posibilidad de experimentar con los datos y proponer teorías nuevas sobre las relaciones entre ellos, mientras que el primer tipo de modelos solamente permite contrastar teorías ya desarrolladas (Hair *et al.*, 2011). La estimación de modelos mediante la metodología PLS-PM (*Partial Least Squares Path Modeling*), en particular la que pertenece a modelos de ecuaciones estructurales, se fundamenta en el principio de minimizar la dimensionalidad de los datos para lograr el cálculo de una red de relaciones causales, que incorpora los conceptos teóricos no observados directamente (convertidos en variables latentes), medidos a partir de un conjunto de variables o ítems observados explícitamente. El entramado de relaciones causales se determina tanto por el modelo estructural (influencias existentes entre variables latentes o constructos) como por el modelo de medida (tamaño del efecto de todas las variables o ítems que componen el constructo endógeno). Estos modelos son estimados mediante un proceso iterativo y, por medio de varios estadísticos, se puede valorar la eficacia y la validez del modelo estimado.

Algunas de las ventajas de utilizar modelos PLS-SEM, según Hair *et al.* (2011), son las expuestas a continuación:

1. Los tamaños muestrales pequeños no representan ninguna dificultad para esta metodología, pues es capaz de conseguir resultados estadísticamente significativos con muestras pequeñas;

2. Es un método no paramétrico que no presume ningún tipo de distribución estadística previa de los datos;
3. Soluciona de manera efectiva los problemas ocasionados por los valores perdidos, dentro de los límites razonables, sin quitarle robustez al modelo;
4. Consigue minimizar la varianza no explicada y,
5. Utiliza diferentes criterios estadísticos para evaluar la fiabilidad y validez de los modelos estimados.

La imposibilidad de obtener grandes muestras y la frecuente presencia de colinealidad entre las variables medidas en la investigación hacen que la metodología de la estimación de un modelo con variables latentes, mediante el método de Mínimos Cuadrados Parciales (*Partial Least Squares* [PLS]), sea una opción adecuada en este estudio.

Como ya se ha explicado, esta metodología combina el análisis factorial, propio de técnicas como la Regresión de Componentes Principales (*Principal Components Regression* [PCR]), y la estimación de modelos de regresión lineal (Chin, 1998; Carrascal *et al.*, 2009). Para la estimación del modelo, se parte de los datos obtenidos en varios cuestionarios a través de los cuales se obtienen, mediante la consideración conjunta de ítems, constructos generales que definen las características de los individuos. Por esta razón, es pertinente utilización de la técnica estadística del análisis factorial. En una segunda etapa, dado que se pretende estimar las relaciones entre las distintas variables de manera simultánea, también resulta conveniente la utilización de técnicas de regresión lineal.

El análisis de los resultados obtenidos por PLS-SEM es un proceso sistemático donde el principal objetivo de los modelos de ecuaciones estructurales de medida reflectiva es cumplir con los criterios de evaluación que proporcionan evidencias de validez y fiabilidad de las medidas obtenidas. Esto se realiza mediante la comprobación de tres resultados estadísticos, que miden la validez convergente (que viene del definida por las cargas factoriales), la

fiabilidad de consistencia interna (fiabilidad compuesta y Alfa de Cronbach) y la validez discriminante (intervalos de confianza del estadístico *Heterotrait-Monotrait* [HTMT]). También se puede evaluar la bondad de ajuste del modelo a través del cálculo del residuo de la media cuadrática estandarizada (*Standardized Root Mean Square Residual* [SRMR]), que se estima través de la diferencia de la media cuadrática de entre las correlaciones observadas y las que vienen implícitas en el modelo de ecuaciones estructurales. Para mostrar un ajuste correcto este parámetro debe ser inferior a 0.08, según Sarstedt *et al.* (2014), aunque no existe un consenso en la literatura al respecto y se aceptan valores por debajo de 0.1 como una bondad de ajuste aceptable.

El modelo estimado PLS-SEM que se propone en este estudio se fundamenta en una amplia revisión teórica de trabajos previos, mediante la que se llega a la conclusión de que la variable dependiente más adecuada es un indicador de “éxito académico y social”, que está relacionada con todas las variables independientes y latentes generadas en el modelo. La elección de esta variable se basa en una línea de estudios, entre los que se encuentra el realizado por Inglés *et al.* (2009) en el que se concluye que el éxito académico puede ser un estimador adecuado de una conducta prosocial de los adolescentes. Asimismo, dichos autores constataron que los adolescentes que presentaban problemas en su rendimiento académico también mostraban problemas en el entorno familiar o en la relación de pareja de sus progenitores. De hecho, se estima que la desintegración o desestructuración de la familia resulta causa de abandono escolar y retraso académico, Inglés *et al.* (2009). El apoyo emocional recibido de los progenitores, que permite al estudiante desarrollar un autoconcepto más sólido con herramientas para gestionar su desempeño académico y redirigirlo cuando no es el que desea (Santelices y Scagliotti., 1991), junto al ambiente de cordialidad que exista en el entorno familiar (Gutiérrez-Saldaña *et al.*, 2007) son variables que afectan de manera directa al rendimiento académico de los y las estudiantes.

En las investigaciones realizadas por Sánchez (1996), comprobó que los factores sociológicos (incluido la estructura familiar y su nivel socioeconómico) inciden en el rendimiento académico. Si se tiene en cuenta que la familia es la primera unidad en la que el individuo sociabiliza (Palacios *et al.* 1990), es plausible que se tienda a pensar que al surgir una variación en la manera en la que el individuo interactúa con sus microsistemas más próximos cambie su conducta prosocial, puesto que en la etapa adolescente se cambia de unidad principal de socialización al grupo de iguales, y esto puede repercutir en el rendimiento académico de la etapa de la enseñanza secundaria. La conclusión a la que llegan Inglés *et al.* (2009) revela que la conducta prosocial predice de forma positiva y estadísticamente significativa el éxito académico, encontrándose al mismo tiempo que el éxito académico resulta ser una variable que puede estimar con una influencia positiva la conducta prosocial del individuo.

Además, de acuerdo con Spinrad y Eisenberg (2014), los comportamientos prosociales, y más específicamente la empatía y la simpatía, desempeñan un importante papel en el éxito escolar, lo que podría explicarse porque los y las estudiantes con mejores interacciones sociales muestran una actitud más cooperativa en el aula. Estos comportamientos podrían ser apreciados por los propios compañeros y por el profesorado, que puede brindar más ayuda a los y las estudiantes que tienen conductas propicias para la buena evolución del aprendizaje común. De la misma manera, se suele asociar a estos individuos y a sus familias con una mayor implicación en las actividades que realiza el centro.

Conjuntamente, se ha puesto de manifiesto que la conducta prosocial predice el rendimiento académico medio, así como, otras medidas de rendimiento escolar, como podrían ser la autoeficacia académica, según lo expuesto por Wentzel (2003, 1993), Bandura *et al.* (2001), Caprara *et al.* (2000) y Johnson *et al.* (1998). Asimismo, se ha encontrado que esta relación puede perdurar a lo largo de la trayectoria académica, es decir, un estudiante de

primaria que tenga un comportamiento sociable y empático podría tener más probabilidad de sacar mejores notas en secundaria, como señalan Caprara *et al.* (2000). Inclusive, teniendo en consideración la variación en el rendimiento académico a lo largo de la trayectoria escolar de las primeras etapas, en varias investigaciones se concluye que las habilidades prosociales ayudan a fomentar el aprendizaje y el éxito académico del alumnado.

Por tanto, en esta investigación, se propone un indicador integrado por ambos éxitos que, al final, pretenden identificar un elemento fundamental: la buena integración del individuo en la sociedad, especialmente, en los dos principales microsistemas que competen a este estudio: la escuela y la familia.

El segundo método de análisis utilizado está constituido por los modelos de regresiones multivariantes, construidas a partir de las variables medidas directamente en los cuestionarios. Con este tipo de modelos se pretende complementar los resultados obtenidos con los modelos de ecuaciones estructurales analizando influencias directas sobre variables de forma independiente, sin que éstas se integren en constructos o variables latentes. En concreto, nuestra variable dependiente será el rendimiento académico, lo que servirá para analizar qué factores de los considerados en el marco teórico influyen sobre él y de qué forma lo hacen.

Estos modelos exigen que las perturbaciones aleatorias deben ser de media cero (homocedásticas) y no estén autocorrelacionadas, es decir, que los residuos sean esféricos, así como evitar la multicolinealidad. Dichos requisitos han sido comprobados para los modelos que se presentan, además se aportan diferentes medidas sobre la bondad del ajuste (coeficiente de determinación, coeficiente de determinación ajustado, estadístico F de significación conjunta, ...), así como las estimaciones de los coeficientes que ilustran sobre la magnitud y significación del efecto de cada una de las variables independientes.

El método de estimación utilizado es el de mínimos cuadrados ordinarios. Previamente a la estimación de los modelos, se ha comprobado el cumplimiento de los supuestos necesarios para llevar a cabo las regresiones lineales múltiples. Dichos supuestos son los siguientes:

- 1) La variable dependiente se puede expresar como combinación lineal de las variables explicativas más una perturbación aleatoria.
- 2) La perturbación aleatoria debe tener media cero, ser homocedástica e incorrelacionada.
- 3) La matriz de variables independientes no debe ser estocástica y las variables independientes no deben mostrar multicolinealidad entre ellas.
- 4) No puede existir relación entre variables independientes y la perturbación aleatoria.

En resumen, en esta tesis, se utilizan dos métodos estadísticos que se complementan en el análisis de los datos obtenidos en el estudio. En los modelos de ecuaciones estructurales se trabaja con constructos obtenidos, a partir de la teoría, utilizando los indicadores observados en cuestionarios, mientras que los modelos de regresión lineal múltiple, estimados mediante mínimos cuadrados ordinarios, reproducen las relaciones directas de las variables explicativas sobre la explicada, cuyo comportamiento puede predecirse a partir de la ecuación del modelo.

5. Resultados y discusión

5.1. Resultados de los modelos de ecuaciones estructurales

La utilización de modelos de ecuaciones estructurales, como se ha señalado, permite determinar la existencia y cuantificar la intensidad de las relaciones entre las variables relevantes y los constructos en los que se integran las mismas. A su vez, miden factores causales compuestos por varias dimensiones. Esto quiere decir que el cálculo de los modelos de ecuaciones estructurales provee de medidas empíricas sobre el sentido y la intensidad de las relaciones que existen entre las variables y los constructos creados (modelo de medida), así como de las relaciones entre los propios constructos (modelo estructural). La adecuación del modelo de medida y el estructural, generados a partir de la teoría, se puede valorar con los estadísticos y las estimaciones obtenidas con los datos de la muestra. De esta manera, se puede comprobar si el modelo teórico construido aproxima el comportamiento real.

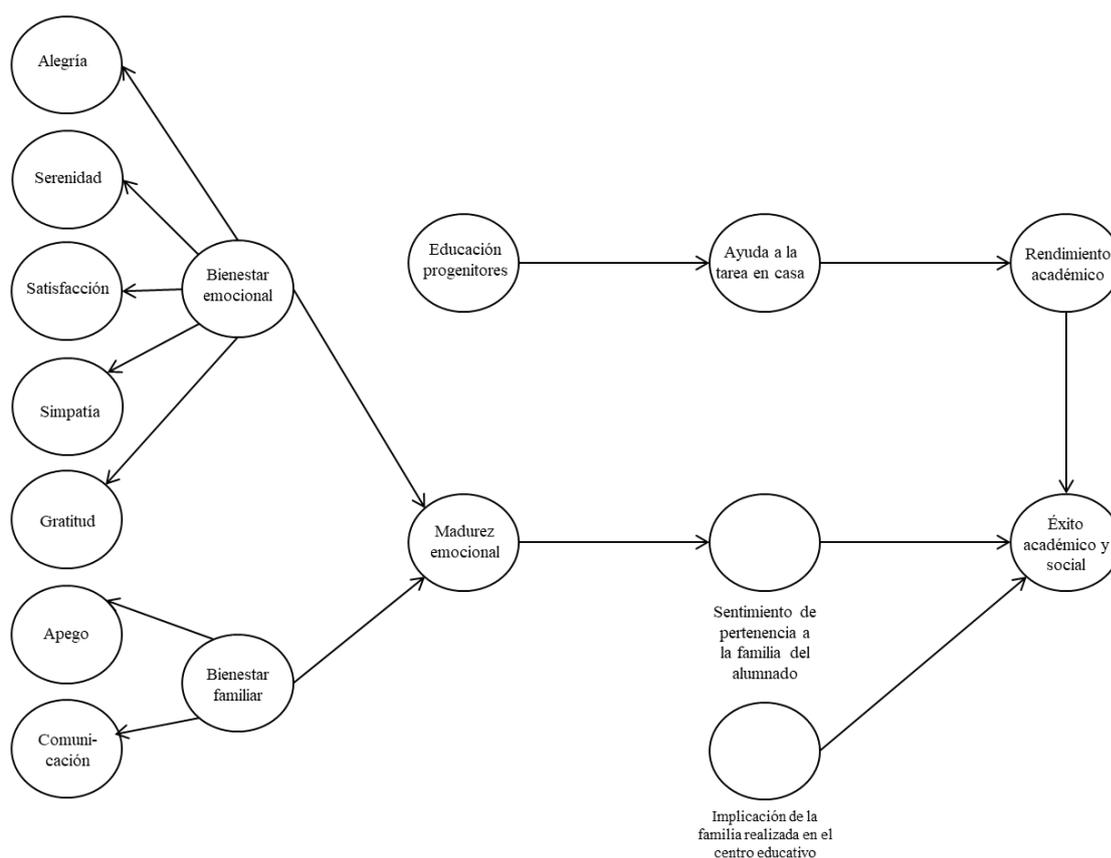
Aunque se han realizado estimaciones de varios modelos pre y post, aplicados a diferentes edades y sexos, se propone una estructura general de modelo. Este modelo se respalda en la revisión teórica y en un estudio exploratorio de los datos obtenidos, que se irá estimando para diferentes situaciones. De esta forma, se compara la intensidad de las relaciones entre grupos de edad o entre participantes y no participantes en el plan de actuación.

Este modelo básico, que se presenta de manera esquemática en la ILUSTRACIÓN 5, relaciona de forma causal, las variables de bienestar y el rendimiento. Incluye en el lado izquierdo las diferentes variables que pueden medirse con los cuestionarios de bienestar emocional y familiar (“alegría”, “serenidad”, “apego”, etc.), que son las más relevantes que desde el punto de vista estadístico configuran las medidas de los dos tipos de bienestar. Ambos tipos de bienestar tienen una influencia estadísticamente significativa sobre la “madurez emocional” (constructo compuesto por el bienestar familiar y emocional del individuo) que incide en el “sentimiento de pertenencia a la familia”, indicador que condiciona la variable de

“éxito académico y social”. Sobre este indicador también repercute la implicación de la familia en el centro educativo. En la parte superior del modelo se representa la otra vía de influencia sobre el indicador de “éxito académico y social” a través de la “ayuda en la tarea” por parte de los progenitores. Dicha vía está determinada previamente por la “nivel de educación de los progenitores” y, como se comprobará en los diferentes modelos, en general, esta labor de ayuda de los progenitores incide favorablemente en la variable de “éxito académico” que compone el indicador global.

Ilustración 5

Modelo teórico propuesto y estimado en esta investigación.



De izquierda a derecha, la explicación del modelo empieza por los factores, ya explicados, extraídos de los cuestionarios (de emociones positivas y de relaciones familiares) que se alimentan de los ítems de los propios cuestionarios (tal como se detalla en el apartado 4.4). Los factores que se encuentran en la parte izquierda del modelo se conectan con los constructos o variables de segundo orden (bienestar emocional y familiar) de manera reflectiva.

Las flechas o indicadores de las relaciones en el modelo son de dos tipos, según su direccionalidad y valores de los coeficientes de regresión (betas) obtenidos: a) variables reflectivas de medida, que dependen de la variable latente y deben mostrar valores positivos, y b) variables formativas, que causan la propia variable latente y pueden tener valores de los coeficientes positivos o negativos.

El constructo “madurez emocional” se refiere a la capacidad del y la estudiante para gestionar sus propias emociones y las relaciones interpersonales que surgen en el entorno familiar. La “madurez emocional” influye de manera directa en el sentimiento de pertenencia del y la estudiante a su propia familia. En los siguientes modelos, se observa que el efecto de este sentimiento sobre la variable dependiente es negativo, situación que se explica mediante las teorías de la adolescencia, expuestas en el apartado 3.3, donde se presentan hipótesis sobre la desvinculación de la familia por parte del individuo debido a la creación de nuevos vínculos con sus iguales, que desplazan, en la mayoría de los casos, la institución familiar a un segundo plano.

La composición de la variable llamada “sentimiento de pertenencia del alumnado a su familia” está tomada directamente de las respuestas¹⁰ obtenidas en el cuestionario para las familias de las siguientes preguntas que pedían una respuesta a los siguientes ítems:

¹⁰ Escala Likert de cinco posibles respuestas que son “*Nunca*”, “*Casi nunca*”, “*A veces*”, “*Casi siempre*” y “*Siempre*”.

- Hablo a diario con el/ella sobre cómo le ha ido el día en el colegio.
- Mi hijo/a suele hablar conmigo sobre aquellos aspectos que le preocupan.
- Hablo a diario con el/ella sobre temas variados.
- En casa es comunicativo/a.
- Me cuenta las cosas que le ocurren en clase.

Además, la variable independiente “éxito académico y social” está influida por las calificaciones y la “participación de los progenitores en actividades en el centro escolar”. Esta última variable está compuesta directamente por las respuestas ofrecidas por las familias en las siguientes preguntas:

- Posee la información necesaria para participar.
- Siente que forma parte de un proyecto común.
- El centro programa los tiempos de manera que favorezcan la participación.
- Fomentan la participación dando tiempo para que pueda ejercerse.
- Dispone de espacio en el centro para desarrollar sus actividades.
- Tiene medios para comunicarse con el centro y estar informado/a.
- Está enterado/a del Plan de Acción Tutorial.

La respuesta a estas preguntas se obtenía a partir de las opciones de participación en el centro marcadas por la familia (véanse todas las opciones en el Anexo D. Cuestionario de las familias) que correspondían a las creencias o hábitos de los progenitores correspondientes.

Respecto a la variable de rendimiento académico, que también alimenta a la variable dependiente, que está compuesta por los resultados obtenidos en las asignaturas de Lengua Castellana, Lengua Extranjera y Matemáticas (por ser las asignaturas comunes en todas las aulas de la población de este estudio). La variable del rendimiento está influida por el nivel de

ayuda en la tarea realizado en casa que se obtiene directamente de la pregunta del cuestionario de las familias siguiente:

- ¿Ayudo a mi hijo/a a realizar la tarea de clase?

La anterior pregunta se respondía con una escala Likert de cinco posibles respuestas, igual que la anterior.

A su vez, el nivel de ayuda está condicionado por los niveles de estudios del padre y de la madre recogidos en el cuestionario a las familias, y cuyas opciones son las siguientes:

- Ninguno
- Empezó EGB, pero no la terminó
- EGB o Graduado Escolar
- Graduado en Educación Secundaria
- BUP
- Formación Profesional de Grado Medio
- Formación Profesional de Grado Superior
- Diplomatura
- Licenciatura
- Doctorado
- No sabe o no lo recuerda

Los números que en los modelos se ponen en cada flecha representan las betas o coeficientes, es decir, el tamaño del efecto de una variable sobre otra. Las betas se estiman con una significatividad que viene marcada por los asteriscos representados al lado del número y, al pie del modelo, se puede leer la leyenda que corresponde. Si no se encuentra ningún asterisco, significa que la relación entre variables no es significativa y, por tanto, no afecta a la variable con la que está conectada. A pesar de que en los distintos modelos se encuentren casos

en los que alguna de las variables no alcanza la significatividad deseada, no se ha omitido del modelo, pues resulta interesante analizar y comparar los casos o subgrupos en los que está situación acontece.

A continuación, se presentan los diferentes modelos, con los valores estimados, así como la interpretación de los resultados obtenidos en los mismos.

5.1.1. Modelo grupo de control

El modelo que se presenta en la ILUSTRACIÓN 6 es el obtenido con los datos de todos los y las estudiantes del grupo de control que participaron en los dos momentos de recogida de datos, es decir, se excluyen los y las estudiantes que, por algún motivo, solamente rellenasen los cuestionarios en una de las tomas.

Para el grupo de control, solamente se exponen los resultados de un modelo de los dos estimados (toma de datos en enero y toma de datos de junio) ya que no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre ambos, lo que era de esperar al no implementarse una intervención. Así, los coeficientes no varían ni en signo ni en magnitud ni en el nivel de significación.

A continuación, se va a analizar desde el punto de vista estadístico la fiabilidad, validez convergente y validez discriminante del modelo junto a la bondad de ajuste que presenta. De igual manera, se realizará una interpretación teórica de los resultados que dará sentido a la configuración de los constructos y sus relaciones.

5.1.1.1. Modelo externo o de medida

Previamente a desglosar e interpretar los resultados obtenidos en el modelo del grupo de control, es necesario comprobar que la estimación y especificación del modelo han sido establecidas correctamente. Se deben verificar las dos partes que atañen a los modelos de ecuaciones estructurales por separado: la validez y la fiabilidad. La validez se refiere a las relaciones existentes entre las variables latentes, es decir, se centra en el modelo interno o modelo estructural. Por su parte, la fiabilidad está dirigida a evaluar las relaciones unidireccionales entre las variables latentes y los ítems que las componen (Hair *et al.*, 2011).

La adecuación del modelo externo o de medida se evalúa, en primer lugar, comprobando la fiabilidad interna de cada ítem; a continuación, se estima la consistencia interna de cada constructo y, por último, se estudia la validez discriminante del modelo externo.

Carmines y Zeller (1979) consideran probada la fiabilidad interna de los ítems reflectivos cuando las cargas factoriales de los indicadores presentan un valor mayor a 0.70, lo que indicaría además que puede ser incluido como parte del constructo. Otras investigaciones apuntan a que la fiabilidad interna también sería admitida si se observasen valores de las cargas superiores a 0.5 (Chin, 1998) o a 0.55 (Falk y Miller, 1992). En este modelo, todas las cargas factoriales se encuentran por encima de 0,5; es más, en las TABLAS 22 y 23 solamente se observa que un indicador esté ligeramente por debajo de ese valor (el ítem “c2_13_pre”), los demás siempre muestran valores superiores a 0.6 y la mayoría supera lo establecido por Carmines y Zeller (1979).

La consistencia interna de los constructos se mide mediante el indicador de Fiabilidad Compuesta, utilizado por primera vez por Fornell y Lacker. (1981). Estos autores determinaron que el valor adecuado para considerar una buena integración del constructo al modelo es de 0.7 como mínimo. En el caso del modelo representado en la ILUSTRACIÓN 6, se comprueba en las TABLAS 22 y 23 que todos los valores de la Fiabilidad Compuesta se encuentran por encima de dicho umbral. Esto significa que todos los constructos y variables latentes reflectivas del modelo han sido explicados adecuadamente por los ítems que componen unos y otras. Del mismo modo, el estadístico Alfa de Cronbach refuerza la valoración de consistencia interna ya realizada por la Fiabilidad Compuesta. En las TABLAS 22 y 23 se observa que casi todos los constructos obtienen un Alfa de Cronbach superior a 0.6, excepto el constructo de “Serenidad” (0.437) y el de “Comunicación” (0.391). Sin embargo, estas variables latentes superan la referencia 0.7 en Fiabilidad Compuesta, por lo que se decidió que siguieran formando parte del modelo.

Tabla 22

Estadísticos de validez y fiabilidad del del modelo del grupo de control (1/2).

Constructo e indicadores	Tipo	Cargas	Fiabilidad compuesta	Alfa Cronbach	Varianza Media Extraída
		> 0.5	> 0.7	> 0.6	> 0.5
<i>Alegría</i>	R		0.812	0.710	0.503
c2_1_pre		0.669			
c2_2_pre		0.729			
c2_3_pre		0.641			
c2_4_pre		0.687			
c2_5_pre		0.675			
<i>Gratitud</i>	R		0.863	0.684	0.759
c2_20_pre		0.851			
c2_21_pre		0.891			
<i>Satisfacción</i>	R		0.902	0.836	0.754
c2_17_pre		0.818			
c2_18_pre		0.900			
c2_19_pre		0.885			
<i>Serenidad</i>	R		0.727	0.437	0.511
c2_10_pre		0.696			
c2_11_pre		0.613			
c2_9_pre		0.744			
<i>Simpatía</i>	R		0.839	0.765	0.513
c2_12_pre		0.731			
c2_13_pre		0.551			
c2_14_pre		0.731			
c2_15_pre		0.804			
c2_16_pre		0.739			
<i>Comunicación</i>	R		0.711	0.391	0.501
c1_11_pre		0.699			
c1_15_pre		0.640			
c1_3_pre		0.675			
<i>Apego</i>	R		0.844	0.768	0.521
c1_17_pre		0.782			
c1_19_pre		0.744			
c1_1_pre		0.694			
c1_21_pre		0.768			
c1_2_pre		0.608			
<i>Rendimiento académico</i>	R		0.950	0.937	0.762
legcast1		0.875			
legcast2		0.900			
legextr1		0.912			
legextr2		0.879			
matem1		0.872			
matem2		0.795			

Tabla 23

Estadísticos de validez y fiabilidad del del modelo del grupo de control (2/2).

Constructo e indicadores	Tipo	Cargas > 0.5	Fiabilidad compuesta > 0.7	Alfa Cronbach > 0.6	Varianza Media Extraída > 0.5
<i>Sentimiento de pertenencia a la familia del alumnado</i>					
comunicativo	R	0.865	0.863	0.794	0.615
conoc_hijo		0.651			
hablar_preoc		0.890			
hablr_varios		0.705			
<i>Implicación de los progenitores en la escuela</i>					
participacion5	R	0.683	0.822	0.712	0.537
participacion6		0.723			
participacion7		0.774			
participacion8		0.748			
<i>Nivel educativo de los progenitores</i>					
educm	R	0.871	0.857	0.667	0.750
educp		0.861			
<i>Bienestar emocional</i>					
BE1	F	1.000	1.000	1.000	1.000
<i>Bienestar familiar</i>					
BF1	F	1.000	1.000	1.000	1.000
<i>Éxito académico y social</i>					
EAS1	F	1.000	1.000	1.000	1.000
<i>Madurez emocional</i>					
ME1	F	1.000	1.000	1.000	1.000
<i>Nivel de ayuda a la tarea</i>					
NAT1	R	1.000	1.000	1.000	1.000

La Varianza Extraída Media (AVE) tiene como objetivo valorar si un grupo de ítems mide una variable latente específica, y no otra distinta. Según Fornell y Lacker (1981), sería aceptable un resultado de la Varianza Extraída Media superior a 0.5, ya que mostraría que los

constructos explican al menos el 50% de la varianza de los ítems que lo componen. El porcentaje restante es la varianza del error y no debe ser superior a la varianza explicada. En las TABLAS 22 y 23 se observa que ninguno de estos valores está por debajo del umbral. Únicamente hay dos que se encuentran cerca del límite “alegría” (0.503) y “comunicación” (0.501), pero en ambos casos lo superan.

Y, por último, dentro del modelo de medidas se debe atender a la validez discriminante a través de los intervalos de confianza, calculados con *bootstrap* para el criterio de HTMT. Esta matriz (TABLA 24), debe contener valores inferiores a 1. Como en este caso se cumple, se considera que es adecuada la validez discriminante de los constructos.

Tabla 24

Matriz del criterio HTMT.

	Alegría	Apego	Bienestar emocional	Bienestar familiar	Éxito académico y social	Comunicación	Gratitud	Madurez emocional	Nivel de ayuda a la tarea	Nivel educativo de los progenitores	Rendimiento académico	Satisfacción	Implicación de los progenitores en la escuela	Sentimiento de pertenencia a la familia del alumnado	Serenidad	Simpatía
Alegría																
Apego	0.381															
Bienestar emocional	0.925	0.470														
Bienestar familiar	0.342	0.934	0.446													
Éxito académico y social	0.147	0.174	0.107	0.168												
Comunicación	0.545	0.974	0.575	0.971	0.242											
Gratitud	0.375	0.438	0.676	0.363	0.121	0.425										
Madurez emocional	0.799	0.847	0.902	0.790	0.158	0.987	0.639									
Nivel de ayuda a la tarea	0.094	0.084	0.006	0.047	0.008	0.141	0.058	0.020								
Nivel educativo de los progenitores	0.170	0.196	0.061	0.111	0.471	0.177	0.132	0.079	0.148							
Rendimiento académico	0.092	0.236	0.103	0.220	0.542	0.307	0.214	0.179	0.118	0.508						
Satisfacción	0.570	0.403	0.754	0.364	0.051	0.400	0.359	0.689	0.061	0.073	0.052					
Implicación de los progenitores en la escuela	0.148	0.096	0.041	0.068	0.965	0.154	0.093	0.031	0.106	0.344	0.259	0.103				
Sentimiento de pertenencia a la familia del alumnado	0.227	0.330	0.177	0.292	0.506	0.389	0.117	0.242	0.076	0.269	0.133	0.147	0.145			
Serenidad	0.594	0.397	0.824	0.336	0.231	0.503	0.490	0.732	0.132	0.217	0.180	0.355	0.160	0.310		
Simpatía	0.186	0.259	0.491	0.236	0.095	0.389	0.310	0.441	0.094	0.234	0.135	0.111	0.149	0.124	0.376	

5.1.1.2. Modelo interno o de estructura

Las comprobaciones de adecuación y fiabilidad que se han hecho corresponden a la parte del modelo de variables reflectivas, sin embargo, las variables formativas también deben cumplir los estándares de fiabilidad y adecuación. Los ítems que forman estas variables latentes no deben presentar correlaciones significativas entre sí. Para realizar esta comprobación se realiza el análisis del Factor de Inflación de la Varianza (FIV) y el nivel de significatividad de sus pesos.

El Factor de Inflación de la Varianza (FIV o VIF en inglés) estima la multicolinealidad viable entre los distintos factores que forman las variables latentes formativas. Si se obtienen valores superiores a 5, significaría que existe una fuerte correlación entre dichos factores. No obstante, en la TABLA 25 se muestra que ninguno de los valores referentes a este estadístico supera dicho umbral. Asimismo, los estadísticos *t* asociados a la multicolinealidad obtenidos a través de la técnica de muestreo de *bootstrapping* son significativos al 0,5% excepto en el “nivel de ayuda en la tarea” y el “nivel de estudios de los progenitores”. A pesar de que estos constructos no salgan significativos para el modelo estructural, se ha decidido mantenerlos en el modelo para observar su comportamiento en los subgrupos de población que se van a analizar más adelante.

Tabla 25*Estadísticos de multicolinealidad.*

Constructo	VIF	Estadístico t
Alegría	1.360	20.198***
Serenidad	1.203	12.998***
Simpatía	1.086	12.679***
Gratitud	1.198	13.353***
Satisfacción	1.297	21.066***
Bienestar emocional	1.249	28.416***
Apego	1.424	37.442***
Comunicación	1.424	14.146***
Bienestar familiar	1.249	17.310***
Madurez emocional	1.000	3.336***
Implicación de los progenitores en la escuela	1.049	22.436***
Sentimiento de pertenencia a la familia del alumnado	1.018	8.904***
Rendimiento académico	1.067	12.037***
Nivel de ayuda a la tarea	1.000	1.431
Nivel educativo de los progenitores	1.000	1.471

Nota: *p<0.1; **p<0.05; ***p<0.005

Para mostrar evidencias acerca de la significatividad existente de todas las relaciones que se han identificado entre los constructos del modelo, se procede a aplicar una técnica estadística de remuestreo (*bootstrap*, ya explicado con anterioridad) que busca mediante la generación de un elevado número de posibles muestras poder realizar inferencias estadísticas con las estimaciones puntuales obtenidas.

A partir de esta técnica se han obtenido las betas de las relaciones entre constructos, los valores del estadístico t y los correspondientes p-valores. En la TABLA 26 se observa que, de las quince relaciones estudiadas en el modelo, solamente dos (las mismas mencionadas: ayuda en la tarea y nivel educativo de los progenitores) no son significativas. Sin embargo, no se han eliminado del modelo, pues permite la comparación de estos resultados con los descritos en el apartado 5.2.2. Modelos del grupo experimental, al mantenerse una misma estructura.

Tabla 26

Relaciones de bootstrapping del modelo del grupo de control.

Relaciones entre variables latentes	Media de la muestra	Desviación estándar	Estadísticos t	P Valor
Alegría -> BE	0.474	0.024	20.198	0.000
Serenidad -> BE	0.181	0.014	12.998	0.000
Gratitud -> BE	0.207	0.016	13.353	0.000
Simpatía -> BE	0.328	0.026	12.679	0.000
Satisfacción -> BE	0.375	0.018	21.066	0.000
BE-> ME	0.685	0.024	28.416	0.000
Apego -> BF	0.763	0.020	37.442	0.000
Comunicación -> BF	0.348	0.025	14.146	0.000
BF -> ME	0.486	0.028	17.310	0.000
ME -> Pert.	0.243	0.072	3.336	0.001
IPE. -> EAS	0.748	0.033	22.436	0.000
Pert. -> EAS	-0.439	0.049	8.904	0.000
Rdo. -> EAS	0.306	0.026	12.037	0.000
Ayu. -> Rdo.	0.106	0.078	1.431	0.153
NEP -> Ayu.	-0.141	0.082	1.471	0.142

Leyenda:

Al. = Alegría	BF = Bienestar familiar
Gra. = Gratitud	ME = Madurez emocional
Sat. = Satisfacción	Pert. = Sentimiento de pertenencia del alumnado a la familia
Ser. = Serenidad	EAS = Éxito académico y social
Sim. = Simpatía	IPE = Implicación de los progenitores en la escuela
BE = Bienestar emocional	Rdo. = Rendimiento académico
Com. = Comunicación	Ayu. = Nivel de ayuda en la tarea
Ap. = Apego	NEP = Nivel educativo de los progenitores

La bondad de ajuste del modelo se valoró mediante el cálculo del residuo de la media cuadrática estandarizada (*Standardized root mean square residual* [SRMR]), que se estima a través de la diferencia estandarizada entre las correlaciones observadas y las resultantes de las predicciones del modelo. Para conseguir un buen ajuste, debe tener un valor por debajo de 0.08, según Sarstedt *et al.* (2014), aunque no existe un consenso en la literatura al respecto y se aceptan valores por debajo de 0.1 como una bondad de ajuste aceptable (Falk y Miller, 1992).

En este modelo el indicador SRMR arroja un valor de 0.075 lo que permite concluir la existencia de un ajuste adecuado.

En los modelos analizados en los siguientes epígrafes, no se ha consignado el detalle de todos los indicadores de validez convergente, validez discriminante, fiabilidad y bondad de ajuste del modelo, aunque conviene destacar que se ha comprobado que todos ellos presentan una adecuada fiabilidad, validez y bondad de ajuste. Los resultados del cálculo de estos indicadores pueden verse en las tablas incluidas a partir del Anexo E.

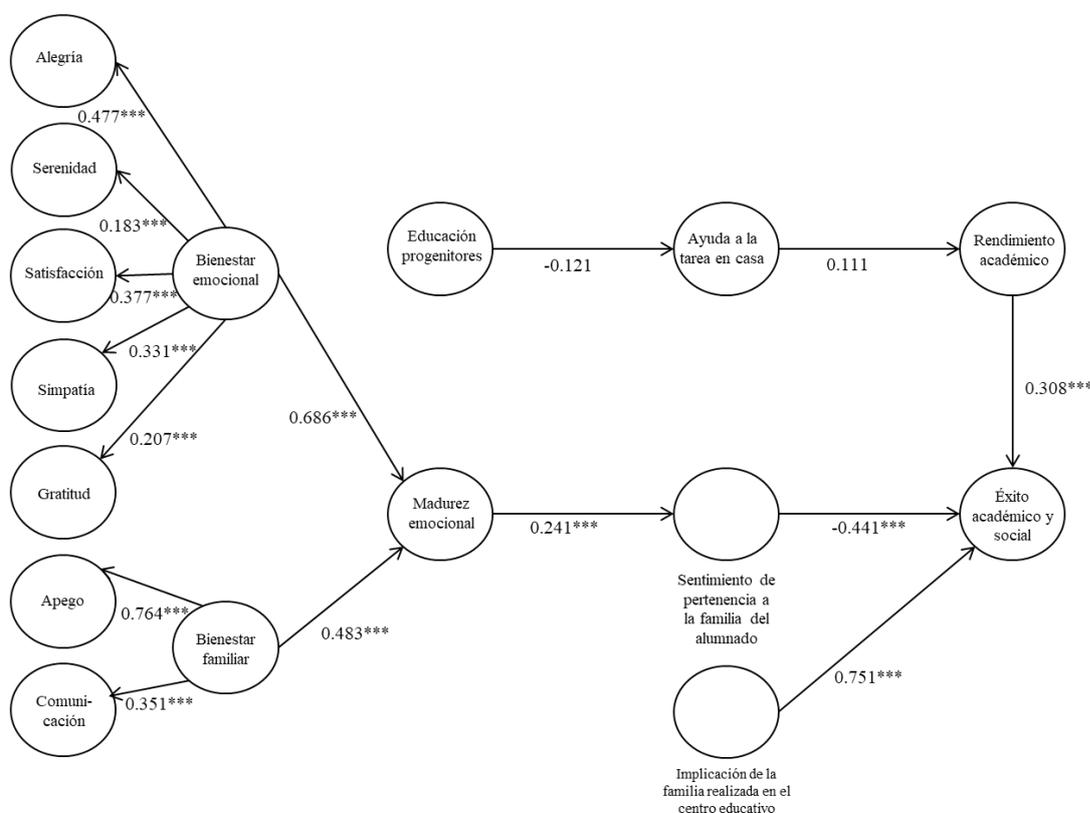
5.1.1.3. Interpretación de resultados.

Seguidamente, se interpretarán las estimaciones de los coeficientes de regresión (betas), colocados junto a las flechas en el modelo, que permiten extraer resultados de interés. A la derecha de los valores se encuentra reflejado, mediante asteriscos (*, ** o ***) el nivel de significatividad del coeficiente.

En primer lugar, se comprueba que los valores de los dos constructos, es decir, tanto el “bienestar emocional” (0.686) como el “bienestar familiar” (0.483), determinan de manera positiva la “madurez emocional” del individuo. Estos resultados avalan las teorías descritas que expresan que un individuo con una mejor gestión emocional y con un entorno familiar en el que se sienta incluido y seguro, capaz de desarrollar habilidades emocionales y de autonomía mejores que los que no presentan esas características (Parra *et al.*, 2004). El modelo que se presenta en la ILUSTRACIÓN 6 muestra, además, que la “madurez emocional” influye de manera positiva (0.244) en el “sentimiento de pertenencia de los alumnos a sus familias”.

Ilustración 6

Modelo grupo de control.



Nota: * $p < 0.1$; ** $p < 0.05$; *** $p < 0.005$

Como se ha señalado más arriba, la variable dependiente del modelo es el “éxito académico y social”, ya definida en anteriores apartados. Esta variable está influida negativamente por el “sentimiento de pertenencia del alumnado a su familia” (-0.441), y positivamente tanto por la “implicación de la familia realizada desde el centro educativo” (0.751) como por el “rendimiento académico” de los y las estudiantes (0.308). El primero de estos tres factores está compuesto a su vez por variables que recogen características relativas a cómo el alumnado se comporta en su familia: si es comunicativo, si los progenitores conocen a sus hijos o hijas, si expresa sus preocupaciones en el entorno familiar y si es activo y habla de temas variados en el hogar. La segunda variable que influye en el “éxito académico y social” tiene que ver con las diversas formas de participación de los progenitores en el centro

educativo, definida a partir de las siguientes opciones: si la familia posee la información necesaria para participar, si se siente que forma parte de un proyecto común, si el centro programa los tiempos de manera que favorezcan su participación en él y, por último, si desde el centro se fomenta la participación dando tiempo para que pueda ejercerse. Finalmente, la variable de “rendimiento académico” está calculada a partir de las calificaciones del primer y el tercer trimestre de las asignaturas comunes a todos los grupos estudiados.

Ya se ha señalado que la variable “sentimiento de pertenencia de los y las estudiantes a la familia” incide de manera negativa en la variable “éxito académico y social”, hecho que se observa en el modelo del grupo de control, así como en los siguientes modelos que se analizan a continuación. Se trata de un resultado que explican distintas teorías sobre la implicación familiar (Hill y Tyson, 2009). En estas propuestas teóricas se muestra que, cuando los microsistemas de escuela y familia actúan de forma aislada, lo que implica no considerar a los progenitores como una ayuda en el proceso de aprendizaje de los niños o niñas, las repercusiones de estar más integrado o desarrollado en uno de los mundos predominantes puede afectar de manera negativa al otro mundo. Esta separación de los microsistemas puede deberse a valores diversos como la procedencia sociocultural, los niveles educativos de los progenitores, los tipos de comunicación con la escuela, las formas de interactuar en el seno de la familia o, las maneras de percibir la importancia de pertenencia al sistema educativo, o de trazar estrategias educativas para alcanzar la meta y sus consecuencias, según indican Hill y Tyson (2009) en su descripción de la dimensión “socialización académica”.

Del mismo modo, según Horrocks (1964), una de las características principales de la etapa adolescente es la desvinculación emocional de los progenitores, cambiando el peso de la socialización a las relaciones entre los iguales. Además, conviene destacar que, según concluye en su estudio López *et al.* (2016), la estructura, el vínculo, el sentimiento de pertenencia o la diversidad familiar son factores incidentes en el proceso de aprendizaje del alumnado.

La segunda variable que afecta al “éxito académico y social” es la “implicación de los progenitores en el centro educativo” (0.751) que presenta una influencia positiva. Según los metaanálisis analizados en el apartado 3.2.1., este resultado se ha encontrado en Jeynes (2005 y 2003), Hill *et al.* (2009), Castro *et al.* (2015) o Tan *et al.* (2020), quienes describen la existencia de un efecto positivo cuando los progenitores asisten y participan en las actividades realizadas en el centro educativo. No obstante, otros estudios no han encontrado significativa esta relación (Jeynes, 2007; Mattingly *et al.*, 2002)

La tercera variable que explica el “éxito académico y social” de los y las estudiantes es su “rendimiento académico”, obtenido a partir de las notas de principio y final del curso en las asignaturas de Lengua Castellana, Matemáticas y Lengua Extranjera. La relación del rendimiento académico (0.308) sobre la variable dependiente es positiva. Esta relación causal puede explicarse porque uno de los cambios secundarios que describe Monks (1987) en la adolescencia es la mayor presencia de la motivación de logro, en este caso, referido al ámbito escolar, aparecería al proponerse como meta personal alcanzar los objetivos para promocionar de curso. A su vez, Inglés *et al.* (2009), señalan que el rendimiento académico es una variable que influye positivamente en la conducta prosocial de individuo y viceversa.

En este modelo se observa que la influencia de la variable “nivel de ayuda en la tarea” recibida en el hogar, no es significativa en cuanto al “rendimiento académico”. Asimismo, el “nivel educativo de los progenitores”, aunque no es significativo para el “nivel de ayuda en la tarea”, presenta una influencia negativa. Es decir, si los progenitores no tienen un nivel de estudios suficiente, su influencia en la realización de las tareas escolares que el estudiante debe realizar en casa puede resultar perjudicial para su desempeño escolar. Esta misma conclusión se señala en Mattingly *et al.* (2002) y Jeynes (2005). Hill *et al.* (2009) encuentran una influencia negativa de la variable de la ayuda en tarea sobre el rendimiento académico.

Respecto a la hipótesis principal de esta investigación, en la que se pretendía aceptar o refutar que la implicación de los progenitores en el proceso de aprendizaje de Secundaria conlleva beneficios sociales y académicos para el estudiante, se debe matizar que, en este modelo del grupo de control, la implicación desde el hogar a través del “nivel de ayuda a la tarea” no influye de manera estadísticamente significativa en el rendimiento académico y, por lo tanto, no se puede concluir el efecto de un beneficio académico directo en sus calificaciones. Sin embargo, se observa que la “implicación de los progenitores en la escuela” repercute de manera positiva en el “éxito académico y social”. Por lo tanto, no se puede aceptar la hipótesis principal de manera conjunta en este modelo, sino que se debe diferenciar entre la implicación desde casa con el “nivel de ayuda a la tarea”, que lleva a refutar la hipótesis principal por no tener una relación significativa, y la “implicación de los progenitores en la escuela” que influye positiva y significativamente en el “éxito académico y social” de los alumnos de Secundaria. Esta última afirmación también alude a la tercera hipótesis específica planteada que exponía que la “implicación de la familia en la escuela” incide en el “éxito académico y social”. Por este motivo, esta hipótesis específica no puede ser rechazada.

5.1.2. Modelos del grupo experimental

A continuación, se muestran los modelos de ecuaciones estructurales obtenidos para el grupo experimental en las dos tomas de datos, pre y post intervención. La comparación de ambos modelos presenta la variación de la magnitud de algunos de los coeficientes que indican la intensidad de las relaciones, mostrándose, en algunos casos, el efecto sobre la conducta de los y las estudiantes tras el desarrollo del plan de actuación.

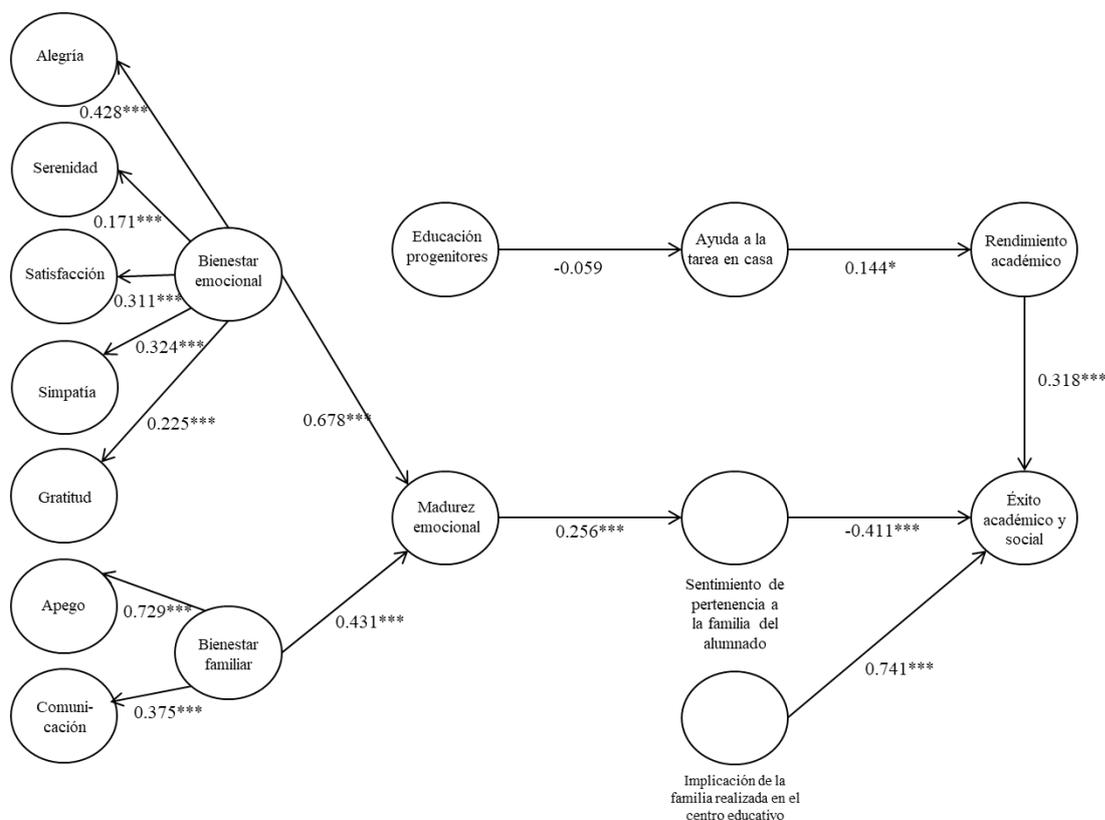
La estructura del modelo es la misma que el modelo general explicado al comienzo del apartado 5.1. No obstante, se puede observar que la variable “nivel de ayuda a la tarea” tiene aquí un efecto con un nivel de significación del 10%, si bien se detecta en los datos pre-intervención.

La validez, fiabilidad y bondad de ajuste de este y posteriores modelos no será analizada detalladamente pues como se ha dicho es muy similar al modelo previo, a continuación, se comentan los estadísticos más relevantes.

Así, todas las cargas de los elementos que componen los constructos superan el valor de 0.70. Por otro lado, la Fiabilidad Compuesta de cada una de las variables latentes supera el umbral crítico del 0.7, de igual manera que el estadístico de Alfa de Cronbach no baja de 0.6 en ninguno de los casos. La Varianza Extraída Media arroja unos resultados siempre por encima de 0.5. Así mismo, el criterio de HTMT presenta una matriz cuyos valores no son en ningún caso mayores a 1. Y, respecto a las variables formativas, el criterio del Factor de Inflación de la Varianza no muestra que exista multicolinealidad que afecte al modelo interno. Además, se destaca que, de las quince relaciones encontradas entre constructos, solamente una resulta no ser significativa (la que conecta el “nivel de estudios de los progenitores” con el “nivel de ayuda en la tarea”). Por último, se subraya que la bondad de ajuste del modelo experimental pre-intervención es adecuada, ya que el estadístico SRMR tiene un valor de 0.071.

Ilustración 7

Modelo del grupo experimental pre-intervención.



Nota: * $p < 0.1$; ** $p < 0.05$; *** $p < 0.005$

En la ILUSTRACIÓN 7, se presenta el modelo general, estimado para todos los y las estudiantes que participaron en el plan de actuación, es decir, los pertenecientes al grupo de experimental que habían tenido respuestas en las dos fases de toma de datos. Respecto al modelo presentado para el grupo de control, no se encuentran diferencias importantes excepto por la mejora en la relación positiva resultante del nivel de ayuda a la tarea (0.144) sobre el rendimiento académico que en este caso sí es significativa al 10%.

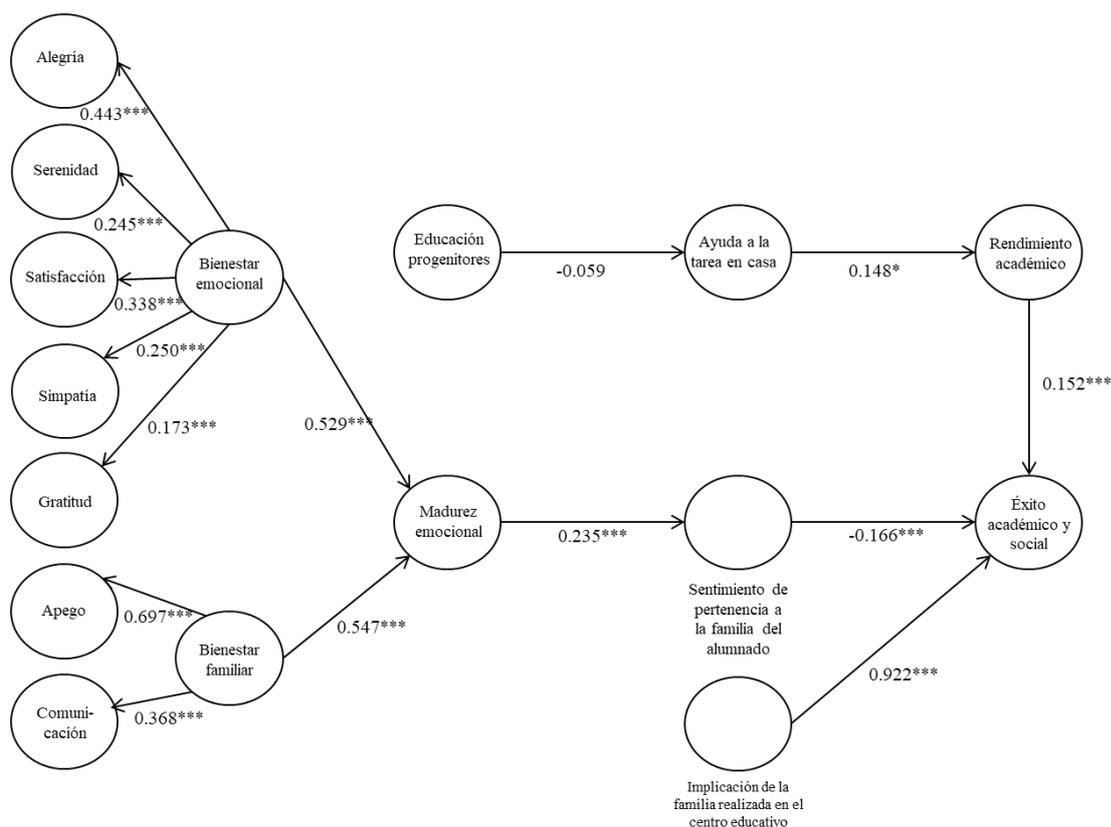
La hipótesis principal, que en el modelo anterior ha sido únicamente aceptada diferenciando el tipo de implicación familiar, debe aceptarse sin restricciones en este caso. Así pues, se acepta que la implicación de los progenitores (ya sea mediante la participación y asistencia a actividades realizadas en la escuela o a través de la ayuda a la realización de los

deberes dentro del hogar) provoca un beneficio de carácter social y cognitivo reflejado en la variable dependiente “éxito académico y social”.

Como se ha indicado, el modelo pre-intervención del grupo experimental es significativamente igual que el modelo especificado para el grupo de control. Por este motivo, valen las interpretaciones dadas para los estadísticos de este último en el apartado 5.1.1, exceptuando el comentario ya realizado sobre que la variable “nivel de ayuda a la tarea” resulta significativa. Las diferencias más relevantes se encuentran, sin embargo, al comparar el modelo contenido en la ILUSTRACIÓN 7 con el modelo que se estimó para el grupo experimental tras haber realizado la intervención planificada en esta investigación (ILUSTRACIÓN 8).

Ilustración 8

Modelo del grupo experimental post-intervención.



Nota: * $p < 0.1$; ** $p < 0.05$; *** $p < 0.005$

Al comparar los modelos pre y post intervención del grupo experimental, se aprecia, en primer lugar, que los coeficientes de los factores que afectan a la variable “madurez emocional” revelan una influencia menor sobre la misma en el modelo post. Así, la variable “bienestar emocional” antes de la intervención tenía un mayor efecto (0.678) en la “madurez emocional” que en el modelo post-intervención (0.529). Sin embargo, en la variable “bienestar familiar” se produce un efecto contrario, es decir, antes de la intervención el efecto sobre la “madurez emocional” era menor (0.431) que el resultante de las relaciones causales que se han estimado en la segunda toma de datos (0.547). Este cambio muestra que, después de haber pasado por el plan de actuación, la dimensión familiar tiene más peso en la madurez emocional del individuo y, por lo tanto, en su capacidad de gestión, autoconocimiento, autoestima, autonomía y desarrollo de la mayoría de las habilidades sociales, emocionales y cognitivas.

Como afirmó Bowlby (1969), la persona madura cuando es capaz de aproximarse al mundo con seguridad, pero también cuando es capaz de pedir ayuda a su entorno más cercano si encuentra dificultades. En este sentido, la explicación ante estas variaciones podría venir de la mano de la capacidad de los y las estudiantes para pedir apoyo en sus círculos más próximos (sus iguales o la familia), por ejemplo, ante la aparición de problemas escolares, de aceptación de los cambios de la adolescencia o de conflictos en las relaciones con sus iguales.

Asimismo, también se debe resaltar el cambio producido en el efecto de la variable “sentimiento de pertenencia del alumnado a la familia” sobre la variable dependiente, que, aunque sigue siendo negativo, disminuye su tamaño pasando de -0.411 a -0.166. Esta variación podría ser consecuencia de las actividades realizadas en el plan de actuación (tanto en los talleres dirigidos a los progenitores, como las actividades lúdicas enviadas para la realización en el hogar junto con otros miembros de la familia, como las intervenciones dentro del plan de actuación tutorial del centro dirigidas por la investigadora) y que tenían como objetivo conseguir que los alumnos fomentasen la comunicación y las relaciones interpersonales dentro

del entorno familiar. El hecho de seguir teniendo un efecto negativo se puede explicar mediante las teorías de la adolescencia que apuntan a que uno de los objetivos principales de esta etapa vital es la desvinculación emocional de los progenitores. En estos enfoques teóricos se plantea que, cuando los microsistemas de escuela y familia funcionan de manera independiente, lo que conlleva la no consideración de los progenitores como una ayuda en el proceso de aprendizaje, las consecuencias de estar más integrado en uno de los mundos predominantes pueden afectar de manera negativa al otro mundo (Hill y Tyson, 2009). En consecuencia, analizando los resultados obtenidos se pueden apreciar que el plan de actuación realizado durante el estudio que se presenta repercute en un acercamiento de los dos microsistemas, aunque no tanto como se hubiera deseado, puesto que aún sigue existiendo un signo negativo, aunque tenga menos intensidad.

Otro de los cambios que se aprecian entre el modelo pre y el post del grupo experimental es que decrece la intensidad el coeficiente beta para explicar el éxito académico y social a través del rendimiento de los y las estudiantes, pasando de 0.318 a 0.152. Este hecho podría tener una posible explicación en la existencia de una disminución de la importancia que se le otorga, en un principio, al rendimiento académico sobre la variable dependiente “éxito académico y social” y que, después de la intervención, se haya conseguido un cambio en el tamaño de efecto que las variables sociales “implicación de los progenitores desde la escuela” y “sentimiento de pertenencia del alumnado a la familia” tienen sobre la variable dependiente. Asimismo, puede deberse a que el concepto de “éxito académico y social” se componga de más variables intangibles como podrían ser las expectativas de los progenitores sobre la evolución de sus hijos e hijas, la motivación para la superación que se recibe desde el hogar, el efecto Pigmalión que el profesorado pueda causar sobre los y las estudiantes o el simple paso del tiempo, que puede generar percepciones más complejas del alumnado acerca de su autoestima, autoconcepto, autonomía o identidad.

Otra de las variaciones destacables al realizar la comparación entre los modelos de la ILUSTRACIÓN 7 y 8 es el aumento que se observa en el tamaño del efecto de la “implicación de los progenitores en la escuela” que, aunque ya presentaba una influencia sobre la variable “éxito académico y social” positiva, pasa de 0.741 a 0.922. No obstante, la variable “nivel de ayuda a la tarea” no sufre ningún cambio significativo. Estas dos afirmaciones juntas evidencian la aceptación de la hipótesis principal que planteaba que la implicación familiar en el proceso de aprendizaje conlleva beneficios de carácter social y académico. Además, esto apoya también la hipótesis específica número dos que afirma que la implicación de la familia en la escuela influye en el éxito académico y social de los y las estudiantes. Asimismo, en este modelo también se acepta la hipótesis específica número tres en la que se requería encontrar evidencia al hecho de que el nivel de ayuda recibida por parte de los progenitores incide en el resultado académico. Así han encontrado estudios como los de Jeynes (2003, 2007, 2012), Castro *et al.* (2015) y Tan *et al.* (2020).

5.1.3. Comparación del modelo del grupo de control frente a los modelos del grupo experimental

En lo que sigue se presenta la comparación entre el modelo del grupo de control presentado en la ILUSTRACIÓN 6 y los modelos de grupo experimental expuestos en las ILUSTRACIONES 7 y 8. Como ya se comentó en la descripción del modelo de grupo de control, los resultados obtenidos en las estimaciones de coeficientes de los modelos pre y post reflejaron que ambos eran muy similares, por lo que, para este grupo, únicamente se describe un modelo de ecuaciones estructurales. Bajo estas premisas, si se compara el modelo de grupo de control con el modelo del grupo experimental antes de la intervención, se concluye que la única diferencia destacable reside en que en el segundo modelo la influencia de la variable “nivel de ayuda la tarea” es significativa, mientras que en el grupo piloto nunca lo fue. La comparación de modelo de grupo de control frente al grupo experimental después de la intervención conlleva matices importantes. En primer lugar, se debe destacar la forma en la cual las variables latentes “bienestar emocional” (0.529) y “bienestar familiar” (0.547) influyen en la variable “madurez emocional”, observándose un mayor equilibrio en cuanto a la composición de la variable “madurez emocional”. En efecto, en el modelo de grupo de control el “bienestar emocional” (0.678) tenía un tamaño del efecto mayor que el encontrado en el “bienestar familiar” (0.431).

Por otra parte, se debe evaluar la influencia de la variable “sentimiento de pertenencia del alumnado la familia” sobre la variable dependiente “éxito social y académico”. En primer lugar, se observa que no existen diferencias destacables entre el modelo de grupo de control (-0.441) y el modelo pre-intervención del grupo experimental (-0.411). Sin embargo, en el modelo post intervención se encuentra que el efecto negativo de la variable se ha reducido (-0.166). Esta variación puede explicarse como el resultado de las actividades del plan de actuación sobre los y las estudiantes, ya que el objetivo principal de dichas actividades era fortalecer el vínculo del alumnado con su familia. En línea con lo publicado por Parra *et al.*

(2004) y García Sanz *et al.* (2010), la adolescencia es el periodo en el cual el alumnado de secundaria empieza a tomar decisiones importantes para su trayectoria académica y profesional, consolidando creencias y valores y, todo eso, debe verse amparado por la familia, no para reprender o adoctrinar, sino para acompañar, inspirar y servir de apoyo.

El mismo comportamiento se ha encontrado en la variable “implicación de los progenitores en la escuela”, es decir, mientras que no existen diferencias significativas entre el modelo de grupo de control (0.751) y el modelo antes de la intervención en el grupo experimental (0.741), al evaluar esta variable en el modelo de grupo experimental después de la intervención se aprecia un aumento de la misma (0.922). Este incremento también podría explicarse mediante la repercusión que hubieran podido tener las actividades del plan de actuación dirigidas a los progenitores.

Como conclusión, los cambios percibidos desde el modelo pre-intervención al modelo estimado a posteriori sugieren que las actividades llevadas a cabo por esta investigación han modificado, de forma favorable, algunas de las relaciones causales encontradas en el grupo de control.

5.1.4. Modelos de ecuaciones estructurales de diferentes subgrupos por edad y sexo

Para conseguir resultados una mayor exhaustividad en el análisis de los datos, se decidió estimar modelos de ecuaciones estructurales separados para los subgrupos de 1.º y 3.º, así como para los chicos y las chicas. De esta forma, el análisis de la situación permitía observar las variaciones que se presentan por el cambio de edad en cada curso (12-13 años en 1.º, 14-15 en 3.º) y por razón del sexo de los y las estudiantes. Es decir, el objetivo principal de este análisis tiene que ver con la valoración del efecto discriminante de la “madurez emocional” (con dos niveles de educación distintos) así como el de la variable “sexo”. Todos los resultados generados para los diferentes subgrupos se muestran en la TABLA 29. Los tres primeros modelos presentados en dicha tabla son los que ya han sido expuestos detalladamente en los apartados 5.1.1. y 5.1.2.

Las correspondientes comprobaciones estadísticas sobre la validez convergente, y de la fiabilidad y validez discriminante de los ocho modelos que se van a explicar a continuación se pueden consultar a partir del Anexo E. En cualquier caso, para proporcionar una idea del adecuado ajuste obtenido, en la TABLA 27 se presentan los resultados del estadístico SRMR para los diferentes modelos. Valores de dicho estadístico por debajo de 0.08 indican un buen ajuste del modelo (Sarstedt *et al.*, 2014), aunque no existe un consenso en la literatura al respecto y, por ello, se aceptan también valores por debajo de 0.1 para considerar una bondad de ajuste aceptable (Falk y Miller, 1992).

Tabla 27

Estadístico SRMR para medir la bondad de ajuste del modelo.

Modelo	SRMR
Pre-intervención 1.º ESO	0.073
Post intervención 1.º ESO	0.082
Pre-intervención 3.º ESO	0.074
Post intervención 3.º ESO	0.079
Pre-intervención chicas	0.072
Post intervención chicas	0.077
Pre-intervención chicos	0.076
Post intervención chicos	0.085

Los factores que componen el “bienestar emocional” presentan distintos comportamientos, dependiendo del grupo considerado. En primer lugar, el factor “alegría” tiene un comportamiento estable, independientemente del curso o del sexo del y la estudiante (se encuentran valores positivos entre 0.419 y 0.476). El factor de “gratitud” muestra un comportamiento, en los ocho modelos en estudio, caracterizado por presentar valores más altos antes de la intervención que después de la misma, situándose los primeros entre 0.209 y 0.225 y los últimos entre 0.167 y 0.194, indistintamente del nivel educativo o del sexo del o la estudiante.

El factor “satisfacción” presenta un comportamiento estable en los ocho modelos. Su valor más bajo se presenta en el modelo pre-intervención de chicos (0.318) y el más alto en el modelo post intervención de 1.º (0.383). Se deduce, por tanto, que no se produce ninguna influencia del sexo ni del curso del alumnado.

El factor “serenidad” muestra valores inferiores en los modelos estimados antes de la intervención (varían entre 0.160 y 0.184) y más elevados en la estimación posterior (oscilan entre 0.234 y 0.257), con independencia del curso o del sexo.

La “simpatía” muestra un comportamiento parecido al factor “gratitud”, es decir, entre los ocho modelos, se presentan valores más elevados en los estimados antes de la intervención

(desde 0.302 a 0.346), que en los estimados tras la intervención (0.183 a 0.260). Este patrón se presenta tanto en 1.º como en 3.º, tanto en chicos como en chicas.

Resumiendo, los componentes del constructo “bienestar emocional” no se rigen por las variables moderadoras sexo y nivel educativo, sino que muestran variaciones en función de si los modelos son calculados con la primera toma de datos o con la segunda.

El factor “comunicación” arroja unos efectos más intensos para los chicos de 1.º (entre 0.410 y 0.416), que los encontrados en los modelos de 3.º y los de las chicas (entre 0.326 y 0.359). El factor denominado “apego” presenta un comportamiento del tamaño del efecto muy similar, en los ocho modelos estimados, fluctuando las betas desde 0.694 a 0.759.

Tras este análisis, se puede concluir que los factores que componen el constructo “bienestar familiar” presentan diferencias respecto a las variables moderadoras en el indicador de “comunicación”, pero mantienen un comportamiento bastante uniforme en cuanto al factor de “apego”.

El comportamiento de las variables de segundo orden “bienestar emocional” y “bienestar familiar” resulta de interés, ya que los coeficientes de los modelos pre-intervención son muy diferentes. En concreto, los efectos del “bienestar emocional” son mayores (desde 0.664 a 0.701) que los del “bienestar familiar” situados en el rango de 0.429 a 0.486. Sin embargo, en los modelos post intervención parece que las intensidades de los efectos del “bienestar emocional” y el “bienestar familiar” sobre la “madurez emocional” se equilibran, encontrándose valores de las betas que oscilan únicamente de 0.533 a 0.589.

En cuanto a la influencia de la “madurez emocional” sobre la variable “sentimiento de pertenencia del alumnado a la familia”, a pesar de presentar en los ocho modelos valores no muy dispares, se debe destacar que el tamaño del efecto es menor en los dos modelos estimados para 1.º de ESO y en los dos modelos estimados para los chicos. Esto podría explicarse por el hecho de que en 3.º de ESO, la madurez holística está más desarrollada. Por el contrario, en 1.º

de ESO, algunos de los y las estudiantes aún no han comenzado a experimentar ningún cambio propio de la adolescencia y, por lo tanto, pueden estar aun saliendo de la infancia. Asimismo, como ya se ha expuesto en el apartado 3.2., las chicas comienzan a experimentar los cambios físicos antes que los chicos y en ciertos casos puede también conllevar un desarrollo madurativo más temprano. Los procesos de aceptación del nuevo cuerpo, el descubrimiento de la sexualidad, entre otros cambios, inducen procesos potentes de reflexión. Las fluctuaciones del tamaño del efecto encontradas en la variable “madurez emocional”, debido a la influencia de las variables moderadoras, lleva a que la aceptación de la cuarta hipótesis específica, que expresa que la madurez emocional afecta al sentimiento de pertenencia del alumnado a su familia, se realice con matices.

La variable “sentimiento de pertenencia del alumnado a la familia” tiene el efecto negativo que ya se ha descrito en los modelos anteriores. No obstante, cabe destacar que su tamaño siempre es mayor en los modelos estimados antes de la intervención (valores que fluctúan entre -0.416 y -0.456) que en los modelos calculados a posteriori (valores entre -0.163 y -0.168), independientemente del nivel educativo o del sexo del y la estudiante. Esta variación puede atribuirse a los efectos causados por el plan de actuación.

En este punto, cabe recordar la hipótesis específica número uno, en donde se planteaba que el efecto del sentimiento de pertenencia a la familia es diferente según el curso educativo, y así, después de analizar los distintos modelos de 1.º y 3.º, se pone de manifiesto que dicha hipótesis tiene que ser refutada.

Al poner atención en la realización de la hipótesis específica número dos (la implicación de la familia en la escuela influye en el éxito académico y social), se debe analizar lo ocurrido con la variable “implicación de los progenitores en la escuela”. Si se observa la TABLA 29, esta variable presenta efectos de tamaño menores en los modelos estimados antes de la intervención (valores entre 0.722 y 0.750) y mayores después de haber realizado las actividades planteadas

en el plan de actuación (oscilan entre 0.914 y 0.950), sin que las variables moderadoras (sexo y nivel educativo) ejerzan ninguna influencia. La hipótesis específica número dos es aceptada incluso con los valores de los modelos pre intervención. Sin embargo, las estimaciones calculadas a posteriori otorgan mayor intensidad al efecto de esta variable sobre el éxito académico y social, lo que parece indicar que el plan de actuación ha conseguido uno de sus principales objetivos: fomentar la implicación de los progenitores en la escuela.

La hipótesis específica número tres que plantea que el nivel de ayuda incide en el rendimiento académico tiene que ser refutada para los modelos de 1.º de la ESO y el subgrupo de las chicas, ya que no es significativo el efecto que se encuentra. No obstante, si se debe aceptar para los modelos estimados de los subgrupos de 3.º de la ESO (0.206 y 0.208 respectivamente para el modelo pre y el post) y los chicos (la intensidad de esta variable en el modelo pre es de 0.183, mientras que en el post el tamaño del efecto es de 0.187), ya que en este caso se encuentra una relación positiva y significativa.

El “nivel de estudios de los progenitores” es una variable muy interesante, pues resulta solamente significativa en los modelos pre (-0.239) y post (-0.208) de 3.º de ESO. Se aprecia que el nivel educativo de la madre sí contribuye a que la variable “nivel educativo de los progenitores” incida en el “rendimiento académico”, no siendo así el efecto que provoca el nivel educativo del padre. Este resultado no se observa directamente en este modelo, más bien se ha de buscar en los modelos de regresión lineal mediante mínimos cuadrados ordinarios, cuyos resultados se desglosan en el epígrafe 5.2. En ellos, se diferencia el efecto del nivel educativo de sendos progenitores y se llega a concluir que el nivel educativo del padre en ningún caso es significativo.

Respecto a la hipótesis principal, que enuncia que la implicación de la familia en el proceso de aprendizaje conlleva beneficios de índole social y académica para los y las estudiantes, ha de ser aceptada de manera completa en los modelos pre y post de 3.º de ESO y

los referentes al subgrupo de los chicos tanto antes como después de la intervención, ya que tanto la variable “nivel de ayuda a la tarea” como la “implicación de los progenitores en el centro escolar” tienen influencia positiva y significativa en estos modelos. Por el contrario, en los modelos de 1.º de ESO y el modelo del subgrupo de chicas la variable “nivel de ayuda a la tarea” no resulta significativa y, por lo tanto, solo se tomaría como implicación familiar en el proceso de aprendizaje la participación y asistencia de los progenitores al centro educativo, lo que conduce a que la hipótesis principal sea rechazada en esos modelos.

En resumen, a continuación, se presenta la TABLA 28 que expresa, en cada modelo, qué hipótesis son aceptadas y cuáles deben refutarse.

Tabla 28

Simposio de aceptación o rechazo de hipótesis.

Modelos	Hipótesis				
	Principal	Específica 1	Específica 2	Específica 3	Específica 4
Grupo control ¹	No*	No aplica**	Sí	No	Sí
Pre-intervención experimental	Sí	No aplica**	Sí	Sí	Sí
Post intervención experimental	Sí	No aplica**	Sí	Sí	Sí
Pre-intervención 1.º ESO	No*	No	Sí	No	Sí
Post intervención 1.º ESO	No*	No	Sí	No	Sí
Pre-intervención 3.º ESO	Sí	No	Sí	Sí	Sí
Post intervención 3.º ESO	Sí	No	Sí	Sí	Sí
Pre-intervención chicas	No*	No aplica**	Sí	No	Sí
Post intervención chicas	No*	No aplica**	Sí	No	Sí
Pre-intervención chicos	Sí	No aplica**	Sí	Sí	Sí
Post intervención chicos	Sí	No aplica**	Sí	Sí	Sí

Notas:

¹ Solo existe un modelo del grupo de control porque no existen diferencias entre sus datos pre y post.

* Una de las dos variables necesarias para aceptar no es significativa.

** En esos modelos no se incluye la variable moderadora nivel educativo.

Hipótesis principal: la implicación familiar en el proceso de aprendizaje del alumnado conlleva beneficios de carácter social y académico.

Hipótesis específica 1: El efecto del sentimiento de pertenencia a la familia del alumnado es diferente al pasar de etapa educativa.

Hipótesis específica 2: La implicación o participación en actividades de la familia en el centro educativo influye en el “éxito académico y social” de los y las estudiantes.

Hipótesis específica 3: El nivel de ayuda incide en el rendimiento académico.

Hipótesis específica 4: La madurez emocional del o la estudiante afecta al sentimiento de pertenencia a la familia del alumnado.

Para concluir este epígrafe, se debe destacar que la implicación de los progenitores en la escuela siempre influye de manera positiva en el éxito académico y social de los y las estudiantes, lo que se demuestra porque el coeficiente beta obtenido por el modelo presenta una media de 0.826. Asimismo, se observa que la madurez emocional incide en el sentimiento de pertenencia del alumnado a su familia también de manera positiva (con un tamaño de efecto medio igual a 0.252), no obstante, se debe matizar que, al analizar en profundidad el efecto de la madurez emocional en el sentimiento de pertenencia del alumno a la familia, se han detectado como variables moderadoras tanto el sexo como el curso. Por otra parte, el sentimiento de pertenencia del alumnado a la familia siempre muestra una significatividad aceptable y negativa, y no se ha detectado que la intensidad de esta relación varíe según la etapa educativa, ya que solo cambia por la acción realizada entre ambas tomas de datos. Por último, se subraya que la hipótesis principal, de que la implicación familiar contribuye al éxito académico y social, no es aceptada en todos los modelos debido a que se entiende la implicación familiar, en esta investigación, como la aportación conjunta de dos diferentes tipos de implicación: la primera, es la asistencia y participación de los progenitores actividades realizadas en el centro, y, la segunda, es la ayuda recibida para realizar los deberes en el hogar. Esta es la razón fundamental que impide que la hipótesis principal sea aceptada en los modelos, ya que en ellos se detecta que la variable “nivel de ayuda en la tarea” no influye en el rendimiento académico.

Tabla 29

Resumen de todas las relaciones encontradas en los distintos modelos estimados.

Modelos	Tamaño del efecto de una variable sobre otra														
	Al. -> BE	Gra. -> BE	Sat.-> BE	Ser. -> BE	Sim. -> BE	Com. -> BF	Ap. -> BF	BE-> ME	BF-> ME	ME-> Pert.	Pert.-> EAS	IPE -> EAS	Rdo. -> EAS	Ayu. -> Rdo.	NEP -> Ayu.
Grupo control	0.477***	0.207***	0.377***	0.183***	0.331***	0.351***	0.764***	0.686***	0.483***	0.241***	-0.441***	0.751***	0.308***	0.111	-0.121
Pre-intervención experimental	0.428***	0.225***	0.311***	0.171***	0.324***	0.375***	0.729***	0.678***	0.431***	0.256***	-0.411***	0.741***	0.318***	0.144*	-0.059
Post intervención experimental	0.443***	0.173***	0.338***	0.245***	0.250***	0.368***	0.697***	0.529***	0.547***	0.235***	-0.166***	0.922***	0.152***	0.148*	-0.059
Pre-intervención 1.º ESO	0.445***	0.225***	0.331***	0.175***	0.316***	0.410***	0.728***	0.692***	0.429***	0.166**	-0.456***	0.745***	0.332***	0.133	0.036
Post intervención 1.º ESO	0.449***	0.194***	0.383***	0.253***	0.260***	0.413***	0.705***	0.552***	0.566***	0.227***	-0.168***	0.950***	0.153***	0.137	0.036
Pre-intervención 3.º ESO	0.465***	0.209***	0.346***	0.164***	0.346***	0.326***	0.759***	0.671***	0.486***	0.312***	-0.416***	0.737***	0.316***	0.206***	-0.239***
Post intervención 3.º ESO	0.465***	0.167***	0.351***	0.246***	0.247***	0.359***	0.704***	0.544***	0.589***	0.283***	-0.167***	0.914***	0.154***	0.208***	-0.239***
Pre-intervención chicas	0.476***	0.218***	0.358***	0.184***	0.302***	0.329***	0.759***	0.664***	0.477***	0.291***	-0.427***	0.722***	0.333***	0.076	-0.118
Post intervención chicas	0.462***	0.176***	0.359***	0.257***	0.213***	0.354***	0.714***	0.533***	0.588***	0.325***	-0.164***	0.926***	0.146***	0.079	-0.118
Pre-intervención chicos	0.419***	0.219***	0.318***	0.160***	0.339***	0.416***	0.723***	0.701***	0.431***	0.217***	-0.433***	0.750***	0.305***	0.183**	-0.083
Post intervención chicos	0.444***	0.183***	0.369***	0.234***	0.183***	0.412***	0.694***	0.563***	0.568***	0.222**	-0.163***	0.933***	0.159***	0.187**	0.083

Notas: *p<0.1; **p<0.05; ***p<0.005

Leyenda:

Al. = Alegría	Sim. = Simpatía	Pert. = Sentimiento de pertenencia del alumnado a la familia
Gra. = Gratitud	Com. = Comunicación	EAS = Éxito académico y social
Sat. = Satisfacción	Ap. = Apego	IPE = Implicación de los progenitores en la escuela
Ser. = Serenidad	BF = Bienestar familiar	Rdo. = Rendimiento académico
	BE = Bienestar emocional	Ayu. = Nivel de ayuda en la tarea
	ME = Madurez emocional	NEP = Nivel educativo de los progenitores

5.2. Resultados de los modelos de regresión lineal estimados mediante mínimos cuadrados ordinarios

En el presente epígrafe se realizará un análisis cuyo objetivo es encontrar un modelo econométrico que permita estimar cuál va a ser el rendimiento académico en función de algunas variables explicativas tales como el curso al que pertenecen los y las estudiantes, las ausencias no justificadas por trimestre, el nivel de educación de la madre, si los progenitores realizan actividades en el centro escolar, cuánta ayuda reciben para hacer los deberes en casa y si le gusta pasar tiempo con su familia. La regresión lineal múltiple permite evaluar relaciones directas de la variable dependiente con las variables explicativas, sin introducir constructos compuestos por indicadores observados.

En primer lugar, se estimará un modelo general para el conjunto del alumnado tras la intervención. Esta decisión se toma a la luz de los resultados obtenidos en el análisis de los modelos de las ecuaciones estructurales, en ellos se observa cierta variación de las intensidades con las que algunos constructos afectan a otros al estimar el modelo pre y el post. Con la estimación de la regresión lineal se quieren medir, por tanto, las relaciones directas sobre el rendimiento académico de algunas variables después de haber desarrollado el plan de actuación.

Las estimaciones de los coeficientes beta del modelo general y los demás estadísticos relativos al mismo se presentan en la TABLA 30. En dicha tabla, el *p valor* de cada una de las variables independientes seleccionadas indica que todas son significativas al 5%, excepto la denominada “Realiza actividades en el centro (progenitor)”, cuyo coeficiente no resulta significativo al 5% en la explicación del rendimiento académico, aunque sí lo sería a un nivel de significación del 10%. Así pues, las variables explicativas ejercen una influencia significativa sobre la variable dependiente que en este caso es el “rendimiento académico”. Más en detalle, es interesante detenerse en los signos y la magnitud de cada coeficiente para

analizar la forma e intensidad del efecto sobre el rendimiento académico e intentar dar una explicación que tenga relación no solo con la teoría, sino con la evidencia esperada.

Tabla 30

Modelo general. Variable dependiente rendimiento académico.

Rendimiento académico	Coef.	Std. Err.	P valor	[95% Conf. Interval]	
Contante de regresión	-.9816747	.2866534	0.001	-1.547185	-.4161649
Curso al que pertenece	-.1964655	.063816	0.002	-.3223617	-.0705693
Número de ausencias	-.0180173	.0059529	0.003	-.0297611	-.0062735
Nivel educativo madre	.1228765	.027022	0.000	.0695674	.1761856
Realiza actividades en el centro (progenitor)	.3186044	.1719624	0.066	-.020643	.6578517
Nivel de ayuda a la tarea	.27317	.0614085	0.000	.1520233	.3943168
Me gusta participar en las actividades que se realizan en el Centro (progenitor)	.4650867	.1314683	0.001	.205726	.7244474
Me gusta pasar tiempo con mi familia (estudiante)	-.1091195	.0505427	0.032	-.2088301	-.009409
<hr/>					
Number of obs	194				
F(8, 185)	= 11.38				
Prob > F	= 0.0000				
R-squared	= 0.3298				
Adj R-squared	= 0.3008				
Root MSE	= .81011				

En este modelo general, se debe prestar atención al hecho de que los cursos superiores están asociados a un menor rendimiento académico. Este hecho puede deberse a que, a medida que se evoluciona desde 1.º a 3.º de ESO (dentro del contexto estudiado), los contenidos académicos son más complejos, empezándose a utilizar más el pensamiento abstracto y las operaciones formales (Piaget, 1932), lo que requiere un nivel de madurez adecuado que, en ocasiones, no es el observado en los y las estudiantes del curso superior.

Si a esta complejidad de contenidos creciente se le suma la crisis de identidad, habitual durante la adolescencia, y el impacto positivo del grado de “ayuda en la tarea” y el “nivel educativo de la madre”, el contexto de esta investigación conduce a suponer que el alumnado,

en cursos superiores, va a poder recibir menos apoyo de sus progenitores, cuyo nivel académico es bajo.

Las ausencias no justificadas inciden de manera negativa en la variable dependiente. En este sentido, es esperable una influencia negativa de los comportamientos fuera de las reglas preestablecidas en la aceptación de las normas sociales. Estos podrían deberse a la desestructuración de los microsistemas principales y a la falta de aceptación o apego hacia alguno de ellos, pudiendo ser débil la relación entre la familia y la escuela. Si la integración de estos dos microsistemas es nula, el niño o niña puede presentar falta de interés hacia uno de ellos. En la mayor parte de los casos, la falta de interés se produce hacia la escuela.

Encontrar un signo negativo en el coeficiente de la variable que expresa si al estudiante le gusta pasar tiempo con su familia puede parecer un poco llamativo, pues el apoyo y bienestar en el entorno familiar debería desembocar en un mejor rendimiento académico, sin embargo, los resultados de esta investigación no indican esta relación. Una posible explicación podría encontrarse en una de las características de la etapa adolescente, en donde se produce un distanciamiento de los adultos de la familia, siendo sustituidos en gran medida por los iguales, convertidos en grupos de pertenencia y referencia. En este mismo sentido Palacios *et al.* (1990) explican que el entorno familiar sería la cuna de la relación de apego seguro desde la infancia y así se mantendría en la adolescencia, mientras que la relación con los y las iguales partiría de un ajuste en el individuo para ser aceptado. Este hecho desemboca en inseguridades, baja autoestima o puesta en cuestión de algunos valores inculcados en el hogar. Por esta razón se sigue mostrando la existencia de la dependencia familiar en otras variables con signo positivo del modelo econométrico estimado, como en el “nivel de ayuda a la tarea” o el “nivel educativo de la madre”.

En estudios anteriores, como los de Hill y Tyson (2009), Castro *et al.* (2015) y Tan *et al.* (2020), se muestra que la intensidad del efecto de la implicación de la familia desde el hogar

es menor que el de la escuela. En otros trabajos, esta influencia o no existe o se encuentra una relación negativa en las dimensiones de la implicación de los miembros del hogar, en concreto en la “ayuda a la tarea” (Hill y Tyson, 2009).

Entre los resultados del modelo econométrico, también destaca el coeficiente positivo del “nivel educativo de la madre” (0.122) y del “nivel de ayuda a la tarea” (0.273). Este hecho también se observa en los resultados del metaanálisis publicado por Castro *et al.* (2015) en el que la dimensión “deberes” (que se refiere a la ayuda ofrecida por los progenitores para llevar a cabo las tareas escolares en casa) tiene también un efecto positivo y significativo sobre los resultados académicos.

Por otro lado, si se tiene en cuenta el contexto donde se encuentra ubicado el centro educativo (en donde predominan las familias de nivel socioeconómico medio-bajo), se obtienen resultados diferentes en comparación al metaanálisis llevado a cabo por Tan *et al.* (2020), debido a que en él se considera la variable “nivel socioeconómico” como moderadora del impacto de la implicación de los progenitores en los resultados académicos. Sin embargo, en este estudio, la variable “nivel socioeconómico” no puede actuar realmente como moderadora de la influencia, debido al tejido social homogéneo de la muestra donde no se aprecia gran variabilidad en el nivel socioeconómico del alumnado. Además, Tan *et al.* (2020) aproximan el nivel socioeconómico de los progenitores mediante su nivel educativo, mientras que en nuestro estudio resulta solo significativo el “nivel educativo de la madre” y, en ningún caso, el “nivel de estudios del padre”. Además, según Laforet *et al.* (2010), se observa un aumento de la preocupación de los investigadores sobre la responsabilidad de la familia en la educación formal de sus hijos e hijas cuando se presentan problemas de conciliación laboral, familias desestructuradas, culturas inmigrantes que difieren de la española, bajo nivel cultural, social y económico de los padres y madres, necesidad de delegar el cuidado de hijo o hija a un

tercero, etc. Todas estas situaciones merecen especial atención pues se observan, sobre todo, en contextos similares al de esta investigación.

La variable “Realiza actividades en el centro (progenitor)” (0.318) es significativa al 10% y su coeficiente positivo, lo que indica que la participación de los progenitores en el centro afecta al rendimiento escolar de forma directa. Además, en los resultados obtenidos en los modelos de ecuaciones estructurales, la intensidad del efecto de la variable “implicación de los progenitores en la escuela” sobre la variable dependiente “éxito académico y social” es, asimismo, positiva y significativa. En este sentido, numerosos trabajos como Martín-Lagos (2018), Castro *et al.* (2015) o Tan *et al.* (2020) demuestran también que la implicación de la familia en el centro educativo y las interrelaciones y vínculos que se crean en el mesosistema escuela-familias puede ser de vital importancia, sobre todo, cuando se aplica la filosofía de la búsqueda del éxito integral para el alumnado.

Por otro lado, la variable “me gusta participar en las actividades que se realizan en el centro (progenitor)” (0.465) muestra, también, una influencia positiva y significativa sobre el rendimiento académico. Lo que deja ver que el sentimiento de pertenencia es importante para todos y todas en diferentes contextos (familia, escuela, trabajo, amigos, club deportivo, etc.).

En la TABLA 31, se presentan los modelos de regresión lineal de los subgrupos generados en función del nivel educativo (1.º y 3.º) y el sexo. Estas regresiones adicionales estiman el rendimiento académico del individuo a partir de las variables independientes que se encontraron significativas en el modelo general presentado en el inicio de este apartado.

Tabla 31

Comparación de coeficientes de los modelos estimados.

Rendimiento académico	Modelo 1.º ESO		Modelo 3.º ESO		Modelos chicas		Modelos chicos	
	Coefic.	P valor						
Contante de regresión	-0.7493133	0.043	-0.2013432	0.000	-0.1015087	0.023	-0.1015512	0.012
Curso al que pertenece							-0.3198367	0.001
Sexo			-0.269997	0.098				
Número de ausencias	-0.0185688	0.005					-0.0158231	0.045
Nivel educativo madre	0.1238547	0.002	0.0358487	0.000	0.1208337	0.002	0.1599238	0.000
Nivel de ayuda a la tarea			0.4386027	0.000	0.2689625	0.009	0.2642403	0.001
Realiza actividades en el centro (progenitor)			0.7982534	0.000	0.4375814	0.030	0.5583792	0.005
Me gusta pasar tiempo con mi familia (estudiante)			-0.1528502	0.029	-0.2043652	0.008		

La importancia del estudio por subgrupos, que se muestra en la TABLA 31, reside en que permite el estudio y la comparación de los comportamientos de las variables explicativas del rendimiento, aún en grupos más pequeños, algunas de las cuales dejan de ser significativas para subgrupos concretos.

El primer resultado que resalta en este análisis es el relativo al coeficiente de la variable “nivel educativo de la madre”, que es positivo y significativo en todos los grupos y subgrupos estudiados. Parece, además, relevante señalar la disminución de la intensidad de su efecto de 1.º a 3.º (de 0.124 a 0.036) y, al contrario, un aumento, al pasar del grupo de chicas a chicos (de 0.121 a 0.160). En los estudios revisados no se ha descrito directamente la variable “nivel educativo de la madre” ni la influencia que pudiera generar sobre el rendimiento académico, aunque sí está estudiada la variable “nivel educativo de los progenitores”. De tal forma que, al separar los efectos del grado de estudios de progenitores, se podría deducir la existencia de la

mayor presencia de la madre en la asunción de las tareas y responsabilidades que conciernen a padres y madres de los hijos e hijas en los asuntos escolares.

Es interesante destacar que en 1.º, tanto el “nivel de ayuda a la tarea” en el hogar, como la participación en actividades en el centro de los progenitores, no influyen en el rendimiento académico, mientras que en el resto de los subgrupos su influencia es positiva. Se encuentra un mayor efecto del “nivel de ayuda a la tarea” en el subgrupo de 3.º (0.439) y, si se separa por sexo, el tamaño del efecto prácticamente el mismo en las chicas (0.269) que en los chicos (0.264). Por lo tanto, en todos los subgrupos, menos en 1.º, se comprueba la hipótesis principal que postula que la implicación familiar en el proceso de aprendizaje conlleva beneficios de carácter social y académico de los y las estudiantes, de acuerdo con estudios previos (Fan y Chen, 2001; Jeynes, 2003; Castro *et al.*, 2015; y Tan et al., 2020).

La influencia de la variable que representa si los progenitores “realizan actividades en el centro” tiene un efecto muy relevante (0.798) sobre el rendimiento académico en el subgrupo de 3.º, siendo, sin embargo, no significativo en 1.º. Este hecho avalaría la idea de que, en la adolescencia, a pesar de la búsqueda de nuevos grupos de referencia entre sus iguales, el microsistema familiar es un elemento crucial en el desarrollo holístico de la persona. Además, como se ha descrito en la definición de madurez emocional, una de sus principales características se presenta cuando la persona está capacitada para pedir ayuda a su círculo de personas de confianza (Bowlby, 1969), por lo que se podría presumir que los sujetos de 3.º de ESO se encuentran en una etapa más avanzada de su desarrollo emocional madurativo, mostrando asimismo que para ellos el “nivel de ayuda en la tarea” (0.438) recibido en casa incide en el resultado escolar.

El efecto negativo de la variable “Me gusta pasar tiempo con mi familia (estudiante)” que se encuentra en los subgrupos de 3.º (-0.152) y en el de las chicas (-0.204) puede deberse a que los individuos de estos dos colectivos se encuentran en una etapa distinta de autonomía

y del desarrollo madurativo, ya sea por los dos años de diferencia entre 1.º y 3.º o por la diferencia de velocidad de cambios físicos y psicológicos que se observa en los distintos sexos. El enfoque humanista define madurez emocional, desde una orientación holística, como el rasgo personal que hace que el individuo presente una firmeza aplicable a cualquier situación, abarcando todas las interrelaciones y microsistemas a los pertenece. Se deja así entrever la importancia de interacción de la persona con el medio para que esto ocurra (Maslow, 1970, o Rogers, 1984). También, según lo estudiado por Handel (1987), un individuo que presenta una madurez emocional posee un mayor autoconocimiento, exterioriza seguridad frente a las decisiones que toma y tiene un mejor control sobre sus impulsos. Lo anterior puede implicar que, tanto las chicas como los y las estudiantes de 3.º, perciban que pasar tiempo con sus familiares les brinda la oportunidad de estar más seguros, conocerse más en un entorno familiar y calmar más sus impulsos, lo que en ambientes nuevos o con tensión sexual podría resultar más complicado.

El efecto negativo de la variable “curso al que pertenece” sobre el “rendimiento académico”, en el subgrupo de los chicos, se interpreta asociada a la dificultad de un nivel educativo superior que induce a una caída de sus calificaciones. Algo similar ocurre con la variable “sexo” en 3.º, pues presenta un impacto negativo sobre el desempeño escolar para el sexo femenino.

El efecto negativo de la variable “ausencias sin justificar” solamente es significativo para los subgrupos de 1.º y de los chicos, pudiéndose relacionar con el nivel de madurez emocional que tienen y la consistencia transituacional que hayan desarrollado (Maslow, 1970).

En resumen, el rendimiento académico recibe influencias distintas según el subgrupo en el que se estima el modelo. En primer lugar, se debe subrayar que únicamente se encuentra una variable, presente en todos los modelos, que influye positivamente en el rendimiento académico: el “nivel educativo de la madre”. Respecto a la variable “curso al que pertenece”

solo presenta un efecto significativo y negativo en el subgrupo de los chicos. El hecho de ser chica incide de manera negativa en el rendimiento en 3.º. La influencia del número de “ausencias no justificadas” tiene un efecto muy pequeño y negativo para 1.º y para el subgrupo de los chicos. Las variables “realiza actividades en el centro (progenitor)” y “nivel de ayuda a la tarea” muestran significatividad e influencia positiva en 3.º y en los subgrupos de chicos y chicas. Presenta incidencia negativa la variable “me gusta pasar tiempo con mi familia (estudiante)” en los modelos de 3.º y de las chicas.

6. Conclusiones y futuras líneas de investigación

6.1. Conclusiones

Los hallazgos de esta investigación ayudan a profundizar en las consecuencias sociales y académicas de los comportamientos y características del alumnado en la adolescencia, las repercusiones de las diversas formas de implicación familiar en el proceso de aprendizaje y en cómo debe ser dicha implicación para que sea un factor relevante en la consecución del éxito académico y social.

Estas conclusiones van a dibujar el propio recorrido de la investigación. En primer lugar, se presentan las reflexiones derivadas de las aportaciones vinculadas a la revisión teórica de los trabajos previos en el campo, y, a continuación, se expone la valoración e interpretación del trabajo empírico.

La revisión bibliográfica permite concluir que, a pesar de las numerosas investigaciones de ámbito internacional desarrolladas sobre la relación escuela-familia, en la actualidad perduran posiciones discrepantes en cuanto a cuál es el tipo de implicación que más beneficios ofrece al alumnado, sin encontrarse un modelo general y completo en el que la implicación de los progenitores se sitúe como factor específico del proceso de aprendizaje de cualquier estudiante. Esta situación se debe, en gran medida, a la heterogeneidad de situaciones demográficas, económicas y sociales, que condicionan fuertemente el grado de implicación de los progenitores y los resultados de la misma. La comparación de España respecto a los demás países europeos, en lo que se refiere a la presencia y funciones de los progenitores en los distintos niveles institucionales, pone de manifiesto que aún queda un largo camino por recorrer para lograr que las funciones de las familias no se queden en simples consultas por parte de los centros. Más bien al contrario, es preciso avanzar en la colaboración conjunta escuela-familia, haciendo efectiva su participación en la toma de decisiones, con el objetivo de potenciar los vínculos que promueven el desarrollo y aprendizaje de sus hijos e hijas adolescentes.

Las distintas leyes educativas que se han ido aprobando en España, a pesar de haber insistido en la participación de las familias y de promover los cauces orgánicos que la hacen posible, no han conseguido implicar plenamente a los progenitores en el proceso de aprendizaje. A su vez, se debería perseguir la integración social en sus microsistemas principales, llegando a una colaboración efectiva y eficiente entre los mismos, en el marco del mesosistema de escuela-familia. La crisis sanitaria provocada por el Covid-19 rompió lo establecido hasta entonces, creando un espacio de colaboración entre familias, profesorado y centro educativo sin precedentes; sin embargo, esa acción conjunta, desarrollada con tanta intensidad en un período de tiempo limitado, es insostenible a largo plazo, debido a los problemas de conciliación laboral y familiar existentes.

Del mismo modo, tampoco existe consenso acerca de cómo medir los efectos de la implicación de los progenitores a la hora de analizar su influencia sobre las diferentes variables del éxito académico y social del alumnado. En las investigaciones revisadas se analizan distintos modos de implicación y cómo cada uno de ellos afecta al rendimiento. Sin embargo, los resultados de los estudios previos no permiten definir una estructura o un modelo completo que responda al conjunto de interrogantes acerca de la influencia de los progenitores en el proceso de aprendizaje respecto a la mejora de los aprendizajes. En cualquier caso, las investigaciones analizadas van incorporando de forma gradual numerosas dimensiones de implicación, desde las más objetivas, como puede ser la “realización de actividades en el centro por parte del progenitor”, a las más subjetivas, como las “expectativas de los progenitores sobre la trayectoria académica de sus hijos e hijas”. Además, incluyen variables moderadoras de crucial importancia como el nivel educativo o económico de los progenitores. No obstante, en este conjunto de investigaciones se echa en falta la introducción de dimensiones de carácter psicosociodemográfico que añadirían información relevante, como las concernientes a las relaciones con otros miembros de la familia distintos a los progenitores, como la influencia de

los hermanos o hermanas mayores u otros convivientes, la repercusión de los medios de comunicación y las redes sociales, la competencia socioemocional de los chicos y chicas, las responsabilidades de cuidado que asumen en el hogar o la recepción de clases de apoyo.

Dicho esto, existe un consenso generalizado acerca de la importancia de los efectos positivos de una adecuada relación entre familias y escuela, así como de los beneficios que trae consigo la percepción de dicha relación por parte del estudiante, según expone Lacasa (1996). Sin embargo, dada la variabilidad en el tamaño de los efectos estimados y el carácter subjetivo de algunas de las dimensiones descritas (por ejemplo, las expectativas de los progenitores), no se puede afirmar, a partir de los hallazgos del presente estudio, que siempre se produzca un beneficio, al menos en el corto plazo, de la implicación de los progenitores en el proceso de aprendizaje. No obstante, se pueden señalar evidencias de esta relación positiva, teniendo en cuenta las características de la población estudiada para la interpretación de los efectos hallados en el estudio. Siendo así que una de las principales conclusiones es que la implicación de los progenitores en la escuela incide en el éxito académico y social de los y las estudiantes, como se expondrá con detalle más adelante.

Así, resulta clave el análisis pormenorizado de las variables socioafectivas, conocida su incidencia en el desarrollo académico y social de manera especial en la adolescencia. Autores como Tan *et al.* (2020), Martín-Lagos (2018), Laforet *et al.* (2010), Fan *et al.*, (2001), Rogoff (1982) y Coleman (1966), entre otros, expresan la necesidad de que la familia se implique, independientemente de las dificultades coyunturales que puedan existir, pues siempre presentará un beneficio para el aprendizaje de sus hijos e hijas. Además de lo anterior, se debe considerar la importancia de la influencia de las relaciones e interacciones de la persona con el entorno sociocultural del que forman parte. De acuerdo por tanto con estas aportaciones, la influencia de las personas pertenecientes a los microsistemas es de relevancia extraordinaria para los procesos de aprendizaje.

Sin embargo, no se pueden obviar otros factores que coexisten en el seno de estas relaciones. Los indicadores de los modelos de ecuaciones estructurales que se refieren al “bienestar emocional”, “bienestar familiar”, “implicación de los progenitores en el centro” o “nivel educativo de los progenitores” son constructos y variables que, según los resultados de este estudio, no influyen directamente en los resultados de aprendizaje, aunque introducen la influencia de su contexto e inciden, de manera indirecta, en el desarrollo. En este contexto, una de las aportaciones de este trabajo es la introducción de las variables mencionadas en modelos generales que han permitido la representación y la estimación cuantitativa de esos efectos indirectos.

De acuerdo con Tan *et al.* (2020), los progenitores cuya trayectoria académica es recordada de manera agradable, presentan una mejor disposición para participar y asistir a actividades organizadas por el centro escolar. En el contexto particular de esta investigación, llevada a cabo en un centro con un porcentaje de inmigración cercano al 30%, es probable que los progenitores, con trayectorias académicas diferentes a sus hijos e hijas, no sientan un apego respecto al centro y, por eso, participen o asistan en menor medida a actividades realizadas en el mismo.

En cuanto al desarrollo de la personalidad y la gestión de las emociones en la adolescencia proveniente de la socialización primaria en el núcleo familiar (Palacios *et al.*, 1990), los modelos planteados aquí incluyen variables y constructos que representan a la familia y la relación de hijos e hijas en su seno. De esta forma, se enriquece el análisis sobre el éxito académico y social, considerando la influencia que variables como el “apego”, la “comunicación” en el hogar o el “sentimiento de pertenencia del alumnado a su familia” pueden tener sobre el buen desarrollo integral del adolescente, medido a través de la variable dependiente “éxito académico y social”.

La definición de las variables emocionales, afectivas y cognitivas que afectan al éxito académico y social, así como la valoración de la influencia del plan de actuación -expuesto con detalle en el apartado dedicado a metodología- se ha realizado a partir de la creación de una serie de modelos que permiten delimitar conceptualmente el conjunto de relaciones entre las variables que influyen en el desarrollo y en el éxito académico y social de un sujeto. Entre los resultados de los modelos podemos destacar los siguientes.

En este estudio, se muestra que la implicación de la familia en la escuela, a través de las interrelaciones con el microsistema familiar, tiene efectos positivos sobre el éxito de los y las estudiantes. Una evidencia de ello se encuentra al comparar las variables que aluden a la realización de actividades en el centro por parte de los progenitores, tratadas por uno u otro de los dos métodos estadísticos utilizados. La variable explicativa “realiza actividades en el centro (progenitor)” incluida en la estimación de la regresión lineal, permite concluir que la participación de los progenitores en el centro afecta al rendimiento escolar de forma directa. Además, teniendo en cuenta los resultados obtenidos en los modelos de ecuaciones estructurales en los que el tamaño del efecto de la variable “implicación de los progenitores en la escuela” sobre la variable dependiente “éxito académico y social” es, en todos los modelos, positiva y significativa, puede interpretarse que la participación y asistencia de los progenitores en actividades realizadas en la escuela influye en el logro social y escolar de su hijo o hija. Este resultado, observado a partir de los modelos de ecuaciones estructurales estimados en esta investigación, se presenta con mayor claridad después de haber llevado a cabo un plan de actuación sobre estudiantes y familias, lo que revela la existencia de un beneficio constante, que puede variar su intensidad según los progenitores participen en las actividades organizadas por el centro.

Esta conclusión corrobora los resultados obtenidos en trabajos como los Tan *et al.* (2020), Martín-Lagos (2018) o Castro *et al.* (2015) donde se pone de manifiesto igualmente

que la implicación de las familias desde el centro educativo, junto con las interrelaciones y vínculos que se crean en el mesosistema escuela-familias, es trascendente, sobre todo, cuando el objetivo primordial consiste en el éxito integral para el alumnado.

Respecto a la ayuda en la tarea, que es la otra forma de implicación medida en este estudio, se encuentra que no siempre es significativa, lo cual implica que no siempre beneficia al rendimiento académico del o la estudiante. Dichos resultados han sido corroborados y comprobados, ya que se derivan tanto de los modelos de ecuaciones estructurales como de los modelos de regresiones estimados.

Por lo tanto, se concluye que la hipótesis específica tres (el nivel de ayuda a la tarea incide en el rendimiento académico) no se acepta para todos los modelos de ecuaciones estructurales, porque, como se ha señalado, la variable “nivel de ayuda a la tarea” no es siempre significativa. Solamente en los modelos generales del grupo experimental y los estimados para los subgrupos de 3.º y los chicos el efecto encontrado es significativo. Estos resultados son respaldados con los modelos de regresiones lineales en los que esa variable es significativa y positiva para todos los modelos, exceptuando el de 1.º de ESO. Por lo tanto, esta hipótesis, dependiendo del modelo que se considere, es refutada o aceptada.

Relacionando estos hechos y resultados con la hipótesis principal de la investigación, que postula que la implicación de la familia en el proceso de aprendizaje conlleva beneficios de índole social y académica, ésta ha de ser aceptada de manera completa en los modelos de ecuaciones estructurales pre y post de 3.º de ESO y en el subgrupo de los chicos, tanto antes como después de la intervención, puesto que el “nivel de ayuda a la tarea” y la “implicación de los progenitores en el centro escolar” tienen influencia positiva y significativa. Por el contrario, en los modelos de 1.º de ESO y del subgrupo de chicas, la variable “nivel de ayuda a la tarea” no resulta significativa y, por lo tanto, solo se tomaría como implicación familiar en el proceso

de aprendizaje la participación y asistencia de los progenitores al centro educativo, lo que conduce a que la hipótesis principal sea rechazada en los mencionados subgrupos.

Al contrastar esta hipótesis principal con los resultados de las regresiones lineales, se ha encontrado que es compatible con los datos del modelo general, puesto que la influencia de las variables “realiza actividades en el centro (progenitor)” y “nivel de ayuda a la tarea” es significativa y positiva sobre el rendimiento académico. Por el contrario, si el análisis se hace por subgrupos, no puede existir una aceptación general, debido a que para el subgrupo de 1.º de ESO ninguna de estas dos variables explicativas es significativa y, por lo tanto, se debe rechazar en este caso concreto.

En lo que se refiere a la hipótesis específica número dos, la cual afirma que la implicación de la familia en el centro educativo influye en el éxito académico y social. En los modelos de ecuaciones estructurales, esta hipótesis se acepta para todos los casos. En los modelos de regresión lineal, se observa también que la variable “realiza actividades en un centro (progenitor)” y “nivel de ayuda a la tarea” explican el rendimiento académico del alumnado; esto refuerza no solamente la hipótesis específica número dos, sino también la hipótesis principal en los casos en los que se acepta.

Los resultados obtenidos revelan que los componentes del constructo “bienestar emocional” no cambian en función de las variables moderadoras sexo y nivel educativo, sino que más bien muestran variaciones en función de si los modelos son estimados antes o después de la intervención. Esto conduce a pensar que el bienestar emocional, en nuestro estudio, depende de las acciones que sea capaz de realizar el estudiante para gestionar sus sentimientos (a través de las actividades incluidas en el plan de actuación), más que por la mera influencia de la edad o el sexo.

El constructo del “bienestar familiar”, estudiado y desarrollado en esta tesis a través de un cuestionario propio, está configurado por los factores de “apego” y “comunicación” que

logran incorporar, a través de ellos, los diferentes aspectos teóricos del concepto. Así pues, una de las aportaciones de esta investigación es esta aproximación del “bienestar familiar”. El proceso de creación de la personalidad y de la habilidad de gestión emocional está unido a los procesos educativos y sociales que se mantienen desde los dos años, de acuerdo con Palacios (1990). Además, las valoraciones de las personas importantes para el sujeto son las que más influyen en la adquisición de conocimientos, la autorregulación emocional y la autoestima. Por ello, la familia ocupa un lugar relevante, debido a que es en ese microsistema donde, principalmente, crecen y se desarrollan los niños y niñas. Se debe enfatizar, por tanto, que la estructura, el vínculo, el sentimiento de pertenencia o la complejidad familiar son factores incidentes en el proceso de aprendizaje del alumnado (López *et al.*, 2016). En este sentido, los resultados de los modelos de ecuaciones estructurales muestran un incremento de la intensidad con la que el constructo bienestar emocional influye en la madurez emocional, medida después de la intervención realizada. El incremento de su intensidad después del plan de actuación denota la incidencia de éste, lo que implica haber logrado un acercamiento del o la estudiante a su núcleo familiar mediante las actividades propuestas.

Asimismo, el constructo “madurez emocional” que se introduce en el modelo como el resultante de la combinación del bienestar emocional y el bienestar familiar, sintoniza con las construcciones teóricas que apuntan a que un individuo con madurez emocional es capaz de, según Bowlby (1969), aproximarse al mundo con seguridad y de pedir ayuda a su entorno más cercano en caso de necesitarla. Desde un enfoque humanista (Rogers, 1984; Maslow, 1970), la madurez emocional reside en una consistencia entre las diversas situaciones, entornos y relaciones a las que se enfrenta un sujeto, siendo capaz de mantener siempre un equilibrio entre los distintos microsistemas y el *self*.

Otro de los hallazgos interesantes de esta investigación es que solo resulta positivo y significativo el efecto del “nivel educativo de la madre” sobre el rendimiento académico, pero

en ningún caso el “nivel de estudios del padre”. Detrás de este resultado parece confirmarse, de acuerdo también con Vázquez *et al.*, (2019), que es la madre la que lleva mayoritariamente el peso el apoyo a las tareas escolares en el hogar.

A pesar de encontrarse la variable “nivel educativo de la madre” significativa y positiva en la estimación de la regresión lineal de mínimos cuadrados, en los modelos de ecuaciones estructurales se observa que el “nivel educativo de los progenitores” solamente resulta significativo para el subgrupo de 3.º, donde se abordan contenidos más especializados. Además, muestra una relación negativa que contrasta con lo encontrado en la regresión lineal de mínimos cuadrados. La diferencia primordial reside en que, en el modelo de ecuaciones estructurales, el constructo denominado “nivel educativo de los progenitores” está compuesto por el nivel de estudios tanto de la madre como del padre, siguiendo estudios previos con los que se quería comparar. Sin embargo, en la regresión lineal, se observa el efecto directo de cada variable sobre el rendimiento académico, llegando a la conclusión de que el “nivel educativo del padre” no influye en la variable dependiente.

Respecto a la variable “sentimiento de pertenencia del alumnado a la familia”, la conclusión a la que se llega es la existencia de la necesidad de los adolescentes de seguir manteniendo a la familia como lugar primario de referencia, donde se sienten seguros. Así, el apego les sirve de red mientras la naturaleza y la sociedad se encargan de introducir, poco a poco, sus cambios físicos y psíquicos. Es por ello, que el hecho de que el efecto de la influencia del “sentimiento de pertenencia del alumnado a su familia” sobre el “éxito académico y social” sea negativo no resulta extraño, pues una de las principales características de la etapa adolescente es la desvinculación emocional que los chicos y chicas. No obstante, el efecto negativo del tamaño de la variable “sentimiento de pertenencia del alumnado a su familia” sobre la variable dependiente “éxito académico y social” se reduce después de la intervención. Este cambio podría haber sido generado por todas las actividades realizadas en el plan de

actuación¹¹, ya que uno de los objetivos principales consistía en conseguir que los alumnos y alumnas fomentasen la comunicación y las relaciones interpersonales en el hogar. En estos enfoques teóricos se plantea que, cuando los microsistemas de escuela y familia no funcionan de manera colaborativa e interdependiente, lo que implica la no consideración de los progenitores como una ayuda en el proceso de aprendizaje, el hecho de estar más integrado en uno de los mundos importantes puede afectar de forma negativa al otro mundo (Hill y Tyson, 2009). En consecuencia, según los resultados, se observa que el plan de actuación realizado produce un acercamiento de los dos microsistemas, aunque sigue existiendo un signo negativo que no debe ocultar la reducción de la intensidad de este efecto. En este punto, se debe recordar la hipótesis específica número uno que expone que el efecto del sentimiento de pertenencia del alumnado a la familia difiere según la etapa educativa y, teniendo en cuenta los datos obtenidos en los modelos de ecuaciones estructurales estimados, se ha de refutar esta hipótesis, ya que se observa que los cambios de tamaño del efecto de este constructo solo se producen por las consecuencias derivadas de las actividades del plan de actuación llevado a cabo en la investigación y no por la variable moderadora del nivel de estudios.

Asimismo, se observa que la madurez emocional incide de forma positiva en el sentimiento de pertenencia del alumnado a su familia, que es la hipótesis específica número cuatro, encontrándose en los modelos de ecuaciones estructurales pequeños cambios de intensidad del tamaño debido a variables moderadoras como el sexo y el curso.

Por último, se debe subrayar la existencia de variaciones de intensidad del tamaño del efecto de algunas variables, después de haber aplicado el plan de actuación. Por ejemplo, las variables “sentimiento de pertenencia del alumnado a la familia”, “implicación de los

¹¹ Que consistió en talleres dirigidos a los progenitores, como en actividades lúdicas enviadas para la realización en el hogar junto con otros miembros de la familia, como en intervenciones dentro del Plan de Actuación Tutorial del centro.

progenitores en la escuela” y, en algunos casos, “nivel de ayuda a la tarea” modifican la intensidad con la que afectan a la variable dependiente “éxito académico y social”, dejando entrever que los cambios ocasionados y registrados en el bienestar emocional y el bienestar familiar de los y las estudiantes tienen repercusión de manera indirecta sobre el tamaño del efecto de las variables que inciden en el “éxito académico y social” del alumnado.

Las presentes conclusiones pretenden ser una humilde aportación al campo de la Psicología de la Educación y Sociología de la Educación, esperando que sirva para contribuir a la mejora de la comprensión de la relación existente entre la escuela y las familias, conocido el beneficio que aportan al proceso de aprendizaje de los y las estudiantes cuando su actuación es conjunta y colaborativa.

6.2. Limitaciones del estudio y futuras líneas de investigación

En lo que sigue se exponen las principales limitaciones encontradas en la investigación, que han sido, a su vez, retos para alcanzar los objetivos y el **propósito inicial**.

En primer lugar, debe recordarse que este trabajo es un estudio de caso, en una población y contexto muy específicos, en donde, no obstante, se han podido obtener una apreciable cantidad de datos.

Una limitación que ha afectado al diseño ha sido la imposibilidad de recabar los datos de forma simultánea en el grupo experimental y el grupo de control. La primera consecuencia fue la necesidad de ampliar en un año más el trabajo de campo, pudiendo haberse dado condiciones diferentes entre los dos años que tuvieron que asumirse como iguales. Sin embargo, estas circunstancias permitieron convertir al grupo de control también en grupo piloto para evaluar, entre otros aspectos, la comprensión del cuestionario, el número adecuado de ítems en la escala Likert y las respuestas de las familias, lo que ha incidido en la mejora del instrumento.

Por su parte, el tiempo de duración del plan de actuación ha sido reducido, sabido que los resultados más relevantes de las intervenciones suelen observarse a medio-largo plazo. En este sentido, el diseño de un plan aplicado durante todo el curso, e integrado en el Plan de Acción Tutorial, habría generado un mayor impacto. Adicionalmente, un aumento del número de intervenciones habría permitido a todos los participantes un grado mayor de familiarización con la metodología utilizada. A su vez, la naturaleza viva del contexto escolar limita el control de un cierto número de variables que pueden influir en la estimación de los modelos y que deberían tenerse en cuenta en nuevos estudios.

Asimismo, investigaciones futuras deberían incluir el uso de nuevas variables que permitan estudiar otras dimensiones de la implicación familiar, entre ellas, las expectativas de

los progenitores, la relación con los hermanos o algunas variables que representen los hábitos de estudio de las y los estudiantes.

Otro aspecto importante relacionado con la metodología de la investigación es la incorporación de métodos cualitativos que permitan una mejor comprensión del contexto, los pensamientos, las razones y acciones del conjunto de miembros de la comunidad educativa. Así, las entrevistas en profundidad con agentes clave de los distintos colectivos y los grupos de discusión se constituyen en herramientas que permiten profundizar en la interpretación de los resultados obtenidos a partir del uso de métodos cuantitativos.

Por último, sería conveniente ampliar la población objetivo a todos los cursos de Educación Secundaria para evaluar la evolución de los chicos y chicas sin interrupciones temporales. Adicionalmente, se deben considerar otro tipo de contextos socioeconómicos, etapas educativas, así como mayores poblaciones de las que se dispongan muestras oficiales, tanto nacionales como internacionales.

7. Referencias

- Alexander, K. (2016). Is it family or school? Getting the question right. *RSF: The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*, 2(5), 18-33.
- Althusser, L., Gruppi, L., y Paredes, A. (1974). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado* (pp. 7-66). Nueva Visión.
- Alvear, S. A., y Turley, R. N. L. (2016). The impact of immigration policy on education. *Educational Policies and Youth in the 21st Century: Problems, Potential, and Progress*, 123.
- Alves de Souza, A. y Ferreira Dela Coleta, M. (2009). Significado e correlatos do sentimento de felicidade. *Horizonte Científico*, 3(2), 1-30.
- Anyon, J. (1981). Social class and school knowledge. *Curriculum Inquiry*, 11(1), 3-42.
- Arapi, E., Pagé, P. y Hamel, C. (2019). Quels sont les liens entre l'implication parentale, les conditions socioéconomiques de la famille et la réussite scolaire? : une synthèse des connaissances. *McGill Journal of Education*, 53(1), 88-108.
<https://doi.org/10.7202/1056284ar>
- Arias, C. J., Sabatini, M. B., y Soliverez, V. C. (2011). El trabajo con aspectos positivos para la promoción de la salud en la vejez. In *III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.
- Arriazu, R., y Maccabelli, M. A. S. (2016). El papel de la educación en la Estrategia Europa 2020: una aproximación crítica. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 9(1), 150-162.
- Ashenden, D., Connell, R. W., Dowsett, G., y Kessler, S. (1982). *Making the Difference: Schools, families and social division*. Routledge.

- Asuar, B. (18 de marzo de 2020). Las desigualdades sociales se acentúan en la cuarentena educativa. *Público*. <https://cutt.ly/ktxdWd8>
- Bagozzy, R. P., y Yi, Y. (1988). On The Evaluation Of Structural Equation Models. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 74 – 94.
- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., y Regalia, C. (2001). Sociocognitive self-regulatory mechanisms governing transgressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 125–135.
- Bastiani, J. (1986). *Your home-school links*. New Educational Press.
- Baumeister, R. F., y Leary, M. R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Blos, P. (1962). *On adolescence: A psychoanalytic interpretation* (Vol. 90433). Simon and Schuster.
- Boehm, J. K., y Lyubomirsky, S. (2008). Does happiness promote career success? *Journal of career assessment*, 16(1), 101-116.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, pp. 119-146.
- Bonal, X. y González, S. (6 de abril de 2020). Confinamiento y efecto escuela. *El Periódico*. <https://cutt.ly/7tHTGfz>
- Boud, D., Cohen, R., y Walker, D. (2011). *El aprendizaje a partir de la experiencia: Interpretar lo vital y cotidiano como fuente de conocimiento* (Vol. 119). Narcea Ediciones.
- Boulanger, G. (2011). *Wounded by reality: Understanding and treating adult-onset trauma*. Routledge.
- Bourdieu, P. (1990). La juventud no es más que una palabra. *Sociología y cultura*, 7(2), 163-173.

- Bourdieu, P. y Nice, R. (1980). The aristocracy of culture. *Media, Culture and Society* 2, 225-254.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2009). *Los herederos. Los y las estudiantes y la cultura*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P., Passeron, J. C., Melendres, J., y Subirats, M. (1977). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*, Vol. I: Attachment. Basic Books.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1993). The ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings. In R.H. Wozniak y K. W. Fisher: *Development in context: Acting and thinking in specific environments* (pp. 3-44). Lawrence Erlbaum.
- Camacho, J. M. (2005). El humor y la dimensión creativa en la psicoterapia. *Psicodebate. Psicología Cultura y Sociedad*, 6, 45-58.
- Camp, C. L., Gregory, J. K., Lachman, N., Chen, L. P., Juskewitch, J. E., y Pawlina, W. (2010). Comparative efficacy of group and individual feedback in gross anatomy for promoting medical student professionalism. *Anatomical Sciences Education*, 3(2), 64-72.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., y Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11, 302-306.
- Carmines, E. G., y Zeller, R. A. (1979). *Reliability and validity assessment*. Sage publications.
- Carol, R. V., Gallardo, M. P., y Jiménez, A. A. (2014). El proyecto INCLUD-ED: estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación. *Investigación en la escuela*, (82), 31-43.

- Carrascal, L. M., Galván, I., y Gordo, O. (2009). Partial least squares regression as an alternative to current regression methods used in ecology. *Oikos*, 118(5), 681-690.
- Carretero, M. y León, J. (1999) Del pensamiento formal al cambio conceptual en la adolescencia. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación. I. Psicología evolutiva* (pp. 453-470). Alianza Editorial.
- Carter, P. L. (2016). Educational equality is a multifaceted issue: Why we must understand the school's sociocultural context for student achievement. *RSF: The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*, 2(5), 142-163.
- Caspi, A., y Moffitt, T. E. (1991). Individual differences are accentuated during periods of social change: the sample case of girls at puberty. *Journal of personality and social psychology*, 61(1), 157.
- Castro Solano, A. (2011). Las rutas de acceso al bienestar. Relaciones entre bienestar hedónico y eudaemónico. *Revista de Evaluación y Diagnóstico Psicológico*, 31(1), 37-58.
- Castro Solano, A., Brenlla, M., and Casullo, M. M. (2002). *Evaluación del bienestar psicológico en adultos argentinos*. En M. M. Casullo (Ed.), *Evaluación del bienestar psicológico en Iberoamérica* (pp. 93-100). Paidós.
- Casullo, M. M. y Castro Solano, A. (2000). Evaluación del bienestar psico-lógico en estudiantes adolescentes argentinos. *Revista de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Perú*, 18(2), 36-68.
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., y Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33-46.
- Ceballo, R., Maurizi, L. K., Suarez, G. A., y Aretakis, M. T. (2014). Gift and sacrifice: Parental involvement in Latino adolescents' education. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 20(1), 116.

- Chao, C. Y., Chen, Y. T., y Chuang, K. Y. (2015). Exploring students' learning attitude and achievement in flipped learning supported computer aided design curriculum: A study in high school engineering education. *Computer Applications in Engineering Education*, 23(4), 514-526.
- Chazenbalk, L. (2005). El valor del humor en el proceso psicoterapéutico. *Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*, 6, 73-84.
- Chin, W. W. (1998). The partial least squares approach to structural equation modeling. In G. A. Marcoulides (Ed.), *Modern methods for business research* (pp. 295–336). New Lawrence Erlbaum.
- Cingolani, J. M. y Méndez Quiñonez, A. (2007). El bienestar psicológico en la ciudad de Mar del Plata. *Perspectivas en Psicología. Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 4(1), 59-65.
- Cochran, M. (1989). Empowerment through family support. *Networking Bulletin*, 1 (1), 2-3.
- Coe, R., y Merino Soto, C. (2003). Effect Size: A guide for researchers and users. *Revista de Psicología*, 21(1), 147-177.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.)*. Lawrence Erlbaum.
- Coleman, J. S. (1988). Capital social en la creación del capital humano. *El Diario Americano de Sociología* 94:95.
- Coleman, J. S.; Campbell, E.; Hobson, C.; McParttland, J.; Mood, A.; Weinfeld, F. y York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Informe Coleman. Washington: U.S. Government Printing Office.
- Coleman, J. S., y Husen, T. (1985). *Becoming adult in a changing society*. OECD Publications and Information Center, Suite 1207, 1750 Pennsylvania Ave., NW, Washington, DC 20006-4582.

- Comas, M; Abellán, C; Alcantud, A y Escapa, A. (2014). *Com participen mares i pares a l'escola? Diversitat familiar i d'impliació en educació*. Fundació Jaume Bofill. Informes Breus. <http://www.fbofill.cat/publicacions/com-participen-mares-i-pares-lescola-diversitatfamiliar-i-dimplicacio-en-educacio>
- Comisión Europea (2000). *Informe europeo sobre la calidad de la educación escolar. Dieciséis indicadores de calidad*. Bruselas: Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/rapin_es.pdf
- Connolly, S. D., Paikoff, R. L., y Buchanan, C. M. (1996). Puberty: The interplay of biological and psychosocial processes in adolescence. (pp. 259–299). In G. R. Adams, R. Montemayor, y T. P. Gullotta (Eds.), *Psychosocial development during adolescence*. Thousand Oaks, Sage
- Connors, G. J., Toscova, R. T., y Tonigan, J. S. (1999). Serenity. In W. R. Miller (Ed.), *Integrating spirituality into treatment: Resources for practitioners* (pp. 235–250). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10327-012>
- Consejería de Educación. Junta de Andalucía. (n.d.). *Cuestionario para las familias*. <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/abaco-portlet/content/e2c5f820-6808-4fb1-84f7-e366e5e68c53>
- Crane, J. (1996). Effects of home environment, SES, and maternal test scores on mathematics achievement. *Journal of Educational Research*, 89(5), 305-314.
- De la Vega, N. y Oros, L. B. (2013). El rol de las emociones positivas empáticas en el comportamiento social de los adolescentes. *Psicodebate*, 13(1), 4-18.
- Dela Coleta, J. A. y Ferreira Dela Coleta, M. (2007). Felicidade e bem-estar subjetivo entre profesores universitarios. *Revista de Estudos de Educação*, 9(2), 131-144.
- Delaney, J. G., Johnson, A. N., Johnson, T. D., y Treslan, D. L. (2010). *Students' Perceptions of Effective Teaching in Higher Education*. Distance Education and Learning Technologies.

Desfilis, E. S., Martínez, I., y Serna, C. (2020) Capítulo 3. Adolescentes de la postmodernidad.

Creciendo en la Era digital. En C., Calvo Muñoz, S. López de Maturana Luna, E. Serra

Desfilis, I. Martínez, C. Serna, A. Iborra Cuéllar, ... M. S. Ramirez Jimenez. (Eds.). *Nuevas*

miradas en psicología del ciclo vital (pp. 63-88).

https://repositorio.uautonoma.cl/bitstream/handle/20.500.12728/6924/sandoval_digital.pdf

[?sequence=1&isAllowed=y](#)

Desforges, C., y Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support*

and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review (Vol. 433).

London: Department for Education and Skills-Queens Printer.

Deslandes, R. (Ed.). (2009). *International perspectives on contexts, communities and evaluated*

innovative practices: Family-school-community partnerships. Routledge.

Deslandes, R., y Bertrand, R. (2005). Motivation of parent involvement in secondary-level

schooling. *The Journal of Educational Research*, 98(3), 164-175.

Deslandes, R., Royer, E., Turcotte, D., y Bertrand, R. (1997). School achievement at the

secondary level: Influence of parenting style and parent involvement in schooling. *McGill*

Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill, 32(003), 191-207.

Downey, D.B. and Condrón, D.J.:

— (2016a). “Fifty Years since the Coleman Report: Rethinking the Relationship between

Schools and Inequality”, *Sociology of Education* 2016, 89(3) 207–220 American

Sociological Association. <https://doi.org/10.1177/00380407166516>

— (2016b).” Two Questions for Sociologists of Education: A Rejoinder” *Sociology of*

Education 2016, 89(3) 234–235 American Sociological Association 2016.

<https://doi.org/10.1177/0038040716652670>

- DuBois, D. L., Bull, C. A., Sherman, M. D., y Roberts, M. (1998). Self-esteem and adjustment in early adolescence: A social-contextual perspective. *Journal of youth and adolescence*, 27(5), 557-583.
- Eisenberg, N., Miller, P. A., Shell, R., Mcnalley, S., y Shea, C. (1991). Prosocial development in adolescence: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 27(5), 849.
- Emmons, R. A., McCullough, M. E. y Tsang, J. (2003). The Assessment of Gratitude. En S. Lopez and C.R. Snyder. *A Handbook of Models and Measures. Positive Psychological Assessment*, 327-341. American Psychological Association.
- Ensminger, M. E., Fothergill, K. E., Bornstein, M. H., y Bradley, R. H. (2003). A decade of measuring SES: What it tells us and where to go from here. *Socioeconomic Status, Parenting, and Child Development*, 13, 27.
- Epstein, J. L. (1988). How Do We Improve Programs for Parent Involvement?. *Educational Horizons*, 66(2), 58-59.
- Epstein, J. L. (1990). School and family connections: Theory, research and implications for integrating sociologies of education and family. *Marriage and Family Review*, 15, 99-126.
https://doi.org/10.1300/J002v15n01_06
- Epstein, J. L. (1992). School and Family Partnerships. Report No. 6. Center on Families Communities, Schools and Children's Learning, Johns Hopkins University.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED343715.pdf>
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview.
- Epstein, J. (2009). *School, Family and Community Partnership*. Your Handbook for Action. Sage.
- Epstein, J.L. (2011). *School, Family and Community Partnerships. Preparing Educators and Improving Schools*. WESTVIEW Press.

- Epstein, J. L., Galindo, C. L., y Sheldon, S. B. (2011). Levels of leadership: Effects of district and school leaders on the quality of school programs of family and community involvement. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 462-495.
- Epstein, J. L., y Jansorn, N. R. (2004). School, family and community partnerships link the plan. *The Education Digest*, 69(6), 19.
- Epstein, J. L., Salinas, K. C., y Jackson, V. E. (1995). *Manual for teachers and prototype activities: Teachers Involve Parents in Schoolwork (TIPS) language arts, science/health, and mathematics interactive homework in the middle grades* (Rev. ed.). Baltimore: Johns Hopkins University, Center on School, Family, and Community Partnerships.
- Epstein, J. L., y Sanders, M. G. (2000). Connecting home, school, and community. In *Handbook of the Sociology of Education* (pp. 285-306).
- Epstein, J. L., y Sanders, M. G. (2002). Family, school, and community partnerships. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 5. Practical issues in parenting* (pp. 507–437). Erlbaum.
- Egido (2012). Obligatoriedad escolar en la Unión Europea. En J.M., Valle, (dir.): *Educación: derecho universal y libertades individuales*. Fundación para la Libertad, pp. 54-66
- Erazo-Santander, O. A. (2012). Reflexiones sobre la psicología educativa. *Revista de Psicología GEPU*, 3 (2), 139 - 157.
- Erikson, E. H. (1956). The problem of ego identity. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 4(1), 56-121.
- Eurydice (1996). *Los consejos consultivos y otras formas de participación social en los sistemas educativos de los países de la Unión Europea*. Unidad Europea de Eurydice. Comisión Europea.
- Eurydice (1997). *El papel de los padres en los sistemas educativos de la Unión Europea*. Unidad Europea de Eurydice. Comisión Europea.

- Falk, R. F., y Miller, N. B. (1992). *A primer for soft modeling*. University of Akron Press.
- Fernández Enguita, M. (1987). Reforma educativa, *desigualdad social e inercia institucional: la enseñanza secundaria en España* (Vol. 33). Laia.
- Fernández Enguita, M. (2016). El Informe Coleman: Una lección de sociología y de política. *RASE*. Vol.9, nº1, pps. 37-45.
- Fan, W., Williams, C. M., y Wolters, C. A. (2012). Parental involvement in predicting school motivation: Similar and differential effects across ethnic groups. *The Journal of Educational Research*, 105(1), 21-35.
- Fan, X., y Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational psychology review*, 13(1), 1-22.
- Fantuzzo, J., Gadsden, V., Li, F., Sproul, F., McDermott, P., Hightower, D., y Minney, A. (2013). Multiple dimensions of family engagement in early childhood education: Evidence for a short form of the Family Involvement Questionnaire. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(4), 734-742.
- Flecha, R. (1999). Aprendizaje dialógico y participación social. *Comunidades de aprendizaje*. <http://www.concejoeducativo.org/alternat/flecha.htm>.
- Fornell, G., y Lacker, E. N. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research* 18(1), 39-50.
- Frisch, R. E., Gotz-Welbergen, A. V., McArthur, J. W., Albright, T., Witschi, J., Bullen, B., ... Hermann, H. (1981). Delayed menarche and amenorrhea of college athletes in relation to age of onset of training. *Jama*, 246(14), 1559-1563.
- Freud, A. (1958). Adolescence: the psychoanalytic study of the child , 13:1, 255-278, DOI: 10.1080/00797308.1958.11823182

- Freud, S. (1953). Three essays on the theory of sexuality (1905). In *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud, volume VII (1901-1905): A case of hysteria, three essays on sexuality and other works* (pp. 123-246).
- Fuentes, M. C., García, F., Gracia, E., y Alarcón, A. (2015). Los estilos parentales de socialización y el ajuste psicológico. Un estudio con adolescentes españoles. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 117-138
- Garcés, M. (2 de abril de 2020). Reflexiones de la nueva era. *El Diario de la Educación*. <https://cutt.ly/btHJyHD>
- García-Bacete, F. J. (1998). Aproximación Conceptual a las Relaciones Escuela-Familia. *Bordón* 50(1), 23-34. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=54581>
- García-Bacete, F. J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y aprendizaje*, 26(4), 425-437.
- García Hoz, V. (1986). La educación para la convivencia y la paz. In *Anales de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas* (pp. 75-96). Ministerio de Justicia.
- García Sanz, M. P., Gomariz Vicente, M. Á., Hernández Prados, M. Á., y Parra Martínez, J. (2010). La comunicación entre la familia y el centro educativo, desde la percepción de los padres y madres de los alumnos. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 157–188.
- García Yeste, C., Lastikka, A. L., y Petreñas Caballero, C. (2013). Comunidades de aprendizaje. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 17. <https://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/14914>
- Garreta, J. (2008). *La participación de las familias en la escuela. Las asociaciones de madres y padres de alumnos*. CIDE/CEAPA.
- Garreta, J. (2011). Las experiencias escolares de la inmigración. *Papers. Revista de Sociología*, 96, 205-223.

- Garreta, J. (2014). La participación de las familias en la escuela: una cuestión pendiente. *Documentación Social. Revista de Estudios sociales y Sociología Aplicada*, 71, 101-124.
- Garreta, J. (2016). Fortalezas y debilidades de la participación de las familias en la escuela. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 2016, vol. 55, núm. 2, p. 141-157.
- Garreta, J. (Coord.) (2017). *Familias y escuelas. Discursos y prácticas sobre la participación en la escuela*. Pirámide.
- Gefen, D., Straub, D. W., y Boudreau, M.-C. (2000). Structural equation modeling techniques and regression: guidelines for research practice. *Communications of the AIS*, 4, 1-78.
- George, D., y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. 11.0 update—Fourth edition. Allyn y Bacon.
- Gilligan, C., N. Eyons, and T. Hammer, eds. (1990). *Making connections: The relational worlds of adolescent girls at Emma Willard School*. Harvard University Press.
- Girona, J. M. (19 de marzo de 2020). El coronavirus no és igual per tothom. *El Diari de l'Educació*. <https://cutt.ly/dtxdZ7I>
- Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales. Barcelona: Paidós.
- González, J. J. Z., y Desfilis, E. S. (1996). Creencias sobre la madurez psicológica y desarrollo adulto. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 12(1), 41-60.
- Graber, J. A., Petersen, A., y Brooks-Gunn, J. (1996). Pubertal processes: Methods, measures, and models. In J. A. Graber, J. Brooks-Gunn, y A. Petersen (Eds.), *Transitions through adolescence: Interpersonal domains and context* (pp. 23-53). Erlbaum.
- Grayson, J. P. (1999). Who Goes to University and Why? *Education Canada*, 39(2), 37-39.
- Green, A., Leney, T. y Wolf, A. (2001). *Convergencias y divergencias en los sistemas europeos de educación y formación profesional*. Pomares.

- 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.
- Gutiérrez-Saldaña, P., Camacho-Calderón, N., y Martínez-Martínez, M. L. (2007). Self-esteem, family function, and school achievement of adolescents. *Atencion Primaria*, 39(11), 597-601.
- Hair, J.F. Jr.; R.E. Anderson; R.L. Tatham y W.C. Black (1999). *Análisis Multivariante*. 5a. Edición, Prentice Hall Iberia.
- Hair, J. F., Ringle, C. M., y Sarstedt, M. (2011). PLS-SEM: indeed a Silver Bullet. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 19(2), 139–152. <https://doi.org/10.2753/MTP1069-6679190202>
- Hagerty, B. M. K., Williams, R. A., y Oe, H. (2002). *Childhood antecedents of adult sense of belonging*. *Journal of Clinical Psychology*, 58, 793-801.
- Hall, G. S. (1904). *Adolescence*. Appleton
- Handel, A. (1987). Perceived change of self among adults: A conspectus. En T. Honess y K. Yardley (Eds.), *Self and identity. Perspectives across the life-span*. Routledge and Kegan Paul.
- Hanushek, E.A. (2016). What matters for student achievement? *Education Next*/ Spring 2016 pps.18-26.
- Harvard Family Research Project (2010). *Family Engagement as a Systematic, Sustained, and Integrated Strategy to Promote Student Achievement*. Harvard Graduate School of Education. <http://www.hfrp.org/family-involvement>
- Havighurst, R. J., y Taba, H. (1949). *Adolescent character and personality*. J. Wiley
- Hendrie Kupczynsyn, K., y Lemos, V. (2011). Simpatía y su incidencia en la conducta prosocial en niños de 6 y 7 años. In *III Congreso Internacional de Investigación y Práctica*

- Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.
- Herrero, Y. (31 de marzo de 2020). Reflexiones de la nueva era. *El Diario de la Educación*. <https://cutt.ly/ptHJSGM>
- Hidalgo, V. y Palacios, J. (2004). Desarrollo de la personalidad entre los 2 y los 6 años. En: C. Coll, J. Palacios, Á. Marchesi (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar*. pp. 257-280. Alianza Editorial.
- Hill, N. E., y Tyson, D. F. (2009). Parental 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>
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M. T., Reed, R. P., DeJong, J. M., y Jones, K. P. (2001). Parental Involvement in Homework. A Review of Current Research and Its Implications for Teachers, After. *Educational Psychologist*, 36(3), 195–209. <https://doi.org/10.1207/S15326985EP3603>
- Hoover-Dempsey, K., y Sandler, H. (1995). Parental Involvement in Children. *Teachers College Record*, 97(2), 310-331.
- Hoover-Dempsey, K. V., y Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42.
- Hornby, G. (1990). The organisation of parent involvement. *School Organisation*, 10 (2-3), 247-252.
- Hornby, G., y Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52.
- Horrocks, J. E. (1964). *Assessment of Behavior*. Charles E. Merrill.

- Huang, L. N., y Gibbs, J. T. (1992). Partners or adversaries? Home-school collaboration across culture, race, and ethnicity. In S. L. Christenson, y J.C. Conoley (Eds.), *Home-School collaboration. Enhancing children's academic and social competence* (pp. 81-109). NASP.
- Hulland, J. (1999). Use of partial least squares (PLS) in strategic management research: A review of four recent studies. *Strategic management journal*, 20(2), 195-204.
- Iborra Cuéllar, A., y García-Varela, A. B. (2020). Capítulo 4. Educación para la felicidad: creación de valor en el contexto de la Psicología del ciclo vital. En C., Calvo Muñoz, S. López de Maturana Luna, E. Serra Desfilis, I., Martínez, C. Serna, A. Iborra Cuéllar, ... M. S. Ramirez Jimenez. (Eds.). *Nuevas miradas en psicología del ciclo vital* (pp. 89-119). https://repositorio.uautonoma.cl/bitstream/handle/20.500.12728/6924/sandoval_digital.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Igelmo Zaldívar, J., y Quiroga Uceda, P. (2018). La pedagogía ligera en tiempos hipermodernos: el homeschooling, las escuelas Waldorf y la nueva pedagogía ignaciana. *La pedagogía ligera en tiempos hipermodernos: el homeschooling, las escuelas Waldorf y la nueva pedagogía ignaciana*, 75-94.
- Includ-ed (2006). *Proyecto Integrado de la prioridad 7 del VI Programa Marco de la Comisión Europea*. www.ub.edu/includ-ed/es/about.htm
- Indicadores sobre la Participación de los Padres en la Educación, IPPE (2011). *La construcción de indicadores sobre la participación de los padres en la educación obligatoria*. [http://www.parentsparticipation.eu/sites/default/files/pagina/newsletter ue_1es.pdf](http://www.parentsparticipation.eu/sites/default/files/pagina/newsletter_ue_1es.pdf)
- Inglés, C., Benavides, G., Redondo, J., García-Fernández, J. M., Ruiz-Esteban, C., Estévez, C., y Huescar, E. (2009). Conducta prosocial y rendimiento académico en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 25(1), 93-101.

- Inhelder, B., y Piaget, J. (1955). *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*. Presses Universitaires de France.
- Jeynes, W. H. (2003). A meta-analysis: The effects of parental involvement on minority children's academic achievement. *Education and urban society*, 35(2), 202-218.
- Jeynes, W. H. (2005). The effects of parental involvement on the academic achievement of African American youth. *The Journal of Negro Education*, 260-274.
- 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.
- Jeynes, W. H. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education*, 47(4), 706-742.
- Johnson, M. K., Beebe, T., Mortimer, J. T., y Snyder, M. (1998). Volunteerism in adolescence: A process perspective. *Journal of Research on Adolescence*, 8, 309-332.
- Juárez-Carreño, S., Vallejo, D. M., Carranza-Valencia, J., Palomino-Schätzlein, M., Ramon-Cañellas, P., Santoro, R., ... Morante, J. (2021). Body-fat sensor triggers ribosome maturation in the steroidogenic gland to initiate sexual maturation in *Drosophila*. *Cell Reports*, 37(2), 109830.
- Kagan, S. L. (1984). *Parent involvement research: A field in search of itself*. Institute for Responsive Education.
- Kamdem, J. S., Essomba, R. B., y Berinyuy, J. N. (2020). Deep learning models for forecasting and analyzing the implications of COVID-19 spread on some commodities markets volatilities. *Chaos, Solitons y Fractals*, 140, 110215.
- Kane, T. K. (2016). Connecting to practice. *Education Next*/ Spring 2016, pps.81-87.
- Kaplan, H. B. (1978). Deviant behavior and self-enhancement in adolescence. *Journal of youth and adolescence*, 7(3), 253-277.

- Kienbaum, J., Volland, C., y Ulich, D. (2001). Sympathy in the context of mother-child and teacher-child relationships. *International Journal of Behavioral Development*, 25(4), 302-309.
- Kroth, R. (1989). School-based parent involvement programs. In M.J. Fine (Ed.), *The Second Handbook on Parent Education. Contemporary Perspectives* (pp. 119-144). Academic Press.
- Lacasa, P. (1996). Introducción: Familias y escuelas: ¿dos caras de una misma moneda? *Cultura y Educación*, 8(4), 5-10.
- Lacerda Teixeira Pires, A. M. y Molero Alonso, F. (2008). El prejuicio racial en Brasil: nuevas medidas y perspectivas. *Psicología y Sociedad*, 20(2), 267-276.
- Laforet, D.R. y Méndez, J.L. (2010). Parent Involvement, Parental Depression, and Program Satisfaction among Low-Income Parents Participating in a Two-Generation Early Childhood Education Program. *Early Education and Development*, 21(4), 517-535.
- Laureau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of human capital. *Sociology of Education*, 60, 73-85.
- Laureau, A. (1989). *Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education*. Falmer Press.
- Lazarus, R. S. (2000). *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. Desclée de Brouwer.
- Leichter, H. (1974). Some perspectives on the family as educator. *Teachers College Record*, 76(2), 175-217.
- Levin, I., Levy-Shiff, R., Appelbaum-Peled, T., Katz, I., Komar, M., y Meiran, N. (1997). Antecedents and consequences of maternal involvement in children's homework: A longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 18(2), 207-227.

- Lillo, P. R. (2006). Influencia de los estilos de humor sobre las estrategias de afrontamiento en Entre Ríos. *Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*, 7, 95-118.
- Litwak, E., y Meyer, H. J. (1974). *School, family, and neighbourhood: The theory and practice of school-community relations*. Columbia University Press.
- Lombana, J. M. (1983). *Home-school partnerships: guidelines and strategies for educators*. Grune and Stratton.
- López-Gómez, E. (2018). El método Delphi en la investigación actual en educación: una revisión teórica y metodológica. *Educación XXI*, 21(1), 17-40.
- López, G., y Guiamaro, Y. (2016). El rol de la familia en los procesos de educación y desarrollo humano de los niños y niñas. Ixaya. *Revista Universitaria de Desarrollo Social*, (10), 31-55.
- Lorea, I. M. (2017). Garreta Bochaca, J. (Coord.) (2017). Familias y escuelas. Discursos y prácticas sobre la participación en la escuela. *Contextos Educativos: Revista de educación*, (2), 235-236. Pirámide. ISBN 978-84-368-3712-4.
- Lucas, R. E., Diener, E., y Larsen, R. J. (2003). Measuring positive emotions.
- MacLeod, J. (1987). *Ain't no makin'it: Leveled aspirations in a low-income neighbourhood*. Westview Press.
- Manuel, J., Casanova, P. F., Carpio, M. V., y Cerezo, M. T. (2015). Consistencia e inconsistencia parental: relaciones con la conducta agresiva y satisfacción vital de los adolescentes. *European Journal of Education and Psychology*, 6(2). <https://10.1989/ejep.v6i2.112>
- Marín Romo, R. F. (2009). *Indicadores Subjetivos de Bienestar versus Indicadores Objetivos de Bienestar. Una aplicación para el caso de las nacionalidades y pueblos del Ecuador* Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

- Marqués, M. (2016, July). Qué hay detrás de la clase al revés (flipped classroom). In *Actas de las XXII JENUI* (pp. 77-84). Universidad de Almería.
- Martin, R. A., Puhlik-Doris, P., Larsen, G., Gray, J., y Weir, K. (2003). Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the Humor Styles Questionnaire. *Journal of Research in Personality*, 37(1), 48-75.
- Martín-Lagos López, M. D. (2018). Educación y desigualdad: una metasíntesis tras el 50 aniversario del Informe Coleman1 Education and inequality: a meta-synthesis after the 50th anniversary of Coleman's report. *Revista de Educación*, 380, 186-209.
- Martín-Moreno, Q. (2000). *Bancos de talento. Participación de la comunidad en los centros docentes*. Sanz y Torres.
- Martín-Moreno, Q. (2004). La dirección escolar y la conexión con el entorno. *Enseñanza y Teaching*, 22, 103-138.
- Mattingly, D. J., Prislín, R., McKenzie, T. L., Rodríguez, J. L., y Kayzar, B. (2002). Evaluating evaluations: The case of parent involvement programs. *Review of Educational Research*, 72(4), 549-576.
- Mascarenhas, S. A. y Peluso, M. L. (2011). Indicadores do bem estar subjetivo de discentes do ensino superior no Amazonas. *Amazônica*, 7(2), 77-87.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality*. (Rev. Ed.), Harper and Row.
- McAllister Swap, S. (1987). *Enhancing parent involvement in schools*. Teachers College Press.
- McAllister Swap, S. (1990). La participación de los padres y su relación con los logros de los niños. Lo que sabemos hasta ahora. *Documento de Trabajo*, Universidad Alberto Hurtado (Chile). <https://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/8793?show=full>
- McAllister Swap, S. (1992). Parent involvement and success for all children: what we know now. En S. L. Christenson y J. C. Conoley (Eds.), *Home-School Collaboration. Enhancing children's academic and social competence* (pp. 53-80). NASP.

- Mead, M. (1928). Adolescence à Samoa. En *Mœurs et sexualité en Océanie*. Livre II. Reimpreso junto con otros ensayos en 2016. Poche.
- Michael, S., Dittus, P., y Epstein, J. (2007). Family and community involvement in schools: Results from the school health policies and programs study 2006. *Journal of School Health*, 77(8), 567-587.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte. (2014). Sistema estatal de indicadores de la educación. En *Instituto Nacional de Evaluación Educativa*.
- Monks, F. J. (1987). La psicología de la adolescencia: Algunos aspectos del desarrollo. *Revista de Psicología*, 5(1), 81-110.
- Moreno, A., y Del Barrio, C. (2005). *La experiencia adolescente: A la búsqueda de un lugar en el mundo*. Aique.
- Moreno, J. L., y Molins, L. L. (2020). Educación y Covid-19: Colaboración de las familias y tareas escolares. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1-15.
- Moyano, N. (2011). Gratitud en la Psicoterapia Cognitiva: elementos para su inclusión. *Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*, 11, 9-26.
- Mukherjee, S., y Wilson, P. (1987). Neighbourhood watch: Issues and policy implications. *Trends and issues in crime and criminal justice*, (8).
<https://www.ojp.gov/pdffiles1/Digitization/108143NCJRS.pdf>
- Mustaca, A. E., Kamenetzky, G. y Vera-Villaruel, P. (2010). Relaciones entre Variables Positivas y Negativas en una Muestra de Estudiantes Argentinos. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 19(3), 227-235.
- Muñoz, J. M. E. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio siglo XXI*, 30(2), 109-128.
- Neugarten, B. L. (1979). Time, age, and the life cycle. *The American Journal of Psychiatry*, 136(7), 887-894.

- Nogueria, R. (12 de marzo de 2020). El coronavirus agranda la brecha educativa. *Ethic*.
<https://cutt.ly/8txdvHJ>
- Normandeau, S., y Nadon, I. (2000). La participation des parents à la vie scolaire d'enfants de deuxième année. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(1), 151-172.
- Nunnally, J. y Bernstein, I. (1994). *Psychometric theory (3a ed.)*. McGraw-Hill.
- Offer, D. y Boxer, A. M. (1991). Normal adolescent development: empirical research findings. En M. Lewis (Ed.), *Child and adolescent psychiatry*, 30, 623-630.
- Ojala, M. y Padrós, M. (2012). Actuaciones educativas de éxito, universales y transferibles. *Cuadernos de Pedagogía*, 429, 18-19.
- Oros, L. B. (2008a). Promoviendo la serenidad infantil en el contexto escolar. Experiencias preliminares en una zona de riesgo ambiental. *Revista Interdisciplinaria*, 25(2), 181-196.
- Oros, L. B. (2008b). Avances metodológicos en evaluación de emociones positivas en niños en riesgo social. *Revista EVALUAR*, 8, 20-33.
- Oros, L.B. (2009a). Impacto de una intervención continua para estimular las emociones positivas en niños y niñas afectados por la pobreza. En M. C. Richaud de Minzi y J. E. Moreno (Eds.), *Recientes desarrollos iberoamericanos en investigación en Ciencias del Comportamiento* (pp.243-255). CIIPME-CONICET.
- Oros, L. B. (2009b). El valor adaptativo de las emociones positivas. Una mirada al funcionamiento psicológico de los niños pobres. *Revista Interamericana de Psicología*, 43(2), 288-296.
- Oros, L. B. (2011). Nuevas contribuciones para el desarrollo de emociones positivas en niños. En M. C. Richaud de Minzi y V. Lemos (Eds.) *Psicología y otras Ciencias del Comportamiento. Compendio de Investigaciones Actuales* (63-78). Universidad Adventista del Plata.

- Oros, L. B. (2014). Nuevo cuestionario de emociones positivas para niños. *Anales de Psicología*, 30(2), 522–529. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.158361>
- Oros, L.B. y Richaud de Minzi, M.C. (2011). *Cómo incentivar las emociones positivas en los niños. Propuestas para la escuela y la familia*. ACES-UAP.
- Osterman, K. F. (2000). Students' Need for Belonging in the School Community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323. <https://doi.org/10.2307/1170786>
- Palacios, J. (1991). El desarrollo después de la adolescencia. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación. I. Psicología evolutiva*. Alianza Editorial.
- Palacios, J., Coll, C., y Marchesi, A. (1990). Desarrollo psicológico y procesos educativos. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación. I. Psicología evolutiva*. Alianza Editorial.
- Palacios, J., y Oliva, A. (1999). La adolescencia y su significado evolutivo. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación. I. Psicología evolutiva* (pp. 433-451). Alianza Editorial.
- Park, S., y Holloway, S. D. (2013). No parent left behind: Predicting parental involvement in adolescents' education within a sociodemographically diverse population. *The Journal of Educational Research*, 106(2), 105-119.
- Parke, R. D., y Burial, R. (2007). Socialization in the family: Ethnic and ecological perspectives. *Handbook of Child Psychology*. Vol. III Social, Emotional, and Personality Development. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0308>
- Parra, Á., Olivia, A., y Sánchez, I. (2004). Evolución y determinantes de la autoestima durante los años adolescentes. *Anuario de psicología*, 35(3), 331-346.
- Pfundt, H. y Duit, R. (1993). *Bibliography: Students' alternative frameworks and science education*. INP at the University of Kiel.

- Piaget, J. (1942). *Classes, relations et nombres essai sur les groupements de la logistique et sur la réversibilité de la pensée*. Vrin.
- Porro-Conforti, M. L. y Andrés, M. L. (2011). Tipo de expresividad emocional y tendencia a la supresión de la expresión emocional en pacientes diagnosticados con cáncer. *Psiencia. Revista latinoamericana de ciencia psicológica*, 3(1) 10-18.
- Portes, A., y MacLeod, D. (1996). Educational progress of children of immigrants: The rose of class, ethnicity and school context. *Sociology of Education*, 255-275.
- Pourtois, J. P., Desmet, H., y Lahaye, W. (2004). Connaissances et pratiques en éducation familiale et parentale. *Enfances, Familles, Générations*, (1), 22-35.
- Powell, D. R., Son, S. H., File, N., y Froiland, J. M. (2012). Changes in parent involvement across the transition from public school prekindergarten to first grade and children's academic outcomes. *The Elementary School Journal*, 113(2), 276-300.
- Prince, E. J., y Hadwin, J. (2013). *The role of a sense of school belonging in understanding the effectiveness of inclusion of children with special educational needs*. 3116(May 2012). <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.676081>
- Ranson, S. (2011). School governance and the mediation of engagement. *Educational Management Administration y Leadership*, 39(4), 398-413.
- Räty, H., Kasanen, K., y Laine, N. (2009). Parents' participation in their child's schooling. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(3), 277-293.
- Redding, S. (1991). Alliance for achievement: An action plan for educators and parents. *International Journal of Educational Research*, 15(2), 147-162.
- Regner, E. (2009). Compasión y Gratitude, emociones empáticas que elicitán las conductas prosociales. En M. Richaud y J. E. Moreno, J. E. (Comp.), *Investigación en Ciencias del Comportamiento. Avances Iberoamericanos* (pp. 281-298). CIIPME-CONICET.

- Regner, E. (2011, Julio). *Positive Emotions, Emotion Regulation and Prosocial Behavior*.
Poster Session presented at Second World Congress on Positive Psychology. Philadelphia,
- Ren, J., Hu, L., Zhang, H. y Huang, Z. (2010). Implicit Positive Emotion Counteracts Ego Depletion. *Social Behavior and Personality*, 38(7), 919-928.
- Reyes-García, V., Gravlee, C. C., McDade, T. W., Huanca, T., Leonard, W. R., y Tanner, S. (2010). Cultural Consonance and Psychological Well-Being. Estimates Using Longitudinal Data from an Amazonian Society. *Culture, Medicine and Psychiatry*, 34, 186–203.
- Richards, M. H., Sanderson, R. C., Celio, C. I., Grant, J. E., Choi, I., George, C. C., y Deane, K. (2013). Service-learning in early adolescence: Results of a school-based curriculum. *Journal of Experiential Education*, 36(1), 5-21.
- Ringle, C. M., Wende, S. y Becker, J. M. 2015 "*SmartPLS 3*." Boenningstedt: SmartPLS GmbH, <http://www.smartpls.com>.
- Rivas-Borrell, S., y Ugarte-Artal, C. (2014). Formación docente y cultura participativa del centro educativo: claves para favorecer la participación familia-escuela. ESE. *Estudios sobre Educación*, 27, 153-168. <https://dadun.unav.edu/handle/10171/37373>
- Rodríguez de los Ríos, L. (1997). *Psicología del desarrollo*. Ed. Universtaria.
- Rodríguez, L. M., Oñate, M. E., y Mesurado, B. (2017). Revisión del Cuestionario de Emociones Positivas para adolescentes. Propiedades psicométricas de la nueva versión abreviada. *Universitas Psychologica*, 16(3), 1-13.
- Rogers, L. C. G. (1984). A new identity for real Lévy processes. In *Annales de l'IHP Probabilités et statistiques*, 20 (1), 21-34.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford university press.

- Rogoff, B., Baker-Sennett, J., Lacasa, P., y Goldsmith, D. (1995). Development through participation in sociocultural activity. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1995(67), 45-65.
- Romero-Velarde, E., Campollo-Rivas, O., de la Rosa, A. C., Vásquez-Garibay, E. M., Castro-Hernández, J. F., y Cruz-Osorio, R. M. (2007). Factores de riesgo de dislipidemia en niños y adolescentes con obesidad. *Salud pública de México*, 49(2), 103-108.
- Rosenberg, M. y McCullough, B. C. (1981). Mattering: Inferred significance and mental health among adolescents. *Research in Community Mental Health*, 2, 163-182.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of personality*, 63(3), 397-427.
- Salgado Levano, A. C. (2009). Felicidad, resiliencia y optimismo en estudiantes de colegios nacionales de la ciudad de Lima. *Liberabit*, 15(2), 33-141.
- San Román, S.; Vecina, C. y Doncel, D. (2016). Una aproximación a la visión de los docentes sobre la transformación social globalizada y su incidencia en la práctica docente, *RASE*, Vol.9, nº1, pp.130-149.
- Sánchez, F. L. (1996). Desarrollo personal-social en el ámbito familiar. En *Educación en valores: educación para el desarrollo personal y social en la infancia y adolescencia* (pp. 121-140). Asociación para la Investigación y Desarrollo Educativo en Extremadura.
- Santelices, L., y Scagliotti, J. (1991). La influencia del sistema familiar en el desarrollo del niño y su desempeño académico. *Creces*, 4, 41-2.
- Sarstedt, M., Ringle, C. M., Smith, D., Reams, R., y Hair Jr, J. F. (2014). Partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM): A useful tool for family business researchers. *Journal of Family Business Strategy*, 5(1), 105-115.
- Schorr, L. (1988). *Within our reach: Breaking the cycle of disadvantage*. Anchor Press/Doubleday.

- Schmidt, V., Messoulam, N., y Molina, F. (2008). Autoconcepto académico en adolescentes de escuelas medias: presentación de un instrumento para su evaluación. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 1(25), 81-106.
- Seeley, D. S. (1989). A new paradigm for parent involvement. *Educational Leadership*, 47 (2), 46-48.
- Semke, C. A., y Sheridan, S. M. (2012). Family-school connections in rural educational settings: A systematic review of the empirical literature. *School Community Journal*, 22(1), 21-47.
- Solomon, J., y George, C. (1996). Defining the caregiving system: Toward a theory of caregiving. *Infant Mental Health Journal: Official Publication of The World Association for Infant Mental Health*, 17(3), 183-197.
- Spinrad, T. L., y Eisenberg, N. (2014). Empathy, prosocial behavior, and positive development in schools. In M. J. Furlong, R. Gilman, y E. S. Huebner (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 82–98). Routledge/Taylor y Francis Group.
- Steinberg, L., Brown, B. B., y Dornbusch, S. M. (1997). *Beyond the classroom*. Simon and Schuster.
- Steinberg, L. (1981). Transformations in family relations at puberty. *Developmental psychology*, 17(6), 833.
- Stevenson, H. W., y Stigler, J. W. (1992). *The learning gap*. Summit Books.
- Stiglic, N., y Viner, R. M. (2019). Effects of screentime on the health and well-being of children and adolescents: a systematic review of reviews. *BMJ open*, 9(1).
<https://bmjopen.bmj.com/content/bmjopen/9/1/e023191.full.pdf>
- Strike, K. A., y Posner, G. J. (1992). A revisionist theory of conceptual change. En *Philosophy of science, cognitive psychology, and educational theory and practice*, 176. State University of New York Press.

- Strodbeck, F. L., y Hare, A. P. (1954). Bibliography of small group research (From 1900 through 1953). *Sociometry*, 107-178.
- Suizzo, M. A., Jackson, K. M., Pahlke, E., McClain, S., Marroquin, Y., Blondeau, L. A., y 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.
- Tan, C. Y., Lyu, M., y Peng, B. (2020). Academic benefits from parental involvement are stratified by parental socioeconomic status: A meta-analysis. *Parenting*, 20(4), 241-287.
- Tanner, J. M. (1972). Human growth hormone. *Nature*, 237(5356), 433-439.
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Marsh, H. W., Köller, O., y Baumert, J. (2006). Tracking, grading, and student motivation: Using group composition and status to predict self-concept and interest in ninth-grade mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 788.
- Tuapanta Dacto, J.V., Duque Vaca, M.A. y Mena Reinoso, A.P. (2017). Alfa de Cronbach para validar un cuestionario de uso de TIC en docentes universitarios. *MktDescubre 10*, diciembre 2017, 37-48.
- UNESCO (2020). *¿Cómo estás aprendiendo durante la pandemia de la COVID-19?* <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>
- Unido, R. (n.d.). *Capítulo 2: Estudios de incidencia y programas de intervención para la mejora de la convivencia escolar*. 53 2.4.
- Valle-Arias, A., Regueiro-Fernández, B., Suárez-Fernández, N., Núñez-Pérez, J. C., Rosário, P., y Pan-López, I. (2017). Rendimiento académico, enfoques de trabajo e implicación en los deberes escolares. *MAGIS. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10(20), 123-142.

- Varela, A., Fraguera-Vale, R., y López-Gómez, S. (2021). Juego y tareas escolares: el papel de la escuela y la familia en tiempos de confinamiento por la COVID-19. *Estudios sobre Educación*, 41. <https://doi.org/10.15581/004.41.001>
- Vázquez, F. M. (2008). Una propuesta didáctica para el aprendizaje centrado en el estudiante. *Apertura*, 8 (8), 66-74.
- Vázquez, G. P. I., Buxarrais, M. R., Esteban, F., y Mellen, T. (2019). Las familias ante las tareas escolares de sus hijos: un estudio exploratorio. *Voces de la Educación*, 4(8). <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/155/169>
- Vera Noriega, J. A., Laborín Álvarez, J. F., Córdova Moreno, M. A. y Parra Armenta. (2007). Bienestar subjetivo: comparación en dos contextos culturales. *Psicología para América Latina. Revista Electrónica Internacional para América Latina*, 11. <http://psicolatina.org/11>.
- Vygotsky, L. S. (1978). Socio-cultural theory. *Mind in society*, 6, 52-58.
- Vygotsky L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos cognitivos*. <https://saberepsi.files.wordpress.com/2016/09/vygostki-el-desarrollo-de-los-procesos-psicolc3b3gicos-superiores.pdf>
- Wang, X., Li, Y. y Fan, H. (2019). The associations between screen time-based sedentary behavior and depression: a systematic review and meta-analysis. *BMC Public Health*, 19(1), 1-9. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-7904-9>.
- Wentzel, K. R. (1993). Does being good make the grade? Social behavior and academic competence in middle school. *Journal of Educational Psychology*, 85, 357–364.
- Wentzel, K. R. (2003). Sociometric status and adjustment in middle school: A longitudinal study. *Journal of Early Adolescence*, 23, 5–28.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Mac Iver, D., Reuman, D. A., y Midgley, C. (1991). Transitions during early adolescence: Changes in children's domain-specific self-perceptions and

general self-esteem across the transition to junior high school. *Developmental psychology*, 27(4), 552.

Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397.

Wolfendale, S. (1986). Involving parents in behaviour management: a whole school approach. *Support for Learning*, 1, 4, 32-38.

Zainuddin, Z., Perera, C.J., Haruna, H. y Habiburrahim, H. (2020), "Literacy in the new norm: stay-home game plan for parents", *Information and Learning Sciences*, 121 (7/8), pp. 645-653. <https://doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0069>

Listado de tablas

Tabla 1	Estadios del desarrollo de la inteligencia según Piaget.	23
Tabla 2	Resumen de algunas teorías sobre la adolescencia.	57
Tabla 3	Correlación entre la participación de los padres y el rendimiento académico.....	98
Tabla 4	Sinopsis del tamaño de los efectos de la implicación familiar encontrados en los metaanálisis comentados en este epígrafe.....	108
Tabla 5	Órganos de participación de los distintos sistemas educativos de Europa.	118
Tabla 6	Competencias otorgadas en los órganos de gestión educativos a los progenitores.	121
Tabla 7	Aportes de las leyes de Educación a la implicación de los progenitores en el aprendizaje.	124
Tabla 8	Fases de la investigación del grupo piloto.	144
Tabla 9	Fases de la investigación del grupo experimental.....	144
Tabla 10	Estadísticas de participación del grupo de control.....	150
Tabla 11	Estadísticas de participación del grupo experimental.....	151
Tabla 12	Horas semanales empleadas en asuntos laborales en el año 2015 en España.....	154
Tabla 13	Frecuencia en que el trabajo le ha impedido dedicar el tiempo a su familia en 2015.	155
Tabla 14	Actividades del proyecto REC para los cursos de 1.º y 3.º de ESO.	163
Tabla 15	Relaciones observadas entre los distintos mediante la realización de muestreo tipo bootstrap.....	171
Tabla 16	Estadísticos de validez y fiabilidad del cuestionario de emociones positivas.	172
Tabla 17	Varianza total explicada en el análisis de componentes principales.....	177
Tabla 18	Matriz de componentes rotados del análisis factorial.....	179
Tabla 19	Relaciones observadas entre los distintos constructos mediante muestreo tipo bootstrap.....	181

Tabla 20	Estadísticos de validez y fiabilidad del cuestionario de relaciones familiares.	182
Tabla 21	Entrevista semiestructurada para evaluar el estilo tutorial.	185
Tabla 22	Estadísticos de validez y fiabilidad del del modelo del grupo de control (1/2)....	203
Tabla 23	Estadísticos de validez y fiabilidad del del modelo del grupo de control (2/2).....	204
Tabla 24	Matriz del criterio HTMT.	206
Tabla 25	Estadísticos de multicolinealidad.....	208
Tabla 26	Relaciones de bootstrapping del modelo del grupo de control.	209
Tabla 27	Estadístico SRMR para medir la bondad de ajuste del modelo.	225
Tabla 28	Simposio de aceptación o rechazo de hipótesis.	229
Tabla 29	Resumen de todas las relaciones encontradas en los distintos modelos estimados.	231
Tabla 30	Modelo general. Variable dependiente rendimiento académico.	233
Tabla 31	Comparación de coeficientes de los modelos estimados.	237
Tabla 32	Estadísticos de fiabilidad y validez del modelo experimental pre-intervención (1/2).	326
Tabla 33	Estadísticos de fiabilidad y validez del modelo experimental pre-intervención (2/2).	327
Tabla 34	Matriz del criterio HTMT modelo experimental pre-intervención.....	328
Tabla 35	Estadísticos de multicolinealidad modelo experimental pre-intervención.	329
Tabla 36	Relaciones de bootstrapping del modelo experimental pre-intervención.	330
Tabla 37	Estadísticos de fiabilidad y validez del modelo experimental post-intervención (1/2).....	331
Tabla 38	Estadísticos de fiabilidad y validez del modelo experimental post-intervención (2/2).....	332
Tabla 39	Matriz del criterio HTMT modelo experimental post-intervención.	333

Tabla 40	Estadísticos de multicolinealidad del modelo experimental post-intervención.....	334
Tabla 41	Relaciones de bootstrapping del modelo experimental post-intervención.....	335
Tabla 42	Estadísticos de fiabilidad y validez del modelo 1.º pre-intervención (1/2).	336
Tabla 43	Estadísticos de fiabilidad y validez del modelo 1.º pre-intervención (2/2).	337
Tabla 44	Matriz del criterio HTMT modelo de 1.º pre-intervención.....	338
Tabla 45	Estadísticos de multicolinealidad del modelo 1.º pre-intervención.	339
Tabla 46	Relaciones de bootstrapping del modelo 1.º pre-intervención.....	340
Tabla 47	Estadísticos de fiabilidad y validez del modelo 1.º post-intervención (1/2).....	341
Tabla 48	Estadísticos de fiabilidad y validez del modelo 1.º post-intervención (2/2).....	342
Tabla 49	Matriz del criterio HTMT modelo de 1.º post-intervención.	343
Tabla 50	Estadísticos de multicolinealidad del modelo 1.º post-intervención.....	344
Tabla 51	Relaciones de bootstrapping del modelo 1.º post-intervención.	345
Tabla 52	Estadísticos de fiabilidad y validez del modelo 3.º pre-intervención (1/2).	346
Tabla 53	Estadísticos de fiabilidad y validez del modelo 3.º pre-intervención (2/2).	347
Tabla 54	Matriz del criterio HTMT modelo de 3.º pre-intervención.....	348
Tabla 55	Estadísticos de multicolinealidad del modelo 3.º pre-intervención.	349
Tabla 56	Relaciones de bootstrapping del modelo 3.º pre-intervención.....	350
Tabla 57	Estadísticos de fiabilidad y validez del modelo 3.º post-intervención (1/2).....	351
Tabla 58	Estadísticos de fiabilidad y validez del modelo 3.º post-intervención (2/2).....	352
Tabla 59	Matriz del criterio HTMT modelo de 3.º post-intervención.	353
Tabla 60	Estadísticos de multicolinealidad del modelo 3.º post-intervención.....	354
Tabla 61	Relaciones de bootstrapping del modelo 3.º post-intervención.	355
Tabla 62	Estadísticos de fiabilidad y validez del modelo chicas pre-intervención (1/2).	356
Tabla 63	Estadísticos de fiabilidad y validez del modelo chicas pre-intervención (2/2).	357
Tabla 64	Matriz del criterio HTMT modelo de chicas pre-intervención.....	358

Tabla 65 Estadísticos de multicolinealidad del modelo de chicas pre-intervención.	359
Tabla 66 Relaciones de bootstrapping del modelo de chicas pre-intervención.	360
Tabla 67 Estadísticos de fiabilidad y validez del modelo chicas post-intervención (1/2).	361
Tabla 68 Estadísticos de fiabilidad y validez del modelo chicas post-intervención (2/2).	362
Tabla 69 Matriz del criterio HTMT modelo de chicas post-intervención	363
Tabla 70 Estadísticos de multicolinealidad del modelo chicas post-intervención.....	364
Tabla 71 Relaciones de bootstrapping del modelo chicas post-intervención.	365
Tabla 72 Estadísticos de fiabilidad y validez del modelo chicos pre-intervención (1/2).	366
Tabla 73 Estadísticos de fiabilidad y validez del modelo chicos pre-intervención (2/2).	367
Tabla 74 Matriz del criterio HTMT modelo de chicos pre-intervención.....	368
Tabla 75 Estadísticos de multicolinealidad del modelo chicos pre-intervención.	369
Tabla 76 Relaciones de bootstrapping del modelo chicos pre-intervención.....	370
Tabla 77 Estadísticos de fiabilidad y validez del modelo chicos post-intervención (1/2)....	371
Tabla 78 Estadísticos de fiabilidad y validez del modelo chicos post-intervención (2/2)....	372
Tabla 79 Matriz del criterio HTMT modelo de chicos post-intervención.	373
Tabla 80 Estadísticos de multicolinealidad del modelo chicos post-intervención.....	374
Tabla 81 Relaciones de bootstrapping del modelo chicos post-intervención.	375

Listado de ilustraciones

Ilustración 1 Esquema de la teoría ecológica de Bronfenbrenner.	75
Ilustración 2 Distintas actuaciones del proyecto REC según en nivel educativo.....	161
Ilustración 3 Análisis factorial del cuestionario de emociones positivas con PLS.	170
Ilustración 4 Análisis factorial de los ítems del cuestionario de relaciones familiares con PLS.....	180
Ilustración 5 Modelo teórico propuesto y estimado en esta investigación.	196
Ilustración 6 Modelo grupo de control.	212
Ilustración 7 Modelo del grupo experimental pre-intervención.	217
Ilustración 8 Modelo del grupo experimental post-intervención.	218

Listado de gráficos

Gráfico 1 Nivel de estudios del barrio de San Diego.....	139
Gráfico 2 Gráfico de sedimentación de los factores extraídos.....	178

Anexo A. Comunicados a las familias

Autorización grupo de control.

Madrid, 15 de febrero de 2017.

Estimada familia,

Nos ponemos en contacto con ustedes para informarles de un estudio que se va a llevar a cabo en el colegio junto a la Universidad de Alcalá Su objetivo es valorar la importancia de la familia en el proceso de aprendizaje.

El motivo de esta carta es solicitarles su autorización para que sus hijos e hijas participen en la investigación, contestando dos breves cuestionarios y accediendo a sus datos académicos. Además, les pedimos a ustedes que completen un cuestionario sobre hábitos familiares.

Los cuestionarios son anónimos y la información será tratada de forma confidencial por el equipo de investigación.

La autorización, a pie de página, deberá ser remitida al colegio antes del 3 de marzo de 2017.

Les agradecemos de antemano su atención y colaboración.



Dra. Soledad Andrés

Equipo de investigación UAH Equipo de investigación UAH



Clara Gonzalo

Yo, D. /Dña. _____, sí no autorizo a que el alumno/a _____ sea participe de la investigación de la que se me ha informado.

Firma:

Autorización grupo de control en chino.

2017年2月15日，马德里

诸位家长，

我们与您取得联系并告知您，学校将开展一项与阿尔卡拉大学共同进行的研究项目。其目的是为了评估家庭在学习过程中的重要性。

写这封信的目的，是请您允许您的孩子参加本次调查，完成两次简短的问卷调查及访问您孩子的学科资料即可。此外，我们还希望您填写一份关于家庭生活习惯的调查问卷。

问卷是匿名的，所获信息将由研究小组保密管理。

该授权，须在2017年3月3日前上交至学校。

感谢您的支持与配合。



Dra. Soledad Andrés



Clara Gonzalo

阿尔卡拉大学调查组 阿尔卡拉调查组

我，先生 /女士 _____， 准许
不准许，学生 _____ 参与本次调查。

Autorización grupo experimental

Madrid, 21 de septiembre de 2017.

Estimada familia,

Nos ponemos en contacto con ustedes para informarles de un estudio que se va a llevar a cabo durante este curso escolar, en el colegio junto a la Universidad de Alcalá. Su objetivo es valorar la importancia de la familia en el proceso de aprendizaje.

El motivo de esta carta es solicitarles su autorización para que sus hijos e hijas participen en la investigación, contestando dos breves cuestionarios y utilizando a sus datos académicos de forma anónima y confidencial. También, les pedimos a su colaboración tanto para que completen un cuestionario sobre hábitos familiares como para que participen en actividades que se van a realizar a lo largo del segundo trimestre.

Para conseguir una comunicación más fluida con las familias, les agradeceríamos que nos facilitasen algunos datos personales cuando cumplimenten la autorización. Estos datos, exclusivamente, van a ser utilizados para contactar con las familias e informarles de las actividades de la investigación.

Les reiteramos que toda la información obtenida será tratada de forma anónima y confidencial por el equipo de investigación.

Les agradecemos de antemano su atención y colaboración. Asimismo, quedamos a su disposición por si tienen alguna consulta al respecto.



Dra. Soledad Andrés
Equipo de investigación UAH



Clara Gonzalo
Equipo de investigación UAH
c.gonzalomontesinos@edu.uah.es

Email: _____

Teléfono: _____

Yo, D. /Dña. _____, sí no autorizo a que el alumno/a _____ del curso _____ sea participe de la investigación de la que se me ha informado.

Firma:

Circulares y emails enviados a las familias durante la investigación.

Madrid, a 23 de noviembre de 2017.

Estimada familia,

Mi nombre es Clara Gonzalo y soy psicóloga especializada en educación, estoy realizando una investigación en el colegio de su hijo/a, como ya se les informó en la circular del 21 de septiembre. En este caso me pongo en contacto con ustedes para informar que el próximo día 30 de noviembre a las 17:15 horas se va a impartir el primer taller para la investigación a cargo de la Universidad de Alcalá.

Este taller va a tratar sobre el acoso escolar, cómo prevenirlo y cómo actuar cuando se detecta. Lo impartirá una experta en la materia Soledad Andrés, que lleva años investigando sobre el acoso escolar presencial o en redes sociales, también llamado bullying o cyberbullying. El taller les permitirá compartir y resolver las dificultades que hayan podido encontrarse con sus hijos/as.

Por favor, confirmen la asistencia para poder adecuar el espacio al número de participantes. Este taller sólo va dirigido a las familias que hayan autorizado participar en la investigación.

Para cualquier duda y para confirmar asistencia, me pueden localizar en:

Email: c.gonzalomontesinos@edu.uah.es

Teléfono: 611087275

Muchas gracias de antemano y nos vemos el día 30 de noviembre.



Clara Gonzalo Montesinos

Madrid, 22 de diciembre de 2017.

Estimada familia,

En primer lugar, quiero desearles Felices Fiestas y que el 2018 venga repleto de cosas y momentos inolvidables.

Les recuerdo que estoy realizando una investigación en el Colegio Raimundo Lulio y para ello he organizado distintas actividades entre las que se encuentran los talleres a los que les invito a participar a continuación.

Los siguientes talleres que van a tener lugar en el colegio de su hijo/a impartidos por expertos en los temas a tratar y totalmente gratuitos son:

- El día 16 de enero se continuará con el **Taller sobre acoso escolar** que se impartió en noviembre. Recuerden que les pedimos que trajeran ejemplos para poderlos trabajar en el taller, se lo agradeceremos enormemente.
- En febrero, por ahora, hay dos talleres: el primero tendrá lugar el jueves 22 y tratará sobre **cómo hablar con los adolescentes de sexualidad** y, el segundo será el martes 27 y versará sobre **violencia de género**.

Los talleres se realizan en el propio centro y comienzan a las 17::15 horas. Por favor, confirmen la asistencia para poder adecuar el espacio al número de participantes. Estos talleres sólo van dirigidos a las familias que hayan autorizado participar en la investigación, es decir, si ha recibido este mensaje está invitado/a a participar.

Para cualquier duda y para confirmar la asistencia, me pueden localizar en:

c.gonzalomontesinos@edu.uah.es

611087275

¡Muchas gracias de antemano y que pasen unas felices fiestas!



Clara Gonzalo

Madrid, 22 de enero de 2018.

Estimada familia,

Me pongo de nuevo en contacto en vosotros para contaros que en este cuatrimestre vuestros/as hijos/as os propondrán algunas actividades familiares impulsadas desde la esencia de la investigación que estoy llevando a cabo y que tienen como objetivo afianzar el vínculo familiar y crear nuevos canales de comunicación. Por ello, os ruego colaboración cuando vuestros/as hijos/as os pregunten u os inviten a realizar actividades juntos.

Así mismo, aprovecho esta circular para comunicaros los próximos talleres gratuitos, para las familias que han autorizado la investigación, que se van a impartir en el centro. Estos serán impartidos por expertos profesionales de cada tema, comenzarán a las 17:15 y se ruega que me confirméis asistencia (c.gonzalomontesinos@edu.uah.es o 611087275) para buscar el espacio acorde a los participantes.

Próximas fechas de los talleres:

- Martes, 30 de enero: Iniciación a los rituales sociales de drogas, tabaco y alcohol.
- Jueves, 22 de febrero: Cómo hablar de sexualidad con los adolescentes.
- Martes, 27 de febrero: Violencia de género en Secundaria.

Muchas gracias de antemano por su colaboración y nos vemos el día 30 de enero.



Clara Gonzalo

Madrid, 18 de febrero de 2018.

Estimada Familia,

Me vuelvo a poner en contacto con vosotros para recordaos que el jueves 22 de febrero a las 17:15 horas se va a impartir el taller gratuito en el centro sobre “Cómo hablar de sexualidad a los adolescentes” de la mano de Silvia Pérez, diplomada en Educación Social y especializada en sexología. Podéis visitar su web www.silviaperez.org para que vengáis con muchas preguntas y muchas ganar de participar en el taller.

Acordaos que es necesario la confirmación al taller para adaptar el espacio a los participantes. Podéis confirmar en c.gonzalomontesinos@edu.uah.es o 611087275.

Aprovecho para recordaos las próximas fechas de los talleres:

- Martes, 27 de febrero: Violencia de género en Secundaria.

Muchas gracias de antemano por vuestra colaboración y nos vemos el día 22 de febrero.



Clara Gonzalo

Madrid, 1 de abril de 2018.

Estimada familia,

Deseo que hayáis disfrutado de unas estupendas vacaciones en familia.

Vuelvo a escribiros para comunicaros que este mes de abril se realizarán dos talleres en los que os invito a participar en compañía de vuestros hijos/as de 1.º y 3.º de la ESO (si tenéis niños/as más pequeños y no tenéis con quién dejarlos, también pueden asistir).

Por favor, acordaos que es necesaria la confirmación al taller para adaptar el espacio a los participantes. Podéis confirmar en c.gonzalomontesinos@edu.uah.es o 611087275. Los talleres comienzan a las 17:15 horas y el conserje os informará a qué aula debéis subir.

La fecha de los talleres son las siguientes:

- 10 de abril: Taller de autoestima y autoconocimiento, impartido por mí, psicóloga experta en educación y gestión emocional.
- 17 de abril: Taller de juegos de mesa en familia, impartido por la tienda especializada en juegos de mesa Rebellion (www.rebellion.es).

Muchas gracias de antemano por vuestra colaboración y nos vemos el día 10 de abril.



Clara Gonzalo

Anexo B. Cuestionario de emociones positivas

B.1. Cuestionario en español

		Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
1	Soy una persona alegre.					
2	Soy muy feliz.					
3	Me divierto mucho con las cosas que hago.					
4	Casi siempre estoy contento/a.					
5	Casi siempre lo paso bien.					
6	Soy bastante tranquilo.					
7	Soluciono mis problemas con mucha tranquilidad.					
8	Casi siempre estoy relajado/a.					
9	La mayor parte de los días me siento en paz.					
10	Aunque tenga problemas, igual mantengo la calma.					
11	Me quedo tranquilo/a aunque no pueda hacer lo que me gusta.					
12	Me pone triste ver a otro/a chico/a que no tiene con quien jugar (que está solo).					
13	Si veo llorar a otro/a chico/a me dan ganas de llorar a mí también.					
14	Me pongo muy mal si veo que alguien se lastima.					
15	Cuando alguien está solo y aburrido me dan ganas de ayudarlo o acompañarlo.					
16	Si alguien está llorando me dan ganas de abrazarlo/la o consolarlo/la.					
17	Me quiero mucho a mí mismo/a.					
18	Siento que soy muy valioso/a.					
19	Siento que soy importante.					
20	Me gusta devolver favores.					
21	Siempre que puedo devuelvo los valores que recibo.					

Si quieres comentar algo que no está en el cuestionario y te parece importante acerca de cómo te sientes en casa o en el colegio, por favor, escríbelo a continuación:

B.2. Cuestionario en rumano

		Intotdeauna	Aproape intotdeauna	Cateodata	Aproape niciodata	Niciodata
1	Sunt o persoana vesela					
2	Sunt foarte fericit/fericita					
3	Ma simt bine cu lucrurile pe care le fac					
4	Aproape intotdeauna sunt vesel/vesela					
5	Aproape intotdeauna ma distrez					
6	Sunt destul de linistit					
7	Solutionez problemele mele cu rabdare					
8	Aproape intotdeauna sunt relaxat/a					
9	In aproape fiecare zi ma simt linistit					
10	Chiar daca am probleme, imi mentin calmul					
11	Ma simt linistit chiar daca nu pot face ceea ce mi place					
12	Ma simt trista sa vad alta fata/baiat nu are cu cine sa se joace (care este singur)					
13	Daca vad ca plange alt baiat sau fata imi vine si mie sa plang					
14	Imi face rau sa vad pe altcineva ranit					
15	Cand cineva e singur si plictisit am chef sa...					
16	Daca cineva plange am chef sa o imbratisez/sa il imbratisez sau sa il/o consolez					
17	Ma iubesc pe mine insumi					
18	Imi dau seama cat valorez					
19	Simt ca sunt foarte important					
20	Imi place sa ofer la randul meu favoruri					
21	Intotdeauna cand pot ofer la randul meu valori					

Daca vrei sa comentezi ceva ce nu se regaseste in chestionar si ti se pare important in legatura cu anumite lucruri in casa sau la scoala, te rugam, scrie in continuare:

Anexo C. Cuestionario de relaciones familiares

C.1. Cuestionario en español

		Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
1	Me gusta pasar tiempo con mi familia.					
2	Mis padres tienen tiempo para hacer actividades de ocio conmigo.					
3	Me gusta realizar actividades de ocio con mi familia.					
4	Mis padres se preocupan de mis estudios.					
5	La mayoría de tiempo que mis padres me dedican es para hacer deberes, estudiar o cosas relacionadas con los estudios.					
6	Si saco malas notas mis padres se enfadan.					
7	Los castigos que recibo son injustos.					
8	Todos los días hablo con mi padre y/o mi madre de mi día en el colegio.					
9	Mis padres me cuentan en qué consiste su trabajo.					
10	Cuando llego a casa, mis padres están muy cansados de trabajar, y no me preguntan qué tal ha ido mi día.					
11	Cuando mi padre y/o madre está triste me preocupo y le pregunto.					
12	Cuando mi padre y/o madre pasa tiempo conmigo estoy más feliz.					
13	Ayudo en las tareas de casa (hacer la comida, ir a comprar, poner la mesa, hacer mi cama, etc.).					
14	Me gusta ser partícipe de las tareas de casa.					
15	Mis padres creen que soy responsable.					
16	Creo que mis padres deberían tener más tiempo para compartir conmigo y hacer cosas divertidas.					
17	Tengo la confianza con mis padres para contarles las cosas que me inquietan o me ponen triste.					
18	En casa me siento solo/a.					
19	Mis padres me escuchan.					
20	Me regañan antes de que pueda explicarles qué ha ocurrido.					
21	Se preocupan cuando tengo algún problema e intentan ayudarme.					

Si quieres comentar algo que no está en el cuestionario y te parece importante acerca de cómo te sientes en casa o sobre la relación con algún miembro de tu familia, por favor, escríbelo a continuación:

C.2. Cuestionario en rumano

		Intotdeauna	Aproape intotdeauna	Cateodata	Aproape niciodata	Niciodata
1	Imi place sa petrec timpul cu familia mea.					
2	Parintii mei au timp sa petreaca timpul cu mine cu activitati recreative .					
3	Me gusta realizar actividades de ocio con mi familia.					
4	Parintii mei se preocupa de temele mele.					
5	Majoritatea timpului parintii mei mi-l dedica pentru a face temele, sa studiez sau lucruri relationate cu studiile.					
6	Daca obtin notele rele parintii mei se supara.					
7	Pedepsele care le primesc sunt nejustificate.					
8	In fiecare zi vorbesc cu tatal/ mama de cum a decurs ziua la scoala.					
9	Parintii mei imi povestesc despre cum se desfasoara serviciul lor.					
10	Cand ajung acasa parintii mei sunt foarte obositi de munca si nu ma intreaba de cum mi-a decurs ziua.					
11	Cand tatal/mama mea este trist/trista intreb ce i s-a intamplat.					
12	Cand tatal/mama mea petrece timpul cu mine sunt mai fericit.					
13	Ajut la treburile casei (fac mancarea, merg la cumparaturi, pun masa, imi fac patul, etc.).					
14	Imi place sa particip la treburile care trebuie facute in casa.					
15	Parintii mei cred ca sunt responsabil.					
16	Cred ca parintii mei ar trebui sa-mi acorde mai mult timp si sa facem lucruri distractive.					
17	Am increderea parintilor mei pentru a le putea vorbi despre lucrurile care ma nelinistesc sau ma fac trist.					
18	In casa ma simt singur/singura.					
19	Parintii mei ma asculta.					
20	Ma cearta inainte de a le putea spune ce s-a intamplat.					
21	Se preocupa cand am vreo problema si incarca sa ma ajute.					

Daca vrei sa adaugi ceva ce nu intalnesti in chestionar si ti se pare important in legatura cu ceea ce simti in casa sau in relatia cu vreun membru al familiei, te rog, scrie in continuare:

Anexo D. Cuestionario de las familias

D.1. Cuestionario en español

Estimados madre o padre,

Nos ponemos en contacto con ustedes para informarles que necesitamos su colaboración para rellenar unos cuestionarios referentes a sus hijos e hijas, asimismo se incluyen preguntas sobre la relación que mantienen con el Centro y cómo es la interacción, comunicación y comportamiento que transcurre en el ámbito familiar.

Este cuestionario tiene el objetivo de conseguir información para, desde el Centro, poder ayudar a mejorar los vínculos existentes entre familia-alumnado-centro. Por medio de este cuestionario, queremos conocer su opinión sobre algunos aspectos relacionados con la educación de sus hijos e hijas. Para ello, les solicitamos que respondan a una serie de preguntas que pueden contestar señalando con una X la opción o las opciones que les parezcan más apropiadas para definir e identificar las situaciones y los casos que se plantean.

Sus datos serán tratados confidencialmente y no se publicará ningún nombre, a cada alumno o alumna se le asignará un código de identificación y de esta manera no aparecerán sus datos personales en los análisis que se realicen.

Les pedimos su colaboración para intentar mejorar la educación de sus hijas e hijos partiendo de sus opiniones sobre determinados factores que influyen en ella. También, les indicamos que nos señalen sugerencias sobre la posibilidad de que consideren necesario formarse ustedes mismos sobre estos temas. Les informamos que el hecho de no contestar este cuestionario también servirá como dato, dando a entender que no existe mucho interés, por su parte, en mejorar la relación con su hijo o hija o con el Centro.

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.

DATOS FAMILIARES	
PADRE	MADRE
Profesión: _____	Profesión: _____
<p align="center">Nivel de Estudios</p> <input type="checkbox"/> Ninguno <input type="checkbox"/> Empezó EGB, pero no la terminó <input type="checkbox"/> EGB o Graduado Escolar <input type="checkbox"/> Graduado en Educación Secundaria <input type="checkbox"/> BUP <input type="checkbox"/> Formación Profesional de Grado Medio <input type="checkbox"/> Formación Profesional de Grado Superior <input type="checkbox"/> Diplomatura <input type="checkbox"/> Licenciatura <input type="checkbox"/> Doctorado <input type="checkbox"/> No sabe o no lo recuerda	<p align="center">Nivel de Estudios</p> <input type="checkbox"/> Ninguno <input type="checkbox"/> Empezó EGB, pero no la terminó <input type="checkbox"/> EGB o Graduado Escolar <input type="checkbox"/> Graduado en Educación Secundaria <input type="checkbox"/> BUP <input type="checkbox"/> Formación Profesional de Grado Medio <input type="checkbox"/> Formación Profesional de Grado Superior <input type="checkbox"/> Diplomatura <input type="checkbox"/> Licenciatura <input type="checkbox"/> Doctorado <input type="checkbox"/> No sabe o no lo recuerda
Trabaja: <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No En qué: _____	Trabaja: <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No En qué: _____
SITUACIÓN FAMILIAR	
<input type="checkbox"/> Sin problemas destacables <input type="checkbox"/> Los padres están separados o divorciados <input type="checkbox"/> Padre o madre han fallecido <input type="checkbox"/> Tienen graves dificultades económicas <input type="checkbox"/> Otros casos (especificar): _____	Además del padre y/o la madre conviven con: <input type="checkbox"/> Abuelos, cuántos: _____ <input type="checkbox"/> Tíos, cuántos: _____ <input type="checkbox"/> Otros (especificar): _____

GRADO DE CONOCIMIENTO DEL CENTRO ESCOLAR	
Conoce al director/a:	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
Conoce al jefe/a de estudios:	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
Conoce al tutor/a de su hijo:	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
Durante este curso, ¿ha hablado con el tutor? <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No ¿Quién ha solicitado la tutoría? _____	En caso afirmativo, ¿en cuántas ocasiones? Razones: _____ _____
Conoce las normas de funcionamiento del Centro	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
Las horas de visita	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
Las horas de tutoría	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
Los eventos especiales que se realizan en el Centro	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
El calendario escolar	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
Los deberes y derechos del alumno	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No

RELACIÓN DE LOS PADRES Y MADRES CON EL CENTRO	
Suelo apoyar las decisiones que toma el tutor/a sobre el comportamiento de mi hijo/a	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
He tenido algún enfrentamiento con algún profesor/a o padre/madre en el Centro	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
Suelo estar informado acerca de los eventos especiales que se realizan en el Centro.	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
Me gusta participar en las actividades que se realizan en el Centro.	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
Me encuentro satisfecho con el Centro.	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No

PARTICIPACIÓN FAMILIA-ESCUELA (marque todo lo que es cierto)
<input type="checkbox"/> Participa en los órganos colegiados de gobierno del centro.
<input type="checkbox"/> Participa en la elaboración del Plan de Convivencia.
<input type="checkbox"/> Participa como delegado o delegada de los padres y madres del alumnado.
<input type="checkbox"/> Participa en la Asociación de Madres y Padres del centro (AMPA).
<input type="checkbox"/> Posee la información necesaria para participar.
<input type="checkbox"/> Siente que forma parte de un proyecto común.
<input type="checkbox"/> El centro programa los tiempos de manera que favorezcan la participación.
<input type="checkbox"/> Fomentan la participación dando tiempo para que pueda ejercerse.
<input type="checkbox"/> Dispone de espacio en el centro para desarrollar sus actividades.
<input type="checkbox"/> Tiene medios para comunicarse con el centro y estar informado/a.
<input type="checkbox"/> Realiza actividades en el centro.
<input type="checkbox"/> Está enterado/a del Plan de Acción Tutorial.
<input type="checkbox"/> Realiza actividades relacionadas con la Iglesia en el centro.

RENDIMIENTO ESCOLAR DE SU HIJO/A					
Ayudo a mi hijo/a a realizar la tarea de clase:					
<input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> Casi siempre <input type="checkbox"/> Algunas veces <input type="checkbox"/> Casi nunca <input type="checkbox"/> Nunca					
Si usted no ayuda a su hijo/a, o sólo lo hace en algunas ocasiones, cuál es la causa:					
<input type="checkbox"/> No puedo ayudar a mi hijo/a con la tarea porque no tengo tiempo. <input type="checkbox"/> No puedo supervisar la tarea porque no tengo los conocimientos necesarios para ayudarlo. <input type="checkbox"/> Le ayuda otra persona (hermano/a, profesor/a, otro miembro de la familia, etc.). <input type="checkbox"/> Va a una academia y allí hace la tarea. <input type="checkbox"/> Se muestra responsable con la tarea que tiene que realizar a diario, no necesita mi ayuda. <input type="checkbox"/> Otras, especificar: _____					
Si su hijo/a no hace la tarea o le resulta difícil que la haga, las decisiones que suelen adoptar son:					
1 = Siempre 2 = Casi siempre 3 = Algunas veces 4 = Casi nunca 5 = Nunca					
	1	2	3	4	5
Sus actos tienen consecuencias					
Sermonear, regañar, criticarle					
Obligarle a estudiar					
Animarle con posibles premios si hace sus tareas					
Dialogar con él y hacerle entrar en razón					
Otras (especificar): _____					
Las decisiones sobre qué hacer en relación con el problema de las tareas escolares normalmente las toma:					
<input type="checkbox"/> El padre <input type="checkbox"/> La madre <input type="checkbox"/> Ambos <input type="checkbox"/> Otros miembros de la familia: _____ <input type="checkbox"/> Nadie					

NIVEL DE CONOCIMIENTO SOBRE SU HIJO/A					
1 = Siempre 2 = Casi siempre 3 = Algunas veces 4 = Casi nunca 5 = Nunca					
	1	2	3	4	5
Creo que conozco bien a mi hijo/a					
Hablo a diario con él/ella sobre cómo le ha ido el día en el colegio					
Hablo a diario con él/ella sobre temas variados					
Mi hijo/a suele hablar conmigo sobre aquellos aspectos que le preocupan					
En casa es comunicativo/a					
Me cuenta las cosas que le ocurren en clase					
Si mi hijo/a tiene un problema con un compañero/a de clase trato de ayudarle a solucionar su problema:	<input type="checkbox"/> Hablo con él/ella y le pregunto si quiere mi ayuda <input type="checkbox"/> Hablo con la profesor/a <input type="checkbox"/> Hablo con los padres sobre el problema <input type="checkbox"/> Hablo con el compañero/a <input type="checkbox"/> No hago nada, son cosas de chicos/as <input type="checkbox"/> Otras, especificar: _____				

RELACIÓN DEL ALUMNO/A CON EL CENTRO Y SU CLASE				
Mi hijo/a se encuentra a gusto en el Centro				
<input type="checkbox"/> Mucho	<input type="checkbox"/> Bastante	<input type="checkbox"/> Normal	<input type="checkbox"/> Poco	<input type="checkbox"/> Muy poco
Mi hijo/a se encuentra satisfecho en su clase				
<input type="checkbox"/> Mucho	<input type="checkbox"/> Bastante	<input type="checkbox"/> Normal	<input type="checkbox"/> Poco	<input type="checkbox"/> Muy poco
Mi hijo/a tiene amigos/as en su clase				
<input type="checkbox"/> Muchos (más de 8)	<input type="checkbox"/> Bastantes (entre 5 y 7)	<input type="checkbox"/> Normal (3 o 4)	<input type="checkbox"/> Pocos (2)	<input type="checkbox"/> Muy pocos (menos de 2)
Conozco a los amigos/as de mi hijo/a				
<input type="checkbox"/> A todos	<input type="checkbox"/> A la mayoría	<input type="checkbox"/> A algunos	<input type="checkbox"/> A pocos	<input type="checkbox"/> A ninguno
La relación de mi hijo/a con el profesorado, en especial con el tutor/a, es:				
<input type="checkbox"/> Muy buena	<input type="checkbox"/> Buena	<input type="checkbox"/> Normal	<input type="checkbox"/> Regular	<input type="checkbox"/> Mala

HÁBITOS, NORMAS DE CONDUCTA EN LA FAMILIA Y HABILIDADES SOCIALES					
Las personas que ejercen influencia sobre la educación de mi hijo/a son:					
Padre	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No			
Madre	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No			
Hermanos mayores	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No			
Abuelos	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No			
Otros familiares: _____	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No			
En cuanto a la educación de mi hijo/a, tanto el padre como la madre estamos de acuerdo con lo que hay que hacer.	<input type="checkbox"/> Siempre	<input type="checkbox"/> Casi siempre	<input type="checkbox"/> Algunas veces	<input type="checkbox"/> Casi nunca	<input type="checkbox"/> Nunca
Mi forma de actuar como padre/madre con mi hijo/a es: 1 = Siempre 2 = Casi siempre 3 = Algunas veces 4 = Casi nunca 5 = Nunca					
	1	2	3	4	5
Normalmente suelo elogiar cualquier comportamiento adecuado que haga mi hijo/a.					
Cuando mi hijo/a no hace lo que yo le digo suelo reaccionar gritando o enfadándome.					
Siempre espero que mi hijo/a me obedezca, aunque si no me hace caso termino por ignorarlo.					
Mi hijo/a siempre se sale con la suya y por no enfadarme termino haciendo lo que él/ella quiere.					
En mi casa mando yo. Si no se hace lo que yo digo mis hijos/as saben lo que les espera: castigo, cachete, gritos...					
Hay días que no les paso ni una, pero en otras ocasiones les dejo que hagan lo que quieran, depende del día.					
Para que no lo pase mal ni se ponga triste yo le hago las cosas que me dice que le cuestan porque me da pena que sufra.					

CONVIVENCIA EN EL HOGAR					
1 = Siempre 2 = Casi siempre 3 = Algunas veces 4 = Casi nunca 5 = Nunca					
	1	2	3	4	5
Existen normas claras sobre el funcionamiento de la convivencia en casa (horarios, reglas, comportamientos, etc.).					
En la semana nos reunimos toda la familia, al menos una hora, para estar juntos y hacer cosas en común.					
En temas de interés familiar, la opinión de nuestros hijos/as para tomar una decisión final es tomada en cuenta.					
En casa, hay reparto de responsabilidades que cada uno debe cumplir para que todo vaya bien.					
Con qué frecuencia se producen estas situaciones en su casa:					
1 = Siempre 2 = Casi siempre 3 = Algunas veces 4 = Casi nunca 5 = Nunca					
	1	2	3	4	5
Peleas entre hermanos/as.					
Cada hijo/a hace lo que quiere, cuando quiere y como quiere.					
Obedecer y respetar las decisiones de los padres.					
Colaboración en las tareas domésticas.					
Cumplir las normas de funcionamiento.					
Respeto en el trato y comunicación con los padres.					
Actitudes y comportamientos pasotas.					
Llegar tarde sin permiso					
Ir con amigos que nos gustan poco					
Otras (especificar): _____					

FORMACIÓN
En qué aspectos relacionados con la educación de su hijo/a consideran que necesitan formación como padre o madre
<input type="checkbox"/> Normas de comportamiento en casa
<input type="checkbox"/> Adquisición de hábitos de conducta
<input type="checkbox"/> Técnicas de estudio y de trabajo intelectual
<input type="checkbox"/> Alimentación saludable
<input type="checkbox"/> Cómo hablar de sexualidad, drogas, y otros temas incómodos a sus hijos/as
<input type="checkbox"/> Cómo detectar y qué hacer en caso de acoso escolar
<input type="checkbox"/> Gestión de emociones en adolescentes
<input type="checkbox"/> Mejora de la comunicación con sus hijos/as
<input type="checkbox"/> Relaciones con sus compañeros y amigos
<input type="checkbox"/> Actividades de ocio y tiempo libre conjuntas (reforzar el vínculo familiar)
<input type="checkbox"/> Otros (especificar): _____
Qué tipo de formación consideran más adecuado
<input type="checkbox"/> Cursos intensivos de tipo teórico
<input type="checkbox"/> Cursos o talleres intensivos de tipo práctico
<input type="checkbox"/> Charlas de expertos en cada tema
<input type="checkbox"/> Talleres conjuntos con sus hijos/as
<input type="checkbox"/> Encuentros entre padres y madres
<input type="checkbox"/> Encuentros con el profesorado
<input type="checkbox"/> Encuentros con orientadores y equipos directivos
<input type="checkbox"/> Proyectos formativos a largo plazo
<input type="checkbox"/> Formación on line o a distancia
<input type="checkbox"/> Congresos y Jornadas
<input type="checkbox"/> Otros (especificar): _____

D.2. Cuestionario en rumano

Chestionar pentru familii

Stimati parinti,

Ne punem in contact cu dumneavoastra ca sa va informam ca avem nevoie de colaborarea voastra pentru a completa niste chestionare referitoare la fii sau ficele dumneavoastra, ce includ intrebari despre relatia ce o au acestia cu Centrul, cum se desfasoara ei, comunicarea si comportamentul pe care il au in ambitu familial.

Obiectivul nostru este de a obtine informatia necesara, pentru a din Centrul nostru a putea imbunatatii legatura care exista intre familie-elev-centru. Dorim sa obtinem parerea dumneavoastra despre anumite aspecte in legatura cu educatia elevilor. Pentru asta va fii nevoie sa raspundeti la niste intrebari marcandu le cu X optiunile care vi se par necesare pentru a identifica situatiile care vi se vor prezenta.

Datele dvs vor fi confidentiale si nu se va publica niciun nume, fiecarui elev li se va asigna un numar astfel va ramane de forma anonima. Va trebui sa ne indicati datele personale ale fiecaruia pentru a putea asigna fiecarei familii ce raspunde fiul sau fiica sa.

Le cerem colaborarea pentru a putea imbunatatii educatia elevilor incepand cu opiniile despre factorii care le influentiaza educatia. Puteti sa ne oferiti anumite sugestii despre intelegerea acestui model de educatie. In cazul in care nu raspundeti acetui chestionar, ne indica ca nu exista interesul necesar pentru a imbunatatii relatia dintre fiul dumneavoastra si Centru.

MULTUMIM PENTRU COLABORARE.

DATE FAMILIARE	
TATA	MAMA
Profesie: _____	Profesie: _____
Nivel de Studii	Nivel de Studii
<input type="checkbox"/> Niciunul <input type="checkbox"/> A inceput EGB, dar nu a terminat <input type="checkbox"/> EGB o Absolvent <input type="checkbox"/> Absolvent de gimnaziu <input type="checkbox"/> BUP <input type="checkbox"/> Absolvent de Gradul Mediu <input type="checkbox"/> Absolvent de Gradul Superior <input type="checkbox"/> Diplomatura <input type="checkbox"/> Licenciat <input type="checkbox"/> Doctorat <input type="checkbox"/> Nu stie, nu isi aminteste.	<input type="checkbox"/> Niciunul <input type="checkbox"/> A inceput EGB, dar nu a terminat <input type="checkbox"/> EGB o Absolvent <input type="checkbox"/> Absolvent de gimnaziu <input type="checkbox"/> BUP <input type="checkbox"/> Absolvent de Gradul Mediu <input type="checkbox"/> Absolvent de Gradul Superior <input type="checkbox"/> Diplomatura <input type="checkbox"/> Licenciat <input type="checkbox"/> Doctorat <input type="checkbox"/> Nu stie, nu isi aminteste
Lucreaza: <input type="checkbox"/> Da <input type="checkbox"/> Nu Profesia: _____	Lucreaza: <input type="checkbox"/> Da <input type="checkbox"/> Nu Profesia: _____
SITUATIE FAMILIARA	
<input type="checkbox"/> Nu exista probleme <input type="checkbox"/> Parintii sunt divortati <input type="checkbox"/> Tatal sau mama decedati <input type="checkbox"/> Au mari probleme economice <input type="checkbox"/> Alta situatie (a se specifica): _____	Aparte de tatal sau mama convietuiesc cu: <input type="checkbox"/> Bunici, numarul: _____ <input type="checkbox"/> Unchi, numarul: _____ <input type="checkbox"/> Alte persoane (a se specifica): _____

GRADO DE CONDUCERE AL CENTRULUI	
Cunoaste directorul/directoarea:	<input type="checkbox"/> Da <input type="checkbox"/> Nu
Cunoaste directorul adjunct:	<input type="checkbox"/> Da <input type="checkbox"/> Nu
Cunoaste dirigina fiului:	<input type="checkbox"/> Da <input type="checkbox"/> Nu
In perioada cursului a vorbit cu dirigintele? <input type="checkbox"/> Da <input type="checkbox"/> Nu Cine a solicitat dirigintele? _____	In caz afirmativ: Motivele: _____
Cunoste normele de functionare a Centrului?	<input type="checkbox"/> Da <input type="checkbox"/> Nu
Orele de visita de visita	<input type="checkbox"/> Da <input type="checkbox"/> Nu
Orele de dirigentie	<input type="checkbox"/> Da <input type="checkbox"/> Nu
Evenimentele care se realizeaza in Centru	<input type="checkbox"/> Da <input type="checkbox"/> Nu
Calendarul scolar	<input type="checkbox"/> Da <input type="checkbox"/> Nu
Temele si drepturile elevului	<input type="checkbox"/> Da <input type="checkbox"/> Nu

RELATIA TATALUI SAU A MAMEI IN CENTRU	
Sunt de acord cu deciziile pe care le ia dirigintele in legatura cu fiul/fiica mea.	<input type="checkbox"/> Da <input type="checkbox"/> Nu
Am avut o confruntare cu dirigintele sau un parinte din Centru.	<input type="checkbox"/> Da <input type="checkbox"/> Nu
Sunt informat cu evenimentele care se realizeaza in Centru.	<input type="checkbox"/> Da <input type="checkbox"/> Nu
Imi place sa particip la evenimentele care se organizeaza in Centru.	<input type="checkbox"/> Da <input type="checkbox"/> Nu
Sunt multumit cu Centrul.	<input type="checkbox"/> Da <input type="checkbox"/> Nu

PARTICIPARE FAMILIE-CENTRU	
<input type="checkbox"/> Participa in partea de conducere al Centrului.	
<input type="checkbox"/> Participa in elaborarea planului de Convietuire.	
<input type="checkbox"/> Participa ca si delegat din partea tatalui sau a mamei.	
<input type="checkbox"/> Participa in Asociatia parintilor din Centru.	
<input type="checkbox"/> Detine informatia necesara pentru a participa.	
<input type="checkbox"/> Simte ca face parte dintr-un proiect comun.	
<input type="checkbox"/> Centru programeaza evenimentele ca sa poata asista.	
<input type="checkbox"/> Oferă timpul necesar ca sa se poata asista.	
<input type="checkbox"/> Se dispune de spatiul necesar pentru a se organiza.	
<input type="checkbox"/> Detine posibilitatea de a se pune in contact cu Centrul si a fii informat.	
<input type="checkbox"/> Realizeaza activitati in Centru.	
<input type="checkbox"/> Este informat de Planul de informare a parintilor.	
<input type="checkbox"/> Realizeaza activitati in legatura cu biserica Centrului.	

NIVELUL DE PREGATIRE A FIULUI/FIICEI D-VS					
A ajutat pe fiul/fiica dvs la teme:					
<input type="checkbox"/> Intotdeauna <input type="checkbox"/> Aproape intotdeauna <input type="checkbox"/> Doar cateodata <input type="checkbox"/> Aproape niciodata <input type="checkbox"/> Niciodata					
Daca nu va ajutati fiul/fiica niciodata sau doar cateodata, care este cauza:					
<input type="checkbox"/> Nu-mi pot ajuta fiul/fiica niciodata pentru ca nu am timp. <input type="checkbox"/> Nu pot supraveghea temele pentru ca nu am cunostintele necesare. <input type="checkbox"/> Il ajuta alta persoana. (fratele/sora, profesorul/profesoara, alt membru al familiei...) <input type="checkbox"/> Merge la o academie si isi face acolo temele. <input type="checkbox"/> Este responsabil cu temele la ordinea zilei, nu are nevoie de ajutorul meu. <input type="checkbox"/> Altele, specifica: _____					
Daca fiul/fiica nu isi face temele sau ii este dificil sa le faca, deciziile care se pot lua sunt:					
1 = Intotdeauna 2 = Aproape intotdeauna 3 = Doar cateodata 4 = Aproape niciodata 5 = Niciodata					
	1	2	3	4	5
Acest fapt are consecinte					
Il critica, il cearta					
Il obliga sa studieze					
Il recompenseaza cu premiu daca isi face temele					
Dialogheza cu el si il face sa inteleaga					
Altele (specifica): _____					
Deciziile in ce priveste facerea temelos, in general le ia:					
<input type="checkbox"/> Tatal <input type="checkbox"/> Mama <input type="checkbox"/> Ambii <input type="checkbox"/> Alti membrii din familie: _____ <input type="checkbox"/> Nimeni					

Nivelul de cunostere al fiicei/fiului:					
1 = Intotdeauna 2 = Aproape intotdeauna 3 = Doar cateodata 4 = Aproape niciodata 5 = Niciodata					
	1	2	3	4	5
Cred ca imi cunosc bine fiul/fiica					
Vorbesc zilnic cu el/ea despre cum i-a mers la scoala					
Vorbesc zilnic cu ea/el despre subiecte diverse					
Fiul/fiica mea obisnuieste sa vorbeasca cu mine despre subiecte care il preocupa					
In casa este comunicativ/comunicativa					
Imi povesteste lucrurile care ii se intampla in clasa					
Daca fiul/fiica mea are vreo problema cu un coleg de clasa incerc sa rezolv situatia:	<input type="checkbox"/> Vorbeasc cu el/ea daca doreste ajutorul meu profesor/a <input type="checkbox"/> Vorbesc cu profesorul <input type="checkbox"/> Vorbesc cu parintii despre problema <input type="checkbox"/> Vorbesc cu colegul/colega <input type="checkbox"/> Nu fac nimic,sunt chestii de baieti/fete <input type="checkbox"/> Altele,specifica: _____				

RELATIA ELEVULUI/ELEVEI CU CENTRUL SI CLASA				
Fiul/Fiica mea se simte bine in Centru				
<input type="checkbox"/> Mult	<input type="checkbox"/> Destul	<input type="checkbox"/> Normal	<input type="checkbox"/> Putin	<input type="checkbox"/> Foarte putin
Fiul/Fiica mea se simte satisfacut cu clasa				
<input type="checkbox"/> Mult	<input type="checkbox"/> Destul	<input type="checkbox"/> Normal	<input type="checkbox"/> Putin	<input type="checkbox"/> Foarte putin
Fiul/Fiica mea are prieteni in clasa				
<input type="checkbox"/> Multi (mai mult de 8)	<input type="checkbox"/> Destui (intre 5 si 7)	<input type="checkbox"/> Normal (3 sau 4)	<input type="checkbox"/> Putini (2)	<input type="checkbox"/> Foarte putini (mai putin de 2)
Cunosc prietenii fiului/fiicei mele				
<input type="checkbox"/> Pe toti	<input type="checkbox"/> Pe majoritatea	<input type="checkbox"/> Pe unii	<input type="checkbox"/> Putini	<input type="checkbox"/> Pe niciunul
Relatia fiului/fiicei mele cu Pofesoratul, in special cu dirigintele/diriginta, este:				
<input type="checkbox"/> Foarte buna	<input type="checkbox"/> Buna	<input type="checkbox"/> Normala	<input type="checkbox"/> Potrivita	<input type="checkbox"/> Rea

OBICEIURI, NORMAE DE CONDUCTA IN FAMILIE SI ABILITATI SOCIALE							
Persoanele care au influenta in viata fiului/fiicei mele sunt:							
Tatal	<input type="checkbox"/> Da		<input type="checkbox"/> Nu				
Mama	<input type="checkbox"/> Da		<input type="checkbox"/> Nu				
Fratii mai mari	<input type="checkbox"/> Da		<input type="checkbox"/> Nu				
Bunicii	<input type="checkbox"/> Da		<input type="checkbox"/> Nu				
Alti familiari	<input type="checkbox"/> Da		<input type="checkbox"/> Nu				
Altele (specifica): _____	<input type="checkbox"/> Da		<input type="checkbox"/> Nu				
In ceea ce priveste educatia fiului/fiicei mele, atat tatal cat si amama suntem de acord cu ceea ce trebuie sa facem.	Intotdeauna	Aproape intotdeauna	Doar cateodata	Aproape niciodata	Niciodata		
Forma mea de a proceda cu fiul/fiica mea este: 1 = Intotdeauna 2 = Aproape intotdeauna 3 = Cateodata 4 = Aproape niciodata 5 = Niciodata							
			1	2	3	4	5
In mod normal obisnuiesc sa elogiez comportamentul fiului/fiicei mele.							
Cand fiul/fiica mea greseste de obicei ma enervez sau strig la el.							
Vreau ca fiul/fiica mea sa se supuna la ce zic eu, dar daca nu-mi da importanta termin ignorandu-l.							
Fiul/fiica mea intotdeauna face cum vrea el/ea si ca sa nu ma supar in final fac ce zice el/ea.							
In casa mea comand eu. Daca nu fac ce spun eu fiul/fiica mea stie ce il asteapta: pedeapsa, bataie, strigate...							
Exista zile cand nu le trec nimic cu vederea dar cateodata ii las sa faca ce vor, depinde de zi.							
Casa nu se simta rau sau sa devina trist, fac eu ceea ce-mi spune el ca nu le poate face, pentru ca nu vreau sa sufer.							

FORMA DE CONVIETURIE IN CASA (FAMILIE)					
1 = Intotdeauna 2 = Aproape intotdeauna 3 = Doar cateodata 4 = Aproape niciodata 5= Niciodata					
	1	2	3	4	5
Avem norme clare despre felul de convietuire in casa (orar, reguli, comportament, etc.).					
In timpul saptamanii ne reunim toata familia, cel putin o ora, ca sa stam impreuna si sa facem lucruri impreuna.					
In ceea ce priveste subiectele familiare, opiniile fiilor/ficelor noastre pentru a lua o decizie finala este luata in considerare.					
In casa, responsabilitatile sunt impartite pe care fiecare trebuie sa le implineasca ca totul sa mearga bine.					
Cat de des se intampla aceste situatii in casa:					
1 = Intotdeauna 2 = Aproape intotdeauna 3 = Doar cateodata 4 = Aproape niciodata 5 = Niciodata					
	1	2	3	4	5
Certuri intre frati/surori.					
Fiecare face ceea ce vrea, cum vrea si cand vrea.					
Se supun si implinesc ceea ce spun parintii.					
Colaborare in a face treburile zilnice in casa.					
Implinirea normelor de functionare.					
Respect in comportamentul cu parintii.					
Atitudine si comportament de ignoranta.					
Ajung tarziu fara permisiune.					
Ies cu prieteni care nu prea ne plac.					
Altele (specifica): _____					

PREGATIRE
In ce aspecte in legatura cu educatia fiului/fiicei aveti nevoie de pregatire ca parinti:
<input type="checkbox"/> Reguli de purtare in casa
<input type="checkbox"/> Formare de comportament
<input type="checkbox"/> Technici de studiu si de formare intelectuala
<input type="checkbox"/> Alimentatie sanatoasa
<input type="checkbox"/> Cum sa vorbim de sexualitate, droguri, si alte teme incomode cu fiul/fiica dumneavoastra
<input type="checkbox"/> Cum sa detectezi agresiunea scolara intre elevi
<input type="checkbox"/> A gestiona partea emotionala in adolescenti
<input type="checkbox"/> Imbunatatirea comunicarii cu fiul/fiica dumneavoastra
<input type="checkbox"/> Relatiile cu colegii si prietenii
<input type="checkbox"/> Activitati, hobbyuri in timpul liber (a imbunatatii legatura familiara)
<input type="checkbox"/> Altele (specifica): _____
Ce fel de pregatire considera ca e cea mai apropiata
<input type="checkbox"/> Cursuri intensive teoretice
<input type="checkbox"/> Cursuri sau ateliere cu practica intensiva
<input type="checkbox"/> Convorbiri cu profesionale despre fiecare tema
<input type="checkbox"/> Ateliere impreuna cu fiii/ficele dumneavoastra
<input type="checkbox"/> Intalniri intre parinti
<input type="checkbox"/> Intalniri cu Profesoratul
<input type="checkbox"/> Intalniri cu echipe de conducere si orientare
<input type="checkbox"/> Proiecte de pregatire pe timp lung
<input type="checkbox"/> Pregatire on line sau la distanta
<input type="checkbox"/> Congrese si Intalniri
<input type="checkbox"/> Altele (specifica): _____

D.3. Cuestionario en chino

诸位家长,

我们和您取得联系,是希望您帮助填写对子女的相关问卷调查。问题涵盖子女在学校以及在家中的具体表现情况。

本次调查问卷的目的是为了获取信息,进而使得家庭-学生-学校之间的纽带更加紧密。通过本次问卷,我们想了解您关于子女教育方面的意见。为此,请您回答以下问题,并在符合的选项后画x。

您的数据将严格保密,且匿名,每个学生将被分配一个号码,因此不会泄露您的个人信息。然而,为了对应各个家庭,需要您将子女的个人信息公开通知我们。

希望得到您的配合与支持,根据您的意见进而让孩子更好的接受教育。并给予我们,您自身对这些问题的建议。请注意,不参与此问卷也将视作为一份统计数据,表明您对于此类调查不感兴趣。

感谢您的支持与配合。

家庭信息	
父亲	母亲
职业: _____	职业: _____
<p style="text-align: center;">文化水平</p> <input type="checkbox"/> 从未接受过任何教育 <input type="checkbox"/> 接受过义务基础教育, 但未毕业 <input type="checkbox"/> 接受过义务基础教育或小学毕业 <input type="checkbox"/> 初中毕业 <input type="checkbox"/> 高中 <input type="checkbox"/> 中等职业培训 <input type="checkbox"/> 高等职业培训 <input type="checkbox"/> 大学 <input type="checkbox"/> 硕士 <input type="checkbox"/> 博士 <input type="checkbox"/> 不知道或不记得	<p style="text-align: center;">文化水平</p> <input type="checkbox"/> 从未接受过任何教育 <input type="checkbox"/> 接受过义务基础教育, 但未毕业 <input type="checkbox"/> 接受过义务基础教育或小学毕业 <input type="checkbox"/> 初中毕业 <input type="checkbox"/> 高中 <input type="checkbox"/> 中等职业培训 <input type="checkbox"/> 高等职业培训 <input type="checkbox"/> 大学 <input type="checkbox"/> 硕士 <input type="checkbox"/> 博士 <input type="checkbox"/> 不知道或不记得
是否工作: <input type="checkbox"/> 是 <input type="checkbox"/> 否 原因: _____	是否工作: <input type="checkbox"/> 是 <input type="checkbox"/> 否 原因: _____
家庭状况	
<input type="checkbox"/> 无任何问题 <input type="checkbox"/> 父母分居或离异 <input type="checkbox"/> 父母去世 <input type="checkbox"/> 家庭困难 <input type="checkbox"/> 其他(明确指出): _____	<p style="text-align: center;">除父母外, 还与 同住:</p> <input type="checkbox"/> 祖父母, 人数: _____ <input type="checkbox"/> 叔叔, 人数: _____ <input type="checkbox"/> 其他 (明确指出): _____

对学校的了解程度	
是否认识校长:	<input type="checkbox"/> 是 <input type="checkbox"/> 否
是否认识教导主任:	<input type="checkbox"/> 是 <input type="checkbox"/> 否
是否认识您孩子的老师:	<input type="checkbox"/> 是 <input type="checkbox"/> 否
是否与老师沟通过? <input type="checkbox"/> 是 <input type="checkbox"/> 否 是否申请与老师沟通过? _____	具体沟通过多少次? 原因: _____ _____
是否了解学校具体情况	<input type="checkbox"/> 是 <input type="checkbox"/> 否
探望时间	<input type="checkbox"/> 是 <input type="checkbox"/> 否
辅导时间	<input type="checkbox"/> 是 <input type="checkbox"/> 否
学校举办的相关活动	<input type="checkbox"/> 是 <input type="checkbox"/> 否
校历	<input type="checkbox"/> 是 <input type="checkbox"/> 否
学生的权利与义务	<input type="checkbox"/> 是 <input type="checkbox"/> 否
您与学校的关系	
我支持老师对我孩子的管理	<input type="checkbox"/> 是 <input type="checkbox"/> 否
我与学校的老师或者某位家长发生过争吵	<input type="checkbox"/> 是 <input type="checkbox"/> 否
学校的各项活动均被通知	<input type="checkbox"/> 是 <input type="checkbox"/> 否
我乐于参加学校的各项活动	<input type="checkbox"/> 是 <input type="checkbox"/> 否
我对学校很满意	<input type="checkbox"/> 是 <input type="checkbox"/> 否

家庭与学校的共同参与度 (在认同选项后划X)
<input type="checkbox"/> 参与该中心的大学管理机构
<input type="checkbox"/> 参与共存规划
<input type="checkbox"/> 作为学生家长的代表参加
<input type="checkbox"/> 参与家长协会
<input type="checkbox"/> 掌握参与的必要知识
<input type="checkbox"/> 将自己作为活动的一部分
<input type="checkbox"/> 学校有效编排时间使得家长参与活动更便利
<input type="checkbox"/> 鼓励大家在参与中得到锻炼
<input type="checkbox"/> 学校有足够空间来开展相关活动
<input type="checkbox"/> 随时与学校保持沟通
<input type="checkbox"/> 参与学校活动
<input type="checkbox"/> 了解教程计划
<input type="checkbox"/> 在学校开展宗教活动

孩子的在校表现					
辅导孩子共同完成学校作业:					
<input type="checkbox"/> 总是		<input type="checkbox"/> 经常		<input type="checkbox"/> 偶尔	
		<input type="checkbox"/> 很少		<input type="checkbox"/> 从不	
若不辅导孩子功课或只是在某些情况下辅导, 是出于以下何种原因:					
<input type="checkbox"/> 无充足时间					
<input type="checkbox"/> 不具备相关知识					
<input type="checkbox"/> 其他人辅导孩子 (兄长, 老师, 其他家庭成员等).					
<input type="checkbox"/> 孩子在辅导班完成作业					
<input type="checkbox"/> 孩子自身有能力独立完成, 无需我的辅导					
<input type="checkbox"/> 其他原因, 例如: _____					
您的子女不写作业或者认为作业很困难时, 您会如何做:					
1 = 总是 2 = 经常 3 = 偶尔 4 = 很少 5 = 从不					
	1	2	3	4	5
告知其相应的后果					
训斥及批评孩子					
强迫孩子学习					
用奖品鼓励孩子完成作业					
和孩子沟通, 真正让孩子明白道理					
其他(例如): _____					
在有关学校的问题上, 通常由谁做决定:					
<input type="checkbox"/> 父亲					
<input type="checkbox"/> 母亲					
<input type="checkbox"/> 父母双方					
<input type="checkbox"/> 其他家庭成员: _____					
<input type="checkbox"/> 没有人					

对您子女的了解情况					
1 = 总是 2 = 经常 3 = 偶尔 4 = 很少 5 = 从不					
	1	2	3	4	5
我很了解我的孩子					
与孩子沟通并了解其每天在学校的状况					
经常与孩子沟通各类话题					
孩子经常与我沟通其担心的问题					
在家里，孩子很爱讲话					
孩子跟我讲述在班级里发生的事情					
若我的孩子与班级同学发生矛盾， 我会如何解决：	<input type="checkbox"/> 与孩子沟通，询问其是否需要我的帮助 <input type="checkbox"/> 与老师沟通 <input type="checkbox"/> 与同学的家长沟通 <input type="checkbox"/> 与孩子的同学沟通 <input type="checkbox"/> 其他，例如：_____				

孩子对学校以及班级的满意度				
孩子对学校的喜爱度				
<input type="checkbox"/> 非常	<input type="checkbox"/> 很	<input type="checkbox"/> 一般	<input type="checkbox"/> 很少	<input type="checkbox"/> 非常少
孩子对班级的满意度				
<input type="checkbox"/> 非常	<input type="checkbox"/> 很	<input type="checkbox"/> 一般	<input type="checkbox"/> 很少	<input type="checkbox"/> 非常少
孩子在班级的朋友				
<input type="checkbox"/> 非常多 (超过8个)	<input type="checkbox"/> 很多 (5到7个)	<input type="checkbox"/> 一般 (3或4个)	<input type="checkbox"/> 很少 (2个)	<input type="checkbox"/> 非常少 (不到2个)
是否认识孩子的朋友				
<input type="checkbox"/> 所有人	<input type="checkbox"/> 大多数	<input type="checkbox"/> 一些	<input type="checkbox"/> 很少	<input type="checkbox"/> 一个不认识
孩子与老师的关系：				
<input type="checkbox"/> 非常好	<input type="checkbox"/> 好	<input type="checkbox"/> 正常	<input type="checkbox"/> 一般	<input type="checkbox"/> 不好

个人习惯，家庭行为规范以及社交技巧					
对孩子教育影响比较大的人是：					
父亲	<input type="checkbox"/> 是		<input type="checkbox"/> 否		
母亲	<input type="checkbox"/> 是		<input type="checkbox"/> 否		
兄长	<input type="checkbox"/> 是		<input type="checkbox"/> 否		
祖父母	<input type="checkbox"/> 是		<input type="checkbox"/> 否		
其他家庭成员	<input type="checkbox"/> 是		<input type="checkbox"/> 否		
其他人 (例如): _____	<input type="checkbox"/> 是		<input type="checkbox"/> 否		
对子女的教育问题上，父母双方表示赞同	<input type="checkbox"/> 总是	<input type="checkbox"/> 经常	<input type="checkbox"/> 有时	<input type="checkbox"/> 很少	<input type="checkbox"/> 从不
作为家长，与孩子的交往方式： 1 = 经常 2 = 经常 3 = 偶尔 4 = 很少 5 = 从不					
	1	2	3	4	5
孩子表现好时，对其鼓励赞美					
当孩子不听话时，我时常很生气的对其呵斥					
希望孩子听话，尽管孩子经常忽略我的感受					
孩子总是随心所欲，我也不生气并尝试满足其需求					
孩子在家听从我的指令，如果不按照我指示的去做，我会对其处罚					
有时会对孩子比较严格，有时会对孩子比较宽松，情况不一					
为了不让孩子失落，我会帮助其完成比较困难的任务					

家庭生活					
1 = 总是 2 = 经常 3 = 有时 4 = 很少 5 = 从不					
	1	2	3	4	5
家庭守则 (时间表,规章制度,行为规范等).					
一周至少一小时, 全家共同活动					
孩子的意见也被考虑在内					
在家中, 每个人均有各自的分工					
以下情况, 在家中发生的频率为:					
1 = 总是 2 = 经常 3 = 有时 4 = 很少 5 = 从不					
	1	2	3	4	5
兄弟姐妹之间打架					
孩子随心所欲想做什么做什么					
尊重并遵循父母的意见					
帮助做家务					
遵守相应准则					
与父母沟通					
散漫的态度及行为					
归家晚且无报备					
和我们不喜欢的朋友玩					
其他 (例如): _____					

培训课程	
作为父母，您认为孩子需要何种培训	
<input type="checkbox"/>	在家中的行为规范
<input type="checkbox"/>	行为习惯的培养
<input type="checkbox"/>	学习技能
<input type="checkbox"/>	健康的饮食
<input type="checkbox"/>	如何与孩子谈及性行为，毒品及此类敏感话题
<input type="checkbox"/>	面对校园欺凌，应当如何回应
<input type="checkbox"/>	青少年的情绪管理
<input type="checkbox"/>	改善与孩子的沟通方式
<input type="checkbox"/>	孩子与朋友和同学的关系
<input type="checkbox"/>	休闲活动(增进家庭关系)
<input type="checkbox"/>	其他(例如: _____)
您认为哪些是合理的培训	
<input type="checkbox"/>	理论性强化课程
<input type="checkbox"/>	强化课程或实践研讨会
<input type="checkbox"/>	专家专题讲座
<input type="checkbox"/>	开展亲子研讨会
<input type="checkbox"/>	组织家长会
<input type="checkbox"/>	组织与老师的交流会
<input type="checkbox"/>	组织顾问与管理团队会议
<input type="checkbox"/>	长期培训项目
<input type="checkbox"/>	网络培训或远程培训
<input type="checkbox"/>	组织大型会议及小型会议
<input type="checkbox"/>	其他(例如: _____)

Anexo E. Pruebas estadísticas de validez convergente, fiabilidad y validez discriminante de los modelos de ecuaciones estructurales del modelo experimental pre-intervención

Tabla 32

Estadísticos de fiabilidad y validez del modelo experimental pre-intervención (1/2).

Constructo e indicadores	Tipo	Cargas > 0.5	Fiabilidad	Alfa	Varianza
			compuesta > 0.7	Cronbach > 0.6	Media Extraída > 0.5
<i>Alegría</i>	R		0.888	0.842	0.615
c2_1_pre		0.796			
c2_2_pre		0.828			
c2_3_pre		0.681			
c2_4_pre		0.815			
c2_5_pre		0.791			
<i>Gratitud</i>	R		0.909	0.801	0.834
c2_20_pre		0.903			
c2_21_pre		0.923			
<i>Satisfacción</i>	R		0.910	0.852	0.772
c2_17_pre		0.845			
c2_18_pre		0.907			
c2_19_pre		0.884			
<i>Serenidad</i>	R		0.759	0.564	0.518
c2_10_pre		0.745			
c2_11_pre		0.569			
c2_9_pre		0.821			
<i>Simpatía</i>	R		0.885	0.839	0.610
c2_12_pre		0.789			
c2_13_pre		0.635			
c2_14_pre		0.773			
c2_15_pre		0.857			
c2_16_pre		0.830			
<i>Comunicación</i>	R		0.776	0.569	0.539
c1_11_pre		0.699			
c1_15_pre		0.670			
c1_3_pre		0.824			
<i>Apego</i>	R		0.836	0.755	0.506
c1_17_pre		0.727			
c1_19_pre		0.718			
c1_1_pre		0.726			
c1_21_pre		0.756			
c1_2_pre		0.624			
<i>Rendimiento académico</i>	R		0.952	0.940	0.770
legcast1		0.868			
legcast2		0.867			
legextr1		0.892			
legextr2		0.888			
matem1		0.874			
matem2		0.873			

Tabla 33

Estadísticos de fiabilidad y validez del modelo experimental pre-intervención (2/2).

Constructo e indicadores	Tipo	Cargas > 0.5	Fiabilidad compuesta > 0.7	Alfa Cronbach > 0.6	Varianza Media Extraída > 0.5
<i>Sentimiento de pertenencia a la familia del alumnado</i>					
comunicativo	R	0.831	0.852	0.774	0.596
conoc_hijo		0.566			
hablar_preoc		0.885			
hablr_varios		0.767			
<i>Implicación de los progenitores en la escuela</i>					
participacion5	R	0.649	0.876	0.808	0.641
participacion6		0.866			
participacion7		0.799			
participacion8		0.870			
<i>Nivel educativo de los progenitores</i>					
educm	R	0.986	0.891	0.815	0.805
educp		0.799			
<i>Bienestar emocional</i>					
BE1	F	1.000	1.000	1.000	1.000
<i>Bienestar familiar</i>					
BF1	F	1.000	1.000	1.000	1.000
<i>Éxito académico y social</i>					
EAS1	F	1.000	1.000	1.000	1.000
<i>Madurez emocional</i>					
ME1	F	1.000	1.000	1.000	1.000
<i>Nivel de ayuda a la tarea</i>					
NAT1	R	1.000	1.000	1.000	1.000

Tabla 34

Matriz del criterio HTMT modelo experimental pre-intervención.

	Alegría	Apego	Bienestar emocional	Bienestar familiar	Éxito académico y social	Comunicación	Gratitud	Madurez emocional	Nivel de ayuda a la tarea	Nivel educativo de los progenitores	Rendimiento académico	Satisfacción	Implicación de los progenitores en la escuela	Sentimiento de pertenencia a la familia del alumnado	Serenidad	Simpatía
Alegría																
Apego	0.585															
Bienestar emocional	0.884	0.661														
Bienestar familiar	0.493	0.978	0.605													
Éxito académico y social	0.077	0.285	0.068	0.249												
Comunicación	0.431	0.898	0.652	0.967	0.240											
Gratitud	0.470	0.412	0.726	0.438	0.052	0.612										
Madurez emocional	0.813	0.921	0.939	0.842	0.153	0.904	0.681									
Nivel de ayuda a la tarea	0.212	0.182	0.195	0.153	0.071	0.141	0.131	0.199								
Nivel educativo de los progenitores	0.112	0.095	0.036	0.055	0.339	0.098	0.152	0.048	0.051							
Rendimiento académico	0.140	0.197	0.046	0.201	0.527	0.425	0.041	0.095	0.146	0.222						
Satisfacción	0.545	0.511	0.738	0.428	0.056	0.373	0.294	0.682	0.019	0.168	0.103					
Implicación de los progenitores en la escuela	0.104	0.114	0.031	0.058	0.923	0.082	0.066	0.029	0.091	0.344	0.224	0.065				
Sentimiento de pertenencia a la familia del alumnado	0.186	0.464	0.142	0.400	0.532	0.403	0.138	0.268	0.292	0.151	0.146	0.082	0.126			
Serenidad	0.481	0.596	0.669	0.525	0.213	0.536	0.377	0.682	0.439	0.094	0.099	0.470	0.218	0.227		
Simpatía	0.305	0.390	0.654	0.429	0.030	0.634	0.521	0.630	0.109	0.145	0.132	0.220	0.099	0.134	0.203	

Tabla 35

Estadísticos de multicolinealidad modelo experimental pre-intervención.

Constructo	VIF	Estadísticos t	p valor
Alegría	1.536	15.634	0.0000
Serenidad	1.249	14.114	0.0000
Simpatía	1.251	14.853	0.0000
Gratitud	1.387	17.105	0.0000
Satisfacción	1.327	13.398	0.0000
Bienestar emocional	1.578	31.780	0.0000
Apego	1.559	31.794	0.0000
Comunicación	1.559	13.296	0.0000
Bienestar familiar	1.578	24.312	0.0000
Madurez emocional	1.000	2.942	0.003
Implicación de los progenitores en la escuela	1.041	20.952	0.0000
Sentimiento de pertenencia a la familia del alumnado	1.016	9.703	0.0000
Rendimiento académico	1.052	11.633	0.0000
Nivel de ayuda a la tarea	1.000	1.792	0.074
Nivel educativo de los progenitores	1.000	0.477	0.633

Tabla 36*Relaciones de bootstrapping del modelo experimental pre-intervención.*

Relaciones entre variables latentes	Media de la muestra	Desviación estándar	Estadísticos t	P Valor
Alegría -> BE	0.429	0.027	15634	0.000
Serenidad -> BE	0.170	0.012	14114	0.000
Gratitud -> BE	0.225	0.015	14853	0.000
Simpatía -> BE	0.324	0.019	17105	0.000
Satisfacción -> BE	0.313	0.023	13398	0.000
BE-> ME	0.679	0.021	31780	0.000
Apego -> BF	0.728	0.023	31794	0.000
Comunicación -> BF	0.375	0.028	13296	0.000
BF -> ME	0.433	0.018	24312	0.000
ME -> Pert.	0.266	0.087	2942	0.003
IPE. -> EAS	0.738	0.035	20952	0.000
Pert. -> EAS	-0.406	0.042	9703	0.000
Rdo. -> EAS	0.316	0.027	11633	0.000
Ayu. -> Rdo.	0.143	0.080	1792	0.074
NEP -> Ayu.	-0.059	0.123	0.477	0.633

Leyenda:

Al. = Alegría

Gra. = Gratitud

Sat. = Satisfacción

Ser. = Serenidad

Sim. = Simpatía

BE = Bienestar emocional

Com. = Comunicación

Ap. = Apego

BF = Bienestar familiar

ME = Madurez emocional

Pert. = Sentimiento de pertenencia del alumnado a la familia

EAS = Éxito académico y social

IPE = Implicación de los progenitores en la escuela

Rdo. = Rendimiento académico

Ayu. = Nivel de ayuda en la tarea

NEP = Nivel educativo de los progenitores

Anexo F. Pruebas estadísticas de validez convergente, fiabilidad y validez discriminante de los modelos de ecuaciones estructurales del modelo experimental post-intervención

Tabla 37

Estadísticos de fiabilidad y validez del modelo experimental post-intervención (1/2).

Constructo e			Fiabilidad	Alfa	Varianza
indicadores	Tipo	Cargas	compuesta	Cronbach	Media
		> 0.5	> 0.7	> 0.6	Extraída
					> 0.5
<i>Alegría</i>	R		0.884	0.836	0.606
c2_1_post		0.788			
c2_2post		0.799			
c2_3post		0.693			
c2_4post		0.848			
c2_5post		0.756			
<i>Gratitud</i>	R		0.871	0.705	0.771
c2_20post		0.860			
c2_21post		0.897			
<i>Satisfacción</i>	R		0.919	0.868	0.792
c2_17post		0.834			
c2_18post		0.937			
c2_19post		0.896			
<i>Serenidad</i>	R		0.796	0.658	0.496
c2_10post		0.787			
c2_11post		0.634			
c2_7post		0.736			
c2_9post		0.650			
<i>Simpatía</i>	R		0.868	0.814	0.572
c2_12post		0.807			
c2_13post		0.584			
c2_14post		0.730			
c2_15post		0.844			
c2_16post		0.790			
<i>Comunicación</i>	R		0.794	0.676	0.518
c1_11post		0.632			
c1_14post		0.688			
c1_15post		0.684			
c1_20post_inv		0.524			
c1_3post		0.759			
<i>Apego</i>	R		0.870	0.826	0.521
c1_12post		0.705			
c1_17post		0.742			
c1_19post		0.737			
c1_1post		0.790			
c1_21post		0.631			
c1_2post		0.620			
c1_8post		0.663			
<i>Rendimiento académico</i>	R		0.952	0.940	0.769
legcast1		0.862			
legcast2		0.864			
legextr1		0.892			
legextr2		0.886			
matem1		0.879			
matem2		0.879			

Tabla 38

Estadísticos de fiabilidad y validez del modelo experimental post-intervención (2/2).

Constructo e indicadores	Tipo	Cargas > 0.5	Fiabilidad	Alfa	Varianza
			compuesta > 0.7	Cronbach > 0.6	Media Extraída > 0.5
<i>Sentimiento de pertenencia a la familia del alumnado</i>					
comunicativo	R	0.810	0.901	0.865	0.644
hablar_día		0.767			
contar_clase		0.790			
hablar_preoc		0.850			
hablr_varios		0.795			
<i>Implicación de los progenitores en la escuela</i>					
participacion5	R	0.635	0.885	0.847	0.528
participacion6		0.829			
participacion7		0.746			
participacion8		0.834			
participacion9		0.706			
participacion10		0.563			
participacion12		0.733			
<i>Nivel educativo de los progenitores</i>					
educm	R	0.986	0.891	0.815	0.805
educp		0.799			
<i>Bienestar emocional</i>					
BE1	F	1.000	1.000	1.000	1.000
<i>Bienestar familiar</i>					
BF1	F	1.000	1.000	1.000	1.000
<i>Éxito académico y social</i>					
EAS1	F	1.000	1.000	1.000	1.000
<i>Madurez emocional</i>					
ME1	F	0.927	0.927	0.842	0.863
ME2		0.932			
<i>Nivel de ayuda a la tarea</i>					
NAT1	R	1.000	1.000	1.000	1.000

Tabla 39

Matriz del criterio HTMT modelo experimental post-intervención.

	Alegría	Apego	Bienestar emocional	Bienestar familiar	Éxito académico y social	Comunicación	Gratitud	Madurez emocional	Nivel de ayuda a la tarea	Nivel educativo de los progenitores	Rendimiento académico	Satisfacción	Implicación de los progenitores en la escuela	Sentimiento de pertenencia a la familia del alumnado	Serenidad	Simpatía
Alegría																
Apego	0.767															
Bienestar emocional	0.889	0.760														
Bienestar familiar	0.712	0.804	0.727													
Éxito académico y social	0.052	0.137	0.058	0.131												
Comunicación	0.736	0.958	0.798	0.958	0.152											
Gratitud	0.377	0.358	0.669	0.380	0.235	0.496										
Madurez emocional	0.939	0.921	0.978	0.897	0.111	0.969	0.615									
Nivel de ayuda a la tarea	0.155	0.205	0.122	0.168	0.032	0.135	0.176	0.170								
Nivel educativo de los progenitores	0.068	0.164	0.025	0.136	0.318	0.182	0.232	0.094	0.051							
Rendimiento académico	0.221	0.239	0.143	0.262	0.345	0.364	0.149	0.238	0.146	0.222						
Satisfacción	0.534	0.594	0.788	0.562	0.056	0.608	0.434	0.792	0.059	0.106	0.080					
Implicación de los progenitores en la escuela	0.082	0.145	0.039	0.069	0.887	0.169	0.197	0.063	0.092	0.316	0.202	0.105				
Sentimiento de pertenencia a la familia del alumnado	0.200	0.324	0.155	0.281	0.298	0.252	0.129	0.256	0.227	0.101	0.148	0.098	0.179			
Serenidad	0.586	0.644	0.806	0.590	0.038	0.602	0.265	0.818	0.103	0.229	0.068	0.540	0.121	0.134		
Simpatía	0.258	0.323	0.540	0.356	0.099	0.500	0.487	0.526	0.078	0.098	0.063	0.147	0.188	0.158	0.261	

Tabla 40*Estadísticos de multicolinealidad del modelo experimental post-intervención.*

Constructo	VIF	Estadístico t	p valor
Alegría	1.472	19.381	0.000
Serenidad	1.362	15.652	0.000
Simpatía	1.221	10.624	0.000
Gratitud	1.334	12.891	0.000
Satisfacción	1.440	15.535	0.000
Bienestar emocional	2.121	70.721	0.000
Apego	2.196	39.420	0.000
Comunicación	2.196	17.142	0.000
Bienestar familiar	2.121	51.728	0.000
Madurez emocional	1.000	2.887	0.004
Implicación de los progenitores en la escuela	1.045	53.326	0.000
Sentimiento de pertenencia a la familia del alumnado	1.025	7.285	0.000
Rendimiento académico	1.043	9.286	0.000
Nivel de ayuda a la tarea	1.000	1.889	0.059
Nivel educativo de los progenitores	1.000	0.447	0.655

Tabla 41*Relaciones de bootstrapping del modelo experimental post-intervención.*

Relaciones entre variables latentes	Media de la muestra	Desviación estándar	Estadísticos t	P Valor
Alegría -> BE	0.440	0.023	19.381	0.000
Serenidad -> BE	0.245	0.016	15.652	0.000
Gratitud -> BE	0.170	0.016	10.624	0.000
Simpatía -> BE	0.248	0.019	12.891	0.000
Satisfacción -> BE	0.338	0.022	15.535	0.000
BE-> ME	0.529	0.007	70.721	0.000
Apego -> BF	0.692	0.018	39420	0.000
Comunicación -> BF	0.370	0.021	17.142	0.000
BF -> ME	0.547	0.011	51.728	0.000
ME -> Pert.	0.244	0.081	2.887	0.004
IPE -> EAS	0.919	0.017	53.326	0.000
Pert. -> EAS	-0.164	0.023	7.285	0.000
Rdo. -> EAS	0.153	0.016	9.286	0.000
Ayu. -> Rdo.	0.149	0.078	1.889	0.059
NEP -> Ayu.	-0.046	0.132	0.447	0.655

Leyenda:

Al. = Alegría

Gra. = Gratitud

Sat. = Satisfacción

Ser. = Serenidad

Sim. = Simpatía

BE = Bienestar emocional

Com. = Comunicación

Ap. = Apego

BF = Bienestar familiar

ME = Madurez emocional

Pert. = Sentimiento de pertenencia del alumnado a la familia

EAS = Éxito académico y social

IPE = Implicación de los progenitores en la escuela

Rdo. = Rendimiento académico

Ayu. = Nivel de ayuda en la tarea

NEP = Nivel educativo de los progenitores

Anexo G. Pruebas estadísticas de validez convergente, fiabilidad y validez discriminante de los modelos de ecuaciones estructurales del modelo 1.º de ESO pre-intervención

Tabla 42

Estadísticos de fiabilidad y validez del modelo 1.º pre-intervención (1/2).

Constructo e indicadores	Tipo	Cargas > 0.5	Fiabilidad compuesta > 0.7	Alfa Cronbach > 0.6	Varianza Media Extraída > 0.5
<i>Alegría</i>	R		0.846	0.773	0.525
c2_1_pre		0.716			
c2_2_pre		0.772			
c2_3_pre		0.656			
c2_4_pre		0.743			
c2_5_pre		0.730			
<i>Gratitud</i>	R		0.889	0.752	0.801
c2_20_pre		0.881			
c2_21_pre		0.908			
<i>Satisfacción</i>	R		0.906	0.843	0.762
c2_17_pre		0.831			
c2_18_pre		0.903			
c2_19_pre		0.884			
<i>Serenidad</i>	R		0.745	0.502	0.497
c2_10_pre		0.725			
c2_11_pre		0.590			
c2_9_pre		0.786			
<i>Simpatía</i>	R		0.864	0.805	0.562
c2_12_pre		0.761			
c2_13_pre		0.586			
c2_14_pre		0.750			
c2_15_pre		0.830			
c2_16_pre		0.798			
<i>Comunicación</i>	R		0.746	0.488	0.495
c1_11_pre		0.700			
c1_15_pre		0.646			
c1_3_pre		0.761			
<i>Apego</i>	R		0.838	0.758	0.511
c1_17_pre		0.756			
c1_19_pre		0.729			
c1_1_pre		0.707			
c1_21_pre		0.756			
c1_2_pre		0.615			
<i>Rendimiento académico</i>	R		0.950	0.937	0.761
legcast1		0.863			
legcast2		0.883			
legextr1		0.902			
legextr2		0.881			
matem1		0.869			
matem2		0.834			

Tabla 43

Estadísticos de fiabilidad y validez del modelo 1.º pre-intervención (2/2).

Constructo e indicadores	Tipo	Cargas > 0.5	Fiabilidad compuesta > 0.7	Alfa Cronbach > 0.6	Varianza Media Extraída > 0.5
<i>Sentimiento de pertenencia a la familia del alumnado</i>					
comunicativo	R	0.849	0.860	0.787	0.609
conoc_hijo		0.616			
hablar_preoc		0.888			
hablr_varios		0.740			
<i>Implicación de los progenitores en la escuela</i>					
participacion5	R	0.665	0.847	0.757	0.582
participacion6		0.787			
participacion7		0.784			
participacion8		0.806			
<i>Nivel educativo de los progenitores</i>					
educm	R	0.916	0.884	0.740	0.792
educp		0.863			
<i>Bienestar emocional</i>					
BE1	F	1.000	1.000	1.000	1.000
<i>Bienestar familiar</i>					
BF1	F	1.000	1.000	1.000	1.000
<i>Éxito académico y social</i>					
EAS1	F	1.000	1.000	1.000	1.000
<i>Madurez emocional</i>					
ME1	F	1.000	1.000	1.000	1.000
<i>Nivel de ayuda a la tarea</i>					
NAT1	R	1.000	1.000	1.000	1.000

Tabla 44

Matriz del criterio HTMT modelo de 1.º pre-intervención.

	Alegría	Apego	Bienestar emocional	Bienestar familiar	Éxito académico y social	Comunicación	Gratitud	Madurez emocional	Nivel de ayuda a la tarea	Nivel educativo de los progenitores	Rendimiento académico	Satisfacción	Implicación de los progenitores en la escuela	Sentimiento de pertenencia a la familia del alumnado	Serenidad	Simpatía
Alegría																
Apego	0.461															
Bienestar emocional	0.903	0.563														
Bienestar familiar	0.418	0.968	0.528													
Éxito académico y social	0.110	0.229	0.088	0.208												
Comunicación	0.467	0.921	0.623	0.943	0.235											
Gratitud	0.421	0.414	0.703	0.403	0.087	0.517										
Madurez emocional	0.806	0.881	0.922	0.816	0.156	0.938	0.662									
Nivel de ayuda a la tarea	0.083	0.110	0.089	0.094	0.026	0.123	0.088	0.104								
Nivel educativo de los progenitores	0.073	0.130	0.042	0.087	0.404	0.073	0.118	0.066	0.093							
Rendimiento académico	0.106	0.217	0.055	0.210	0.534	0.360	0.075	0.134	0.130	0.355						
Satisfacción	0.558	0.454	0.740	0.390	0.055	0.371	0.311	0.679	0.038	0.102	0.048					
Implicación de los progenitores en la escuela	0.074	0.060	0.030	0.038	0.943	0.083	0.055	0.013	0.080	0.340	0.242	0.080				
Sentimiento de pertenencia a la familia del alumnado	0.195	0.393	0.145	0.343	0.518	0.349	0.085	0.257	0.136	0.216	0.129	0.104	0.116			
Serenidad	0.518	0.465	0.731	0.431	0.167	0.504	0.410	0.698	0.257	0.132	0.081	0.416	0.153	0.235		
Simpatía	0.198	0.306	0.580	0.325	0.043	0.522	0.436	0.545	0.046	0.097	0.057	0.104	0.079	0.107	0.217	

Tabla 45*Estadísticos de multicolinealidad del modelo 1.º pre-intervención.*

Constructo	VIF	Estadístico t	p valor
Alegría	1.418	14.920	0.000
Serenidad	1.192	13.648	0.000
Simpatía	1.146	16.450	0.000
Gratitud	1.281	15.072	0.000
Satisfacción	1.301	15.449	0.000
Bienestar emocional	1.386	30.674	0.000
Apego	1.469	28.501	0.000
Comunicación	1.469	11.278	0.000
Bienestar familiar	1.386	20.830	0.000
Madurez emocional	1.000	2.225	0.027
Implicación de los progenitores en la escuela	1.043	19.261	0.000
Sentimiento de pertenencia a la familia del alumnado	1.014	8.072	0.000
Rendimiento académico	1.057	11.639	0.000
Nivel de ayuda a la tarea	1.000	1.610	0.108
Nivel educativo de los progenitores	1.000	0.289	0.773

Tabla 46*Relaciones de bootstrapping del modelo 1.º pre-intervención.*

Relaciones entre variables latentes	Media de la muestra	Desviación estándar	Estadísticos t	P Valor
Alegría -> BE	0.443	0.030	14.920	0.000
Serenidad -> BE	0.175	0.013	13.648	0.000
Gratitud -> BE	0.226	0.015	15.072	0.000
Simpatía -> BE	0.313	0.019	16.450	0.000
Satisfacción -> BE	0.329	0.021	15.449	0.000
BE-> ME	0.694	0.023	30.674	0.000
Apego -> BF	0.727	0.026	28.501	0.000
Comunicación -> BF	0.408	0.036	11.278	0.000
BF -> ME	0.429	0.021	20.830	0.000
ME-> Pert.	0.172	0.075	2.225	0.027
IPE. -> EAS	0.740	0.039	19.261	0.000
Pert. -> EAS	-0.449	0.056	8.072	0.000
Rdo. -> EAS	0.332	0.028	11.639	0.000
Ayu. -> Rdo.	0.132	0.083	1610	0.108
NEP -> Ayu.	0.025	0.123	0.289	0.773

Leyenda:

Al. = Alegría

Gra. = Gratitud

Sat. = Satisfacción

Ser. = Serenidad

Sim. = Simpatía

BE = Bienestar emocional

Com. = Comunicación

Ap. = Apego

BF = Bienestar familiar

ME = Madurez emocional

Pert. = Sentimiento de pertenencia del alumnado a la familia

EAS = Éxito académico y social

IPE = Implicación de los progenitores en la escuela

Rdo. = Rendimiento académico

Ayu. = Nivel de ayuda en la tarea

NEP = Nivel educativo de los progenitores

Anexo H. Pruebas estadísticas de validez convergente, fiabilidad y validez discriminante de los modelos de ecuaciones estructurales del modelo 1.º de ESO post-intervención

Tabla 47

Estadísticos de fiabilidad y validez del modelo 1.º post-intervención (1/2).

Constructo e indicadores	Tipo	Cargas	Fiabilidad	Alfa	Varianza
			compuesta	Cronbach	Media Extraída
		> 0.5	> 0.7	> 0.6	> 0.5
<i>Alegría</i>	R		0.817	0.721	0.475
c2_1_post		0.692			
c2_2post		0.738			
c2_3post		0.519			
c2_4post		0.734			
c2_5post		0.739			
<i>Gratitud</i>	R		0.856	0.666	0.748
c2_20post		0.840			
c2_21post		0.889			
<i>Satisfacción</i>	R		0.893	0.819	0.736
c2_17post		0.783			
c2_18post		0.903			
c2_19post		0.882			
<i>Serenidad</i>	R		0.758	0.579	0.445
c2_10post		0.811			
c2_11post		0.644			
c2_7post		0.652			
c2_9post		0.531			
<i>Simpatía</i>	R		0.844	0.771	0.522
c2_12post		0.771			
c2_13post		0.606			
c2_14post		0.697			
c2_15post		0.796			
c2_16post		0.728			
<i>Comunicación</i>	R		0.750	0.582	0.381
c1_11post		0.481			
c1_14post		0.660			
c1_15post		0.759			
c1_20post_inv		0.521			
c1_3post		0.627			
<i>Apego</i>	R		0.811	0.727	0.382
c1_12post		0.529			
c1_17post		0.690			
c1_19post		0.582			
c1_1post		0.704			
c1_21post		0.646			
c1_2post		0.561			
c1_8post		0.591			
<i>Rendimiento académico</i>	R		0.949	0.936	0.758
legcast1		0.881			
legcast2		0.907			
legextr1		0.882			
legextr2		0.844			
matem1		0.868			
matem2		0.839			

Tabla 48

Estadísticos de fiabilidad y validez del modelo 1.º post-intervención (2/2).

Constructo e indicadores	Tipo	Cargas > 0.5	Fiabilidad	Alfa	Varianza
			compuesta > 0.7	Cronbach > 0.6	Media Extraída > 0.5
<i>Sentimiento de pertenencia a la familia del alumnado</i>					
comunicativo	R	0.827	0.895	0.857	0.633
hablar_dia		0.752			
contar_clase		0.700			
hablar_preoc		0.913			
hablr_varios		0.768			
<i>Implicación de los progenitores en la escuela</i>					
participacion5	R	0.597	0.851	0.796	0.451
participacion6		0.658			
participacion7		0.676			
participacion8		0.719			
participacion9		0.728			
participacion10		0.615			
participacion12		0.698			
<i>Nivel educativo de los progenitores</i>					
educm	R	0.522	0.760	0.655	0.635
educp		0.999			
<i>Bienestar emocional</i>					
BE1	F	1.000	1.000	1.000	1.000
<i>Bienestar familiar</i>					
BF1	F	1.000	1.000	1.000	1.000
<i>Éxito académico y social</i>					
EAS1	F	1.000	1.000	1.000	1.000
<i>Madurez emocional</i>					
ME1	F	0.891	0.889	0.750	0.800
ME2		0.897			
<i>Nivel de ayuda a la tarea</i>					
NAT1	R	1.000	1.000	1.000	1.000

Tabla 50*Estadísticos de multicolinealidad del modelo 1.º post-intervención.*

	VIF	Estadístico t	p valor
Alegría	1.332	17.562	0.000
Serenidad	1.171	14.055	0.000
Simpatía	1.138	10.350	0.000
Gratitud	1.277	13.641	0.000
Satisfacción	1.188	15.550	0.000
Bienestar emocional	1.561	49.741	0.000
Apego	1.471	28.092	0.000
Comunicación	1.471	13.525	0.000
Bienestar familiar	1.561	33.519	0.000
Madurez emocional	1.000	2.929	0.004
Implicación de los progenitores en la escuela	1.042	37.019	0.000
Sentimiento de pertenencia a la familia del alumnado	1.056	7.876	0.000
Rendimiento académico	1.085	9.870	0.000
Nivel de ayuda a la tarea	1.000	1.631	0.104
Nivel educativo de los progenitores	1.000	0.305	0.761

Tabla 51*Relaciones de bootstrapping del modelo 1.º post-intervención.*

Relaciones entre variables latentes	Media de la muestra	Desviación estándar	Estadísticos t	P Valor
Alegría -> BE	0.447	0.026	17.562	0.000
Serenidad -> BE	0.252	0.018	14.055	0.000
Gratitud -> BE	0.193	0.019	10.350	0.000
Simpatía -> BE	0.258	0.019	13.641	0.000
Satisfacción -> BE	0.383	0.025	15.550	0.000
BE-> ME	0.552	0.011	49.741	0.000
Apego -> BF	0.702	0.025	28.092	0.000
Comunicación -> BF	0.412	0.031	13.525	0.000
BF -> ME	0.568	0.017	33.519	0.000
ME-> Pert.	0.243	0.077	2.929	0.004
IPE. -> EAS	0.949	0.026	37.019	0.000
Pert. -> EAS	-0.165	0.021	7.876	0.000
Rdo. -> EAS	0.154	0.016	9.870	0.000
Ayu. -> Rdo.	0.139	0.084	1631	0.104
NEP -> Ayu.	0.036	0.117	0.305	0.761

Leyenda:

Al. = Alegría

Gra. = Gratitud

Sat. = Satisfacción

Ser. = Serenidad

Sim. = Simpatía

BE = Bienestar emocional

Com. = Comunicación

Ap. = Apego

BF = Bienestar familiar

ME = Madurez emocional

Pert. = Sentimiento de pertenencia del alumnado a la familia

EAS = Éxito académico y social

IPE = Implicación de los progenitores en la escuela

Rdo. = Rendimiento académico

Ayu. = Nivel de ayuda en la tarea

NEP = Nivel educativo de los progenitores

Anexo I. Pruebas estadísticas de validez convergente, fiabilidad y validez discriminante de los modelos de ecuaciones estructurales del modelo 3.º de ESO pre-intervención

Tabla 52

Estadísticos de fiabilidad y validez del modelo 3.º pre-intervención (1/2).

Constructo e indicadores	Tipo	Cargas > 0.5	Fiabilidad compuesta > 0.7	Alfa Cronbach > 0.6	Varianza Media Extraída > 0.5
<i>Alegría</i>	R		0.855	0.789	0.542
c2_1_pre		0.718			
c2_2_pre		0.764			
c2_3_pre		0.712			
c2_4_pre		0.731			
c2_5_pre		0.755			
<i>Gratitud</i>	R		0.896	0.768	0.811
c2_20_pre		0.887			
c2_21_pre		0.914			
<i>Satisfacción</i>	R		0.918	0.865	0.789
c2_17_pre		0.838			
c2_18_pre		0.917			
c2_19_pre		0.907			
<i>Serenidad</i>	R		0.683	0.382	0.441
c2_10_pre		0.721			
c2_11_pre		0.360			
c2_9_pre		0.820			
<i>Simpatía</i>	R		0.872	0.822	0.581
c2_12_pre		0.790			
c2_13_pre		0.596			
c2_14_pre		0.774			
c2_15_pre		0.850			
c2_16_pre		0.777			
<i>Comunicación</i>	R		0.704	0.368	0.444
c1_11_pre		0.682			
c1_15_pre		0.588			
c1_3_pre		0.721			
<i>Apego</i>	R		0.864	0.803	0.561
c1_17_pre		0.781			
c1_19_pre		0.804			
c1_1_pre		0.740			
c1_21_pre		0.748			
c1_2_pre		0.664			
<i>Rendimiento académico</i>	R		0.956	0.944	0.782
legcast1		0.867			
legcast2		0.893			
legextr1		0.912			
legextr2		0.908			
matem1		0.865			
matem2		0.858			

Tabla 53

Estadísticos de fiabilidad y validez del modelo 3.º pre-intervención (2/2).

Constructo e indicadores	Tipo	Cargas > 0.5	Fiabilidad compuesta > 0.7	Alfa Cronbach > 0.6	Varianza Media Extraída > 0.5
<i>Sentimiento de pertenencia a la familia del alumnado</i>					
comunicativo	R	0.842	0.845	0.756	0.581
conoc_hijo		0.612			
hablar_preoc		0.873			
hablr_varios		0.692			
<i>Implicación de los progenitores en la escuela</i>					
participacion5	R	0.684	0.885	0.825	0.661
participacion6		0.852			
participacion7		0.855			
participacion8		0.848			
<i>Nivel educativo de los progenitores</i>					
educm	R	0.897	0.910	0.805	0.836
educp		0.931			
<i>Bienestar emocional</i>					
BE1	F	1.000	1.000	1.000	1.000
<i>Bienestar familiar</i>					
BF1	F	1.000	1.000	1.000	1.000
<i>Éxito académico y social</i>					
EAS1	F	1.000	1.000	1.000	1.000
<i>Madurez emocional</i>					
ME1	F	1.000	1.000	1.000	1.000
<i>Nivel de ayuda a la tarea</i>					
NAT1	R	1.000	1.000	1.000	1.000

Tabla 55

Estadísticos de multicolinealidad del modelo 3.º pre-intervención.

Constructo	VIF	Estadístico t	p valor
Alegría	1.418	21.038	0.000
Serenidad	1.192	11.649	0.000
Simpatía	1.146	11.206	0.000
Gratitud	1.281	12.960	0.000
Satisfacción	1.301	16.313	0.000
Bienestar emocional	1.386	30.108	0.000
Apego	1.469	34.132	0.000
Comunicación	1.469	18.999	0.000
Bienestar familiar	1.386	17.137	0.000
Madurez emocional	1.000	3.642	0.000
Implicación de los progenitores en la escuela	1.043	24.825	0.000
Sentimiento de pertenencia a la familia del alumnado	1.014	9.942	0.000
Rendimiento académico	1.057	12.170	0.000
Nivel de ayuda a la tarea	1.000	2.885	0.004
Nivel educativo de los progenitores	1.000	2.761	0.006

Tabla 56*Relaciones de bootstrapping del modelo 3.º pre-intervención.*

Relaciones entre variables latentes	Media de la muestra	Desviación estándar	Estadísticos t	P Valor
Alegría -> BE	0.463	0.022	21.038	0.000
Serenidad -> BE	0.161	0.014	11.649	0.000
Gratitud -> BE	0.207	0.019	11.206	0.000
Simpatía -> BE	0.344	0.027	12.960	0.000
Satisfacción -> BE	0.347	0.021	16.313	0.000
BE-> ME	0.672	0.022	30.108	0.000
Apego -> BF	0.757	0.022	34.132	0.000
Comunicación -> BF	0.327	0.017	18.999	0.000
BF -> ME	0.485	0.028	17.137	0.000
ME -> Pert.	0.325	0.086	3.642	0.000
IPE -> EAS	0.735	0.030	24.825	0.000
Pert. -> EAS	-0.416	0.042	9.942	0.000
Rdo. -> EAS	0.317	0.026	12.170	0.000
Ayu. -> Rdo.	0.211	0.071	2885	0.004
NEP -> Ayu.	-0.248	0.087	2761	0.006

Leyenda:

Al. = Alegría

Gra. = Gratitud

Sat. = Satisfacción

Ser. = Serenidad

Sim. = Simpatía

BE = Bienestar emocional

Com. = Comunicación

Ap. = Apego

BF = Bienestar familiar

ME = Madurez emocional

Pert. = Sentimiento de pertenencia del alumnado a la familia

EAS = Éxito académico y social

IPE = Implicación de los progenitores en la escuela

Rdo. = Rendimiento académico

Ayu. = Nivel de ayuda en la tarea

NEP = Nivel educativo de los progenitores

Anexo J. Pruebas estadísticas de validez convergente, fiabilidad y validez discriminante de los modelos de ecuaciones estructurales del modelo 3.º de ESO post-intervención

Tabla 57

Estadísticos de fiabilidad y validez del modelo 3.º post-intervención (1/2).

Constructo e indicadores	Tipo	Cargas	Fiabilidad	Alfa	Varianza
			compuesta	Cronbach	Media Extraída
		> 0.5	> 0.7	> 0.6	> 0.5
<i>Alegría</i>	R		0.860	0.797	0.552
c2_1_post		0.741			
c2_2post		0.753			
c2_3post		0.755			
c2_4post		0.762			
c2_5post		0.702			
<i>Gratitud</i>	R		0.878	0.724	0.783
c2_20post		0.869			
c2_21post		0.901			
<i>Satisfacción</i>	R		0.934	0.894	0.826
c2_17post		0.867			
c2_18post		0.933			
c2_19post		0.925			
<i>Serenidad</i>	R		0.771	0.614	0.460
c2_10post		0.744			
c2_11post		0.557			
c2_7post		0.642			
c2_9post		0.751			
<i>Simpatía</i>	R		0.859	0.807	0.555
c2_12post		0.762			
c2_13post		0.496			
c2_14post		0.770			
c2_15post		0.858			
c2_16post		0.788			
<i>Comunicación</i>	R		0.749	0.587	0.378
c1_11post		0.688			
c1_14post		0.578			
c1_15post		0.543			
c1_20post_inv		0.523			
c1_3post		0.718			
<i>Apego</i>	R		0.871	0.826	0.494
c1_12post		0.670			
c1_17post		0.784			
c1_19post		0.799			
c1_1post		0.763			
c1_21post		0.646			
c1_2post		0.641			
c1_8post		0.586			
<i>Rendimiento académico</i>	R		0.955	0.944	0.782
legcast1		0.862			
legcast2		0.890			
legextr1		0.909			
legextr2		0.907			
matem1		0.868			
matem2		0.866			

Tabla 58

Estadísticos de fiabilidad y validez del modelo 3.º post-intervención (2/2).

Constructo e indicadores	Tipo	Cargas	Fiabilidad compuesta	Alfa Cronbach	Varianza Media Extraída
		> 0.5	> 0.7	> 0.6	> 0.5
<i>Sentimiento de pertenencia a la familia del alumnado</i>					
comunicativo	R	0.803	0.883	0.836	0.602
hablar_día		0.756			
contar_clase		0.771			
hablar_preoc		0.822			
hablr_varios		0.723			
<i>Implicación de los progenitores en la escuela</i>					
participacion5	R	0.665	0.878	0.836	0.513
participacion6		0.815			
participacion7		0.810			
participacion8		0.814			
participacion9		0.705			
participacion10		0.518			
participacion12		0.635			
<i>Nivel educativo de los progenitores</i>					
educm	R	0.897	0.910	0.805	0.836
educp		0.931			
<i>Bienestar emocional</i>					
BE1	F	1.000	1.000	1.000	1.000
<i>Bienestar familiar</i>					
BF1	F	1.000	1.000	1.000	1.000
<i>Éxito académico y social</i>					
EAS1	F	1.000	1.000	1.000	1.000
<i>Madurez emocional</i>					
ME1	F	0.872	0.875	0.716	0.779
ME2		0.892			
<i>Nivel de ayuda a la tarea</i>					
NAT1	R	1.000	1.000	1.000	1.000

Tabla 60*Estadísticos de multicolinealidad del modelo 3.º post-intervención.*

	VIF	Estadístico t	p valor
Alegría	1.526	21.947	0.000
Serenidad	1.327	14.823	0.000
Simpatía	1.155	9.965	0.000
Gratitud	1.271	11.516	0.000
Satisfacción	1.585	19.596	0.000
Bienestar emocional	1.451	50.726	0.000
Apego	2.220	47.999	0.000
Comunicación	2.220	24.640	0.000
Bienestar familiar	1.451	28.274	0.000
Madurez emocional	1.000	3.573	0.000
Implicación de los progenitores en la escuela	1.075	55.837	0.000
Sentimiento de pertenencia a la familia del alumnado	1.049	8.433	0.000
Rendimiento académico	1.026	10.393	0.000
Nivel de ayuda a la tarea	1.000	2.936	0.003
Nivel educativo de los progenitores	1.000	2.818	0.005

Tabla 61*Relaciones de bootstrapping del modelo 3.º post-intervención.*

Relaciones entre variables latentes	Media de la muestra	Desviación estándar	Estadísticos t	P Valor
Alegría -> BE	0.462	0.021	21.947	0.000
Serenidad -> BE	0.244	0.017	14.823	0.000
Gratitud -> BE	0.167	0.017	9.965	0.000
Simpatía -> BE	0.245	0.021	11.516	0.000
Satisfacción -> BE	0.348	0.018	19.596	0.000
BE-> ME	0.543	0.011	50.726	0.000
Apego -> BF	0.702	0.015	47.999	0.000
Comunicación -> BF	0.359	0.015	24.640	0.000
BF -> ME	0.591	0.021	28.274	0.000
ME-> Pert.	0.292	0.079	3.573	0.000
IPE. -> EAS	0.912	0.016	55.837	0.000
Pert. -> EAS	-0.168	0.020	8.433	0.000
Rdo. -> EAS	0.155	0.015	10.393	0.000
Ayu. -> Rdo.	0.214	0.071	2936	0.003
NEP -> Ayu.	-0.248	0.085	2818	0.005

Leyenda:

Al. = Alegría

Gra. = Gratitud

Sat. = Satisfacción

Ser. = Serenidad

Sim. = Simpatía

BE = Bienestar emocional

Com. = Comunicación

Ap. = Apego

BF = Bienestar familiar

ME = Madurez emocional

Pert. = Sentimiento de pertenencia del alumnado a la familia

EAS = Éxito académico y social

IPE = Implicación de los progenitores en la escuela

Rdo. = Rendimiento académico

Ayu. = Nivel de ayuda en la tarea

NEP = Nivel educativo de los progenitores

Anexo K. Pruebas estadísticas de validez convergente, fiabilidad y validez discriminante de los modelos de ecuaciones estructurales del modelo chicas pre-intervención

Tabla 62

Estadísticos de fiabilidad y validez del modelo chicas pre-intervención (1/2).

Constructo e indicadores	Tipo	Cargas > 0.5	Fiabilidad compuesta > 0.7	Alfa Cronbach > 0.6	Varianza Media Extraída > 0.5
<i>Alegría</i>	R		0.841	0.763	0.515
c2_1_pre		0.712			
c2_2_pre		0.749			
c2_3_pre		0.646			
c2_4_pre		0.718			
c2_5_pre		0.758			
<i>Gratitud</i>	R		0.886	0.743	0.795
c2_20_pre		0.892			
c2_21_pre		0.892			
<i>Satisfacción</i>	R		0.919	0.867	0.790
c2_17_pre		0.851			
c2_18_pre		0.920			
c2_19_pre		0.895			
<i>Serenidad</i>	R		0.770	0.557	0.530
c2_10_pre		0.768			
c2_11_pre		0.638			
c2_9_pre		0.769			
<i>Simpatía</i>	R		0.847	0.775	0.527
c2_12_pre		0.702			
c2_13_pre		0.625			
c2_14_pre		0.741			
c2_15_pre		0.793			
c2_16_pre		0.759			
<i>Comunicación</i>	R		0.715	0.402	0.456
c1_11_pre		0.653			
c1_15_pre		0.645			
c1_3_pre		0.724			
<i>Apego</i>	R		0.853	0.784	0.537
c1_17_pre		0.793			
c1_19_pre		0.744			
c1_1_pre		0.724			
c1_21_pre		0.715			
c1_2_pre		0.685			
<i>Rendimiento académico</i>	R		0.947	0.933	0.750
legcast1		0.855			
legcast2		0.885			
legextr1		0.906			
legextr2		0.870			
matem1		0.872			
matem2		0.804			

Tabla 63

Estadísticos de fiabilidad y validez del modelo chicas pre-intervención (2/2).

Constructo e indicadores	Tipo	Cargas > 0.5	Fiabilidad compuesta > 0.7	Alfa Cronbach > 0.6	Varianza Media Extraída > 0.5
<i>Sentimiento de pertenencia a la familia del alumnado</i>					
comunicativo	R	0.803	0.842	0.747	0.576
conoc_hijo		0.640			
hablar_preoc		0.908			
hablr_varios		0.651			
<i>Implicación de los progenitores en la escuela</i>					
participacion5	R	0.738	0.839	0.744	0.566
participacion6		0.713			
participacion7		0.754			
participacion8		0.803			
<i>Nivel educativo de los progenitores</i>					
educm	R	0.836	0.886	0.759	0.797
educp		0.945			
<i>Bienestar emocional</i>					
BE1	F	1.000	1.000	1.000	1.000
<i>Bienestar familiar</i>					
BF1	F	1.000	1.000	1.000	1.000
<i>Éxito académico y social</i>					
EAS1	F	1.000	1.000	1.000	1.000
<i>Madurez emocional</i>					
ME1	F	1.000	1.000	1.000	1.000
<i>Nivel de ayuda a la tarea</i>					
NAT1	R	1.000	1.000	1.000	1.000

Tabla 64

Matriz del criterio HTMT modelo de chicas pre-intervención.

	Alegría	Apego	Bienestar emocional	Bienestar familiar	Éxito académico y social	Comunicación	Gratitud	Madurez emocional	Nivel de ayuda a la tarea	Nivel educativo de los progenitores	Rendimiento académico	Satisfacción	Implicación de los progenitores en la escuela	Sentimiento de pertenencia a la familia del alumnado	Serenidad	Simpatía
Alegría																
Apego	0.478															
Bienestar emocional	0.901	0.571														
Bienestar familiar	0.417	0.951	0.524													
Éxito académico y social	0.093	0.284	0.076	0.272												
Comunicación	0.506	0.872	0.667	0.948	0.390											
Gratitud	0.315	0.392	0.658	0.380	0.047	0.537										
Madurez emocional	0.798	0.898	0.914	0.825	0.181	0.894	0.617									
Nivel de ayuda a la tarea	0.114	0.186	0.106	0.176	0.078	0.241	0.075	0.154								
Nivel educativo de los progenitores	0.045	0.080	0.019	0.035	0.337	0.163	0.101	0.009	0.128							
Rendimiento académico	0.143	0.253	0.113	0.238	0.437	0.519	0.039	0.190	0.081	0.328						
Satisfacción	0.541	0.484	0.741	0.404	0.059	0.382	0.314	0.682	0.106	0.064	0.071					
Implicación de los progenitores en la escuela	0.131	0.092	0.064	0.046	0.953	0.177	0.116	0.051	0.179	0.325	0.126	0.110				
Sentimiento de pertenencia a la familia del alumnado	0.234	0.525	0.154	0.467	0.633	0.556	0.182	0.325	0.108	0.118	0.099	0.156	0.218			
Serenidad	0.500	0.435	0.750	0.407	0.220	0.566	0.438	0.694	0.221	0.104	0.184	0.378	0.293	0.196		
Simpatía	0.183	0.273	0.553	0.287	0.070	0.570	0.412	0.505	0.056	0.089	0.080	0.089	0.105	0.142	0.356	

Tabla 65*Estadísticos de multicolinealidad del modelo de chicas pre-intervención.*

Constructo	VIF	Estadístico t	p valor
Alegría	1.346	18.736	0.000
Serenidad	1.220	14.908	0.000
Simpatía	1.133	13.301	0.000
Gratitud	1.222	12.890	0.000
Satisfacción	1.304	19.477	0.000
Bienestar emocional	1.379	34.922	0.000
Apego	1.669	37.245	0.000
Comunicación	1.669	20.988	0.000
Bienestar familiar	1.379	18.698	0.000
Madurez emocional	1.000	4.637	0.000
Implicación de los progenitores en la escuela	1.034	24.818	0.000
Sentimiento de pertenencia a la familia del alumnado	1.026	10.270	0.000
Rendimiento académico	1.011	11.362	0.000
Nivel de ayuda a la tarea	1.000	1.089	0.277
Nivel educativo de los progenitores	1.000	1.276	0.203

Tabla 66*Relaciones de bootstrapping del modelo de chicas pre-intervención.*

Relaciones entre variables latentes	Media de la muestra	Desviación estándar	Estadísticos t	P Valor
Alegría -> BE	0.473	0.025	18.736	0.000
Serenidad -> BE	0.183	0.012	14.908	0.000
Gratitud -> BE	0.217	0.016	13.301	0.000
Simpatía -> BE	0.300	0.023	12.890	0.000
Satisfacción -> BE	0.356	0.018	19.477	0.000
BE-> ME	0.664	0.019	34.922	0.000
Apego -> BF	0.757	0.020	37.245	0.000
Comunicación -> BF	0.328	0.016	20.988	0.000
BF -> ME	0.476	0.025	18.698	0.000
ME-> Pert.	0.292	0.063	4.637	0.000
IPE. -> EAS	0.718	0.029	24.818	0.000
Pert. -> EAS	-0.421	0.042	10.270	0.000
Rdo. -> EAS	0.330	0.029	11.362	0.000
Ayu. -> Rdo.	0.073	0.069	1089	0.277
NEP -> Ayu.	-0.131	0.092	1276	0.203

Leyenda:

Al. = Alegría	BF = Bienestar familiar
Gra. = Gratitud	ME = Madurez emocional
Sat. = Satisfacción	Pert. = Sentimiento de pertenencia del alumnado a la familia
Ser. = Serenidad	EAS = Éxito académico y social
Sim. = Simpatía	IPE = Implicación de los progenitores en la escuela
BE = Bienestar emocional	Rdo. = Rendimiento académico
Com. = Comunicación	Ayu. = Nivel de ayuda en la tarea
Ap. = Apego	NEP = Nivel educativo de los progenitores

Anexo L. Pruebas estadísticas de validez convergente, fiabilidad y validez discriminante de los modelos de ecuaciones estructurales del modelo chicas post-intervención

Tabla 67

Estadísticos de fiabilidad y validez del modelo chicas post-intervención (1/2).

Constructo e indicadores	Tipo	Cargas	Fiabilidad	Alfa	Varianza
			compuesta	Cronbach	Media
		> 0.5	> 0.7	> 0.6	> 0.5
<i>Alegría</i>	R		0.844	0.769	0.521
c2_1_post		0.739			
c2_2post		0.741			
c2_3post		0.643			
c2_4post		0.750			
c2_5post		0.729			
<i>Gratitud</i>	R		0.883	0.738	0.791
c2_20post		0.870			
c2_21post		0.908			
<i>Satisfacción</i>	R		0.924	0.876	0.803
c2_17post		0.853			
c2_18post		0.933			
c2_19post		0.899			
<i>Serenidad</i>	R		0.812	0.690	0.520
c2_10post		0.789			
c2_11post		0.671			
c2_7post		0.737			
c2_9post		0.682			
<i>Simpatía</i>	R		0.821	0.729	0.480
c2_12post		0.691			
c2_13post		0.595			
c2_14post		0.696			
c2_15post		0.755			
c2_16post		0.718			
<i>Comunicación</i>	R		0.752	0.592	0.381
c1_11post		0.597			
c1_14post		0.599			
c1_15post		0.675			
c1_20post_inv		0.504			
c1_3post		0.693			
<i>Apego</i>	R		0.875	0.832	0.502
c1_12post		0.624			
c1_17post		0.803			
c1_19post		0.751			
c1_1post		0.776			
c1_21post		0.658			
c1_2post		0.687			
c1_8post		0.639			
<i>Rendimiento académico</i>	R		0.947	0.933	0.749
legcast1		0.857			
legcast2		0.886			
legextr1		0.895			
legextr2		0.857			
matem1		0.878			
matem2		0.816			

Tabla 68

Estadísticos de fiabilidad y validez del modelo chicas post-intervención (2/2).

Constructo e indicadores	Tipo	Fiabilidad		Alfa Cronbach	Varianza Media Extraída
		Cargas > 0.5	compuesta > 0.7		
<i>Sentimiento de pertenencia a la familia del alumnado</i>					
comunicativo	R		0.868	0.814	0.569
hablar_dia		0.760			
contar_clase		0.690			
hablar_preoc		0.744			
hablr_varios		0.867			
		0.700			
<i>Implicación de los progenitores en la escuela</i>					
participacion5	R		0.859	0.807	0.467
participacion6		0.667			
participacion7		0.618			
participacion8		0.738			
participacion9		0.764			
participacion10		0.765			
participacion12		0.574			
		0.633			
<i>Nivel educativo de los progenitores</i>					
educm	R		0.886	0.759	0.797
educp		0.836			
		0.945			
<i>Bienestar emocional</i>					
BE1	F		1.000	1.000	1.000
		1.000			
<i>Bienestar familiar</i>					
BF1	F		1.000	1.000	1.000
		1.000			
<i>Éxito académico y social</i>					
EAS1	F		1.000	1.000	1.000
		1.000			
<i>Madurez emocional</i>					
ME1	F		0.886	0.743	0.795
ME2		0.880			
		0.903			
<i>Nivel de ayuda a la tarea</i>					
NAT1	R		1.000	1.000	1.000
		1.000			

Tabla 69

Matriz del criterio HTMT modelo de chicas post-intervención

	Alegría	Apego	Bienestar emocional	Bienestar familiar	Éxito académico y social	Comunicación	Gratitud	Madurez emocional	Nivel de ayuda a la tarea	Nivel educativo de los progenitores	Rendimiento académico	Satisfacción	Implicación de los progenitores en la escuela	Sentimiento de pertenencia a la familia del alumnado	Serenidad	Simpatía
Alegría																
Apego	0.556															
Bienestar emocional	0.933	0.602														
Bienestar familiar	0.557	0.687	0.591													
Éxito académico y social	0.105	0.120	0.076	0.109												
Comunicación	0.722	0.932	0.717	0.748	0.172											
Gratitud	0.309	0.312	0.605	0.297	0.091	0.309										
Madurez emocional	0.969	0.803	0.886	0.629	0.120	0.952	0.587									
Nivel de ayuda a la tarea	0.095	0.171	0.089	0.144	0.124	0.217	0.053	0.152								
Nivel educativo de los progenitores	0.095	0.124	0.006	0.079	0.265	0.137	0.138	0.055	0.128							
Rendimiento académico	0.170	0.257	0.146	0.253	0.239	0.360	0.130	0.259	0.081	0.328						
Satisfacción	0.561	0.515	0.785	0.463	0.029	0.463	0.364	0.811	0.176	0.042	0.053					
Implicación de los progenitores en la escuela	0.131	0.206	0.084	0.109	0.804	0.226	0.092	0.126	0.171	0.265	0.120	0.109				
Sentimiento de pertenencia a la familia del alumnado	0.235	0.480	0.155	0.420	0.364	0.393	0.113	0.374	0.122	0.097	0.091	0.168	0.245			
Serenidad	0.665	0.462	0.855	0.470	0.116	0.612	0.400	0.862	0.102	0.108	0.130	0.504	0.155	0.140		
Simpatía	0.206	0.279	0.436	0.283	0.097	0.488	0.352	0.467	0.104	0.086	0.134	0.082	0.141	0.125	0.280	

Tabla 70*Estadísticos de multicolinealidad del modelo chicas post-intervención*

	VIF	Estadístico t	p valor
Alegría	1.486	22.440	0.000
Serenidad	1.431	16.544	0.000
Simpatía	1.097	9.946	0.000
Gratitud	1.206	11.693	0.000
Satisfacción	1.391	20.076	0.000
Bienestar emocional	1.537	61.531	0.000
Apego	2.078	49.869	0.000
Comunicación	2.078	21.295	0.000
Bienestar familiar	1.537	28.326	0.000
Madurez emocional	1.000	5.074	0.000
Implicación de los progenitores en la escuela	1.045	64.373	0.000
Sentimiento de pertenencia a la familia del alumnado	1.040	8.310	0.000
Rendimiento académico	1.009	8.661	0.000
Nivel de ayuda a la tarea	1.000	1.043	0.297
Nivel educativo de los progenitores	1.000	1.268	0.205

Tabla 71*Relaciones de bootstrapping del modelo chicas post-intervención.*

Relaciones entre variables latentes	Media de la muestra	Desviación estándar	Estadísticos t	P Valor
Alegría -> BE	0.460	0.021	22.440	0.000
Serenidad -> BE	0.257	0.016	16.544	0.000
Gratitud -> BE	0.175	0.018	9.946	0.000
Simpatía -> BE	0.210	0.018	11.693	0.000
Satisfacción -> BE	0.357	0.018	20.076	0.000
BE-> ME	0.532	0.009	61.531	0.000
Apego -> BF	0.712	0.014	49.869	0.000
Comunicación -> BF	0.356	0.017	21.295	0.000
BF -> ME	0.590	0.021	28.326	0.000
ME-> Pert.	0.336	0.064	5.074	0.000
IPE. -> EAS	0.925	0.014	64.373	0.000
Pert. -> EAS	-0.161	0.020	8.310	0.000
Rdo. -> EAS	0.144	0.017	8.661	0.000
Ayu. -> Rdo.	0.076	0.076	1043	0.297
NEP -> Ayu.	-0.123	0.093	1268	0.205

Leyenda:

Al. = Alegría

Gra. = Gratitud

Sat. = Satisfacción

Ser. = Serenidad

Sim. = Simpatía

BE = Bienestar emocional

Com. = Comunicación

Ap. = Apego

BF = Bienestar familiar

ME = Madurez emocional

Pert. = Sentimiento de pertenencia del alumnado a la familia

EAS = Éxito académico y social

IPE = Implicación de los progenitores en la escuela

Rdo. = Rendimiento académico

Ayu. = Nivel de ayuda en la tarea

NEP = Nivel educativo de los progenitores

Anexo M. Pruebas estadísticas de validez convergente, fiabilidad y validez discriminante de los modelos de ecuaciones estructurales del modelo chicos pre-intervención

Tabla 72

Estadísticos de fiabilidad y validez del modelo chicos pre-intervención (1/2).

Constructo e indicadores	Tipo	Cargas > 0.5	Fiabilidad compuesta > 0.7	Alfa Cronbach > 0.6	Varianza Media Extraída > 0.5
<i>Alegría</i>	R		0.847	0.774	0.526
c2_1_pre		0.712			
c2_2_pre		0.792			
c2_3_pre		0.668			
c2_4_pre		0.764			
c2_5_pre		0.681			
<i>Gratitud</i>	R		0.898	0.776	0.815
c2_20_pre		0.877			
c2_21_pre		0.928			
<i>Satisfacción</i>	R		0.886	0.806	0.722
c2_17_pre		0.801			
c2_18_pre		0.879			
c2_19_pre		0.867			
<i>Serenidad</i>	R		0.690	0.384	0.435
c2_10_pre		0.618			
c2_11_pre		0.512			
c2_9_pre		0.814			
<i>Simpatía</i>	R		0.866	0.808	0.570
c2_12_pre		0.787			
c2_13_pre		0.525			
c2_14_pre		0.746			
c2_15_pre		0.858			
c2_16_pre		0.815			
<i>Comunicación</i>	R		0.786	0.592	0.552
c1_11_pre		0.763			
c1_15_pre		0.665			
c1_3_pre		0.795			
<i>Apego</i>	R		0.818	0.719	0.479
c1_17_pre		0.706			
c1_19_pre		0.713			
c1_1_pre		0.681			
c1_21_pre		0.817			
c1_2_pre		0.507			
<i>Rendimiento académico</i>	R		0.953	0.941	0.773
legcast1		0.875			
legcast2		0.886			
legextr1		0.897			
legextr2		0.889			
matem1		0.865			
matem2		0.864			

Tabla 73

Estadísticos de fiabilidad y validez del modelo chicos pre-intervención (2/2).

Constructo e indicadores	Tipo	Cargas > 0.5	Fiabilidad compuesta > 0.7	Alfa Cronbach > 0.6	Varianza Media Extraída > 0.5
<i>Sentimiento de pertenencia a la familia del alumnado</i>					
comunicativo	R	0.892	0.873	0.822	0.639
conoc_hijo		0.576			
hablar_preoc		0.880			
hablr_varios		0.809			
<i>Implicación de los progenitores en la escuela</i>					
participacion5	R	0.570	0.845	0.750	0.581
participacion6		0.834			
participacion7		0.804			
participacion8		0.811			
<i>Nivel educativo de los progenitores</i>					
educm	R	0.999	0.761	0.719	0.636
educp		0.524			
<i>Bienestar emocional</i>					
BE1	F	1.000	1.000	1.000	1.000
<i>Bienestar familiar</i>					
BF1	F	1.000	1.000	1.000	1.000
<i>Éxito académico y social</i>					
EAS1	F	1.000	1.000	1.000	1.000
<i>Madurez emocional</i>					
ME1	F	1.000	1.000	1.000	1.000
<i>Nivel de ayuda a la tarea</i>					
NAT1	R	1.000	1.000	1.000	1.000

Tabla 75*Estadísticos de multicolinealidad del modelo chicos pre-intervención.*

Constructo	VIF	Estadístico t	p valor
Alegría	1.536	16.812	0.000
Serenidad	1.145	10.536	0.000
Simpatía	1.288	13.384	0.000
Gratitud	1.417	15.275	0.000
Satisfacción	1.271	13.082	0.000
Bienestar emocional	1.401	25.921	0.000
Apego	1.339	27.926	0.000
Comunicación	1.339	10.305	0.000
Bienestar familiar	1.401	22.399	0.000
Madurez emocional	1.000	2.364	0.018
Implicación de los progenitores en la escuela	1.109	19.906	0.000
Sentimiento de pertenencia a la familia del alumnado	1.064	8.787	0.000
Rendimiento académico	1.153	11.242	0.000
Nivel de ayuda a la tarea	1.000	2.092	0.037
Nivel educativo de los progenitores	1.000	0.550	0.583

Tabla 76*Relaciones de bootstrapping del modelo chicos pre-intervención.*

Relaciones entre variables latentes	Media de la muestra	Desviación estándar	Estadísticos t	P Valor
Alegría -> BE	0.417	0.025	16.812	0.000
Serenidad -> BE	0.158	0.015	10.536	0.000
Gratitud -> BE	0.219	0.016	13.384	0.000
Simpatía -> BE	0.336	0.022	15.275	0.000
Satisfacción -> BE	0.317	0.024	13.082	0.000
BE-> ME	0.703	0.027	25.921	0.000
Apego -> BF	0.722	0.026	27.926	0.000
Comunicación -> BF	0.414	0.040	10.305	0.000
BF -> ME	0.432	0.019	22.399	0.000
ME-> Pert.	0.224	0.092	2.364	0.018
IPE -> EAS	0.747	0.038	19.906	0.000
Pert. -> EAS	-0.427	0.049	8.787	0.000
Rdo. -> EAS	0.305	0.027	11.242	0.000
Ayu. -> Rdo.	0.186	0.087	2092	0.037
NEP -> Ayu.	-0.051	0.151	0.550	0.583

Leyenda:

Al. = Alegría	BF = Bienestar familiar
Gra. = Gratitud	ME = Madurez emocional
Sat. = Satisfacción	Pert. = Sentimiento de pertenencia del alumnado a la familia
Ser. = Serenidad	EAS = Éxito académico y social
Sim. = Simpatía	IPE = Implicación de los progenitores en la escuela
BE = Bienestar emocional	Rdo. = Rendimiento académico
Com. = Comunicación	Ayu. = Nivel de ayuda en la tarea
Ap. = Apego	NEP = Nivel educativo de los progenitores

Anexo N. Pruebas estadísticas de validez convergente, fiabilidad y validez discriminante de los modelos de ecuaciones estructurales del modelo chicos post-intervención

Tabla 77

Estadísticos de fiabilidad y validez del modelo chicos post-intervención (1/2).

Constructo e indicadores	Tipo	Cargas	Fiabilidad	Alfa	Varianza
			compuesta	Cronbach	Media Extraída
		> 0.5	> 0.7	> 0.6	> 0.5
<i>Alegría</i>	R		0.838	0.758	0.509
c2_1_post		0.667			
c2_2post		0.748			
c2_3post		0.686			
c2_4post		0.757			
c2_5post		0.704			
<i>Gratitud</i>	R		0.843	0.631	0.729
c2_20post		0.832			
c2_21post		0.876			
<i>Satisfacción</i>	R		0.890	0.813	0.730
c2_17post		0.895			
c2_18post		0.878			
c2_19post		0.899			
<i>Serenidad</i>	R		0.678	0.439	0.353
c2_10post		0.689			
c2_11post		0.545			
c2_7post		0.425			
c2_9post		0.677			
<i>Simpatía</i>	R		0.872	0.822	0.583
c2_12post		0.811			
c2_13post		0.534			
c2_14post		0.761			
c2_15post		0.872			
c2_16post		0.796			
<i>Comunicación</i>	R		0.750	0.587	0.381
c1_11post		0.659			
c1_14post		0.665			
c1_15post		0.560			
c1_20post_inv		0.446			
c1_3post		0.717			
<i>Apego</i>	R		0.802	0.714	0.372
c1_12post		0.675			
c1_17post		0.672			
c1_19post		0.588			
c1_1post		0.709			
c1_21post		0.594			
c1_2post		0.425			
c1_8post		0.561			
<i>Rendimiento académico</i>	R		0.953	0.941	0.773
legcast1		0.873			
legcast2		0.885			
legextr1		0.895			
legextr2		0.887			
matem1		0.866			
matem2		0.869			

Tabla 78

Estadísticos de fiabilidad y validez del modelo chicos post-intervención (2/2).

Constructo e indicadores	Tipo	Fiabilidad		Alfa Cronbach	Varianza Media Extraída
		Cargas > 0.5	compuesta > 0.7		
<i>Sentimiento de pertenencia a la familia del alumnado</i>					
comunicativo	R	0.875	0.910	0.882	0.671
hablar_dia		0.851			
contar_clase		0.723			
hablar_preoc		0.878			
hablr_varios		0.756			
<i>Implicación de los progenitores en la escuela</i>					
participacion5	R	0.572	0.861	0.810	0.474
participacion6		0.793			
participacion7		0.740			
participacion8		0.771			
participacion9		0.684			
participacion10		0.534			
participacion12		0.684			
<i>Nivel educativo de los progenitores</i>					
educm	R	0.999	0.761	0.719	0.636
educp		0.524			
<i>Bienestar emocional</i>					
BE1	F	1.000	1.000	1.000	1.000
<i>Bienestar familiar</i>					
BF1	F	1.000	1.000	1.000	1.000
<i>Éxito académico y social</i>					
EAS1	F	1.000	1.000	1.000	1.000
<i>Madurez emocional</i>					
ME1	F	0.883	0.878	0.721	0.782
ME2		0.885			
<i>Nivel de ayuda a la tarea</i>					
NAT1	R	1.000	1.000	1.000	1.000

Tabla 79

Matriz del criterio HTMT modelo de chicos post-intervención.

	Alegría	Apego	Bienestar emocional	Bienestar familiar	Éxito académico y social	Comunicación	Gratitud	Madurez emocional	Nivel de ayuda a la tarea	Nivel educativo de los progenitores	Rendimiento académico	Satisfacción	Implicación de los progenitores en la escuela	Sentimiento de pertenencia a la familia del alumnado	Serenidad
Alegría															
Apego	0.563														
Bienestar emocional	0.901	0.602													
Bienestar familiar	0.508	0.890	0.564												
Éxito académico y social	0.084	0.112	0.023	0.034											
Comunicación	0.568	0.881	0.641	0.484	0.123										
Gratitud	0.456	0.434	0.716	0.393	0.203	0.479									
Madurez emocional	0.938	0.853	0.966	0.774	0.038	0.678	0.739								
Nivel de ayuda a la tarea	0.114	0.079	0.009	0.051	0.040	0.138	0.206	0.040							
Nivel educativo de los progenitores	0.123	0.270	0.101	0.190	0.346	0.170	0.174	0.194	0.056						
Rendimiento académico	0.120	0.206	0.077	0.200	0.405	0.324	0.240	0.184	0.185	0.378					
Satisfacción	0.529	0.403	0.773	0.386	0.110	0.459	0.405	0.771	0.193	0.061	0.073				
Implicación de los progenitores en la escuela	0.196	0.197	0.102	0.111	0.937	0.183	0.196	0.142	0.096	0.308	0.259	0.158			
Sentimiento de pertenencia a la familia del alumnado	0.219	0.283	0.172	0.217	0.194	0.250	0.204	0.259	0.156	0.323	0.238	0.080	0.127		
Serenidad	0.407	0.519	0.640	0.353	0.128	0.463	0.269	0.661	0.206	0.307	0.118	0.300	0.258	0.258	
Simpatía	0.304	0.458	0.600	0.407	0.084	0.503	0.514	0.671	0.079	0.160	0.089	0.203	0.163	0.169	0.359

Tabla 80

Estadísticos de multicolinealidad del modelo chicos post-intervención.

	VIF	Estadístico t	p valor
Alegría	1.337	17.284	0.000
Serenidad	1.109	12.518	0.000
Simpatía	1.262	11.104	0.000
Gratitud	1.331	14.342	0.000
Satisfacción	1.261	14.610	0.000
Bienestar emocional	1.466	35.913	0.000
Apego	1.584	33.958	0.000
Comunicación	1.584	18.310	0.000
Bienestar familiar	1.466	32.991	0.000
Madurez emocional	1.000	2.396	0.017
Implicación de los progenitores en la escuela	1.052	39.814	0.000
Sentimiento de pertenencia a la familia del alumnado	1.065	7.359	0.000
Rendimiento académico	1.114	8.504	0.000
Nivel de ayuda a la tarea	1.000	2.211	0.028
Nivel educativo de los progenitores	1.000	0.572	0.568

Tabla 81*Relaciones de bootstrapping del modelo chicos post-intervención.*

Relaciones entre variables latentes	Media de la muestra	Desviación estándar	Estadísticos t	P Valor
Alegría -> BE	0.440	0.026	17.284	0.000
Serenidad -> BE	0.228	0.019	12.518	0.000
Gratitud -> BE	0.179	0.017	11.104	0.000
Simpatía -> BE	0.294	0.020	14.342	0.000
Satisfacción -> BE	0.365	0.025	14.610	0.000
BE-> ME	0.563	0.016	35.913	0.000
Apego -> BF	0.692	0.020	33.958	0.000
Comunicación -> BF	0.409	0.023	18.310	0.000
BF -> ME	0.570	0.017	32.991	0.000
ME -> Pert.	0.238	0.093	2.396	0.017
IPE -> EAS	0.930	0.023	39.814	0.000
Pert. -> EAS	-0.158	0.022	7.359	0.000
Rdo. -> EAS	0.161	0.019	8.504	0.000
Ayu. -> Rdo.	0.196	0.084	2211	0.028
NEP -> Ayu.	-0.048	0.145	0.572	0.568

Leyenda:

Al. = Alegría

Gra. = Gratitud

Sat. = Satisfacción

Ser. = Serenidad

Sim. = Simpatía

BE = Bienestar emocional

Com. = Comunicación

Ap. = Apego

BF = Bienestar familiar

ME = Madurez emocional

Pert. = Sentimiento de pertenencia del alumnado a la familia

EAS = Éxito académico y social

IPE = Implicación de los progenitores en la escuela

Rdo. = Rendimiento académico

Ayu. = Nivel de ayuda en la tarea

NEP = Nivel educativo de los progenitores

