

TESIS DOCTORAL

AÑO 2020



**INFLUENCIA DE VARIABLES PARENTALES,
ESTRATÉGICAS Y MOTIVACIONALES SOBRE
EL RENDIMIENTO EN ESO**

SARA SUÁREZ VALENZUELA

PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN
DIRECTOR: Dr. D. JOSÉ MANUEL SUÁREZ RIVEIRO

A Nerea y Amaro

AGRADECIMIENTOS

A los maestros y profesores que me enseñaron a disfrutar aprendiendo. Entre ellos ocupa un lugar destacado mi director de tesis el Dr. D. José Manuel Suárez Riveiro. Gracias a su profesionalidad, apoyo y disponibilidad he conseguido superar cada una de las dificultades que han ido surgiendo en la elaboración de esta tesis doctoral.

A los autores de libros y artículos científicos que, a través de sus textos, han formado parte de mi formación investigadora y han servido de fuente bibliográfica en esta tesis.

Al claustro de profesores, a los estudiantes, las madres y los padres del IES Carlos Haya de Sevilla por su participación en esta tesis y de manera muy especial al profesor D. José Manuel Jiménez García y a la orientadora D^a Ana Linarejos Galan Dueñas por haber creído que investigar es la mejor manera de avanzar y desde esa convicción han demostrado la generosidad que hace falta para que un centro educativo participe en un proyecto de investigación.

A mi familia por su apoyo incondicional, en especial a Ramón Jesús e Isabel. A mi madre por creer siempre en mí y a mi padre, in memoriam.

A todos ellos, muchas gracias.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN GENERAL	13
PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO	17
CAPÍTULO I. EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO	18
1.1 La autorregulación del aprendizaje	19
1.2 Las estrategias de aprendizaje	37
CAPÍTULO II. LA MOTIVACIÓN ACADÉMICA.....	51
2.1 La motivación académica.....	52
2.2 La expectativa y el valor académico	57
2.3 El autoconcepto académico.....	59
2.4 Las metas y los logros académicos	64
CAPÍTULO III. LA INFLUENCIA PARENTAL EN EL APRENDIZAJE.....	73
3.1 La familia y el centro educativo.....	74
3.1.1 Normativa	74
3.1.2 La familia y el rendimiento académico.....	77
3.2 Los estilos educativos parentales	82
3.3 La teoría ecológica-sistémica de Bronfenbrenner.....	89
3.4 La parentelidad positiva	91
3.5 El apoyo académico parental	94
3.6 La influencia del nivel socioeconómico familiar en el rendimiento académico	98
CAPÍTULO IV. SÍNTESIS TEÓRICA	100
SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO	113
CAPÍTULO V. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	114
5.1 CONCEPTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA	115
5.2 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	119
5.2.1 Objetivo general.....	119

5.2.2	Objetivos específicos	119
5.3	METODOLOGÍA	120
5.3.1	Descripción de la muestra.....	122
5.3.2	VARIABLES E INSTRUMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	124
5.3.2.1	Estrategias de aprendizaje.....	127
5.3.2.2	Metas académicas	135
5.3.2.3	Metas académicas percibidas	137
5.3.2.4	Estilos educativos parentales.....	139
5.3.2.5	Estilos educativos parentales percibidos.....	142
5.3.2.6	Expectativas parentales percibidas.....	145
5.3.2.7	Expectativas parentales	146
5.3.2.8	Rendimiento académico	147
5.3.2.9	Situación laboral parental.....	148
5.3.3	Procedimiento	149
5.3.4	Técnicas utilizadas para el análisis de los datos	150
CAPÍTULO VI.	RESULTADOS	152
6.1	Estudio descriptivo y correlacional de las variables de los estudiantes	153
6.2	Estudio descriptivo y correlacional de las variables de las madres, los padres y los progenitores.....	167
6.3	Estudio correlacional de las variables de los estudiantes, las madres, los padres y los progenitores.....	179
6.4	Informe de la entrevista con la orientadora.....	191
6.5	Estudio inferencial	198
6.5.1	Diferencias en función del sexo de los estudiantes en estrategias, metas, estilos educativos parentales percibidos, expectativas parentales percibidas y rendimiento medio	198
6.5.2	Diferencias en función del sexo de los estudiantes en metas percibidas, estilos educativos parentales y expectativas parentales	203

6.5.3	Diferencias en función del curso en estrategias de aprendizaje, metas, estilos educativos parentales percibidos, expectativas parentales percibidas y rendimiento medio	207
6.5.4	Diferencias en función del curso en metas percibidas, estilos educativos parentales y expectativas parentales.....	215
6.5.5	Diferencias en función del rendimiento medio en estrategias, metas, estilos educativos parentales percibidos y expectativas parentales percibidas.....	222
6.5.6	Diferencias en función del rendimiento medio en metas percibidas, estilos educativos parentales y expectativas parentales.....	228
6.5.7	Diferencias en función de la situación laboral de las madres, los padres y los progenitores en estrategias, metas, estilos educativos parentales percibidos, expectativas parentales percibidas y rendimiento medio.	233
6.5.8	Diferencias en función de la situación laboral de las madres, los padres y los progenitores en metas percibidas, estilos educativos parentales y expectativas parentales	245
6.6	Análisis de regresión respecto al rendimiento académico	257
CAPÍTULO VII. Discusión y Conclusiones		261
7.1	Discusión de resultados, conclusiones e implicaciones del estudio.....	262
7.1.1	Discusión y conclusiones específicas ligadas a cada objetivo de la investigación	263
7.1.2	Conclusiones generales.....	273
7.1.3	Implicaciones	275
7.2	Limitaciones y sugerencias	277
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS		279
REFERENCIAS LEGISLATIVAS		327
ANEXOS		328
Anexo 1. <i>Motivated Strategies for Learning Questionnaire</i> de Pintrich, Smith, García y McKeachie (1993).....		329
Anexo 2. <i>Motivated Strategies for Learning Questionnaire</i> de Pintrich, Smith, García y McKeachie (1993), versión abreviada.....		332

Anexo 3. <i>Goal Orientation Scale</i> de Skaalvik (1997)	334
Anexo 4. <i>Goal Orientation Scale</i> de Skaalvik (1997), versión parental	335
Anexo 5. Parental Authority Questionnaire-Revised, PAQ-R, de Reitman et al. (2002)	336
Anexo 6. Traducción al español del <i>Parental Authority Questionnaire-revised, PAQ-R</i> , de Reitman et al. (2002)	338
Anexo 7. <i>Parental Authority Questionnaire-Revised, PAQ-R</i> , de Reitman et al. (2002), versión parental.....	340
Anexo 8. Parental Authority Questionnaire-Revised, PAQ-R, de Reitman et al. (2002), versión para estudiantes.....	341
Anexo 9. Cuestionario para la percepción de las expectativas académicas parentales	343
Anexo 10. Cuestionario para las expectativas académicas parentales.....	344
Anexo 11. Cuestionario para el rendimiento	345
Anexo 12. Cuestionario para los datos identificativos 1ª fase	346
Anexo 13. Cuestionario para los datos identificativos 2ª fase	347
Anexo 14. Preguntas para la entrevista con el/la orientador/a.....	348
Anexo 15. Transcripción de la entrevista con la orientadora	351

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Clasificación de los estilos educativos parentales: afecto y control.....	84
Tabla 2. Distribución de la muestra de estudiantes por curso y sexo....	122
Tabla 3. Distribución de la muestra de madres y padres por curso de los estudiantes	123
Tabla 4. Distribución de la muestra de madres y padres según el sexo de los estudiantes....	124
Tabla 5. Esquema general de las dimensiones y variables del estudio: estudiantes, madres, padres y progenitores.....	125
Tabla 6. Clasificación de las variables dentro de las áreas estratégica, motivacional y familiar: directa o percibida.....	126
Tabla 7. Relación de ítems y subescalas MSLQ, versión simplificada.....	128
Tabla 8. Factores de las estrategias de aprendizaje: matriz de nueve componentes rotados....	130
Tabla 9. Factores de las estrategias de aprendizaje: matriz de seis componentes rotados....	132
Tabla 10. Varianza total explicada: estrategias de aprendizaje.....	134
Tabla 11. Número de casos, alfa de Cronbach y número de elementos: estrategias de aprendizaje.....	135
Tabla 12. Relación de ítems y subescalas del Goal Orientation Scale.....	136
Tabla 13. Número de casos, alfa de Cronbach y número de elementos: metas académicas.....	137
Tabla 14. Número de casos, alfa de Cronbach y número de elementos: metas académicas percibidas por la madre.....	138
Tabla 15. Número de casos, alfa de Cronbach y número de elementos: metas académicas percibidas por el padre.....	138
Tabla 16. Número de casos, alfa de Cronbach y número de elementos: metas académicas percibidas por ambos progenitores.....	139
Tabla 17. Relación de ítems y subescalas del PAQ-R, versión parental.....	140
Tabla 18. Número de casos, alfa de Cronbach y número de elementos: estilos educativos de la madre.....	141
Tabla 19. Número de casos, alfa de Cronbach y número de elementos: estilos educativos del padre.....	142

Tabla 20. Número de casos, alfa de Cronbach y número de elementos: estilos educativos de los progenitores.....	142
Tabla 21. Relación de ítems y subescalas del PAQ-R, versión para estudiantes.....	143
Tabla 22. Número de casos, alfa de Cronbach y número de elementos: estilos educativos de la madre percibidos... ..	143
Tabla 23. Número de casos, alfa de Cronbach y número de elementos: estilos educativos del padre percibidos.....	144
Tabla 24. Número de casos, alfa de Cronbach y número de elementos: estilos educativos de los progenitores percibidos... ..	145
Tabla 25. Número de casos: expectativas parentales percibidas.....	146
Tabla 26. Número de casos: expectativas parentales.....	147
Tabla 27. Número de casos: rendimiento académico.....	148
Tabla 28. Número de casos: situación laboral de la madre y del padre.....	148
Tabla 29. Número de casos: situación laboral parental.....	149
Tabla 30. Media, desviación típica y coeficientes de correlación respecto a las estrategias de aprendizaje, las metas académicas, los estilos educativos parentales percibidos, las expectativas parentales percibidas y el rendimiento medio.....	159
Tabla 31. Coeficientes de correlación respecto a los estilos educativos parentales percibidos, las expectativas parentales percibidas y el rendimiento medio.....	163
Tabla 32. Coeficientes de correlación respecto a las expectativas parentales percibidas y el rendimiento medio.....	166
Tabla 33. Media, desviación típica y coeficientes de correlación respecto a las metas percibidas por la madre, los estilos educativos de la madre y las expectativas de la madre	170
Tabla 34. Media, desviación típica y coeficientes de correlación respecto a las metas percibidas por el padre, los estilos educativos del padre y las expectativas del padre	174
Tabla 35. Media, desviación típica y coeficientes de correlación respecto a las metas percibidas por los progenitores, los estilos educativos de los progenitores y las expectativas de los progenitores.....	178
Tabla 36. Coeficientes de correlación respecto a las estrategias de aprendizaje, las metas académicas, los estilos educativos de la madre percibidos, las expectativas de la madre percibidas, el rendimiento medio, las metas académicas percibidas por la madre, los estilos educativos de la madre y las expectativas de la madre.....	181

Tabla 37. Coeficientes de correlación respecto a las estrategias de aprendizaje, las metas académicas, los estilos educativos del padre percibidos, las expectativas del padre percibidas, el rendimiento medio, las metas académicas percibidas por el padre, los estilos educativos del padre y las expectativas del padre.....	185
Tabla 38. Coeficientes de correlación respecto a las estrategias de aprendizaje, las metas académicas, los estilos educativos de los progenitores percibidos, las expectativas de los progenitores percibidas, el rendimiento medio, las metas académicas percibidas por los progenitores, los estilos educativos de los progenitores y las expectativas de los progenitores....	189
Tabla 39. Categorías y códigos de análisis	192
Tabla 40. Resultados de la prueba U de Mann-Whitney respecto al sexo de los estudiantes en las estrategias de aprendizaje, las metas, los estilos educativos parentales percibidos, las expectativas parentales percibidas y el rendimiento medio... ..	200
Tabla 41. Resultados de la prueba U de Mann-Whitney respecto al sexo de los estudiantes en las metas percibidas, los estilos educativos parentales y las expectativas parentales.....	204
Tabla 42. Resultados de la prueba H de Kruskal-Wallis entre los grupos determinados por el curso (1º, 2º, 3º y 4º de ESO), en función de las estrategias de aprendizaje, las metas, los estilos educativos parentales percibidos, las expectativas parentales percibidas, el rendimiento medio, sus rangos y resultados finales con las comparaciones con la prueba U de Mann-Whitney en las variables en las que se producen diferencias significativas.....	209
Tabla 43. Resultados de la prueba H de Kruskal-Wallis entre los grupos determinados por el curso (1º, 2º, 3º y 4º de ESO), en función de las metas percibidas, los estilos educativos parentales, las expectativas parentales, sus rangos y resultados finales con las comparaciones con la prueba U de Mann-Whitney en las variables en las que se producen diferencias significativas.....	216
Tabla 44. Resultados de la prueba H de Kruskal-Wallis entre los grupos determinados por el rendimiento medio (T1: 0-4.9; T2: 5-6.9; T3: 7.0-10), en función de las estrategias de aprendizaje, las metas, los estilos educativos parentales percibidos, las expectativas parentales percibidas, sus rangos y resultados finales con las comparaciones con la prueba U de Mann-Whitney en las variables en las que se producen diferencias significativas.....	224
Tabla 45. Resultados de la prueba H de Kruskal-Wallis entre los grupos determinados por el rendimiento medio (T1: 0-4.9; T2: 5-6.9; T3: 7.0-10), en función de las metas percibidas, los estilos educativos parentales, las expectativas parentales, sus rangos y	

resultados finales con las comparaciones con la prueba U de Mann-Whitney en las variables en las que se producen diferencias significativas.....	229
Tabla 46. Resultados de la prueba U de Mann-Whitney respecto a la situación laboral de la madre en las estrategias de aprendizaje, las metas, los estilos educativos de la madre percibidos, las expectativas de la madre percibidas y el rendimiento medio.....	234
Tabla 47. Resultados de la prueba U de Mann-Whitney respecto a la situación laboral del padre en las estrategias de aprendizaje, las metas, los estilos educativos del padre percibidos, las expectativas del padre percibidas y el rendimiento medio.....	237
Tabla 48. Resultados de la prueba H de Kruskal-Wallis entre los grupos determinados por la situación laboral de los progenitores (S1: madre en activo y padre en activo; S2: madre en paro y padre en activo; S3: madre en activo y padre en paro; S4: madre en paro y padre en paro), en función de las estrategias de aprendizaje, las metas, los estilos educativos de los progenitores percibidos, las expectativas de los progenitores percibidas, el rendimiento medio, sus rangos y resultados finales con las comparaciones con la prueba U de Mann-Whitney en las variables en las que se producen diferencias significativas.....	240
Tabla 49. Resultados de la prueba U de Mann-Whitney respecto a la situación laboral de la madre en las metas percibidas, los estilos educativos y las expectativas de la madre...	246
Tabla 50. Resultados de la prueba U de Mann-Whitney respecto a la situación laboral del padre en las metas percibidas, los estilos educativos y las expectativas del padre.....	249
Tabla 51. Resultados de la prueba H de Kruskal-Wallis entre los grupos determinados por la situación laboral de los progenitores (S1: madre en activo y padre en activo; S2: madre en paro y padre en activo; S3: madre en activo y padre en paro; S4: madre en paro y padre en paro), en función de las metas percibidas, los estilos educativos parentales, las expectativas parentales, sus rangos y resultados finales con las comparaciones con la prueba U de Mann-Whitney en las variables en las que se producen diferencias significativas...	252
Tabla 52. Resultado del análisis de regresión por pasos realizado con las siguientes 22 variables como predictoras del rendimiento medio: las estrategias de aprendizaje, las metas, los estilos educativos de los progenitores percibidos, la expectativa media de los progenitores percibida, las metas percibidas por los progenitores, los estilos educativos de los progenitores y la expectativa media de los progenitores.....	258

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Influencia de la familia y el centro educativo en la autorregulación del aprendizaje.....	20
Figura 2. Esquema general del proceso de aprendizaje autorregulado basado en el modelo de Zimmerman (2000, 2001)	27
Figura 3. Influencia parental en el rendimiento académico.....	82
Figura 4. Estilos educativos parentales: clasificación	84
Figura 5. Áreas conceptuales incluidas en la investigación.....	117
Figura 6. Distribución de estudiantes por curso y sexo.....	123
Figura 7. Principales acciones en cada fase del procedimiento de recogida de información.....	150
Figura 8. Estrategias de aprendizaje y metas académicas: medias.....	153
Figura 9. Estilos educativos de la madre, del padre y de los progenitores percibidos: medias.....	154
Figura 10. Expectativas de la madre, del padre y de los progenitores percibidas y rendimiento medio: medias....	155
Figura 11. Metas académicas percibidas por la madre y estilos educativos de la madre: medias.....	167
Figura 12. Expectativas de la madre: medias.....	168
Figura 13. Metas académicas percibidas por el padre y estilos educativos del padre: medias.....	171
Figura 14. Expectativas del padre: medias.....	172
Figura 15. Metas académicas percibidas por los progenitores y estilos educativos de los progenitores: medias.....	175
Figura 16. Expectativas de los progenitores: medias.....	176
Figura 17. Frecuencia de palabras de los términos más utilizados en la entrevista con la orientadora	191
Figura 18. Códigos de la categoría Estrategias de aprendizaje.....	194
Figura 19. Códigos de la categoría Metas académicas.....	194
Figura 20. Códigos de la categoría Expectativas académicas parentales.....	195
Figura 21. Modelo predictivo del rendimiento académico.....	260

INTRODUCCIÓN GENERAL

En las investigaciones recientes (p.e., Castro, Expósito, Lizasoain, López y Navarro, 2014; Chen, 2015; Fuentes, Alarcón, Gracia y García, 2015; Gargallo, Campos y Almerich, 2016; Inam, Nomaan y Abiodullah, 2016; Leith, Yuill y Pike, 2017; Scheerens, 2016) se considera el ambiente familiar, uno de los factores sociales más influyente en el aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes. En este sentido, una de las formas más estudiadas sobre la influencia parental en el desarrollo académico de sus hijos e hijas es a través del apoyo académico parental, en el que los estilos educativos, las expectativas académicas y el nivel socioeconómico familiar resultan diferenciadores de los resultados académicos (Fajardo, Maestre, Felipe, León y Polo, 2017). El apoyo académico parental se realiza principalmente por medio de la comunicación fluída sobre todo tipo de asuntos escolares en los que participa la influencia positiva de las aspiraciones y el establecimiento de vínculos con la educación superior (Hill y Wang, 2015; Jeynes, 2010).

El apoyo académico parental engloba tanto la estructura material como la actitudinal que ofrecen las familias en relación con los aspectos académicos de los hijos e hijas. Resulta clave para el estudio en casa, así como para el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje, por lo que el clima familiar también debe favorecer los aspectos motivacionales. Además, los procesos de autorregulación del aprendizaje y las creencias motivacionales de los estudiantes se correlacionan positivamente con la realización de las tareas en casa y éstas a su vez con el logro académico (Moè, Katz y Alesi, 2018; Ramdass y Zimmerman, 2011). Por tanto, la familia que refuerza positivamente los logros académicos de sus hijos e hijas, está beneficiando la repetición de las conductas que han llevado a conseguir dichos logros, ya que los estudiantes autorregulan la formación de metas académicas futuras en relación con sus expectativas de éxito o fracaso, basándose en los resultados que van obteniendo y en los errores que van detectando y corrigiendo (Zamora, Suárez y Ardura, 2017); en cambio, la familia que no gestiona de manera adecuada la obtención de resultados académicos negativos, también mantiene dichas conductas erróneas.

En esta misma línea, diversos autores (p.e., Deci y Ryan, 1985a, 1985b, 2000, 2002; Fernández-Alonso, Álvarez-Díaz, Woitschach, Suárez-Álvarez y Cuesta, 2017; Fernández-Alonso, Suárez-Álvarez y Muñiz, 2015) consideran necesario que los progenitores apoyen la autonomía de los estudiantes a través de estilos educativos basados principalmente en el

afecto, la comunicación y el control, dentro de la parentalidad positiva. De esta forma, se favorece la capacidad de autorregulación y se aumenta su motivación y rendimiento. Las conductas de apoyo, afecto, control y comunicación de los progenitores hacia sus hijos e hijas juegan un papel mediador para el desarrollo de la motivación de logro de los estudiantes (Pomerantz, Kim, Cheung y Royer, 2012). En cambio, se encuentran efectos negativos en relación con el excesivo control parental y respecto a las bajas creencias de competencia, dificultando el aprendizaje autónomo de los menores (Grolnick y Pomerantz, 2009; Pomerantz, Grolnick y Price, 2005). Además, la interpretación del significado del afecto, el control y la comunicación familiar puede variar de acuerdo con el sexo de los progenitores, desempeñando un papel más determinante en el estilo de socialización familiar las dimensiones de la madre que las del padre (Axpe, Rodríguez-Fernández, Goñi y Antonio-Agirre, 2019).

La teoría ecológico-sistémica de Bronfenbrenner (1977) engloba a la familia en diferentes estructuras de influencia anidada que afectan a todos sus miembros. Estas características estructurales o sistémicas repercuten en el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes (Bronfenbrenner y Evans, 2000).

A lo largo de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), los progenitores deben ir transformando la estructura de apoyo académico utilizada, para adaptarse adecuadamente a los cambios que se van produciendo en las necesidades y demandas de aprendizaje de los menores, pero procurando mantener las expectativas académicas razonablemente altas (Froiland, Peterson y Davison, 2012). Algunas de estas dificultades consisten en que los estudiantes, al comienzo de la ESO, tienen que enfrentarse a un número mayor de compañeros en la clase y a un profesorado específico por materia. Además, la relación entre estudiantes y profesorado en ESO es más impersonal, por lo que el profesorado tiene un conocimiento menor de las características individuales de cada estudiante. Los contenidos y la exigencia aumentan progresivamente, en cambio la motivación, la implicación y el interés académico de los estudiantes disminuyen durante la ESO. Por tanto, dependen de la adaptación que lleven a cabo en función de sus características personales, así como de las oportunidades específicas que se les facilite en el nuevo entorno. En esta situación de cambios, se modifica la estructura de control académico parental, creando un estado de incertidumbre que puede provocar un descenso en el esfuerzo lo cual, a largo plazo, haga que disminuya la autoestima al no conseguir los resultados deseados (p.e., Davidson, Gest y Welsh, 2010; Frenzel, Pekrun, Dicke y Goetz, 2012; Marsh et al., 2016; Medina-Garrido y León, 2017).

Para los estudiantes de secundaria, la determinación de invertir esfuerzo en el estudio está fuertemente asociada con la motivación y el rendimiento más inmediato que con los intereses futuros, no resultando coherente sus motivaciones académicas a corto, medio y largo plazo (Muenks, Yang y Wigfield, 2018). Además, los estudiantes con rendimiento menor al esperado emplean también en menor medida las estrategias de aprendizaje y las metas orientadas al aprendizaje (Veas, López-López, Gilar-Corbí, Miñano y Castejón, 2017).

En este sentido, el aumento de las exigencias como consecuencia del cambio de nivel educativo, el menor apoyo en las relaciones entre el profesorado y el estudiante, así como el incremento de las comparaciones sociales académicas pueden contribuir a crear nuevas dificultades en el proceso de aprendizaje en secundaria que necesitan del adecuado apoyo parental para conseguir superarlas (Tuominen-Soini y Salmera-Aro, 2014). Además, autores como Dumont, Trautwein, Nagy y Nagengast (2014) destacan la relación entre el apoyo académico parental en el inicio de la ESO con unos mejores resultados en las etapas siguientes, tanto a nivel de esfuerzo como en los logros conseguidos. En la etapa secundaria, los estudiantes todavía no son plenamente autónomos en su proceso de aprendizaje y dependen del adecuado apoyo parental para conseguir sus objetivos, por lo que consideramos necesario profundizar en el estudio de las características familiares más influyentes en las estrategias de aprendizaje, las metas académicas y el rendimiento en ESO.

En esta tesis partimos de los siguientes interrogantes sobre los que vamos a desarrollar el marco teórico y el diseño del estudio empírico: ¿cuáles son las estrategias de aprendizaje que más utilizan los estudiantes de ESO?, ¿cuáles son sus principales metas académicas?, ¿qué estilo educativo parental es el mayoritario?, ¿cuáles son las expectativas académicas parentales?, ¿cómo afectan los estilos educativos y las expectativas parentales a las estrategias de aprendizaje y a las metas académicas de los estudiantes de ESO? y ¿al rendimiento académico?, ¿influye la situación laboral parental en las estrategias, las metas y el rendimiento académico de los estudiantes? y ¿cómo afecta a las expectativas académicas parentales?, ¿podemos predecir el rendimiento académico a través de alguna de estas variables? Para responder a estas preguntas, además del marco teórico, hemos realizado un estudio empírico basado en un diseño de tipo descriptivo, correlacional e inferencial con las siguientes variables: estilos educativos parentales, expectativas académicas parentales, situación laboral de los progenitores, estrategias de aprendizaje, metas académicas y rendimiento.

En la elaboración de esta tesis se han llevado a cabo diversas búsquedas de artículos, tesis y trabajos científicos, consultando las principales bases de datos bibliográficos de este campo como Academic Search Premier, Dialnet, ERIC, PsychInfo y ScienceDirect en los idiomas español e inglés. Las palabras utilizadas en los buscadores han sido las sugeridas por los tesauros. Los descriptores se utilizaron de manera combinada, limitándose temporalmente por razones de actualidad a aquellos estudios publicados en los últimos 10 años. Los términos principales en las búsquedas han sido: aprendizaje autorregulado, self-regulated learning, estilos educativos parentales, parenting styles, expectativas parentales, parent expectations, estrategias de aprendizaje, learning strategies, metas académicas, academic goals, logro académico, academic achievement, rendimiento académico, academic performance, ambiente familiar, parent involvement, involucramiento académico aparental, parental academic involvement, participación en el hogar, home-based involvement, parentalidad positiva, positive parenting, relación familia escuela, family-school relations y asesoramiento familiar, family counseling.

La tesis está dividida en dos partes; en la primera parte se desarrolla el marco teórico y en la segunda el estudio empírico. Se completa con las referencias bibliográficas y finaliza con el apartado de anexos en los que se muestran las herramientas aplicadas para recoger la información y elaborar los resultados.

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I. EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO

1.1 LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE

La autorregulación del aprendizaje es un constructo en el que participan un conjunto de factores cognitivos, metacognitivos, emocionales y sociales. Muchos autores lo consideran clave para la obtención de resultados académicos positivos, así como para la adecuada motivación e independencia del estudiante en su proceso. De esta forma, el estudiante dirige y mantiene su atención y esfuerzo, a través del compromiso personal con el objetivo o meta que predispone la persistencia durante las dificultades del proceso (p.e., Fernández, Anaya y Suárez, 2012; Pintrich, 1995, 2000b; Torrano, Fuentes y Soria, 2017). Por tanto, en la autorregulación del proceso de aprendizaje es necesario tener en cuenta la multiplicidad de factores interconectados (Bronfenbrenner, 1979). Winne y Baker (2013) han definido el aprendizaje autorregulado como una expresión conductual de motivación, guiada metacognitivamente por el estudiante. De esta forma, los estudiantes que: reflexionan sobre su aprendizaje, establecen metas apropiadas, planifican sus estrategias, reajustan sus acciones, mantienen su motivación y hábitos de estudio durante el proceso, tienen más probabilidades de alcanzar el éxito académico que aquellos que no lo llevan a cabo (Dent y Koenka, 2016).

La familia, a través de los diferentes estilos educativos y expectativas académicas que puedan tener sobre sus hijos e hijas, median en la autorregulación del proceso de aprendizaje que llevan a cabo. Además, las relaciones que se establecen entre la familia y el centro educativo pueden crear vínculos de los que se benefician los estudiantes en su aprendizaje. A continuación, en la Figura 1 hemos realizado un esquema con algunos de los contextos que diversos autores, como Egido (2015), destacan por su influencia en el aprendizaje de los estudiantes durante la etapa adolescente: la familia y el centro educativo.

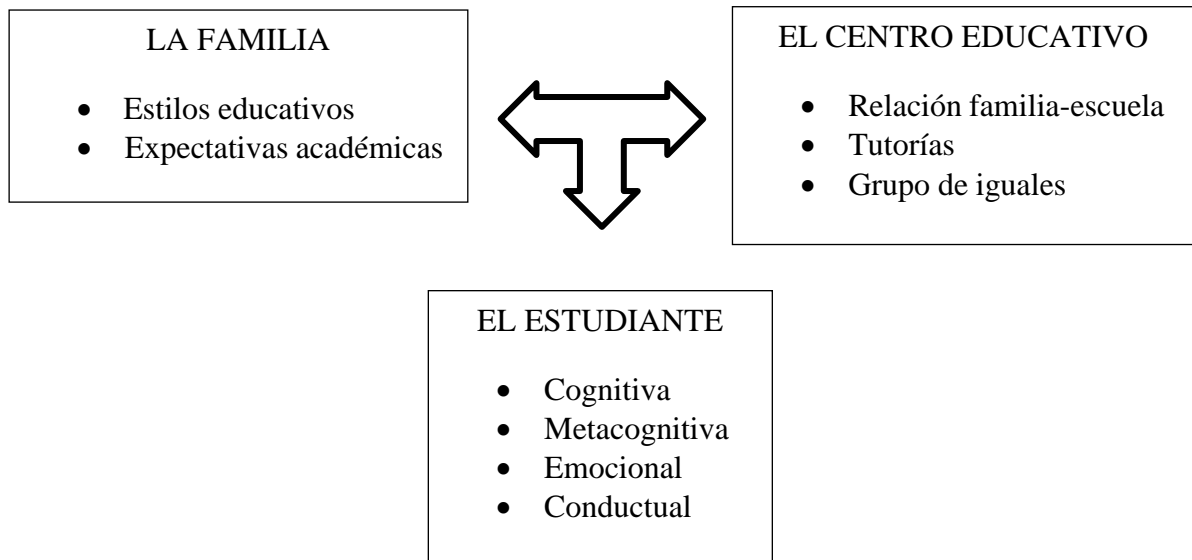


Figura 1. Influencia de la familia y el centro educativo en la autorregulación del aprendizaje.

Diferentes autores como Combs, Blume, Newman y Wass (1974), Beltrán (1993) y Schunk (2005, 2012) definen el aprendizaje como un proceso de naturaleza cognitiva, gestionado por el propio estudiante y mediado por aspectos emocionales y circunstanciales que posibilita cambios de mejora perdurables en el tiempo. Es decir, como un proceso mental que el estudiante realiza teniendo en cuenta sus características biológicas y la influencia del entorno. Según estos autores, para que se produzca aprendizaje se necesita tanto del compromiso personal del que aprende, ya que está fundamentado en la propia acción, como del ambiente adecuado. En el concepto de aprendizaje autorregulado se contempla la capacidad del estudiante para afrontar las tareas, asumiendo la responsabilidad en la toma de decisiones para adquirir y/o generar nuevos conocimientos, que le permiten saber cómo, cuándo y con qué recursos ha de proceder para alcanzar el objetivo propuesto. En este sentido, el aprendizaje se considera influenciado por factores no solo cognitivos, sino también, motivacionales y emocionales (Bisquerra, Pérez y García, 2015). En cambio, otros autores simplifican el concepto, prescindiendo de las circunstancias, las emociones y el entorno, considerándolo el aprendizaje autorregulado la interrelación entre la cognición y la motivación del estudiante necesarias para llevar a cabo una tarea (Torrano y Soria, 2016).

Según Dinsmore, Alexander y Loughlin (2008) los constructos de aprendizaje autorregulado y metacognición tienen su origen en las teorías sobre el aprendizaje basadas en aspectos cognitivos, principalmente en las teorías de Vygotsky (1962) y Piaget (1969). Para Vygotsky (1962, 1978) los estudiantes necesitan activar su mente para aprender a pensar. Considera que poco a poco van desarrollando su propio proceso mental, ya que las

herramientas intelectuales se interiorizan progresivamente, actuando el estudiante cada vez, de manera más eficaz e independiente, con un funcionamiento intelectual mejor y más creativo. Este proceso sucede gracias a la interacción con el entorno. Piaget (1969) en su teoría sobre el aprendizaje, considera que los estudiantes construyen nuevos conocimientos a través de mecanismos de acomodación, adaptación, asimilación y búsqueda de equilibrio en las estructuras cognitivas. Según Piaget, el aprendizaje es un proceso que sólo tiene sentido ante situaciones de cambio, ya que es cuando se evidencia la necesidad y se produce partiendo de lo individual hacia lo social, diferenciándose en este sentido de la teoría de Vygotsky. Piaget considera que hay que tener en cuenta la etapa de desarrollo intelectual propio de la edad del estudiante. En este sentido, Piaget diferencia la etapa sensorio-motriz (hasta los 2 años), la etapa preoperacional (de los 2 años a los 7 años aproximadamente), la etapa de las operaciones concretas (desde los 7/8 años hasta los 11/12 años) y la etapa de las operaciones formales o de pensamiento lógico-formal (desde los 12 años en adelante), etapa propia de la adolescencia y de la educación secundaria.

Las investigaciones sobre autorregulación del aprendizaje comenzaron a finales de los años 70 gracias a la teoría sociocognitiva de Bandura (1977). Bandura da importancia a los procesos cognitivos, autorreflexivos y autorreguladores, así como a aspectos de la motivación como las expectativas, la percepción de autoeficacia y las metas. De esta manera, se abandona la conceptualización dicotómica centrada en el estudiante como agente y objeto y se incorpora en las investigaciones el análisis del proceso, el tiempo y la influencia del entorno. Aunque también hay autores que continúan con el paradigma centrado en aspectos personales, defendiendo el aprendizaje diferenciado en relación con las diferentes inteligencias y capacidades de procesamiento de la información. En esta línea están las teorías sobre la inteligencia de Gardner (1983) y Sternberg (1985). Gardner (1983) en su teoría de las inteligencias múltiples diferencia ocho áreas o tipos de inteligencia: la lingüístico-verbal, la lógico-matemática, la espacial, la musical, la corporal cinestésica, la intrapersonal, la interpersonal y la naturalista. Sternberg (1985), a diferencia de Gardner (1983), considera tres tipos de inteligencia: la analítica, la creativa y la práctica. Además, Sternberg desarrolla sobre esta estructura cognitiva tres aspectos que considera fundamentales: los componentes, las experiencias y los contextos, no dando ninguna importancia a la motivación en la autorregulación del comportamiento de los estudiantes. La inteligencia emocional se considera una forma de interactuar en la que la motivación juega un papel importante (Goleman, 1998). En consecuencia, uno de los principales componentes de la inteligencia

emocional es la motivación, o la dirección de las emociones hacia un objetivo que permite desarrollar las habilidades cognitivas en la consecución de las metas (Goleman, 1996). Actualmente, la inteligencia emocional se relaciona con la solución de problemas sociales (Pena, Extremera y Rey, 2011).

Otra línea de investigación con un enfoque teórico diferente al concepto de autorregulación del aprendizaje es el que nos ofrece Johnson-Laird (1988). Johnson-Laird considera que la autorregulación se produce de manera automática en función de la focalización que realice el estudiante de su atención. Este aspecto no contradice la naturaleza múltiple del aprendizaje de Bandura, aunque sí la reduce a un funcionamiento mecánico y únicamente basado en la atención.

En las teorías sobre el aprendizaje de Gardner (1983), Sternberg (1985) y Johnson-Laird (1988), el enfoque es más reducido que en la teoría de autorregulación. Además, la motivación no siempre está incluida, aunque casi todos los modelos contienen de manera explícita o implícita aspectos motivacionales o emocionales (Alonso, 2005; Maehr y Meyer, 1997). Los estudios sobre aspectos motivacionales y emocionales relacionados con las áreas cognitivas y metacognitivas de procesamiento de la información aumentarán en la década de los 90 y continuarán hasta nuestros días.

Actualmente se consideran las competencias sociales y emocionales un factor de calidad en la educación, ya que incrementan la eficacia del proceso de aprendizaje y favorecen la integración de los estudiantes entre sí, además posibilitan la utilización de metodologías más diversas (Repetto y Pena, 2010). La primera definición de inteligencia emocional es de Salovey y Mayer (1990). Salovey y Mayer (1990) definen inteligencia emocional como un tipo de inteligencia social que incluye la habilidad para supervisar y entender las emociones propias y las de los demás, discriminar entre ellas y usar dicha información para guiar nuestros pensamientos y comportamientos. En 1996, Goleman, basándose en los trabajos de Salovey y Mayer, resume y difunde el concepto de inteligencia emocional. Según Goleman (1996) el cerebro utiliza dos formas diferentes de funcionamiento, dando lugar a dos clases diferentes de inteligencia: la racional y la emocional. Ambos funcionamientos del cerebro están conectados, por tanto, nuestros comportamientos dependen y responden a las dos. Si en alguna circunstancia, no controlamos o gestionamos adecuadamente nuestra parte emocional, se verá afectada la parte racional, incluso pudiendo llegar a situaciones de bloqueo y parálisis.

Las emociones predisponen a los individuos a una respuesta organizada en relación con una primera valoración involuntaria, en cambio, las conductas son el producto de las decisiones racionales tomadas por el individuo. Ambas funciones del cerebro están interconectadas y se interfieren mutuamente. Para gestionar adecuadamente las emociones, según Goleman (1996), hay que partir de su conocimiento. Goleman (1996) agrupa las competencias emocionales básicas en cuatro bloques:

1. La autoconciencia emocional o autoconocimiento: saber cómo se siente uno mismo.
2. La autogestión emocional o autocontrol: aprender a regular nuestras emociones como el miedo, la ira o la felicidad, desarrollando mecanismos de control de la impulsividad ante las mismas.
3. La conciencia social: conocer e interpretar las emociones de los demás.
4. La gestión de las relaciones o habilidad social: desarrollar la aptitud para entender, aceptar e influir en las emociones de otra persona.

Aunque para autores más recientes, el concepto de inteligencias múltiples no se refiere de manera estricta a capacidades mentales diversas, sino a aspectos o rasgos de la personalidad (Cejudo, Losada y Pérez-González, 2017; Petrides, 2011). En este breve repaso de la formación del constructo aprendizaje autorregulado, los autores Schwartz y Metcalfe (1994) y Wigfield (1994) analizan las autoevaluaciones metacognitivas que los estudiantes realizan en el proceso de aprendizaje, incluyendo en sus estudios la influencia de la motivación, en concreto aspectos de los valores y las metas de logro académico.

Mitchell y McConell (2012) analizan los estudios e investigaciones publicadas en psicología de la educación desde 1995 al 2010, concluyendo que la mayoría de los autores utiliza un enfoque teórico cognitivo y sociocognitivo en relación con los estudios de enfoques teóricos basados en el comportamiento, en teorías constructivistas o en teorías de procesamiento de la información. De la misma forma, en la revisión sistemática de los artículos publicados en la red SciELO (Scientific Electronic Library Online) entre los años 2001 y 2011 sobre autorregulación del aprendizaje, Rosário et al. (2014), observaron un aumento de las publicaciones a partir del 2006, encontrando los primeros trabajos publicados en la década de los 80. Pero pocas investigaciones reflejan una teoría o modelo de

autorregulación del aprendizaje de base, por lo que hay más de una vía de investigación sobre el concepto, con varios modelos y líneas de estudio paralelas en las que el protagonista del proceso de aprendizaje es el propio estudiante en todas ellas.

En esta línea de estudios con base teórica cognitiva y social, los investigadores Corno (1986), Zimmerman y Schunk (1989, 2011) y Bandura (1991), entre otros, utilizan el constructo aprendizaje autorregulado para intentar explicar cómo y por qué el estudiante gestiona su desarrollo, teniendo en cuenta los procesos mentales relacionados con la adquisición del conocimiento, además de los motivacionales y contextuales. En las últimas décadas se han realizado diversos modelos teóricos basados en el aprendizaje autorregulado. Todos estos modelos tienen en cuenta que es un constructo formado por diferentes áreas, de naturaleza dinámica y contextualizada.

Son muchos los autores que han revisado los principales modelos teóricos realizados sobre el aprendizaje autorregulado (p.e., Azevedo, 2014; Ben-Eliyahu y Bernacki, 2015; Boekaerts, 1999; Boekaerts y Cascallar, 2006; Boekaerts y Niemivirta, 2000; Dent y Hoyle, 2015; Dinsmore, et al., 2008; Hadwin, Nesbit, Jamieson-Noel, Code y Winne, 2007; Malmberg, Järvelä y Kirschner, 2014; Panadero y Alonso, 2014a, 2014b; Puustinen y Pulkkinen, 2001; Torrano y González-Torres, 2004; Winne, 2014; Winne y Perry, 2000; Zeidner, Boekaerts y Pintrich, 2000; Zimmerman, 2000, 2001, 2008), pero la síntesis de los diferentes procesos que participan en la autorregulación del aprendizaje, basándose en la teoría sociocognitiva de Bandura (1977, 1989), fue realizada por Pintrich (1988, 2000b).

Para Pintrich (2000b) el aprendizaje autorregulado es un proceso estructurado y proactivo en el que los estudiantes establecen sus propios objetivos. El estudiante intenta regular y controlar su cognición, motivación y comportamiento, teniendo en cuenta los objetivos que sirven de guía y establecen los límites y la influencia circunstancial y contextual. Para clasificar y analizar los distintos procesos implicados en el aprendizaje autorregulado, Pintrich, en su modelo de síntesis, utiliza un marco teórico en cuatro fases: la planificación, la autoobservación, el control y la evaluación. También especifica cuatro áreas de actuación: la cognitiva y metacognitiva, la motivacional-afectiva, la comportamental y la contextual. Estas cuatro áreas de actuación pueden suceder de manera simultánea. A continuación, describimos las características incluidas en cada área (Pintrich, 2000b):

1. En el área cognitiva y metacognitiva, el estudiante realiza la previsión, la planificación, la activación, el establecimiento de metas y el control constante del proceso de realización.
2. En el área motivacional se incluyen las orientaciones a meta, el concepto de autoeficacia, la percepción de la dificultad de la tarea, el valor y el interés personal del estudiante con la tarea.
3. En el área comportamental el estudiante mantiene el control de realización durante su proceso. En esta área se incluye la autorregulación sobre el tiempo, el esfuerzo y las acciones concretas a realizar.
4. En el área contextual se incluyen las diferentes reacciones y reflexiones del estudiante ante la influencia de las circunstancias y situaciones en las que está inmerso.

En esta misma línea de conceptualización del aprendizaje encontramos diversos autores que matizan y perfilan la definición de Pintrich, considerando el aprendizaje autorregulado un tipo de aprendizaje experto en el que el estudiante, de forma activa y consciente, gestiona su cognición, conducta, afecto y motivación con el objetivo de alcanzar metas de rendimiento (Suárez y Fernández, 2004). En la investigación de Rosário, Lourenço, Paiva, Valle y Tuero-Herrero (2012) se considera que el estudiante, en este tipo de aprendizaje, aprende a aprender de forma proactiva, dinámica, adaptativa y contextualizada, estableciendo personalmente los objetivos que guían su aprendizaje. Además, Rosário et al. (2012) relacionan las teorías de aprendizaje constructivo y autorregulado, incluyendo el concepto de competencia en la regulación del proceso de aprendizaje. Estos autores consideran que los estudiantes en su autorregulación utilizan, gestionan y profundizan en sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores con la intencionalidad de desarrollar su autonomía y capacidad de adaptación para aplicar los conocimientos y destrezas en diferentes contextos. En la perspectiva constructivista del aprendizaje, los estudiantes están conceptuados no como receptores pasivos de información, sino como sujetos activos en la formación de conocimientos, destrezas o habilidades, ya que necesitan reorganizar las estructuras mentales adquiridas previamente con las nuevas necesidades y requerimientos. En esta concepción teórica, muchos autores consideran que hay una parte en el aprendizaje que

es siempre de naturaleza constructiva, tanto si se utilizan metodologías de instrucción directa como en las colaborativas (Gijbels, van de Watering, Dochy y van den Bossche, 2006).

Además de la síntesis teórica de Pintrich (2000b), el modelo cíclico de Zimmerman (2000, 2001) es otra de las aportaciones más importantes al estudio del aprendizaje autorregulado con base sociocognitiva. Este modelo ordena de manera cíclica la planificación, la acción o práctica y la autoevaluación de todos los elementos del proceso de realización de una tarea. De esta manera, al repetir el ciclo se consigue aumentar la eficacia del sistema de aprendizaje como podemos ver en la Figura 2.

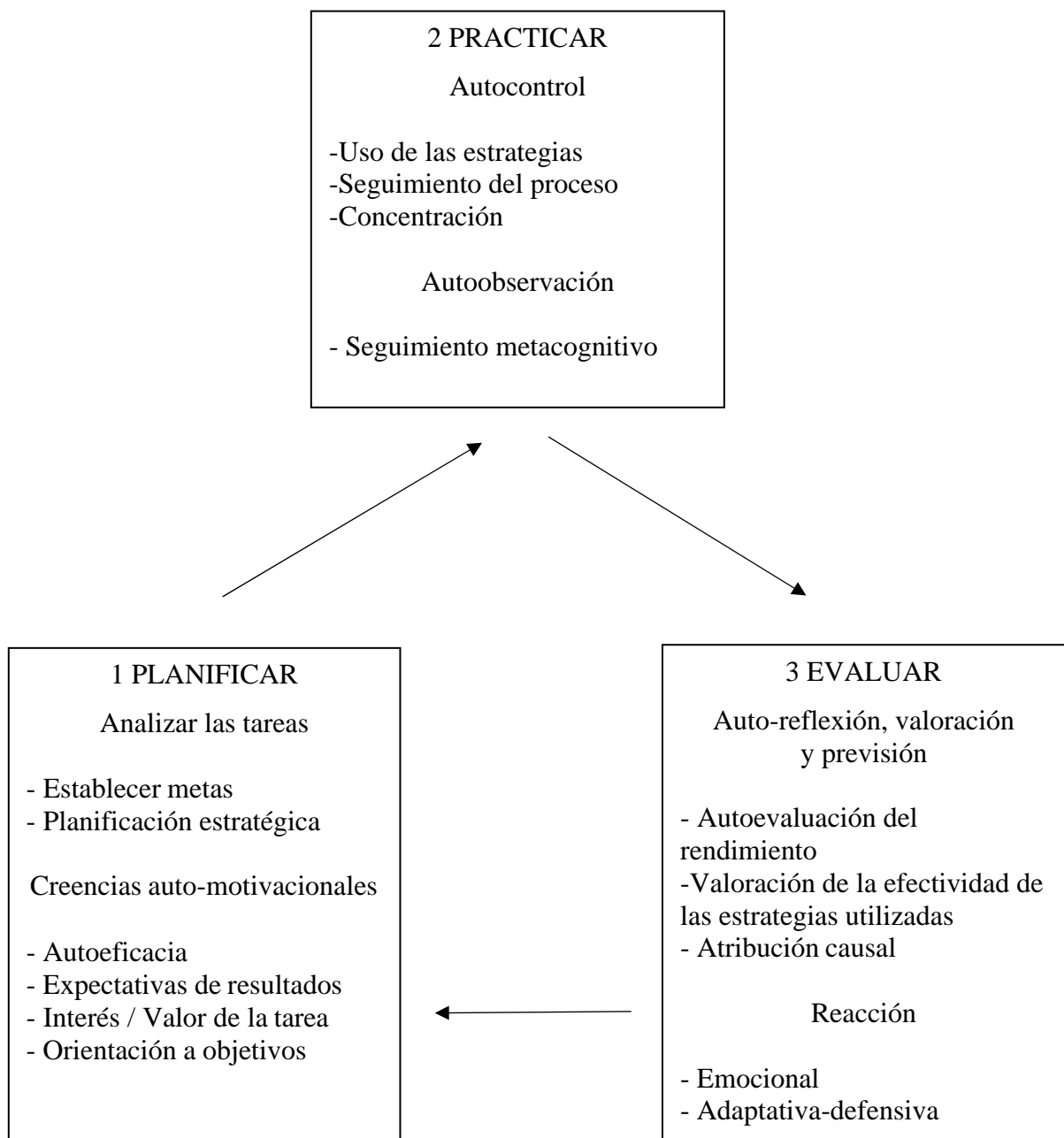


Figura 2. Esquema general del proceso de aprendizaje autorregulado basado en el modelo de Zimmerman (2000, 2001).

Dentro de las tres fases de aprendizaje autorregulado del modelo de Zimmerman, según las investigaciones de DiBenedetto y Zimmerman (2013), hay que incluir la planificación estratégica, la metacognición, las estrategias concretas en la resolución de las tareas y los criterios de autoevaluación que los estudiantes utilizan para la valoración entre el proceso seguido y las metas logradas. De esta manera, los estudiantes emplean diversas

estrategias ideadas en la fase de planificación y controlan el progreso hacia las metas. Diversos autores como Bannert, Reimann y Sonnenberg (2014) consideran que los estudiantes que obtienen mejores resultados académicos analizan, planifican, controlan y evalúan aspectos cognitivos y de motivación durante su aprendizaje con una frecuencia mayor que los estudiantes con peores resultados y que también los llevan a cabo en un orden diferente. Estos procesos implican el uso de diversas estrategias metacognitivas como dirigir el proceso, la autoobservación, focalizar la atención y el control de las estrategias cognitivas relacionadas con la realización de las tareas como repasar, resumir, hacer esquemas, subrayar, tomar notas o hacer preguntas. Por tanto, para la realización del esquema del modelo de Zimmerman (2000, 2001), es necesario que los estudiantes lleven a cabo procesos metacognitivos de autocontrol y observación de sí mismos durante el estudio, incluyendo mecanismos de detección de errores (Zamora et al., 2017).

Los resultados de las investigaciones más recientes confirman que los estudiantes autorregulan su aprendizaje involucrándose como agentes activos de su propio proceso de manera cíclica (Ben-Eliyahu y Bernacki, 2015; Schunk y Zimmerman, 2013). De esta manera, los procesos implicados en el aprendizaje autorregulado funcionan entrelazados, de forma reiterada, por tanto, las actividades que suceden dentro de un ciclo pueden afectar al propio ciclo y a ciclos posteriores. Es decir, los estudiantes al final del proceso llevan a cabo actividades autorreflexivas, valoran su reacción emocional, autoevalúan el trabajo desempeñado y atribuyen un significado causal a los resultados conseguidos. Según consideren la naturaleza de dichas causas: intrínseca, extrínseca, controlable, incontrolable, etc., desarrollarán actitudes adaptativas o defensivas, afectándose los sucesivos procesos de manera encadenada.

Además de los modelos sobre el aprendizaje autorregulado de Pintrich y Zimmerman, destacamos los modelos de Winne y Boekaerts. El modelo de Winne (Winne, 1996, 1997, 2010, 2011; Winne y Hadwin, 2008; Winne y Perry, 2000) describe la autorregulación del aprendizaje como una parte inherente al propio proceso. Con este planteamiento, el aprendizaje autorregulado corresponde a la conducta guiada metacognitivamente, que permite a los estudiantes adaptar el uso de tácticas y estrategias cognitivas frente a una tarea. Estos autores plantean la autorregulación del aprendizaje en cuatro etapas. Durante la primera etapa del modelo, los estudiantes perciben y generan sus primeras impresiones sobre la tarea, la segunda etapa está dedicada a la fijación de objetivos, la planificación y a la selección de estrategias según la interpretación llevada a cabo en la primera etapa; en la tercera etapa se

implementa lo planificado en la etapa anterior, comprometiéndose el estudiante con su propia planificación y en la cuarta etapa se procede a la reflexión metacognitiva de las técnicas de estudio utilizadas, valorándolas de cara a futuras necesidades. A continuación, especificamos las características de las cuatro etapas del modelo de Winne (2010):

1. Percepción de la tarea: los estudiantes interpretan las condiciones necesarias para la realización de la misma y sus requerimientos cognitivos.
2. Planteamiento de objetivos, metas y planificación: los estudiantes de acuerdo con la interpretación de las necesidades para la realización de la tarea establecen metas y seleccionan las estrategias de aprendizaje y las técnicas de estudio que consideren más adecuadas.
3. Actuación: los estudiantes llevan a cabo el planteamiento de las estrategias y las técnicas de estudio elegidas según el compromiso que tengan con el aprendizaje.
4. Reflexión para la futura adaptación: en esta etapa se valoran las estrategias y técnicas llevadas a cabo en la realización de la tarea con vistas a la siguiente utilización.

Como vemos, el modelo de Winne (2010) es muy similar al planteamiento de Pintrich y Zimmerman en cuanto a estructura y acciones a desarrollar. En esta misma línea, el modelo de aprendizaje de Boekaerts (Boekaerts, 1999; Boekaerts y Niemivirta, 2000) considera la interpretación que el estudiante haga del aprendizaje como una oportunidad y/o necesidad, lo que dirige su comportamiento. En estas interpretaciones, el estudiante percibe y valora la situación respecto de la tarea, su control metacognitivo y a sí mismo en general, teniendo en cuenta factores motivacionales. De esta manera, las valoraciones positivas conducen a la adquisición de nuevos conocimientos y recursos personales; en cambio las negativas llevan al estudiante a la protección del ego, resultando la autorregulación del aprendizaje el equilibrio entre las valoraciones positivas y negativas que el estudiante hace desde su sistema metacognitivo, motivacional y emocional. Por tanto, según la interpretación del estudiante, nos encontramos con diferentes reacciones ante la misma tarea.

Los modelos de Pintrich, Zimmerman, Winne y Boekaerts difieren entre sí principalmente en que el de Pintrich y Zimmerman destacan aspectos cognitivos,

metacognitivos, motivacionales y sociales; el de Winne aspectos cognitivos y en el modelo de Boekaerts las metas en relación con el contexto social. Además, estos modelos presentan ciertas diferencias en las esquematizaciones de los procesos, pero todos coinciden en los siguientes aspectos:

1. La acción a través de estrategias que permiten la adquisición de conocimiento.
2. El planteamiento de metas.
3. El monitoreo durante el proceso.
4. La regulación del proceso a través de la valoración de la relación entre el planteamiento de metas, la ejecución estratégica y los resultados obtenidos.
5. La motivación a través del conocimiento de las creencias de eficacia, de la percepción del estudiante de control o falta de control de los procesos y de las necesidades o contingencias personales y circunstanciales.
6. La concepción integradora del proceso de aprendizaje en el que se combinan componentes cognitivos, metacognitivos y afectivo-motivacionales para explicar el aprendizaje y el rendimiento.

En esta misma línea teórica de conceptualización del aprendizaje autorregulado, se encuentra el modelo de Efklides (2011), que de manera similar a Pintrich y Zimmerman, destaca la metacognición en las conductas de aprendizaje, los aspectos cognitivos y los motivacionales como procesos fundamentales en la autorregulación del proceso. Este modelo propone los siguientes componentes para el aprendizaje: establecer objetivos, monitorear los pasos en la realización de la tarea y ajustar de manera activa por parte del estudiante las cogniciones, los comportamientos y las emociones en función de los objetivos.

A diferencia del modelo cíclico de Zimmerman, los autores Chi y Wylie (2014) consideran los procesos para la adquisición de conocimiento de naturaleza dinámica pero también jerárquica y los relacionan con el comportamiento de los estudiantes. Según estos autores, los estudiantes desarrollan distintas áreas o niveles mientras adquieren la nueva información, pudiendo no darse todos los niveles. Para Chi y Wylie (2014) el comportamiento de los estudiantes ante el aprendizaje resulta fundamental y puede estar comprometido con la consecución de la tarea en uno de los siguientes cuatro modos jerárquicos de menor a mayor

implicación: pasivo, activo, constructivo e interactivo. Adquirir el modo activo implica también el pasivo y de la misma forma el constructivo engloba el activo y pasivo, y el interactivo todos los modos anteriores. A continuación, describimos los cuatro modos de compromiso:

1) En el modo de compromiso pasivo el estudiante se orienta únicamente a la recepción sensorial de la información sin hacer nada más, como por ejemplo ver y oír una clase sin más actividad cognitiva. En este nivel, la información nueva se almacena de manera aislada, sin conectarse con los conocimientos previos.

2) En el modo de compromiso activo el estudiante realiza alguna acción motora, como tomar apuntes o buscar información en el libro de texto. En este 2º nivel, la información nueva se integra con la información previa del estudiante.

3) En el modo de compromiso constructivo el estudiante genera o produce materiales propios de aprendizaje a partir de los que se les proporciona, generando nuevas ideas más allá de la información suministrada, como explicar con sus propias palabras el contenido de una clase, hacer un resumen o un esquema. La diferencia con el modo activo estaría en la aportación de nuevos elementos justificativos o explicativos de la información dada, como la producción de mapas conceptuales o hacer preguntas con las dudas que genera la información. La información nueva se integra con la información previa del estudiante y se infiere nuevo material de carácter personal.

4) En el modo de compromiso interactivo el estudiante se relaciona o interactúa con el profesorado, otros estudiantes, programas informáticos, sus progenitores, etc., en un diálogo constructivo de búsqueda de información y aportación de la propia visión sobre el tema de manera crítica y no únicamente activa o productiva con la información recibida. La nueva información infiere nuevos conocimientos que entran en confrontación con otros interlocutores. De esta manera, el aprendizaje aumenta en profundidad. Los estudiantes, según se involucren con las tareas, pasan de una actitud pasiva a activa, en el siguiente nivel a constructiva y finalmente a interactiva.

Con esta teoría de compromiso de recursos cognitivos y comportamentales, Chi y Wylie (2014) consideran que el cambio en la forma de adquisición del conocimiento asociado a cada modo es personal, pudiéndose dar individuos con múltiples modos y comportamientos en relación con diferentes materias, actividades o tareas, no llevándose a cabo de manera lineal

en el proceso de aprendizaje, sino en relación al tipo de compromiso que se establezca con la tarea concreta, modificando la forma de participación en ella. La interpretación en los cambios de compromiso de los estudiantes con la tarea puede responder a hipótesis diversas. Por tanto, podemos encontrar estudiantes que se comprometen con la tarea por motivos éticos o sociales y no por elementos vinculados a aspectos cognitivos, motivacionales o académicos.

La autorregulación es también el proceso de ajuste entre el estado actual de la persona y el nivel deseado, óptimo, modélico o ideal. Este proceso es considerado esencial para el aprendizaje (Ben-Eliyahu y Linnenbrink-Garcia, 2015). Además, la alta autorregulación personal de los procesos de aprendizaje produce un alto rendimiento y desarrolla la confianza en uno mismo en aspectos académicos, influyendo en los logros a largo plazo (De la Fuente, Justicia, Sander y Cardelle-Elawar, 2014). Para Deci y Ryan (2012) ser un estudiante autónomo significa comportarse con voluntad, satisfacción y coherencia ante los problemas y dificultades. Además, en un desarrollo positivo, los estudiantes buscan de manera natural su autonomía personal. Por tanto, es necesario que los estudiantes hagan propias las normas externas de regulación del comportamiento y gestionen su cognición y emociones en diferentes contextos de aprendizaje.

Aunque, tras la revisión de los artículos publicados entre 2001 y 2011 en las revistas de la red SciELO (Scientific Electronic Library Online) sobre autorregulación del aprendizaje de Rosário et al. (2014), se observa que la mayoría de las investigaciones destacan la naturaleza de los aspectos teóricos principales y la utilidad de dicho enfoque, pero también resaltan la dificultad para su adecuada evaluación. Además, el aprendizaje autorregulado se considera necesario e imprescindible para obtener los beneficios de utilizar metodologías colaborativas, así como para el aprovechamiento de los sistemas de aprendizaje basados en hipertextos. En estas concepciones de aprendizaje no lineal, el estudiante necesita apoyarse en sus decisiones, por lo que resulta fundamental el desarrollo de su autonomía para conseguir la significatividad y la interacción necesaria con los nuevos materiales didácticos interactivos, ya que este tipo de aprendizaje se basa en la adquisición de conocimiento por descubrimiento personal, desde la propia experiencia de explorar, buscar, reflexionar y estructurar (p.e., Armenteros, 2006; Duarte, 2000; Monereo y Badía, 2001; Pintrich 2000a; Suárez y Fernández, 2004; Suárez, Fernández y Anaya, 2005, 2006; Volet, Vauras, Khosa y Iiskala, 2013; Wiliam, 2011; Winne y Perry, 2000; Zeidner et al., 2000).

El aprendizaje basado en las nuevas tecnologías (e-learning), como la utilización de entornos hipermedia de aprendizaje, puede considerarse la forma tecnológica más avanzada de ayuda a los estudiantes en los procesos de regulación y gestión de la cognición (Baelo, 2009). Estos métodos fomentan la autorregulación del aprendizaje a través de procesos diseñados para la utilización de estrategias metacognitivas como la planificación y supervisión, así como el uso de estrategias cognitivas como coordinar las fuentes de información, resumir, releer, dibujar, tomar notas, realizar inferencias deductivas e inductivas (Azevedo, Johnson, Chauncey y Graesser, 2011).

Según Monereo y Badía (2013) el uso de las nuevas tecnologías en el aprendizaje puede transformar los procesos de autorregulación, pasando a denominarse de corregulación, ya que las aplicaciones informáticas aportan feedback de manera inmediata. El feedback o la retroalimentación es el proceso por el cual los estudiantes obtienen información sobre las cualidades de su trabajo y las orientaciones para poder mejorarlo. Estos programas ofrecen indicaciones del proceso de aprendizaje de forma instantánea, dando opciones y valoraciones de lo realizado por el estudiante. De esta manera, se produce un feedback directo que reorienta el estudio de manera personalizada y sin necesidad de esperar a la corrección de las tareas o a través del resultado de los exámenes, consiguiendo aprender del error, mejorar lo realizado y aprender (Boud y Molloy, 2013). Según García-Jiménez (2015) podemos definir feedback o retroalimentación como aquella información que se utiliza para reducir la diferencia entre los resultados de aprendizaje obtenidos por el estudiante y los resultados de aprendizaje esperados. El tipo de feedback recibido dependerá de si pertenece a la evaluación sumativa o formativa. La evaluación formativa favorece los procesos de autorregulación del aprendizaje a través del fomento de un mayor número de estrategias (Clark, 2012). En este sentido, Fonteyne et al. (2018) confirman en su estudio la relación entre el feedback positivo y la continuidad del esfuerzo para llegar a las metas. Según estos autores el feedback sobre el proceso media el esfuerzo de los estudiantes de manera similar a como lo hace la motivación. Hu, Creed y Hood (2019) estudian cómo los feedbacks negativos pueden tener consecuencias en las decisiones sobre la elección de la carrera, afectando más a los estudiantes de nivel socioeconómico bajo. Los estudiantes adolescentes van transformando sus metas según reciben feedbacks positivos o negativos. Sin la reorientación adecuada de los resultados negativos, los estudiantes pueden sentirse frustrados y cambiar las metas que se planteen para su futuro académico, eliminando opciones de forma prematura. En este sentido, investigaciones recientes consideran que para conseguir fomentar la autoevaluación de los

estudiantes y mantener la utilización de estrategias cognitivas y motivacionales, el feedback debe hacerse de forma indirecta, a través de procesos sistemáticos de detección de errores como los guiones de evaluación y fomentando del diálogo con el profesorado, de esta manera se consigue disminuir los efectos negativos de las correcciones unidireccionales (Tejeiro, Vlachopoulos, Edwards y Campos, 2019; Zamora, Suárez y Ardura, 2018).

Pero Zlatovic, Balaban y Kermek (2015) indican en su investigación que las estrategias de aprendizaje de los estudiantes se pueden influir en un período de tiempo relativamente corto y que las estrategias cognitivas en las que se consigue un dominio de la materia tienen un impacto positivo en los niveles de percepción del aprendizaje y en el rendimiento. Gracias a la flexibilidad y la adaptabilidad de los programas interactivos se puede reorientar en el uso de las estrategias que estén utilizando los estudiantes durante la realización de la tarea. De esta manera, a través de las actividades educativas que ofrecen feedback, se reorienta y profundiza para conseguir que los estudiantes seleccionen las estrategias de aprendizaje más adecuadas y lograr de un modo eficaz varios niveles de dominio en los objetivos de aprendizaje requeridos.

Según Hounsell, McCune, Hounsell y Litjens (2008) para promover un aprendizaje autorregulado los estudiantes deben recibir feedback teniendo en cuenta lo siguiente:

1. Conocen qué es un resultado de calidad.
2. Poseen habilidades de autoevaluación.
3. Tienen libertad en el establecimiento de objetivos y en la planificación del proceso de aprendizaje.
4. El feedback debe fomentar el compromiso y la dedicación de los estudiantes a las tareas y no la frustración y el abandono.

Autores como Hadwin, Järvelä y Miller (2011) y Järvelä y Hadwin (2013) utilizan los términos autorregulación, pero también corregulación y regulación socialmente compartida del aprendizaje, ya que el aprendizaje se consigue dentro de un proceso autorregulado, intencional, dirigido a objetivos y de naturaleza metacognitiva y social. En este sentido, Malmberg et al. (2014) consideran el aprendizaje autorregulado como el aprendizaje estratégico de los estudiantes para resolver las tareas teniendo en cuenta sus características personales. En cambio, otros investigadores en el campo del aprendizaje autorregulado

sugieren que la regulación debe estudiarse en términos de actos de aprendizaje, es decir, explicar los fenómenos del aprendizaje autorregulado en las propias acciones donde los estudiantes resuelven las dificultades que se les plantean y no a través de rasgos personales, aptitudes o estados mentales de los mismos (Bannert et al., 2014; Winne, 2010; Winne y Perry, 2000). Desde el punto de vista metodológico, este cambio de perspectiva ha hecho que progrese un enfoque de investigación cada vez más centrado en los datos de los procesos conductuales y verbales, utilizándose de manera complementaria los métodos de cuestionario, los registros de pensamiento en voz alta, las encuestas de autoinforme y diferentes sistemas de observación durante el estudio, ya que se busca explicar regularidades o patrones en el propio acto del aprendizaje (Azevedo, 2009; Bannert, 2009; Karabenick y Zusho, 2015; Veenman, van Hout-Wolters y Afflerbach, 2006).

El interés por los datos en las actividades o acciones para el aprendizaje ha sido impulsado gracias a desarrollos tecnológicos como el análisis mediante minería de datos (Winne y Nesbit, 2009). Bannert et al. (2014) utilizan en sus investigaciones técnicas informáticas de minería de datos para analizar frecuencias en los procesos registrados, buscan patrones y estrategias para la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes, teniendo en cuenta el orden temporal de realización de las actividades. En este sentido, hay que procurar que las tareas diseñadas para la investigación no limiten los procesos de autorregulación y permitan la suficiente libertad de interpretación para que realmente reflejen la forma en la que los estudiantes las realizan y no las posibilidades previamente establecidas (Dent y Hoyle, 2015; Lichtinger y Kaplan, 2015; Winne, 2010).

Otros autores como Molenaar y Chiu (2017) estudian cómo las secuencias temporales de las acciones cognitivas, metacognitivas y relacionales de los estudiantes afectan a las probabilidades de uso de las diferentes estrategias cognitivas durante el aprendizaje colaborativo. Sugieren que la planificación metacognitiva organiza las diferentes actividades cognitivas posteriores en el tiempo y facilita la adquisición de conocimiento, mientras que las acciones relacionales ayudan en el proceso, realizando una descripción para la regulación de los estudiantes en diferentes tipos de niveles, utilizando secuencias temporales para comprender la naturaleza cíclica del aprendizaje autorregulado en grupo.

En esta línea, Kinnebrew, Segedy y Biswas (2014) utilizan para el estudio del aprendizaje autorregulado un modelo de tareas para la utilización de estrategias cognitivas y metacognitivas sobre los que interpretar los patrones de comportamiento de los estudiantes,

además de métodos de observación para detectar la evolución temporal de dichos patrones de conducta y la evolución de las diferentes categorías de comportamientos preestablecidas. De la misma forma, Azevedo (2014), basándose en las teorías de Winne y Hadwin (2008), especifica la influencia social y el desarrollo temporal durante la resolución de los problemas que conlleva las tareas académicas, es decir, considera que los estudiantes utilizan patrones de comportamiento y estrategias de aprendizaje secuenciales y temporales en los procesos de aprendizaje autorregulado y socialmente regulado. Además, Torrano y Soria (2017) sugieren controlar el rendimiento de los estudiantes previo a la investigación, para interpretar mejor los resultados obtenidos. En este sentido, McCardle y Hadwin (2015) desarrollaron el Cuestionario de Regulación del Aprendizaje (RLQ) para capturar mejor los aspectos de la regulación cognitiva basados en eventos, es decir, cómo los procesos metacognitivos se desarrollan con el tiempo y varían según los contextos específicos de la tarea. Estos autores recomiendan la utilización en las investigaciones sobre aprendizaje autorregulado de múltiples fuentes de datos para capturar mejor las posibles variaciones.

En todos los modelos planteados por los diversos autores, la autorregulación del aprendizaje desarrolla un sistema de estrategias que se diferencia de las acciones concretas de los estudiantes ante las tareas (Gargallo et al., 2016; Garrello y Rinaudo, 2012; Kinnebrew et al., 2014). En concreto, según la naturaleza de las estrategias de aprendizaje se dividen en cuatro ámbitos: cognitivo, metacognitivo, de gestión de recursos y de autorregulación motivacional y se consideran ligadas a la voluntad del estudiante en su utilización y a su implicación con el aprendizaje, por tanto, impulsadas desde el ámbito motivacional (Torrano y Soria, 2016).

En la investigación actual existe controversia entre la integración en el aprendizaje autorregulado de los procesos metacognitivos y los cognitivos, ya que algunos autores consideran a los metacognitivos los auténticos procesos autorreguladores (Zusho, 2017). En cambio, otros autores consideran al aprendizaje autorregulado una competencia más a adquirir y desarrollar por parte de los estudiantes, teniendo en cuenta que influye en el nivel de logro alcanzado además de mejorar la relación entre la motivación y el rendimiento (Popa, 2015).

1.2 LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Las estrategias de aprendizaje forman parte del aprendizaje autorregulado. Para autores como Gargallo (2003, 2012) hablar de aprendizaje autorregulado es hablar de aprendizaje estratégico, identificando al estudiante estratégico con un estudiante autorregulado en diferentes áreas. En estas áreas se engloban las conductas, los métodos, las técnicas y las tácticas cognitivas, metacognitivas y de gestión de los recursos que los estudiantes utilizan para realizar una determinada tarea en diferentes contextos (p.e., Garcia y Pintrich, 1994; Monereo, 1994; Schraw, 1998; Winne, 2011). En este sentido, se entiende el aprendizaje como un proceso planificado de adquisición de conocimiento.

Román (1993, p. 169) define las estrategias de aprendizaje como “series eficaces de operaciones mentales que el estudiante utiliza para adquirir, retener y/o recuperar los diferentes tipos de información, que pueden ser conceptos, principios o procedimientos”. Según diversos autores, las estrategias de aprendizaje son los procesos conscientes e intencionados utilizados por el estudiante para lograr el objetivo propuesto de la forma más eficaz y teniendo en cuenta el contexto (p.e., Barca et al., 2013; Beltrán, 1996; Garcia y Pintrich, 1994; Gargallo y Ferreras, 2000; Monereo, 1994; Schraw, 1998; Suárez y Fernández, 2013; Weinstein y Mayer, 1986; Winne, 2011).

Dentro de las estrategias de aprendizaje se incluyen los pensamientos, los comportamientos, las creencias y la emociones que facilitan la adquisición, comprensión y posterior transferencia de conocimientos y habilidades (Weinstein, Husman y Dierking, 2000). Concretamente, Weinstein y Mayer (1986) definen las estrategias de aprendizaje como todas aquellas conductas y conocimientos que el estudiante utiliza durante su proceso de aprendizaje, con el objetivo de que influyan en la codificación de la información, facilitando la adquisición y recuperación del conocimiento aprendido.

Diversos autores han llevado a cabo clasificaciones de las estrategias de aprendizaje siguiendo diferentes criterios como las diferencias en relación con la propia tarea, el grado de aplicabilidad, o criterios puramente cognitivos, metacognitivos o procedimentales. Pintrich y De Groot (1990) agrupan en tres áreas las estrategias del aprendizaje autorregulado: cognitiva, metacognitiva y de control y gestión de los principales recursos. Nos referimos por tanto a las estrategias cognitivas en relación con los procesos y acciones; a las metacognitivas como la planificación, supervisión y regulación de la cognición y a las estrategias de control

y gestión del esfuerzo en las tareas académicas como la organización del tiempo y el lugar de estudio.

Román (1993) propone una clasificación que relaciona las estrategias de aprendizaje con cada uno de los procesos implicados en el aprendizaje, es decir, en relación con la adquisición, codificación y recuperación del conocimiento. Pero el procesamiento de la nueva información necesita no sólo de la participación cognitiva, sino también de la activación y gestión de otros procesos de tipo metacognitivo, emocional y social como mediadores del procesamiento del nuevo conocimiento. En este sentido, Weinstein y Mayer (1986) llevan a cabo una clasificación de las estrategias de aprendizaje atendiendo al control cognitivo que ha de llevar a cabo el estudiante para poder conseguir un aprendizaje significativo, pero también de regulación metacognitiva y emocional. De esta forma, agrupan las estrategias de aprendizaje en cinco bloques:

1) Las estrategias de repetición: consisten en la reiteración activa como forma de adquisición del nuevo conocimiento.

2) Las estrategias de elaboración: implican relacionar la información nueva con la que ya posee el estudiante.

3) Las estrategias de organización: se utilizan para estructurar y ordenar jerárquicamente la información.

4) Las estrategias de regulación o de control: sirven para planificar, supervisar y evaluar el aprendizaje antes, durante y una vez finalizado todo el proceso.

5) Las estrategias afectivas: engloban los aspectos emocionales relacionados con el aprendizaje como la gestión de la motivación, la ansiedad o la concentración durante el proceso.

Por tanto, las estrategias de aprendizaje son decididas de manera intencionada, regulada y consciente por los estudiantes para dar una respuesta adecuada a la demanda planteada en la tarea de forma contextualizada. Las estrategias de aprendizaje se plantean de nuevo y para cada objetivo concreto, el cual debe estar claramente definido (Monereo y Badía, 2013).

Para gestionar la información y llevar a cabo una interiorización de los contenidos en las diversas asignaturas de ESO, se hace imprescindible, según avanzan los cursos, el uso de las estrategias de aprendizaje ya que el volumen y la exigencia en el dominio de la materia va aumentando. La adquisición del aprendizaje estratégico, adaptado a las diferentes demandas de las tareas en los primeros cursos de ESO, resultará clave para los cursos posteriores. De la misma manera, para mejorar el rendimiento se necesitará mejorar en la utilización de estrategias de aprendizaje (p.e., Dunlosky, Rawson, Marsh, Nathan y Willingham, 2013; Martín-Lobo, Martínez-Álvarez, Muelas, Pradas y Magreñán, 2018).

Estrategias cognitivas

Las estrategias cognitivas son las que utilizan los estudiantes para comprender, recordar e integrar la nueva información con el conocimiento previo (González y Tourón, 1992). Gracias a las estrategias cognitivas, los estudiantes interpretan, reflexionan y pueden hacer una crítica a través de la comparación de la nueva información con las experiencias, creencias y conocimientos previos (Schmek, Geisler-Brenstein y Cercy, 1991).

Los investigadores sobre estrategias de aprendizaje diferencian dos niveles de integración con el conocimiento previo en la utilización de las estrategias cognitivas, uno más superficial y otro más profundo. La utilización de estrategias con un enfoque cognitivo superficial se lleva a cabo en situaciones donde el objetivo principal es la reproducción de contenidos de aprendizaje, hechos o conjuntos de datos aislados como sustituciones mecánicas de fórmulas matemáticas basándose en la memoria. Desde este enfoque, la comprensión de los contenidos de aprendizaje es muy baja o inexistente. En cambio, la utilización de estrategias con un enfoque cognitivo más profundo se lleva a cabo en situaciones donde el objetivo principal es comprender los contenidos para la aplicación en la resolución de nuevos problemas.

En este sentido, muchos investigadores dividen las estrategias cognitivas en relación con el nivel de procesamiento ya que el más profundo es también más complejo. En el procesamiento cognitivo más complejo o profundo, el estudiante se esfuerza por elaborar estructuras de conocimiento más elaboradas que en el superficial. Este tipo de procesamiento utiliza técnicas como parafrasear, resumir, elaborar diagramas para ayudar a resolver problemas, verificar la comprensión y organizarla para analizar, seleccionar y realizar conexiones jerárquicas en un todo coherente y significativo. También forma parte de las

estrategias cognitivas profundas pensar de forma crítica o analítica, en la que se lleva a cabo un proceso de análisis y valoración de los conocimientos, las opiniones o las afirmaciones, aportando un razonamiento propio y justificado sobre la temática. Las estrategias cognitivas profundas están asociadas con una mejor comprensión, aprendizaje a largo plazo y mayores niveles de rendimiento académico. El procesamiento superficial utiliza estrategias como la repetición, la memorización mecánica de la información, el uso de técnicas nemotécnicas o el subrayado del texto al leer. Con estas estrategias los estudiantes intentan mantener activa la información en la memoria más inmediata para poder recordar lo más importante durante un período de tiempo corto (Pintrich y Garcia, 1991; Weinstein y Mayer, 1986; Zimmerman y Martínez-Pons, 1986).

Por tanto, las estrategias cognitivas como la repetición, la elaboración, la organización y el pensamiento crítico procuran la integración de la nueva información con el conocimiento previo. Se utilizan principalmente para codificar, asimilar, reflexionar, relacionar y recordar la información. A continuación, vamos a enumerar y describir las principales estrategias cognitivas:

1) Estrategia de repetición: los estudiantes intentan seleccionar la información más importante y mantenerla en la memoria a corto plazo para poder recordarla.

2) Estrategia de elaboración: permite integrar los nuevos elementos de conocimiento con la información previa del estudiante.

3) Estrategia de organización: estructura la información a través del análisis, la selección, y la construcción de conexiones y jerarquías para poder integrar la nueva información de forma coherente y significativa con los conocimientos previos.

4) Estrategias de codificación: son los procesos para el traslado de la información desde la memoria a corto plazo a la de largo plazo. La elaboración parcial y profunda y la organización enlazan los conocimientos previos, constituyéndolos en estructuras de conocimiento más amplias.

5) Estrategia de búsqueda: es el proceso en el que el estudiante realiza exploraciones para conseguir nueva información.

6) Estrategia de selección: es el proceso por el que el estudiante realiza valoraciones de la información recogida, desechando o admitiendo lo encontrado.

7) Estrategia de pensar de forma crítica: es el proceso en el que se analiza y evalúa la manera en la que se organizan los conocimientos, las opiniones y las afirmaciones para adoptar la postura más razonable y justificada sobre un tema.

Rodríguez, Piñeiro, Regueiro, Estévez y Val (2017) consideran a la estrategia de elaboración y la estrategia de repetición las más importantes que deben adquirir los estudiantes al finalizar la etapa Primaria; en cambio, la estrategia de buscar, seleccionar y organizar la información y el pensamiento crítico, resultan fundamentales en el Bachillerato, por lo que deben adquirirse durante la ESO. En consecuencia, las estrategias de elaboración de la información y repetición deben consolidarse al principio de la ESO, en el caso de no estar ya consolidadas, en cambio la estrategia de búsqueda, selección y organización de la información y pensamiento crítico, son las estrategias que los estudiantes deben ir adquiriendo a lo largo de la etapa secundaria. En cambio, para Martín-Antón, Marugán, Catalina y Carbonero (2013) la adquisición de la estrategia de elaboración es la más importante durante la etapa secundaria, ya que favorece la generación de la nueva información y la recuperación de lo aprendido. En este sentido, Maldonado-Sánchez et al. (2019) consideran a la estrategia de codificación de la información la más importante para el desarrollo del aprendizaje autorregulado durante la ESO y para Barca-Enríquez et al. (2015) las estrategias cognitivas más importantes, en relación con el rendimiento, son las relacionadas con la utilización del razonamiento con símbolos lógico-numéricos y el razonamiento abstracto y verbal.

Otros autores consideran a la profundidad de las estrategias de aprendizaje que implementan los estudiantes, lo que afecta a los resultados académicos (Dinsmore, 2017). Dinsmore y Alexander (2016) consideran que las diferencias en los conocimientos previos de los estudiantes y el tipo de tarea afectan a la elección de la estrategia y a la profundidad en su desarrollo. En este sentido, elaborar el nuevo contenido integrándolo con el conocimiento previo del estudiante, es más efectivo que la utilización de estrategias más superficiales como la repetición (Dunlosky et al., 2013). Pero resultados recientes consideran que también hay que tener en cuenta la calidad y la utilización conjunta o múltiple de estrategias, además de la frecuencia de las mismas y los conocimientos previos del estudiante (Parkinson y Dinsmore, 2018).

Estrategias metacognitivas

Antonijevick y Chadwick (1981, 1982) definen las estrategias metacognitivas en relación con el grado de conciencia que tienen los estudiantes sobre sus propias actividades mentales para la adquisición del conocimiento y para la regulación de los procesos que se ocupan de la cognición. Weinstein y Mayer (1986) consideran las estrategias metacognitivas como las habilidades de control y regulación de la planificación, la supervisión y la evaluación de la cognición antes y durante la realización de la tarea.

En esta misma línea, Ríos (1991) también se refiere a la metacognición como la habilidad del pensamiento de desarrollar un plan de acción, mantenerlo mientras sea necesario y llevar a cabo una reflexión y evaluación una vez concluida la tarea. Para Schraw y Denninson (1994) también hay que tener en cuenta la organización metacognitiva de las estrategias en la gestión de la información y en la corrección de los errores durante la realización de la tarea y Dorado (1996) considera la metacognición como la capacidad mental que tiene el individuo de autorregular su propio aprendizaje en relación con la planificación, selección y ejecución de las estrategias según se consideren más adecuadas a la tarea, el control del proceso y la valoración para la aplicación en situaciones futuras similares. De esta manera, los procesos metacognitivos explican cómo ocurre la autorregulación a través del establecimiento de objetivos, la planificación, el autocontrol, la autosupervisión y la autoevaluación (García y Pintrich, 1994; Pintrich, 2000b; Zimmerman, 2000).

Schraw y Moshman (1995) hacen una síntesis de las teorías metacognitivas considerando dos componentes fundamentales de la metacognición: por un lado, el propio conocimiento de la cognición y por otro la regulación de la actividad cognitiva. Por tanto, en las investigaciones nos encontramos con estas dos áreas diferenciadas de la metacognición. La metacognición como la cognición que se relaciona con la propia cognición, en la que se llevan a cabo clasificaciones de experiencias y transformaciones de la información recibida y, por otro lado, el ejercicio de la monitorización y control metacognitivo en el que los estudiantes participan activamente en reflexionar sobre su aprendizaje y los factores que influyen en su propio proceso (Winne y Baker, 2013). El conocimiento de la cognición hace referencia a la conciencia de uno mismo como estudiante y de los factores que afectan al aprendizaje como las estrategias y los recursos que se consideran necesarios utilizar, el conocimiento sobre las habilidades procedimentales, así como la idoneidad y el sentido de su uso. De esta manera, las estrategias cognitivas ayudan a los estudiantes a comprender y retener el material académico, teniendo en cuenta que son los procesos metacognitivos los encargados de que su comprensión sea coherente con los objetivos de aprendizaje planteados (García y

Pintrich 1994; Pintrich 2000b). Por otro lado, la regulación de la cognición se refiere a las actividades metacognitivas de autorregulación de las actividades cognitivas como el establecimiento del plan o diseño estratégico, las metas, los tiempos de realización, los recursos necesarios, etc., a la supervisión en su aplicación, en la que se toma conciencia del nivel de comprensión así como a la evaluación de todo el proceso, en la que se valoran los aprendizajes logrados y la pertinencia del diseño estratégico implementado (Pintrich, 2002).

Desde la metacognición se activan y gestionan todas las estrategias de aprendizaje. La estrategia cognitiva más influyente a la metacognición es el pensamiento crítico (Sáiz y Fernández, 2012). En este sentido, existe una influencia mutua entre el pensamiento crítico y la metacognición, tanto como herramienta para planificar, buscar soluciones y tomar decisiones como en la formación de la conciencia del propio pensamiento. De esta manera, resulta más fácilmente influenciable o modificable la dimensión de la conciencia del propio pensamiento que la dimensión relacionada con las acciones procedimentales. Producir cambios en la planificación es más difícil de conseguir que adquirir la conciencia de la necesidad de planificar, ya que el pensamiento crítico tiene el enfoque de la argumentación como medio de conocimiento para la acción, para mejorar en la eficacia, como medio para conseguir metas, para la toma de decisiones, para resolver problemas, etc., siendo necesario consolidar estas acciones de forma práctica para obtener logros, no resultando de la misma forma con la conciencia, que es de influencia más inmediata ya que no depende de un desarrollo posterior (Sáiz y Fernández, 2012).

Según Dent y Koenka (2016) las estrategias cognitivas son las herramientas que dispone el estudiante para realizar una tarea. Sin embargo, las estrategias metacognitivas se encargan de elegir las herramientas más apropiadas y asegurarse de que puedan cumplir con el objetivo de la tarea. Por lo tanto, en los procesos de aprendizaje autorregulado, la influencia en el rendimiento académico de las estrategias metacognitivas debe ser mayor que la de las cognitivas. Pero los estudiantes con un nivel de rendimiento bajo también utilizan estrategias metacognitivas de bajo nivel y eficacia (DiFrancesca, Nietfeld y Cao, 2016). De manera similar, los procesos metacognitivos están afectados por las metas y los logros, aunque no sucede lo mismo con los procesos cognitivos (Dent y Koenka, 2016). En este sentido, una reciente investigación de Zamora et al. (2018) corrobora que los estudiantes que llevan a cabo estrategias para la detección de errores y autorregulan convenientemente la realización de las tareas, logran un mejor resultado. Además, el feedback se considera un componente clave en el proceso de autorregulación del aprendizaje y para la construcción reflexiva del

conocimiento, ya que los estudiantes evalúan este feedback de una manera muy positiva, considerándolo útil cuando se realiza a través del contenido y no de los resultados, consiguiendo un grado de conciencia más profundo de las competencias que deben alcanzar (Ion, Cano-García y Fernández-Ferrer, 2017).

Los resultados de la investigación de Veas, Catejón, Miñano y Gilar-Corbí (2019b) resaltan la importancia de la metacognición durante la primera etapa de la adolescencia. Además, consideran que la participación de los progenitores es crucial para el desarrollo futuro de modelos estructurales que favorezcan el estudio en casa desde un punto de vista estratégico.

Estrategias de gestión de recursos

Las estrategias de control y gestión de los recursos forman parte de las estrategias autorreguladoras del aprendizaje. Se utilizan para administrar aspectos temporales, espaciales, circunstanciales, materiales, además de la búsqueda de ayuda y colaboración. También incluye la regulación del esfuerzo personal necesario para llevar a cabo la tarea (p.e., Antonijevick y Chadwick, 1981, 1982; Beltrán, 1993; Ríos, 1991; Schmek et al., 1991; Weinstein y Mayer, 1986). Autores como Gargallo, Suárez-Rodríguez y Pérez-Pérez (2009) las denominan estrategias de control del contexto y de interacción social.

Los cuatro recursos más importantes de control y gestión son: el esfuerzo, el tiempo, la ayuda y el lugar de estudio. A continuación, vamos a describir sus principales características:

1) Control y gestión del esfuerzo: varios estudios han relacionado este concepto con el interés (Alexander, 1995). El esfuerzo aparece en la literatura científica dentro de diferentes teorías motivacionales ya que refleja la actitud o entusiasmo de los estudiantes hacia la participación en el proceso. Wolters y Hussain (2015) corroboran en su investigación que la perseverancia o esfuerzo se correlaciona de forma moderada y positiva con el uso de estrategias cognitivas, motivacionales, metacognitivas y de gestión del tiempo en el estudio. Además, resultados recientes nos muestran que los estudiantes que autorregulan su aprendizaje de manera frecuente utilizan un mayor y mejor número de estrategias, por lo que el esfuerzo es menor y los resultados más satisfactorios. También la frecuencia de la supervisión del estudiante durante el proceso de aprendizaje regula el esfuerzo a través del ajuste entre las distintas estrategias de aprendizaje (Deekens, Greene y Lobczowski, 2018).

2) Control y gestión del tiempo dedicado al estudio: en las investigaciones se suele utilizar la cantidad de tiempo dedicado como indicador de mayor rendimiento, en vez de la calidad en la gestión del mismo. Pero no en todas las investigaciones la dedicación de mayor cantidad de tiempo se relaciona positivamente con un mejor resultado (Cooper, Robinson y Patall, 2006). En relación con la gestión del tiempo, Fernández et al. (2013) destacan la relevancia del aprovechamiento del tiempo invertido por los estudiantes más que la cantidad empleada, resultando una estrategia clave para la autorregulación del aprendizaje.

3) Control y gestión de la ayuda: los estudiantes utilizan la búsqueda de ayuda orientada hacia la mejora de su aprendizaje o hacia la evitación de un posible fracaso. De esta manera, en las investigaciones aparecen unidos diferentes aspectos motivacionales con la estrategia de ayuda. La actitud positiva del estudiante ante el aprendizaje debe basarse en la motivación y la confianza para iniciar y superar las dificultades, pero no siempre los estudiantes tienen actitud de mejora en la gestión de la ayuda, en algunas ocasiones se utiliza para llevar a cabo un esfuerzo menor en la realización de la tarea según sea la valoración o el interés personal por la misma. Por tanto, las orientaciones hacia la búsqueda de ayuda son diferentes, por un lado está la que el estudiante realiza de forma autónoma, resultando muy positivo para el aprendizaje; pero también puede ser oportunista, procurando invertir un menor esfuerzo en la resolución de la tarea. Esta orientación y búsqueda de ayuda puede producir un aprendizaje superficial y como consecuencia una solución puntual, pero no un aprendizaje profundo con efectos a largo plazo. También la orientación en la búsqueda de ayuda está en función de las estrategias cognitivas que maneje el estudiante, ya que puede resultar necesaria la ayuda para la realización de la tarea, en este caso el estudiante puede interpretarlo de forma negativa, disminuyendo su autoestima (Suárez y Fernández, 2004).

Además, según Leavey, Rothi y Paul (2011) la búsqueda de ayuda entre los estudiantes adolescentes resulta mediada indirectamente por los progenitores y el entorno más cercano. Los adolescentes dependen principalmente de sus progenitores para obtener la ayuda ajustada a sus dificultades y necesidades, pero no en todos los casos los progenitores saben o pueden responder adecuadamente por falta de conocimientos, habilidades o recursos económicos con los que ampliar las posibilidades de ayuda directa. De esta manera, los estudiantes adolescentes buscan principalmente ayuda fundamentándose en la confianza, intentando mantener su autonomía y dentro de sus relaciones más cercanas, entre las que los progenitores ocupan un lugar destacado. En relación con la participación parental en la estrategia de búsqueda de ayuda de los estudiantes, Gonida, Karabenick, Makara y Hatzikyriakou (2014)

concluyen que el tipo de orientación a metas está vinculado con las actitudes de búsqueda de ayuda. De esta manera, los estudiantes orientados al dominio reflejan actitudes positivas de búsqueda de ayuda; en cambio los estudiantes orientados hacia la evitación de la tarea manifiestan actitudes negativas en la búsqueda de ayuda. En este sentido, los estudiantes que no creen que son capaces de completar una tarea, con pocas expectativas de éxito académico, tienen menos probabilidades de utilizar estrategias de autorregulación como la búsqueda de ayuda, así como menos probabilidades de invertir el suficiente esfuerzo necesario para la realización de las tareas (Pintrich y de Groot, 1990).

La búsqueda de ayuda es una estrategia de aprendizaje autorregulado que puede estar adquiriendo una nueva dimensión gracias a la tecnología (Karabenick, 2011). De esta manera, el apoyo tecnológico beneficia a la motivación, ya que los estudiantes en un entorno respaldado por la tecnología se muestran más motivados para la búsqueda, porque la ayuda basada en la tecnología es menos lesiva a la autoestima que la asistencia personal directa. Aunque es necesario instruir a los estudiantes para la búsqueda de ayuda con apoyo de las TIC. Según Baelo y Cantón (2009, p. 2) las TIC “son una realización social que facilita los procesos de información y comunicación, gracias a los diversos desarrollos tecnológicos”. Por tanto, la estrategia de búsqueda de ayuda puede considerarse como una estrategia de carácter social e interactiva.

4) Control y gestión del lugar de estudio: los estudiantes deben poder disponer de un espacio adecuado donde realizar sus tareas. Si no es posible contar en la casa familiar con un lugar que reúna las condiciones necesarias de luz, ventilación, silencio, orden, conexión a internet, etc., los estudiantes pueden utilizar las bibliotecas de los centros educativos específicamente diseñadas para ellos. El lugar en sí mismo para la realización de las tareas, no es el elemento diferenciador entre los estudiantes, pero ayuda a la concentración, a mantener hábitos adecuados y repercute sobre el óptimo aprovechamiento del tiempo de dedicación a las tareas.

Estrategias de autorregulación motivacional

Las estrategias de autorregulación motivacional están relacionadas con los aspectos emocionales de los estudiantes. Nos referimos a aquellos procedimientos que utilizan los estudiantes durante su proceso de aprendizaje para gestionar su propia afectividad y motivación (Suárez y Fernández, 2005). Su estudio parte del desglose de las estrategias

cognitivas y metacognitivas (Efklides, 2011). Los estudios más recientes sobre estrategias de autorregulación estrictamente motivacionales se han centrado en una serie de estrategias específicas como la estrategia de ponerse trabas, el pesimismo defensivo y las estrategias de mejora personal basadas en el autocontrol ante diferentes momentos propios del aprendizaje como los exámenes (Clarke y MacCann, 2016; Suárez, Fernández y Zamora, 2018).

Las estrategias de autorregulación motivacional pueden ser utilizadas por los estudiantes para activar los procesos cognitivos, metacognitivos y emocionales que considere más adecuados en relación con sus metas de aprendizaje, modificando el esfuerzo que necesita realizar y como consecuencia su rendimiento (Zimmerman, 2001). Además, los estudiantes orientados a metas de aprendizaje o de dominio, al enfrentarse a tareas difíciles, muestran creencias de competencia, beneficiando el resultado final y el rendimiento. De esta forma, las estrategias de aprendizaje relacionadas con el concepto de valor del aprendizaje o de dominio de la tarea inciden sobre las estrategias cognitivas y metacognitivas y están a su vez muy relacionadas con la gestión del tiempo y el esfuerzo (Fernández et al., 2012; Suárez, Fernández, Rubio y Zamora, 2016).

En este sentido, Wolters (1998, 1999) establece un modelo sobre las estrategias motivacionales que utilizan los estudiantes en cuatro aspectos estratégicos: la tarea en sí misma y el interés que despierta; el control del entorno para facilitar su realización y evitar las interrupciones en la concentración; la vinculación a consecuencias en relación con el esfuerzo y el aprendizaje, que pueden ser una recompensa alimenticia, el reconocimiento social, las verbalizaciones con uno mismo para comenzar la tarea y persistir para obtener buenos resultados, sentirse mejor que los otros estudiantes o comprender las materias en profundidad.

De la misma manera, la formación de estrategias de meta se ve influenciada por las valoraciones realizadas antes y durante la realización de la tarea, adaptando las mismas en función de la mayor o menor implicación de tiempo y esfuerzo, generándose incluso estrategias de meta de evitación del esfuerzo o de utilización del menor tiempo posible en el desarrollo de la tarea. En cambio, el estudiante también utiliza la estrategia de valoración del desarrollo de la misma para generar pensamientos positivos en relación con el tiempo, el esfuerzo que le supone la realización de una tarea y el beneficio que cree que va a obtener. Durante este proceso, el estudiante puede cambiar su valoración, estableciendo nuevas

estrategias que impliquen una menor inversión en tiempo y/o esfuerzo, transformando las metas propuestas.

Además, en el estudio de Suárez et al. (2016) se muestran los efectos significativos sobre la autorregulación del aprendizaje y las estrategias cognitivas de algunas de las estrategias motivacionales como la de ponerse trabas o la estrategia de exaltación del valor de consecución, en las que el estudiante genera pensamientos y creencias negativas en el primer caso y positivas en el segundo sobre si la realización de la tarea, además de lo que puede aportar a su aprendizaje, la considera relevante para su imagen como buen estudiante.

A continuación, vamos a enumerar y describir las nueve estrategias motivacionales más importantes según García y Pintrich (1994) y Suárez y Fernández (2005):

1) La estrategia de ponerse trabas o self-handicapping consiste en la creación de obstáculos con el objetivo de mantener la valía personal. Mediante este mecanismo anticipatorio, el estudiante desarrolla alguna excusa, real o imaginaria, que le permita externalizar las causas de un futuro resultado negativo (Midgley y Urdan, 2001). La estrategia de ponerse trabas puede ser entendida desde un punto de vista conductual o de la acción directa a través de la verbalización de excusas, sin que ello implique la puesta en marcha de acciones que comprometa el rendimiento. Resulta más perjudicial para el rendimiento las decisiones conductuales que las alegadas, es decir, lo que realmente hace que lo que dice o piensa (Clarke y MacCann, 2016). De esta manera, los investigadores diferencian perfiles motivacionales en cuanto a las metas de logro, como en la investigación de Ferradás, Freire, Rodríguez-Martínez y Piñeiro-Aguín (2018) que identifican cuatro perfiles de estudiantes que utilizan la estrategia de ponerse trabas (self-handicappers): tres con diferentes tipologías conductuales y alegadas con baja autoestima y uno con autoestima moderadamente alta, ya que los investigadores diferencian entre los estudiantes que utilizan estas estrategias protectoras de salvaguarda de la valía personal y la baja o alta autoestima (Chen, Sung y Wang, 2017).

2) La estrategia de autoafirmación surge como reacción a situaciones de evaluación o feedbacks negativos. Dependiendo del nivel de impacto que tengan, permiten al estudiante mantener su valía personal cuando el estudiante experimenta una valoración negativa de sí mismo en relación con la tarea (Steele, 1988). De esta manera, el estudiante puede perder la motivación intrínseca por determinadas materias, reduciendo las estrategias de aprendizaje y focalizando su interés únicamente en el rendimiento (Suárez y Fernández, 2005).

3) La estrategia de pesimismo defensivo se origina como anticipación ante la obtención de malos resultados ya que el estudiante parte de expectativas negativas ante la tarea. Estos estudiantes focalizan el problema en la dificultad de la misma, la falta de entendimiento de las explicaciones en clase, el nivel personal previo y/o excusas similares para mantener su valía personal ante posibles malos resultados. De manera similar, la estrategia de ensalzamiento o de anulación de los otros consiste en la defensa de la valía personal alabando o negando respectivamente las capacidades de los demás. De esta forma, los estudiantes consiguen justificar su bajo esfuerzo y mantener a salvo su imagen como estudiantes capaces.

4) Las estrategias de generación de expectativas y de atribuciones externas positivas consiguen focalizar la atención del estudiante en aspectos favorables de la realización de las tareas. Este tipo de creencias ayudan a generar las estrategias necesarias para la consecución de los objetivos, ya que median el comportamiento. En el caso de generar expectativas y atribuciones externas negativas, se bloquea la acción de las estrategias de aprendizaje más idóneas, utilizando las que suponen un mínimo esfuerzo para conseguir el rendimiento correcto, pero no favorecen el aprendizaje.

5) Mediante las estrategias de implicación en la tarea, el estudiante genera pensamientos y conductas positivas para estimular su interés por el proceso, gestionando las estrategias de aprendizaje relacionadas con la motivación intrínseca y con los recursos disponibles.

6) En relación con las estrategias de metas, pueden diferenciarse con las diferentes orientaciones de acercamiento o alejamiento a la tarea y/o al rendimiento, así como con la protección o defensa del propio ego, utilizando el autoensalzamiento o la autoprotección asociado a otros factores como los vocacionales o los familiares.

7) A través de la estrategia de valoración social el estudiante busca obtener reconocimiento ante todos los elementos implicados en el aprendizaje, procurando evitar las valoraciones negativas. El efecto será mayor o menor dependiendo del prestigio que el estudiante conceda a la fuente que emite la valoración. También esta estrategia de recompensa social puede ser utilizada por el propio estudiante como autorrefuerzos o premios en el proceso de aprendizaje.

8) La estrategia de comparación es propia de estudiantes orientados más al rendimiento que al aprendizaje, como sucede con la estrategia de engaño. Ambas estrategias se dan en estudiantes muy competitivos.

9) Con la estrategia de control de la ansiedad ante los exámenes o pruebas de importancia, los estudiantes utilizan técnicas de autocontrol a través de la respiración, así como procuran mantener los pensamientos en actitud positiva, confiando en el estudio realizado. Aunque estudios recientes nos indican que, en el estado emocional de presión y ansiedad ante los exámenes, los estudiantes no utilizan la autorreflexión sino la autorrumiación, enfocando su pensamiento en repeticiones constantes de aspectos negativos, dificultando de esta forma la búsqueda de soluciones a los problemas o a las preguntas que se planteen (Pena y Losada, 2017).

CAPÍTULO II. LA MOTIVACIÓN ACADÉMICA

2.1 LA MOTIVACIÓN ACADÉMICA

La motivación académica es un constructo que engloba diferentes áreas como el interés por la materia, las emociones del estudiante ante la comprensión cognitiva, la valoración del sentido, la utilidad y la búsqueda de la identidad como estudiante. También se ve afectada por características personales como el nivel de autonomía, los hábitos adquiridos y las diferentes habilidades cognitivas. Autores como Weiner (1980) destacan la importancia de los aspectos cognitivos en su activación.

El interés forma parte de la motivación y se define como una variable del estudiante que refleja el compromiso con las diferentes materias, actividades, áreas ocupacionales o profesiones. Dentro del interés mostrado por un estudiante podemos diferenciar entre el interés en relación con un tema concreto o en un momento dado, de manera situada, y el interés personal habitual que manifiesta el estudiante por un tema o actividad. De esta manera, el interés situacional o puntual puede fluctuar de un momento a otro, en cambio el interés personal generalmente permanece más estable a lo largo del tiempo. En este sentido, el desarrollo del interés se considera inicialmente dependiente del contexto o de la situación y en consecuencia más inestable, pero si se convierte en un rasgo del estudiante, es más resistente a los cambios circunstanciales. Por tanto, en caso de querer modificar los dos tipos de interés, se necesita de períodos de tiempo más largos para poder cambiar el interés personal que el situacional (Renninger y Hidi, 2011).

El concepto de interés está conceptualmente relacionado con el valor y con el significado personal que el estudiante asocia a las tareas, además de con las emociones positivas que experimenta durante su proceso de aprendizaje (Frenzel, Goetz, Pekrun y Watt 2010). Por tanto, el interés comprende múltiples componentes afectivos, cognitivos y de comportamiento (Frenzel et al., 2012). Según los resultados de Estévez, Rodríguez, Valle, Regueiro y Piñeiro (2016) los estudiantes que estudian la materia con interés tienen miras en su futuro laboral y para ser más competentes pueden activar creencias positivas de autoeficacia.

Según la teoría sociocognitiva de Bandura (Bandura, 1977, 1986, 1997) el comportamiento motivado está dirigido a un objetivo. Se inicia y mantiene según sea la valoración que el estudiante lleve a cabo de su propio concepto de eficacia en la realización

de la tarea propuesta. De esta manera, el estudiante, dependiendo de la valoración que lleve a cabo del proceso y del objetivo personal planteado, autorregulará su esfuerzo. Bandura (1991) diferencia entre la regulación comportamental y la emocional.

Según la teoría volitiva de Kuhl (1984) se diferencia la motivación como iniciativa y como acción que mantiene el proceso activo y autorregulado a lo largo del tiempo o durante el proceso de aprendizaje. Ambos aspectos se producen en función del valor que se le conceda a la meta (Kuhl, 1987, 2000). De esta manera, puede suceder que se inicie con una motivación alta, pero durante el proceso baje en intensidad y no pueda mantenerse hasta lograr la meta, quedando el proceso motivacional interrumpido por la dinámica de su desarrollo.

La teoría sobre las atribuciones causales de Weiner (1986) lleva a cabo un marco teórico con el que poder analizar las explicaciones de los estudiantes sobre situaciones académicas positivas y negativas. Según Weiner (1986, 2004) los factores que determinan la motivación de los estudiantes en las actividades académicas, entre otros aspectos, son las evaluaciones y las diferentes interpretaciones de los resultados que reciben, en los que las expectativas y los aspectos afectivos actúan como mediadores. En esta teoría, la secuencia motivacional comienza con un resultado y la reacción emocional inmediata del estudiante. Si el resultado es inesperado o negativo, el estudiante se preguntará acerca de las causas que determinaron esta situación. Para explicar sus resultados académicos los estudiantes pueden utilizar explicaciones causales relacionadas con la habilidad, el esfuerzo, la suerte o la dificultad de la tarea. Weiner establece tres grupos de explicaciones de las causas: las que surgen en relación con la procedencia interna y externa del estudiante; las que son de naturaleza estable e inestable, siendo las primeras más fácilmente modificables y por último el grupo de causas controlables e incontrolables, según las posibilidades reales del estudiante para cambiar las consecuencias. Por lo tanto, las atribuciones a la tarea hechas por los estudiantes tendrán efectos importantes en las expectativas y en el autoconcepto, ya que los estudiantes construyen sus propias valoraciones de eficacia ante las dificultades del aprendizaje, que afectan al comportamiento y al resultado (Marchesi, 2014).

La motivación académica es un constructo muy amplio en el que influyen aspectos personales, sociales y culturales (Eccles, 2007; Maehr y Meyer, 1997). La mayoría de los investigadores definen la motivación académica como el conjunto de procesos implicados en el inicio, dirección y mantenimiento de la conducta para conseguir un determinado logro, así

como la calidad de lo que se hace y se expresa. De esta manera se entiende la motivación más con el por qué de la conducta que con el cómo (Maehr y Meyer, 1997; McClelland, 1989).

En la investigación sobre el aprendizaje, los diferentes aspectos motivacionales funcionan como predictores del rendimiento, ya que influyen en el compromiso del estudiante con el esfuerzo y dirigen la atención hacia diferentes aspectos del proceso. Hay que tener en cuenta que las necesidades motivacionales son personales, ajustándose de manera individual. De esta manera, reflejan la propia imagen del estudiante y sus valores, pudiendo variar en espacios de tiempo breves, ya que son influenciados por las circunstancias. Pero la mayor parte de la investigación sobre la motivación incorpora diseños longitudinales en espacios largos de tiempo como un curso académico, durante el que la motivación puede fluctuar según las tareas propuestas (Kriegbaum, Jansen y Spinath, 2015; Lazowski y Hulleman, 2016; Wigfield et al., 2015).

Los incentivos son características estables del entorno que activan el acercamiento del estudiante si son favorables y si son desfavorables los aleja (McClelland, 1989). La percepción positiva de apoyo académico parental que tengan los estudiantes produce un beneficio cognitivo y emocional que repercute en la persistencia en el esfuerzo necesario para el dominio de las tareas, ya que consigue aumentar la motivación (Katz, Kaplan y Buzukashvily, 2011). De la misma manera, pero en sentido contrario, la falta de apoyo académico parental, a través de la manifestación de juicios afectivos indiferentes o de reprobación, afectan negativamente al rendimiento de los estudiantes.

Muchos estudios e investigaciones han analizado la influencia de la motivación intrínseca y extrínseca en el área educativa, pero sobre todo en el ámbito laboral. La teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (2000, 2012) enfatiza el papel de la autonomía personal en el aprendizaje y su influencia en el esfuerzo, considerando las motivaciones intrínsecas y extrínsecas en extremos opuestos. Deci y Ryan consideran que ambas fuentes de motivación pueden ocurrir simultáneamente, influyendo en el comportamiento y en las emociones durante las experiencias de aprendizaje. A continuación, vamos a describir las fuentes de motivación intrínseca y extrínseca (Deci y Ryan, 2000, 2002; Ryan y Deci, 2008):

- 1) Las fuentes de motivación intrínsecas implican la realización de la tarea en relación con el interés y la emoción que ésta misma produce en el estudiante. Este tipo de motivación

se relaciona con un mayor rendimiento y satisfacción personal, así como con una respuesta más resiliente ante las dificultades que el estudiante puede encontrar en el proceso.

2) Las fuentes de motivación extrínsecas implican la realización de la tarea en relación con el interés y la emoción que produce en el estudiante elementos asociados a la misma a través de la construcción de premios o incentivos materiales o emocionales que pueden ser positivos o negativos, es decir, incluye los premios y los castigos. Esta motivación consigue un menor rendimiento. Está relacionada con la necesidad de satisfacción personal, produce resultados positivos a través del reconocimiento que supone merecer la recompensa y mejora la valoración que el estudiante hace de sí mismo por su buena realización académica. Ante situaciones de resultados negativos, los estudiantes acostumbrados a la motivación extrínseca muestran menos habilidades de superación ante las dificultades.

En este sentido, Martín-Antón, Carbonero y Román (2012) obtienen en su investigación resultados que indican que los estudiantes con una mayor motivación intrínseca hacen un mayor uso de estrategias de aprendizaje y, al contrario, aquellos estudiantes con mayor motivación extrínseca hacen un menor uso de estrategias de aprendizaje. Además, la tendencia a mejoras más significativas y con mayor durabilidad está en estudiantes con medio y alto autoconcepto, en especial en su percepción del uso de estrategias o en la realización de tareas complejas que implican la relación de los contenidos con experiencias de la vida diaria. Sin embargo, aquellos con bajo autoconcepto mejoran significativamente en estrategias asociadas al aprendizaje en la ejecución de tareas concretas. De esta manera, si el estudiante tiene un bajo autoconcepto mejora en el uso de estrategias de aprendizaje a través de las tareas concretas que necesita; en cambio, si tiene medio o alto autoconcepto a través de tareas complejas y proyectos relacionados con la realidad.

La teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (2012) considera que todos los actos humanos responden a una necesidad psicológica de competencia, autonomía y relaciones personales. Satisfacer esta necesidad facilita la autonomía motivacional y la toma de decisiones, consiguiendo un estado mental sano y buenos resultados académicos.

Además, debemos tener en cuenta la naturaleza múltiple de las metas de aprendizaje. En este sentido, un individuo combina metas de logro de dominio interno, así como de rendimiento, ya que los objetivos de logro pueden responder a varios intereses. Dándose lugar en un mismo individuo diferentes causas de su motivación (Dishon-Berkovits, 2014).

Teniendo en cuenta los procesos que se desarrollan durante las experiencias de aprendizaje, los estudiantes van formando su propio autoconcepto académico, el cual puede ser más o menos beneficioso de cara a la toma de decisiones, ya que basándose en la valoración que realicen de sus experiencias de aprendizaje, van a construir su autoconcepto como estudiantes en el presente y van formando sus expectativas académicas futuras, estableciendo sus propias metas (p.e., Chen y Usher, 2013; Garcia y Pintrich, 1994; Kappes, Oettingen y Pak, 2012; Monereo, 1994; Pennac, 2012; Winne, 2011). Este hecho va tomando más importancia en la Educación Secundaria, ya que al final de esta etapa se tomarán decisiones académicas que afectarán al futuro profesional de los estudiantes. Las distintas orientaciones de acercamiento o de evitación al aprendizaje y al rendimiento están muy relacionadas con la idea de valor que cada estudiante tiene respecto de la tarea y de sí mismo. Su propia percepción de competencia como estudiante resulta clave en el desempeño del esfuerzo para el desarrollo de las tareas. Por tanto, hay que tener en cuenta la valoración que los estudiantes llevan a cabo sobre sí mismos durante las experiencias de aprendizaje, ya que según sean dichas experiencias, cada estudiante irá formando su autoconcepto, reflexionando sobre sus posibilidades académicas de futuro. A esta idea de estudiante competente, también influye el apoyo académico que ofrezcan los progenitores en la interpretación que los estudiantes realizan de su propio proceso de aprendizaje.

Además, la motivación de los estudiantes varía dependiendo de la tarea, e incluso durante la realización de la misma. Una mayor motivación se relaciona con un mayor esfuerzo, tanto en comparaciones intrapersonales como interpersonales y está influenciado por el contexto social (Dietrich, Viljaranta, Moeller y Kracke, 2017). En este sentido, diferentes autores consideran la autorregulación de la motivación un aspecto metacognitivo esencial (Miele y Scholer, 2018). Los estudiantes evalúan su motivación para continuar con la tarea o abandonar la misma, diferenciando entre la motivación en relación con objetivos concretos o en relación con metas de carácter más personal, como parecer capaz o conseguir altas calificaciones (Elliot y Fryer, 2008). Por tanto, en la regulación de la motivación, los estudiantes procuran mantener sus objetivos a través de la representación cognitiva de la tarea y de los resultados específicos que pretenden obtener, valorando diferentes aspectos personales y circunstanciales.

El contexto social en el que los estudiantes están inmersos afecta a la necesidad de satisfacción y al tipo de motivación que adopta, influyendo en su comportamiento y en sus resultados. El contexto social también afecta a las metas de los estudiantes y a la tendencia de

sus aspiraciones de manera intrínseca y extrínseca. El principal contexto social que afecta a los estudiantes adolescentes es el que les proporciona su familia.

2.2 LA EXPECTATIVA Y EL VALOR ACADÉMICO

La motivación desempeña un papel fundamental en la conducta de los estudiantes. Los modelos motivacionales basados en el concepto de valor de la tarea incluyen también la valoración personal o expectativa de competencia en relación con el objetivo. Tienen su origen en la teoría motivacional de Atkinson (1964) y en la gestión de negocios de Vroom (1964). Eccles et al. (1983) realizaron una adaptación al campo educativo, considerando determinantes en el comportamiento de los estudiantes para el logro de los objetivos las expectativas y los valores subjetivos asociados a las tareas. De esta forma, la motivación predice los resultados académicos más allá de la capacidad cognitiva del estudiante.

La teoría del valor de la expectativa de Eccles et al. (1983), ampliamente aceptada por los investigadores, explica los logros, así como la toma de decisiones académicas. Las investigaciones realizadas dentro de la teoría del valor de la expectativa de Eccles no contemplan la influencia de los diferentes entornos de los estudiantes, así como los mecanismos intraindividuales, para centrarse en investigar las diferencias interindividuales (Wigfield y Cambria, 2010). La expectativa contempla la confianza del estudiante en su capacidad de éxito en la tarea y comprende las creencias en su propio esfuerzo y capacidad (Eccles et al., 1983). Según Merhi (2011) la expectativa es la presunción anticipada de un hecho probable que contribuye a generar una serie de comportamientos que se apoyan en la motivación de originar cambios, tanto en aspectos educativos como vitales. El valor está relacionado con la importancia, la utilidad, el esfuerzo, el disfrute que el estudiante experimenta durante la realización de la tarea y con el rendimiento que puede obtener (Smit, de Brabander, Boekaerts y Martens, 2017). Según Wigfield y Eccles (2002) el componente motivacional de valor se puede dividir en cuatro apartados que enumeramos a continuación:

1. La importancia de la tarea en sí misma o el valor de logro para el estudiante.
2. El valor o el interés por el disfrute obtenido durante la realización de la tarea.
3. El valor de utilidad o las metas que el estudiante confiere a la tarea.

4. El coste o esfuerzo del estudiante necesario para el desarrollo de la tarea.

La expectativa y el valor se relacionan de manera directa con el interés del estudiante en la realización de la tarea y el momento circunstancial que vive, ya que la investigación sobre expectativas académicas y valor se centran, a través de estudios longitudinales, en la predicción a lo largo del tiempo, más que en el estudio temporal más inmediato. En cambio, las experiencias de aprendizaje breves pueden significar un revulsivo motivacional. Estudios muy recientes nos indican que las expectativas están fuertemente correlacionadas con el valor de utilidad, viéndose afectadas por tanto por los cambios que se puedan producir en este concepto de manera puntual (Kosovich, Flake y Hulleman, 2017).

Investigaciones recientes indican que las expectativas y el valor académico disminuyen durante la carrera y están en relación con el rendimiento, la participación y la perspectiva académica posterior (Hulleman, Kosovich, Barron y Daniel, 2017; Musu-Gillette, Wigfield, Harring y Eccles, 2015). También la relación entre el alto valor que el estudiante concede a la tarea se relaciona de manera negativa con estudiantes con creencias de expectativas bajas (Trautwein et al., 2012). De manera similar, las expectativas del futuro profesorado de Educación Secundaria incluyen cuestiones sociales, la propia satisfacción personal, la visión de futuro y los problemas profesionales, con actitudes más positivas entre el profesorado más eficaz (Cantón, Cañón, Arias y Baelo, 2015).

Gaspard et al. (2015) subdivide el valor de la tarea en: intrínseco, de logro, utilidad y costo. En el caso del valor de logro y utilidad se consideran la importancia personal y la proyección para un trabajo futuro. En esta misma línea, el estudio sobre las metas académicas de Wormington y Linnenbrink-Garcia (2017) incluye la orientación laboral del estudiante.

En los estudios de Meyer, Fleckenstein y Köller (2019) se corrobora la naturaleza múltiple de la teoría de la expectativa de valor. Estos autores consideran que hay que tener en cuenta la medida de logro aplicada, ya que factores como el riesgo y el esfuerzo pueden tener un impacto en las creencias de valor de expectativa y consecuentemente en el rendimiento académico.

Los estudiantes deben encontrar su propio sentido de valor en las tareas que realizan para mejorar el rendimiento académico (Harackiewicz, Canning, Tibbetts, Priniski y Hyde, 2016). Este aspecto se facilita a través de la utilización de tareas con formato, elementos y dinámicas propias de los juegos, de esta manera se consigue que los estudiantes avancen en

su aprendizaje emocional pero también social, resultando altamente motivadoras (Cejudo, Losada, Pena y Feltrero, 2019).

En la revisión de las investigaciones recientes sobre la influencia parental en el rendimiento académico de los estudiantes realizada por Boonk, Gijsselaers, Ritzen y Brand-Gruwel (2018), se encuentra una asociación positiva entre las expectativas académicas parentales y el logro académico de sus hijos en los 31 estudios analizados centrados en Educación Secundaria. Según un reciente estudio realizado por Froiland y Davison (2016) las expectativas parentales fueron un predictor más potente que las expectativas de los estudiantes sobre la motivación intrínseca y el rendimiento académico. En este sentido, los resultados del estudio de Wang y Benner (2014) diferencian entre las expectativas parentales reales de las percibidas por los adolescentes, ya que puede haber discrepancias entre ellas y nos revelan que el logro de los estudiantes de secundaria fue mayor cuando los progenitores tenían mayores expectativas que los adolescentes o cuando los adolescentes percibían que las expectativas de sus progenitores eran más bajas que las suyas. Por el contrario, el rendimiento fue menor cuando los progenitores tenían expectativas más bajas que los adolescentes o cuando los adolescentes creían que las expectativas de sus progenitores excedían las suyas. Por tanto, la influencia más positiva de las expectativas de los progenitores en los resultados académicos de los adolescentes se basa en una manifestación parental acorde con las posibilidades reales de los adolescentes, disminuyendo de esta forma las posibles discrepancias entre las expectativas parentales reales y las percibidas.

2.3 EL AUTOCONCEPTO ACADÉMICO

El autoconcepto académico es la creencia o representación cognitiva del nivel de competencia o habilidad de un estudiante, es decir, el conjunto de percepciones que una persona mantiene sobre sí misma a partir de su propia valoración y de la evaluación de los otros significativos (Wigfield, Tonks y Klauda, 2016). Esta variable es entendida desde una naturaleza multidimensional de las autopercepciones (Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández, Ros y Antonio-Agirre, 2017).

En la investigación educativa, el autoconcepto académico es un constructo que está relacionado de forma directa con el rendimiento académico, resultando una importante

variable predictora de la implicación en el aprendizaje (Ramos-Díaz et al., 2017; Steinmayr, Weidinger, Schwinger y Spinath, 2019). Además, el autoconcepto está muy relacionado con el esfuerzo que emplean los estudiantes, ya que los estudiantes con un autoconcepto alto tienden a estar dispuestos a invertir más esfuerzo en su trabajo académico y por consiguiente obtienen mejores resultados (Levpušček, Zupančič y Sočan, 2013; Marsh et al., 2016).

Los primeros estudios que investigaron esta relación utilizaron diseños transversales (Hansford y Hattie, 1982), posteriormente los estudios se basaron en diseños longitudinales (Marsh, Trautwein, Ldtke, Koller y Baumert, 2005; Marsh y Yeung, 1997). Un autoconcepto académico positivo es una meta altamente deseable y un medio para facilitar el logro académico posterior, la persistencia académica y el aprendizaje a largo plazo (Huang, 2011; Marsh et al., 2014).

L'Écuyer (1985) distingue varios apartados en el autoconcepto correspondientes a la imagen de uno mismo, la representación, el concepto, así como el enfoque basado en las percepciones conscientes y el basado en las percepciones del subconsciente. Por tanto, vemos que el autoconcepto corresponde a un constructo de naturaleza múltiple que integra diferentes dimensiones (Allport, 1955).

Además, la adolescencia es una etapa de reformulación y diferenciación de la personalidad. Este estado de cambios puede producir inestabilidad en el autoconcepto del estudiante. En este sentido, L'Écuyer (1985) considera que los estudiantes durante la adolescencia van formulando su autoconcepto progresivamente, mejorando la capacidad para distinguir sus capacidades, talentos y aptitudes en el desarrollo de sus competencias, así como de forma paralela van obteniendo sus logros académicos.

Pero los mismos logros pueden llevar a los estudiantes a interpretaciones diferentes de su autoconcepto. Los estándares de comparación o los marcos de referencia que utilicen los estudiantes para evaluarse a sí mismos servirán de mediadores entre el autoconcepto y los logros académicos (Chiu, 2012). De esta manera las comparaciones de los logros de los estudiantes pueden no solo estar relacionadas con el autoconcepto que tienen los estudiantes y con las motivaciones internas, sino también con las percepciones del ambiente de aprendizaje, de esta manera se amplía la influencia motivacional a la percepción del entorno (Arens y Möller, 2016). En este sentido, en la formación del autoconcepto académico intervienen las comparaciones externas y/o internas que los estudiantes realizan de modelos

que toman como referencia. Además, según sea la orientación del estudiante, al rendimiento o al aprendizaje, se discriminan las comparaciones que realizan, buscando la mejora con modelos externos o procurando la mejora personal como aprendiz. Ambas formas de comparación, la interna y la externa, influyen en la formación del autoconcepto y pueden suceder simultáneamente, ya que no se comportan de manera excluyente (Buunk, Cohen-Schotanus y van Nek, 2007; Schunk y Pajares, 2002; Wigfield et al., 2015).

También, diferentes investigadores diferencian las percepciones de los estudiantes en dos grupos: las comparaciones temporales y las sociales. En las comparaciones temporales, los estudiantes comparan las percepciones de sí mismos con los logros anteriores y en las sociales se comparan con los logros de los demás estudiantes en un contexto concreto. Por tanto, nos encontramos ante una teoría comparativa en dos dimensiones que parte de las teorías motivacionales internas y externas como marco de referencia en la formación del autoconcepto académico y que añade la dimensión temporal (Möller, Retelsdorf, Köller y Marsh, 2011). La motivación intrínseca corresponde al grado de adaptación ante la evaluación de una actividad por motivos que se encuentran en el propio proceso de aprendizaje, independientemente de sus consecuencias (Skaalvik y Skaalvik, 2002; Spinath y Steinmayr, 2012). Por tanto, el autoconcepto es el resultado de la experiencia académica en forma de feedback. Los estudiantes reaccionan de manera diferente ante los resultados, de forma adaptativa o defendiendo su imagen. En este sentido, los resultados acaban modificando el comportamiento de los estudiantes a través del autoconcepto académico que van formando. De esta manera, el autoconcepto es fundamental para el desarrollo y la integración entre la personalidad del estudiante y su conducta. El autoconcepto nos ofrece un indicador del bienestar personal que influye positivamente en el ajuste de las conductas durante la adolescencia (Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Ros y Fernández-Zabala, 2015).

Como vemos, la imagen de autoeficacia académica que los estudiantes van formando está muy relacionada con el comportamiento ante las diferentes metas que se pueden plantear y con las percepciones de competencia que los progenitores tienen. Además, el autoconcepto académico resulta mediador entre el feedback y el valor intrínseco que el estudiante le concede a la tarea (Gniewosz, Eccles y Noack, 2014).

En las investigaciones se diferencia entre las creencias de competencia, las cuales se centran en las capacidades, miden la habilidad percibida y la autoeficacia que implica predicciones de resultados futuros, así como la confianza percibida, resultando términos muy

relacionados entre sí (Bong y Skaalvik, 2003). En esta misma línea Ferla, Valcke y Cai (2009) corroboran la relación entre la autoeficacia y el autoconcepto académico percibido. El autoconcepto académico actúa como predictor y mediador de las variables afectivas y motivacionales y la autoeficacia académica como predictor y mediador para el logro académico.

Diferentes autores han analizado la efectividad de intervenciones de corta duración para mejorar las creencias de competencia de los estudiantes, en concreto en el autoconcepto y la autoeficacia en la realización de la tarea. Si se consigue beneficiar dichas creencias, el aumento de las mismas repercutirá en el esfuerzo y en el rendimiento a largo plazo. Aumentar el autoconcepto de los estudiantes y mejorar el esfuerzo académico es especialmente relevante en estudiantes con baja creencia de expectativa. Esto también apoya la idea de que las creencias de expectativa son el resultado de logros académicos anteriores, en cambio, los valores asociados a las tareas pueden afectar a la decisión sobre la intensidad y el esfuerzo en su realización de manera más específica (Meyer et al., 2019).

Resultados de estudios recientes, como la investigación llevada a cabo por Álvarez et al. (2015) concluyen en sus resultados que la relación entre la implicación familiar percibida por los estudiantes y el rendimiento académico es mediada parcialmente por el autoconcepto académico. Además, estos autores mostraron en su estudio una relación significativa entre las dimensiones de la implicación familiar percibida y las del autoconcepto de los estudiantes, excepto en el reforzamiento de logro (Álvarez et al., 2015).

De la misma forma, Veas, Castejón, Miñano y Gilar-Corbí (2019a) confirman las relaciones significativas entre el autoconcepto académico y las actitudes del estudiante ante el aprendizaje. De esta manera, se convierte el autoconcepto en un mediador entre las actitudes y el rendimiento académico, pudiendo utilizarse además en las investigaciones el valor de la tarea como predictor del rendimiento académico.

Los progenitores con creencias, conductas, actitudes positivas y altas expectativas en cuanto al rendimiento, promoverán el desarrollo de sentimientos positivos de autoconfianza y autocompetencia que favorecerá la motivación intrínseca hacia el aprendizaje. Por tanto, cuanto mejor sea el autoconcepto del estudiante, mejores también serán los resultados académicos (Álvarez et al., 2015).

En este sentido, el control de las emociones puede llevar al éxito en el aprendizaje, ya que proporciona elementos de autogestión personal. Resultados de un reciente estudio revelan que el compromiso, la confusión, la frustración, el aburrimiento y la curiosidad son los estados afectivos más frecuentes en la realización de una tarea, en cambio la ansiedad, la felicidad, la ira, la sorpresa, el asco, la tristeza o el miedo son los menos frecuentes. Además, la confusión y la frustración suelen aparecer unidos y también la curiosidad y el compromiso (Bosch y D'Mello, 2017).

Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Ros y Zuazagoitia (2018) encuentran correlaciones significativas entre la implicación académica cognitiva, conductual y emocional con la resiliencia, el autoconcepto y el apoyo social, siendo el autoconcepto predictor de la implicación conductual y emocional, pero no de la cognitiva. Además, existen resultados empíricos que avalan la conexión directa de la resiliencia con el apoyo familiar y social, poniendo de relieve que los estudiantes resilientes presentan puntuaciones significativamente más altas en apoyo familiar que los estudiantes no resilientes (Rodríguez-Fernández et al., 2015). En esta misma línea, Fletcher y Sarkar (2013) consideran la resiliencia como el logro de una adaptación positiva ante los problemas y las dificultades. De esta manera, los estudiantes que responden de manera más resiliente ante las dificultades académicas son aquellos que reaccionan de forma adaptativa a los problemas relacionados con el aprendizaje y están más implicados en todos los aspectos del proceso (Inglés, Martínez-Monteaudo, García-Fernández, Valle y Castejón, 2014).

Los resultados obtenidos por Rotgans y Schmidt (2017) nos muestran que el interés individual no resulta ser la guía para la adquisición de conocimiento y el logro académico, sino el interés situacional y específico a la actividad. Estos autores consideran que el interés situacional es el mecanismo que impulsa la adquisición de conocimiento, mientras que el interés individual es el resultado afectivo de tal aprendizaje. El conocimiento adquirido es el nexo que conecta ambos tipos de interés. De esta manera, la mezcla de ambos tipos de interés está presente en los estudiantes. El interés situacional, de naturaleza más inmediata, depende de la actividad que lo genera y es inestable; en cambio el interés individual es más estable y se produce tras la adquisición de nuevos conocimientos y por tanto es posterior al aprendizaje. En este sentido, las diferentes metodologías afectan de manera directa al interés situacional, provocando diferentes reacciones previas al aprendizaje. Según Hidi y Renninger (2006) el interés situacional es evocado por determinados elementos del entorno, como pueden ser los profesores, el grupo de iguales o los progenitores y engloba componentes cognitivos y

afectivos. El interés situacional consigue activar la atención del estudiante a experiencias afectivas relacionadas con el entorno de aprendizaje y resulta especialmente importante en los momentos iniciales de toma de contacto con una materia nueva. El interés situacional también demanda una mayor implicación del estudiante, que comienza a establecer conexiones significativas con un determinado contenido al descubrir su importancia y utilidad (González y Paoloni, 2015). Diversos autores como González y Paoloni (2015) y Renninger y Hidi (2011) consideran que el interés situacional del estudiante puede activar y mantener el personal.

En esta misma línea, Potvin, Hasni, Sy y Riopel (2018) profundizan en la relación entre el interés, el autoconcepto y la facilidad percibida o sensación de competencia. Estos autores nos indican que el interés y el autoconcepto no se muestran dependientes entre sí; en cambio, el interés sí está en relación con la novedad, la sensación de competencia y la intención de continuidad en el futuro. Además, los resultados de Potvin et al. (2018) nos muestran que el autoconcepto sí está en relación con el logro y la sensación de competencia.

2.4 LAS METAS Y LOS LOGROS ACADÉMICOS

Las metas académicas se definen en unos primeros estudios como el propósito o la intención para el inicio de una conducta (Maehr, 1974). Según Marchesi (2014) los estudiantes están motivados según las metas que pretenden conseguir, pudiendo ser éstas de naturaleza interna o externa al mismo. Los efectos motivacionales del establecimiento de metas se aprecian de manera directa en el rendimiento, responden a objetivos múltiples y se pueden comportar de manera independiente al historial de rendimientos pasados del estudiante, ya que pueden responder a nuevas fuentes de influencia (Senko, Hulleman y Harackiewicz, 2011).

En los inicios de la investigación sobre la teoría de metas, ésta se estructura como una dualidad entre el dominio de la tarea y/o el rendimiento. Progresivamente, este modelo que representa la actitud del estudiante ante la tarea, de acercamiento o de alejamiento, va a ser ampliado (Nicholls, 1984). En este sentido, las metas de aprendizaje académico representan el propósito, el objetivo o/y la causa que mueve el comportamiento de un estudiante para la adquisición de las competencias correspondientes. De esta manera, se consideran dentro de la posibilidad de simultaneidad de las mismas, de forma no excluyente, ya que ambos enfoques

pueden proporcionar beneficios, por tanto, desde una concepción de orientación a múltiples metas se amplian los enfoques personal y social (Harackiewicz, Barron y Elliot, 1998).

Pero los investigadores y teóricos de los objetivos académicos o metas se han basado principalmente en la distinción entre rendimiento y dominio de la tarea para diferenciar los esfuerzos que los estudiantes llevan a cabo en su proceso de aprendizaje (Elliot, 1999; Elliot y Harackiewicz, 1996; Maehr, 1983, 1984). De esta manera, la orientación a metas académicas es considerada uno de los componentes motivacionales esenciales a la hora de explicar el aprendizaje (Pintrich y Schunk, 2006; Wigfield y Cambria, 2010; Zimmerman, 2013), ya que permite autorregular el comportamiento de los estudiantes en relación con un determinado objetivo (Urda, 2004).

Por tanto, en el estudio de la orientación a metas académicas se suelen establecer dos grandes dicotomías, por un lado la que distingue entre las orientaciones de aproximación y de evitación y la diferenciación entre las orientaciones al aprendizaje/tarea y al rendimiento. En la orientación a metas relacionadas con la tarea, los estudiantes están interesados en el aprendizaje de nuevos conocimientos, en mejorar sus competencias y habilidades, es decir, en el propio proceso de aprendizaje. Los estudiantes con altas metas de aprendizaje estudian los contenidos en profundidad e intentan relacionarlos con ideas o conceptos previos. También elaboran nuevos argumentos y procuran obtener conclusiones personales. Centran su atención fundamentalmente en la tarea más que en recompensas externas. El objetivo fundamental es comprender los contenidos y aumentar así los conocimientos personales (Pekljaj, Podlesek y Pečjak, 2015). Las metas de orientación a la tarea, de aprendizaje, de dominio o de maestría (goals of task orientation, learning, mastery), enfocan al estudiante hacia el aprendizaje más que hacia el rendimiento. Estos estudiantes se caracterizan por manifestar satisfacción por el dominio de la tarea, además de por proporcionar mayores niveles de eficacia e inferir un mayor valor al aprendizaje. Muestran interés, esfuerzo y constancia además de un mayor uso de estrategias cognitivas y metacognitivas, así como un mejor aprovechamiento de los recursos disponibles que los estudiantes enfocados al rendimiento (Anderman y Midgley, 1997; Covington, 2000; Kaplan y Midgley, 1997; Pintrich, 2000a). En cambio, en la orientación hacia objetivos de rendimiento, los estudiantes dirigen sus esfuerzos a salvaguardar su imagen como estudiantes capaces ante sí mismos y ante los demás. Los estudiantes que tienen metas de rendimiento altas dedican tiempo y esfuerzo al estudio y consiguen buenos resultados, aunque no profundizan en los contenidos, ni dedican mucho tiempo a elaborar razonamientos propios. Por el contrario, cuando se enfrentan a situaciones

de valoración de sus conocimientos de manera pública, a través de preguntas en clase o actuaciones colectivas, pueden preocuparse más por no dar una imagen negativa que por el contenido de la tarea. En estos casos, la norma utilizada para evaluar la competencia se convierte en el núcleo del interés del estudiante y la manera de evitar la incompetencia en el objetivo de su atención, en vez del dominio de la tarea en sí misma (Pintrich, 2003; Pintrich, Conley y Kempler, 2003). De esta manera, en una situación de logro académico se diferencia por un lado la razón del comportamiento orientado hacia el dominio o desarrollo de una habilidad y por otro lado el objetivo o resultado que se busca, teniendo en cuenta las normas de evaluación. Las metas de rendimiento centradas en la defensa del yo (performance goal, ego-involvement, self-protection), enfocan a los estudiantes en relación con la valoración que los demás puedan hacer de sus logros, utilizando un procesamiento cognitivo más repetitivo, mecánico y superficial que los estudiantes orientados al aprendizaje. Este tipo de motivación provoca comportamientos menos adaptativos ante las dificultades, pudiendo manifestar los estudiantes distintos niveles de defensa de su ego (p.e., Covington, 2000; Elliot y Harackiewicz, 1996; Pintrich, 2000a; Pintrich y Schunk, 1996; Skaalvik, 1997; Urdan, 1997). Además de la relación de los estudiantes con diferentes orientaciones a las metas, hay que tener en cuenta el valor que atribuyen a las tareas, el esfuerzo necesario en su ejecución, la capacidad de reacción ante las dificultades, así como la eficacia de las estrategias de aprendizaje utilizadas (Pintrich, 2000a).

Durante el proceso de aprendizaje, cada estudiante regula su actividad y se compromete de diferente forma con los objetivos (p.e., Pintrich, 1999; Pintrich et al., 2003; Zimmerman y Kitsantas, 1997, 2014; Zimmerman, Schunk y DiBenedetto, 2015). De esta manera, las metas académicas sirven de guía al estudiante a través del compromiso que éste realiza con el proceso de aprendizaje, determinando su comportamiento.

En la investigación más reciente, los objetivos de enfoque hacia el rendimiento o de autoensalzamiento del ego se han vinculado a una serie de procesos y resultados positivos, en cambio la orientación de evitación de rendimiento o de autoprotección del ego aparece vinculada a una serie de procesos y resultados negativos, así como a estrategias de estudio desorganizadas, falta de control de la ansiedad ante los exámenes, así como a un bajo nivel de motivación intrínseca (Hulleman, Schrager, Bodmann y Harackiewicz, 2010). Además, la investigación muestra cómo el feedback de logro anticipado media entre las metas y las emociones del proceso (Pekrun, Cusack, Murayama, Elliot y Thomas; 2014). Pero debemos tener en cuenta si el feedback es en sentido positivo o negativo, ya que el negativo puede

llegar a afectar al autoconcepto, paralizando al estudiante. Resultados de un reciente estudio llevado a cabo por Dahling y Ruppel (2016) muestran cómo los estudiantes que presentan baja orientación a la tarea manifiestan menos autoeficacia e interés cuando reciben malos resultados; en cambio, los estudiantes con una orientación alta hacia los objetivos de aprendizaje y de dominio ante la misma situación de malos resultados, se comportan de forma constructiva. Además, según la teoría sociocognitiva de Bandura (1977, 2012) las conductas que hayan obtenido recompensas positivas tienen más posibilidades de ser repetidas, en cambio disminuyen las que obtienen consecuencias negativas.

Pekrun et al. (2014) consideran que las metas de logro enfocan la atención de los estudiantes a medida que encajen las evaluaciones de control y valor subyacentes a las emociones experimentadas durante el proceso. Se cree que los objetivos del enfoque de rendimiento centran la atención del estudiante en la capacidad de control percibida y el valor positivo de los resultados, de esta manera aparecen emociones positivas como la sensación de hacer un trabajo bien hecho y el refuerzo en todos los ámbitos de las capacidades del estudiante. En cambio, los objetivos de evitación del rendimiento se centran en la atención del estudiante sobre la incontrolabilidad percibida y el valor negativo de los resultados de fracaso, en este caso las emociones que aparecen están en relación con la autoprotección y defensa del ego. El vínculo entre la percepción anticipada de fracaso del estudiante y su objetivo de evitación puede generar ansiedad y desmotivación.

Vansteenkiste, Lens, Elliot, Soenens y Mouratidis (2014) unifican los modelos anteriores en el modelo complejo de metas, que asume los efectos de las metas normativas o de rendimiento dependiendo de las razones de los estudiantes para establecer sus objetivos. En relación con la mejora del rendimiento, debemos tener en cuenta que éste se produce más fácilmente con la fijación de propósitos específicos de perfeccionamiento del rendimiento anterior que como propósito general de mejora, ya que el estudiante puede autorregular los diferentes elementos necesarios para su mejora de forma concreta (McClelland, 1989).

El modelo de metas de logro descrito de acercamiento o evitación de la tarea o el rendimiento de 2x2, es criticado por Elliot y Murayama en 2008, planteándose en 2011 el modelo de metas de logro con un esquema de 3x2 (Elliot, Murayama y Pekrum, 2011). En este modelo de 3x2, Elliot et al. (2011) añaden objetivos personales de enfoque, tanto de acercamiento como de evitación, además de los tradicionales de rendimiento y de tarea. Estos objetivos personales de enfoque pueden ser de naturaleza social, como por ejemplo hacer

amigos o conseguir la aprobación familiar. Elliot et al. (2011) consideran necesario separar en los estudios sobre metas de logro el acercamiento o evitación de los objetivos basados en tareas, en metas personales y en los otros estudiantes. Por tanto, desde este enfoque Elliot et al. (2011) dividen en tres grupos la orientación a metas: las metas basadas en la tarea que utilizan el dominio de la propia tarea como referente de valoración de las competencias adquiridas; las metas basadas en el yo que utilizan la propia trayectoria personal como referente de valoración de la mejora y la proyección futura y las metas basadas en el otro que utilizan un referente de evaluación interpersonal o normativa.

En este sentido, Cecchini, González, Méndez-Giménez y Fernández-Río (2011) nos muestran en su estudio sobre las metas en el que se incluyen metas sociales, que todos los objetivos de dominio (de acercamiento y de evitación) fueron asociados positivamente a ambos tipos de metas sociales planteadas (de relación y de responsabilidad), pero solo los objetivos de evitación de la tarea se asociaron positivamente con los objetivos sociales de relación. De esta forma, Cecchini et al. (2011) consideran que los objetivos de metas sociales tienen un impacto positivo en la autorregulación de los estudiantes y el sentido de la responsabilidad se corresponde con el alienamiento de los estudiantes con las normas establecidas, procurando los estudiantes el cumplimiento de las exigencias. En esta misma línea de ampliación de los objetivos de las metas, Elliot, Murayama, Kobeisy y Lichtenfeld (2015) destacan la importancia de investigar en las metas de logro distinguiendo el acercamiento o la evitación a diferentes objetivos. Aunque las predicciones de las consecuencias de la consecución de objetivos de logro intrapersonales son más difíciles de generar, ya que la influencia puede variar en función de múltiples características como la naturaleza de la tarea, el tipo de feedback previo, las normas o los valores personales, culturales, etc., resultando difícil su categorización en la investigación. Además, cuando un estudiante se compromete con la tarea, también tiene en cuenta su percepción de competencia, calibrando de este modo el tiempo y el esfuerzo que le va a suponer y cómo va a afectar socialmente el planteamiento de sus objetivos. Por tanto, la competencia puede ser adquirida directamente por el estudiante durante el proceso de compromiso con la tarea, en relación con sus objetivos de mejora personal y en comparación con los otros estudiantes.

El rendimiento obtenido afecta a las creencias de eficiencia y eficacia como estudiante de diferente manera si las consideramos desde un punto de vista normativo o criterial. La percepción de competencia del estudiante, además de crear una imagen, modera el enfoque

de acercamiento o de evitación de la tarea teniendo en cuenta la percepción entre sujetos o la percepción intrapersonal (Law, Elliot y Murayama, 2012).

Estudios como el de Senko y Tropicano (2016) nos aclaran que la orientación a metas de competencia o de apariencia se comporta de la misma manera que la orientación a metas de rendimiento, aunque dependerá de las razones personales del estudiante sus distintos enfoques. En la orientación a metas de rendimiento o de competencia, si el estudiante asume razones personales como el disfrute personal o superar retos, las metas de rendimiento aportarán resultados adaptativos y flexibles en autoeficacia e interés compatibles con las metas de dominio de tarea. Sin embargo, cuando se persiguen por razones de control, presión o recompensas externas, la orientación a metas de rendimiento se comporta también como metas de competencia, pero dando resultados desadaptativos ante las dificultades del proceso.

Elliot et al. (2015) tienen en cuenta los objetivos basados en uno mismo como tercer elemento en la teoría de 3x2. Este objetivo de acercamiento o de evitación hacia el propio potencial del estudiante dentro de las metas de logro, considera la influencia de las experiencias de aprendizaje del pasado en el potencial de competencia que el estudiante percibe de sí mismo, afectando a la autorregulación del esfuerzo. Estas experiencias de aprendizaje pasadas afectan de diferente manera a los estudiantes, a algunos pueden limitarlos y en cambio a otros les pueden servir como elemento de superación personal. En este sentido, los estudiantes procurarán hacer la tarea mejor que la hacían antes o evitar hacer la tarea peor que la hacían antes.

Teniendo en cuenta que una meta u objetivo puede definirse como la representación cognitiva que abarca la vinculación entre los medios necesarios y los resultados deseados, Kaftan y Freund (2018) consideran más positivo para la consecución de las metas del estudiante y para sus sensaciones emocionales centrarse en los medios de búsqueda de objetivos, es decir, adoptar un enfoque de proceso, que centrarse en un enfoque de resultados. Cuando los estudiantes persiguen objetivos moderadamente exigentes en el nivel de autorregulación requerido, el proceso llevado a cabo es más flexible y adaptable; en cambio los estudiantes que centran el proceso de aprendizaje únicamente en el resultado llevan a cabo una autorregulación menos adecuada del proceso, resultando perjudicial para las metas propuestas (Freund y Hennecke, 2015).

En el enfoque intrapersonal, Tanaka y Murayama (2014) examinaron las relaciones internas entre las percepciones específicas de la tarea en los parámetros expectativa, utilidad y dificultad y los relacionaron con el interés personal, buscando de esta manera las diferencias intrapersonales en las metas de logro. Los resultados muestran que los estudiantes con mayor interés perciben mayores niveles de expectativa y de utilidad de la tarea, así como una menor percepción de la dificultad en su realización. Las metas de evitación de la tarea y del rendimiento refuerzan niveles bajos de expectativa y falta de interés, pudiendo llevar al estudiante al aburrimiento. Pekrun, Goetz, Daniels, Stupnisky y Perry (2010) consideran el aburrimiento un estado afectivo caracterizado por sentimientos desagradables, falta de estimulación y bajo nivel de activación fisiológica. Esta situación puede desembocar en desapego hacia el aprendizaje, dirigiendo el comportamiento hacia el mínimo esfuerzo, poca persistencia, reducción de la atención y dificultades a la hora de encontrar el momento para la realización de la tarea. Los teóricos no consideran de igual forma a las sensaciones emocionales de aburrimiento y falta de interés, resultando más perjudicial para el aprendizaje el aburrimiento, ya que el estudiante experimenta la sensación negativa del paso del tiempo, disminuye el esfuerzo y consigue peores resultados; en cambio la falta de interés es afectivamente más neutral (Nett, Goetz y Hall, 2011). En la revisión de las teorías sobre el aburrimiento llevado a cabo por Westgate y Wilson (2018) se clasifican según sea la causa principal del aburrimiento en: las teorías basadas en la influencia o estimulación inadecuada del ambiente; las teorías de atención, en las cuales se dice que el aburrimiento es el resultado de déficits de concentración; y las teorías funcionales, en las que se dice que el aburrimiento está relacionado con el valor que se le confiera a la tarea. Westgate y Wilson (2018) consideran que el aburrimiento es un indicador afectivo de un compromiso de atención no exitoso en una actividad valiosa y congruente con las metas. Es decir, es una emoción funcional con la atención, con la posibilidad de concentración y con la decisión personal de querer hacerlo. En este sentido, el aburrimiento se experimenta cuando las personas se sienten incapaces o no quieren cognitivamente comprometerse con la actividad. Putwain, Becker, Symes y Pekrun (2018) confirman en sus estudios que los estudiantes que experimentan un mayor disfrute y un menor aburrimiento predicen un mayor logro posterior, de la misma forma, un mayor logro académico responde a un mayor disfrute y un menor aburrimiento. De esta manera, las emociones en relación con el logro académico y el rendimiento muestran efectos recíprocos a lo largo del tiempo y deben ser tenidos en cuenta en la investigación. Las emociones de logro se refieren a aquellas emociones experimentadas por los estudiantes en

contextos de aprendizaje concretos como el aula o el hogar (Linnenbrink-Garcia y Barger, 2014).

Autores como Senko y Dawson (2017) consideran que se necesita investigar más a fondo un modelo más complejo de metas, en el que se tenga en cuenta las metas de rendimiento o normativas y las de apariencia, las cuales pueden tener efectos positivos o negativos en los estudiantes. De la misma forma, Wormington y Linnenbrink-Garcia (2017) destacan el potencial de los análisis centrados en la persona para estudiar las diferentes orientaciones a metas académicas. En su estudio encuentran diez perfiles diferentes, en relación con: la motivación académica en general, aspectos sociales, emocionales, participativos y relacionados específicamente con los logros académicos. En este estudio se subdividieron las metas en cinco apartados: los clásicos de acercamiento y evitación de la tarea y el rendimiento, así como la orientación laboral. En esta misma línea, Murayama et al. (2017) consideran que la mayor parte de la investigación empírica sobre las metas académicas se ha basado en el análisis de las diferencias entre los estudiantes más que en examinar las características de manera individual. De esta manera la investigación no se ha centrado en la variación que se produce dentro de un individuo a lo largo del tiempo, y tampoco ha abordado adecuadamente las correlaciones, las relaciones predictivas o la relación causa-efecto de las relaciones entre las variables motivacionales en los estudiantes de manera intrapersonal.

El análisis intrapersonal, con varios momentos de medición, ha sido menos utilizado por los investigadores, aunque la orientación a metas viene caracterizada por diferencias individuales estables como el gusto por el trabajo bien hecho, el miedo al fracaso, el interés, así como características más flexibles propias de la tarea de aprendizaje como su complejidad o el clima del aula (Senko y Hulleman, 2013). En esta misma línea, Elliot et al. (2018) analizan además de las metas académicas con un planteamiento 2x2 clásico, los motivos personales en la orientación a metas, en concreto motivos de dominio, de competitividad y de miedo al fracaso. De esta manera dividen el constructo metas académicas entre motivos personales y de aprendizaje. Elliot et al. (2018) tienen en cuenta en el constructo de metas académicas el autocontrol personal y la capacidad de adaptación social de los estudiantes. Estos elementos se consideran clave en la autorregulación del aprendizaje, ya que se tiene en cuenta lo que los estudiantes consideran correcto y bueno, además de la relación que establecen con el contexto social más próximo.

Investigadores como Inglés et al. (2015) y Rodríguez y Guzmán (2018) identifican en sus estudios tres perfiles motivacionales: uno orientado al aprendizaje, otro al rendimiento y un tercero orientado a metas de reforzamiento social; también encuentran diferencias en las metas según el curso. De esta forma, los estudiantes eligen una combinación de metas según sea la situación concreta de la tarea que más beneficios académicos les proporcione.

En la etapa secundaria, las metas de reforzamiento social están muy ligadas a la familia. En este sentido, los estudiantes también llevan a cabo una autorregulación en relación con lo que perciben como aceptado o correcto de manera familiar y rechazan lo que perciben como negativo o incorrecto. Las familias tienen mucho que aportar durante la adolescencia ya que se está desarrollando la personalidad de los estudiantes y durante esta etapa, asumen como propias las argumentaciones parentales, por lo que las sensaciones de haber hecho lo correcto responden a los valores establecidos en la familia.

Por tanto, en el establecimiento de las metas, los estudiantes también reciben la influencia de aspectos familiares. Los progenitores pueden despertar interés o desafección por las materias o por las tareas. En este sentido, influyen de manera directa en la motivación académica y como consecuencia en el rendimiento de los estudiantes (Wentzel, 1998, 2005).

CAPÍTULO III. LA INFLUENCIA PARENTAL EN EL APRENDIZAJE

3.1 LA FAMILIA Y EL CENTRO EDUCATIVO

La familia y el centro educativo comparten objetivos comunes en la formación y el desarrollo académico de los estudiantes (Ortiz, 2011; Rivas y Ugarte, 2014). Informes recientes de organismos nacionales e internacionales, como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2011), el Consejo de Europa (Unión Europea, 2012) y el Ministerio de Educación Cultura y Deporte del gobierno español (Consejo Escolar del Estado, 2014, 2015) resaltan la importancia parental en el ámbito educativo académico. Además, la adecuada colaboración entre ambas instituciones, familia y centro educativo, a través de una relación constructiva y positiva, se considera influyente para el éxito académico de los estudiantes, tanto en el aprendizaje como en el rendimiento (p.e., Epstein, 2011, 2013; Fernández-Alonso et al., 2017; Karabenick y Zusho, 2015; Llevot y Bernad, 2015).

La participación de la familia en el centro educativo es un derecho reconocido en diversas leyes y según muchos autores beneficia el desarrollo académico de los estudiantes (p.e., Castro et al., 2014; Consejo Escolar del Estado, 2014, 2015; Diaconu-Gherasim y Mairean, 2016; Gaviria, 2014; Reparaz y Naval, 2014).

3.1.1 Normativa

La escuela obligatoria, similar a como la conocemos hoy en día, comienza a gestarse durante el siglo XIX. Hasta ese momento, los progenitores se habían encargado de decidir la manera de educar a sus hijas e hijos, pero esta situación cambia y comienza el estado a asumir la tarea de garantizar el derecho a la educación de sus ciudadanos.

Para su adecuado desarrollo, los distintos gobiernos elaboran el marco normativo jurídico sobre el que se gestionan todos los aspectos de los centros educativos, incluido la relación con las familias. De forma paralela, comienzan los primeros estudios sobre la influencia de la familia en las actividades escolares. El primero de ellos data de principios del siglo XX y se realiza en Chicago (E.E.U.U). Brooks (1916) es pionero en investigar y valorar la supervisión parental en las tareas académicas de los estudiantes. En España, desde la Constitución de 1878 hasta la actual ley educativa LOMCE (2013), las leyes educativas van ampliando progresivamente el derecho parental a la participación en la educación de sus hijas e hijos en el centro escolar.

La asamblea general de las Naciones Unidas (1948), en el artículo 26.3 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, establece el derecho parental a elegir el tipo de educación que recibirán sus hijas e hijos, ese derecho es ratificado y desarrollado por los siguientes artículos de la Constitución española de 1878: artículo 10; artículo 27 puntos 3, 5 y 7; artículo 39 y artículo 149.3. El artículo 27.7, sección 1ª especifica: “Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca”. Progresivamente las distintas leyes educativas han ido ampliando y desarrollando estos derechos como podemos comprobar a continuación.

Los artículos 5, 16, 18, 23 y 26 de la Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, que regula el Estatuto de Centros Escolares, LOECE, se ocupan de dar marco normativo a la relación entre la familia y el centro. En concreto articula sobre: elegir el tipo de educación que la familia quiere; la intervención de la familia en el control y gestión del centro; la asociación de madres y padres; el respeto a las opciones filosóficas y religiosas de los progenitores y el consejo de dirección. De la misma forma, los artículos 4 y 5 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, que regula el Derecho a la Educación, LODE, desarrollan el concepto del derecho a la educación contenido en la Constitución de 1978.

La necesidad de establecer una interrelación legal entre el centro educativo y la familia queda muy bien definida y justificada por Macbeth (1989), ya que además de valorar a la familia como la base para el desarrollo educativo, considera que es el factor más significativo en la desigualdad de oportunidades educativas e introduce la responsabilidad legal parental:

Los padres son los responsables, ante la Ley, de la educación de sus hijos por lo cual son clientes legales de los centros educativos, a los que asisten sus hijos y deben ser bien recibidos y atendidos. Ya que se debe compatibilizar la educación familiar, no formal, con la del centro, formal, creando una educación compatible e interrelacionada. Y por ello, los docentes y el centro educativo deben tener en cuenta la educación familiar para crear y fomentar un aprendizaje escolar. La educación familiar es la base e influye enormemente en la enseñanza formal y es un factor significativo entre la complejidad de factores asociados a la desigualdad de oportunidades en educación. Y como los padres son los responsables de sus hijos, estos deben intervenir y tomar parte de las decisiones que se toman en el centro sobre

su funcionamiento y organización a través de sus representantes elegidos por ellos para que así lo sea (Macbeth, 1989, citado por Domínguez, 2010, pp. 4-5).

Todas las aportaciones que puso en vigor la LODE se mantienen en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, LOGSE y además se incluyen los objetivos educativos como fin común entre la familia y el centro educativo, aportando el marco legal para que la familia pueda colaborar y contribuir a su mejor cumplimiento. De la misma forma, el capítulo 1º de la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, dedicada a la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros, LOPEG, está íntegramente dedicado a la participación en los centros y el título preliminar y el artículo 3 del capítulo 2º, de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, LOCE especifica el derecho y el deber que asiste a los progenitores a participar. También en el artículo 55, dedicado al profesorado, especifica en sus funciones la de tutoría con los estudiantes y con los progenitores para superar conjuntamente las dificultades que se planteen.

En la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, LOE, dentro del título V, dedicado a la participación, autonomía y gobierno de los centros; el capítulo 1º especifica cómo se va a gestionar la participación. En concreto, los artículos 118.4, 119.5, 121.5 y 122.3 mencionan la corresponsabilidad entre la familia y el centro educativo a la hora de educar, concretando distintos cauces para hacer efectiva dicha participación.

Y, por último, en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, LOMCE, la cual está en vigor actualmente dice en el punto II del Preámbulo:

La educación es una tarea que afecta a empresas, asociaciones, sindicatos, organizaciones no gubernamentales, así como a cualquier otra forma de manifestación de la sociedad civil y, de manera muy particular, a las familias. El éxito de la transformación social en la que estamos inmersos depende de la educación. Ahora bien, sin la implicación de la sociedad civil no habrá transformación educativa. La realidad familiar en general, y en particular en el ámbito de su relación con la educación, está experimentando profundos cambios. Son necesarios canales y hábitos que nos permitan restaurar el equilibrio y la fortaleza de las relaciones entre alumnos y alumnas, familias y centros. Las familias son las primeras responsables de la

educación de sus hijas e hijos y por ello el sistema educativo tiene que contar con la familia y confiar en sus decisiones. Son de destacar los resultados del trabajo generoso del profesorado, familias y otros actores sociales, que nos brindan una visión optimista ante la transformación de la educación a la que nos enfrentamos, al ofrecernos una larga lista de experiencias de éxito en los más diversos ámbitos, que propician entornos locales, en muchos casos con proyección global, de cooperación y aprendizaje (LOMCE, 2013, p. 97859).

También en el artículo 119 especifica las formas de participación en el funcionamiento y gobierno de los centros educativos.

En cambio, a pesar del marco normativo, según Navaridas y Raya (2012) existen debilidades en la participación parental en el desarrollo académico de sus hijos e hijas por dos aspectos fundamentalmente: confiar en el sistema educativo la responsabilidad de resolver todas las cuestiones relacionadas con la problemática del desarrollo y la socialización académica de los menores y encontrar dificultades personales en el seguimiento académico.

3.1.2 La familia y el rendimiento académico

McNeal (2012) considera que en las investigaciones sobre la influencia de la familia en el rendimiento académico hay cierta inconsistencia en los hallazgos respecto a la influencia parental. Estos problemas derivan principalmente de la complejidad del concepto y la dificultad en su definición (Boonk et al., 2018). En este sentido hay varias líneas de conceptualización, por un lado están los que lo consideran fundamentado en la dedicación de recursos familiares a los hijos como tiempo, recursos económicos o nuevas experiencias de aprendizaje (LaRocque, Kleiman y Darling, 2011); otro grupo lo define como las actividades concretas y directas que los progenitores llevan a cabo en el hogar relacionadas con el aprendizaje académico de los menores como la ayuda en la realización de las tareas; otros autores lo dividen en tipos específicos de participación de los progenitores, a través de estrategias basadas en proporcionar estructura y apoyo con respecto al aprendizaje para la realización de las tareas y el estudio en casa y otras estrategias, de carácter complementario, para desarrollarlas en el centro escolar, como la comunicación con los profesores, asistir y participar en los eventos, etc.; y otros lo considera una combinación de variables estructurales entre las que destacan las características sociales, económicas y culturales junto con variables

dinámicas o de proceso familiar como el clima o ambiente familiar entre las que cobran especial relevancia los aspectos relacionales en la implicación o apoyo académico parental (Epstein, 2011; Hoover-Dempsey y Sandler, 1997; Robledo y García, 2009).

En esta misma línea conceptual, Hill y Tyson (2009) consideran la naturaleza multidimensional de la participación parental durante el desarrollo académico de los estudiantes en la etapa secundaria. Por tanto, abarca la participación en diversos escenarios como el centro y el hogar, además de la intención de socialización académica futura. La participación en el centro se basa en la comunicación entre el profesorado y los progenitores, la asistencia a los eventos y convocatorias específicamente diseñadas para las familias, así como formar parte en actividades voluntarias de colaboración. La participación en casa incluye facilitar el establecimiento de una estructura de hábitos temporales, diferenciando el tiempo de estudio del tiempo libre, así como proporcionar las condiciones necesarias de espacio para la realización de la tarea. También comprende las actividades de seguimiento del progreso en el aprendizaje y la asistencia a espacios culturales y artísticos como visitar museos, asistir a conciertos, teatros, etc.

En relación con la socialización académica, las familias procuran la integración de sus hijos e hijas en la sociedad a través de su desarrollo como estudiante. En este proceso influyen los valores, las creencias, las normas y las conductas que las familias consideran idóneas para aprender y progresar socialmente. Por tanto, la comunicación de las expectativas de los progenitores sobre el estudio y la importancia familiar de su formación académica está en relación con los objetivos profesionales y personales a largo plazo, ya que se asocia con un estatus social o tipo de vida. De esta forma, las familias realizan planes que apoyan y refuerzan sus metas en las que se combina tanto los aspectos académicos como de integración y éxito social. Además, las familias distribuyen diferentes roles entre sus integrantes, en los que se delimitan las expectativas y las creencias. Durante la etapa adolescente, la socialización académica se convierte en uno de los principales ejes de la vida familiar (Musitu y García, 2016).

Estudios recientes proponen aumentar los vínculos entre las familias y los centros a través de grupos de trabajo activo en el que los estudiantes sean los protagonistas, creando un clima eficaz de aprendizaje y colaboración, ya que se obtienen grandes beneficios como la asunción de responsabilidades académicas parentales, el desarrollo de actitudes positivas en

el desarrollo académico de los menores, así como la satisfacción general ante mejores resultados (Epstein, 2013; Grant y Ray, 2013).

Diversos autores analizan la implicación parental en los centros educativos y estructuran en diferentes modelos los niveles de participación. Epstein (1990, 2011, 2013) construye un modelo jerárquico en tres niveles, correspondiendo el nivel más básico a los aspectos propios de la crianza, el segundo nivel a la comunicación fluida con el centro en temas educativos y el tercer nivel a la colaboración en las actividades del centro y en las tareas académicas realizadas en casa. Esta estructura básica, puede ser subdividida a su vez en seis áreas que a continuación enumeramos: corresponsabilidad parental, comunicación, voluntariado, tareas para realizar en casa, toma de decisiones y colaboración con la comunidad educativa. En esta misma línea, Gento (1994) también divide su modelo en seis niveles jerárquicos teniendo en cuenta tres modalidades de implicación: la personal, como grupo organizado o participando en la gestión del centro. Las categorías de participación parental en los centros de Gento (1994) en seis niveles son: información, consulta, elaboración de propuestas, delegación de poder, cogestión y autogestión. Muy similar a las categorías de Gento, el proyecto INCLUD-ED, llevado a cabo desde el 2006 al 2011 por un consorcio coordinado por el centro de investigación CREA de la Comisión Europea, en el que participaron un total de 14 países europeos con más de 100 investigadores, distingue cinco categorías de participación familiar en los centros educativos: información, consulta, toma de decisiones, participación en la evaluación y participación educativa. A partir de este proyecto, Padrós, Duque y Molina (2011) nos presentan algunas medidas para la prevención y reducción del abandono prematuro de la educación formal entre las que se destacan la utilización de estrategias que favorezcan las expectativas familiares positivas hacia el estudio, la autoestima, el éxito y el rendimiento académico.

Para Castillo, Felip, Quintana y Tort (2014) los ámbitos en los que los centros de secundaria deben trabajar para reforzar los vínculos con las familias son:

1. La formación específica para padres y madres relacionada con la mejora de aspectos propios del proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas.
2. La explicitación de los derechos y deberes de las familias vinculados a la participación en el centro.
3. La implicación familiar en las actividades del centro.

Por tanto y paralelamente a la participación familiar en las estructuras organizativas de los centros y en los aspectos tutoriales de los menores, destacamos las posibilidades que ofrecen muchos centros de actividades específicas para la formación parental a través de la orientación familiar. En este sentido, la organización de la formación parental a través de Escuelas de madres y padres o de familias está permitiendo la formación y diversificación de la participación familiar en el entorno académico de los estudiantes de manera más amplia. Las actividades que organizan las Escuelas de padres y madres consisten en foros dedicados a los progenitores como protagonistas, coordinados por un orientador, un profesor o un monitor especializado en el que se desarrollan actividades formativas de ámbito familiar (Hill y Wang, 2015).

De esta manera, a través de actividades formativas se procura la adecuación entre la participación parental y la regulación del ambiente educativo que más favorece el desarrollo académico de los estudiantes (Deci y Ryan, 1985a, 1985b, 2000, 2002; Fernández-Alonso et al., 2017). Pérez-Bóveda y Yániz (2015) analizaron 15 programas parentales dedicados a actividades de desarrollo y potenciación social familiar. Los resultados muestran, que además de la incidencia en la mejora de la gestión organizativa y emocional familiar, de carácter estructural, el enfoque de las actividades está orientado al desarrollo familiar y social en líneas generales. La mayor parte de las intervenciones para la mejora del rendimiento se concentran en algunos de los siguientes aspectos: cambiar los factores personales de tipo motivacional en relación a las expectativas y al valor que los estudiantes dan a las metas académicas, adquirir estrategias de aprendizaje autorregulado que favorezcan la toma de decisiones, desarrollar actitudes positivas ante el centro, el profesorado y los demás estudiantes, adecuar el autoconcepto a la capacidad e involucrar el apoyo académico familiar en general. Aunque teniendo en cuenta la naturaleza múltiple de la teoría de metas, en las intervenciones para la mejora del rendimiento o del aprendizaje de los estudiantes debemos tener en cuenta todos estos factores. Según Rodrigo (2016) valorar la implementación de los programas parentales nos permite conocer qué aspectos parentales son los más influyentes en el aprendizaje. De esta forma, diversos autores consideran que las intervenciones más efectivas en la relación familia y centro educativo son las que fortalecen las redes de apoyo informal, potenciando la confianza entre los progenitores (Rodrigo y Byrne, 2011). En esta misma línea, el análisis de Pérez-Bóveda y Yániz (2015) de 15 programas formativos parentales destacan, entre otros aspectos, la profundización en los estilos educativos y las expectativas parentales dentro de la parentalidad positiva como aspectos a tratar que influyen en el rendimiento. Además, Cerezo

et al. (2019) consideran que la influencia parental enfocada a la mejora de la autorregulación académica debe tener en cuenta las variables motivacionales y la relación entre ellas. Aunque según Arranz et al. (2016) la mayoría de los programas parentales formativos no lleva a cabo una evaluación sistemática de los mismos que ofrezca resultados concluyentes.

Pero la implicación de las familias en los centros escolares a través de la participación en los distintos foros y actividades específicos para padres y madres es seguida por un número minoritario de familias. Muchos autores y profesionales de la educación consideran la participación parental en los centros educativos en un nivel bajo (Garreta, 2014). Además, dicha participación parental desciende a medida que van avanzando los niveles educativos, reduciéndose notablemente en el cambio de Primaria a Secundaria, especialmente la participación de carácter colectivo, ya que se mantiene la atención individualizada en la asistencia a tutorías (Llevot y Bernard, 2015; Spera, 2005). Actualmente la investigación de la implicación familiar en los centros educativos de ESO distingue tres niveles de participación parental: bajo, moderado y alto que dan lugar a tres perfiles diferentes (Hernández-Prados, García-Sanz, Parra y Gomariz, 2019). De esta manera, Hernández-Prados et al. (2019) realizan un primer grupo de participación moderada con bajo sentimiento de pertenencia; el segundo grupo con participación baja y sentimiento moderado de anhelo y el tercer grupo con alta participación y sentimiento alto de anhelo. En la caracterización de los perfiles de los grupos aparecen más diferencias entre los grupos dos y tres, los grupos con niveles más extremos de participación.

Parra, García, Gomariz y Hernández (2014) obtienen diferentes perfiles familiares según la implicación y participación en el centro teniendo en cuenta la frecuencia y la calidad de la comunicación entre la familia y el centro educativo, la participación activa en actividades organizadas por el centro, la complementariedad de los objetivos familiares con los del centro, así como la integración a través de las asociaciones de padres y madres en la organización de actividades.

Para aclarar estos conceptos, hemos elaborado en la Figura 3 un esquema con las principales áreas de influencia familiar en el aprendizaje y su repercusión en el rendimiento de los estudiantes. Dentro de las variables dinámicas de la familia, destacamos el clima o ambiente educativo familiar habitual. En este sentido, consideramos los estilos educativos familiares y las expectativas académicas dos aspectos fundamentales en el estudio de la

influencia familiar en el rendimiento académico, así como la situación laboral de los progenitores, por ser una de las variables con más repercusión estructural en la familia.

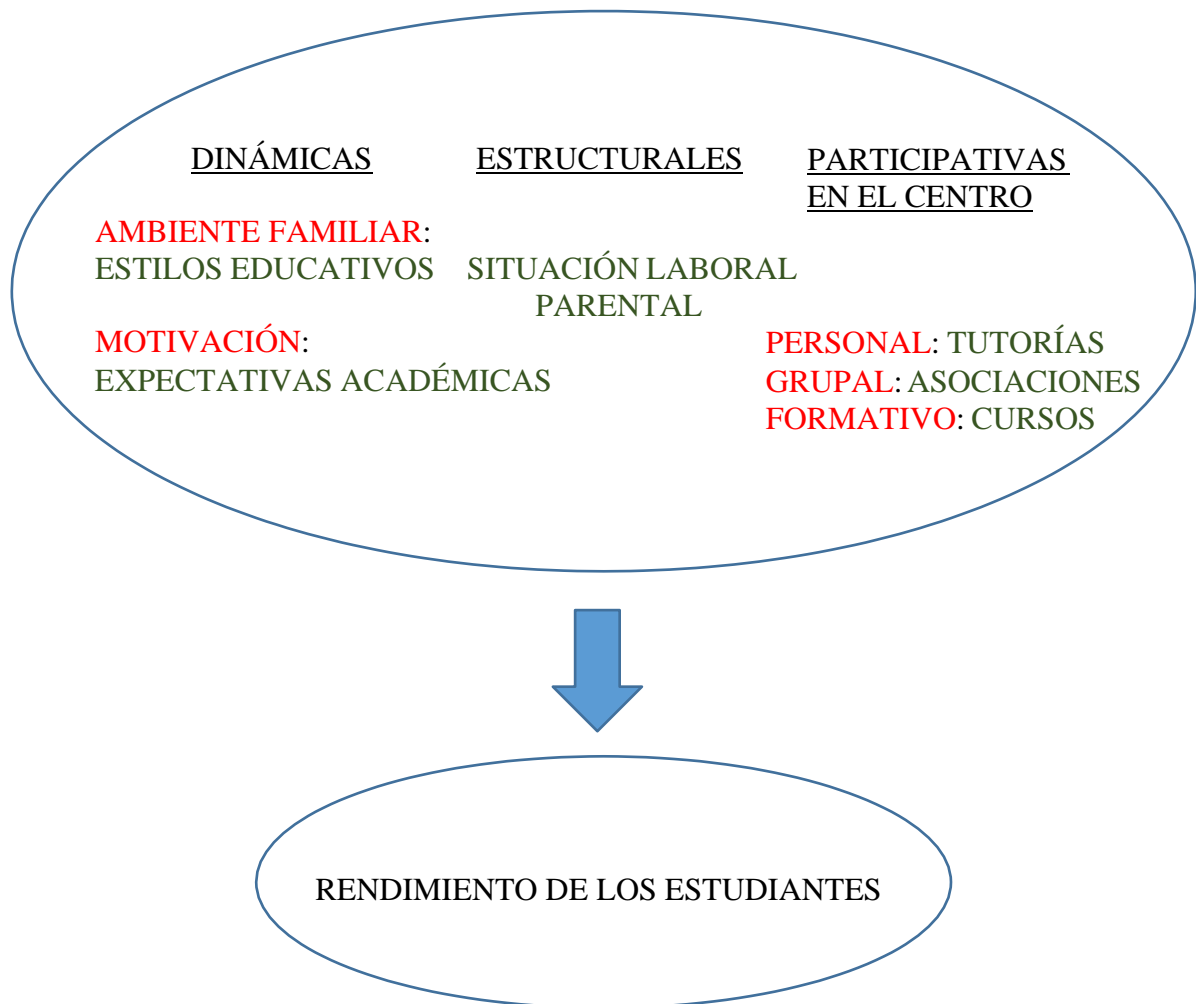


Figura 3. Influencia parental en el rendimiento académico

3.2 LOS ESTILOS EDUCATIVOS PARENTALES

Diversos autores (p.e., Baumrind, 1971, 1977 y 1991; Maccoby y Martin, 1983; Schaefer y Bell, 1958) consideran a los estilos educativos los esquemas prácticos que reducen las pautas educativas a dimensiones básicas que, cruzadas entre sí, dan como resultado diversos tipos de clima parental.

Los estilos educativos parentales son definidos por diversos autores como los esquemas prácticos de conducta que sirven para regular la convivencia familiar, establecer los límites y estructurar la toma de decisiones. Según Darling y Steinberg (1993) los estilos educativos parentales son un conjunto de actitudes hacia los hijos e hijas que crean un clima emocional sobre el que se desarrollan las conductas educativas de los progenitores. Por tanto, el estilo educativo parental es el contexto emocional familiar donde toman relevancia las conductas educativas específicas orientadas a objetivos, aunque éstos sean inconscientes para los propios progenitores.

De la misma forma, Glasgow, Dornbusch, Troyer, Steinberg y Ritter (1997) consideran los estilos educativos parentales un conjunto de actitudes, conductas y expresiones no verbales que caracterizan las relaciones habituales entre los progenitores y sus hijos e hijas. Además, en la formación de este constructo hay que tener en cuenta la influencia de las características personales y circunstanciales de los progenitores, así como sus experiencias previas.

Diversos autores desarrollan modelos teóricos para explicar los estilos de conducta parental basado en los niveles alto y bajo de dos aspectos básicos, el afecto y el control, que forman, según tengan un nivel alto o bajo, los cuatro estilos educativos parentales clásicos: democrático, autoritario, permisivo y negligente (Maccoby y Martin, 1983). La clasificación de los estilos educativos llevada a cabo por Maccoby y Martin (1983) reformulando la llevada a cabo por Baumrind (1977) en cuatro grupos ha demostrado su validez en múltiples investigaciones. En esta clasificación, los estilos educativos se representan en un eje de coordenadas en el que se relacionan las variables afecto y control, como podemos ver en la Figura 4 y en la Tabla 1.

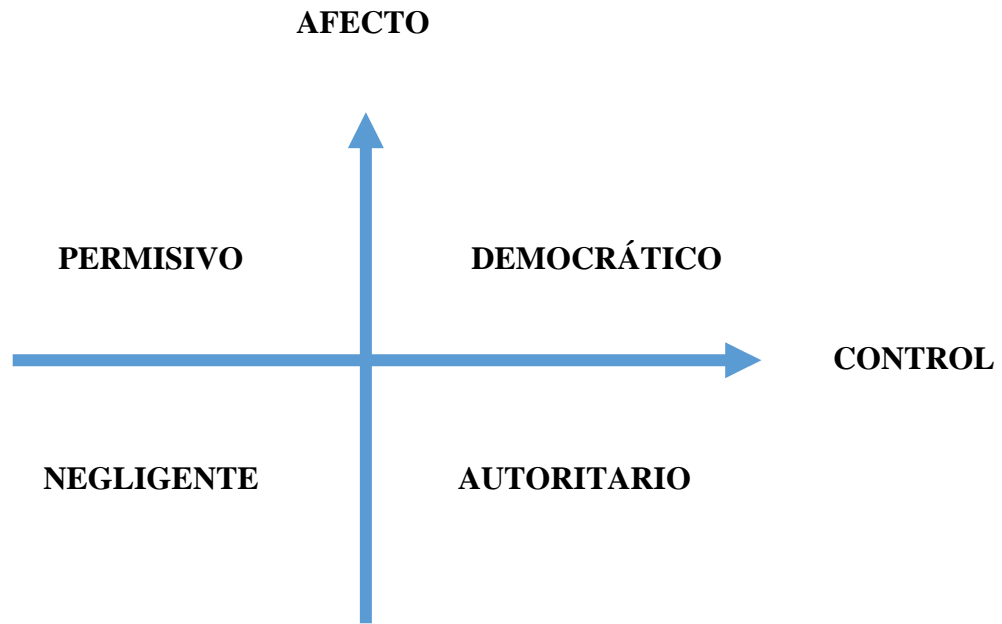


Figura 4. Estilos educativos parentales: clasificación.

Tabla 1
Clasificación de los estilos educativos parentales: afecto y control

	AFECTO	CONTROL
DEMOCRÁTICO/AUTORITATIVO	Alto	Alto
AUTORITARIO	Bajo	Alto
PERMISIVO/INDULGENTE	Alto	Bajo
INDIFERENTE/NEGLIGENTE	Bajo	Bajo

A continuación, enumeramos y describimos los estilos educativos de la tipología de Maccoby y Martin (1983):

Estilo educativo democrático, autoritativo o con autoridad

Las familias clasificadas en estilo educativo democrático se caracterizan por un alto nivel tanto en control positivo como en afecto. Consideran importante actuar de manera razonada en todas las actividades con sus hijos e hijas a través de la comunicación. También establecen reglas flexibles y procuran desarrollar la confianza mutua a través de la aceptación

de las diferencias. Otorgan gran importancia a la iniciativa personal fomentando el respeto, el diálogo, la cooperación y el reconocimiento, procurando la progresiva autonomía de los menores. Son asertivas, pero no intrusivas ni restrictivas, establecen normas claras de conducta para el desarrollo de la responsabilidad y la autorregulación, en este sentido, la disciplina es entendida como el conjunto de instrucciones sobre cómo actuar. Consideran la disciplina útil en la medida que contribuye al crecimiento de los menores, posibilitando la toma de decisiones que estiman adecuadas para ellos. Entienden que para ayudar a crecer a una persona es importante aceptar las consecuencias de los actos, tanto los positivos como los negativos, admitiendo los errores como parte del aprendizaje. Este estilo educativo está relacionado con una orientación motivacional intrínseca en la que los menores manifiestan confianza personal, autocontrol, alta autoestima, independencia, responsabilidad, un estado emocional estable, alta adaptación, asertividad, un comportamiento igualitario en relación a los roles de género, madurez social y moral así como mayores logros académicos (p.e., Alonso y Román, 2005; Beyers y Gossens, 1999; Bornstein y Bornstein, 2007; Furnham y Cheng, 2004; Herrera-Gutiérrez, Brito, Pérez-López, Martínez-Fuentes y Díaz-Herrero, 2001; Lamborn, Mounts, Steinberg y Dornbusch, 1991).

Estilo educativo autoritario

Las familias clasificadas en estilo educativo autoritario se caracterizan por un alto nivel de control y bajo nivel de afecto. Muestran menos confianza en sus hijas e hijos y un menor número de relaciones que las familias democráticas, también consideran importante la obediencia a la autoridad. Suelen evitar el diálogo, estableciendo unas normas inflexibles y no negociadas. Restringen la autonomía, la iniciativa y la espontaneidad de sus hijas e hijos a través del establecimiento de órdenes, las cuales deben ser obedecidas, admitiendo el uso de medidas de castigo en caso contrario. Se permite poca independencia. Este estilo educativo está relacionado con el desarrollo de una orientación motivacional extrínseca. Los menores habitualmente cumplen las acciones que sus progenitores establecen, no estando acostumbrados a tomar decisiones por iniciativa propia. En ocasiones manifiestan dependencia, pasividad, rebeldía, baja competencia social, baja autoestima y dificultades en el desarrollo de actitudes empáticas, pudiendo derivar en situaciones conflictivas (Lamborn et al., 1991; García, Pelegrina y Lendínez, 2002).

La diferencia en el tipo de control que ejercen los estilos democráticos y autoritarios está relacionada con lo asertivo de los comportamientos familiares, ya que ambos son

igualmente exigentes y contundentes. El control parental autoritario es coercitivo, arbitrario, dominante y preocupado por marcar las distinciones de estatus, en cambio el tipo de control parental democrático se caracteriza por ser confrontativo, razonado, negociable, orientado a resultados y relacionado con conductas reguladoras. De esta manera, el control parental ejercido de manera asertiva no resulta perjudicial (Baumrind, 2012).

Estilo educativo permisivo o indulgente

Las familias clasificadas en estilo educativo permisivo se caracterizan por un bajo nivel de control y un alto nivel de afecto. Manifiestan tolerancia con sus hijas e hijos en multitud de circunstancias evitando las restricciones y los castigos, ya que no consideran importante la obediencia ni la autoridad. Fomentan que los menores se comporten de forma autónoma e independiente, con pocas exigencias, permitiendo una gran autorregulación ya que no establecen límites. Este estilo educativo está relacionado con el desarrollo de una orientación motivacional extrínseca. Los menores manifiestan una gran diversidad de características destacando el nivel de creatividad y las habilidades en competencia social, relacionándose de manera adecuada con sus iguales. También manifiestan baja responsabilidad, alta impulsividad y en algunos casos agresividad (García et al., 2002; Lamborn et al., 1991).

Estilo educativo indiferente o negligente

Las familias clasificadas en estilo educativo indiferente o negligente se caracterizan por un bajo nivel de control y un bajo nivel de afecto. Los progenitores, habitualmente no establecen límites y hay falta de afecto ya que no suelen implicarse en los asuntos de sus hijas e hijos. Los menores dentro de este estilo educativo manifiestan un desarrollo cognitivo y social bajo (Lamborn et al., 1991).

A partir de la década de los 80, los estilos educativos parentales se consideran dentro del modelo de construcción conjunta o de influencias múltiples, ya que los progenitores, teniendo en cuenta el momento de desarrollo evolutivo del menor, la edad, el sexo, el orden de nacimiento, el carácter y las circunstancias familiares, modifican su estilo educativo, utilizando las estrategias que consideren más útiles de manera situacional, bidireccional o circular. De esta forma, las clasificaciones de los progenitores en un estilo educativo sólo son orientativas, porque dependiendo del momento, el lugar o la persona con la que se interactúe, pueden ser modificadas, pudiéndose generar un clima o ambiente familiar propio de manera

habitual y cambiante en función de las distintas situaciones. Además, se entiende el carácter cíclico y múltiple en las relaciones familiares, de tal manera que las prácticas educativas de los progenitores son causa, pero al mismo tiempo consecuencia de la problemática de los hijos y las hijas, sirviéndose los progenitores de los tres estilos principales, sin contar con el negligente, según las circunstancias (Gómez, Del Rey, Romera y Ortega, 2015). Muchos autores como Baumrind (como se citó en Gómez et al., 2015) amplían la clasificación de estilos parentales a partir de la combinación de la variable afecto y de cuatro tipos de control (directivo, asertivo, de apoyo e intrusivo), clasificando en 8 grupos diferentes a los estilos educativos parentales, denominándolos autoritario directivo, no autoritario directivo, democrático, permisivo, rechazante, suficiente y autoritativo.

Spera (2005) lleva a cabo una revisión de las publicaciones más relevantes sobre la relación entre los estilos educativos y el rendimiento de los adolescentes. Esta revisión de la investigación empírica indica que la participación y el seguimiento de los progenitores son predictores del rendimiento de los adolescentes. En este sentido y según la revisión de Jorge y González (2017) de los artículos publicados entre 2015 y 2016 sobre los estilos educativos parentales, éstos se caracterizan por tres dimensiones básicas: el afecto, el control y la aceptación, clasificando consecuentemente las tipologías en tres estilos denominados democrático, autoritario y permisivo, sin formar la tipología negligente.

De esta manera, la evolución de los estudios sobre estilos educativos parentales se va distanciando del enfoque tipológico inicial en cuatro grupos, para centrarse en una perspectiva desde la que se analizan un mayor número de opciones parentales que permiten captar una mayor variabilidad en los estilos (p.e., Aroca y Cánovas, 2012; Jeynes, 2010; Martínez y García, 2007; Musitu y García, 2004; Oliva, Parra, Sanchez-Queija y López, 2007; Torío, Peña e Inda, 2008; Torío, Peña y Rodríguez, 2008).

En relación con la influencia sobre el aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes, McNeely y Barber (2010) consideran que no hay resultados concluyentes respecto a la asociación entre el estilo autoritario y el rendimiento académico. Poniendo en tela de juicio la influencia de la variable control parental en la formación de los estilos educativos. En cambio, destacan el apoyo parental percibido por los hijos e hijas como la base de las estrategias del estilo educativo parental. En esta misma línea, Griffith y Grolnick (2014) consideran que en las investigaciones no se diferencia entre control psicológico y conductual, por lo que hay cierta confusión conceptual en el término y falta de consenso en su utilización, ya que

aparecen de manera ambivalente en las investigaciones cuando no lo son. El control psicológico está basado en el dominio, la coerción y la manipulación a través de la inducción a sentimientos de culpabilidad o vergüenza, llegando incluso a disminuciones en las manifestaciones del afecto. El control conductual se basa en la guía y seguimiento. Ambos tipos de control están fuertemente relacionados, encontrando los investigadores correlaciones positivas entre las medidas de control psicológico y de control conductual (p.e., García-Pérez, Rodríguez-Menéndez, Torío-López y Rodríguez-Pérez, 2019; Guzzo, Lo Cascio, Pace y Zappulla, 2014; Rodríguez-Menéndez, Viñuela-Hernández y Rodríguez-Pérez, 2018).

Además, muchos estudios analizan los estilos educativos parentales diferenciando la caracterización entre la madre y el padre, pero en este sentido, Oliva, Parra y Arranz (2008) consideran los estilos educativos parentales similares en madres y padres y concluyen en su estudio que el estilo democrático, además de ser el más frecuente, es el que más beneficia a los menores en términos de mayor desarrollo positivo y satisfacción general. Pero los resultados del estudio de Gómez et al. (2015) sobre categorías parentales diferencian entre cinco los estilos parentales. Las cuatro categorías comunes fueron denominadas estilo democrático controlador, estilo democrático supervisor, estilo democrático de baja revelación y estilo moderado. Y la quinta categoría se dividió, en el caso de las madres corresponde al estilo permisivo y en el caso de los padres al estilo indiferente.

En relación con la diferenciación del estilo educativo del padre y de la madre y su influencia en los menores, Axpe et al. (2019) nos indican que no es el estilo combinado del padre y la madre, sino la combinación de afecto, control y comunicación materna y paterna lo que genera una percepción de afecto y control parental. Destacando una mayor aportación de estas dimensiones por parte de la madre que del padre en la conceptualización del estilo parental o familiar.

La mayoría de los estudios sobre estilos educativos parentales reflejan un mejor ajuste de los hijos e hijas con el estilo democrático. Sin embargo, otros estudios ponen de manifiesto la superioridad del estilo permisivo o indulgente en relación con el equilibrio general de los adolescentes, obteniendo mejores rendimientos en función del estrés familiar y de las estrategias de autorregulación del aprendizaje que utilicen los estudiantes (Fuentes, García-Ros, Pérez-González y Sancerni, 2019; Pérez, 2012; Suárez y Suárez, 2019). En relación al estilo educativo parental que obtiene los mejores resultados académicos hay que tener en cuenta la cultura, el origen étnico, el nivel socioeconómico y el país en el que está inmersa la

familia, ya que estos factores conforman un espacio de influencia en los que si predomina el ambiente autoritario, resulta ser el estilo autoritario el que presenta un mejor ajuste familiar y en entornos culturales permisivos o en situaciones de estrés familiar, el estilo permisivo es el que consigue los mejores resultados (p.e., Fuentes, 2015; Fuentes et al., 2015; García y Gracia, 2009, 2010; Pinquart y Kauser, 2018).

El ambiente familiar desempeña un importante papel en los procesos de aprendizaje de los adolescentes, ya que puede favorecer o perjudicar la adquisición de conductas más o menos adecuadas para la adquisición de conocimiento. De esta manera, el estilo educativo parental es uno de los constructos más utilizados por los investigadores para analizar la influencia del contexto familiar sobre el rendimiento académico. En este sentido, diferentes tipos de variables como el afecto, la receptividad, la supervisión o la disciplina se relacionan con importantes indicadores del desarrollo académico en los adolescentes (p.e., De la Torre, Casanova, García, Carpio y Cerezo, 2011; Fuentes et al., 2019; Hernando, Oliva y Pertegal, 2012; Oliva et al., 2008). Por tanto, los distintos ambientes que rodean a los adolescentes: la familia, los amigos, los compañeros, las personas significativas o influyentes y el propio sistema educativo tienen un papel influyente en el desarrollo de los estudiantes (Bronfenbrenner, 1979).

3.3 LA TEORÍA ECOLÓGICA-SISTÉMICA DE BRONFENBRENNER

La Teoría Ecológica-sistémica de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1977, 1979) se define como el estudio científico del desarrollo humano entendido como una función progresiva de interacción recíproca entre la acción personal, los cambios biológicos del organismo y las características del entorno cercano y remoto a lo largo del tiempo. Incluye cuatro elementos principales: el proceso de aprendizaje, las características psico-biológicas personales, el contexto y el tiempo, con diferentes estructuras que afectan al individuo (Bronfenbrenner, 2005). La influencia de los factores contextuales y temporales se realiza de forma anidada. De esta manera, cada persona se ve afectada por las interacciones de una serie de sistemas ambientales superpuestos denominados microsistema, mesosistema, exosistema, macrosistema y cronosistema que vamos a describir a continuación:

Microsistema: es el conjunto de estructuras y procesos en el que el individuo se desarrolla en un momento dado de su vida de manera directa, inmediata y más próxima como la familia, el grupo de iguales, los compañeros del aula, los profesores, los vecinos, etc. Incluye las actividades regulares, los roles sociales y las interrelaciones personales en un entorno físico, social y simbólico característico que promueve o no permite determinadas acciones. En este contexto es posible la comunicación y la influencia directa entre las personas.

Mesosistema: es el conjunto de interacciones, enlaces y procesos entre los microsistemas en los que se desarrolla el individuo durante un período de tiempo. Como las relaciones entre familia y centro escolar, entre las familias que comparten la amistad de sus respectivos hijos e hijas, etc. Corresponde al sistema de microsistemas de una persona.

Exosistema: se refiere a los entornos, que no incluyen a la persona en desarrollo de manera directa, pero sí se ve influenciada por ellos, como las estructuras sociales del barrio, los entornos laborales de los progenitores, etc. Son estructuras sociales formales e informales que afectan al desarrollo del individuo de manera indirecta.

Macrosistema: es el nivel más alto de influencia de entorno en el desarrollo del individuo y lo configuran los patrones generales culturales, los sistemas de creencias y valores, los diferentes estilos educativos, los recursos, las metas, la situación económica global del país, etc. La influencia de este nivel afecta al individuo a través de las interacciones con los demás sistemas.

Cronosistema: engloba los diferentes tiempos en los que se encuentra el individuo como su edad biológica, el momento familiar o la situación política del país, etc.

Bronfenbrenner y Evans (2000) incluyen en su análisis del contexto el sistema caótico, el cual se caracteriza por la interrupción constante de los procesos cognitivos necesarios para el aprendizaje. Se produce a través de actividades estresantes, excesiva presión, un número elevado de actividades, el establecimiento de rutinas sin un contenido estructurado de forma lógica, de actividades cotidianas impredecibles o en situación de emergencia debido a una falta de control sobre la planificación del tiempo y una estimulación ambiental general elevada en cantidad de estímulos sensoriales.

3.4 LA PARENTELIDAD POSITIVA

Diversos autores (p.e., Loizaga, 2011; Rodrigo et al., 2015; Sanders, Markie-Dadds y Turner, 2003; Touriñán, 2010) destacan en sus trabajos el concepto de competencias parentales y su relación con la capacidad de respuesta que los padres y las madres pueden ofrecer ante las demandas de los hijos y las hijas. Estas competencias o herramientas están a su vez relacionadas con la cantidad y calidad de dedicación o disponibilidad de los progenitores en términos de apoyo, tiempo, accesibilidad y asertividad dentro del concepto de parentalidad positiva.

La parentalidad positiva busca favorecer el desarrollo personal y la autonomía de los hijos e hijas, procurando el establecimiento de vínculos afectivos sanos y protectores en el desarrollo cognitivo, emocional e interpersonal de todos los miembros, pero con especial atención a los menores. La parentalidad positiva potencia el apoyo, el cuidado, la seguridad y la atención de los progenitores al ofrecer posibilidades a los hijos e hijas de explorar y experimentar el mundo que les rodea, estableciendo normas claras y consecuencias realistas.

Dentro de este concepto de parentalidad positiva, el control parental corresponde a las normas y los límites que utilizan los progenitores con los que gestionar y dirigir el comportamiento de sus hijas e hijos. En este esquema de autoridad parental, destacan la responsabilidad, la eficacia, el orden y la organización familiar. Se ejerce a través del grado de exigencia, supervisión y disciplina que establecen los progenitores. También está relacionado con las demandas de los progenitores en madurez y obediencia expresadas siempre de manera asertiva (p.e., Bernal, Rivas y Urpí, 2012; Martínez y García, 2007; Pomerantz y Grolnick, 2009; Soenens y Vansteenkiste, 2010).

En el 2006, el Comité de Ministros de los Estados Miembros del Consejo de Europa establece las Recomendaciones del Consejo de Europa 19/2006 (Consejo de Europa, 2006) para potenciar en sus estados miembros, políticas de apoyo al ejercicio positivo de la parentalidad. Esta recomendación, establece la definición de ejercicio de la parentalidad como todas las funciones propias de los padres y las madres relacionadas con el cuidado y la educación de los hijos e hijas y considera el ejercicio positivo de la misma como el comportamiento de los padres y las madres fundamentado en el interés superior del menor para el cuidado y desarrollo de sus capacidades. Se considera ejercido desde la no violencia e incluye el establecimiento de límites que permitan el pleno desarrollo de los menores. Este

documento se apoya en los convenios y acuerdos llevados a cabo por diferentes países miembros del Consejo de Europa entre 1949 y 2003 publicados en la Serie de Tratados Europeos, ETS. A partir del 2004, el Consejo de Europa continúa con el desarrollo de estas recomendaciones a los estados miembros a través de la Serie de tratados CETS. Todos estos tratados pueden consultarse en la web del Consejo de Europa <https://www.coe.int/en/web/conventions/home?desktop=true>

Los documentos en los que se apoya las Recomendaciones del Consejo de Europa 19/2006 (Consejo de Europa, 2006) más destacables son:

1. La convención sobre Derechos Humanos y Libertades Fundamentales (ETS N° 5), que protege los derechos de todas las personas, incluidos los menores. Este documento está recogido en la Resolución de 5 de abril de 1999, de la Secretaría General Técnica del Gobierno de España, por la que se hacen públicos los textos refundidos del Convenio para la protección de los derechos y de las libertades fundamentales, hecho en Roma el 4 de noviembre de 1950; el protocolo adicional al Convenio, hecho en París el 20 de marzo de 1952, y el protocolo número 6, relativo a la abolición de la pena de muerte, hecho en Estrasburgo el 28 de abril de 1983.
2. La Carta Social Europea (ETS N° 35, 1961) y la Carta Social Europea revisada (ETS N° 163, 1996), en la que se especifica en su Artículo 16 “la familia en tanto que unidad fundamental de la sociedad tiene el derecho a la adecuada protección social, legal y económica para garantizar su pleno desarrollo”.
3. El Convenio Europeo sobre el Ejercicio de los Derechos del Menor (ETS N° 160).
4. El Convenio sobre derechos de los hijos e hijas a mantener relaciones con sus progenitores (ETS N° 192).

A continuación, vamos a enumerar una selección de Recomendaciones elaboradas por el Comité de Ministros del Consejo de Europa para llevar a cabo una política social familiar común: R (84) 4 sobre responsabilidades parentales; R (85) 4 sobre violencia en la familia; R (87) 6 sobre familias de acogida; R (94) 14 sobre políticas familiares coherentes e integradas; R (96) 5 sobre reconciliación de vida laboral y familiar; R (97) 4 sobre garantía y promoción

de la salud de familias monoparentales; R (98) 8 sobre la participación de los hijos e hijas en la vida familiar y social; Rec (2005) 5 sobre los derechos de los menores que viven en instituciones y Rec (2006) 5 sobre el Plan de Acción del Consejo de Europa para la promoción de los derechos y la plena participación de las personas con discapacidades en la sociedad. Todas estas recomendaciones podemos encontrarlas en la web del Consejo de Europa <https://www.coe.int/web/cm?>

También, en las Recomendaciones del Consejo de Europa 19/2006 (Consejo de Europa, 2006) encontramos los componentes fundamentales de las medidas políticas a adoptar para el adecuado desarrollo de la parentalidad positiva en los diversos países miembros, destacando las políticas de apoyo y promoción parental, así como el establecimiento de medidas de conciliación laboral. Avanzando en esta misma dirección, el Consejo de Europa realiza en 2007 el informe “Parenting in contemporary Europe: a positive approach” (Consejo de Europa, 2007). En este documento se establecen las bases para desarrollar actividades que promuevan el desarrollo de la orientación familiar y la educación parental partiendo de la posibilidad que tienen los progenitores de aprender hablando sobre sus experiencias con otros progenitores y especialistas.

En este sentido y de acuerdo con estas recomendaciones del Consejo de Europa, el Ministerio de Sanidad y política Social del gobierno de España establece las Orientaciones para favorecer el ejercicio de las responsabilidades parentales desde las corporaciones locales (Rodrigo, Máiquez y Martín, 2010). En este documento se establece y desarrolla el concepto de parentalidad positiva, se ofrecen modelos de atención a las familias, así como actividades y programas de apoyo y orientación. Este documento se apoya en la concepción de la familia como la institución social básica en la que se fundamenta nuestra sociedad. Está conceptualizada como un sistema dinámico de relaciones interpersonales recíprocas, influenciada por múltiples contextos, dentro de un planteamiento ecológico-sistémico y contempla la necesidad de apoyos institucionales para el ejercicio adecuado de la parentalidad positiva (Bronfenbrenner, 1977; Bronfenbrenner y Evans, 2000; Rodrigo et al., 2015).

Pero los estudios e investigaciones más recientes sobre la estructura familiar se han visto dificultados por la situación cambiante que la familia ha experimentado en las últimas décadas en las que han surgido nuevos tipos de familia, con nuevas estructuras de funcionamiento que han complicado la comprensión de las mismas desde un punto de vista estructural o modélico (Jeynes, 2015).

3.5 EL APOYO ACADÉMICO PARENTAL

La influencia de la implicación familiar en el aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes ha sido analizada por muchos autores (p.e., Barca, Mascarenhas, Brenlla y Morán, 2012; Doctoroff y Arnold, 2017; Epstein, 2011; Fajardo et al., 2017; Froiland et al., 2012; Ramdass y Zimmerman, 2011; Santos, Ferraces, Godas y Lorenzo, 2018).

Según Jeynes (2010), la mayoría de las investigaciones realizadas sobre cómo se relacionan los ambientes familiares con el desarrollo académico de los menores se basan principalmente en dos teorías complementarias: la desarrollada por autores como Schaefer y Bell (1958), Baumrind (1971, 1977 y 1991) y Maccoby y Martin (1983) en relación con los niveles de las variables afecto y control y la teoría ecológica de los sistemas de Bronfenbrenner (1977).

En la revisión sistemática de estudios empíricos sobre esta temática publicados entre 1997 y 2018 realizada por Morales y Aguirre (2018) y en la llevada a cabo por Boonk et al. (2018) sobre la relación entre la participación de los progenitores y el rendimiento académico de los estudiantes en 75 estudios publicados entre 2003 y 2017, concluyen que la influencia parental en el aprendizaje académico es de naturaleza multidimensional y se realiza a través del involucramiento parental, principalmente en el hogar más que en el centro educativo. Según Morales y Aguirre (2018) este involucramiento se realiza fundamentalmente a través de seis áreas de acción: monitoreo, apoyo, comunicación, instrucción, socialización académica y disposición de recursos familiares al desarrollo académico de los adolescentes. Estos autores destacan los siguientes aspectos más influyentes en las trayectorias académicas de los adolescentes: las creencias parentales y en especial las expectativas de los progenitores sobre sus hijos e hijas y la autoeficacia parental percibida en las interacciones educativas con los adolescentes. Martín y Gómez (2017, p. 34) definen las expectativas académicas parentales como “la estimación de la probabilidad del éxito escolar filial a partir del conocimiento de sus resultados y motivación”.

Para Boonk et al. (2018) las variables parentales de participación que correlacionan con el rendimiento académico son: leer en casa, tener altas expectativas y aspiraciones para el rendimiento y el nivel académico, procurar la comunicación entre progenitores y

adolescentes sobre temas académicos y proporcionar ánimo y apoyo para el proceso de aprendizaje.

En estos estudios vemos como la implicación parental a lo largo del tiempo, resulta efectiva en términos de rendimiento. Por tanto, se considera relevante por los investigadores aspectos como la influencia parental en el manejo de las distracciones, la autoeficacia y la responsabilidad percibida durante el proceso de aprendizaje, el establecimiento de metas, el pensamiento reflexivo, la necesidad de gratificación, la gestión del tiempo y la idoneidad del lugar de realización de las tareas. Es decir, la influencia parental a nivel cognitivo, metacognitivo y de gestión de los recursos en los procesos de autorregulación de aspectos académicos de los adolescentes resulta beneficiosa al logro, incluso la comunicación sobre aspectos académicos entre los progenitores y sus hijos e hijas favorece el interés y el esfuerzo (Heddy y Sinatra, 2017; Trautwein y Köller, 2003; Trung y Ducreux, 2013). Según Frenzel et al. (2010) los valores familiares se relacionan positivamente con los niveles de interés del estudiante a lo largo del tiempo, ya que el interés es una parte de la motivación determinante de la calidad del aprendizaje.

Uno de los aspectos más destacados de la actividad que desarrollan los menores en casa son las denominadas tareas. Cooper (1989) define la tarea como las actividades asignadas por los maestros o profesores a los estudiantes para ser completadas fuera del horario de clases. De esta manera son actividades que conectan el centro educativo y el hogar, llevándose a cabo una influencia familiar en las mismas (Epstein y van Voorhis, 2012; Rosário et al., 2015). El control parental sobre la finalización de las tareas en casa contribuye positivamente al logro académico (Núñez et al., 2015). Son muchos los autores que corroboran la influencia parental en la conducta de los estudiantes al hacer las tareas en casa y su relación positiva con el rendimiento académico resultante (p.e., Bardou et al., 2012; Cooper et al., 2006; Cooper, Steenbergen-Hu y Dent, 2012; Dumont et al., 2012; Patall, Cooper y Robinson, 2008; van Voorhis, 2011). En estos estudios, los investigadores destacan la calidad del tiempo de dedicación de los progenitores a los asuntos académicos de los adolescentes más que la cantidad empleada. De esta manera, la actitud positiva de apoyo se relaciona con la calidad del tiempo empleado en los asuntos académicos en general (Wang, Hill y Hofkens, 2014); en cambio la cantidad de tiempo se relaciona con la frecuencia de ayuda en las tareas y, según sea la actitud familiar, puede llevar a resultados negativos ya que se puede interpretar por los estudiantes como una intrusión, pudiendo disminuir la motivación y el interés por los asuntos académicos y provocar incluso conflictos familiares en otras facetas del desarrollo (Cooper et

al., 2012; Moroni, Dumont, Trautwein, Niggli y Baeriswyl, 2015). Según Rodríguez-Menéndez et al. (2018, p. 183) “los progenitores que ejercen un control psicológico son percibidos por sus hijos e hijas como intrusivos, sobreprotectores, posesivos, directivos y controladores”. Por tanto, la interferencia de los progenitores percibida por los estudiantes en la realización de la tarea se relaciona negativamente con el desarrollo académico, pero la percepción de apoyo de los progenitores en la realización de dicha tarea, sí se relacionaron positivamente con los resultados académicos (Dumont et al., 2012). En este sentido, diversos autores destacan como inconveniente la realización de las tareas por parte de los progenitores, pero sí que éstos faciliten y proporcionen los elementos necesarios para que los adolescentes puedan, de manera independiente, autorregularse en su realización como el tiempo de calidad, el lugar que permita la concentración, el ánimo para mantener el esfuerzo necesario en conseguir los resultados, etc. De este modo, diversos autores establecen como adecuado el apoyo de los progenitores para facilitar la autorregulación y procurar la autonomía de los estudiantes, pero evitando la instrucción directa (Carr y Pike, 2012; Pomerantz, Moorman y Litwack, 2007; Reeve, 2011).

Según Raftery, Grolnick y Flamm (2012) existen dos modelos de influencia parental en la motivación de los hijos e hijas a la hora de hacer la tarea en casa: uno directo y otro indirecto. En el modelo directo, los progenitores enseñan habilidades académicas para resolver mejor la tarea de los adolescentes y en el indirecto, los progenitores están vinculados a la tarea desde el punto de vista motivacional, dándole importancia y valor a la tarea que estén realizando y permitiendo de esta forma su compromiso con el esfuerzo. En este sentido no resulta conveniente controlar, presionar o forzar a los hijos e hijas a hacer las tareas, ya que esto inhibe su autonomía dando resultados académicos peores a largo plazo (Fernández-Alonso et al., 2015). Además, en el estudio de Regueiro et al. (2015) concluyen que los niveles más altos de motivación intrínseca se encuentran asociados con una percepción más alta por parte de los estudiantes respecto del acompañamiento parental al realizar los deberes, así como del control y apoyo parental en los mismos. De esta manera, la percepción de apoyo a la autonomía se relaciona con la persistencia en la realización de la tarea y con aspectos motivacionales de los resultados académicos (Silinskas y Kikas, 2019).

La motivación familiar sobre aspectos académicos, también se relaciona con el concepto de socialización futura. En este sentido, las expectativas sobre los aspectos académicos se definen como la representación mental de la creencia de formación futura, relacionada con la inserción en la sociedad desde el ámbito laboral. Teniendo en cuenta que

la automotivación de los estudiantes se puede potenciar a través del establecimiento de metas concretas y sirve como un mecanismo efectivo para adquirir competencias, mejorar las autopercepciones de eficacia y el interés intrínseco por el aprendizaje (Bandura y Schunk, 1981); la influencia parental, a través de las expectativas académicas a corto y largo plazo, las valoraciones que vayan haciendo durante los logros alcanzados en el proceso o la utilidad que los progenitores den al aprendizaje que van adquiriendo los menores también influyen en el estudiante, afectando a su motivación y rendimiento (Knollmann y Wild, 2007). Los resultados de Suizzo et al. (2016) avalan las relaciones entre la satisfacción escolar de los progenitores y la motivación de sus hijos e hijas, mediadas por las prácticas de socialización académica parentales y la motivación de logro de los adolescentes para satisfacer a su familia. No podemos olvidar que la motivación de logro no es una construcción única, sino que incluye varios constructos diferentes como las creencias motivacionales, los valores asociados a las tareas, los objetivos y motivos de logro o metas en los que se puede incluir la satisfacción familiar (Wigfield et al., 2016).

Autores como Jeynes (2007), Mackiewicz y Thompson (2014) y Wilder (2014) consideran que el apoyo académico parental se realiza proporcionando a los hijos e hijas una estructura adecuada en la que puedan desarrollarse académicamente además de la influencia en aspectos motivacionales a través de la manifestación de actitudes positivas ante el proceso, incluyendo aspectos como la colaboración en las tareas, la manifestación de interés por el aprendizaje, las creencias sobre su futuro académico y profesional, las expectativas sobre el rendimiento, el refuerzo positivo por los resultados, la satisfacción mostrada ante los asuntos académicos, etc. Diversos autores consideran que la estructura de apoyo motivacional parental se realiza mostrando atención a los aspectos académicos, elogiando el esfuerzo y proporcionando ánimo dentro de un ambiente familiar emocionalmente equilibrado, evitando tensiones y procurando ser optimista y empático con las dificultades. Además, hay que tener en cuenta las características personales y las circunstanciales para ir modificando dicho apoyo, ya que las necesidades van cambiando. De esta manera, los progenitores pueden utilizar técnicas propias del aprendizaje colaborativo con sus hijas e hijos, atendiendo las peticiones según vayan apareciendo sus necesidades e inquietudes, facilitando los objetivos decididos por los hijos e hijas, pero teniendo en cuenta que las creencias de eficacia de los progenitores son mediadoras de los comportamientos de los estudiantes (Mermelshtine, 2017).

En esta misma línea, los resultados de Affuso, Bacchini y Miranda (2016) sobre los efectos mostrados en el rendimiento después del seguimiento académico parental llevado a

cabo durante dos años en estudiantes de secundaria, concluyen que influye positivamente en dicho rendimiento de manera indirecta, a través de la mejora en la autodeterminación y la autoeficacia de los adolescentes.

En la revisión llevada a cabo de la literatura de investigación sobre la influencia académica parental, hemos encontrado de manera minoritaria autores que diferencian en sus estudios entre la madre y el padre. En este sentido, Fagan, Day, Lamb y Cabrera (2014) no encuentran diferencias cualitativas entre las actuaciones del padre y la madre, afectando ambos comportamientos de manera similar a los hijos e hijas, siempre que el tiempo de dedicación sea parecido; en cambio otros autores como Harding, Morris y Hughes (2015) sí encuentran diferencias en la influencia parental en beneficio de la madre en función de la cultura, las experiencias, el conocimiento y las habilidades personales. En cambio, Jeynes (2015) nos muestra en su estudio los efectos positivos y estadísticamente significativos de la participación del padre en los resultados educativos de los adolescentes.

Además, Fuentes et al. (2019) destacan la influencia positiva de la participación de los progenitores en los procesos de aprendizaje de los adolescentes, enfatizando la importancia del apoyo, la implicación, la comunicación y el razonamiento. Según Deci y Ryan (2012) los resultados académicos están centrados en el rendimiento, pero para maximizar el aprendizaje y el desarrollo personal de calidad, es necesaria la participación de contextos de apoyo influyentes como el familiar.

3.6 LA INFLUENCIA DEL NIVEL SOCIOECONÓMICO FAMILIAR EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Diferentes estudios avalan la influencia del nivel socioeconómico familiar en el rendimiento académico de los estudiantes (p.e., Carrillo, Civís, Blanch, Longás y Riera, 2018; Fajardo et al., 2017; Fernández-Alonso et al., 2017; Gil, 2013). Además, el informe del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del gobierno español (2016), basado en los resultados del Programme for International Student Assessment (PISA, 2015), corrobora que las desigualdades en los resultados están relacionadas con la influencia del índice social, económico y cultural familiar, de tal manera que las condiciones de los estudiantes que participan en este estudio no son las mismas, existiendo importantes diferencias entre países

participantes e incluso dentro de España entre las distintas Comunidades Autónomas que afectan negativamente al resultado en el caso de regiones con bajo nivel socioeconómico.

En este sentido, los principales indicadores en las investigaciones sobre la influencia parental en el aprendizaje y el rendimiento asociados al nivel socioeconómico de las familias son la situación laboral y el nivel educativo parental (Callan, Marchant, Holmes y Flegge, 2017; Suleman, Aslam, Hussain, Shakir y Khan, 2012).

Estudios como el de Chaparro, González y Caso (2016) nos muestran dos perfiles de estudiantes según el rendimiento, el nivel socioeconómico y la implicación familiar en los asuntos académicos. Los resultados nos indican diferencias en dos grupos opuestos según estas variables adquieran un nivel alto o bajo. Los estudiantes con un nivel de rendimiento alto presentan también un nivel socioeconómico familiar alto y una implicación académica parental; de la misma manera, pero en sentido contrario sucede con los estudiantes de rendimiento bajo. En este sentido, el estudio de Rodríguez-Rodríguez y Guzmán (2019) confirma la incidencia de la acumulación de factores de riesgo sociales y familiares en el rendimiento bajo. Sin embargo, los resultados de diversas investigaciones (p.e., Merritt y Buboltz, 2015; Ruberry, Klein, Kiff, Thompson y Lengua, 2018) muestran cómo la adecuada participación parental a través del apoyo académico media entre el nivel socioeconómico y la autoeficacia en asuntos escolares. Por tanto, el interés académico parental influye positivamente en el aprendizaje incluso en los estudiantes con un nivel socioeconómico bajo.

CAPÍTULO IV. SÍNTESIS TEÓRICA

Numerosas investigaciones muestran la amplia relación entre las calificaciones previas de los estudiantes, las estrategias de aprendizaje, la autoeficacia y la orientación a metas académicas como mediadoras del rendimiento académico posterior, proporcionando una integración teórica entre las variables estratégicas, las motivacionales y el rendimiento dentro de la teoría cognitivo-social de Bandura (p.e., Bandura, 1977, 2012; Cleary y Kitsantas, 2017; Debicki, Kellermanns, Barnett, Pearson y Pearson, 2016; DiBenedetto y Zimmerman, 2013; Diseth, 2011; Miñano, Castejón y Gilar, 2012; Pekrun, Elliot y Maier, 2009; Veas et al., 2017).

Un reciente estudio realizado por Arens, Schmidt y Preckel (2019) evidencia la estabilidad de los constructos autoconcepto académico, valor intrínseco y valor de logro, así como sus relaciones, las cuales no cambiaron a lo largo de cinco cursos de secundaria en las tres asignaturas analizadas (Inglés, Alemán y Matemáticas). El patrón de todas las relaciones entre las variables se mantuvo estable al controlar el logro específico de dominio de los estudiantes medido por las calificaciones en las tres asignaturas señaladas. La motivación de logro dirige el comportamiento hacia la meta, por lo tanto, es un determinante importante del éxito académico (Wigfield et al., 2016). En este sentido, Dent y Koenka (2016) realizaron un metaanálisis de estudios sobre aprendizaje autorregulado en estudiantes de primaria y secundaria y nos confirmaron que los procesos cognitivos y metacognitivos están significativamente correlacionados con el rendimiento académico, y que el vínculo entre los procesos metacognitivos y el logro es más fuerte que con los cognitivos.

El análisis del nivel de autorregulación y motivación de los estudiantes predice los resultados académicos futuros, ya que son características de aprendizaje adaptativo y autónomo requeridas para el compromiso de mejora necesario en los procesos de aprendizaje que resultarán claves en las etapas superiores. En este sentido, los resultados de un reciente estudio llevado a cabo por Gaxiola y González (2019) sobre aprendizaje autorregulado, nos confirman su importancia para los estudiantes en bachillerato. Los estudiantes en este nivel educativo autorregulan su aprendizaje dependiendo del apoyo social y académico percibido, la resiliencia mostrada ante las dificultades del proceso y las metas académicas que establezcan. De la misma forma, tanto la motivación como la inteligencia emocional son susceptibles de ser ejercitadas y mejoradas en el ámbito educativo, obteniendo los estudiantes adolescentes mejoras en el rendimiento académico y en aspectos sociales (Domínguez-Alonso, Domínguez-Rodríguez, López-Pérez y Rodríguez-González, 2016; Pena, Extremera y Rey, 2016).

Camacho-Miñano y Del Campo (2015) concluyen en sus resultados la relación positiva y directa entre los trabajos de calidad presentados voluntariamente y la nota final obtenida. De esta manera, se evidencia la relación entre el rendimiento y la motivación intrínseca, manifestada en este caso a través de la elaboración de trabajos voluntarios, por lo que la motivación intrínseca del estudiante resulta ser un elemento clave en el rendimiento académico. En esta misma línea, Martín-Antón et al. (2012) nos indican: los estudiantes que utilizan un mayor número de estrategias son aquellos que responden a una motivación intrínseca del aprendizaje, consiguiendo mejoras significativas perdurables en el tiempo, también los estudiantes con medio y alto autoconcepto y los que relacionan los contenidos de estudio con sus experiencias reales. En este sentido, hay que tener en cuenta que la utilización de estrategias de autorregulación del aprendizaje está en función de la percepción del estudiante de su propia capacidad en el uso y en la utilidad que les otorgue (Fernández et al., 2013).

En relación con la motivación intrínseca versus extrínseca, las tareas y el rendimiento, Pan et al. (2013) nos indican en su estudio que los estudiantes con rendimiento de nivel alto están más motivados intrínsecamente que los de nivel medio o bajo y muestran un mayor interés en la realización de las tareas, así como una mayor implicación y aprovechamiento del tiempo de estudio en casa. La tendencia de los resultados obtenidos por Pan et al. (2013) y por Valle et al. (2015) en relación con el tiempo dedicado a las tareas en función de tres niveles de rendimiento (bajo, medio y alto), indica que cuando el rendimiento es bajo, el tiempo dedicado a los deberes se incrementa, en cambio cuando el rendimiento es alto, el tiempo de dedicación manifestado por los estudiantes disminuye, por tanto no es la cantidad de tiempo empleado sino qué se hace durante el mismo desde un punto de vista estratégico lo que consigue mejores resultados. Además, las estrategias metacognitivas que utilizan los estudiantes con un nivel de rendimiento bajo también son de bajo nivel en cuanto a la autoeficacia (Difrancesca et al., 2016).

Diferentes investigadores nos muestran cómo los estudiantes que utilizan en mayor medida estrategias de aprendizaje adecuadas a la tarea obtienen mejores rendimientos académicos (Ning y Downing, 2010; Yip, 2012), pero según un reciente estudio llevado a cabo en estudiantes de 1º de ESO por Jiménez-Taracido y Manzanal-Martínez (2018) los estudiantes no declaran en los autoinformes las estrategias de aprendizaje que realmente utilizan. De esta manera, tan solo las estrategias de control emocional, recuperación y organización de la información son declaradas en el autoinforme y utilizadas en una prueba

de realización, pero ninguna de las estrategias metacognitivas declaradas, son realmente utilizadas en la prueba. Estos resultados ponen de manifiesto el conocimiento por parte de los estudiantes de las estrategias de aprendizaje, pero no su correcta activación. En este sentido, para asegurar la información en relación con las estrategias de aprendizaje, Jiménez-Taracido y Manzanal-Martínez (2018) sugieren llevar a cabo pruebas cualitativas complementarias como entrevistas o grupos de discusión.

También McCardle y Hadwin (2015) consideran necesario el uso de diversas fuentes de datos para captar la naturaleza cambiante del aprendizaje autorregulado. Aunque Difrancesca et al. (2016) consideran en relación con la investigación de estrategias de aprendizaje, que los datos recogidos en las entrevistas deben ser utilizados con precaución ya que, como sucede con los juicios verbales emitidos durante la tarea, no siempre se alinean con los resultados obtenidos de los datos recogidos con instrumentos de autoinforme.

Por tanto, diferentes autores como Alexander (2018) consideran que hay una dependencia de las medidas de autoinforme y también ciertas conexiones irregulares con los resultados académicos, por lo que recomienda la búsqueda de otro tipo de fuentes, no solo las dependientes de los recuerdos, reflexiones, explicaciones e interpretaciones de los participantes en las investigaciones sobre aprendizaje autorregulado.

Según Dinsmore (2017) las investigaciones entre 2011 y 2016 sobre el aprendizaje estratégico coinciden en que falta desarrollo empírico sobre la naturaleza del procesamiento del conocimiento, la calidad y el uso condicional de las estrategias que explican el rendimiento más consistentemente que la simple frecuencia de uso de las estrategias, las características personales o los factores ambientales que determinan el grado en que ciertas estrategias son más efectivas para algunos estudiantes, pero no de forma generalizada.

Además, los investigadores sobre estrategias de aprendizaje diferencian dos niveles en las estrategias cognitivas, uno más superficial y otro más profundo. La utilización de estrategias con un enfoque cognitivo superficial se lleva a cabo en situaciones donde el objetivo principal es la reproducción de contenidos de aprendizaje, de hechos o de conjuntos de datos aislados como sustituciones mecánicas de fórmulas matemáticas recogidas en la memoria. Desde este enfoque, la comprensión de los contenidos de aprendizaje es muy baja o inexistente.

En cambio, la utilización de estrategias con un enfoque cognitivo más profundo se lleva a cabo en situaciones donde el objetivo principal es comprender los contenidos de aprendizaje para la aplicación en la resolución de problemas. En este sentido, Deekens et al. (2018) consideran adecuado incluir en las investigaciones medidas de la profundidad de las estrategias que utilizan los estudiantes y la frecuencia en su supervisión. Los estudiantes que realizan una supervisión más frecuente de sus estrategias obtienen evaluaciones académicas mejores que los que lo realizan de manera menos frecuente. Además, según Coertjens (2018) la correlación entre la profundidad del procesamiento de la información y la supervisión metacognitiva sucede de manera independiente al marco teórico, tanto en el aprendizaje autorregulado y también en los de enfoque hacia el aprendizaje y el rendimiento, ya que el aprendizaje autorregulado, en sí mismo, no implica un procesamiento más profundo de la información (Winne, 2018).

Por tanto, las investigaciones sobre aprendizaje autorregulado apuntan a la importancia de orientar en el estudio a los estudiantes durante las experiencias de aprendizaje de manera habitual, para que puedan supervisar y dirigir mejor su propio proceso de forma motivada, constante y con un esfuerzo ajustado a sus resultados. Cuando un estudiante se autorregula durante el aprendizaje necesita un tiempo de reflexión entre el procesamiento cognitivo y metacognitivo, es decir, revisa o supervisa lo realizado y actúa en consecuencia, necesitando de un tiempo adecuado entre la valoración y la realización de los cambios (Winne, 2018).

Investigaciones recientes destacan la importancia de desarrollar orientaciones a objetivos de aprendizaje para mejorar la capacidad de respuesta constructiva y adaptativa de los estudiantes ante el rendimiento negativo (Chatzisarantis et al., 2016; Dahling y Ruppel, 2016). Además, según Flunger et al. (2017) la dedicación de tiempo a la realización de la tarea puede ser una característica de comportamiento favorable cuando los estudiantes invierten esfuerzo en la misma, pero si se ejerce poco esfuerzo, una gran cantidad de tiempo de dedicación a la tarea se asocia con una baja motivación.

Alexander (2018) hace una síntesis del momento actual en el que se encuentra la investigación sobre el aprendizaje en 12 puntos que a continuación enumeramos:

1. Los estudiantes organizan estratégicamente el aprendizaje. Esto puede reconocerse en forma de patrones discernibles y no aleatorios.

2. Los estudiantes pueden describir sus comportamientos estratégicos o enfoques generales de aprendizaje con cierta consistencia.
3. El comportamiento de los estudiantes está influenciado por características individuales, contextuales y las diferencias en las tareas.
4. La profundidad, la frecuencia en el uso de las estrategias, los comportamientos autorregulados y los resultados académicos se asocian de manera positiva.
5. El aprendizaje es el resultado de un proceso complejo, multifacético y dinámico que no puede ser completamente representado por un único marco teórico o grupo de procesos.
6. La existencia de diversos métodos para averiguar lo que los estudiantes hacen y lo que piensan que están haciendo.
7. Hay que distinguir entre los procesos involucrados en el aprendizaje y en el rendimiento.
8. Tanto para el aprendizaje como para el rendimiento académico se requiere la conjunción de habilidades y estrategias en diferentes niveles.
9. Existe una confusión entre comportamiento estratégico y hábil.
10. No hay un consenso en las especificaciones para diferenciar las estrategias superficiales y las profundas.
11. Hay una excesiva dependencia de la investigación sobre aprendizaje autorregulado en las medidas de autoinforme, las cuales ofrecen irregularidades en relación con los resultados académicos.
12. Hay una tendencia al aumento de terminología en relación con la autorregulación como la co-regulación.

En este sentido, Alexander (2018) considera que la investigación sobre el aprendizaje debe encaminarse a:

1. Establecer más claramente los límites conceptuales entre el desempeño hábil y estratégico.
2. Buscar o idear medidas y procedimientos que se alineen con las conceptualizaciones resultantes.
3. Aumentar el consenso en relación con el significado del nivel de las estrategias.
4. Incluir en la recogida de datos, siempre que sea posible, además de medidas de autoinforme, medidas de aprendizaje y de rendimiento académico.
5. Investigar cómo se interiorizan los procesos estructurados.

Teniendo ésto en cuenta, se comprueba mediante la investigación que los estudiantes que parten de la creencia de que pueden mejorar y desarrollar sus características personales, junto con cambios en las interpretaciones sobre las dificultades habituales durante la etapa secundaria, aumentan el rendimiento (Yeager y Walton, 2011; Yeager et al., 2014; Yeager et al., 2016). De esta manera, se hace evidente que el compromiso del estudiante con el aprendizaje está asociado a múltiples aspectos del entorno como valores sociales, familiares y personales, entre los que destacan sus propias creencias, metas académicas, valores y las expectativas parentales percibidas (Bronfenbrenner, 1979; Wang y Eccles, 2013). Además, Veas et al. (2019a) consideran adecuado reforzar la red de apoyo social para que los estudiantes de la etapa secundaria puedan mejorar su autoconcepto, ya que creer en las propias competencias es ventajoso con respecto al logro académico (Steinmayr et al., 2019).

Por tanto, el contexto social afecta a la motivación de los estudiantes adolescentes, ya que recibe diferentes intensidades y tipos de control sobre el comportamiento, el pensamiento y los sentimientos, influyendo en el proceso de aprendizaje. Los resultados de la investigación de Ben-Eliyahu (2017) nos muestran cómo los estudiantes con alto nivel de regulación cognitiva difieren en sus expectativas, orientaciones a meta, valores y autorregulación de sus emociones y de sus comportamientos de los de nivel medio o bajo, de esta manera consiguen un rendimiento más alto. Además, la influencia del contexto de aprendizaje puede compensar las diferencias en las características individuales de los estudiantes.

En este sentido y más allá del reconocimiento en diferentes leyes educativas, la participación familiar en la consecución de los objetivos planteados en secundaria es una necesidad estudiada por muchos investigadores a través de diferentes variables, destacando aspectos relacionados con el clima educativo familiar, las expectativas académicas, el tipo de apoyo parental y los estilos educativos parentales que influyen en el rendimiento (Gaviria, 2014).

En relación con las expectativas educativas parentales podemos conceptualizarlas como un indicador de la ambición de logro parental en la socialización académica de los hijos e hijas, teniendo en cuenta los recursos familiares, las posibilidades parentales de apoyo, las capacidades de los hijos e hijas y sus rendimientos habituales (Martín y Gómez, 2017). En este sentido, la influencia del apoyo académico parental es uno de los factores más importantes para la autorregulación de los estudiantes (Núñez et al., 2015). Variables como las expectativas académicas, el esfuerzo, el tiempo o las metas académicas, están en continua interrelación con el entorno social más cercano (Flake, Barron, Hulleman, McCoach y Welsh, 2015; Kosovich, Hulleman, Barron y Getty, 2015). Según Castejón, Gilar, Miñano y Veas (2016) podemos encontrarnos con estudiantes que no cumplan con las expectativas de rendimiento acorde a sus capacidades, debido a una baja motivación que afecta al proceso de aprendizaje. Además, en numerosas investigaciones podemos comprobar el papel mediador de la motivación en la percepción de los estudiantes sobre la participación de los progenitores en la tarea y el compromiso de los estudiantes con el aprendizaje (Núñez et al., 2019).

Según la teoría sobre la autodeterminación de Deci y Ryan (2012) el comportamiento que llevan a cabo los estudiantes para conseguir sus metas académicas debe ser de calidad y relacionado con su propia autorregulación más que como consecuencia del control externo. De esta manera, las predicciones a largo plazo sobre la motivación académica serán más eficaces. En este sentido, Rodríguez-Menéndez et al. (2018) consideran que no hay una definición clara del concepto control parental en las investigaciones, ya que aparece de manera indistinta como control psicológico y/o conductual. Estos autores consideran más adecuado utilizar en las investigaciones en vez de control parental, estructura parental y apoyo a la autonomía.

En relación con las metas, Inglés et al. (2015) y Rodríguez y Guzmán (2018) nos indican en sus estudios tres perfiles de estudiantes, diferenciando la orientación de las metas hacia el aprendizaje, de logro o rendimiento y de valoración social, así como diferencias según

el curso de ESO, concluyendo que los estudiantes combinan los tres tipos de orientación a metas señaladas para conseguir mayores beneficios académicos.

Por tanto, diversos autores destacan la influencia de las familias en el rendimiento académico de los estudiantes, ya que el rendimiento es considerado como la resultante de variables académicas, personales y familiares (p.e., Adell, 2006; Castro et al., 2014; Furnham, 2012; Jiménez y López-Zafra, 2009; Risso, Peralbo y Barca, 2010; Santos et al., 2018; Tejedor, 2003). Castro et al. (2014) concluye en sus estudios que sin la cooperación entre la familia y el centro escolar no se consigue el nivel de rendimiento más alto.

En este sentido, en las investigaciones sobre influencia parental en el rendimiento académico encontramos a los estilos educativos y a las expectativas parentales en un lugar destacado (p.e., Aunola, Stattin y Nurmi, 2000; Diaconu-Gherasim y Mairean, 2016; Dinkelmann y Buff, 2016; Dumont et al., 2014; Froiland y Davison, 2014; Gómez et al., 2015; Porumbu y Necşoi, 2013). Estas investigaciones nos muestran cómo los estudiantes de familias con estilos educativos democráticos aplican estrategias más adaptativas, manifiestan niveles bajos de expectativas de fracaso, utilizan elementos motivacionales para la mejora y tienen un comportamiento pasivo ante las tareas irrelevantes; en cambio, los estudiantes con estilos educativos parentales negligentes, utilizan estrategias propias de personas inadaptadas caracterizadas por altos niveles de comportamiento activo ante las tareas irrelevantes, pasividad general y uso de la motivación desde un enfoque negativo.

Autores como Erden y Uredi (2008) y Cerezo, Casanova, De la Torre y De la Villa (2011) concluyen que los estudiantes con estilos educativos parentales clasificados como democráticos y permisivos utilizan más estrategias de aprendizaje y consiguen mejores logros académicos comparados con los estudiantes cuyos progenitores son clasificados en estilos educativos autoritarios e indiferentes. Además, los resultados de la investigación de Chen y Ho (2012) indicaron que las creencias académicas de los estudiantes median la relación entre la participación parental percibida y el rendimiento académico. En el estudio realizado por Inam et al. (2016) la combinación de estilo parental democrático y permisivo es la que obtiene los mejores rendimientos académicos y Chen (2015) nos muestra en su estudio que los estilos parentales clasificados como autoritarios correlacionan positivamente con el rendimiento académico en el caso de estudiantes con metas de rendimiento y negativamente en el caso de estudiantes orientados a la evitación del rendimiento.

En esta misma línea, Malander (2016) concluye en su estudio que los estudiantes que manifiestan un mayor desarrollo y utilización de las estrategias de aprendizaje perciben a sus progenitores como tolerantes de sus comportamientos y no son percibidos con un nivel extremo de control o de falta del mismo. También Fernández-Alonso et al. (2017) obtiene mejores resultados en los estudiantes de familias con estilos menos directivos que familias con estilos más controladores. De la misma manera que en la investigación de Tur-Porcar, Jiménez-Martínez y Mestre-Escrivá (2019), en la que los autores concluyen en relación con la superioridad de la percepción de la autoeficacia académica en estudiantes con estilos parentales autoritativos o democráticos y permisivos en relación con los que tienen estilos educativos autoritarios y negligentes. Además, hay que tener en cuenta los resultados del estudio de Axpe et al. (2019) en el que se obtiene que la influencia familiar sobre los hijos e hijas de ambos progenitores es el resultado de la combinación del estilo de la madre y del padre, en el que resulta más influyente las dimensiones de afecto, control y comunicación de la madre que las del padre.

En esta misma línea de investigación se obtienen resultados que ponen de manifiesto que el control parental excesivo está relacionado negativamente con la motivación de logro; en cambio se obtienen mejores resultados respecto al rendimiento de los estudiantes que responden a un patrón familiar centrado en el desarrollo de las competencias académicas y con altas expectativas de resultado (p.e., Aunola y Nurmi, 2004; Froiland y Davison, 2014; Karbach, Gottschling, Spengler, Hegewald y Spinath, 2013; Silinskas, Kiuru, Aunola, Lerkkanen y Nurmi, 2015). De la misma forma, tras dos años de seguimiento formativo parental, Affuso et al. (2016) concluyen en su estudio la influencia positiva e indirecta en el rendimiento de los estudiantes de las variables motivacionales autoeficacia y autodeterminación académica percibida.

Por tanto, la interferencia de los progenitores con la tarea, el conflicto relacionado con la misma o el control en su realización encuentran correlaciones negativas con el rendimiento (p.e., Dumont et al., 2012; Gonida y Cortina, 2014; Núñez et al., 2015). Las estrategias parentales que responden a patrones inductivos dan mejores resultados académicos, ya que son menos invasivas y permiten la autorregulación de los adolescentes de su propio proceso de aprendizaje (Moroni et al., 2015). Autores como Fuentes et al. (2019) muestran en las conclusiones de su investigación la influencia de los estilos educativos parentales en el ajuste académico de los hijos e hijas, destacando diferentes criterios como el estilo educativo caracterizado por un alto nivel de calidez y baja rigidez.

De la misma forma, el apoyo académico parental llevado a cabo dentro de la parentalidad positiva resulta beneficioso al logro, así como la mejora de la comunicación entre los progenitores y sus hijos e hijas sobre aspectos académicos. Los progenitores que consiguen crear un clima familiar que favorece la motivación intrínseca en la realización de las tareas proporcionan experiencias positivas que refuerzan la percepción de competencia y autonomía, consiguiendo mejores resultados académicos a largo plazo; en cambio si el control externo disminuye la motivación intrínseca por el aprendizaje, y proporciona experiencias basadas en resultados académicos positivos, la motivación extrínseca aumentará, pero a largo plazo hay que procurar aumentar la motivación intrínseca por el aprendizaje y la autorregulación del comportamiento por parte de los estudiantes sin la intervención del control del comportamiento por parte de los progenitores (Trung y Ducreux, 2013; Wang et al., 2014).

Estudios recientes resaltan la mejora de la implicación parental en asuntos académicos de los hijos e hijas tras el desarrollo del concepto de parentalidad positiva y la adecuada canalización de la motivación (Harackiewicz, Rozek, Hulleman y Hyde, 2012; Santos, Godás y Lorenzo, 2016). La participación y el compromiso de los progenitores en los asuntos académicos de los hijos e hijas mejora aspectos emocionales de los adolescentes, ya que influye de manera positiva en la motivación. Pero la implicación parental en los centros educativos muestra diferentes niveles de participación, dando lugar a tres perfiles de relación familiar con los centros educativos de ESO: bajo, moderado y alto (Hernández-Prados et al., 2019).

Los progenitores, en su participación en los aspectos académicos de sus hijos e hijas procuran desarrollar experiencias familiares positivas en relación con el aprendizaje además de su propia satisfacción personal. Desde el punto de vista del control sobre los hijos e hijas, la búsqueda de satisfacción personal de los progenitores, puede llevar a efectuar un control excesivo sobre el comportamiento de los menores, que impida la autorregulación natural de los estudiantes, aunque sí puede proporcionar consecuencias inmediatas positivas en los resultados, que mejoren la autoestima académica de los estudiantes de manera puntual y facilite una implicación motivacional mayor en la siguiente tarea, resultando beneficioso a largo plazo (Regueiro et al., 2015; Wang y Sheikh-Khalil, 2014). Los investigadores sobre influencia parental tienen en cuenta que la perspectiva temporal del estudiante de los resultados y la utilidad de su aprendizaje influyen en el establecimiento de metas de logro, activando la autorregulación del aprendizaje en diferentes direcciones, adaptándose de esta

forma a las circunstancias concretas de la tarea (Salmerón, Gutiérrez-Braojos y Rodríguez, 2017).

Además, las experiencias de aprendizaje de los estudiantes se ven influenciadas por los roles femenino y masculino. Diferentes autores como Peklaj et al. (2015) concluyen en su estudio que el sexo de los estudiantes, los conocimientos previos y la conciencia como rasgo de personalidad tienen impactos directos e indirectos en el rendimiento durante la etapa secundaria. En este sentido, Kessels y Steinmayr (2013) obtienen diferencias de actitud en la estrategia de búsqueda de ayuda en perjuicio de los hombres, afectando al rendimiento.

En esta misma línea, Spinath, Eckert y Steinmayr (2014) y Cadime, Cruz, Silva y Ribeiro (2017) consideran a las chicas mejor adaptadas a los ambientes escolares, obteniendo mejores puntuaciones en planificación, ejecución y evaluación. Y Suárez et al. (2018) obtienen diferencias en la estrategia de valoración del coste a la hora de hacer la tarea también a favor de las chicas. En cambio, otros estudios sobre esta temática no encuentran diferencias, como en el estudio de Arens, Becker y Möller (2017) en el que los estudiantes de ambos sexos se comportan de forma similar en el establecimiento de metas y en la formación de su autoconcepto académico ante los exámenes.

Este ajuste entre los roles masculino y femenino con el rendimiento puede ser influenciado positivamente por los progenitores a través de la motivación, como mediador entre las características personales de los hijos e hijas y sus resultados académicos. En este sentido está demostrado que un alto concepto está relacionado con un alto rendimiento académico y viceversa (Huang, 2011).

De la misma manera, los valores y actitudes hacia la educación académica que los progenitores transmiten a los hijos e hijas influyen en sus posibilidades de adaptación durante el proceso de aprendizaje (Fuentes et al., 2015). En este sentido, consideramos destacable los resultados obtenidos por Lazowski y Hulleman (2016) que profundizan en la investigación de la motivación en el aprendizaje durante espacios de tiempos cortos, ya que los aspectos motivacionales resultan ligados a metas y objetivos concretos que se activan para cada tarea, y la investigación de Harding et al. (2015) en la que se aprecian diferencias entre la influencia materna y paterna en los resultados académicos de los adolescentes.

Por tanto, para conseguir los mejores resultados académicos se hace imprescindible una actitud parental positiva ante las dificultades de sus hijos e hijas, ya que hay estudios que

corroboran que los estudiantes que muestran una disposición positiva ante el proceso de aprendizaje tienen una mayor probabilidad de éxito académico, lo que induce a una mayor incidencia de emociones positivas y altos niveles de satisfacción, favoreciendo el establecimiento de metas académicas futuras (Gutiérrez, Tomás, Romero y Barrica, 2018). Además, sucede en todos los niveles de rendimiento de los estudiantes de ESO, la influencia de la satisfacción familiar y las expectativas parentales percibidas resultan mediadoras del compromiso de los estudiantes con la autorregulación del proceso.

Los estudios e investigaciones sobre aprendizaje autorregulado en los que se contempla la influencia del contexto están basados principalmente en informes retrospectivos de los estudiantes, procurando captar la influencia de factores del entorno. Ben-Eliyahu y Linnenbrink-Garcia (2015) proponen una integración en la investigación sobre el aprendizaje autorregulado complementando los modelos existentes de manera superpuesta, relacionando, por ejemplo, la planificación y la estructuración ambiental. Además, estos autores recomiendan la realización de estudios en los que se combinen datos de los estudiantes y del entorno más influyente, para identificar sistemáticamente a los mediadores sociales que están afectando la autorregulación del aprendizaje y su relación con otras variables académicas de naturaleza motivacional como por ejemplo las metas. En este sentido, Ben-Eliyahu (2019a, 2019b) considera al componente emocional del aprendizaje autorregulado, junto con los objetivos cognitivos y conductuales, los objetivos explícitos del aprendizaje.

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO V. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

5.1 CONCEPTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA

Una breve definición de aprendizaje autorregulado es la que nos ofrecen Winne y Baker (2013), estos autores lo consideran la expresión conductual de la motivación académica, guiada metacognitivamente por el estudiante. Ben-Eliyahu y Linnenbrink-Garcia (2015) y Dent y Hoyle (2015) recomiendan en las investigaciones sobre aprendizaje autorregulado tener en cuenta la influencia dinámica y cambiante de los factores contextuales. Por tanto, la estructuración ambiental se considera un elemento clave en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Además, la estructura o el ambiente familiar es valorado por diversos autores como uno de los factores sociales más influyente en el aprendizaje de los estudiantes (p.e., Castro et al., 2014; Chen, 2015; Fajardo et al., 2017; Fuentes et al., 2015; Gargallo et al., 2016; Inam et al., 2016; Leith et al., 2017; Scheerens, 2016). Una de las formas más estudiadas por los investigadores de cómo se ejerce la influencia parental en el desarrollo académico de sus hijos e hijas es a través del apoyo académico, en el que los estilos educativos y las expectativas académicas parentales son dos aspectos sustanciales. Diversos autores como Dumont et al. (2014) destacan la relación entre el apoyo académico parental en el inicio de ESO con unos mejores resultados posteriores. Pero además de la implicación familiar en los asuntos académicos, el nivel socioeconómico familiar también repercute en la diferencia en los resultados (Chaparro et al., 2016).

Investigaciones recientes nos muestran que durante la etapa secundaria, las expectativas académicas de los progenitores juegan un papel mediador para el desarrollo de la motivación de los estudiantes, en cambio se encuentran efectos negativos relacionados con el exceso de control parental y respecto a las bajas creencias de competencia de los menores, afectando negativamente a una adecuada autorregulación del aprendizaje (p.e., Karbach et al., 2013; Pomerantz et al., 2012; Silinskas et al., 2015; Wang y Benner, 2014). Pero los estudiantes con familias en dificultades por su situación laboral pueden verse afectados de manera sistémica en todos los ámbitos de los procesos dinámicos, pudiendo disminuir las expectativas parentales percibidas en los casos de estudiantes con un bajo nivel de rendimiento.

Además, diferentes autores consideran que la influencia en los estudiantes del padre y de la madre se lleva a cabo de diferente forma, como los resultados del estudio de Axpe et al.

(2019) que muestran diferencias entre la influencia del padre y de la madre en el estilo de la socialización familiar, resultando más influyente las dimensiones de afecto, control y comunicación de la madre que las del padre; en cambio, los resultados de Jeynes (2015) muestran en su estudio los beneficios del padre al rendimiento. Pero para otros autores como Fagan et al. (2014), no es necesario diferenciar entre el padre y la madre en las investigaciones sobre la influencia familiar, ya que consideran que se lleva a cabo de manera conjunta.

Numerosas investigaciones muestran la amplia relación entre las calificaciones previas de los estudiantes, las estrategias de aprendizaje, la autoeficacia y la orientación a metas académicas como mediadoras del rendimiento académico posterior, proporcionando una integración teórica entre las variables estratégicas, las motivacionales y el rendimiento dentro de la teoría cognitivo-social de Bandura (p.e., Bandura, 1977, 2012; Debicki et al., 2016; Diseth, 2011; Miñano et al., 2012; Suárez y Suárez, 2019).

En esta misma línea, investigaciones recientes como la de Dörrenbächer y Perels (2016) obtienen resultados a favor del desarrollo del aprendizaje de los estudiantes en relación con los diferentes perfiles de autorregulación, ya que se obtienen beneficios académicos únicamente en los perfiles de autorregulación moderada mientras que, en el caso de los estudiantes con perfiles extremos, tanto de manera inferior como superior, no sucede.

Además, diversos autores destacan las estrategias en relación con la gestión del tiempo, la comprensión lectora y la motivación en el establecimiento de los perfiles de los estudiantes, considerando que el bajo nivel en estas estrategias provoca nerviosismo, confusión y sensación de acumulación de trabajo, no facilitando la correcta actividad cognitiva necesaria en la realización de las tareas (p.e., Afflerbach y Cho, 2011; Benedetti, Diefendorff, Gabriel y Chandler, 2015; Solano, Manzanal y Jiménez-Taracido, 2016). También, autores como Jiménez-Taracido y Manzanal-Martínez (2018) consideran que en las investigaciones sobre estrategias de aprendizaje existen diferencias entre lo que los estudiantes declaran en los cuestionarios y la activación real de las mismas, recomendando la recogida de información cualitativa complementaria.

Durante la etapa secundaria aumentan progresivamente los contenidos, pero la estructura de control sobre los estudiantes cambia, pudiendo provocar una situación de incertidumbre que disminuya el esfuerzo y la motivación. Esto puede hacer que no se consigan los objetivos y perjudique al rendimiento, afectando a la autoestima de los estudiantes por no

conseguir los resultados académicos deseados y a la satisfacción familiar (Frenzel et al., 2012; Marsh et al., 2016; Tuominen-Soini y Salmera-Aro, 2014). Además, la situación laboral y el nivel educativo parental resultan influyentes en el rendimiento (Callan et al., 2017; Suleman et al., 2012).

Teniendo en cuenta la exposición teórica, consideramos adecuado profundizar en el estudio de la influencia en el rendimiento en ESO de variables parentales estructurales como la situación laboral y dinámicas como los estilos educativos y las expectativas académicas parentales, así como de variables fundamentales en la teoría de autorregulación del aprendizaje de los estudiantes como las estrategias de aprendizaje y las metas académicas (Pintrich, 2000b). A continuación, en la Figura 5, hemos relacionado las áreas conceptuales de esta investigación.

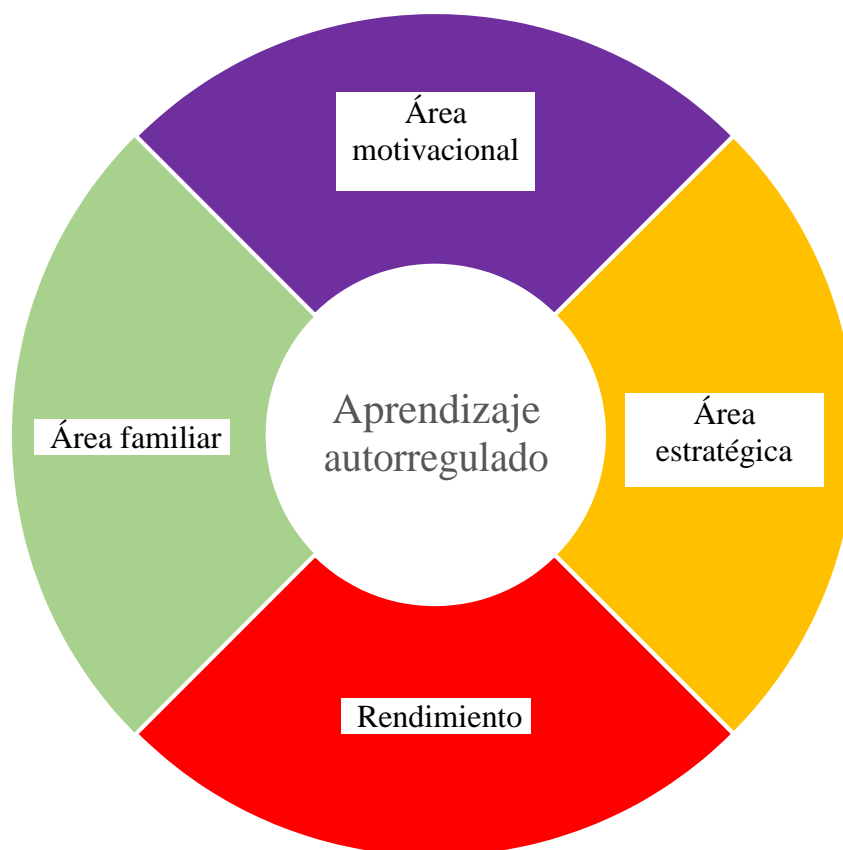


Figura 5. Áreas conceptuales incluidas en la investigación.

Dentro del marco teórico expuesto nos hacemos las siguientes preguntas de investigación: ¿cuáles son las estrategias de aprendizaje que más utilizan los estudiantes de ESO?, ¿cuáles son sus principales metas académicas?, ¿qué estilo educativo parental es el mayoritario?, ¿cuáles son las expectativas académicas parentales?, ¿cómo se relacionan los estilos educativos y las expectativas académicas parentales con las estrategias de aprendizaje, las metas académicas y el rendimiento en los estudiantes de ESO?, ¿existen diferencias entre estas variables en función del sexo, del curso, de la situación laboral parental o del nivel de rendimiento?, ¿qué variable, de entre las estudiadas, predice mejor el rendimiento académico?

5.2 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

5.2.1 Objetivo general

Describir los estilos educativos, las expectativas académicas y la situación laboral parental; así como las estrategias de aprendizaje, las metas académicas y el rendimiento académico en estudiantes de ESO y estudiar la relación entre dichas variables.

5.2.2 Objetivos específicos

1. Describir el estilo educativo parental y las expectativas académicas parentales, percibidos por los estudiantes, así como sus estrategias de aprendizaje, metas académicas y rendimiento académico.
2. Describir las metas académicas de los estudiantes, percibidas por los progenitores, así como sus estilos educativos, sus expectativas académicas y su situación laboral.
3. Estudiar la relación entre los distintos tipos de variables indicadas en los objetivos anteriores.
4. Comprobar si se producen diferencias significativas en las variables estudiadas en función del sexo, del curso, del rendimiento y de la situación laboral parental.
5. Comprobar qué variables, de entre las estudiadas, predicen mejor el rendimiento académico de los estudiantes.

5.3 METODOLOGÍA

Actualmente, la investigación en educación se fundamenta en los llamados paradigmas. Los paradigmas de investigación son las diferentes posiciones epistemológicas que sirven de esquema teórico o marco general de referencia para la percepción, interpretación y comprensión de los fenómenos (Wood y Smith, 2018).

Históricamente, los paradigmas y sus respectivas metodologías han estado diferenciados en dos importantes grupos. El paradigma positivista con metodología cuantitativa y el paradigma interpretativo con metodología cualitativa. Además, los objetivos de investigación que se plantean desde ambos paradigmas son diferentes. Desde el cuantitativo se busca describir, explicar, controlar, predecir y generalizar; en cambio desde el cualitativo los objetivos principales son interpretar y comprender. También, la objetividad es un planteamiento propio del positivismo y se basa en su método. Desde posturas más interpretativas, se considera que no se puede alcanzar dicha objetividad en su totalidad. De esta forma, el conocimiento aparece situado en un contexto social y temporal concreto, que debe ser definido y precisado por el/la investigador/a. Según Sandín (2000), es la interpretación de los hechos la clave de la investigación cualitativa, ya que se abordan cuestiones relacionadas con acciones de desarrollo y no con actos o hechos puntuales.

Hay un tercer paradigma de investigación que debemos tener en cuenta: el sociocrítico. Este paradigma introduce la ideología de forma explícita y la reflexión crítica en los procesos de obtención del conocimiento. Tiene como objetivos emancipar o transformar la sociedad, uniendo teoría y práctica a través de la reflexión y la crítica entre los investigadores y los participantes.

Según Wood y Smith (2018) una buena investigación debe ser sistemática, además de incluir el estudio de fuentes, materiales, situaciones y/o personas con el objetivo de describir, explorar y/o comprender problemas identificados previamente para avanzar en la adquisición de nuevos conocimientos. De la misma manera, Bunge (2000) especifica que el conocimiento científico debe ser claro y preciso en todas sus fases, por lo que las investigaciones en educación requieren de la adecuada formulación metodológica dentro del marco teórico previamente explicitado y teniendo en cuenta la contextualización de los fenómenos. En este sentido, el diseño de investigación ha de mostrar coherencia entre el problema de investigación, los objetivos planteados y la metodología utilizada para que los resultados

obtenidos sean interpretables de manera coherente, lógica y contextualizada. Además, McMillan y Schumacher (2005) puntualizan que la meta de un diseño de investigación debe ser proporcionar resultados razonables y creíbles por su grado de proximidad a la realidad además de por su fiabilidad.

En esta misma línea, Pérez-Juste, Galán-González y Quintanal-Díaz (2012) definen la Educación como una disciplina no claramente delimitada, sino como una realidad compleja, intencional y sistemática, que permite distinguir el hecho educativo de aquellas otras situaciones de mejora o de progreso del individuo. Esta realidad compleja hace que el diseño de las investigaciones educativas también resulte complejo, pudiendo necesitar tanto de técnicas propias de la metodología cuantitativa como de la cualitativa.

Según Bryman (2006) la utilización de varios métodos se denomina de enfoque múltiple, de diseño mixto, integrado, multimodal o multiestratégico. La integración de los enfoques cuantitativo y cualitativo en los diseños de investigación son posibles gracias a la complementariedad metodológica. El principio de complementariedad metodológica se basa en la naturaleza compleja de la investigación en educación, además de en la dificultad para conceptualizar la información recogida de una realidad mediatizada por representaciones sociales y culturales en continuo cambio (Martínez, 2005).

Según Blanco y Pirela (2016) la complementariedad metodológica se utiliza como estrategia de integración de enfoques en la investigación social, para contrastar la información proveniente de diferentes métodos, diseños, técnicas, procedimientos de recolección y análisis de datos. Además, la integración de la información obtenida se puede realizar a través de diversas técnicas como la triangulación, la complementación de los métodos o la combinación de los resultados.

En nuestro caso y de acuerdo con Kerlinger (1975) y Campbell y Stanley (1966) utilizaremos como criterio para seleccionar el diseño más adecuado, dar respuesta a los objetivos planteados en esta tesis de la manera más objetiva posible. Por tanto, utilizaremos un diseño de investigación de tipo transversal descriptivo, correlacional e inferencial llevado a cabo sobre una muestra de estudiantes de Educación Secundaria, madres y padres mediante una metodología cuantitativa. De manera complementaria utilizaremos la metodología cualitativa para recoger información sobre las variables del estudio. Los resultados serán combinados con los obtenidos en la parte cuantitativa gracias a la complementariedad de los métodos.

En este sentido, la metodología de esta investigación es cuantitativa y de manera complementaria cualitativa. Los datos obtenidos con ambas metodologías serán integrados a través de la combinación, ya que operativamente la información cualitativa corresponde a información adicional (Tashakkori y Teddlie, 2010).

5.3.1 Descripción de la muestra

La muestra de este estudio está formada por 358 estudiantes y 158 padres y madres de un IES público de Sevilla capital. Este centro está situado en una zona periférica de la ciudad. La localización se caracteriza por estar insertada entre viviendas militares, además de por su proximidad a las urbanizaciones residenciales del extrarradio de la ciudad. Las familias residentes en esta amplia zona poseen, en líneas generales, un nivel socioeconómico medio y en algunos casos alto, salvo las familias de las localidades periféricas, en las que se incluyen todo tipo de niveles.

El tipo de muestreo utilizado ha sido por accesibilidad. La participación fue voluntaria, se pidió el consentimiento y se informó a los participantes de las características del estudio y que la información sería utilizada únicamente con fines de investigación. La distribución de la muestra por curso y sexo es: 1º, 81 estudiantes (el 22.7% de la muestra), con 48 chicos y 33 chicas; 2º, 117 estudiantes (el 32.8%), con 65 chicos y 52 chicas; 3º, 74 estudiantes (el 20.7%), con 33 chicos y 41 chicas y 4º, 86 estudiantes (el 23.8%), con 45 chicos y 41 chicas. En total son 191 chicos (el 53.4% de la muestra) y 167 chicas (el 46.6%) de 1º, 2º, 3º y 4º de ESO como podemos ver en la Tabla 2 y en la Figura 6. Las edades están comprendidas entre 11 y 17 años, siendo 13 años la edad más numerosa con 119 participantes y la menos numerosa 17 años con tan solo 2 estudiantes.

Tabla 2
Distribución de la muestra de estudiantes por curso y sexo

CURSO	1º	2º	3º	4º	TOTAL
HOMBRE	48	65	33	45	191
MUJER	33	52	41	41	167
TOTAL	81	117	74	86	358

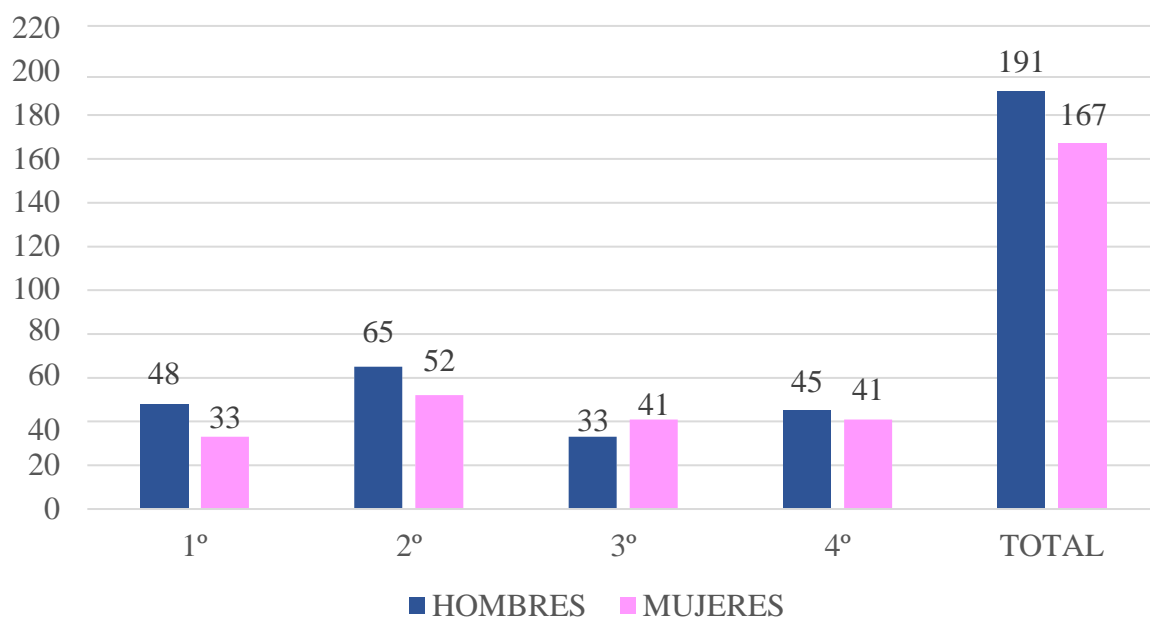


Figura 6. Distribución de estudiantes por curso y sexo.

Del total de cuestionarios repartidos a todos los estudiantes para sus progenitores, 716, el número de respuestas recibidas fue de 158, 75 padres y 83 madres de 94 estudiantes. A continuación, en la Tabla 3, podemos ver la distribución de la muestra de padres y madres según el curso.

Tabla 3

Distribución de la muestra de madres y padres por curso de los estudiantes

CURSO	1°	2°	3°	4°	TOTAL
MADRE	16	41	13	13	83
PADRE	13	37	11	14	75

Y a continuación, podemos ver la distribución de la muestra de madres y padres por curso y sexo de los estudiantes en la Tabla 4.

Tabla 4

Distribución de la muestra de madres y padres según el sexo de los estudiantes

CURSO	1°	2°	3°	4°	TOTAL
Hombre/Mujer	H/M	H/M	H/M	H/M	H/M
MADRE	8/8	19/22	8/5	7/6	42/41
PADRE	6/7	18/19	6/5	9/5	39/36

5.3.2 Variables e instrumentos de la investigación

A continuación, en la Tabla 5 hemos elaborado un esquema general con las variables de esta investigación, diferenciando entre las que hacen referencia a los progenitores y las que hacen referencia a los estudiantes. Con respecto a los progenitores, se ha diferenciado entre madres, padres y progenitores, quedando este último término reservado para la información conjunta de madre y padre.

Tabla 5

Esquema general de las dimensiones y variables del estudio: estudiantes, madres, padres y progenitores

ESTUDIANTES	MADRES, PADRES Y PROGENITORES
Estrategias de aprendizaje	
Cognitiva	
1. Repetición	
2. Organización	
3. Elaboración	
4. Pensamiento crítico	
Metacognitiva	
1. Planificación, supervisión y regulación de la cognición	
Gestión de recursos	
1. Tiempo	
2. Lugar de estudio	
3. Regulación del esfuerzo	
4. Ayuda	
Metas académicas	Situación laboral parental
1. Tarea	1. Madre en activo y Padre en activo
2. Evitación de la tarea	2. Madre en paro y Padre en activo
3. Autoensalzamiento del ego	3. Madre en activo y Padre en paro
4. Autoprotección del ego	4. Madre en paro y Padre en paro
Estilos educativos parentales percibidos	Metas académicas percibidas
1. Democrático	1. Tarea
2. Autoritario	2. Evitación de la tarea
3. Permisivo	3. Autoensalzamiento del ego
	4. Autoprotección del ego
Expectativas parentales percibidas	Estilos educativos parentales
1. De rendimiento	1. Democrático
2. Académica	2. Autoritario
	3. Permisivo
Rendimiento académico	Expectativas parentales
1. Matemáticas	1. De rendimiento
2. Lengua Castellana y Literatura	2. Académica
3. Ciencias Sociales, Geografía e Historia	
4. Inglés	
5. Rendimiento medio	

A continuación, en la Tabla 6 hemos elaborado un esquema clasificando las variables según su pertenencia teórica principal al área estratégica, motivacional o familiar, así como su naturaleza directa o percibida, menos con el Rendimiento medio, ya que lo hemos utilizado como un indicador del nivel del aprendizaje. Las metas académicas directas corresponden al área motivacional y las percibidas por los progenitores consideramos que pertenecen al área motivacional y familiar; de la misma forma, los estilos educativos parentales percibidos y las expectativas parentales percibidas pertenecientes al área motivacional.

Tabla 6
Clasificación de las variables dentro de las áreas estratégica, motivacional y familiar: directa o percibida

Estratégica	Motivacional		Familiar	
	Directa	Percibida	Directa	Percibida
Estrategias cognitivas	Metas académicas	Metas académicas percibidas		Metas académicas percibidas
Estrategias metacognitivas		Estilos educativos parentales percibidos	Estilos educativos parentales	
Estrategias de gestión de los recursos		Expectativas parentales percibidas	Expectativas parentales	Situación laboral parental

Para la recogida de información de todas las variables del estudio, hemos utilizado diferentes cuestionarios que a continuación se especifican para cada una de las variables. De manera complementaria, hemos realizado una entrevista semiestructurada con la orientadora del centro. La entrevista está organizada en dos partes: la primera parte con preguntas para obtener información sobre la utilización de estrategias de aprendizaje por parte de los estudiantes y la segunda parte con preguntas sobre las principales características del apoyo

académico parental que llevan a cabo los padres y las madres del centro. La relación de preguntas está recogida en el Anexo 14.

5.3.2.1 Estrategias de aprendizaje

Dentro de las estrategias de aprendizaje, vamos a estudiar las estrategias cognitivas, las metacognitivas y las que utilizan los estudiantes para la gestión de los recursos. Las estrategias cognitivas hacen referencia a los procesos mentales que intervienen en la integración del nuevo conocimiento con el que ya posee el estudiante. En este sentido, serían las acciones que realizan los estudiantes para ordenar, codificar, comprender, guardar y poder recuperar la información cuando sea necesario. En esta investigación estudiaremos las siguientes estrategias cognitivas: la repetición, la organización, la elaboración y el pensamiento crítico. Con la estrategia de repetición los estudiantes intentan recordar la información importante y mantenerla activa en la memoria más inmediata. La estrategia de elaboración permite integrar la nueva información con la previa del estudiante. La estrategia de organización se destina a la estructuración de la información a través del análisis, la selección y la construcción de conexiones y jerarquías para integrar el conocimiento nuevo de manera coherente y significativa con el que ya posee el estudiante. La estrategia de pensar de forma crítica o analítica es el proceso en el que se analiza y valora la manera en la que se organizan los conocimientos, las opiniones y las afirmaciones para adoptar la postura más razonable, justificada y personal sobre un tema. Las estrategias metacognitivas regulan los procesos que se ocupan de la cognición y gestionan la propia conciencia del estudiante como aprendiz. En este estudio analizaremos las siguientes estrategias metacognitivas: la planificación, supervisión y regulación de la cognición antes y durante la realización de la tarea. Las estrategias para la gestión de los recursos se utilizan para administrar aspectos temporales, circunstanciales, materiales, la búsqueda de ayuda y colaboración, así como la regulación del esfuerzo personal necesario para llevar a cabo la tarea. En concreto tendremos en cuenta la planificación, la supervisión y la regulación del tiempo, del lugar de estudio, del esfuerzo y la búsqueda de ayuda.

El cuestionario que hemos utilizado para recoger la información en relación a las estrategias de aprendizaje es el *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* de Pintrich, Smith, García y McKeachie (1993), únicamente de la parte dedicada a las estrategias metacognitivas, cognitivas y de gestión de los recursos; no utilizaremos la parte del

cuestionario dedicada a la motivación. El cuestionario está recogido en el Anexo 1. Además, hemos realizado una versión simplificada y adaptada de los ítems al lenguaje que utilizan los estudiantes de ESO en la actualidad, pero conservando íntegramente el contenido. Los ítems están todos expresados en lenguaje positivo, correspondiendo de esta forma una mayor puntuación a un mayor nivel de la estrategia que se está midiendo. Hemos utilizado una escala tipo Likert de 7 niveles de acuerdo, en la que el 1 será el nivel más bajo (*nunca*) y el 7 el nivel más alto (*siempre*). La relación de ítems y subescalas se especifica a continuación en la Tabla 7 y el cuestionario utilizado se incluye en el Anexo 2.

Tabla 7
Relación de ítems y subescalas MSLQ, versión simplificada

ESTRATEGIAS
Cognitiva-Repetición: 7, 12, 23, 34
Cognitiva-Organización: 1, 10, 15, 26
Cognitiva-Elaboración: 25, 27, 29, 31
Cognitiva-Pensamiento crítico: 6, 13, 16, 33
Metacognitivas: 2, 4, 9, 18, 19, 20, 21, 39
Gestión de recursos-Tiempo: 11, 32, 38, 40
Gestión de recursos-Lugar de estudio: 3, 17, 28, 35
Gestión de recursos-Regulación del esfuerzo: 5, 14, 24, 36
Gestión de recursos-Ayuda: 8, 22, 30, 37

Para analizar la validez y fiabilidad del instrumento tendremos en cuenta las investigaciones previas en las que se ha llevado a cabo el estudio de la validez y fiabilidad sobre el cuestionario MSLQ. Los distintos trabajos han dado resultados diferentes y discrepantes dependiendo de la investigación concreta en la que ha sido utilizado el instrumento, existiendo por tanto discrepancias entre las diferentes estructuras factoriales encontradas en las investigaciones y la propuesta por los autores (Inzunza et al., 2018; Curione y Huertas, 2016). Pese a ello, dicho instrumento sigue siendo uno de los más utilizados en la investigación sobre estrategias de aprendizaje, por lo tanto, consideramos conveniente utilizarlo, pero también llevar a cabo un análisis factorial exploratorio sobre los datos

recopilados para así obtener una estructura factorial más ajustada a dichos datos, y de forma complementaria, comprobar la validez del instrumento.

Realizamos la prueba KMO para ver si es posible realizar el análisis factorial. El valor de KMO obtenido es .921; como es superior a .7 procedemos a su realización. En el análisis factorial hemos utilizado el método de extracción de componentes principales y de rotación varimax con Kaiser. Los componentes teóricos sobre los que está construido el cuestionario MSLQ utilizado son nueve: estrategias cognitivas de repetición, elaboración, organización y pensamiento crítico; estrategia metacognitiva y estrategias de gestión del tiempo, del lugar, de regulación del esfuerzo y de la ayuda. Por tanto, la estructura factorial más idónea de partida, es con nueve factores. A continuación, en la Tabla 8 podemos comprobar la matriz de nueve componentes rotados.

Tabla 8

Factores de las Estrategias de Aprendizaje: Matriz de nueve componentes rotados

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6	Factor 7	Factor 8	Factor 9
Mslq36Es4	.771								
Mslq5Es1	.687								
Mslq24Es3	.646								
Mslq14Es2	.594			.378					
Mslq32T2	.566								
Mslq38T3	.483							.436	
Mslq39MT8	.463								
Mslq4MT2	.412								
Mslq26O4		.841							
Mslq29EI3		.806							
Mslq15O3		.755							
Mslq1O1		.692							
Mslq34R4		.509							
Mslq33PC4			.757						
Mslq25EI1			.738						
Mslq27EI2			.550						
Mslq16PC3			.528						
Mslq20MT6			.421						
Mslq31EI4			.358						
Mslq22A2				.683					
Mslq19MT5				.599					
Mslq2MT1	.403			.598					
Mslq3L1				.459	.396				
Mslq21MT7	.389			.438	.394				
Mslq13PC2				.438					
Mslq28L3					.691				
Mslq35L4					.550		.363		
Mslq11T1					.518				
Mslq30A3						.722			
Mslq8A1						.711			
Mslq17L2					.364	.551			
Mslq37A4						.535			

Mslq10O2		.611	
Mslq9MT3		.542	
Mslq12R2		.420	
Mslq7R1			.660
Mslq40T4		.534	.411
Mslq23R3	.453	.478	
Mslq6PC1	.412		.625
Mslq18MT4	.444		-.459

Nota: Factor 1: Regulación del esfuerzo

Factor 2: Organización

Factor 3: Elaboración

Factor 4: Estrategias metacognitivas

Factor 5: Gestión del lugar

Factor 6: Gestión de la ayuda

Factor 7: Indeterminado

Factor 8: Repetición

Factor 9: Indeterminado

Como podemos observar, los datos recogidos no se ajustan a dicha estructura factorial. Por tanto, procedimos a la repetición del análisis factorial, pero eliminando los ítems que no han cargado en su factor teórico correspondiente, para conseguir un resultado teórica y empíricamente coherente. El valor de KMO final obtenido es .908; al ser superior a .7 nos permite su realización. De esta manera, en la Tabla 9 podemos comprobar el resultado final del análisis factorial obtenido, con una estructura en seis factores. Todo ello conlleva la utilización de una versión reducida del instrumento original.

Tabla 9

Factores de las Estrategias de Aprendizaje: Matriz de seis componentes rotados

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6
Mslq36Es4	.741					
Mslq5Es1	.734					
Mslq24Es3	.712					
Mslq14Es2	.621			.390		
Mslq26O4		.832				
Mslq15O3		.802				
Mslq1O1		.739				
Mslq33PC4			.750			
Mslq25E11			.681			
Mslq6PC1			.639			
Mslq27E12			.570			
Mslq16PC3			.566			
Mslq9MT3				.608		
Mslq23R3				.588		.422
Mslq19MT5	.424			.555		
Mslq2MT1	.508			.520		
Mslq12R2				.492		.378
Mslq20MT6			.355	.482		
Mslq30A3					.822	
Mslq8A1					.725	
Mslq37A4	.353				.626	
Mslq7R1						.796
Mslq34R4		.502				.515

Nota: Factor 1: Regulación del esfuerzo
 Factor 2: Organización
 Factor 3: Elaboración
 Factor 4: Estrategias metacognitivas
 Factor 5: Gestión de la ayuda
 Factor 6: Repetición

Los seis factores obtenidos los hemos formado con los siguientes ítems: el primer factor corresponde a la Regulación del esfuerzo, ya que cargan sus cuatro ítems en él (36, 5, 24, 14). El ítem 14 perteneciente a Regulación del esfuerzo también carga en el factor 4, pero no pertenece a dicho factor, por lo que lo utilizaremos en el primero. De la misma manera, los

ítems 19 y 2, pertenecientes a Estrategia metacognitiva cargan en el primer factor y en el cuarto, pero no pueden utilizarse en el primero, ya que no pertenecen teóricamente a dicho factor y el ítem 37 perteneciente a Ayuda, carga en este factor y en el sexto, no puede utilizarse en este factor, ya que pertenece teóricamente al sexto. El segundo factor corresponde a la estrategia cognitiva Organización, ya que cargan tres de sus cuatro ítems en él (26, 15, 1). El tercer factor corresponde a una combinación de las estrategias cognitivas Pensamiento crítico y Elaboración, aportando tres ítems de Pensamiento crítico (33, 6, 16) y dos ítems de Elaboración (25, 27). Ambas estrategias (Pensamiento crítico y Elaboración) están muy relacionadas entre sí, ya que con la estrategia de Elaboración el estudiante procura la integración entre el conocimiento previo y el nuevo y con la estrategia Pensamiento crítico se analiza y valora el conocimiento adquirido en relación al previo, por tanto las podemos integrar en un único factor que denominaremos Elaboración. El ítem 20 pertenece teóricamente Estrategia metacognitiva y carga en este factor y en el cuarto, por lo que no lo podemos incluir en este factor. El cuarto factor corresponde a Estrategias metacognitivas, ya que cargan cuatro de sus ocho ítems (9, 19, 2, 20). Los ítems 23 y 12 cargan en este factor y también en el sexto, pero pertenecen teóricamente al sexto factor, Repetición, por lo que no los podemos incluir en el cuarto. El quinto factor corresponde a la estrategia de Gestión de la ayuda ya que cargan tres de sus cuatro ítems (30, 8, 37) y el sexto factor corresponde a Repetición, ya que sus cuatro ítems cargan en él (23, 12, 7, 34).

A continuación, en la Tabla 10, podemos ver los porcentajes de las varianzas de la estructura de seis factores encontrados. El primer factor, Regulación del Esfuerzo, explica el 13.379% de la varianza; el segundo factor, Organización, explica el 11.355%; el tercer factor, Elaboración, explica el 10.924%; el cuarto factor, Estrategias metacognitivas, explica el 10.645%; el quinto factor, Gestión de la ayuda explica el 8.374% y el sexto factor, Repetición, explica el 6.741% de la varianza. Entre los seis factores explican el 61.417% de la varianza.

Tabla 10

Varianza total explicada: Estrategias de Aprendizaje

	Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado
1 ^{er} Factor: Regulación del esfuerzo	3.077	13.379	13.379
2 ^o Factor: Organización	2.612	11.355	24.734
3 ^{er} Factor: Elaboración	2.512	10.924	35.657
4 ^o Factor: Estrategias metacognitivas	2.448	10.645	46.303
5 ^o Factor: Gestión de la ayuda	1.926	8.374	54.677
6 ^o Factor: Repetición	1.550	6.741	61.417

Para evaluar la fiabilidad del cuestionario hemos utilizado los coeficientes obtenidos con el alfa de Cronbach, teniendo en cuenta el criterio de George y Mallery (2003): Coeficiente alfa >.9 excelente; >.8 bueno; >.7 aceptable; >.6 cuestionable; >.5 bajo; <.5 inaceptable.

A continuación, en la Tabla 11, hemos reflejado los datos de α de Cronbach: para todo el cuestionario MSLQ, es .899 por tanto es excelente; el obtenido para el primer factor, Regulación del esfuerzo, es .803 corresponde a bueno; el obtenido para el segundo factor, Organización, es .793 corresponde a bueno; el tercer factor, Elaboración, es .708 corresponde a aceptable; el cuarto factor, Estrategias metacognitivas, es .687 corresponde a aceptable; el quinto factor, Gestión de la ayuda, es .727 corresponde a aceptable y el sexto factor, Repetición, es .636 corresponde a cuestionable. Por tanto, en la muestra y condiciones fijadas de aplicación del cuestionario, el 89.9% de la varianza de las puntuaciones corresponden a lo que se pretende medir y el 10.1% a errores aleatorios.

Tabla 11

Número de casos, alfa de Cronbach y número de elementos: Estrategias de Aprendizaje

	n	Alfa de Cronbach	Nº de elementos
Cuestionario Mslq	309	.899	23
1 ^{er} Factor: Regulación del Esfuerzo	342	.803	4
2 ^o Factor: Organización	353	.791	3
3 ^{er} Factor: Elaboración	334	.708	5
4 ^o Factor: Estrategias metacognitivas	342	.687	4
5 ^o Factor: Gestión de la ayuda	348	.727	3
6 ^o Factor: Repetición	349	.636	4

5.3.2.2 Metas académicas

La orientación a metas académicas se refiere a la percepción por parte del estudiante de los objetivos por los que se implica en el aprendizaje. En este estudio destacan dos elementos fundamentales: la tarea y el estudiante. En relación con la tarea estudiaremos la orientación a la misma y su evitación, y en relación con el estudiante estudiaremos el autoensalzamiento y la autoprotección.

Para medir las metas académicas utilizaremos uno de los cuestionarios más empleado en la investigación, el *Goal Orientation Scale* de Skaalvik (1997) recogido en el Anexo 3. El *Goal Orientation Scale* de Skaalvik (1997) contempla las siguientes subescalas de acercamiento o de evitación del aprendizaje/rendimiento:

1) Orientación a metas de aprendizaje (Mastery Goal Orientation). Se refiere al grado en el que el estudiante se implica en el aprendizaje por razones tales como el reto, el dominio o el desarrollo de capacidades.

2) Orientación a metas de ejecución (Performance-Approach Goal Orientation) se refiere al grado en el que el estudiante participa en el aprendizaje para demostrar competencia o autoensalzamiento.

3) Orientación a metas de evitación de la ejecución (Performance-Avoid Goal Orientation). Se refiere al grado en el que el estudiante participa en una tarea con el fin de evitar ser visto como incompetente o en defensa del yo.

4) Orientación a metas de evitación del trabajo (Work avoidance goal orientation). Se refiere al grado en el que el estudiante desea finalizar las tareas con el menor esfuerzo posible.

Hemos incluido una escala tipo Likert de 7 niveles de acuerdo, en la que el 1 será el nivel más bajo (*nunca*) y el 7 el nivel más alto (*siempre*). La relación de ítems y subescalas se especifica a continuación en la Tabla 12.

Tabla 12
Relación de ítems y subescalas del *Goal Orientation Scale*

Subescala	Ítem de la Escala de Skaalvik
Tarea	1, 5, 9, 16
Autoensalzamiento del ego	2, 6, 10, 13
Autoprotección del ego	4, 7, 11, 14
Evitación de la tarea	3, 8, 12, 15

En relación con la validez del instrumento utilizado, diversas investigaciones la confirman, encontrando una consistencia interna en las cuatro subescalas que lo forman. Los resultados de fiabilidad, α de Cronbach, obtenidos por Pipa, Peixoto, Mata, Monteiro y Sanches (2017) en las cuatro subescalas están entre .78 y .84; similar a los resultados de Skaalvik (1997) entre .81 y .93.

En nuestro caso, la fiabilidad para toda la escala y para cada subescala está reflejada en la Tabla 13, con los datos de α de Cronbach: para toda la escala es .758, bueno; el obtenido para la variable Meta de autoensalzamiento del ego es .826, corresponde a bueno; el obtenido para la variable Meta de autoprotección del ego es .740, corresponde a bueno; el de la variable, Meta de tarea es .630, corresponde a aceptable y el de la variable, Meta de evitación de la tarea es .661, corresponde a aceptable. Por tanto, en la muestra y condiciones fijadas de aplicación de la escala, el 75.8% de la varianza de las puntuaciones corresponden a lo que se pretende medir y el 24.2% a errores aleatorios.

Tabla 13

Número de casos, alfa de Cronbach y número de elementos: Metas académicas

	n	Alfa de Cronbach	Nº de elementos
Goal Orientation Scale	322	.758	16
V1: Meta de autoensalzamiento del ego	346	.826	4
V2: Meta de autoprotección del ego	345	.740	4
V3: Meta de tarea	350	.630	4
V4: Meta de evitación de la tarea	347	.661	4

5.3.2.3 Metas académicas percibidas

Para la recogida de información de los progenitores sobre las metas académicas que creen que persiguen sus hijos e hijas, utilizaremos una versión parental del *Goal Orientation Scale* de Skaalvik (1997). Este cuestionario se incluye en el Anexo 4.

La información de ambos progenitores se ha obtenido con la media de los datos aportados por las madres y los padres en cada ítem. En el caso de solo haber obtenido datos de uno de los dos progenitores (madre o padre), se ha utilizado la información aportada por la madre o el padre como parental. Estos casos corresponden a 14 madres y 10 padres.

En el caso de la percepción de las madres, la fiabilidad de la escala y las subescalas está reflejada en la Tabla 14 con los datos de α de Cronbach. Los datos de α de Cronbach para toda la escala es .778, bueno; el obtenido para la variable Meta de autoensalzamiento del ego percibido es .836, corresponde a bueno; el obtenido para la variable Meta de autoprotección del ego percibido es .700, corresponde a aceptable; el de la variable, Meta de tarea percibida es .698, corresponde a aceptable y el de la variable, Meta de evitación de la tarea percibida es .607, corresponde a cuestionable. Por tanto, en la muestra y condiciones fijadas de aplicación del cuestionario, el 77.8% de la varianza de las puntuaciones corresponden a lo que se pretende medir y el 22.2% a errores aleatorios.

Tabla 14

Número de casos, alfa de Cronbach y número de elementos: Metas académicas percibidas por la madre

	n	Alfa de Cronbach	Nº de elementos
Goal Orientation Scale	81	.778	16
V1: Meta de autoensalzamiento del ego percibido	83	.836	4
V2: Meta de autoprotección del ego percibido	82	.700	4
V3: Meta de tarea percibida	83	.698	4
V4: Meta de evitación de la tarea percibida	81	.607	4

En el caso de la percepción de los padres, los datos de α de Cronbach para toda la escala es .771, bueno; el obtenido para la variable Meta de autoensalzamiento del ego percibido es .827, corresponde a bueno; el obtenido para la variable Meta de autoprotección del ego percibido es .654, corresponde a bueno; el de la variable, Meta de tarea percibida es .693, corresponde a bueno y el de la variable, Meta de evitación de la tarea percibida es .707, corresponde a bueno. Por tanto, en la muestra y condiciones fijadas de aplicación del cuestionario, el 77.1% de la varianza de las puntuaciones corresponden a lo que se pretende medir y el 22.9% a errores aleatorios, dando un resultado muy parecido al obtenido con las madres como podemos comprobar en la Tabla 15.

Tabla 15

Número de casos, alfa de Cronbach y número de elementos: Metas académicas percibidas por el padre

	n	Alfa de Cronbach	Nº de elementos
Goal Orientation Scale	76	.771	16
V1: Meta de autoensalzamiento del ego percibido	77	.827	4
V2: Meta de autoprotección del ego percibido	77	.654	4
V3: Meta de tarea percibida	76	.693	4
V4: Meta de evitación de la tarea percibida	77	.707	4

En el caso de la percepción de ambos progenitores, los datos de α de Cronbach para toda la escala es .774, bueno; el obtenido para la variable Meta de autoensalzamiento del ego percibido es .843, corresponde a bueno; el obtenido para la variable Meta de autoprotección del ego percibido es .670, corresponde a bueno; el de la variable, Meta de tarea percibida es .732, corresponde a bueno y el de la variable, Meta de evitación de la tarea percibida es .677, corresponde a bueno. Por tanto, en la muestra y condiciones fijadas de aplicación del cuestionario, el 77.4% de la varianza de las puntuaciones corresponden a lo que se pretende medir y el 22.6% a errores aleatorios como podemos comprobar en la Tabla 16.

Tabla 16

Número de casos, alfa de Cronbach y número de elementos: Metas académicas percibidas por ambos progenitores

	n	Alfa de Cronbach	Nº de elementos
Goal Orientation Scale	87	.774	16
V1: Meta de autoensalzamiento del ego percibido	90	.843	4
V2: Meta de autoprotección del ego percibido	89	.670	4
V3: Meta de tarea percibida	89	.732	4
V4: Meta de evitación de la tarea percibida	88	.677	4

5.3.2.4 Estilos educativos parentales

Para nuestra investigación, hemos considerado adecuado utilizar las tipologías conceptuales de Baumrind (1971), corroborados en la reciente investigación de Jorge y González (2017), en tres estilos educativos: democrático, autoritario y permisivo. A través de los estilos educativos, los progenitores buscan favorecer el desarrollo personal y la autonomía de los menores a través de diferentes niveles de afecto y control, pero siempre dentro del concepto de parentalidad positiva (Bernal et al., 2012). De esta forma, el estilo democrático se caracteriza por niveles altos tanto en afecto como en control; el autoritario por nivel bajo en afecto y alto en control y el permisivo por nivel alto en afecto y bajo en control. Para la recogida de información hemos utilizado una versión abreviada de la revisión de Reitman, Rhode, Hupp y Altobello (2002) del *Parental Authority Questionnaire, PAQ*, de Buri (1988, 1991). El PAQ-R está basado en la caracterización de los estilos democrático, autoritario y permisivo. Teniendo en cuenta la evolución de los estudios sobre estilos educativos

parentales, desde un enfoque tipológico inicial hacia una perspectiva desde la que se analiza un mayor número de opciones parentales, nos interesa obtener información de los progenitores en cada uno de los tres estilos descritos, por tanto partimos de una concepción múltiple en la que no llevaremos a cabo una clasificación tipológica (Aroca y Cánovas, 2012; Jeynes, 2010; Oliva et al., 2007; Torío et al., 2008). En el Anexo 5 hemos recogido el *Parental Authority Questionnaire-Revised, PAQ-R*, de Reitman et al. (2002) y en el Anexo 6 la traducción al español realizada por la autora de esta tesis.

Además, hemos utilizado el cuestionario diferenciando los estilos educativos de ambos progenitores, madre y padre, ya que investigaciones recientes muestran diferencias en las interacciones entre los hijos e hijas con los padres y las madres. Los estilos parentales, tal como son percibidos por los hijos y las hijas, predicen de manera diferente el nivel de sus autopercepciones cuando se considera de manera diferenciada a padre y madre (Molina, Raimundi y Bugallo, 2017; Tur-Porcar, Mestre, Samper y Malonda, 2012).

También hemos utilizado un lenguaje actualizado y hemos procedido a realizar una selección de ítems para utilizar una versión reducida del cuestionario. Los criterios seguidos para seleccionar los ítems han sido la precisión en la caracterización de cada estilo educativo, la claridad del lenguaje, así como la pertinencia del contenido a las formas educativas propias de las familias actuales. Todos los ítems están formulados de manera que una mayor puntuación corresponde a un mayor nivel en la caracterización del estilo. Utilizaremos una escala tipo Likert de 7 niveles de acuerdo, en la que el 1 será el nivel más bajo (*nunca*) y el 7 el nivel más alto (*siempre*). El cuestionario utilizado está recogido en el Anexo 7 y la correspondencia entre los estilos educativos y los ítems se especifica a continuación, en la Tabla 17.

Tabla 17
Relación de ítems y subescalas del PAQ-R, versión parental

ESTILOS EDUCATIVOS PARENTALES	Ítem del PAQ-R
Democrático	3, 7, 10, 12
Autoritario	1, 2, 8, 9
Permisivo	4, 5, 6, 11

En relación con la validez del cuestionario, Bersabé, Fuentes y Motrico (2001) muestran la validez del PAQ de Buri (1991) a través de las correlaciones con otra escala de medir estilos educativos parentales similar, el Parental Nurture Scale (Buri, Louiselle, Misukanis y Mueller, 1988), comprobando que ambos instrumentos aportan una validez convergente y discriminante adecuada. Además, los coeficientes de fiabilidad, α de Cronbach, que hemos obtenido con los 4 ítems que caracterizan cada tipología (democrático, autoritario y permisivo), son similares a los obtenidos por Bersabé et al. (2001) en su estudio. La puntuación en cada estilo educativo de ambos progenitores se ha obtenido con la media de las puntuaciones aportada por las madres y los padres en cada ítem. En los casos que no han aportado la información ambos progenitores, se ha utilizado la información aportada por la madre o el padre como puntuación parental. En nuestro caso, 17 madres y 9 padres.

En el caso de los estilos educativos de las madres, el α de Cronbach obtenido para la variable Estilo educativo democrático es .757, corresponde a bueno; el obtenido para la variable Estilo educativo autoritario es .741, corresponde a aceptable y el obtenido para la variable Estilo educativo permisivo es .704, corresponde a aceptable como podemos ver en la Tabla 18.

Tabla 18

Número de casos, alfa de Cronbach y número de elementos: Estilos educativos de la madre

	n	Alfa de Cronbach	Nº de elementos
V1: Estilo educativo democrático	79	.757	4
V2: Estilo educativo autoritario	79	.741	4
V3: Estilo educativo permisivo	79	.704	4

En el caso de los estilos educativos de los padres, el α de Cronbach obtenido para la variable Estilo educativo democrático es .726, corresponde a aceptable; el obtenido para la variable Estilo educativo autoritario es .771, corresponde a bueno y el obtenido para la variable Estilo educativo permisivo es .672, corresponde a aceptable como podemos ver en la Tabla 19.

Tabla 19

Número de casos, alfa de Cronbach y número de elementos: Estilos educativos del padre

	n	Alfa de Cronbach	Nº de elementos
V1: Estilo educativo democrático	71	.726	4
V2: Estilo educativo autoritario	71	.771	4
V3: Estilo educativo permisivo	71	.672	4

En el caso de los estilos educativos de ambos progenitores, el α de Cronbach obtenido para la variable Estilo educativo democrático es .817, corresponde a bueno; el obtenido para la variable Estilo educativo autoritario es .703, corresponde a aceptable y el obtenido para la variable Estilo educativo permisivo es .633, corresponde a cuestionable como podemos ver en la Tabla 20.

Tabla 20

Número de casos, alfa de Cronbach y número de elementos: Estilos educativos de los progenitores

	n	Alfa de Cronbach	Nº de elementos
V1: Estilo educativo democrático	88	.817	4
V2: Estilo educativo autoritario	88	.706	4
V3: Estilo educativo permisivo	88	.633	4

5.3.2.5 Estilos educativos parentales percibidos

Para la recogida de información de los estilos educativos parentales percibidos por los estudiantes hemos utilizado una versión para estudiantes del mismo cuestionario empleado con los progenitores con algunos ítems más en la caracterización de cada estilo educativo y diferenciando entre madre y padre. El cuestionario utilizado está recogido en el Anexo 8. A continuación, en la Tabla 21 hemos relacionado los diferentes estilos educativos parentales y los ítems utilizados.

Tabla 21

Relación de ítems y subescalas del PAQ-R, versión para estudiantes

ESTILOS EDUCATIVOS PARENTALES	Ítem del PAQ-R
Democrático	3, 6, 9, 13, 15, 18
Autoritario	1, 2, 5, 10, 11, 17
Permisivo	4, 7, 8, 12, 14, 16

Los coeficientes de fiabilidad, α de Cronbach, que hemos obtenido con el instrumento completo utilizado (18 ítems) y con los 6 ítems que caracterizan cada tipología (democrático, autoritario y permisivo), están recogidos en la Tabla 21 para la percepción de las madres, en la Tabla 22 para la de los padres y en la Tabla 23 para ambos progenitores y son similares a los obtenidos por Bersabé et al. (2001) en su estudio. La puntuación parental de cada estilo educativo percibido se ha obtenido con la media de las puntuaciones del padre y la madre aportada por los estudiantes en cada ítem. En los casos que no han aportado la información del padre, pero sí la de la madre (12 casos), se ha utilizado esta puntuación como la puntuación parental.

En el caso de los estilos educativos de la madre percibido, el α de Cronbach obtenido para todo el cuestionario es .716, corresponde a aceptable; la variable Estilo educativo democrático percibido es .795, corresponde a bueno; el obtenido para la variable Estilo educativo autoritario percibido es .647, corresponde a aceptable y el obtenido para la variable Estilo educativo permisivo percibido es .652, corresponde a aceptable como podemos ver en la Tabla 22.

Tabla 22

Número de casos, alfa de Cronbach y número de elementos: Estilos educativos de la madre percibidos

	n	Alfa de Cronbach	Nº de elementos
PAQ-R	342	.716	18
V1: Estilo educativo democrático percibido	343	.795	6
V2: Estilo educativo autoritario percibido	344	.647	6
V3: Estilo educativo permisivo percibido	343	.652	6

En el caso de los estilos educativos de los padres percibido, el α de Cronbach obtenido para todo el cuestionario es .713, corresponde a aceptable; la variable Estilo educativo democrático percibido es .816, corresponde a bueno; el obtenido para la variable Estilo educativo autoritario percibido es .626, corresponde a cuestionable y el obtenido para la variable Estilo educativo permisivo percibido es .628, corresponde a cuestionable como podemos ver en la Tabla 23.

Tabla 23

Número de casos, alfa de Cronbach y número de elementos: Estilos educativos del padre percibidos

	n	Alfa de Cronbach	Nº de elementos
PAQ-R	330	.713	18
V1: Estilo educativo democrático percibido	331	.816	6
V2: Estilo educativo autoritario percibido	332	.626	6
V3: Estilo educativo permisivo percibido	331	.628	6

En el caso de los estilos educativos de ambos progenitores percibido, el α de Cronbach obtenido para todo el cuestionario es .727, corresponde a aceptable; la variable Estilo educativo democrático percibido es .817, corresponde a bueno; el obtenido para la variable Estilo educativo autoritario percibido es .644, corresponde a aceptable y el obtenido para la variable Estilo educativo permisivo percibido es .652, corresponde a aceptable como podemos ver en la Tabla 24.

Tabla 24

Número de casos, alfa de Cronbach y número de elementos: Estilos educativos de los progenitores percibidos

	n	Alfa de Cronbach	Nº de elementos
PAQ-R	342	.727	18
V1: Estilo educativo democrático percibido	343	.817	6
V2: Estilo educativo autoritario percibido	344	.644	6
V3: Estilo educativo permisivo percibido	343	.652	6

5.3.2.6 Expectativas parentales percibidas

Basándonos en trabajos previos de la literatura de investigación en expectativas académicas (Intxausti, Etxeberria y Joaristi, 2014; Rimkute, Hirvonen, Tolvanen, Aunola y Nurmi, 2012) hemos recogido información mediante unos ítems para medir las expectativas que los hijos e hijas consideran que sus progenitores tienen respecto a ellos. Para ello, hemos diferenciado entre ambos progenitores (madre y padre) y respecto al nivel máximo que creen que van a alcanzar, tanto en su rendimiento como en el nivel de estudios académicos. A partir de dichos datos, se podrá calcular una puntuación media que combine la de ambos progenitores.

Para el nivel de expectativa de rendimiento utilizamos la siguiente pregunta: *¿Qué notas espera tu madre/padre de ti en tus estudios?* Las respuestas son cerradas y ordenadas en una escala tipo Likert con 10 niveles de valoración, en el que el 1 será el nivel más bajo (*Las más bajas*) y el 10 el nivel más alto (*Las más altas*).

Para el nivel de expectativas académicas utilizamos la siguiente pregunta: *¿Cuál es el nivel educativo que espera tu madre/padre que alcances en tus estudios?* Las posibilidades de respuesta corresponden a las titulaciones académicas del sistema educativo español establecido en Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) ordenadas en una escala tipo Likert con 10 niveles de valoración, en el que el 1 será el nivel más bajo (*título de ESO*) y el 10 el nivel más alto (*título universitario*). El cuestionario para la recogida de información de las expectativas parentales percibidas, tanto de rendimiento como académicas, se incluye en el Anexo 9.

También obtendremos la expectativa percibida media a través de la media de la información obtenida entre las expectativas de rendimiento y académicas de madres y de padres respectivamente. Las expectativas parentales percibidas las obtendremos con la media de las informaciones obtenidas entre madre y padre para el rendimiento y para el nivel académico. La expectativa media parental percibida la obtendremos con la media entre las expectativas parentales de rendimiento y académicas. En el caso de haber obtenido información sólo de una de las dos expectativas solicitadas (de rendimiento o académica), ésta se utilizará como expectativa media percibida. En concreto hay 14 casos que informan sobre la Expectativa de rendimiento percibida, pero no de la académica y 14 casos que informan sobre la Expectativa académica percibida, pero no la de rendimiento. En el caso de haber obtenido información de uno de los dos progenitores (madre o padre), ésta se utilizará como parental. En concreto hay 10 casos que informan sobre las expectativas percibidas de las madres, pero no de los padres. En la Tabla 25 podemos ver el número de casos de cada una de las expectativas parentales percibidas obtenidas.

Tabla 25

Número de casos: Expectativas parentales percibidas

Expectativas parentales percibidas	n
Expectativa de rendimiento de la madre percibida	340
Expectativa académica de la madre percibida	337
Expectativa media de la madre percibida	352
Expectativa de rendimiento del padre percibida	328
Expectativa académica del padre percibida	328
Expectativa media del padre percibida	351
Expectativa de rendimiento de los progenitores percibida	352
Expectativa académica de los progenitores percibida	352
Expectativa media de los progenitores percibida	352

5.3.2.7 Expectativas parentales

Para la recogida de información de los progenitores sobre las expectativas que tienen en relación con el rendimiento y el desarrollo académico de sus hijos e hijas, hemos utilizado el mismo cuestionario elaborado para los estudiantes, pero dirigido a los progenitores. Este cuestionario se incluye en el Anexo 10. La expectativa media de la madre y del padre la

obtenemos a través de la media de la información obtenida en las expectativas de rendimiento y académicas de madre y de padre respectivamente. Las expectativas parentales las obtenemos con la media de las informaciones obtenidas entre madre y padre para el rendimiento y para el nivel académico. La expectativa media parental la obtenemos con la media entre las expectativas de rendimiento y académicas parentales. En el caso de haber obtenido información de una de las dos expectativas solicitadas (de rendimiento o académica), ésta se utilizará como expectativa media. En concreto, hay 3 casos en las madres y 1 en los padres. En el caso de haber obtenido información de uno de los dos progenitores (madre o padre), ésta se utilizará como parental. En concreto 16 madres y 12 padres. En la Tabla 26 hemos recogido el número de casos de cada una de las expectativas parentales obtenidas.

Tabla 26
Número de casos: Expectativas parentales

Expectativas parentales	n
Expectativa de rendimiento de la madre	77
Expectativa académica de la madre	80
Expectativa media de la madre	80
Expectativa de rendimiento del padre	75
Expectativa académica del padre	76
Expectativa media del padre	76
Expectativa de rendimiento de los progenitores	92
Expectativa académica de los progenitores	92
Expectativa media de los progenitores	92

5.3.2.8 Rendimiento académico

En las investigaciones sobre educación en la que participa el rendimiento académico, éste es expresado por diferentes indicadores, siendo las calificaciones escolares uno de los más habituales. En este sentido, lo más usual es utilizar las calificaciones en dominios específicos como matemáticas o ciencias, así como la calificación promedio (Gutiérrez y López, 2012; Lamas, 2015). En nuestro caso, utilizaremos el rendimiento entendido de manera global y no ligado a ninguna materia.

Por tanto, aunque existen otras opciones, debido a su mayor simplicidad, en este estudio utilizaremos las notas habituales obtenidas en las siguientes asignaturas de ESO: Matemáticas; Lengua Castellana y Literatura; Ciencias Sociales, Geografía e Historia e Inglés. A partir de dicha información se calculará el Rendimiento medio, respecto a las anteriores asignaturas. Para la obtención de la información se les solicitará a los estudiantes las calificaciones habituales recibidas en dichas asignaturas. El cuestionario para la recogida de información del rendimiento de los estudiantes se incuye en el Anexo 11. En la Tabla 27 hemos recogido el número de casos de cada uno de los rendimientos obtenidos.

Tabla 27

Número de casos: Rendimiento académico

Rendimiento académico	n
Rendimiento en Matemáticas	352
Rendimiento en Lengua Castellana y Literatura	352
Rendimiento en Ciencias Sociales, Geografía e Historia	352
Rendimiento en Inglés	352
Rendimiento medio	352

5.3.2.9 Situación laboral parental

Como información estructural complementaria, hemos incluido la situación laboral de ambos progenitores, pudiendo ser: en activo o en paro. Dicha información, así como otro tipo de información identificativa de los progenitores está recogida en el Anexo 13.

A continuación, en la Tabla 28 hemos recogido el número de casos de la situación laboral parental obtenida para las madres y los padres.

Tabla 28

Número de casos: Situación laboral de la madre y del padre

	En activo	En paro	Total
Situación laboral de la madre	66	26	92
Situación laboral del padre	85	5	90

En el caso de tener información de la situación laboral de uno de los dos progenitores, ésta se considerará la información laboral de ambos. En concreto, no hemos obtenido la información laboral de la madre, pero sí la del padre en 2 casos y sí obtenemos la información laboral de la madre, pero no la del padre en 4 casos. A continuación, en la Tabla 29 podemos ver el número de casos recogido para cada una de las cuatro posibilidades de situación laboral parental.

Tabla 29
Número de casos: Situación laboral parental

Madre en activo, Padre en activo	Madre en paro, Padre en activo	Madre en activo, Padre en paro	Madre en paro, Padre en paro	Total
65	22	3	4	94

5.3.3 Procedimiento

Hemos estructurado el procedimiento seguido estableciendo una serie de fases, que son las que a continuación describimos.

Primera fase: han sido los tutores, en el horario habitual de clase, los encargados de repartir y recoger a los estudiantes de 1º a 4º de ESO los cuestionarios utilizados, siguiendo unas instrucciones comunes en todos los grupos. Los estudiantes han dedicado alrededor de 40 minutos para cumplimentarlos y se les ha informado que deben responder en relación a sus opiniones, ya que no hay respuestas correctas ni incorrectas. También se les ha explicado que su participación es voluntaria y se les ha asegurado que todos los datos recogidos únicamente serán utilizados con fines de investigación, garantizando la confidencialidad. Para relacionar los estudiantes con sus respectivos progenitores hemos recogido en los cuestionarios la fecha de nacimiento, el número de lista y el grupo, por si hubiera dos estudiantes con la misma fecha de nacimiento. Los cuestionarios que se han utilizado en esta fase están recogidos en los Anexos 2, 3, 8, 9, 11 y 12.

Segunda fase: se han repartido a todos los estudiantes del centro los cuestionarios elaborados para que los cumplimenten cada uno de sus progenitores. Los estudiantes han sido los encargados de llevar los cuestionarios a sus casas y traerlos nuevamente al centro. Los cuestionarios que se han utilizado en esta fase están recogidos en los Anexos 4, 7, 10 y 13.

Tercera fase: hemos llevado a cabo una entrevista semiestructurada con la orientadora del centro, en un momento adecuado de su horario para facilitar la obtención de información en relación con las variables del estudio. Esta entrevista ha sido grabada y transcrita en su totalidad para su posterior análisis. La relación de preguntas está recogida en el Anexo 14.

A continuación, en la Figura 7, hemos realizado un esquema con las principales acciones a realizar en cada una de las tres fases del procedimiento de recogida de información.

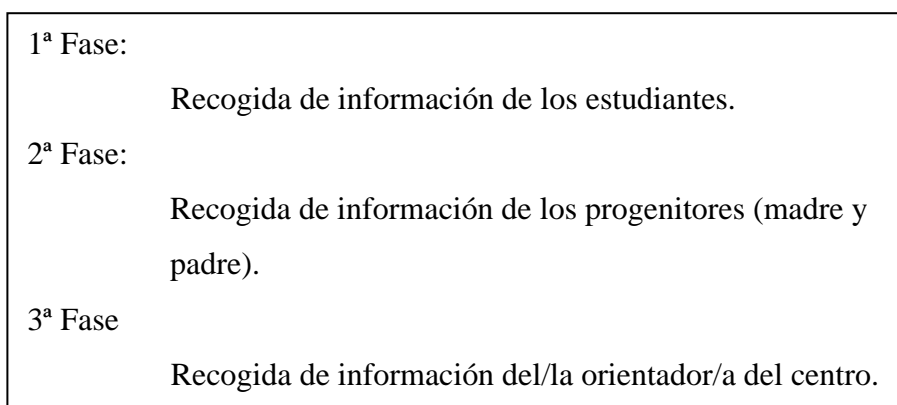


Figura 7. Principales acciones en cada fase del procedimiento de recogida de información.

5.3.4 Técnicas utilizadas para el análisis de los datos

En primer lugar, se realizaron diversos análisis descriptivos con los datos recogidos. Al ser gran parte de nuestras variables cuantitativas continuas, se obtuvieron los estadísticos descriptivos más habituales: frecuencia, media, mediana, rango, rango promedio y desviación típica.

Para realizar algunos de los análisis que indicamos a continuación, debemos tener en cuenta una condición para poder aplicar pruebas estadísticas paramétricas, que la distribución de la muestra sea normal. Hemos utilizado la prueba de Kolmogorov-Smirnov con corrección de Bonferroni para estudiar el criterio de distribución de la muestra, comprobando que las variables cuantitativas estudiadas no cumplen con dicho criterio, por lo tanto utilizaremos en los análisis estadísticos las pruebas no paramétricas, ya que nuestros datos no cumplen con los requisitos necesarios para aplicar las pruebas paramétricas.

A continuación, se realizaron análisis correlacionales. Para ello, se empleó la prueba no paramétrica *rho* de Spearman, la cual es más habitualmente utilizada cuando las variables estudiadas incumplen el supuesto de normalidad.

Posteriormente, se realizaron diversos análisis de diferencias de medias mediante pruebas no paramétricas. Así, por un lado, para comparar las variables de estudio entre dos grupos se utilizó la prueba U de Mann Whitney. De forma complementaria, para el cálculo del tamaño del efecto se utilizó el estadístico *r* y, para su valoración, el criterio establecido en el trabajo clásico de Cohen (1988), donde, a la hora de valorar el tamaño de los efectos obtenidos se considera: *r*:0.10 (bajo) / *r*:0.30 (medio) / *r*:0.50 (grande) / *r*:0.70 (muy grande). Y, por otro lado, para comparar las variables entre más de dos grupos se utilizó la prueba H de Kruskal Wallis y, en caso de encontrar diferencias significativas, el contraste posterior entre dos grupos se realizó con la prueba U de Mann Whitney.

Finalmente, se utilizó el análisis de regresión (método *stepwise*) para determinar el valor predictivo de las variables del estudio respecto al rendimiento académico. Todos los análisis estadísticos han sido realizados mediante el programa informático SPSS versión 24.0.

En relación con la información obtenida en la entrevista con la orientadora, se realizó un análisis de contenido, con el resultado de dicho análisis se elaboró un informe. Las categorías que se van a utilizar para el análisis de contenido han sido las propias variables del estudio. Para la elaboración del análisis cualitativo se utilizó el programa Atlas.ti 8. A través de la combinación de los resultados, se integró la información obtenida en los análisis cuantitativo y cualitativo.

CAPÍTULO VI. RESULTADOS

6.1 ESTUDIO DESCRIPTIVO Y CORRELACIONAL DE LAS VARIABLES DE LOS ESTUDIANTES

A continuación, hemos recogido los principales estadísticos descriptivos: media y desviación típica, así como los coeficientes de correlación de las variables analizadas en los estudiantes. En relación con las variables puntuadas sobre 7, la que obtiene la media más alta de las variables estratégicas es Repetición (V6, $M=5.55$) y la más baja es Elaboración (V3, $M=4.40$); en relación con las metas destacamos la Meta de Tarea con la media más alta (V9, $M=4.77$) y la Meta de autoprotección del ego con la media más baja (V8, $M=3.53$) como podemos observar en la Figura 8.

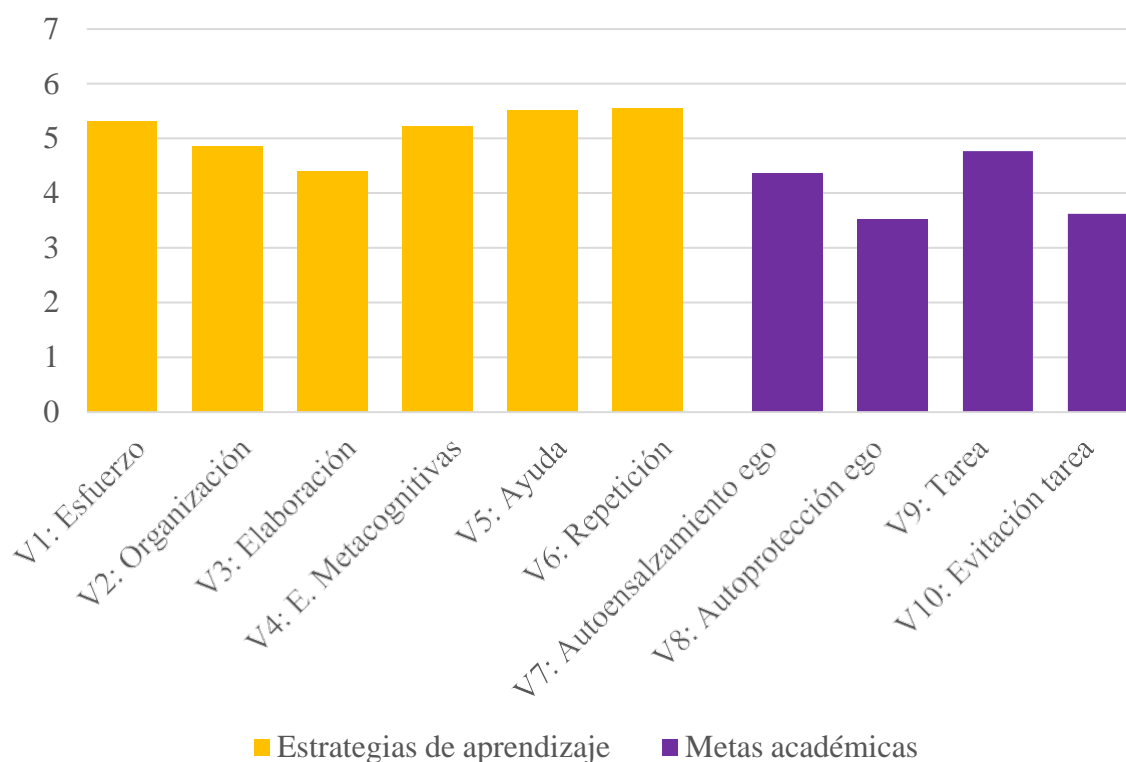


Figura 8. Estrategias de aprendizaje y metas académicas: medias.

En relación con los estilos educativos parentales percibidos, el estilo permisivo es el que obtiene la media más baja en el caso de la madre (V13, $M=3.83$), del padre (V16, $M=3.79$) y de los progenitores (V19, $M=3.82$). Los estilos educativos parentales percibidos

democrático y autoritario obtienen medias muy similares entre sí para madres, padres y progenitores. como podemos comprobar en la Figura 9.

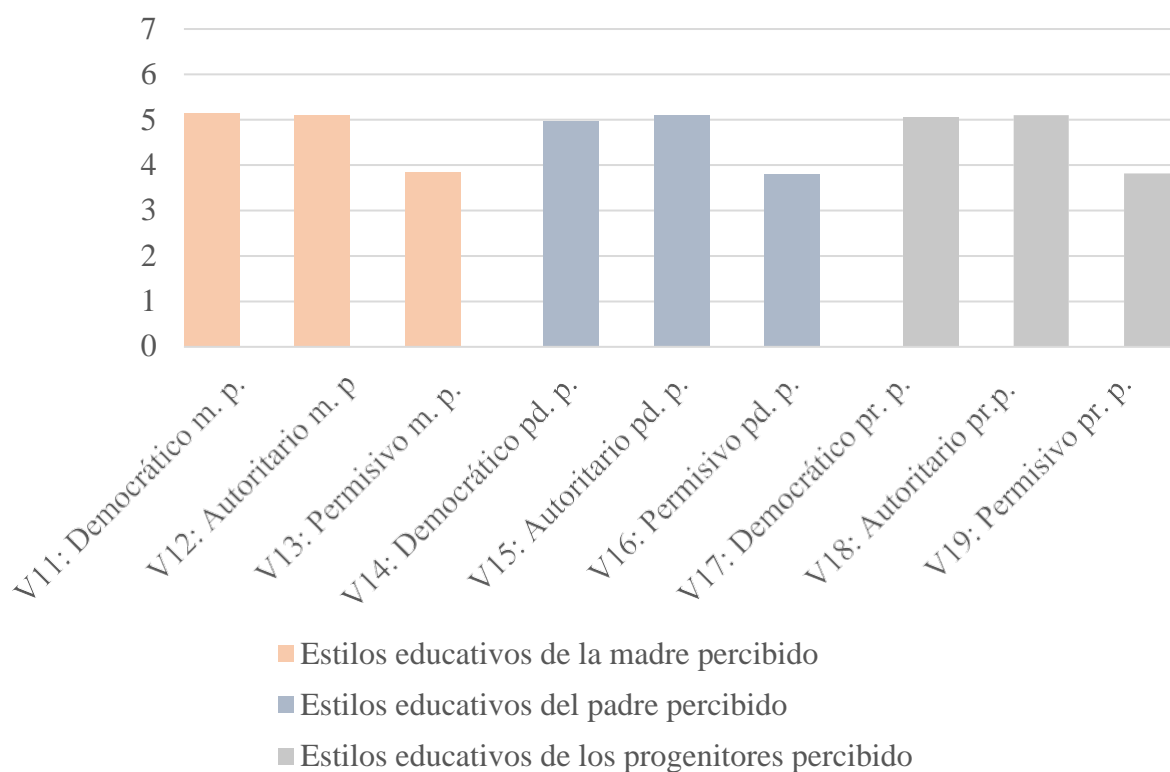


Figura 9. Estilos educativos de la madre, del padre y de los progenitores percibidos: medias.

En relación con las variables puntuadas sobre 10, las expectativas académicas percibidas y el rendimiento medio, las medias obtenidas de la expectativa de rendimiento percibida, de la expectativa académica percibida y de la expectativa media percibida son similares en el caso de las madres, de los padres y de los progenitores, resultando la media más alta la expectativa académica del padre percibida (V24, $M=9.28$) y la más baja la expectativa de rendimiento de la madre percibida (V20, $M=7.94$). La media obtenida del rendimiento medio es buena, cercana al notable (V29, $M=6.57$) como podemos comprobar en la Figura 10.

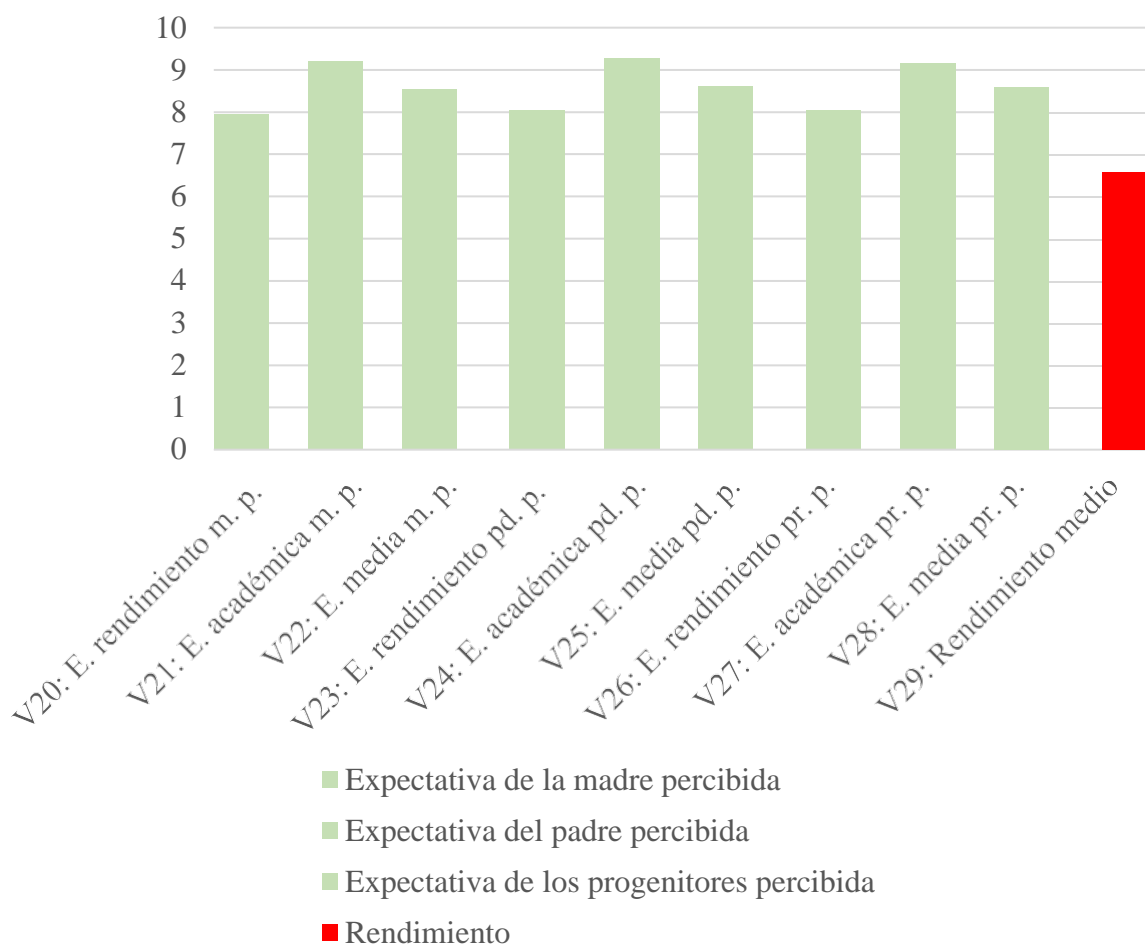


Figura 10. Expectativas de la madre, del padre y de los progenitores percibidas y Rendimiento medio: medias.

En relación con las correlaciones, la variable Regulación del esfuerzo (V1) correlaciona positiva y significativamente con todas las variables de la investigación de los estudiantes, salvo con las variables Meta de autoprotección del ego (V8), Estilo permisivo de la madre percibido (V13), Estilo permisivo del padre percibido (V16) y Estilo permisivo de los progenitores percibido (V19). Con la variable Meta de evitación de la tarea (V10) correlaciona negativa y significativamente.

La variable Organización (V2) correlaciona positiva y significativamente con todas las variables estratégicas, además correlaciona positiva y significativamente con la Meta de tarea (V9) y negativa y significativamente con la Meta de evitación de la tarea (V10). También correlaciona positiva y significativamente con las variables Estilo democrático de la madre

percibido (V11), Estilo democrático del padre percibido (V14), Estilo democrático de los progenitores percibido (V17) y con el Rendimiento medio (V29).

La variable Elaboración (V3) correlaciona positiva y significativamente con todas las variables estratégicas y con todas las metas menos con la variable Meta de evitación de la tarea (V10). Además, correlaciona positiva y significativamente con todas las variables de los estilos educativos parentales percibidos menos con Estilo autoritario de la madre percibido (V12), Estilo autoritario del padre percibido (V15) y Estilo autoritario de los progenitores percibido (V18). Correlaciona positiva y significativamente con todas las variables de las expectativas parentales percibidas, menos con Expectativa académica de la madre percibida (V21) y Expectativa académica del padre percibida (V24). Correlaciona positiva y significativamente con el Rendimiento medio (V29).

La variable Estrategias metacognitivas (V4) correlaciona positiva y significativamente con todas las variables estratégicas. También correlaciona positiva y significativamente con la Meta de autoensalzamiento del ego (V7) y la Meta de Tarea (V9). Correlaciona negativa y significativamente con la Meta de evitación de la tarea (V10). Correlaciona positiva y significativamente con las variables parentales Estilo democrático de la madre percibido (V11), Estilo democrático del padre percibido (V14) y Estilo democrático de los progenitores percibido (V17). Correlaciona positiva y significativamente con todas las variables de las expectativas parentales percibidas y con el Rendimiento medio (V29).

La variable Gestión de la ayuda (V5) correlaciona positiva y significativamente con todas las variables estratégicas. También correlaciona positiva y significativamente con la Meta de autoensalzamiento del ego (V7) y la Meta de Tarea (V9). Correlaciona negativa y significativamente con la Meta de evitación de la tarea (V10). Correlaciona positiva y significativamente con las variables parentales Estilo democrático de la madre percibido (V11), Estilo permisivo de la madre percibido (V13), Estilo democrático del padre percibido (V14), Estilo autoritario del padre percibido (V15), Estilo democrático de los progenitores percibido (V17) y Estilo Permisivo de los progenitores percibido (V19). En relación con las expectativas parentales percibidas, correlaciona positiva y significativamente con la Expectativa académica de la madre percibida (V21), la Expectativa media de la madre percibida (V22), la Expectativa académica de los progenitores percibida (V27) y la Expectativa media de los progenitores percibida (V28). Correlaciona positiva y significativamente con el Rendimiento medio (V29).

La variable Repetición (V6) correlaciona positiva y significativamente con todas las variables estratégicas. También correlaciona positiva y significativamente con la Meta de autoensalzamiento del ego (V7) y Meta de Tarea (V9). Correlaciona negativa y significativamente con la Meta de evitación de la tarea (V10). Con las variables parentales percibidas correlaciona positiva y significativamente con todas menos con Estilo permisivo de la madre percibido (V13), Estilo permisivo del padre percibido (V16) y Estilo permisivo de los progenitores percibidos (V19). Y correlaciona positiva y significativamente con el Rendimiento medio (V29).

En relación con las correlaciones entre las variables estratégicas y las motivacionales queremos señalar: todas las variables estratégicas correlacionan positiva y significativamente entre sí y todas las metas correlacionan positiva y significativamente entre sí salvo la Meta de Tarea y la Meta de Evitación de la tarea que correlacionan negativa y significativamente entre sí. Además, las variables Regulación del esfuerzo (V1), Estrategias metacognitivas (V4), Gestión de la ayuda (V5) y Repetición (V6), correlacionan de la misma manera con las metas: positiva y significativamente con la Meta de autoensalzamiento del ego (V7) y Meta de Tarea (V9) y negativa y significativamente con la Meta de evitación de la tarea (V10). La meta de autoprotección del ego (V8) correlaciona positiva y significativamente únicamente con Elaboración (V3).

Además de lo señalado anteriormente respecto a las correlaciones de las variables estratégicas, la Meta de autoensalzamiento del ego (V7) correlaciona positiva y significativamente con las todas las variables parentales menos con el Estilo democrático de la madre percibido (V11), el Estilo permisivo de la madre percibido (V13), el Estilo democrático del padre percibido (V14), el Estilo permisivo del padre percibido (V16), el Estilo democrático de los progenitores percibido (V17) y el Estilo permisivo de los progenitores percibido (V19). Y correlaciona positiva y significativamente con el Rendimiento medio (V29).

La Meta de autoprotección del ego (V8) correlaciona positiva y significativamente con el Estilo autoritario de la madre percibido (V12), el Estilo autoritario del padre percibido (V15) y el Estilo autoritario de los progenitores percibido (V18). Y correlaciona negativa y significativamente con el Rendimiento medio (V29).

La Meta de tarea (V9) correlaciona positiva y significativamente con todas las variables parentales menos con el Estilo autoritario de la madre percibido (V12), el Estilo permisivo de la madre percibido (V13), el Estilo autoritario del padre percibido (V15), el Estilo permisivo del padre percibido (V16), el Estilo autoritario de los progenitores percibido (V18) y el Estilo permisivo de los progenitores percibido (V19). Y correlaciona positiva y significativamente con el Rendimiento medio (V29).

La Meta de evitación de la tarea (V10) correlaciona positiva y significativamente con el Estilo autoritario de la madre percibido (V12), el Estilo autoritario del padre percibido (V15) y el Estilo autoritario de los progenitores percibido (V18). También correlaciona negativa y significativamente con el Estilo democrático de la madre percibido (V11), el Estilo democrático del padre percibido (V14) y el Estilo democrático de los progenitores percibido (V17) como podemos comprobar en la Tabla 30.

Tabla 30

Media, desviación típica y coeficientes de correlación respecto a las estrategias de aprendizaje, las metas académicas, los estilos educativos parentales percibidos, las expectativas parentales percibidas y el rendimiento medio

Variable	M	SD	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10
V1	5.31	1.276	1									
V2	4.86	1.598	.380**	1								
V3	4.40	1.144	.425**	.305**	1							
V4	5.22	1.112	.636**	.386**	.557**	1						
V5	5.51	1.308	.490**	.343**	.219**	.487**	1					
V6	5.55	1.130	.459**	.503**	.374**	.510**	.407**	1				
V7	4.37	1.647	.331**	.052	.320**	.209**	.128*	.169**	1			
V8	3.53	1.630	.055	.025	.154**	-.031	-.089	.005	.468**	1		
V9	4.77	1.106	.542**	.337**	.464**	.547**	.353**	.429**	.310**	.133*	1	
V10	3.62	1.388	-.337**	-.223**	-.052	-.277**	-.156**	-.163**	.121*	.253**	-.366**	1
V11	5.15	1.270	.407**	.293**	.286**	.351**	.400**	.366**	.097	-.011	.403**	-.141**
V12	5.09	1.029	.112*	.012	.090	.073	.045	.192**	.213**	.229**	.061	.178**
V13	3.83	1.154	.088	.069	.142*	.050	.119*	.019	.014	.061	.084	.093
V14	4.95	1.357	.379**	.290**	.228**	.260**	.335**	.274**	.063	-.032	.329**	-.165**
V15	5.09	1.035	.129*	.062	.108	.091	.110*	.220**	.166**	.165**	.075	.156**
V16	3.79	1.128	.106	.040	.132*	.050	.092	.016	.008	.033	.047	.005
V17	5.05	1.250	.414**	.317**	.271**	.327**	.389**	.335**	.095	-.011	.389**	-.165**
V18	5.10	.990	.121*	.036	.094	.082	.076	.212**	.205**	.208**	.077	.166**
V19	3.82	1.115	.101	.063	.137*	.056	.110*	.017	.020	.059	.080	.054

V20	7.94	1.461	.225**	.038	.197**	.208**	.065	.145**	.214**	.065	.152**	-.037
V21	9.20	1.775	.185**	.055	.108	.202**	.122*	.184**	.198**	.004	.109*	-.039
V22	8.55	1.377	.238**	.062	.184**	.238**	.134*	.176**	.244**	.038	.166**	-.038
V23	8.05	1.568	.256**	.070	.192**	.209**	.058	.160**	.221**	.107	.188**	-.088
V24	9.28	1.694	.221**	.079	.093	.203**	.109	.190**	.181**	.002	.131*	-.084
V25	8.62	1.390	.259**	.061	.166**	.229**	.102	.176**	.239**	.074	.184**	-.063
V26	8.04	1.452	.215**	.019	.182**	.197**	.051	.146**	.209**	.082	.170**	-.052
V27	9.16	1.750	.210**	.083	.125*	.208**	.140**	.168**	.203**	.025	.136*	-.044
V28	8.58	1.343	.253**	.063	.180**	.240**	.120*	.182**	.244**	.056	.178**	-.053
V29	6.57	1.519	.453**	.123*	.200**	.364**	.209**	.174**	.193**	-.114*	.181**	-.105

Nota: V1=Regulación del esfuerzo; V2=Organización; V3=Elaboración; V4=Estrategias metacognitivas; V5=Gestión de la ayuda; V6=Repeticón; V7=Meta de autoensalzamiento del ego; V8=Meta de autoprotección del ego; V9=Meta de tarea; V10=Meta de evitación de la tarea; V11=Estilo democrático de la madre percibido; V12=Estilo autoritario de la madre percibido; V13=Estilo permisivo de la madre percibido; V14=Estilo democrático del padre percibido; V15=Estilo autoritario del padre percibido; V16=Estilo permisivo del padre percibido; V17=Estilo democrático de los progenitores percibido; V18=Estilo autoritario de los progenitores percibido; V19=Estilo permisivo de los progenitores percibido; V20=Expectativa de rendimiento de la madre percibida; V21=Expectativa académica de la madre percibida; V22=Expectativa media de la madre percibida; V23=Expectativa de rendimiento del padre percibida; V24=Expectativa académica del padre percibida; V25=Expectativa media del padre percibida; V26=Expectativa de rendimiento de los progenitores percibida; V27=Expectativa académica de los progenitores percibida; V28=Expectativa media de los progenitores percibida; V29=Rendimiento medio.

*p<.05; **p<.01

Además de lo señalado anteriormente respecto a las correlaciones de las variables estratégicas y las metas, en relación con los estilos educativos parentales, el Estilo democrático de la madre percibido (V11), correlaciona positiva y significativamente con todas las variables de estilos educativos parentales percibidos, pero no se encuentra ninguna correlación con las expectativas parentales percibidas. También correlaciona positiva y significativamente con el Rendimiento medio (V29).

El Estilo autoritario de la madre percibido (V12) correlaciona positiva y significativamente con todos los estilos educativos parentales menos con el Estilo permisivo del padre percibido (V16) y con el Estilo permisivo de los progenitores percibido (V19). Con el Estilo permisivo de la madre percibido (V13) correlaciona negativa y significativamente. Correlaciona positiva y significativamente con todas las expectativas parentales percibidas. No correlaciona con el Rendimiento medio.

El Estilo permisivo de la madre percibido (V13) correlaciona positiva y significativamente con el Estilo democrático de la madre percibido (V11), el Estilo autoritario de la madre percibido (V12), el Estilo democrático del padre percibido (V14), el Estilo permisivo del padre percibido (V16), el Estilo democrático de los progenitores percibido (V17) y con el Estilo permisivo de los progenitores percibido (V19). No se encuentran correlaciones significativas con ninguna variable de las expectativas parentales percibidas ni con el Rendimiento medio.

El Estilo democrático del padre percibido (V14) correlaciona positiva y significativamente con todos los estilos educativos parentales percibidos, pero no se encuentra ninguna correlación con las expectativas parentales percibidas. También correlaciona positiva y significativamente con el Rendimiento medio (V29).

El Estilo autoritario del padre percibido (V15) correlaciona positiva y significativamente con todos los estilos educativos parentales percibidos menos con el Estilo permisivo de la madre percibido (V13), el Estilo permisivo del padre percibido (V16) y el Estilo permisivo de los progenitores percibido (V19). Correlaciona positiva y significativamente con todas las expectativas parentales percibidas. No correlaciona con el Rendimiento medio.

El Estilo permisivo del padre percibido (V16) correlaciona positiva y significativamente con todos los estilos educativos parentales percibidos menos con el Estilo autoritario de la madre percibido (V12), el Estilo autoritario del padre percibido (V15) y el Estilo autoritario de los progenitores percibido (V18). No se encuentran correlaciones significativas con las expectativas parentales percibidas ni con el Rendimiento medio.

El Estilo democrático de los progenitores percibido (V17) correlaciona positiva y significativamente con todos los estilos educativos parentales percibidos, pero no se encuentra ninguna correlación con las expectativas parentales percibidas. También correlaciona positiva y significativamente con el Rendimiento medio (V29). Tiene las mismas correlaciones que el Estilo democrático de la madre percibido y el Estilo democrático del padre percibido.

El Estilo autoritario de los progenitores percibido (V18) correlaciona positiva y significativamente con todos los estilos educativos parentales percibidos menos con el Estilo permisivo de la madre percibido (V13), el Estilo permisivo del padre percibido (V16) y el Estilo permisivo de los progenitores percibido (V19). Correlaciona positiva y significativamente con todas las expectativas parentales percibidas. No correlaciona con el Rendimiento medio.

El Estilo permisivo de los progenitores percibido (V19) correlaciona positiva y significativamente con el Estilo democrático de la madre percibido (V11), el Estilo permisivo de la madre percibido (V13), el Estilo democrático del padre percibido (V14), el Estilo permisivo del padre percibido (V16) y el Estilo democrático de los progenitores percibido (V17). No se encuentran correlaciones significativas con las expectativas parentales percibidas ni con el Rendimiento medio como podemos comprobar en la Tabla 31.

Tabla 31

Coefficientes de correlación respecto a los estilos educativos parentales percibidos, las expectativas parentales percibidas y el rendimiento medio

Variable	V11	V12	V13	V14	V15	V16	V17	V18	V19
V11	1								
V12	.142**	1							
V13	.328**	-.120*	1						
V14	.788**	.157**	.205**	1					
V15	.208**	.831**	-.072	.132*	1				
V16	.261**	-.092	.879**	.288**	-.098	1			
V17	.944**	.149**	.290**	.950**	.178**	.291**	1		
V18	.171**	.958**	-.095	.151**	.957**	-.099	.160**	1	
V19	.312**	-.103	.971**	.254**	-.088	.969**	.307**	-.094	1
V20	.089	.187**	-.015	.090	.151**	.022	.091	.182**	.004
V21	.049	.157**	-.015	.003	.117*	-.014	.014	.153**	-.015
V22	.083	.204**	-.016	.050	.173**	.000	.059	.206**	-.007
V23	.104	.180**	-.065	.093	.226**	-.051	.107	.211**	-.057
V24	.083	.127*	-.043	.023	.141*	-.038	.056	.140*	-.041
V25	.088	.203**	-.063	.055	.226**	-.060	.064	.231**	-.061
V26	.069	.209**	-.065	.069	.207**	-.034	.069	.220**	-.050
V27	.077	.153**	-.016	.022	.142**	-.023	.040	.164**	-.018
V28	.088	.208**	-.043	.053	.205**	-.032	.063	.224**	-.037
V29	.183**	.008	-.004	.173**	.054	.050	.177**	.025	.006

Nota: V11=Estilo democrático de la madre percibido; V12=Estilo autoritario de la madre percibido; V13=Estilo permisivo de la madre percibido; V14=Estilo democrático del padre percibido; V15=Estilo autoritario del padre percibido; V16=Estilo permisivo del padre percibido; V17=Estilo democrático de los progenitores percibido; V18=Estilo

autoritario de los progenitores percibido; V19=Estilo permisivo de los progenitores percibido; V20=Expectativa de rendimiento de la madre percibida; V21=Expectativa académica de la madre percibida; V22=Expectativa media de la madre percibida; V23=Expectativa de rendimiento del padre percibida; V24=Expectativa académica del padre percibida; V25=Expectativa media del padre percibida; V26=Expectativa de rendimiento de los progenitores percibida; V27=Expectativa académica de los progenitores percibida; V28=Expectativa media de los progenitores percibida; V29=Rendimiento medio.

* $p < .05$; ** $p < .01$

Además de lo señalado anteriormente respecto a las correlaciones de las variables estratégicas, las metas y los estilos educativos parentales percibidos (Tabla 29 y Tabla 30), en relación con las expectativas parentales percibidas, todas correlacionan positiva y significativamente entre sí: las de rendimiento, académica y media, tanto de madre, padre y progenitores, y también correlacionan positiva y significativamente con el Rendimiento medio (V29).

El Rendimiento medio (V29) correlaciona positiva y significativamente con todas las variables estratégicas, con todas las metas menos con la Meta de evitación de la tarea (V10) y correlaciona negativa y significativamente con la Meta de autoprotección del ego (V8), correlaciona positiva y significativamente con el Estilo democrático de la madre percibido, el Estilo democrático del padre percibido (V14) y el Estilo democrático de los progenitores percibido (V17), y con todas las expectativas parentales percibidas como podemos comprobar en la Tabla 32.

Tabla 32

Coefficientes de correlación respecto a las expectativas parentales percibidas y el rendimiento medio

Variable	V20	V21	V22	V23	V24	V25	V26	V27	V28
V20	1								
V21	.347**	1							
V22	.781**	.857**	1						
V23	.813**	.301**	.663**	1					
V24	.328**	.929**	.796**	.355**	1				
V25	.681**	.775**	.893**	.808**	.841**	1			
V26	.950**	.346**	.759**	.952**	.363**	.782**	1		
V27	.370**	.983**	.853**	.370**	.981**	.836**	.388**	1	
V28	.750**	.842**	.971**	.756**	.846**	.974**	.790**	.868**	1
V29	.500**	.290**	.462**	.476**	.304**	.451**	.488**	.311**	.468**

Nota: V20=Expectativa de rendimiento de la madre percibida; V21=Expectativa académica de la madre percibida; V22=Expectativa media de la madre percibida; V23=Expectativa de rendimiento del padre percibida; V24=Expectativa académica del padre percibida; V25=Expectativa media del padre percibida; V26=Expectativa de rendimiento de los progenitores percibida; V27=Expectativa académica de los progenitores percibida; V28=Expectativa media de los progenitores percibida; V29=Rendimiento medio.

*p<.05; **p<.01

6.2 ESTUDIO DESCRIPTIVO Y CORRELACIONAL DE LAS VARIABLES DE LAS MADRES, LOS PADRES Y LOS PROGENITORES

A continuación, hemos recogido los principales estadísticos descriptivos: media y desviación típica, así como los coeficientes de correlación de las variables analizadas en las madres, los padres y los progenitores. En relación con las medias de las metas percibidas por las madres, la que obtiene la puntuación más alta es la Meta de tarea percibida por la madre (V32, $M=4.95$) y la más baja la Meta de evitación de la tarea percibida por la madre (V33, $M=3.46$). En relación con los estilos educativos parentales, el Estilo democrático de la madre obtiene la media más alta (V42, $M=5.78$) y el Estilo permisivo de la madre obtiene la media más baja (V44, $M=3.47$) como podemos observar en la Figura 11.

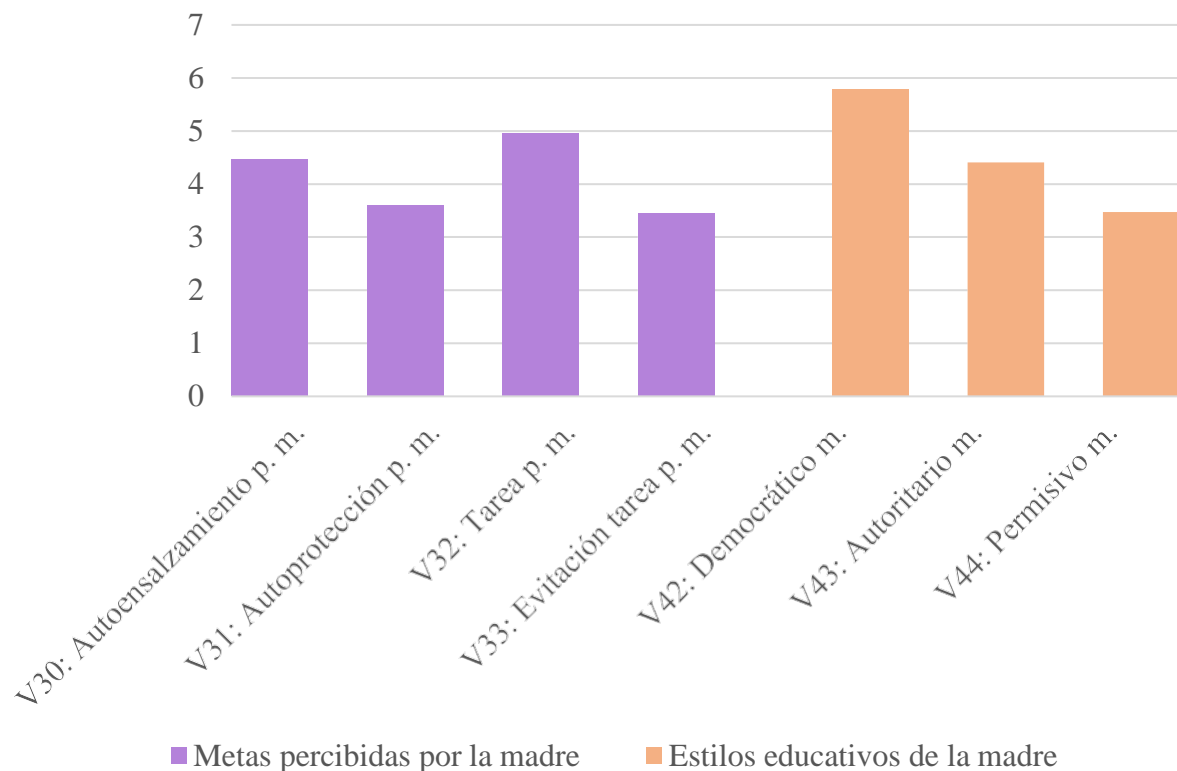


Figura 11. Metas académicas percibidas por la madre y estilos educativos de la madre: medias.

En relación con las expectativas de la madre, puntuadas sobre 10, la que obtiene la media mayor es la Expectativa académica de la madre (V52, $M=9.65$) y la menor la Expectativa de rendimiento de la madre (V51, $M=8.01$) como podemos ver en la Figura 12.

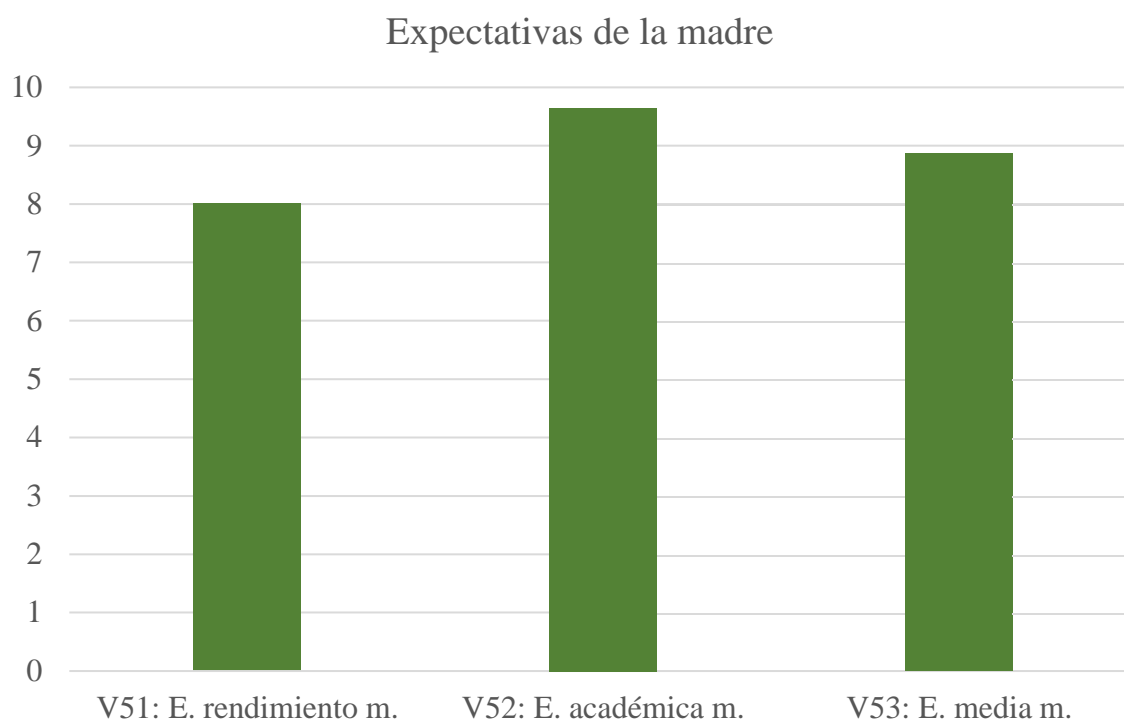


Figura 12. Expectativas de la madre: medias.

Respecto a las correlaciones de las metas percibidas por la madre, la Meta de autoensalzamiento del ego percibida por la madre (V30), correlaciona positiva y significativamente con todas las demás metas percibidas de la madre (V31, V32 y V33). También correlaciona positiva y significativamente con la Expectativa de rendimiento de la madre (V51) y la Expectativa media de la madre (V53). La Meta de autoprotección del ego percibida por la madre (V31) correlaciona positiva y significativamente con las demás metas percibidas por la madre menos con la Meta de tarea percibida por la madre (V32). La Meta de tarea percibida por la madre (V32) correlaciona positiva y significativamente con la Meta de autoensalzamiento del ego percibida por la madre (V30), con el Estilo democrático de la madre (V42), con la Expectativa de rendimiento de la madre (V51) y con la Expectativa media de la madre (V53). La Meta de evitación de la tarea percibida por la madre (V33) correlaciona

positiva y significativamente con todas las demás metas percibidas por la madre menos con la Meta de tarea percibida por la madre (V32).

En relación con las correlaciones de los estilos educativos de la madre, el Estilo democrático de la madre (V42) correlaciona negativa y significativamente con el Estilo permisivo de la madre (V44) y el Estilo autoritario de la madre (V43) también correlaciona negativa y significativamente con el Estilo permisivo de la madre (V44).

Todas las variables de las expectativas de la madre correlacionan positiva y significativamente entre sí, la de rendimiento (V51), la académica (V52) y la expectativa media (V53) como podemos comprobar en la Tabla 33.

Tabla 33

Media, desviación típica y coeficientes de correlación respecto a las metas percibidas por la madre, los estilos educativos de la madre y las expectativas de la madre

Variable	M	SD	V30	V31	V32	V33	V42	V43	V44	V51	V52
V30	4.46	1.397	1								
V31	3.61	1.286	.361**	1							
V32	4.95	1.032	.370**	-.019	1						
V33	3.46	1.129	.239*	.472**	-.110	1					
V42	5.78	.844	-.014	-.194	.251*	-.183	1				
V43	4.41	.959	-.095	.133	-.058	-.061	.033	1			
V44	3.47	.975	-.051	-.068	-.074	.143	-.256*	-.233*	1		
V51	8.01	1.419	.404**	-.077	.351**	.023	.106	-.041	.117	1	
V52	9.65	1.370	.045	-.069	.064	-.078	.113	.118	-.001	.495**	1
V53	8.87	1.214	.261*	-.097	.245*	-.051	.124	.026	.089	.867**	.855**

Nota: V30=Meta de autoensalzamiento del ego percibida por la madre; V31=Meta de autoprotección del ego percibida por la madre; V32=Meta de tarea percibida por la madre; V33=Meta de evitación de la tarea percibida por la madre; V42=Estilo democrático de la madre; V43=Estilo autoritario de la madre; V44=Estilo permisivo de la madre; V51=Expectativa de rendimiento de la madre; V52=Expectativa académica de la madre, V53=Expectativa media de la madre

*p<.05; **p<.01

En relación con las medias de las metas percibidas por el padre, son similares a las percibidas por la madre, la que obtiene la puntuación más alta es la Meta de tarea percibida por el padre (V36, $M=4.94$) y la más baja la Meta de evitación de la tarea percibida por el padre (V37, $M=3.46$). En relación con los estilos educativos parentales, el Estilo democrático del padre obtiene la media más alta (V45, $M=5.69$) y el Estilo permisivo del padre obtiene la media más baja (V47, $M=3.51$) como podemos observar en la Figura 13.

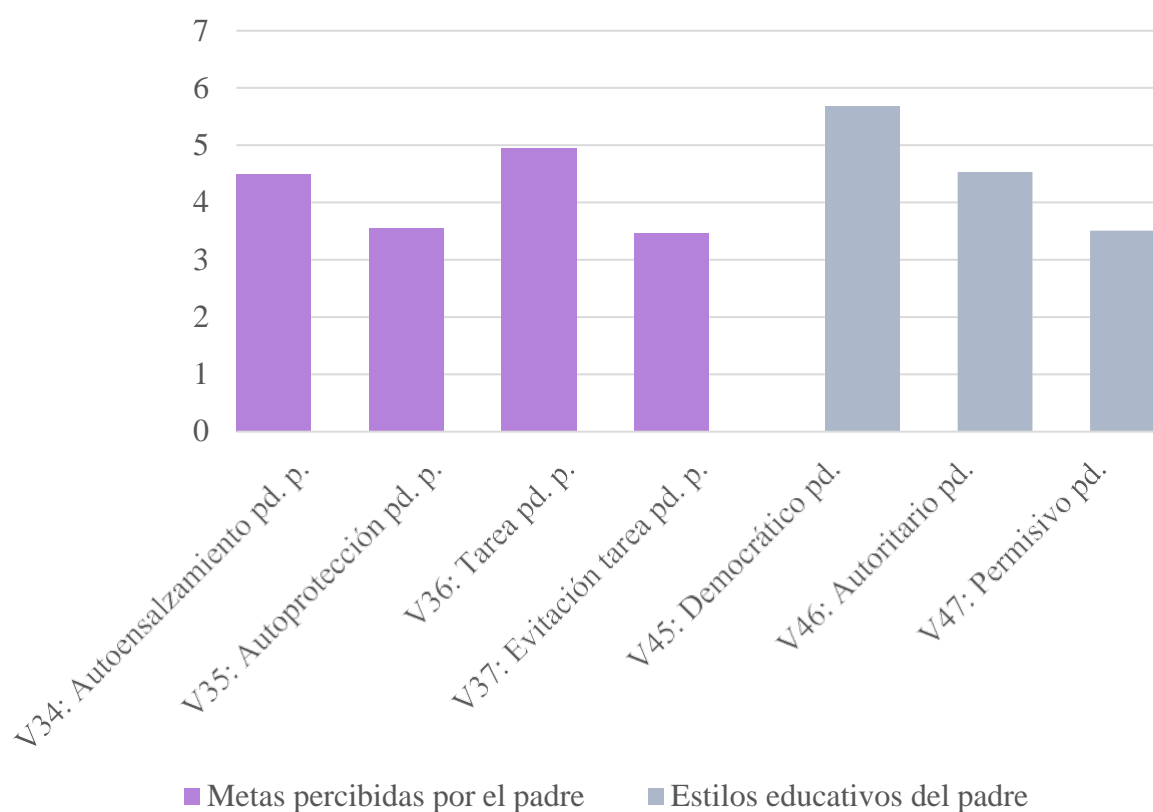


Figura 13. Metas académicas percibidas por el padre y estilos educativos del padre: medias.

La Expectativa académica del padre (V55, $M=9.71$), puntuada sobre 10, obtiene una media mayor que la Expectativa de rendimiento del (V54, $M=8.05$) como podemos observar en la Figura 14.

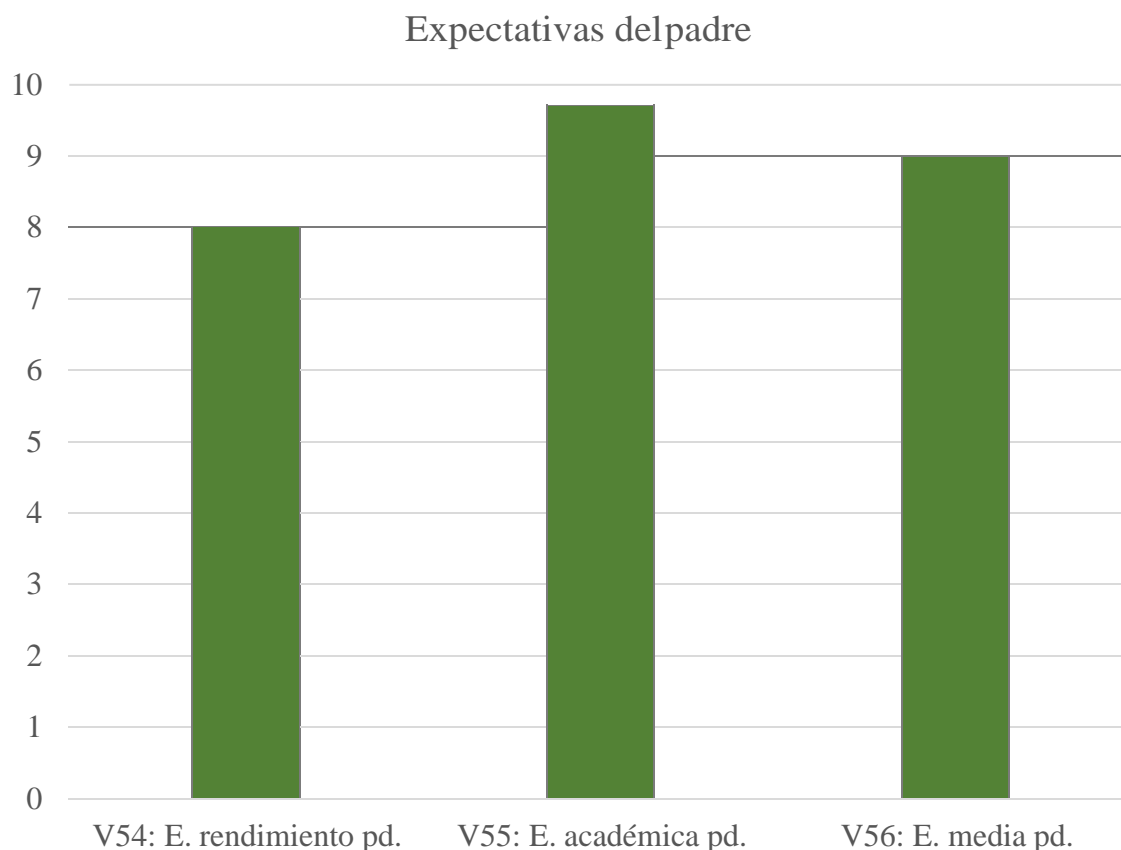


Figura 14. Expectativas del padre: medias.

Respecto a las correlaciones de las metas percibidas por el padre, la Meta de autoensalzamiento del ego percibida por el padre (V34), correlaciona positiva y significativamente con la Meta de autoprotección del ego percibida por el padre (V35) y con la meta de tarea percibida por el padre (V36). También correlaciona positiva y significativamente con el Estilo permisivo del padre (V47), con la Expectativa de rendimiento del padre (V54) y la Expectativa media del padre (V56). La Meta de autoprotección del ego percibida por el padre (V35) correlaciona positiva y significativamente con las demás metas percibidas por el padre menos con la Meta de tarea percibida por el padre (V36). la Meta de tarea percibida por el padre (V36) correlaciona positiva y significativamente con la Meta de autoensalzamiento del ego percibida por el padre (V34) y correlaciona negativa y significativamente con la Meta de evitación de la tarea percibida por el padre (V37), además correlaciona positiva y significativamente con el Estilo democrático del padre (V45), con la Expectativa de rendimiento del padre (V54) y con la Expectativa media del padre (V56).

En relación con las correlaciones de los estilos educativos del padre el Estilo autoritario del padre (V46) correlaciona negativa y significativamente con el Estilo permisivo del padre (V44). Además, el Estilo democrático del padre (V45) correlaciona positiva y significativamente con la Esperativa académica del padre (V55) y con la Esperativa media del padre (V56).

Todas las variables de las expectativas del padre correlacionan positiva y significativamente entre sí, la de rendimiento (V54), la académica (V55) y la expectativa media (V56) como podemos comprobar en la Tabla 34.

Tabla 34

Media, desviación típica y coeficientes de correlación respecto a las metas percibidas por el padre, los estilos educativos del padre y las expectativas del padre

Variable	M	SD	V34	V35	V36	V37	V45	V46	V47	V54	V55
V34	4.50	1.402	1								
V35	3.56	1.301	.416**	1							
V36	4.94	1.079	.461**	.156	1						
V37	3.46	1.244	.133	.257*	-.242*	1					
V45	5.69	.802	.153	-.088	.304*	-.179	1				
V46	4.53	.863	-.179	.099	.019	.028	-.039	1			
V47	3.51	.849	.263*	-.051	.041	-.047	-.021	-.564**	1		
V54	8.05	1.567	.416**	.133	.455**	-.123	.162	.033	.172	1	
V55	9.71	.935	.065	.108	.145	-.100	.254*	-.045	.099	.322**	1
V56	8.89	1.037	.349**	.158	.401**	-.124	.240*	.003	.183	.903**	.697**

Nota: V34=Meta de autoensalzamiento del ego percibida por el padre; V35=Meta de autoprotección del ego percibida por el padre; V36=Meta de tarea percibida por el padre; V37=Meta de evitación de la tarea percibida por el padre; V45=Estilo democrático del padre; V46=Estilo autoritario del padre; V47=Estilo permisivo del padre; V54=Expectativa de rendimiento del padre; V55=Expectativa académica del padre; V56=Expectativa media del padre.

*p<.05; **p<.01

De manera similar a los resultados obtenidos en la madre y en el padre, en el caso de los progenitores, las medias de las metas percibidas por los progenitores, la que obtiene la puntuación más alta es la Meta de tarea percibida por los progenitores (V40, $M=4.92$) y la más baja la Meta de evitación de la tarea percibida por los progenitores (V41, $M=3.56$). En relación con los estilos educativos parentales, el Estilo democrático de los progenitores obtiene la media más alta (V48, $M=5.73$) y el Estilo permisivo de los progenitores obtiene la media más baja (V50, $M=3.50$) como podemos comprobar en la Figura 15.

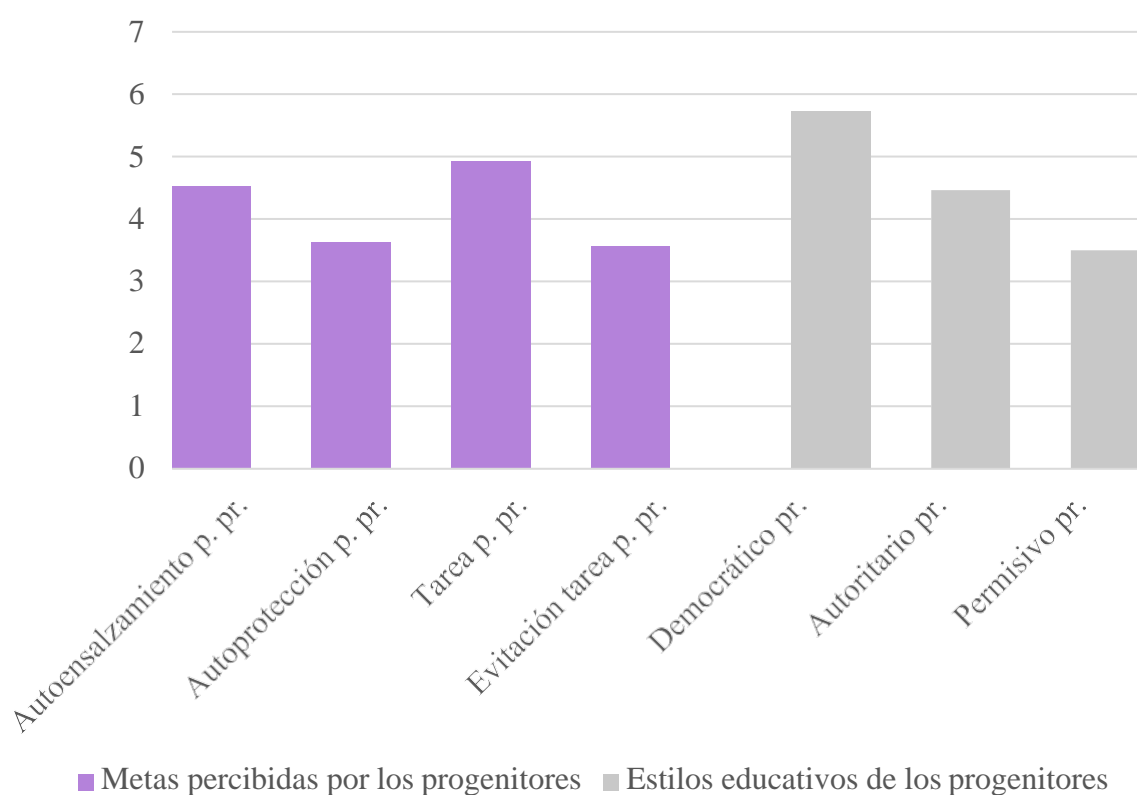


Figura 15. Metas académicas percibidas por los progenitores y estilos educativos de los progenitores: medias.

La expectativa académica de los progenitores (V58, $M=9.62$), puntuada sobre 10, obtiene una media mayor que la expectativa de rendimiento del (V57, $M=7.94$) como podemos comprobar en la Figura 16.

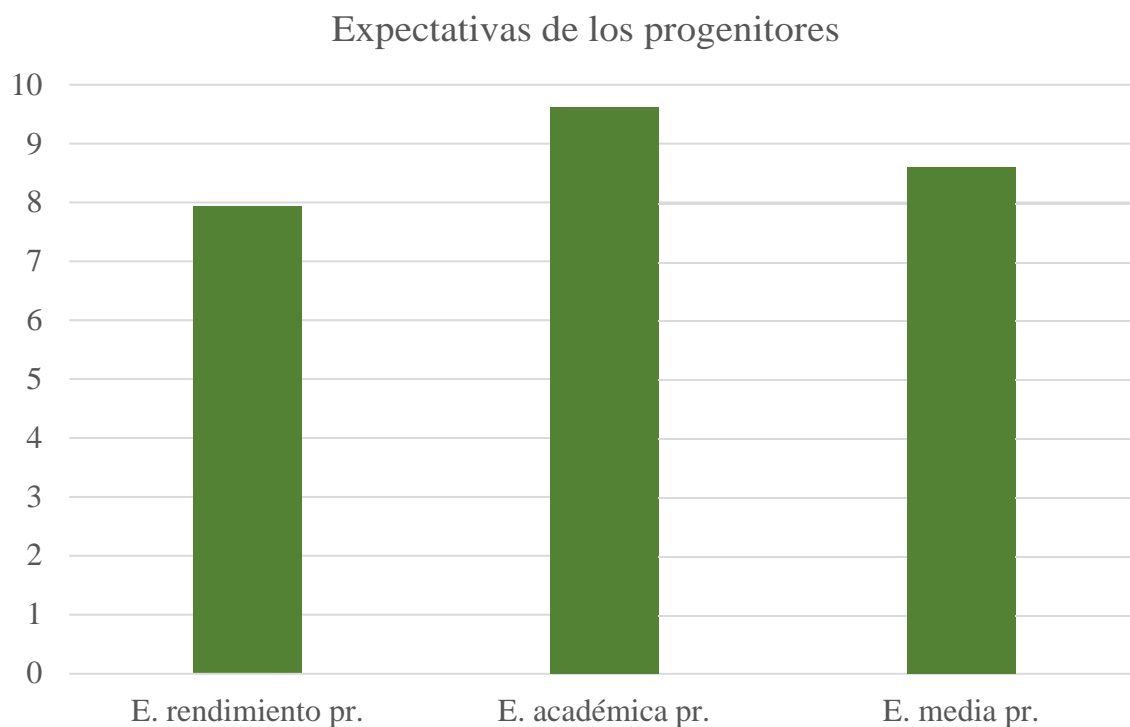


Figura 16. Expectativas de los progenitores: medias.

Respecto a las correlaciones de las metas percibidas por los progenitores, la Meta de autoensalzamiento del ego percibida por los progenitores (V38), correlaciona positiva y significativamente con la Meta de autoprotección del ego percibida por los progenitores (V39) y con la meta de tarea percibida por los progenitores (V40). También correlaciona positiva y significativamente con la Expectativa de rendimiento de los progenitores (V57) y la Expectativa media de los progenitores (V59). La Meta de autoprotección del ego percibida por los progenitores (V39) correlaciona positiva y significativamente con las demás metas percibidas por los progenitores menos con la Meta de tarea percibida por los progenitores (V40). la Meta de tarea percibida por los progenitores (V40) también correlaciona positiva y significativamente con el Estilo democrático de los progenitores (V48), con la Expectativa de rendimiento de los progenitores (V57) y con la Espectativa media de los progenitores (V59).

En relación con las correlaciones de los estilos educativos de los progenitores el Estilo democrático de los progenitores (V48) y el Estilo autoritario de los progenitores (V49) correlacionan negativa y significativamente con el Estilo permisivo de los progenitores (V50).

Todas las variables de las expectativas de los progenitores correlacionan positiva y significativamente entre sí, la de rendimiento (V57), la académica (V58) y la expectativa media (V59) como podemos comprobar en la Tabla 35.

Tabla 35

Media, desviación típica y coeficientes de correlación respecto a las metas percibidas por los progenitores, los estilos educativos de los progenitores y las expectativas de los progenitores

Variable	M	SD	V38	V39	V40	V41	V48	V49	V50	V57	V58
V38	4.53	1.300	1								
V39	3.63	1.226	.374**	1							
V40	4.92	1.017	.419**	.095	1						
V41	3.56	1.139	.166	.323**	-.207	1					
V48	5.73	.780	.025	-.157	.311**	-.184	1				
V49	4.46	.750	-.204	.053	-.040	-.116	.101	1			
V50	3.50	.758	.157	-.051	-.024	.099	-.238*	-.487**	1		
V57	7.94	1.469	.420**	.074	.371**	-.042	.082	-.036	.184	1	
V58	9.62	1.168	.071	-.018	.121	-.064	.101	.060	.047	.465**	1
V59	8.60	1.111	.288**	.081	.250*	-.065	.066	.029	.142	.853**	.811**

Nota: V38=Meta de autoensalzamiento del ego percibida por los progenitores; V39=Meta de autoprotección del ego percibida por los progenitores; V40=Meta de tarea percibida por los progenitores; V41=Meta de evitación de la tarea percibida por los progenitores; V48=Estilo democrático de los progenitores; V49=Estilo autoritario de los progenitores; V50=Estilo permisivo de los progenitores; V57=Expectativa de rendimiento de los progenitores; V58=Expectativa académica de los progenitores; V59=Expectativa media de los progenitores.

*p<.05; **p<.01

63 ESTUDIO CORRELACIONAL DE LAS VARIABLES DE LOS ESTUDIANTES, LAS MADRES, LOS PADRES Y LOS PROGENITORES

A continuación, hemos recogido las correlaciones entre las variables estudiadas en los estudiantes y las madres, posteriormente las correlaciones entre las variables de los estudiantes y los padres y finalmente las correlaciones entre las variables de los estudiantes y los progenitores.

Respecto a las variables estratégicas, la Regulación del esfuerzo (V1) correlaciona positiva y significativamente con la Meta de autoensalzamiento del ego percibida por la madre (V30), la Meta de tarea percibida por la madre (V32), la Expectativa de rendimiento de la madre (V51) y con la Expectativa media de la madre (V53). La Elaboración (V3) correlaciona positiva y significativamente con la Meta de autoensalzamiento del ego percibida por la madre (V30), la Meta de autoprotección del ego percibida por la madre (V31), la Expectativa de rendimiento de la madre (V51) y con la Expectativa media de la madre (V53). Las Estrategias metacognitivas (V4) correlacionan positiva y significativamente con la Meta de tarea percibida por la madre (V32), la Expectativa de rendimiento de la madre (V51), la expectativa académica de la madre (V52) y con la Expectativa media de la madre (V53). La Repetición (V6) correlaciona negativa y significativamente con el Estilo permisivo de la madre (V44).

Respecto a las metas, la Meta de autoensalzamiento del ego (V7) es la que tiene más correlaciones positivas y significativas, en concreto correlaciona con todas las metas percibidas por la madre (V30, V31, V32 y V33) y con la Expectativa de rendimiento de la madre (V51). La Meta de autoprotección del ego (V8) correlaciona positiva y significativamente con todas las metas percibidas por la madre menos con la Meta de tarea percibida por la madre (V32). La Meta de tarea (V9) correlaciona positiva y significativamente con la Meta de autoensalzamiento del ego percibida por la madre (V30) y con la Meta de tarea percibida por la madre (V32). La Meta de evitación de la tarea (V10) correlaciona positiva y significativamente con la Meta de autoprotección del ego percibida por la madre (V31) y con la Meta de evitación de la tarea percibida por la madre (V33).

Respecto a los Estilos educativos de la madre percibidos por los estudiantes, el Estilo autoritario de la madre percibido (V12) correlaciona positiva y significativamente con la Meta de autoensalzamiento del ego percibida por la madre (V30), con la Meta de autoprotección

del ego percibida por la madre (V31), con el Estilo autoritario de la madre (V43) y negativa y significativamente con el Estilo permisivo de la madre (V44). El Estilo permisivo de la madre percibido (V13) correlaciona positiva y significativamente con el Estilo permisivo de la madre (V44), y negativa y significativamente con el Estilo autoritario de la madre (V43).

Respecto a las Expectativas de la madre percibidas, la Expectativa de rendimiento de la madre percibida (V20) y la Expectativa media de la madre percibida (V22), correlacionan positiva y significativamente con la Meta de autoensalzamiento del ego percibida por la madre (V30), con la Meta de tarea percibida por la madre (V32) y con las tres expectativas de la madre: la de rendimiento, la académica y la media (V51, V52 y V53). La Expectativa académica de la madre percibida (V21) correlaciona positiva y significativamente con el Estilo democrático de la madre (V42) y con las tres expectativas de la madre, la de rendimiento, la académica y la media (V51, V52 y V53).

Respecto al Rendimiento medio (V29) correlaciona positiva y significativamente con la Meta de autoensalzamiento del ego percibida por la madre (V30), con la Meta de tarea percibida por la madre (V32), con la Expectativa de rendimiento de la madre (V51) y con la Expectativa media de la madre (V53) como podemos comprobar en la Tabla 36.

Tabla 36

Coefficientes de correlación respecto a las estrategias de aprendizaje, las metas académicas, los estilos educativos de la madre percibidos, las expectativas de la madre percibidas, el rendimiento medio, las metas académicas percibidas por la madre, los estilos educativos de la madre y las expectativas de la madre

Variable	V30	V31	V32	V33	V42	V43	V44	V51	V52	V53
V1	.278*	.024	.342**	-.196	.036	-.059	-.079	.406**	.192	.344**
V2	.043	.073	.124	-.181	-.049	-.074	-.033	.104	.010	.072
V3	.369**	.395**	.130	.223	-.157	-.120	.201	.315**	.104	.238*
V4	.171	.006	.307**	-.118	.035	-.159	.101	.370**	.339**	.420**
V5	.129	-.090	.157	.023	-.004	-.080	-.035	-.013	.047	.030
V6	.090	.038	.196	-.075	.061	-.079	-.253*	.181	.073	.148
V7	.799**	.403**	.257*	.231*	-.021	-.017	-.025	.281*	.071	.213
V8	.285*	.863**	-.046	.227*	-.060	.105	.001	-.064	-.063	-.076
V9	.360**	.044	.650**	-.109	.157	.031	-.212	.196	.058	.142
V10	.077	.269*	-.169	.784**	-.104	-.092	.149	.021	-.079	-.036
V11	.020	-.109	.194	-.122	.186	-.175	-.090	.117	-.008	.082
V12	.370**	.253*	.002	.083	.055	.250*	-.318**	.120	-.022	.047
V13	-.115	-.072	.031	.145	.040	-.235*	.257*	-.014	-.109	-.057
V20	.330**	-.070	.263*	-.011	.160	-.051	-.037	.643**	.264*	.521**
V21	.142	-.098	.161	-.038	.251*	-.063	-.046	.509**	.257*	.412**
V22	.307**	-.069	.315**	-.005	.175	-.027	-.020	.634**	.258*	.505**
V29	.334**	-.194	.252*	-.106	.053	-.138	-.025	.649**	.202	.509**

Nota: V1=Regulación del esfuerzo; V2=Organización; V3=Elaboración; V4=Estrategias metacognitivas; V5=Gestión de la ayuda; V6=Repetición; V7=Meta de autoensalzamiento del ego; V8=Meta de autoprotección del ego; V9=Meta de tarea; V10=Meta de evitación de la tarea; V11=Estilo democrático de la madre percibido; V12=Estilo autoritario de la madre percibido; V13=Estilo permisivo de la madre percibido; V20=Expectativa de rendimiento de la madre percibida; V21=Expectativa académica

de la madre percibida; V22=Expectativa media de la madre percibida; V29=Rendimiento medio; V30=Meta de autoensalzamiento del ego percibida por la madre; V31=Meta de autoprotección del ego percibida por la madre; V32=Meta de tarea percibida por la madre; V33=Meta de evitación de la tarea percibida por la madre; V42=Estilo democrático de la madre; V43=Estilo autoritario de la madre; V44=Estilo permisivo de la madre; V51=Expectativa de rendimiento de la madre; V52=Expectativa académica de la madre, V53=Expectativa media de la madre.

* $p < .05$; ** $p < .01$

Respecto a las variables estratégicas, la Regulación del esfuerzo (V1) correlaciona positiva y significativamente con la Meta de tarea percibida por el padre (V36), negativa y significativamente con la Meta de evitación de la tarea percibida por el padre (V37), positiva y significativamente con la Expectativa de rendimiento del padre (V54) y con la Expectativa media del padre (V56). La Organización (V2) correlaciona positiva y significativamente con la Meta de tarea percibida por el padre (V36) y negativa y significativamente con el Estilo democrático del padre (V45) y positiva y significativamente con la Expectativa de rendimiento del padre (V54). La Elaboración (V3) es la variable estratégica que presenta un mayor número de correlaciones con las metas percibidas por el padre, en concreto correlaciona positiva y significativamente con la Meta de autoensalzamiento del ego percibida por el padre (V34), la Meta de autoprotección del ego percibida por el padre (V35) y con la Meta de tarea percibida por el padre (V36), también correlaciona positiva y significativamente con la Expectativa de rendimiento del padre (V54). Las Estrategias metacognitivas (V4) correlacionan positiva y significativamente con la Meta de tarea percibida por el padre (V36), y con la Expectativa de rendimiento del padre (V54) y negativa y significativamente con la Meta de evitación de la tarea percibida por el padre (V37). La Repetición (V6) correlaciona positiva y significativamente con la Expectativa de rendimiento del padre (V54) y con la Expectativa media del padre (V56).

Respecto a las metas, la Meta de autoensalzamiento del ego (V7) es la que tiene más correlaciones positivas y significativas, como sucede en el caso de las madres, en concreto correlaciona con todas las metas percibidas por el padre (V34, V35 y V36) menos con la Meta de evitación de la tarea percibida por el padre (V37), también correlaciona positiva y significativamente con la Expectativa de rendimiento del padre (V54). La Meta de autoprotección del ego (V8) correlaciona positiva y significativamente con la Meta de autoensalzamiento del ego percibido por el padre (V34) y con la Meta de autoprotección del ego percibida por el padre (V35). La Meta de tarea (V9) correlaciona positiva y significativamente con la Meta de autoensalzamiento del ego percibido por el padre (V34) y con la Meta de tarea percibida por el padre (V36), además de negativa y significativamente con la Meta de evitación de la tarea percibida por el padre (V37) y positiva y significativamente con la Expectativa de rendimiento del padre (V54). La Meta de evitación de la tarea (V10) correlaciona positiva y significativamente con la Meta de evitación de la tarea percibida por el padre (V37).

Respecto a los Estilos educativos del padre percibidos por los estudiantes, el Estilo democrático del padre percibido (V14) correlaciona positiva y significativamente con la Meta de tarea percibida por el padre (V36) y con la Expectativa de rendimiento del padre (V54). El Estilo autoritario del padre percibido (V15) correlaciona positiva y significativamente con la Meta de evitación de la tarea percibida por el padre (V37), con el Estilo autoritario del padre (V46) y negativa y significativamente con el Estilo permisivo del padre (V47). El Estilo permisivo del padre percibido (V16) correlaciona positiva y significativamente con el Estilo permisivo del padre (V47) y negativa y significativamente con el Estilo autoritario del padre (V46).

Respecto a las Expectativas del padre percibidas, la Expectativa de rendimiento del padre percibida (V23) correlaciona positiva y significativamente con todas las metas percibidas por el padre menos con la Meta de evitación de la tarea percibida por el padre (V37), también correlaciona positiva y significativamente con la Expectativa de rendimiento del padre (V54) y con la Expectativa media del padre (V56). La Expectativa académica del padre percibida (V24) correlaciona positiva y significativamente con la Expectativa de rendimiento del padre (V54) y la Expectativa media del padre percibida (V25) correlaciona positiva y significativamente con la Meta de tarea percibida por el padre (V36), con la Expectativa de rendimiento del padre (V54) y con la Expectativa media del padre (V56).

Respecto al Rendimiento medio (V29) correlaciona positiva y significativamente con la Meta de autoensalzamiento del ego percibida por el padre (V34), con la Meta de tarea percibida por el padre (V36), con la Expectativa de rendimiento del padre (V54) y con la Expectativa media del padre (V56) como podemos comprobar en la Tabla 37.

Tabla 37

Coefficientes de correlación respecto a las estrategias de aprendizaje, las metas académicas, los estilos educativos del padre percibidos, las expectativas del padre percibidas, el rendimiento medio, las metas académicas percibidas por el padre, los estilos educativos del padre y las expectativas del padre

Variable	V34	V35	V36	V37	V45	V46	V47	V54	V55	V56
V1	.227	.048	.420**	-.276*	-.027	-.055	.012	.441**	-.011	.348**
V2	.100	.171	.319**	-.052	-.245*	.012	.034	.281*	.008	.207
V3	.373**	.375**	.352**	.068	.088	-.155	.002	.234*	-.129	.137
V4	.173	.091	.397**	-.240*	.081	-.094	.002	.338**	-.108	.222
V5	-.002	-.140	.086	.025	-.085	.019	.048	.028	-.105	-.026
V6	.143	.136	.215	.119	.020	.115	-.081	.288*	.110	.267*
V7	.820**	.329**	.318**	.187	.121	-.184	.218	.271*	-.063	.185
V8	.334**	.772**	.054	.189	-.082	.061	-.064	.007	.159	.096
V9	.245*	.008	.680**	-.246*	.185	.061	-.007	.304**	-.053	.193
V10	.100	.162	-.204	.747**	-.073	.063	-.075	-.107	-.053	-.082
V14	.143	.021	.316**	-.059	.081	-.216	.164	.235*	-.111	.132
V15	.157	.121	.027	.313**	.027	.334**	-.295*	.145	-.002	.120
V16	-.010	-.066	.038	-.077	.031	-.293*	.323**	.035	.000	.045
V23	.260*	.268*	.327**	-.070	.045	.044	.020	.574**	.055	.454**
V24	.095	-.009	.110	-.081	.180	.076	-.013	.311**	-.048	.196
V25	.179	.161	.276*	-.090	.084	.097	.008	.514**	-.005	.377**
V29	.374**	-.065	.426**	-.185	.204	.016	.134	.667**	.145	.571**

Nota: V1=Regulación del esfuerzo; V2=Organización; V3=Elaboración; V4=Estrategias metacognitivas; V5=Gestión de la ayuda; V6=Repetición; V7=Meta de autoensalzamiento del ego; V8=Meta de autoprotección del ego; V9=Meta de tarea; V10=Meta de evitación de la tarea; V14=Estilo democrático del padre percibido; V15=Estilo autoritario del padre percibido; V16=Estilo permisivo del padre percibido; V23=Expectativa de rendimiento del padre percibida; V24=Expectativa académica del padre

percibida; V25=Expectativa media del padre percibida; V29=Rendimiento medio; V34=Meta de autoensalzamiento del ego percibida por el padre; V35=Meta de autoprotección del ego percibida por el padre; V36=Meta de tarea percibida por el padre; V37=Meta de evitación de la tarea percibida por el padre; V45=Estilo democrático del padre; V46=Estilo autoritario del padre; V47=Estilo permisivo del padre; V54=Expectativa de rendimiento del padre; V55=Expectativa académica del padre; V56=Expectativa media del padre.

* $p < .05$; ** $p < .01$

Respecto a las variables estratégicas, la Regulación del esfuerzo (V1) correlaciona positiva y significativamente con la Meta de autoensalzamiento del ego percibida por los progenitores (V38), con la Meta de tarea percibida por los progenitores (V40), negativa y significativamente con la Meta de evitación de la tarea percibida por los progenitores (V41), positiva y significativamente con la Expectativa de rendimiento de los progenitores (V57) y con la Expectativa media de los progenitores (V59). La Organización (V2) correlaciona positiva y significativamente con la Meta de tarea percibida por los progenitores (V40). La Elaboración (V3) es la variable estratégica que presenta un mayor número de correlaciones con las metas percibidas por los progenitores, en concreto correlaciona positiva y significativamente con todas las metas percibidas por los progenitores menos con la Meta de evitación de la tarea percibida por los progenitores (V41), también correlaciona positiva y significativamente con la Expectativa de rendimiento de los progenitores (V57) y con la Expectativa media de los progenitores (V59). Las Estrategias metacognitivas (V4) correlacionan positiva y significativamente con la Meta de tarea percibida por los progenitores (V40) y con todas las expectativas de los progenitores, de rendimiento, académicas y media (V57, V58 y V59). La Repetición (V6) correlaciona positiva y significativamente con la Expectativa de rendimiento de los progenitores (V57) y la Expectativa media de los progenitores (V59).

Respecto a las metas, la Meta de autoensalzamiento del ego (V7) es la que tiene más correlaciones positivas y significativas, como sucede en el caso de las madres y de los padres, en concreto correlaciona con todas las metas percibidas por los progenitores (V38, V39 y V40) menos con la Meta de evitación de la tarea percibida por los progenitores (V41), también correlaciona positiva y significativamente con la Expectativa de rendimiento de los progenitores (V57). La Meta de autoprotección del ego (V8) correlaciona positiva y significativamente con la Meta de autoensalzamiento del ego percibido por los progenitores (V38) y con la Meta de autoprotección del ego percibida por los progenitores (V39). La Meta de tarea (V9) correlaciona positiva y significativamente con la Meta de autoensalzamiento del ego percibido por los progenitores (V38) y con la Meta de tarea percibida por los progenitores (V40), además de negativa y significativamente con la Meta de evitación de la tarea percibida por los progenitores (V41) y positiva y significativamente con la Expectativa de rendimiento de los progenitores (V57). La Meta de evitación de la tarea (V10) correlaciona positiva y significativamente con la Meta de evitación de la tarea percibida por los progenitores (V41).

Respecto a los Estilos educativos de los progenitores percibidos por los estudiantes, el Estilo democrático de los progenitores percibido (V17) correlaciona positiva y significativamente con la Meta de tarea percibida por los progenitores (V40). El Estilo autoritario del padre percibido (V18) correlaciona positiva y significativamente con la Meta de autoensalzamiento del ego percibida por los progenitores (V38), con el Estilo autoritario de los progenitores (V49) y negativa y significativamente con el Estilo permisivo de los progenitores (V50). El Estilo permisivo de los progenitores percibido (V19) correlaciona positiva y significativamente con el Estilo permisivo de los progenitores (V50) y negativa y significativamente con el Estilo autoritario de los progenitores (V49).

Respecto a las Expectativas de los progenitores percibidas, la Expectativa de rendimiento de los progenitores percibida (V26) correlaciona positiva y significativamente con la Meta de autoensalzamiento del ego percibido por los progenitores (V38) y con la Meta de tarea percibida por los progenitores (V40), también correlaciona positiva y significativamente con todas las expectativas de los progenitores: de rendimiento, académica y media (V57, V58 y V59). La Expectativa académica de los progenitores percibida (V27) correlaciona positiva y significativamente con la Meta de tarea percibida por los progenitores (V40), con la Expectativa de rendimiento de los progenitores (V57) y con la Expectativa media de los progenitores (V59). La Expectativa media de los progenitores percibida (V28) presenta las mismas correlaciones que el Rendimiento medio, correlacionan positiva y significativamente con la Meta de autoensalzamiento del ego percibido por los progenitores (V38), con la Meta de tarea percibida por los progenitores (V40), con la Expectativa de rendimiento de los progenitores (V57) y con la Expectativa media de los progenitores (V59) como podemos comprobar en la Tabla 38.

Tabla 38

Coefficientes de correlación respecto a las estrategias de aprendizaje, las metas académicas, los estilos educativos de los progenitores percibidos, las expectativas de los progenitores percibidas, el rendimiento medio, las metas académicas percibidas por los progenitores, los estilos educativos de los progenitores y las expectativas de los progenitores

Variable	V38	V39	V40	V41	V48	V49	V50	V57	V58	V59
V1	.247*	.021	.372**	-.258*	-.034	-.078	-.037	.422**	.105	.295**
V2	.096	.180	.214*	-.126	-.125	-.033	-.021	.185	-.008	.127
V3	.366**	.395**	.223*	.167	-.091	-.198	.179	.324**	.077	.238*
V4	.206	.052	.366**	-.172	.008	-.164	.115	.390**	.276**	.367**
V5	.099	-.121	.133	.015	-.091	-.049	.012	.001	-.024	.004
V6	.156	.094	.183	.020	.000	.002	-.194	.249*	.102	.226*
V7	.835**	.358**	.271*	.208	.011	-.104	.101	.283**	.010	.207
V8	.316**	.838**	.027	.160	-.043	.079	-.033	.030	.001	.069
V9	.307**	.053	.687**	-.225*	.136	.085	-.132	.221*	.027	.139
V10	.104	.211	-.208	.811**	-.109	-.134	.088	.027	-.060	-.037
V17	.117	.005	.299**	-.080	.094	-.146	.039	.166	-.121	.052
V18	.307**	.187	-.013	.174	.050	.294**	-.343**	.122	.010	.099
V19	-.066	-.113	.012	.040	.081	-.282**	.257*	-.012	-.121	-.091
V26	.321**	.130	.298**	-.023	.062	-.054	.035	.567**	.220*	.478**
V27	.197	-.014	.238*	-.075	.068	.063	-.004	.424**	.128	.302**
V28	.278**	.059	.297**	-.052	.082	.005	.022	.552**	.185	.428**
V29	.376**	-.110	.331**	-.128	.052	-.089	.095	.650**	.177	.454**

Nota: V1=Regulación del esfuerzo; V2=Organización; V3=Elaboración; V4=Estrategias metacognitivas; V5=Gestión de la ayuda; V6=Repeticón; V7=Meta de autoensalzamiento del ego; V8=Meta de autoprotección del ego; V9=Meta de tarea; V10=Meta de evitación de la tarea; V17=Estilo democrático de los progenitores percibido; V18=Estilo autoritario de los progenitores percibido; V19=Estilo permisivo de los progenitores percibido; V26=Expectativa de rendimiento de los progenitores percibida;

V27=Expectativa académica de los progenitores percibida; V28=Expectativa media de los progenitores percibida; V29=Rendimiento medio; V38=Meta de autoensalzamiento del ego percibida por los progenitores; V39=Meta de autoprotección del ego percibida por los progenitores; V40=Meta de tarea percibida por los progenitores; V41=Meta de evitación de la tarea percibida por los progenitores; V48=Estilo democrático de los progenitores; V49=Estilo autoritario de los progenitores; V50=Estilo permisivo de los progenitores; V57=Expectativa de rendimiento de los progenitores; V58=Expectativa académica de los progenitores; V59=Expectativa media de los progenitores.
*p<.05; **p<.01

64 INFORME DE LA ENTREVISTA CON LA ORIENTADORA

Comenzaremos el análisis de la entrevista llevada a cabo con la orientadora del IES de este estudio el día 28-11-2018 con un conteo de palabras. En total hay 7957 palabras. Tras registrar el conteo de todas las palabras de la transcripción de la entrevista, recogida en su totalidad en el Anexo 15, hemos unido las palabras singulares con sus respectivos plurales, así como las formas verbales y los conceptos similares más utilizados. De esta manera, nos hacemos una primera idea del contenido de la entrevista. A continuación, en la Figura 17, hemos representado las frecuencias de palabras de los términos más utilizados.

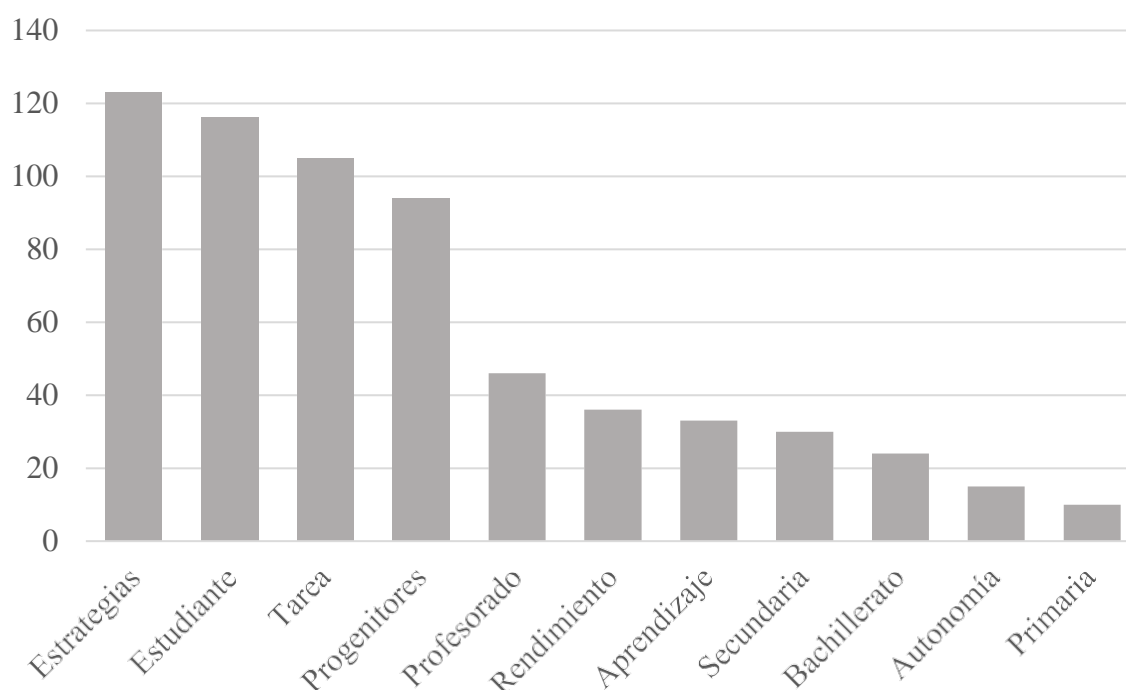


Figura 17. Frecuencia de palabras de los términos más utilizados en la entrevista con la orientadora.

Como categorías de análisis, hemos utilizado las variables estratégicas, las metas académicas y los aspectos del apoyo académico parental incluidos en esta investigación. Comenzamos codificando los textos con los conceptos que vamos identificando. A continuación, establecemos las principales relaciones temáticas entre los códigos utilizados y las categorías establecidas. Por tanto, las categorías de análisis utilizadas se han formado tanto de forma deductiva como inductiva. Hemos agrupado los 28 códigos utilizados en las

siguientes 3 categorías según su pertenencia teórica a las estrategias de aprendizaje, las metas y las expectativas académicas parentales. De esta forma, los códigos establecidos pueden formar parte de varias categorías. A continuación, en la Tabla 39, hemos recogido los códigos utilizados en el etiquetado de la entrevista, incluyendo el número de veces, así como las categorías en las que los hemos incluido.

Tabla 39
Categorías y códigos de análisis

	Nº DE CITAS	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	METAS	EXPECTATIVAS ACADÉMICAS PARENTALES
PRIMARIA	5	X	X	X
PRINCIPIO ESO	7	X	X	X
FINAL ESO	3	X	X	X
ESO	10	X	X	X
BACHILLERATO	6	X	X	X
CARACTERISTICAS PERSONALES	5	X	X	X
MOTIVACIÓN	4		X	X
VALOR	4		X	X
RENDIMIENTO	14	X	X	X
TAREA	6	X	X	
APOYO ACADEMICO PARENTAL	9		X	X
SUPERVISIÓN PARENTAL DE LAS TAREAS	6		X	X
PREOCUPACIÓN ACADÉMICA PARENTAL	10		X	X
COMUNICACIÓN FAMILIAR	6		X	X
AUTONOMÍA EN EL ESTUDIO	18	X		
NIVEL DE LAS ESTRATEGIAS	3	X		
C_ELABORACIÓN	3	X		
C_MEMORIZACIÓN	10	X		
C_ORGANIZACIÓN	14	X		

C_PENSAMIENTO CRÍTICO	2	X
C_REPETICIÓN	11	X
MTC_PLANIFICACIÓN DE LA COGNICIÓN	21	X
MTC_REGULACIÓN DE LA COGNICIÓN	17	X
MTC_SUPERVISIÓN DE LA COGNICIÓN	11	X
GR_ESFUERZO	2	X
GR_AYUDA	4	X
GR_ESPACIO	4	X
GR_TIEMPO	10	X

Las relaciones entre los códigos utilizados y las categorías en las que se han incluidos son múltiples y responden a un esquema teórico de aprendizaje autorregulado del que forman parte las estrategias de aprendizaje, la motivación y la influencia del entorno familiar más cercano de manera interrelacionada; así como la teoría sistémica en la que las relaciones entre variables se pueden analizar desde diversos niveles de proximidad. Para aclarar la estructura de las relaciones establecidas en la entrevista entre los códigos utilizados y las categorías en las que han sido incluidos, hemos elaborado un esquema con cada una de las 3 categorías formadas. A continuación, en la Figura 18, podemos observar los 22 códigos de la categoría Estrategias de aprendizaje. Están incluidos todos los códigos utilizados menos los relacionados con aspectos motivacionales y parentales.



Figura 18. Códigos de la categoría Estrategias de aprendizaje.

A continuación, en la Figura 19, podemos observar los 14 códigos incluidos en la categoría Metas académicas. Están incluidos todos los códigos salvo los que pertenecen a las estrategias de aprendizaje, el nivel de las estrategias y la autonomía en el estudio que corresponden a la categoría anterior.

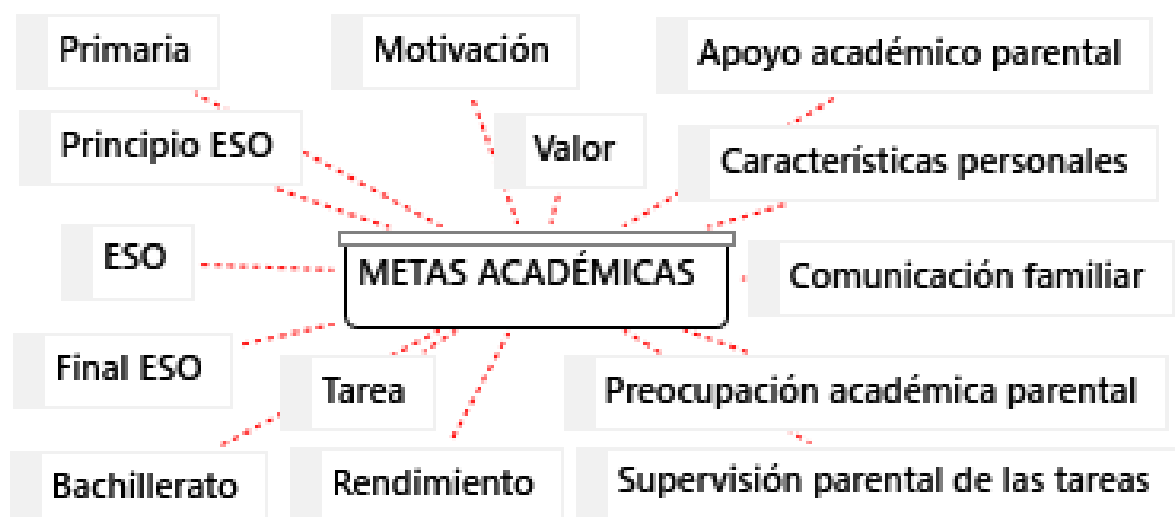


Figura 19. Códigos de la categoría Metas académicas.

A continuación, en la Figura 20, podemos observar los 13 códigos incluidos en la categoría Expectativas académicas parentales. Son los mismos que los incluidos en la categoría Metas salvo el código tarea, ya que no aparece relacionado en la entrevista con las expectativas académicas parentales.

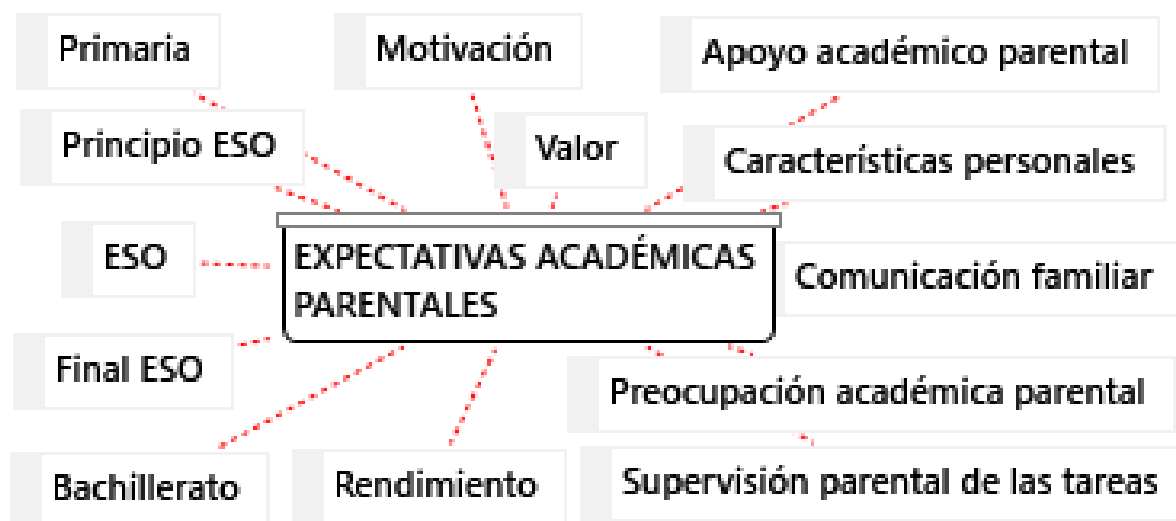


Figura 20. Códigos de la categoría Expectativas académicas parentales.

La entrevista con la orientadora nos ha proporcionado una información que hemos codificado con 28 códigos o etiquetas diferentes. Los códigos relacionados con diferentes cursos o momentos escolares como Primaria, Principio de ESO, Final de ESO, ESO y Bachillerato, nos especifica las diferencias en la adquisición y manejo autónomo de las estrategias de aprendizaje, así como la evolución de las metas y las expectativas parentales según el curso. Además, la orientadora nos informa que existe una falta de preparación de los estudiantes en el manejo de las estrategias metacognitivas, los profesores están utilizando principalmente la memoria para conseguir los objetivos. Además, las expectativas parentales van cambiando según el curso de la ESO, adaptándose a las nuevas necesidades, pero la orientadora nos manifiesta que en general los progenitores están implicados y apoyan académicamente a sus hijos e hijas, llegando incluso a ser agobiantes con el rendimiento y el acceso a la universidad. Como ejemplos concretos, en la entrevista encontramos expresiones como: “...cuando ellos ya van llegando a 4º, ya sí han aprendido ellos a utilizar en cada momento pues determinadas estrategias”; o “los niños vienen de primaria a secundaria y se les insiste mucho en todos estos tipos de técnicas, pero se trabaja muy poco, muy poco, muy

poco, las estrategias metacognitivas”; o “En 4º de la ESO, la tienen que terminar todos, y yo creo que, bueno, que los buenos estudiantes van muy bien, los regulares pues los padres saben que, bueno, que con algún suspenso se aprueba, y bueno, pues algunos son como más tolerantes con ciertas dificultades de los niños”; o “en otros institutos, pues tú veías que había muchos niños que los padres pasaban olímpicamente de que los niños estudiaran, pues no tenían en la casa, ni la estructura, ni el apoyo necesario, la importancia del estudio en la familia no existía y aquí sí que existe, mucho, pero claro, están muy, yo pienso que demasiado obsesionados con resultados y con el acceso a la universidad”; o “yo creo que necesitan reflexionar, lo mismo que los niños necesitan reflexionar sobre las técnicas que utilizan, los padres también tienen que reflexionar sobre las estrategias que utilizan con sus hijos”.

Desde el punto de vista de los códigos utilizados, el código Características personales, lo hemos incluido en las tres categorías, ya que encontramos expresiones como: *“Luego, también es verdad, que las técnicas de estudio dependen mucho de estilos personales de aprendizaje y hay niños que tienen un estilo de aprendizaje ya marcado y hay muchos que, o sea, una técnica no es universalmente válida y entonces, claro, cada niño tiene que reflexionar sobre la manera en la que afronta y poner en prueba, conocer otra forma”, y “hay muchos padres que reproducen la manera en la que ellos estudiaban y quieren que sea la manera en la que estudian sus hijos y no tienen en cuenta que a lo mejor sus hijos tienen un estilo distinto o lo que se les está pidiendo ahora mismo a ellos es distinto”.*

De la misma forma, los códigos Motivación y Valor, los hemos incluido en la categoría Metas y Expectativas académicas parentales con expresiones como: *“pero están motivados y si les pides algo lo hacen”, y “la mayor parte de los padres tienen una actitud muy favorable con respecto a estar pendiente del progreso de los niños en los estudios [...] y además pues le dan valor al estudio”.*

El código Rendimiento lo hemos incluido en las tres categorías establecidas y el código Tarea en dos, ya que no está relacionado con las Expectativas académicas parentales. En la entrevista encontramos expresiones como *“que no solamente pues tengan el ranking de este ha sacado un 10 y este ha sacado un 8, sino para sacar un 10, ¿cómo te lo estudiaste?”, o “la mayor parte de los padres están super preocupados por el rendimiento académico de los hijos”.*

Los códigos Apoyo académico parental, Supervisión parental de las tareas, Preocupación académica parental y Comunicación familiar los hemos incluido en las categorías Metas y Expectativas académicas parentales. En la entrevista encontramos expresiones como: *“también hay muchos padres preocupados por ver cómo pueden mejorar la forma en la que estudian sus hijos en casa”, o “aquí sí que influyen mucho los padres, como que los padres están pendientes de que antes de un examen como que les preguntan, como que miran, como que comprueban”;* o *“también hay muchos padres que consideran que bueno, que los niños tienen su espacio, que tienen su tiempo, que tal, que ¿por qué no van bien?, o sea se piensan que el estudio es como una caja negra, que el niño, bueno pues si tú lo metes en el cuarto y está dos horas estudiando, cuando sale tiene que haber, y ¿qué ha hecho en esas dos horas?”*, y *“los padres se sientan con los chiquillos e intentan explicarles, si el niño está bloqueado y no acaba de entender bien, muchas veces los padres... les riñen”*.

El código Autonomía en el estudio lo hemos incluido en la categoría Estrategias de aprendizaje. En la entrevista encontramos expresiones como: *“yo creo que al principio son muy poco autónomos en qué técnica utilizo”*.

El código Nivel de las estrategias lo hemos incluido en la categoría Estrategias de aprendizaje. En la entrevista encontramos expresiones como: *“luego llegan a bachillerato y ..., hay algunos que, con esa utilización a lo mejor, muy poco sistemática o profunda, consiguen los objetivos de la secundaria, sin embargo, cuando llegan a bachillerato [...] ahora de repente en 1º de bachillerato tienen 3 cates”*.

Los códigos formados por las distintas estrategias de aprendizaje (cognitivas, metacognitivas y de gestión de los recursos) los hemos incluido dentro de la categoría Estrategias de aprendizaje destacando el número de citas de los códigos de estrategias metacognitivas con expresiones como: *“y si no le han indicado qué cosas que tienen que hacer, ellos no tienen nada que estudiar”* o *“las estrategias metacognitivas, aquí, por ejemplo, en el repaso, o en la supervisión, [...] son poco autónomos ellos”*.

6.5 ESTUDIO INFERENCIAL

El estudio inferencial está organizado diferenciando las variables de los estudiantes y las variables parentales en función del sexo de los estudiantes, el curso, el rendimiento y la situación laboral parental.

6.5.1 Diferencias en función del sexo de los estudiantes en estrategias, metas, estilos educativos parentales percibidos, expectativas parentales percibidas y rendimiento medio

Nuestros resultados obtienen diferencias significativas en función del sexo en las variables estratégicas, las metas, los estilos educativos parentales percibidos y las expectativas parentales percibidas, no obteniendo diferencias para el rendimiento medio. Para el cálculo del tamaño del efecto se utilizó el estadístico r y, para su valoración, el criterio establecido en el trabajo clásico de Cohen (1988), donde, a la hora de valorar el tamaño de los efectos obtenidos se considera: $r:0.10$ (bajo) / $r:0.30$ (medio) / $r:0.50$ (grande) / $r:0.70$ (muy grande).

En relación con las variables estratégicas, nuestros resultados obtienen diferencias significativas en beneficio de las mujeres en la Organización (V2), las Estrategias metacognitivas (V4), la Gestión de la ayuda (V5) y la Repetición (V6). En relación con el tamaño del efecto, los resultados nos indican que corresponden a un efecto bajo, exceptuando la Organización (V2) que es de tamaño medio ($r=.31$).

En relación con las metas, nuestros resultados obtienen diferencias significativas, con una mayor utilización por parte de las mujeres en la Meta de tarea (V9), en cambio la Meta de evitación de la tarea (V10), es más utilizada por los hombres que por las mujeres. El tamaño del efecto en ambos casos es bajo.

En relación con los estilos parentales percibidos, nuestros resultados obtienen diferencias significativas en beneficio de las mujeres para el Estilo democrático de la madre percibido (V11), el Estilo democrático del padre percibido (V14) y el Estilo democrático de los progenitores percibido (V17), todos con un tamaño del efecto bajo.

En relación con las expectativas parentales percibidas, nuestros resultados obtienen diferencias significativas en beneficio de las mujeres para: la Expectativa académica de la

madre percibida (V21), la Expectativa de rendimiento del padre percibida (V23), la Expectativa académica del padre percibida (V24), la Expectativa media del padre percibida (V25), la Expectativa académica de los progenitores percibida (V27) y la Expectativa media de los progenitores percibida (V28), todos con un tamaño del efecto bajo. Nuestros resultados no encuentran diferencia en el Rendimiento medio (V29) en función del sexo como podemos comprobar en la Tabla 40.

Tabla 40

Resultados de la prueba U de Mann-Whitney respecto al sexo de los estudiantes en las estrategias de aprendizaje, las metas, los estilos educativos parentales percibidos, las expectativas parentales percibidas y el rendimiento medio

Variable	Sexo	Rango promedio	Suma de rangos	U	W	Z	p	r
V1	Mujer	180.16	29726.50	13173.500	28926.500	-1.568	.117	.09
	Hombre	163.43	28926.50					
V2	Mujer	213.34	35415.00	9488.000	27066.000	-6.321	.000**	.31
	Hombre	144.74	27066.00					
V3	Mujer	169.55	27467.00	13600.000	28478.000	-.377	.706	.02
	Hombre	165.57	28478.00					
V4	Mujer	186.41	30012.00	12170.000	28641.000	-2.638	.008**	.13
	Hombre	158.24	28641.00					
V5	Mujer	192.12	31699.50	12190.500	29026.500	-3.118	.002**	.13
	Hombre	158.61	29026.50					
V6	Mujer	193.62	32140.50	12098.500	28934.500	-3.294	.001**	.15
	Hombre	158.11	28934.50					
V7	Mujer	166.80	27188.50	13822.500	27188.500	-1.177	.239	-.08
	Hombre	179.47	32842.50					
V8	Mujer	171.53	28131.50	14601.500	28131.500	-.260	.795	-.02
	Hombre	174.33	31553.50					
V9	Mujer	193.42	32108.50	12296.500	29316.500	-3.156	.002**	.17
	Hombre	159.33	29316.50					
V10	Mujer	151.63	24564.50	11361.500	24564.500	-3.893	.000**	-.20
	Hombre	193.59	35813.50					
V11	Mujer	188.86	30595.50	11929.500	28400.500	-2.983	.003**	.14
	Hombre	159.91	28400.50					
V12	Mujer	181.22	29357.50	13329.500	29982.500	-1.537	.124	.08

	Hombre	164.74	29982.50					
	Mujer	173.96	28007.50					
V13	Hombre	170.27	30988.50	14335.500	30988.500	-.345	.730	.01
	Mujer	182.21	28060.50					
V14	Hombre	151.90	26885.50	11132.500	26885.500	-2.878	.004**	.15
	Mujer	174.38	26855.00					
V15	Hombre	159.68	28423.00	12492.000	28423.000	-1.394	.163	.08
	Mujer	163.84	25067.50					
V16	Hombre	167.86	29878.50	13286.500	25067.500	-.381	.703	-.03
	Mujer	188.57	30548.00					
V17	Hombre	157.17	28448.00	11977.000	28448.000	-2.929	.003**	.15
	Mujer	181.48	29399.00					
V18	Hombre	164.51	29941.00	13288.000	29941.000	-1.580	.114	.08
	Mujer	172.41	27758.50					
V19	Hombre	171.63	31237.50	14584.400	31237.500	-.073	.942	0
	Mujer	179.70	29111.50					
V20	Hombre	162.13	28858.50	12927.500	28858.500	-1.683	.092	.09
	Mujer	178.43	28370.50					
V21	Hombre	160.58	28582.50	12651.500	28582.500	-2.142	.032*	.12
	Mujer	187.56	31134.50					
V22	Hombre	166.63	30993.50	13602.500	30993.500	-1.952	.051	.11
	Mujer	177.38	27316.00					
V23	Hombre	153.10	26640.00	11415.000	26640.000	-2.636	.018*	.14
	Mujer	177.88	27393.00					
V24	Hombre	152.66	26563.00	11338.000	26563.000	-3.098	.002**	.16

V25	Mujer	190.58	31635.50	12935.500	30140.500	-2.586	.010**	.13
	Hombre	162.92	30140.50					
V26	Mujer	185.45	30784.50	13952.500	31343.500	-1.573	.116	.09
	Hombre	168.51	31343.50					
V27	Mujer	188.64	30814.00	13423.000	30814.000	-2.561	.010**	.11
	Hombre	165.67	31314.00					
V28	Mujer	190.74	31663.00	13074.000	30465.000	-2.495	.013*	.12
	Hombre	165.70	31151.50					
V29	Mujer	179.49	29436.00	14926.000	32692.000	-.515	.606	.02
	Hombre	173.89	32692.00					

Nota: V1=Regulación del esfuerzo; V2=Organización; V3=Elaboración; V4=Estrategias metacognitivas; V5=Gestión de la ayuda; V6=Repetición; V7=Meta de autoensalzamiento del ego; V8=Meta de autoprotección del ego; V9=Meta de tarea; V10=Meta de evitación de la tarea; V11=Estilo democrático de la madre percibido; V12=Estilo autoritario de la madre percibido; V13=Estilo permisivo de la madre percibido; V14=Estilo democrático del padre percibido; V15=Estilo autoritario del padre percibido; V16=Estilo permisivo del padre percibido; V17=Estilo democrático de los progenitores percibido; V18=Estilo autoritario de los progenitores percibido; V19=Estilo permisivo de los progenitores percibido; V20=Expectativa de rendimiento de la madre percibida; V21=Expectativa académica de la madre percibida; V22=Expectativa media de la madre percibida; V23=Expectativa de rendimiento del padre percibida; V24=Expectativa académica del padre percibida; V25=Expectativa media del padre percibida; V26=Expectativa de rendimiento de los progenitores percibida; V27=Expectativa académica de los progenitores percibida; V28=Expectativa media de los progenitores percibida; V29=Rendimiento medio.

*p<.05; **p<.01

6.5.2 Diferencias en función del sexo de los estudiantes en metas percibidas, estilos educativos parentales y expectativas parentales

En relación con las diferencias en función del sexo de los estudiantes, nuestros resultados no obtienen diferencias significativas en las metas percibidas ni en los estilos educativos parentales, pero sí se obtienen diferencias significativas en beneficio de las mujeres en la Expectativa de rendimiento de la madre (V51), la Expectativa de rendimiento del padre (V54), la Expectativa media del padre (V56), la Expectativa de rendimiento de los progenitores (V57) y la Expectativa media de los progenitores (V59). El tamaño del efecto es bajo en todos los casos, pero acercándose a medio en la Expectativa de rendimiento del padre (V54, $r=.29$) y la Expectativa de rendimiento de los progenitores (V57, $r=.26$) como podemos comprobar en la Tabla 41.

Tabla 41

Resultados de la prueba U de Mann-Whitney respecto al sexo de los estudiantes en las metas percibidas, los estilos educativos parentales y las expectativas parentales

Variable	Sexo	Rango promedio	Suma de rangos	U	W	Z	p	r																																																																																																																											
V30	Mujer	44.80	1837.00	746.000	1649.000	-1.050	.294	.10																																																																																																																											
	Hombre	39.26	1649.00						V31	Mujer	40.15	1646.00	785.000	1646.000	-.516	.606	-.06	Hombre	42.85	1757.00	V32	Mujer	42.41	1739.00	844.000	1747.000	-.155	.877	.04	Hombre	41.60	1747.00	V33	Mujer	38.37	1573.00	712.000	1573.000	-1.024	.306	-.08	Hombre	43.70	1748.00	V34	Mujer	41.00	1476.00	666.000	1527.000	-.737	.461	.06	Hombre	37.24	1527.00	V35	Mujer	40.63	1462.50	679.500	1540.500	-.598	.550	.07	Hombre	37.57	1540.50	V36	Mujer	40.99	1475.50	630.500	1450.500	-.935	.350	.12	Hombre	36.26	1450.50	V37	Mujer	39.07	1406.50	735.500	1596.500	-.026	.980	-.02	Hombre	38.94	1596.50	V38	Mujer	48.22	2121.50	892.500	1973.500	-.965	.334	.08	Hombre	42.90	1973.50	V39	Mujer	46.00	2024.00	946.000	1981.000	-.361	.718	.06	Hombre	44.02	1981.00	V40	Mujer	46.68	2054.00	916.000	1951.000	-.608	.543	.09	Hombre	43.36	1951.00	V41	Mujer	42.14
V31	Mujer	40.15	1646.00	785.000	1646.000	-.516	.606	-.06																																																																																																																											
	Hombre	42.85	1757.00						V32	Mujer	42.41	1739.00	844.000	1747.000	-.155	.877	.04	Hombre	41.60	1747.00	V33	Mujer	38.37	1573.00	712.000	1573.000	-1.024	.306	-.08	Hombre	43.70	1748.00	V34	Mujer	41.00	1476.00	666.000	1527.000	-.737	.461	.06	Hombre	37.24	1527.00	V35	Mujer	40.63	1462.50	679.500	1540.500	-.598	.550	.07	Hombre	37.57	1540.50	V36	Mujer	40.99	1475.50	630.500	1450.500	-.935	.350	.12	Hombre	36.26	1450.50	V37	Mujer	39.07	1406.50	735.500	1596.500	-.026	.980	-.02	Hombre	38.94	1596.50	V38	Mujer	48.22	2121.50	892.500	1973.500	-.965	.334	.08	Hombre	42.90	1973.50	V39	Mujer	46.00	2024.00	946.000	1981.000	-.361	.718	.06	Hombre	44.02	1981.00	V40	Mujer	46.68	2054.00	916.000	1951.000	-.608	.543	.09	Hombre	43.36	1951.00	V41	Mujer	42.14	1854.00	864.000	1854.000	-.869	.385	-.07						
V32	Mujer	42.41	1739.00	844.000	1747.000	-.155	.877	.04																																																																																																																											
	Hombre	41.60	1747.00						V33	Mujer	38.37	1573.00	712.000	1573.000	-1.024	.306	-.08	Hombre	43.70	1748.00	V34	Mujer	41.00	1476.00	666.000	1527.000	-.737	.461	.06	Hombre	37.24	1527.00	V35	Mujer	40.63	1462.50	679.500	1540.500	-.598	.550	.07	Hombre	37.57	1540.50	V36	Mujer	40.99	1475.50	630.500	1450.500	-.935	.350	.12	Hombre	36.26	1450.50	V37	Mujer	39.07	1406.50	735.500	1596.500	-.026	.980	-.02	Hombre	38.94	1596.50	V38	Mujer	48.22	2121.50	892.500	1973.500	-.965	.334	.08	Hombre	42.90	1973.50	V39	Mujer	46.00	2024.00	946.000	1981.000	-.361	.718	.06	Hombre	44.02	1981.00	V40	Mujer	46.68	2054.00	916.000	1951.000	-.608	.543	.09	Hombre	43.36	1951.00	V41	Mujer	42.14	1854.00	864.000	1854.000	-.869	.385	-.07																		
V33	Mujer	38.37	1573.00	712.000	1573.000	-1.024	.306	-.08																																																																																																																											
	Hombre	43.70	1748.00						V34	Mujer	41.00	1476.00	666.000	1527.000	-.737	.461	.06	Hombre	37.24	1527.00	V35	Mujer	40.63	1462.50	679.500	1540.500	-.598	.550	.07	Hombre	37.57	1540.50	V36	Mujer	40.99	1475.50	630.500	1450.500	-.935	.350	.12	Hombre	36.26	1450.50	V37	Mujer	39.07	1406.50	735.500	1596.500	-.026	.980	-.02	Hombre	38.94	1596.50	V38	Mujer	48.22	2121.50	892.500	1973.500	-.965	.334	.08	Hombre	42.90	1973.50	V39	Mujer	46.00	2024.00	946.000	1981.000	-.361	.718	.06	Hombre	44.02	1981.00	V40	Mujer	46.68	2054.00	916.000	1951.000	-.608	.543	.09	Hombre	43.36	1951.00	V41	Mujer	42.14	1854.00	864.000	1854.000	-.869	.385	-.07																														
V34	Mujer	41.00	1476.00	666.000	1527.000	-.737	.461	.06																																																																																																																											
	Hombre	37.24	1527.00						V35	Mujer	40.63	1462.50	679.500	1540.500	-.598	.550	.07	Hombre	37.57	1540.50	V36	Mujer	40.99	1475.50	630.500	1450.500	-.935	.350	.12	Hombre	36.26	1450.50	V37	Mujer	39.07	1406.50	735.500	1596.500	-.026	.980	-.02	Hombre	38.94	1596.50	V38	Mujer	48.22	2121.50	892.500	1973.500	-.965	.334	.08	Hombre	42.90	1973.50	V39	Mujer	46.00	2024.00	946.000	1981.000	-.361	.718	.06	Hombre	44.02	1981.00	V40	Mujer	46.68	2054.00	916.000	1951.000	-.608	.543	.09	Hombre	43.36	1951.00	V41	Mujer	42.14	1854.00	864.000	1854.000	-.869	.385	-.07																																										
V35	Mujer	40.63	1462.50	679.500	1540.500	-.598	.550	.07																																																																																																																											
	Hombre	37.57	1540.50						V36	Mujer	40.99	1475.50	630.500	1450.500	-.935	.350	.12	Hombre	36.26	1450.50	V37	Mujer	39.07	1406.50	735.500	1596.500	-.026	.980	-.02	Hombre	38.94	1596.50	V38	Mujer	48.22	2121.50	892.500	1973.500	-.965	.334	.08	Hombre	42.90	1973.50	V39	Mujer	46.00	2024.00	946.000	1981.000	-.361	.718	.06	Hombre	44.02	1981.00	V40	Mujer	46.68	2054.00	916.000	1951.000	-.608	.543	.09	Hombre	43.36	1951.00	V41	Mujer	42.14	1854.00	864.000	1854.000	-.869	.385	-.07																																																						
V36	Mujer	40.99	1475.50	630.500	1450.500	-.935	.350	.12																																																																																																																											
	Hombre	36.26	1450.50						V37	Mujer	39.07	1406.50	735.500	1596.500	-.026	.980	-.02	Hombre	38.94	1596.50	V38	Mujer	48.22	2121.50	892.500	1973.500	-.965	.334	.08	Hombre	42.90	1973.50	V39	Mujer	46.00	2024.00	946.000	1981.000	-.361	.718	.06	Hombre	44.02	1981.00	V40	Mujer	46.68	2054.00	916.000	1951.000	-.608	.543	.09	Hombre	43.36	1951.00	V41	Mujer	42.14	1854.00	864.000	1854.000	-.869	.385	-.07																																																																		
V37	Mujer	39.07	1406.50	735.500	1596.500	-.026	.980	-.02																																																																																																																											
	Hombre	38.94	1596.50						V38	Mujer	48.22	2121.50	892.500	1973.500	-.965	.334	.08	Hombre	42.90	1973.50	V39	Mujer	46.00	2024.00	946.000	1981.000	-.361	.718	.06	Hombre	44.02	1981.00	V40	Mujer	46.68	2054.00	916.000	1951.000	-.608	.543	.09	Hombre	43.36	1951.00	V41	Mujer	42.14	1854.00	864.000	1854.000	-.869	.385	-.07																																																																														
V38	Mujer	48.22	2121.50	892.500	1973.500	-.965	.334	.08																																																																																																																											
	Hombre	42.90	1973.50						V39	Mujer	46.00	2024.00	946.000	1981.000	-.361	.718	.06	Hombre	44.02	1981.00	V40	Mujer	46.68	2054.00	916.000	1951.000	-.608	.543	.09	Hombre	43.36	1951.00	V41	Mujer	42.14	1854.00	864.000	1854.000	-.869	.385	-.07																																																																																										
V39	Mujer	46.00	2024.00	946.000	1981.000	-.361	.718	.06																																																																																																																											
	Hombre	44.02	1981.00						V40	Mujer	46.68	2054.00	916.000	1951.000	-.608	.543	.09	Hombre	43.36	1951.00	V41	Mujer	42.14	1854.00	864.000	1854.000	-.869	.385	-.07																																																																																																						
V40	Mujer	46.68	2054.00	916.000	1951.000	-.608	.543	.09																																																																																																																											
	Hombre	43.36	1951.00						V41	Mujer	42.14	1854.00	864.000	1854.000	-.869	.385	-.07																																																																																																																		
V41	Mujer	42.14	1854.00	864.000	1854.000	-.869	.385	-.07																																																																																																																											

	Hombre	46.86	2062.00					
V42	Mujer	38.10	1524.00					
	Hombre	41.95	1636.00	704.000	1524.000	-.749	.454	-.11
V43	Mujer	39.99	1599.50					
	Hombre	40.01	1560.50	779.500	1599.500	-.005	.996	.05
V44	Mujer	40.00	1560.00					
	Hombre	40.00	1600.00	780.000	1600.000	.000	1.000	-.02
V45	Mujer	36.66	1283.00					
	Hombre	35.36	1273.00	607.000	1273.000	-.266	.790	.02
V46	Mujer	37.97	1329.00					
	Hombre	34.08	1227.00	561.000	1227.000	-.799	.424	.13
V47	Mujer	33.59	1175.50					
	Hombre	38.35	1380.50	545.500	1175.500	-.976	.329	-.12
V48	Mujer	43.88	1930.50					
	Hombre	45.13	1985.50	940.500	1930.500	-.230	.818	-.04
V49	Mujer	46.68	2054.00					
	Hombre	42.32	1862.00	872.000	1862.000	-.803	.422	.07
V50	Mujer	43.59	1918.00					
	Hombre	45.41	1998.00	928.000	1918.000	-.335	.738	-.05
V51	Mujer	44.74	1700.00					
	Hombre	33.41	1303.00	523.000	1303.000	-2.282	.023*	.25
V52	Mujer	39.87	1555.00					
	Hombre	41.10	1685.00	775.000	1555.000	-.481	.630	-.08
V53	Mujer	45.50	1774.50					
	Hombre	35.74	1465.50	604.500	1465.500	-1.922	.055	.08
V54	Mujer	45.29	1585.00					

	Hombre	31.63	1265.00					
	Mujer	39.16	1370.50					
V55	Hombre	37.94	1555.50	694.500	1555.500	-.408	.683	.03
	Mujer	45.13	1579.50					
V56	Hombre	32.84	1346.50	485.500	1346.500	-2.463	.014*	.22
	Mujer	54.50	2343.50					
V57	Hombre	39.48	1934.50	709.500	1934.500	-2.745	.006**	.26
	Mujer	45.79	1969.00					
V58	Hombre	47.12	2309.00	1023.000	1969.000	-.362	.718	-.10
	Mujer	53.85	2315.50					
V59	Hombre	40.05	1962.50	737.500	1962.500	-2.576	.010**	.12

Nota: V30=Meta de autoensalzamiento del ego percibida por la madre; V31=Meta de autoprotección del ego percibida por la madre; V32=Meta de tarea percibida por la madre; V33=Meta de evitación de la tarea percibida por la madre; V34=Meta de autoensalzamiento del ego percibida por el padre; V35=Meta de autoprotección del ego percibida por el padre; V36=Meta de tarea percibida por el padre; V37=Meta de evitación de la tarea percibida por el padre; V38=Meta de autoensalzamiento del ego percibida por los progenitores; V39=Meta de autoprotección del ego percibida por los progenitores; V40=Meta de tarea percibida por los progenitores; V41=Meta de evitación de la tarea percibida por los progenitores; V42=Estilo democrático de la madre; V43=Estilo autoritario de la madre; V44=Estilo permisivo de la madre; V45=Estilo democrático del padre; V46=Estilo autoritario del padre; V47=Estilo permisivo del padre; V48=Estilo democrático de los progenitores; V49=Estilo autoritario de los progenitores; V50=Estilo permisivo de los progenitores; V51=Expectativa de rendimiento de la madre; V52=Expectativa académica de la madre, V53=Expectativa media de la madre; V54=Expectativa de rendimiento del padre; V55=Expectativa académica del padre; V56=Expectativa media del padre; V57=Expectativa de rendimiento de los progenitores; V58=Expectativa académica de los progenitores; V59=Expectativa media de los progenitores.

*p<.05; **p<.01

653 Diferencias en función del curso en estrategias de aprendizaje, metas, estilos educativos parentales percibidos, expectativas parentales percibidas y rendimiento medio

Nuestros resultados obtienen diferencias significativas en función del curso en las siguientes variables estratégicas: Regulación del esfuerzo (V1) entre 1° y 3°, 1° y 4°, 2° y 3° y entre 2° y 4° en beneficio de los cursos inferiores con un tamaño del efecto bajo en todos los casos salvo entre los cursos 1° y 3° y entre 1° y 4° con un efecto medio (V1: 1°>3°, $r=.30$; 1°>4°, $r=.35$); Gestión de la ayuda (V5) entre 1° y 3° y entre 2° y 3°, en beneficio de los cursos inferiores y entre 3° y 4° en beneficio de 4°, con un efecto bajo en todos los casos, destacamos el mayor tamaño obtenido entre 1° y 3° (V5: 1°>3°, $r=.25$) y Repetición (V6) entre 2° y 3° en beneficio de 2° y con un tamaño del efecto bajo (V6: 2°>3°, $r=.24$).

Respecto a las metas, nuestros resultados obtienen diferencias significativas en función del curso en la Meta de autoprotección del ego (V8) entre 1° y 3°, 1° y 4° y entre 2° y 4° en beneficio de los cursos inferiores y con un tamaño del efecto bajo en todos los casos, destacamos el mayor efecto obtenido entre 1° y 4° (V8: 1°>4°, $r=.22$) y la Meta de Tarea (V9) entre 1° y 3°, 2° y 3° y entre 2° y 4° en beneficio de los cursos inferiores y con un tamaño del efecto bajo en todos los casos, destacamos el mayor efecto obtenido entre 2° y 3° (V9: 2°>3°, $r=.27$).

Respecto a los estilos educativos parentales percibidos, nuestros resultados obtienen diferencias significativas en: el Estilo democrático de la madre percibido (V11) entre 1° y 3°, 2° y 3° y entre 2° y 4° en beneficio de los cursos inferiores y con un efecto bajo en todos los casos menos entre 2° y 3° que el tamaño del efecto es medio (V11: 2°>3°, $r=.32$); el Estilo autoritario de la madre percibido (V12) entre 1° y 4°, 2° y 3° y entre 2° y 4° en beneficio de los cursos inferiores y con un tamaño del efecto bajo en todos los casos, destacamos la mayor diferencia encontrada entre 2° y 4° (V12: 2°>4°, $r=.24$); el Estilo democrático del padre percibido (V14) entre 1° y 3°, 1° y 4°, 2° y 3° y entre 2° y 4° en beneficio de los cursos inferiores y con un tamaño del efecto bajo en todos los casos menos entre 1° y 3° y entre 2° y 3° con un tamaño medio (V14: 1°>3°, $r=.32$; 2°>3°, $r=.33$); el Estilo autoritario del padre percibido (V15) entre 1° y 4°, 2° y 3° y entre 2° y 4° en beneficio de los cursos inferiores y con un tamaño del efecto bajo en todos los casos, destacamos la mayor diferencia encontrada entre 2° y 4° (V15: 2°>4°, $r=.24$); el Estilo democrático de los progenitores percibido (V17) entre 1° y 3°,

1° y 4°, 2° y 3° y entre 2° y 4° en beneficio de los cursos inferiores y con un tamaño del efecto bajo en todos los casos salvo entre 1° y 3° y entre 2° y 3° que resulta medio (V17: 1°>3°, $r=.29$; 2°>3°, $r=.33$); y el Estilo autoritario de los progenitores percibido (V18) entre 1° y 4°, 2° y 3° y entre 2° y 4° en beneficio de los cursos inferiores y con un tamaño del efecto bajo en todos los casos, destacamos la mayor diferencia entre 2° y 4° (V18: 2°>4°, $r=.24$).

Respecto a las expectativas parentales percibidas, a diferencia de los resultados obtenidos para las variables estratégicas, las metas y los estilos parentales percibidos, en los que las diferencias en función del curso resultaban mayores en los cursos inferiores respecto a los superiores, en el caso de las expectativas parentales percibidas las diferencias entre los cursos benefician a los cursos superiores. En concreto, nuestros resultados obtienen diferencias significativas en la Expectativa académica del padre percibida (V24) entre los cursos 1° y 3° y entre 2° y 3° en beneficio de los cursos superiores y con un efecto bajo para ambos casos, destacamos la mayor diferencia entre 1° y 3° (V24: 3°>1°, $r=.14$) y la Expectativa académica de los progenitores percibida (V27) entre 1° y 3° y entre 2° y 3° en beneficio de los cursos superiores y con un efecto bajo en todos los casos, destacamos la mayor diferencia obtenida entre 1° y 3° (V27: 3°>1°, $r=.14$). Nuestros resultados no encuentran diferencia en función del curso en el Rendimiento medio (V29) como podemos comprobar en la Tabla 42.

Tabla 42

Resultados de la prueba H de Kruskal-Wallis entre los grupos determinados por el curso (1º, 2º, 3º y 4º de ESO), en función de las estrategias de aprendizaje, las metas, los estilos educativos parentales percibidos, las expectativas parentales percibidas, el rendimiento medio, sus rangos y resultados finales con las comparaciones con la prueba U de Mann-Whitney en las variables en las que se producen diferencias significativas.

Variable	Curso	Rango promedio	Chi-cuadrado	p	Situaciones entre las que se producen diferencias	U	p	r
V1	1º	210.54	24.955	.000**	1º<2º	3524.500	.056	-.16
	2º	182.70			1º<3º	1678.500	.000**	-.30
	3º	149.23			1º<4º	1824.000	.000**	-.35
	4º	140.36			2º<3º	3226.500	.020*	-.13
					2º<4º	3581.000	.004**	-.22
3º<4º	2759.000	.496	-.10					
V2	1º	171.17	.722	.868				
	2º	177.66						
	3º	174.22						
	4º	183.98						
V3	1º	175.09	6.158	.104				
	2º	180.10						
	3º	163.93						
	4º	146.90						
V4	1º	183.13	3.086	.379				
	2º	175.69						
	3º	169.24						
	4º	157.13						
V5	1º	186.52	13.079	.004**	1º<2º	4456.000	.939	-.04
	2º	186.70			1º<3º	1970.500	.002**	-.25
	3º	137.03			1º<4º	3108.000	.660	-.07
	4º	178.80			2º<3º	2980.500	.001**	-.20
					2º<4º	4557.500	.587	-.03
3º<4º	2287.500	.012*	.16					

V6	1°	171.73	11.400	.010**	1°<2°	3934.500	.112	.12
	2°	195.24			1°<3°	2365.500	.097	-.12
	3°	144.24			1°<4°	3229.000	.767	.00
	4°	176.36			2°<3°	2873.500	.001**	-.24
					2°<4°	4319.000	.201	-.11
		3°<4°	2446.000	.053	.12			
V7	1°	187.76	6.787	.079				
	2°	184.23						
	3°	153.28						
	4°	162.66						
V8	1°	195.99	11.232	.011*	1°<2°	4065.500	.363	-.06
	2°	182.82			1°<3°	2203.000	.023*	-.20
	3°	159.99			1°<4°	2351.500	.004**	-.22
	4°	149.02			2°<3°	3523.000	.124	-.13
					2°<4°	3726.500	.020*	-.16
		3°<4°	2738.500	.439	-.03			
V9	1°	190.73	15.553	.001**	1°<2°	4380.500	.684	.02
	2°	195.96			1°<3°	2139.500	.003**	-.25
	3°	143.08			1°<4°	2830.000	.061	-.15
	4°	161.70			2°<3°	2859.500	.001**	-.27
					2°<4°	3796.000	.021*	-.17
		3°<4°	2745.000	.257	.11			
V10	1°	157.56	4.444	.217				
	2°	175.04						
	3°	170.99						
	4°	190.45						
V11	1°	182.43	23.890	.000**	1°<2°	3705.000	.134	.10
	2°	202.73			1°<3°	2072.500	.003**	-.22
	3°	136.15			1°<4°	2652.000	.062	-.15

					2°<3°	2458.000	.000**	-.32
	4°	153.58			2°<4°	3240.000	.001**	-.25
					3°<4°	2769.500	.347	.05
	1°	180.65			1°<2°	3885.500	.316	.06
	2°	194.70			1°<3°	2549.000	.213	-.11
V12	3°	161.09	12.930	.005**	1°<4°	2573.000	.024*	-.20
					2°<3°	3200.000	.018*	-.17
	4°	145.86			2°<4°	3302.000	.001**	-.24
					3°<4°	2745.500	.252	-.12
	1°	161.50						
V13	2°	167.17						
	3°	192.82	4.453	.217				
	4°	169.62						
	1°	184.93			1°<2°	3713.500	.451	.03
	2°	193.93			1°<3°	1704.000	.000**	-.32
V14	3°	124.01	28.539	.000**	1°<4°	2240.000	.017*	-.20
					2°<3°	2269.000	.000**	-.33
	4°	148.92			2°<4°	2981.500	.002**	-.21
					3°<4°	2379.000	.104	.12
	1°	171.79			1°<2°	3543.500	.213	.09
	2°	188.25			1°<3°	2485.500	.333	-.06
V15	3°	157.56	12.187	.007**	1°<4°	2348.500	.035*	-.17
					2°<3°	3142.500	.003**	-.15
	4°	140.22			2°<4°	2986.500	.001**	-.24
					3°<4°	2521.000	.224	-.12
	1°	158.01						
V16	2°	164.41						
	3°	185.42	4.165	.244				
	4°	157.56						

V17	1°	188.29	27.296	.000**	1°<2°	3864.000	.289	.06
	2°	201.88			1°<3°	1888.000	.000**	-.29
	3°	131.43			1°<4°	2538.500	.024*	-.19
	4°	153.40			2°<3°	2405.500	.000**	-.33
					2°<4°	3226.500	.001**	-.24
3°<4°	2657.500	.181	.08					
V18	1°	178.86	12.997	.005**	1°<2°	3819.500	.237	.07
	2°	195.72			1°<3°	2575.000	.251	-.10
	3°	160.84			1°<4°	2620.500	.037*	-.19
	4°	146.43			2°<3°	3193.500	.017*	-.17
					2°<4°	3263.500	.001**	-.24
3°<4°	2783.500	.312	-.11					
V19	1°	162.92	4.166	.244				
	2°	167.63						
	3°	192.49						
	4°	167.96						
V20	1°	183.36	1.729	.631				
	2°	165.88						
	3°	166.64						
	4°	168.57						
V21	1°	156.42	6.187	.103				
	2°	162.64						
	3°	184.65						
	4°	174.29						
V22	1°	175.41	1.603	.659				
	2°	167.78						
	3°	184.16						
	4°	182.46						
V23	1°	172.03	.761	.859				

	2°	163.99						
	3°	158.73						
	4°	163.49						
V24	1°	146.11	9.690	.021*	1°<2°	3382.000	.259	.03
	2°	159.70			1°<3°	1997.000	.004**	.14
	3°	182.19			1°<4°	2438.500	.054	.02
					2°<3°	3227.500	.037*	.10
	4°	171.06			2°<4°	3919.500	.296	-.01
					3°<4°	2718.000	.290	-.10
V25	1°	170.47	1.564	.668				
	2°	170.01						
	3°	179.58						
	4°	185.80						
V26	1°	187.19	1.536	.674				
	2°	172.29						
	3°	168.97						
	4°	178.87						
V27	1°	156.75	11.495	.009**	1°<2°	4161.500	.393	-.01
	2°	167.93			1°<3°	2235.000	.004**	.14
	3°	196.69			1°<4°	2749.000	.081	.02
					2°<3°	3522.000	.019*	.13
	4°	188.40			2°<4°	4336.500	.090	.03
					3°<4°	3035.000	.491	-.09
V28	1°	171.24	2.003	.572				
	2°	168.60						
	3°	182.87						
	4°	186.27						
V29	1°	195.34	5.116	.142				
	2°	180.47						

3°	164.89
4°	162.65

Nota: V1=Regulación del esfuerzo; V2=Organización; V3=Elaboración; V4=Estrategias metacognitivas; V5=Gestión de la ayuda; V6=Repetición; V7=Meta de autoensalzamiento del ego; V8=Meta de autoprotección del ego; V9=Meta de tarea; V10=Meta de evitación de la tarea; V11=Estilo democrático de la madre percibido; V12=Estilo autoritario de la madre percibido; V13=Estilo permisivo de la madre percibido; V14=Estilo democrático del padre percibido; V15=Estilo autoritario del padre percibido; V16=Estilo permisivo del padre percibido; V17=Estilo democrático de los progenitores percibido; V18=Estilo autoritario de los progenitores percibido; V19=Estilo permisivo de los progenitores percibido; V20=Expectativa de rendimiento de la madre percibida; V21=Expectativa académica de la madre percibida; V22=Expectativa media de la madre percibida; V23=Expectativa de rendimiento del padre percibida; V24=Expectativa académica del padre percibida; V25=Expectativa media del padre percibida; V26=Expectativa de rendimiento de los progenitores percibida; V27=Expectativa académica de los progenitores percibida; V28=Expectativa media de los progenitores percibida; V29= Rendimiento medio.

*p<.05; **p<.01

654 Diferencias en función del curso en metas percibidas, estilos educativos parentales y expectativas parentales

Nuestros resultados no encuentran diferencias significativas en las metas percibidas ni en las expectativas parentales en función del curso, en cambio sí se encuentran diferencias significativas en los estilos educativos parentales. En relación con: el Estilo democrático de la madre (V42), encontramos diferencias significativas entre 1º y 2º en beneficio de 2º y entre 2º y 4º en beneficio también de 2º, con un tamaño del efecto medio en ambos casos; el Estilo autoritario de la madre (V43), encontramos diferencias significativas entre 1º y 2º, 1º y 3º y entre 1º y 4º en beneficio de 1º y con un tamaño del efecto grande en los tres casos; el Estilo permisivo de la madre (V44), encontramos diferencias significativas entre 1º y 3º, 1º y 4º, 2º y 3º y entre 2º y 4º en beneficio de los cursos superiores y con un tamaño del efecto grande entre 1º y 3º y entre 1º y 4º y medio entre 2º y 3º y entre 2º y 4º; el Estilo democrático del padre (V45), encontramos diferencias significativas entre 1º y 2º en beneficio de 2º y entre 2º y 4º también en beneficio de 2º, con un tamaño del efecto medio en ambos casos; el Estilo democrático de los progenitores (V48), encontramos diferencias significativas entre 1º y 2º en beneficio de 2º, 2º y 3º en beneficio de 2º y entre 2º y 4º también en beneficio de 2º, con un tamaño del efecto medio entre 1º y 2º y entre 2º y 3º, y grande entre 2º y 4º; el Estilo autoritario de los progenitores (V49), encontramos diferencias significativas entre 1º y 2º y entre 1º y 4º en beneficio de 1º y con un tamaño del efecto medio entre 1º y 2º y grande entre 1º y 4º; el Estilo permisivo de los progenitores (V50), encontramos diferencias significativas entre 1º y 3º, 1º y 4º y entre 2º y 4º en beneficio de los cursos superiores y con un tamaño del efecto medio entre 1º y 3º y grande entre 1º y 4º y entre 2º y 4º como podemos comprobar en la Tabla 43.

Tabla 43

Resultados de la prueba H de Kruskal-Wallis entre los grupos determinados por el curso (1º, 2º, 3º y 4º de ESO), en función de las metas percibidas, los estilos educativos parentales, las expectativas parentales, sus rangos y resultados finales con las comparaciones con la prueba U de Mann-Whitney en las variables en las que se producen diferencias significativas.

Variable	Curso	Rango promedio	Chi-cuadrado	<i>p</i>	Situaciones entre las que se producen diferencias	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
V30	1º	46.82	3.716	.294				
	2º	44.58						
	3º	32.31						
	4º	37.46						
V31	1º	48.88	2.561	.464				
	2º	40.90						
	3º	39.58						
	4º	35.58						
V32	1º	34.74	3.647	.302				
	2º	44.18						
	3º	37.31						
	4º	49.50						
V33	1º	43.29	.746	.862				
	2º	39.49						
	3º	44.62						
	4º	38.75						
V34	1º	39.40	1.397	.706				
	2º	41.57						
	3º	33.50						
	4º	36.11						
V35	1º	39.27	.358	.949				
	2º	39.31						
	3º	41.27						

	4°	36.11						
V36	1°	36.90						
	2°	41.32						
	3°	30.36	2.197	.533				
	4°	39.36						
V37	1°	42.77						
	2°	36.81						
	3°	40.73	.854	.837				
	4°	39.39						
V38	1°	49.06						
	2°	47.99						
	3°	36.69	2.403	.493				
	4°	42.64						
V39	1°	48.36						
	2°	44.78						
	3°	45.42	.583	.900				
	4°	41.83						
V40	1°	39.94						
	2°	47.91						
	3°	39.46	1.979	.577				
	4°	47.58						
V41	1°	47.47						
	2°	41.78						
	3°	45.31	.897	.826				
	4°	47.15						
V42	1°	33.70			1°<2°	192.500	.050*	.30
	2°	47.64	9.983	.019*	1°<3°	80.000	.623	.13
	3°	37.25			1°<4°	82.000	.472	-.14

					2°<3°	167.500	.137	-.21
	4°	26.88			2°<4°	122.000	.005**	-.44
					3°<4°	54.500	.197	-.30
	1°	58.17			1°<2°	128.000	.001**	-.47
	2°	35.24			1°<3°	38.500	.011*	-.49
V43	3°	35.67	11.782	.008**	1°<4°	41.000	.009**	-.50
	4°	37.31			2°<3°	229.500	.920	.01
					2°<4°	237.000	.726	.07
					3°<4°	73.000	.784	.07
	1°	29.67			1°<2°	253.500	.449	.15
	2°	34.21			1°<3°	33.500	.006**	.54
V44	3°	56.83	16.805	.001**	1°<4°	38.000	.006**	.55
	4°	53.77			2°<3°	106.500	.004**	.46
					2°<4°	116.000	.003**	.44
					3°<4°	60.000	.325	-.18
	1°	27.35			1°<2°	109.500	.010**	.37
	2°	44.89			1°<3°	60.000	.503	.12
V45	3°	31.73	12.040	.007**	1°<4°	87.000	.844	-.06
	4°	26.43			2°<3°	110.000	.051	-.27
					2°<4°	114.000	.006**	-.42
					3°<4°	64.000	.473	-.18
	1°	41.27						
V46	2°	36.50	4.515	.211				
	3°	40.55						
	4°	26.36						
	1°	31.81						
V47	2°	34.35	4.217	.239				
	3°	33.27						
	4°	45.93						

V48	1°	34.53	19.591	.000**	1°<2°	161.000	.003**	.41		
	2°	56.74			1°<3°	86.500	.442	.15		
	3°	40.85			1°<4°	119.000	.387	-.16		
	4°	28.11			2°<3°	164.000	.038*	-.30		
					2°<4°	136.500	.000**	-.52		
V49	4°	36.83	9.360	.025*	3°<4°	79.500	.132	-.31		
					1°	60.28	1°<2°	184.500	.011*	-.36
					2°	40.22	1°<3°	79.500	.281	-.23
					3°	49.19	1°<4°	59.500	.003**	-.50
					2°<3°	213.000	.278	.11		
V50	4°	61.75	15.325	.002**	2°<4°	347.500	.722	-.10		
					3°<4°	85.000	.198	-.21		
					1°	33.75	1°<2°	289.500	.493	.10
					2°	38.20	1°<3°	59.500	.050*	.39
					3°	53.73	1°<4°	55.000	.002**	.54
V51	4°	44.14	2.066	.559	2°<3°	180.500	.081	.33		
					2°<4°	158.000	.000**	.48		
					3°<4°	106.500	.673	.08		
					1°	32.69	1.278	.734	1°<2°	41.31	.468
2°	39.59	1°<3°	41.01							
3°	40.73	1°<4°	41.12							
4°	44.14	2°<3°	37.08							
V52	4°	37.08	1.278	.734	2°<4°	158.000	.000**	.48		
					3°<4°	106.500	.673	.08		
					1°	33.38	2.539	.468	1°<2°	33.38	.468
2°	41.69	1°<3°	41.69							
3°	40.12	1°<4°	40.12							
V53	4°	40.12	2.539	.468	2°<3°	180.500	.081	.33		
					2°<4°	158.000	.000**	.48		
					3°<4°	106.500	.673	.08		

	4°	46.54		
	1°	35.37		
	2°	36.97		
V54	3°	36.14	1.833	.608
	4°	44.86		
	1°	38.00		
	2°	38.38		
V55	3°	36.45	.805	.848
	4°	40.96		
	1°	35.13		
	2°	37.89		
V56	3°	36.36	1.898	.594
	4°	45.36		
	1°	39.84		
	2°	46.41		
V57	3°	44.46	3.347	.341
	4°	55.31		
	1°	46.68		
	2°	46.98		
V58	3°	44.86	.154	.985
	4°	46.50		
	1°	42.66		
	2°	46.76		
V59	3°	40.96	2.741	.433
	4°	54.28		

Nota: V30=Meta de autoensalzamiento del ego percibida por la madre; V31=Meta de autoprotección del ego percibida por la madre; V32=Meta de tarea percibida por la madre; V33=Meta de evitación de la tarea percibida por la madre; V34=Meta de autoensalzamiento del ego percibida por el padre; V35=Meta de autoprotección del ego percibida por el padre; V36=Meta de tarea percibida por el padre; V37=Meta de evitación de la tarea percibida por el padre; V38=Meta de autoensalzamiento del ego percibida por los progenitores; V39=Meta de autoprotección del ego percibida por los progenitores; V40=Meta de tarea percibida por los progenitores; V41=Meta de evitación de la tarea percibida por los progenitores; V42=Estilo democrático de la madre; V43=Estilo autoritario de la madre; V44=Estilo permisivo de la madre; V45=Estilo democrático del padre;

V46=Estilo autoritario del padre; V47=Estilo permisivo del padre; V48=Estilo democrático de los progenitores; V49=Estilo autoritario de los progenitores; V50=Estilo permisivo de los progenitores; V51=Expectativa de rendimiento de la madre; V52=Expectativa académica de la madre, V53=Expectativa media de la madre; V54=Expectativa de rendimiento de el padre; V55=Expectativa académica del padre; V56=Expectativa media del padre; V57=Expectativa de rendimiento de los progenitores; V58=Expectativa académica de los progenitores; V59=Expectativa media de los progenitores.

* $p < .05$; ** $p < .01$

6.5.5 Diferencias en función del rendimiento medio en estrategias, metas, estilos educativos parentales percibidos y expectativas parentales percibidas

Para realizar la comparación según el Rendimiento medio se establecieron 3 grupos de nivel en función de los terciles de dicha variable, de forma que el tercil 1 es el grupo formado por los estudiantes con el nivel de rendimiento más bajo (0-4.9), el tercil 2 es el grupo de rendimiento intermedio (5.0-6.9) y el tercil 3 es el grupo de rendimiento más alto (7.0-10).

Nuestros resultados obtienen diferencias significativas en función del nivel de Rendimiento medio en todas las variables estratégicas, destacando los tamaños de efecto medio y grande en la Regulación del esfuerzo y en las Estrategias metacognitivas entre los terciles de nivel bajo y más alto en beneficio del más alto. Para la Regulación del esfuerzo y para las Estrategias metacognitivas se encuentran diferencias significativas entre los tres terciles en beneficio del tercil más alto y con tamaños de efecto medio y grande entre los terciles extremos (V1: T1<T2, $r=.26$, T1<T3, $r=.62$; T2<T3, $r=.38$) y (V4: T1<T2, $r=.19$; T1<T3, $r=.48$; T2<T3, $r=.33$). Para la Elaboración, la Gestión de la ayuda y la Repetición se encuentran diferencias significativas entre los grupos del tercil más bajo con el más alto y del tercil medio con el más alto en beneficio del tercil más alto (V3: T1<T3, $r=.25$; T2<T3, $r=.23$); (V5: T1<T3, $r=.28$; T2<T3, $r=.20$) y (V6: T1<T3, $r=.29$; T2<T3, $r=.18$). En cambio, para la Organización sólo se encuentran diferencias entre el tercil bajo y el más alto en beneficio del más alto (V2: T1<T3, $r=.20$).

Respecto a las metas, la Meta de autoensalzamiento del ego y la Meta de tarea son las que obtienen diferencias significativas en función del tercil de Rendimiento medio entre los grupos bajo y alto, y medio con el más alto en beneficio de los terciles superiores y con efecto en general bajo y medio para los terciles más extremos (V7: T1<T3, $r=.25$; T2<T3, $r=.19$) y (V9: T1<T3, $r=.29$; T2<T3, $r=.17$).

Respecto a los estilos educativos parentales percibidos, nuestros resultados obtienen diferencias significativas en función del tercil de Rendimiento medio en el Estilo democrático de la madre percibido, el Estilo democrático del padre percibido y el Estilo democrático de los progenitores percibido entre los terciles bajo y medio y bajo y alto en beneficio del más alto y con tamaño de efecto medio entre los terciles más extremos (V11: T1<T2, $r=.21$; T1<T3, $r=.33$), (V14: T1<T2, $r=.24$; T1<T3, $r=.28$) y (V17: T1<T2, $r=.21$; T1<T3, $r=.30$).

Respecto a las expectativas parentales percibidas, nuestros resultados obtienen diferencias significativas en función del tercil de Rendimiento medio en todas las variables estudiadas en beneficio del tercil más alto y con tamaños de efecto medio en la mayoría de las comparaciones y grande entre los terciles más extremos en la Expectativa de rendimiento de la madre percibida (V20: T1<T3, $r=.55$), la Expectativa media de la madre percibida (V22: T1<T3, $r=.50$), la Expectativa de rendimiento del padre percibida (V23: T1<T3, $r=.56$), la Expectativa media del padre percibida (V25: T1<T3, $r=.50$), la Expectativa de rendimiento de los progenitores percibida (V26: T1<T3, $r=.56$) y la Expectativa media de los progenitores percibida (V28: T1<T3, $r=.51$) como podemos comprobar en la Tabla 44.

Tabla 44

Resultados de la prueba H de Kruskal-Wallis entre los grupos determinados por el Rendimiento medio (T1: 0-4.9; T2: 5.0-6.9; T3: 7.0-10), en función de las estrategias de aprendizaje, las metas, los estilos educativos parentales percibidos, las expectativas parentales percibidas, sus rangos y resultados finales con las comparaciones con la prueba U de Mann-Whitney en las variables en las que se producen diferencias significativas.

Variable	Tercil	Rango promedio	Chi-cuadrado	<i>p</i>	Cuartiles entre los que se producen diferencias	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
V1	T1	92.47	77.666	.000**	T1<T2	2333.000	.000**	.26
	T2	146.08			T1<T3	1015.500	.000**	.62
	T3	219.67			T2<T3	5728.500	.000**	.38
V2	T1	148.06	7.849	.020*	T1<T2	3488.500	.259	.07
	T2	168.27			T1<T3	2927.500	.006**	.20
	T3	190.16			T2<T3	9555.500	.070	.11
V3	T1	143.76	18.058	.000**	T1<T2	3341.000	.962	0
	T2	146.13			T1<T3	2478.000	.002**	.25
	T3	190.36			T2<T3	7194.500	.000**	.23
V4	T1	112.30	52.302	.000**	T1<T2	2841.000	.041*	.19
	T2	148.19			T1<T3	1560.500	.000**	.48
	T3	212.70			T2<T3	6348.000	.000**	.33
V5	T1	142.30	16.263	.000**	T1<T2	3412.000	.308	.08
	T2	158.32			T1<T3	2609.500	.001**	.28
	T3	196.16			T2<T3	8244.000	.001**	.20
V6	T1	136.08	15.424	.000**	T1<T2	3232.000	.099	.10
	T2	163.63			T1<T3	2549.500	.000**	.29
	T3	194.32			T2<T3	8723.000	.009**	.18
V7	T1	143.76	15.338	.000**	T1<T2	3477.000	.406	.07
	T2	156.46			T1<T3	2620.500	.002**	.25
	T3	194.46			T2<T3	8039.000	.001**	.19
V8	T1	185.81	3.723	.155				

	T2	175.97						
	T3	158.80						
V9	T1	140.16			T1<T2	3370.000	.164	.11
	T2	163.30	13.437	.001**	T1<T3	2627.500	.001**	.29
	T3	193.58			T2<T3	8743.500	.010**	.17
V10	T1	200.41						
	T2	170.01	5.579	.061				
	T3	162.12						
V11	T1	119.62			T1<T2	2548.000	.002**	.21
	T2	171.21	17.198	.000**	T1<T3	2226.500	.000**	.33
	T3	185.37			T2<T3	9464.500	.237	.09
V12	T1	156.57						
	T2	174.52	1.285	.526				
	T3	170.39						
V13	T1	184.34						
	T2	162.50	1.968	.374				
	T3	171.05						
V14	T1	119.08			T1<T2	2335.000	.003**	.24
	T2	165.38	13.538	.001**	T1<T3	2205.000	.000**	.28
	T3	176.72			T2<T3	8982.000	.314	.05
V15	T1	143.90						
	T2	163.73	3.048	.218				
	T3	171.20						
V16	T1	165.31						
	T2	161.26	.132	.936				
	T3	165.03						
V17	T1	124.10	14.107	.001**	T1<T2	2613.000	.003**	.21
	T2	171.37			T1<T3	2390.000	.000**	.30

	T3	183.63			T2<T3	9553.000	.291	.08
V18	T1	150.94						
	T2	172.72	2.341	.310				
	T3	174.17						
V19	T1	181.16						
	T2	164.22	1.219	.544				
	T3	170.35						
V20	T1	95.30			T1<T2	2183.500	.000**	.31
	T2	147.50	68.953	.000**	T1<T3	1351.000	.000**	.55
	T3	212.83			T2<T3	5823.500	.000**	.36
V21	T1	123.26			T1<T2	2522.500	.005**	.23
	T2	161.38	24.562	.000**	T1<T3	2142.500	.000**	.34
	T3	184.44			T2<T3	8665.500	.006**	.15
V22	T1	102.81			T1<T2	2465.500	.000**	.31
	T2	154.87	59.839	.000**	T1<T3	1502.500	.000**	.50
	T3	216.31			T2<T3	6796.000	.000**	.30
V23	T1	90.67			T1<T2	1872.500	.000**	.36
	T2	147.22	56.212	.000**	T1<T3	1303.500	.000**	.56
	T3	199.09			T2<T3	6157.500	.000**	.30
V24	T1	121.74			T1<T2	2434.500	.013*	.24
	T2	154.01	26.301	.000**	T1<T3	2084.500	.000**	.36
	T3	181.44			T2<T3	7863.500	.001**	.18
V25	T1	103.33			T1<T2	2425.500	.000**	.33
	T2	157.49	53.475	.000**	T1<T3	1569.500	.000**	.50
	T3	212.30			T2<T3	7176.500	.000**	.28
V26	T1	96.85	64.870	.000**	T1<T2	2247.500	.000**	.35
	T2	155.90			T1<T3	1410.500	.000**	.56

	T3	217.38			T2<T3	6727.500	.000**	.33
	T1	129.77			T1<T2	2921.500	.007**	.24
V27	T2	167.49	25.097	.000**	T1<T3	2448.500	.000**	.35
	T3	194.61			T2<T3	9082.000	.003**	.16
	T1	100.19			T1<T2	2411.000	.000**	.33
V28	T2	155.89	60.310	.000**	T1<T3	1421.000	.000**	.51
	T3	216.22			T2<T3	6889.500	.000**	.30

Nota: V1=Regulación del esfuerzo; V2=Organización; V3=Elaboración; V4=Estrategias metacognitivas; V5=Gestión de la ayuda; V6=Repetición; V7=Meta de autoensalzamiento del ego; V8=Meta de autoprotección del ego; V9=Meta de tarea; V10=Meta de evitación de la tarea; V11=Estilo democrático de la madre percibido; V12=Estilo autoritario de la madre percibido; V13=Estilo permisivo de la madre percibido; V14=Estilo democrático del padre percibido; V15=Estilo autoritario del padre percibido; V16=Estilo permisivo del padre percibido; V17=Estilo democrático de los progenitores percibido; V18=Estilo autoritario de los progenitores percibido; V19=Estilo permisivo de los progenitores percibido; V20=Expectativa de rendimiento de la madre percibida; V21=Expectativa académica de la madre percibida; V22=Expectativa media de la madre percibida; V23=Expectativa de rendimiento del padre percibida; V24=Expectativa académica del padre percibida; V25=Expectativa media del padre percibida; V26=Expectativa de rendimiento de los progenitores percibida; V27=Expectativa académica de los progenitores percibida; V28=Expectativa media de los progenitores percibida.

*p<.05; **p<.01

6.5.6 Diferencias en función del rendimiento medio en metas percibidas, estilos educativos parentales y expectativas parentales

Nuestros resultados obtienen diferencias significativas en función del nivel de Rendimiento medio en la Meta de autoensalzamiento del ego percibido por el padre y la Meta de autoensalzamiento del ego percibido por los progenitores entre los terciles bajo y alto y medio y alto en beneficio de los terciles superiores y con efecto medio entre los grupos más extremos (V34: $T1 < T3$, $r=.36$; $T2 < T3$, $r=.31$) y (V38: $T1 < T3$, $r=.36$; $T2 < T3$, $r=.28$). Para la Meta de tarea percibida por el padre y la Meta de tarea percibida por los progenitores se encuentran diferencias significativas entre los grupos más extremos y con efecto medio y grande (V36: $T1 < T3$, $r=.54$) y (V40: $T1 < T3$, $r=.44$).

Respecto a los estilos educativos parentales, nuestros resultados obtienen diferencias significativas en el Estilo autoritario de la madre, el Estilo autoritario del padre y el Estilo autoritario de los progenitores entre los grupos bajo y medio en beneficio del tercil superior con efecto grande (V43: $T1 < T2$, $r=.53$), (V46: $T1 < T2$, $r=.45$) y (V49: $T1 < T2$, $r=.54$); en cambio entre los terciles medio y alto en el Estilo autoritario de la madre y el Estilo autoritario de los progenitores en beneficio del tercil medio y con efecto medio (V43: $T2 > T3$, $r=.43$), y (V49: $T2 > T3$, $r=.35$); solo en el Estilo autoritario del padre se encuentran diferencias significativas entre los terciles extremos y con efecto medio (V46: $T1 < T3$, $r=.33$).

Respecto a las expectativas parentales nuestros resultados obtienen diferencias significativas en función del nivel de Rendimiento medio en beneficio del tercil superior en todas las variables estudiadas con efectos medio, grande y en algunos casos muy grande. En concreto encontramos efectos muy grandes entre los terciles bajo y alto en beneficio del tercil más alto, en la Expectativa de rendimiento de la madre (V51: $T1 < T3$, $r=.68$), la Expectativa de rendimiento del padre (V54: $T1 < T3$, $r=.79$), la Expectativa media del padre (V56: $T1 < T3$, $r=.76$) y la Expectativa de rendimiento de los progenitores (V57: $T1 < T3$, $r=.77$); y efecto grande entre los terciles medio y alto en beneficio del tercil superior en la Expectativa de rendimiento de la madre (V51: $T2 < T3$, $r=.49$), y entre los grupos bajo y alto en beneficio del tercil superior en la Expectativa media de la madre (V53: $T1 < T3$, $r=.52$) y en la Expectativa media de los progenitores (V59: $T1 < T3$, $r=.53$) como podemos comprobar en la Tabla 45.

Tabla 45

Resultados de la prueba H de Kruskal-Wallis entre los grupos determinados por el rendimiento medio (T1: 0-4.9; T2: 5.0-6.9; T3: 7.0-10), en función de las metas percibidas, los estilos educativos parentales, las expectativas parentales, sus rangos y resultados finales con las comparaciones con la prueba U de Mann-Whitney en las variables en las que se producen diferencias significativas.

Variable	Tercil	Rango promedio	Chi-cuadrado	<i>p</i>	Cuartiles entre los que se producen diferencias	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
V30	T1	34.90	4.384	.112				
	T2	35.67						
	T3	46.39						
V31	T1	49.06	3.076	.215				
	T2	43.60						
	T3	36.35						
V32	T1	28.30	3.476	.176				
	T2	43.95						
	T3	41.94						
V33	T1	48.11	1.399	.497				
	T2	37.87						
	T3	39.78						
V34	T1	28.68	8.113	.017*	T1<T2	123.500	.762	.05
	T2	31.19			T1<T3	126.000	.031*	.36
	T3	44.65			T2<T3	308.000	.017*	.31
V35	T1	37.41	.913	.633				
	T2	41.44						
	T3	36.10						
V36	T1	21.55	10.838	.004**	T1<T2	92.500	.159	.27
	T2	33.69			T1<T3	78.500	.001**	.54
	T3	44.35			T2<T3	337.000	.063	.28
V37	T1	43.32	.812	.666				
	T2	37.79						

	T3	36.66						
V38	T1	33.64			T1<T2	161.000	.785	.07
	T2	37.42	8.214	.016*	T1<T3	143.000	.026*	.36
	T3	51.87			T2<T3	484.000	.017*	.28
V39	T1	44.85						
	T2	48.39	1.661	.436				
	T3	40.86						
V40	T1	26.32			T1<T2	105.500	.063	.33
	T2	44.74	6.456	.040*	T1<T3	118.000	.007**	.44
	T3	47.81			T2<T3	655.500	.657	.11
V41	T1	50.30						
	T2	41.16	1.017	.601				
	T3	43.60						
V42	T1	30.05						
	T2	42.77	2.509	.285				
	T3	38.36						
V43	T1	28.80			T1<T2	53.500	.002**	.53
	T2	51.45	15.486	.000**	T1<T3	179.500	.886	.03
	T3	31.66			T2<T3	278.000	.000**	-.43
V44	T1	49.30						
	T2	35.35	2.946	.229				
	T3	39.18						
V45	T1	30.65						
	T2	34.17	.807	.668				
	T3	36.81						
V46	T1	20.20	7.605	.022*	T1<T2	51.000	.009**	.45
	T2	40.88			T1<T3	96.000	.029*	.33

	T3	35.20			T2<T3	348.000	.263	-.11
V47	T1	40.70						
	T2	29.73	2.833	.243				
	T3	36.99						
V48	T1	38.73						
	T2	45.69	.661	.719				
	T3	43.09						
V49	T1	27.50			T1<T2	54.500	.001**	.54
	T2	56.06	14.588	.001**	T1<T3	182.000	.241	.19
	T3	38.24			T2<T3	407.500	.003**	-.35
V50	T1	53.91						
	T2	39.06	2.969	.227				
	T3	44.14						
V51	T1	18.00			T1<T2	92.000	.078	.33
	T2	29.24	26.487	.000**	T1<T3	33.000	.000**	.68
	T3	50.61			T2<T3	215.000	.000**	.49
V52	T1	31.00			T1<T2	112.000	.091	.35
	T2	39.17	7.563	.023*	T1<T3	143.000	.007**	.29
	T3	41.92			T2<T3	523.000	.196	-.03
V53	T1	17.80			T1<T2	89.000	.064	.38
	T2	29.22	29.698	.000**	T1<T3	34.000	.000**	.52
	T3	52.71			T2<T3	211.500	.000**	.32
V54	T1	14.36			T1<T2	67.000	.025*	.43
	T2	30.07	25.469	.000**	T1<T3	25.000	.000**	.79
	T3	47.47			T2<T3	229.500	.001**	.44
V55	T1	42.00			T1<T2	88.000	.045*	-.34
	T2	30.65	10.691	.005**	T1<T3	209.000	.454	-.14

	T3	40.20			T2<T3	341.000	.005**	.30
V56	T1	17.36			T1<T2	92.000	.197	.11
	T2	29.04	23.445	.000**	T1<T3	33.000	.000**	.76
	T3	47.90			T2<T3	231.000	.001**	.44
	T1	17.36			T1<T2	89.000	.013*	.43
V57	T2	35.48	31.009	.000**	T1<T3	36.000	.000**	.77
	T3	58.90			T2<T3	344.500	.000**	.46
	T1	39.82			T1<T2	169.000	.805	.12
V58	T2	40.63	7.422	.024*	T1<T3	203.000	.037*	.19
	T3	50.15			T2<T3	589.000	.009**	.11
	T1	22.18			T1<T2	114.500	.077	.34
V59	T2	37.48	21.635	.000**	T1<T3	63.500	.000**	.53
	T3	56.41			T2<T3	434.000	.001**	.28

Nota: V30=Meta de autoensalzamiento del ego percibida por la madre; V31=Meta de autoprotección del ego percibida por la madre; V32=Meta de tarea percibida por la madre; V33=Meta de evitación de la tarea percibida por la madre; V34=Meta de autoensalzamiento del ego percibida por el padre; V35=Meta de autoprotección del ego percibida por el padre; V36=Meta de tarea percibida por el padre; V37=Meta de evitación de la tarea percibida por el padre; V38=Meta de autoensalzamiento del ego percibida por los progenitores; V39=Meta de autoprotección del ego percibida por los progenitores; V40=Meta de tarea percibida por los progenitores; V41=Meta de evitación de la tarea percibida por los progenitores; V42=Estilo democrático de la madre; V43=Estilo autoritario de la madre; V44=Estilo permisivo de la madre; V45=Estilo democrático del padre; V46=Estilo autoritario del padre; V47=Estilo permisivo del padre; V48=Estilo democrático de los progenitores; V49=Estilo autoritario de los progenitores; V50=Estilo permisivo de los progenitores; V51=Expectativa de rendimiento de la madre; V52=Expectativa académica de la madre; V53=Expectativa media de la madre; V54=Expectativa de rendimiento de el padre; V55=Expectativa académica del padre; V56=Expectativa media del padre; V57=Expectativa de rendimiento de los progenitores; V58=Expectativa académica de los progenitores; V59=Expectativa media de los progenitores.

*p<.05; **p<.01

6.5.7 Diferencias en función de la situación laboral de las madres, los padres y los progenitores en estrategias, metas, estilos educativos parentales percibidos, expectativas parentales percibidas y rendimiento medio.

Según la situación laboral de la madre, en activo o en paro, nuestros resultados no encuentran diferencias significativas en ninguna variable de los estudiantes analizada como podemos comprobar en la Tabla 46.

Tabla 46

Resultados de la prueba U de Mann-Whitney respecto a la situación laboral de la madre en las estrategias de aprendizaje, las metas, los estilos educativos de la madre percibidos, las expectativas de la madre percibidas y el rendimiento medio

Variable	Situación laboral de la madre	Rango promedio	Suma de rangos	U	W	Z	p	r																																																																																																						
V1	Activo	42.59	2598.00	696.000	972.000	-.055	.956	0.02																																																																																																						
	Paro	42.26	972.00						V2	Activo	45.93	2985.50	784.500	1109.500	-.253	.800	0.01	Paro	44.38	1109.50	V3	Activo	42.78	2652.50	699.500	2652.500	-.430	.667	-.05	Paro	45.35	1088.50	V4	Activo	44.94	2786.00	717.000	1042.000	-.547	.584	.08	Paro	41.68	1042.00	V5	Activo	45.60	2964.00	741.000	1041.000	-.364	.716	.06	Paro	43.38	1041.00	V6	Activo	45.68	2923.50	692.500	992.500	-.710	.478	.05	Paro	41.35	992.50	V7	Activo	44.73	2907.50	762.500	2907.500	-.451	.652	-.05	Paro	47.50	1187.50	V8	Activo	41.94	2642.50	626.500	2642.500	-1.740	.082	-.20	Paro	52.40	1362.50	V9	Activo	47.47	30.85.50	749.500	1100.500	-.842	.400	.072	Paro	42.33	1100.50	V10	Activo	48.47	3102.00	642.000	993.000
V2	Activo	45.93	2985.50	784.500	1109.500	-.253	.800	0.01																																																																																																						
	Paro	44.38	1109.50						V3	Activo	42.78	2652.50	699.500	2652.500	-.430	.667	-.05	Paro	45.35	1088.50	V4	Activo	44.94	2786.00	717.000	1042.000	-.547	.584	.08	Paro	41.68	1042.00	V5	Activo	45.60	2964.00	741.000	1041.000	-.364	.716	.06	Paro	43.38	1041.00	V6	Activo	45.68	2923.50	692.500	992.500	-.710	.478	.05	Paro	41.35	992.50	V7	Activo	44.73	2907.50	762.500	2907.500	-.451	.652	-.05	Paro	47.50	1187.50	V8	Activo	41.94	2642.50	626.500	2642.500	-1.740	.082	-.20	Paro	52.40	1362.50	V9	Activo	47.47	30.85.50	749.500	1100.500	-.842	.400	.072	Paro	42.33	1100.50	V10	Activo	48.47	3102.00	642.000	993.000	-1.696	.090	.20	Paro	42.33	993.00						
V3	Activo	42.78	2652.50	699.500	2652.500	-.430	.667	-.05																																																																																																						
	Paro	45.35	1088.50						V4	Activo	44.94	2786.00	717.000	1042.000	-.547	.584	.08	Paro	41.68	1042.00	V5	Activo	45.60	2964.00	741.000	1041.000	-.364	.716	.06	Paro	43.38	1041.00	V6	Activo	45.68	2923.50	692.500	992.500	-.710	.478	.05	Paro	41.35	992.50	V7	Activo	44.73	2907.50	762.500	2907.500	-.451	.652	-.05	Paro	47.50	1187.50	V8	Activo	41.94	2642.50	626.500	2642.500	-1.740	.082	-.20	Paro	52.40	1362.50	V9	Activo	47.47	30.85.50	749.500	1100.500	-.842	.400	.072	Paro	42.33	1100.50	V10	Activo	48.47	3102.00	642.000	993.000	-1.696	.090	.20	Paro	42.33	993.00																		
V4	Activo	44.94	2786.00	717.000	1042.000	-.547	.584	.08																																																																																																						
	Paro	41.68	1042.00						V5	Activo	45.60	2964.00	741.000	1041.000	-.364	.716	.06	Paro	43.38	1041.00	V6	Activo	45.68	2923.50	692.500	992.500	-.710	.478	.05	Paro	41.35	992.50	V7	Activo	44.73	2907.50	762.500	2907.500	-.451	.652	-.05	Paro	47.50	1187.50	V8	Activo	41.94	2642.50	626.500	2642.500	-1.740	.082	-.20	Paro	52.40	1362.50	V9	Activo	47.47	30.85.50	749.500	1100.500	-.842	.400	.072	Paro	42.33	1100.50	V10	Activo	48.47	3102.00	642.000	993.000	-1.696	.090	.20	Paro	42.33	993.00																														
V5	Activo	45.60	2964.00	741.000	1041.000	-.364	.716	.06																																																																																																						
	Paro	43.38	1041.00						V6	Activo	45.68	2923.50	692.500	992.500	-.710	.478	.05	Paro	41.35	992.50	V7	Activo	44.73	2907.50	762.500	2907.500	-.451	.652	-.05	Paro	47.50	1187.50	V8	Activo	41.94	2642.50	626.500	2642.500	-1.740	.082	-.20	Paro	52.40	1362.50	V9	Activo	47.47	30.85.50	749.500	1100.500	-.842	.400	.072	Paro	42.33	1100.50	V10	Activo	48.47	3102.00	642.000	993.000	-1.696	.090	.20	Paro	42.33	993.00																																										
V6	Activo	45.68	2923.50	692.500	992.500	-.710	.478	.05																																																																																																						
	Paro	41.35	992.50						V7	Activo	44.73	2907.50	762.500	2907.500	-.451	.652	-.05	Paro	47.50	1187.50	V8	Activo	41.94	2642.50	626.500	2642.500	-1.740	.082	-.20	Paro	52.40	1362.50	V9	Activo	47.47	30.85.50	749.500	1100.500	-.842	.400	.072	Paro	42.33	1100.50	V10	Activo	48.47	3102.00	642.000	993.000	-1.696	.090	.20	Paro	42.33	993.00																																																						
V7	Activo	44.73	2907.50	762.500	2907.500	-.451	.652	-.05																																																																																																						
	Paro	47.50	1187.50						V8	Activo	41.94	2642.50	626.500	2642.500	-1.740	.082	-.20	Paro	52.40	1362.50	V9	Activo	47.47	30.85.50	749.500	1100.500	-.842	.400	.072	Paro	42.33	1100.50	V10	Activo	48.47	3102.00	642.000	993.000	-1.696	.090	.20	Paro	42.33	993.00																																																																		
V8	Activo	41.94	2642.50	626.500	2642.500	-1.740	.082	-.20																																																																																																						
	Paro	52.40	1362.50						V9	Activo	47.47	30.85.50	749.500	1100.500	-.842	.400	.072	Paro	42.33	1100.50	V10	Activo	48.47	3102.00	642.000	993.000	-1.696	.090	.20	Paro	42.33	993.00																																																																														
V9	Activo	47.47	30.85.50	749.500	1100.500	-.842	.400	.072																																																																																																						
	Paro	42.33	1100.50						V10	Activo	48.47	3102.00	642.000	993.000	-1.696	.090	.20	Paro	42.33	993.00																																																																																										
V10	Activo	48.47	3102.00	642.000	993.000	-1.696	.090	.20																																																																																																						
	Paro	42.33	993.00																																																																																																											

V11	Activo	46.19	2956.00						
	Paro	41.96	1049.00	724.000	1049.000	-.695	.487	.08	
V12	Activo	44.77	2865.50						
	Paro	45.58	1139.50	785.500	2865.500	-.133	.895	-.05	
V13	Activo	47.35	3030.50						
	Paro	38.98	974.50	649.500	974.500	-1.376	.169	.19	
V20	Activo	45.14	2844.00						
	Paro	44.65	1161.00	810.000	1161.000	-.083	.934	.04	
V21	Activo	44.22	2786.00						
	Paro	45.20	1130.00	770.000	2786.000	-.221	.825	.05	
V22	Activo	46.60	3075.50						
	Paro	46.25	1202.50	851.500	1202.500	-.057	.954	.05	
V29	Activo	46.10	2950.50						
	Paro	44.02	1144.50	793.500	1144.500	-.343	.731	-.00	

Nota: V1=Regulación del esfuerzo; V2=Organización; V3=Elaboración; V4=Estrategias metacognitivas; V5=Gestión de la ayuda; V6=Repetición; V7=Meta de autoensalzamiento del ego; V8=Meta de autoprotección del ego; V9=Meta de tarea; V10=Meta de evitación de la tarea; V11=Estilo democrático de la madre percibido; V12=Estilo autoritario de la madre percibido; V13=Estilo permisivo de la madre percibido; V20=Expectativa de rendimiento de la madre percibida; V21=Expectativa académica de la madre percibida; V22=Expectativa media de la madre percibida; V29 =Rendimiento medio.

*p<.05; **p<.01

En cambio, en relación con la situación laboral del padre, nuestros resultados encuentran diferencias significativas en beneficio de los padres en activo en el Esfuerzo y la Expectativa académica del padre percibida con un efecto medio en ambas (V1: Activo>Paro, $r=.44$; V24: Activo>Paro, $r=.32$) y en el Rendimiento medio con un efecto grande (V29: Activo>Paro, $r=.56$) como podemos comprobar en la Tabla 47.

Tabla 47

Resultados de la prueba U de Mann-Whitney respecto a la situación laboral del padre en las estrategias de aprendizaje, las metas, los estilos educativos del padre percibidos, las expectativas del padre percibidas y el rendimiento medio

Variable	Situación laboral del padre	Rango promedio	Suma de rangos	U	W	Z	p	r
V1	Activo	43.80	3460.50	94.500	109.500	-1.958	.049*	.44
	Paro	21.90	109.50					
V2	Activo	44.86	3723.00	178.000	193.000	-.534	.593	.08
	Paro	38.60	193.00					
V3	Activo	43.21	3457.00	183.000	198.000	-.319	.750	.12
	Paro	39.60	198.00					
V4	Activo	43.78	3502.50	137.500	152.500	-1.173	.241	.24
	Paro	30.50	152.50					
V5	Activo	45.14	3747.00	154.000	169.000	-.972	.331	.28
	Paro	33.80	169.00					
V6	Activo	44.59	3656.50	156.500	171.500	-.888	.375	.21
	Paro	34.30	171.50					
V7	Activo	45.81	3848.00	142.000	157.000	-1.214	.225	.29
	Paro	31.40	157.00					
V8	Activo	43.81	3592.50	189.500	3592.500	-.283	.777	-.04
	Paro	47.10	235.50					
V9	Activo	44.98	3778.00	208.000	3778.000	-.036	.971	-.01
	Paro	45.40	227.00					
V10	Activo	44.82	3720.00	181.000	196.000	-.479	.632	.14
	Paro	39.20	196.00					
V14	Activo	44.09	3615.50	197.500	212.500	-.137	.891	.07

	Paro	42.50	212.50					
V15	Activo	45.12	3699.50					
	Paro	25.70	128.50	113.500	128.500	-1.672	.095	.38
V16	Activo	44.76	3670.50					
	Paro	31.50	157.50	142.500	157.500	-1.142	.254	.23
V23	Activo	44.42	3598.00					
	Paro	28.60	143.00	128.000	143.000	-1.406	.160	.33
V24	Activo	44.50	3604.50					
	Paro	27.30	136.50	121.500	136.500	-2.021	.043*	.32
V25	Activo	46.41	3944.50					
	Paro	30.10	150.50	135.500	150.500	-1.380	.168	.32
V29	Activo	46.19	3834.00					
	Paro	16.40	82.00	67.000	82.000	-2.537	.011**	.56

Nota: V1=Regulación del esfuerzo; V2=Organización; V3=Elaboración; V4=Estrategias metacognitivas; V5=Gestión de la ayuda; V6=Repetición; V7=Meta de autoensalzamiento del ego; V8=Meta de autoprotección del ego; V9=Meta de tarea; V10=Meta de evitación de la tarea; V14=Estilo democrático del padre percibido; V15=Estilo autoritario del padre percibido; V16=Estilo permisivo del padre percibido; V23=Expectativa de rendimiento del padre percibida; V24=Expectativa académica del padre percibida; V25=Expectativa media del padre percibida; V29 =Rendimiento medio.

*p<.05; **p<.01

La situación laboral de los progenitores nos deja las siguientes cuatro situaciones: madre en activo y padre en activo (S1), madre en paro y padre en activo (S2), madre en activo y padre en paro (S3) y madre en paro y padre en paro (S4).

Nuestros resultados no encuentran diferencias significativas en función de la situación laboral de los progenitores en estrategias, metas, estilos educativos parentales percibidos, expectativas parentales percibidas, ni en el rendimiento medio como podemos comprobar en la Tabla 48.

Tabla 48

Resultados de la prueba H de Kruskal-Wallis entre los grupos determinados por la situación laboral de los progenitores (S1: madre en activo y padre en activo; S2: madre en paro y padre en activo; S3: madre en activo y padre en paro; S4: madre en paro y padre en paro), en función de las estrategias de aprendizaje, las metas, los estilos educativos de los progenitores percibidos, las expectativas de los progenitores percibidas, el rendimiento medio, sus rangos y resultados finales con las comparaciones con la prueba U de Mann-Whitney en las variables en las que se producen diferencias significativas.

Variable	Situación laboral de los progenitores	Rango promedio	Chi- cuadrado	<i>p</i>	Situaciones entre las que se producen diferencias	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
V1	S1	44.57	5.003	.172				
	S2	46.75						
	S3	24.33						
	S4	19.67						
V2	S1	46.86	.088	.993				
	S2	46.14						
	S3	42.50						
	S4	45.63						
V3	S1	43.33	3.111	.375				
	S2	49.07						
	S3	55.67						
	S4	25.17						
V4	S1	46.30	1.559	.669				
	S2	44.81						
	S3	38.83						
	S4	30.75						
V5	S1	48.38	7.377	.061				
	S2	42.14						
	S3	9.83						
	S4	58.50						

V6	S1	47.13	1.061	.787
	S2	42.98		
	S3	36.00		
	S4	38.50		
V7	S1	46.39	1.412	.703
	S2	48.89		
	S3	29.50		
	S4	48.33		
V8	S1	42.31	3.899	.273
	S2	54.66		
	S3	52.17		
	S4	51.00		
V9	S1	48.87	1.430	.699
	S2	42.11		
	S3	38.17		
	S4	50.63		
V10	S1	49.34	4.378	.223
	S2	42.36		
	S3	48.50		
	S4	23.00		
V11	S1	47.77	1.015	.798
	S2	42.02		
	S3	38.50		
	S4	44.63		
V12	S1	45.79	.092	.993
	S2	46.93		
	S3	47.83		
	S4	43.13		
V13	S1	49.40	3.724	.293

	S2	39.64		
	S3	30.67		
	S4	37.25		
	S1	45.07		
V14	S2	41.62	1.812	.612
	S3	36.67		
	S4	60.83		
	S1	46.34		
V15	S2	44.88	4.021	.259
	S3	25.50		
	S4	23.50		
	S1	46.13		
V16	S2	41.45	1.426	.699
	S3	30.83		
	S4	46.33		
	S1	47.34		
V17	S2	42.38	.886	.829
	S3	38.33		
	S4	49.63		
	S1	46.44		
V18	S2	47.07	.786	.853
	S3	33.50		
	S4	42.75		
	S1	48.94		
V19	S2	40.79	2.882	.410
	S3	31.33		
	S4	38.13		
V20	S1	46.23	1.903	.593
	S2	49.14		

	S3	37.83		
	S4	31.38		
V21	S1	44.99		
	S2	49.74		
	S3	44.17	2.873	.412
	S4	32.13		
V22	S1	47.53		
	S2	51.64		
	S3	42.83	2.772	.428
	S4	27.75		
V23	S1	42.99		
	S2	50.32		
	S3	40.50	4.198	.241
	S4	21.00		
V24	S1	43.75		
	S2	48.17		
	S3	41.83	5.301	.151
	S4	22.00		
V25	S1	45.33		
	S2	55.43		
	S3	46.83	5.246	.155
	S4	21.50		
V26	S1	47.16		
	S2	52.34		
	S3	40.33	2.302	.512
	S4	31.75		
V27	S1	46.66		
	S2	52.05	2.328	.507
	S3	48.67		

	S4	35.25		
V28	S1	46.58		
	S2	54.02		
	S3	45.17	3.384	.336
	S4	28.38		
V29	S1	48.53		
	S2	48.16		
	S3	13.33	6.585	.086
	S4	30.25		

Nota: V1=Regulación del esfuerzo; V2=Organización; V3=Elaboración; V4=Estrategias metacognitivas; V5=Gestión de la ayuda; V6=Repeticón; V7=Meta de autoensalzamiento del ego; V8=Meta de autoprotección del ego; V9=Meta de tarea; V10=Meta de evitación de la tarea; V11=Estilo democrático de la madre percibido; V12=Estilo autoritario de la madre percibido; V13=Estilo permisivo de la madre percibido; V14=Estilo democrático del padre percibido; V15=Estilo autoritario del padre percibido; V16=Estilo permisivo del padre percibido; V17=Estilo democrático de los progenitores percibido; V18=Estilo autoritario de los progenitores percibido; V19=Estilo permisivo de los progenitores percibido; V20=Expectativa de rendimiento de la madre percibida; V21=Expectativa académica de la madre percibida; V22=Expectativa media de la madre percibida; V23=Expectativa de rendimiento del padre percibida; V24=Expectativa académica del padre percibida; V25=Expectativa media del padre percibida; V26=Expectativa de rendimiento de los progenitores percibida; V27=Expectativa académica de los progenitores percibida; V28=Expectativa media de los progenitores percibida; V29 =Rendimiento medio.

*p<.05; **p<.01

6.5.8 Diferencias en función de la situación laboral de las madres, los padres y los progenitores en metas percibidas, estilos educativos parentales y expectativas parentales.

Nuestros resultados obtienen diferencias significativas en función de la situación laboral de la madre en beneficio de las madres en paro en la Meta de autoprotección del ego percibida por la madre con un efecto bajo (V31: Activo<Paro, $r=.25$) y en beneficio de la madre en activo en el Estilo democrático de la madre con un efecto medio (V42: Activo>Paro, $r=.29$) como podemos comprobar a continuación en la Tabla 49.

Tabla 49

Resultados de la prueba U de Mann-Whitney respecto a la situación laboral de la madre en las metas percibidas, los estilos educativos y las expectativas de la madre

Variable	Ssituación laboral de la madre	Rango promedio	Suma de rangos	U	W	Z	p	r
V30	Activo	40.59	2476.00	585.000	2476.000	-.889	.374	-.07
	Paro	45.91	1010.00					
V31	Activo	38.23	2293.50	463.500	2293.500	-2.062	.039*	-.25
	Paro	50.43	1109.50					
V32	Activo	44.53	2716.50	516.500	769.500	-1.600	.110	.21
	Paro	34.98	769.50					
V33	Activo	41.54	2451.00	617.000	870.000	-.341	.733	.03
	Paro	39.55	870.00					
V42	Activo	43.47	2565.00	385.000	595.000	-2.324	.020*	.29
	Paro	29.75	595.00					
V43	Activo	38.92	2296.50	526.500	2296.500	-.719	.472	-.09
	Paro	43.18	863.50					
V44	Activo	41.48	2447.50	502.500	712.500	-.991	.322	.16
	Paro	35.63	712.50					
V51	Activo	39.66	2300.50	512.500	702.500	-.467	.640	.09
	Paro	36.97	702.50					
V52	Activo	40.68	2440.50	589.500	799.500	-.238	.812	.03
	Paro	39.98	799.50					
V53	Activo	40.76	2445.50	584.500	794.500	-.176	.860	.06
	Paro	39.73	794.50					

Nota: V30=Meta de autoensalzamiento del ego percibida por la madre; V31=Meta de autoprotección del ego percibida por la madre; V32=Meta de tarea percibida por la madre; V33=Meta de evitación de la tarea percibida por la madre; V42=Estilo democrático de la madre; V43=Estilo autoritario de la madre; V44=Estilo permisivo de la madre; V51=Expectativa de rendimiento de la madre; V52=Expectativa académica de la madre, V53=Expectativa media de la madre.
*p<.05; **p<.01

En cambio, para el caso del padre, nuestros resultados, no obtienen diferencias significativas en función de la situación laboral del padre en las variables parentales estudiadas como podemos comprobar en la Tabla 50.

Tabla 50

Resultados de la prueba U de Mann-Whitney respecto a la situación laboral del padre en las metas percibidas, los estilos educativos y las expectativas del padre

Variable	Situación laboral del padre	Rango promedio	Suma de rangos	U	W	Z	p	r																																																																																																						
V34	Activo	39.31	2830.50	157.500	172.500	-.466	.641	.11																																																																																																						
	Paro	34.50	172.50						V35	Activo	38.81	2794.50	166.500	2794.500	-.280	.780	-.05	Paro	41.70	208.50	V36	Activo	38.62	2742.00	169.000	184.000	-.179	.858	.07	Paro	36.80	184.00	V37	Activo	39.18	2821.00	167.000	182.000	-.269	.788	.09	Paro	36.40	182.00	V45	Activo	36.86	2432.50	108.500	123.500	-1.277	.201	.26	Paro	24.70	123.50	V46	Activo	35.99	2375.50	164.500	2375.500	-.011	.991	-.01	Paro	36.10	180.50	V47	Activo	35.77	2360.50	149.500	2360.500	-.350	.726	-.11	Paro	39.10	195.50	V54	Activo	38.69	2747.00	93.000	103.000	-1.178	.239	.28	Paro	25.75	103.00	V55	Activo	38.22	2752.00	124.000	2752.000	-.792	.428	-.22	Paro	43.50	174.00	V56	Activo	39.06	2812.50	103.500	113.500
V35	Activo	38.81	2794.50	166.500	2794.500	-.280	.780	-.05																																																																																																						
	Paro	41.70	208.50						V36	Activo	38.62	2742.00	169.000	184.000	-.179	.858	.07	Paro	36.80	184.00	V37	Activo	39.18	2821.00	167.000	182.000	-.269	.788	.09	Paro	36.40	182.00	V45	Activo	36.86	2432.50	108.500	123.500	-1.277	.201	.26	Paro	24.70	123.50	V46	Activo	35.99	2375.50	164.500	2375.500	-.011	.991	-.01	Paro	36.10	180.50	V47	Activo	35.77	2360.50	149.500	2360.500	-.350	.726	-.11	Paro	39.10	195.50	V54	Activo	38.69	2747.00	93.000	103.000	-1.178	.239	.28	Paro	25.75	103.00	V55	Activo	38.22	2752.00	124.000	2752.000	-.792	.428	-.22	Paro	43.50	174.00	V56	Activo	39.06	2812.50	103.500	113.500	-.960	.337	.19	Paro	28.38	113.50						
V36	Activo	38.62	2742.00	169.000	184.000	-.179	.858	.07																																																																																																						
	Paro	36.80	184.00						V37	Activo	39.18	2821.00	167.000	182.000	-.269	.788	.09	Paro	36.40	182.00	V45	Activo	36.86	2432.50	108.500	123.500	-1.277	.201	.26	Paro	24.70	123.50	V46	Activo	35.99	2375.50	164.500	2375.500	-.011	.991	-.01	Paro	36.10	180.50	V47	Activo	35.77	2360.50	149.500	2360.500	-.350	.726	-.11	Paro	39.10	195.50	V54	Activo	38.69	2747.00	93.000	103.000	-1.178	.239	.28	Paro	25.75	103.00	V55	Activo	38.22	2752.00	124.000	2752.000	-.792	.428	-.22	Paro	43.50	174.00	V56	Activo	39.06	2812.50	103.500	113.500	-.960	.337	.19	Paro	28.38	113.50																		
V37	Activo	39.18	2821.00	167.000	182.000	-.269	.788	.09																																																																																																						
	Paro	36.40	182.00						V45	Activo	36.86	2432.50	108.500	123.500	-1.277	.201	.26	Paro	24.70	123.50	V46	Activo	35.99	2375.50	164.500	2375.500	-.011	.991	-.01	Paro	36.10	180.50	V47	Activo	35.77	2360.50	149.500	2360.500	-.350	.726	-.11	Paro	39.10	195.50	V54	Activo	38.69	2747.00	93.000	103.000	-1.178	.239	.28	Paro	25.75	103.00	V55	Activo	38.22	2752.00	124.000	2752.000	-.792	.428	-.22	Paro	43.50	174.00	V56	Activo	39.06	2812.50	103.500	113.500	-.960	.337	.19	Paro	28.38	113.50																														
V45	Activo	36.86	2432.50	108.500	123.500	-1.277	.201	.26																																																																																																						
	Paro	24.70	123.50						V46	Activo	35.99	2375.50	164.500	2375.500	-.011	.991	-.01	Paro	36.10	180.50	V47	Activo	35.77	2360.50	149.500	2360.500	-.350	.726	-.11	Paro	39.10	195.50	V54	Activo	38.69	2747.00	93.000	103.000	-1.178	.239	.28	Paro	25.75	103.00	V55	Activo	38.22	2752.00	124.000	2752.000	-.792	.428	-.22	Paro	43.50	174.00	V56	Activo	39.06	2812.50	103.500	113.500	-.960	.337	.19	Paro	28.38	113.50																																										
V46	Activo	35.99	2375.50	164.500	2375.500	-.011	.991	-.01																																																																																																						
	Paro	36.10	180.50						V47	Activo	35.77	2360.50	149.500	2360.500	-.350	.726	-.11	Paro	39.10	195.50	V54	Activo	38.69	2747.00	93.000	103.000	-1.178	.239	.28	Paro	25.75	103.00	V55	Activo	38.22	2752.00	124.000	2752.000	-.792	.428	-.22	Paro	43.50	174.00	V56	Activo	39.06	2812.50	103.500	113.500	-.960	.337	.19	Paro	28.38	113.50																																																						
V47	Activo	35.77	2360.50	149.500	2360.500	-.350	.726	-.11																																																																																																						
	Paro	39.10	195.50						V54	Activo	38.69	2747.00	93.000	103.000	-1.178	.239	.28	Paro	25.75	103.00	V55	Activo	38.22	2752.00	124.000	2752.000	-.792	.428	-.22	Paro	43.50	174.00	V56	Activo	39.06	2812.50	103.500	113.500	-.960	.337	.19	Paro	28.38	113.50																																																																		
V54	Activo	38.69	2747.00	93.000	103.000	-1.178	.239	.28																																																																																																						
	Paro	25.75	103.00						V55	Activo	38.22	2752.00	124.000	2752.000	-.792	.428	-.22	Paro	43.50	174.00	V56	Activo	39.06	2812.50	103.500	113.500	-.960	.337	.19	Paro	28.38	113.50																																																																														
V55	Activo	38.22	2752.00	124.000	2752.000	-.792	.428	-.22																																																																																																						
	Paro	43.50	174.00						V56	Activo	39.06	2812.50	103.500	113.500	-.960	.337	.19	Paro	28.38	113.50																																																																																										
V56	Activo	39.06	2812.50	103.500	113.500	-.960	.337	.19																																																																																																						
	Paro	28.38	113.50																																																																																																											

Nota: V34=Meta de autoensalzamiento del ego percibida por el padre; V35=Meta de autoprotección del ego percibida por el padre; V36=Meta de tarea percibida por el padre; V37=Meta de evitación de la tarea percibida por el padre; V45=Estilo democrático del padre; V46=Estilo autoritario del padre; V47=Estilo permisivo del padre; V54=Expectativa de rendimiento del padre; V55=Expectativa académica del padre; V56=Expectativa media del padre.
*p<.05; **p<.01

Nuestros resultados obtienen diferencias significativas según la situación laboral de los progenitores en: la Meta de tarea percibida por la madre entre la situación laboral en la que trabajan los dos progenitores y la que trabaja el padre, pero no la madre, en beneficio de la primera situación con un efecto medio (V32: $S1 > S2$, $r = .29$); en el Estilo democrático de los progenitores entre la situación en la que trabajan ambos progenitores y la que trabaja el padre pero no la madre en beneficio de la primera situación con un efecto medio (V48: $S1 > S2$, $r = .27$) y en la Expectativa media de la madre entre la situación en la que trabajan los dos progenitores y la que no trabaja ninguno en beneficio de la primera situación con un efecto grande (V53: $S1 > S4$, $r = .55$) y entre la situación en la que trabaja el padre pero no la madre y la situación en que no trabaja ninguno de los progenitores en beneficio de la situación en la que trabaja el padre, con un efecto grande (V53: $S2 > S4$, $r = .61$) como podemos comprobar en la Tabla 51.

Tabla 51

Resultados de la prueba H de Kruskal-Wallis entre los grupos determinados por la situación laboral de los progenitores (S1: madre en activo y padre en activo; S2: madre en paro y padre en activo; S3: madre en activo y padre en paro; S4: madre en paro y padre en paro), en función de las metas percibidas, los estilos educativos parentales, las expectativas parentales, sus rangos y resultados finales con las comparaciones con la prueba U de Mann-Whitney en las variables en las que se producen diferencias significativas.

Variable	Situación laboral	Rango promedio	Chi-cuadrado	<i>p</i>	Situaciones entre las que se producen diferencias	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
V30	S1	41.23	2.306	.511				
	S2	47.11						
	S3	21.75						
	S4	40.50						
V31	S1	38.45	5.418	.144				
	S2	52.83						
	S3	31.75						
	S4	39.63						
V32	S1	45.65	8.077	.044*	S1>S2	356.500	.035*	.29
	S2	31.92			S1>S3	11.500	.053	.68
	S3	11.50			S1>S4	111.500	.854	-.08
					S2>S3	8.500	.229	.45
	S4	48.75			S2>S4	19.500	.158	-.40
					S3>S4	.000	.060	-.82
V33	S1	40.78	3.778	.287				
	S2	42.78						
	S3	63.25						
	S4	25.00						
V34	S1	38.96	1.404	.705				
	S2	40.44						
	S3	25.83						
	S4	47.50						
V35	S1	34.86	7.461	.059				

	S2	51.59		
	S3	39.17		
	S4	45.50		
	S1	40.81		
V36	S2	31.68	4.180	.243
	S3	25.67		
	S4	53.50		
	S1	37.67		
V37	S2	44.06	1.389	.708
	S3	40.50		
	S4	30.25		
	S1	45.84		
V38	S2	44.80	1.356	.716
	S3	32.33		
	S4	56.83		
	S1	40.43		
V39	S2	56.16	6.424	.093
	S3	46.67		
	S4	54.33		
	S1	49.48		
V40	S2	33.59	7.413	.060
	S3	30.00		
	S4	52.67		
	S1	44.13		
V41	S2	47.23	1.525	.676
	S3	48.00		
	S4	28.33		
	S1	44.14		
V42	S2	30.79	7.070	.070

	S3	24.50						
	S4	23.83						
V43	S1	38.95						
	S2	44.91						
	S3	38.25	1.173	.759				
	S4	33.33						
V44	S1	41.23						
	S2	34.44						
	S3	48.75	1.495	.683				
	S4	42.33						
V45	S1	38.62						
	S2	31.34						
	S3	28.00	3.351	.341				
	S4	19.75						
V46	S1	36.56						
	S2	34.22						
	S3	39.67	.385	.943				
	S4	30.75						
V47	S1	35.59						
	S2	36.31						
	S3	39.33	.138	.987				
	S4	38.75						
V48	S1	49.55			S1>S2	410.500	.014*	.27
	S2	33.81			S1>S3	53.000	.221	.34
	S3	31.17			S1>S4	52.000	.209	.35
			7.869	.049*	S2>S3	30.000	.895	-.02
	S4	30.00			S2>S4	27.500	.725	.11
				S3>S4	4.500	1.000	.16	
V49	S1	43.16	.711	.871				

	S2	47.79						
	S3	50.67						
	S4	42.50						
V50	S1	45.31						
	S2	41.36						
	S3	49.83	.513	.916				
	S4	44.67						
V51	S1	46.23						
	S2	49.14						
	S3	37.83	1.903	.593				
	S4	31.38						
V52	S1	44.99						
	S2	49.74						
	S3	44.17	2.873	.412				
	S4	32.13						
V53	S1	41.51			S1>S2	404.000	.418	-.11
	S2	46.38			S1>S3	24.500	.154	.41
	S3	19.00	8.804	.032*	S1>S4	31.000	.012*	.55
					S2>S3	6.000	.148	.46
	S4	13.13			S2>S4	8.000	.020*	.61
					S3>S4	3.500	.814	.06
V54	S1	42.99						
	S2	50.32						
	S3	40.50	4.198	.241				
	S4	21.00						
V55	S1	43.75						
	S2	48.17						
	S3	41.83	5.301	.151				
	S4	22.00						

V56	S1	37.83	1.701	.637
	S2	43.06		
	S3	29.33		
	S4	25.50		
V57	S1	45.62	7.720	.052
	S2	55.74		
	S3	38.83		
	S4	17.88		
V58	S1	46.70	5.817	.121
	S2	50.50		
	S3	37.50		
	S4	29.00		
V59	S1	45.20	7.646	.054
	S2	56.57		
	S3	37.17		
	S4	21.38		

Nota: V30=Meta de autoensalzamiento del ego percibida por la madre; V31=Meta de autoprotección del ego percibida por la madre; V32=Meta de tarea percibida por la madre; V33=Meta de evitación de la tarea percibida por la madre; V34=Meta de autoensalzamiento del ego percibida por el padre; V35=Meta de autoprotección del ego percibida por el padre; V36=Meta de tarea percibida por el padre; V37=Meta de evitación de la tarea percibida por el padre; V38=Meta de autoensalzamiento del ego percibida por los progenitores; V39=Meta de autoprotección del ego percibida por los progenitores; V40=Meta de tarea percibida por los progenitores; V41=Meta de evitación de la tarea percibida por los progenitores; V42=Estilo democrático de la madre; V43=Estilo autoritario de la madre; V44=Estilo permisivo de la madre; V45=Estilo democrático del padre; V46=Estilo autoritario del padre; V47=Estilo permisivo del padre; V48=Estilo democrático de los progenitores; V49=Estilo autoritario de los progenitores; V50=Estilo permisivo de los progenitores; V51=Expectativa de rendimiento de la madre; V52=Expectativa académica de la madre, V53=Expectativa media de la madre; V54=Expectativa de rendimiento de el padre; V55=Expectativa académica del padre; V56=Expectativa media del padre; V57=Expectativa de rendimiento de los progenitores; V58=Expectativa académica de los progenitores; V59=Expectativa media de los progenitores.

*p<.05; **p<.01

6.6 ANÁLISIS DE REGRESIÓN RESPECTO AL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Uno de los objetivos propuestos en esta tesis es comprobar qué variables, de entre las estudiadas, predicen mejor el rendimiento académico de los estudiantes. Para ello hemos llevado a cabo un análisis de regresión por pasos con las variables más representativas del estudio: las estrategias de aprendizaje, las metas, los estilos educativos de los progenitores percibidos, la expectativa media de los progenitores percibida, las metas percibidas por los progenitores, los estilos educativos de los progenitores y la expectativa media de los progenitores. En el modelo final obtenido, las variables que mejor predicen el Rendimiento medio son, por orden de poder predictivo: la Expectativa media de los progenitores percibida (V28), la Meta de autoensalzamiento del ego percibida por los progenitores (V38), la Regulación del esfuerzo (V1), la Meta de autoprotección del ego percibida por los progenitores (V39) y el Estilo permisivo de los progenitores percibido (V19). De manera conjunta, estas variables independientes explican el 62.5% de la varianza del Rendimiento medio, ya que R^2 indica el porcentaje de la varianza de la variable dependiente, en nuestro caso el Rendimiento medio, explicado por las cinco variables del modelo final obtenido como podemos comprobar a continuación, en la Tabla 52.

Tabla 52

Resultado del análisis de regresión por pasos realizado con las siguientes 22 variables como predictoras del rendimiento medio: las estrategias de aprendizaje, las metas, los estilos educativos de los progenitores percibidos, la expectativa media de los progenitores percibida, las metas percibidas por los progenitores, los estilos educativos de los progenitores y la expectativa media de los progenitores.

Modelo			Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		Estadísticos de colinealidad	
	R ²	R ² ajustado	B	SE	β	t	T	VIF
1	.412	.403						
(Constante)			1.448	.841		1.723		
V28: Expectativa media de los progenitores percibida			.644	.095	.642	6.804***	1.000	1.000
2	.531	.516						
(Constante)			.082	.829		.099		
V28: Expectativa media de los progenitores percibida			.492	.093	.491	5.292***	.839	1.193
V1: Regulación del esfuerzo			.480	.119	.376	4.052***	.839	1.193
3	.570	.550						
(Constante)			-.404	.824		-.491		
V28: Expectativa media de los progenitores percibida			.462	.091	.461	5.099***	.822	1.216
V1: Regulación del esfuerzo			.437	.116	.342	3.773***	.818	1.222
V38: Meta de autoensalzamiento del ego percibida por los progenitores			.218	.090	.206	2.431*	.931	1.074
4	.628	.604						
(Constante)			.199	.796		.250		

V28: Expectativa media de los progenitores percibida	.480	.085	.479	5.641***	.819	1.222
V1: Regulación del esfuerzo	.404	.109	.316	3.708***	.811	1.233
V38: Meta de autoensalzamiento del ego percibida por los progenitores	.329	.091	.312	3.604***	.790	1.266
V39: Meta de autoprotección del ego percibida por los progenitores	-.301	.096	-.263	-3.126**	.836	1.196
5 (Constante)	.653	.625	-.673	.879	-.766	
V28: Expectativa media de los progenitores percibida	.505	.084	.504	6.035***	.802	1.247
V1: Regulación del esfuerzo	.351	.109	.274	3.212**	.767	1.304
V38: Meta de autoensalzamiento del ego percibida por los progenitores	.341	.089	.323	3.832***	.787	1.271
V39: Meta de autoprotección del ego percibida por los progenitores	-.280	.094	-.244	-2.967**	.827	1.210
V19=Estilo permisivo de los progenitores percibido	.218	.104	.164	2.106*	.919	1.088

Nota: V1=Regulación del esfuerzo; V19=Estilo permisivo de los progenitores percibido; V28=Expectativa media de los progenitores percibida; V38=Meta de autoensalzamiento del ego percibida por los progenitores; V39=Meta de autoprotección del ego percibida por los progenitores.

*** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

En relación con la intensidad y la dirección de las variables predictivas del modelo obtenido, la Expectativa media de los progenitores percibida (V28) es la que presenta mayor influencia sobre el Rendimiento medio, con el coeficiente de regresión estandarizado más alto, $\beta=.504$; le sigue la Meta de autoensalzamiento del ego percibida por los progenitores (V38), $\beta=.323$; la Regulación del esfuerzo (V1), $\beta=.274$; Meta de autoprotección del ego percibida por los progenitores (V39), con un influencia en sentido negativo, $\beta=-.244$, si aumenta esta variable disminuye el Rendimiento medio y el Estilo permisivo de los progenitores percibido (V19), $\beta=.164$. A continuación, en la Figura 21 podemos observar la intensidad y dirección de cada variable (coeficientes de regresión estandarizados) del modelo predictivo obtenido para el Rendimiento medio.

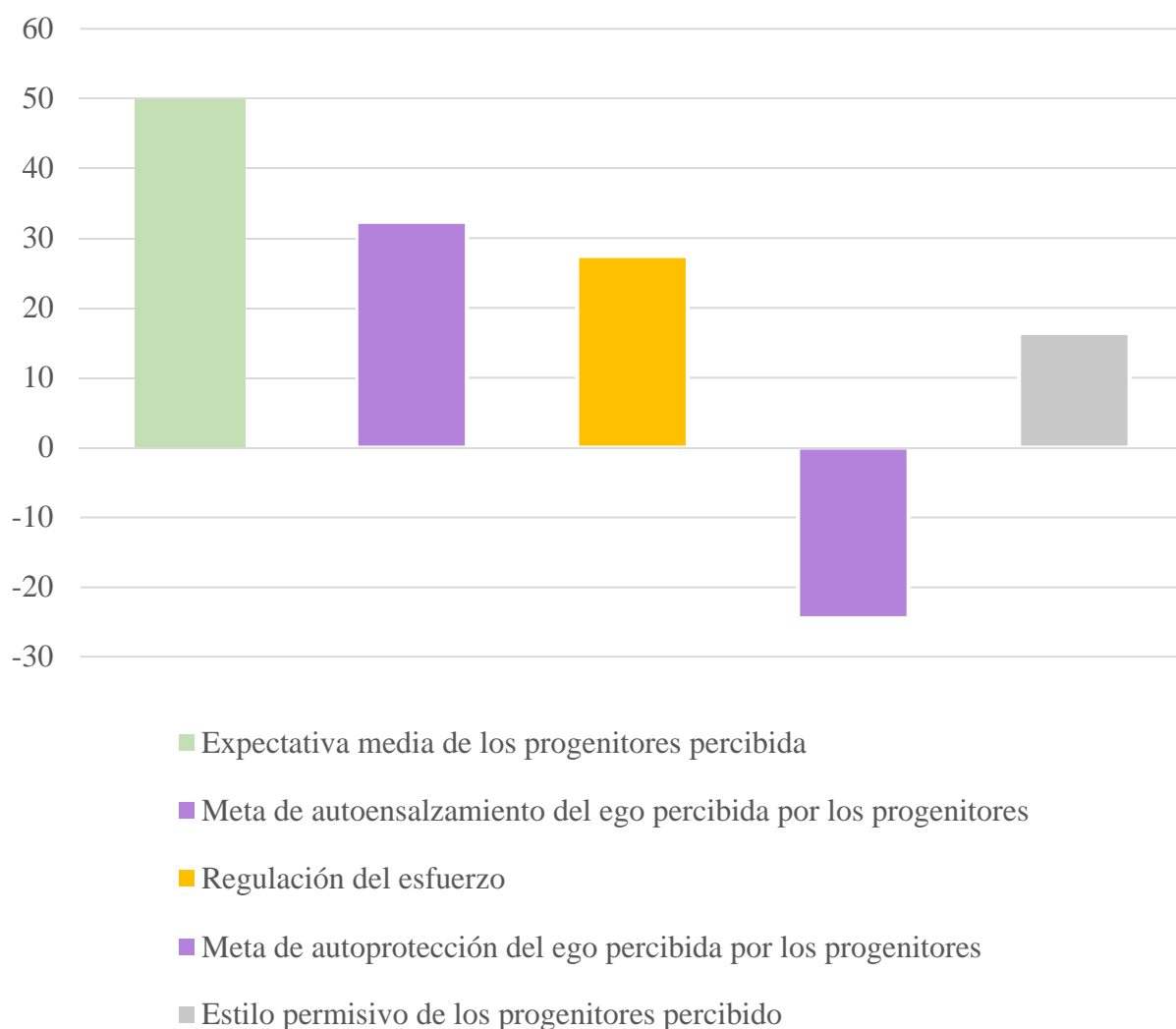


Figura 21. Modelo predictivo del rendimiento académico.

CAPÍTULO VII. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

7.1 DISCUSIÓN DE RESULTADOS, CONCLUSIONES E IMPLICACIONES DEL ESTUDIO

Estudios recientes, como el de Winne (2018), consideran a la teoría sobre el aprendizaje autorregulado de Pintrich (2000) el marco teórico que mejor explica el proceso de aprendizaje de los estudiantes. En este marco teórico resultan fundamentales las estrategias de aprendizaje cognitivas, metacognitivas y comportamentales o conductuales, además de incluir aspectos motivacionales y la influencia del entorno en sus investigaciones e interpretaciones de la realidad.

El objetivo general de esta investigación es describir los estilos educativos, las expectativas académicas y la situación laboral parental; así como las estrategias de aprendizaje, las metas académicas y el rendimiento académico en estudiantes de ESO y estudiar la relación entre dichas variables.

Para llevarlo a cabo se han descrito las estrategias de aprendizaje utilizando el cuestionario MSLQ; las metas académicas y las metas académicas percibidas por los progenitores utilizando el Goal Orientation Scale; los estilos educativos parentales percibidos y los estilos educativos parentales utilizando el Parental Authority Questionnaire-revised; las expectativas académicas parentales percibidas y las expectativas académicas parentales, así como la situación laboral parental y el rendimiento académico utilizando un cuestionario de elaboración propia en una muestra de estudiantes, madres y padres de ESO. También se ha llevado a cabo una entrevista semiestructurada con la orientadora del IES sobre las variables del estudio.

En este capítulo desarrollaremos la discusión de los resultados encontrados, reflexionando sobre cada una de las variables implicadas, así como las conclusiones y las implicaciones más relevantes de esta investigación. Por lo tanto, comenzaremos con los resultados descriptivos, correlacionales y las principales diferencias encontradas según el sexo de los estudiantes, el curso, el rendimiento medio y la situación laboral de los progenitores. De la misma forma, procederemos con los resultados del modelo predictivo del rendimiento medio obtenido con las variables del estudio. Combinaremos los resultados cuantitativos con los cualitativos obtenidos de la entrevista con la orientadora.

7.1.1 Discusión y conclusiones específicas ligadas a cada objetivo de la investigación

En relación con nuestro 1^{er} objetivo de investigación, se han analizado 29 variables pertenecientes a las áreas estratégica y motivacional, 10 de naturaleza directa, 18 percibidas y el Rendimiento medio obtenido de 358 estudiantes de 1º a 4º curso de ESO. La escala utilizada en los respectivos cuestionarios utilizados ha sido tipo Likert de 7 niveles de acuerdo menos para las expectativas parentales percibidas y el Rendimiento medio que ha sido de 10 niveles.

Los resultados obtenidos de las 6 variables estratégicas directas analizadas explican el 61.417% de la varianza y han obtenido una fiabilidad, α de Cronbach, entre .803 y .636. En líneas generales, los estudiantes de la muestra analizada utilizan las estrategias cognitivas, metacognitivas y del área comportamental de manera similar, ya que las medias obtenidas difieren en 1.10 entre ellas. La estrategia con la media más baja ha sido Elaboración ($M=4.40$), considerada por algunos autores como la estrategia cognitiva más importante durante la ESO (Martín-Antón et al., 2013) y la más alta Repetición ($M=5.55$), considerada como superficial y previa jerárquicamente a la adquisición de las estrategias de búsqueda, selección, organización y pensamiento crítico (Dunlosky et al., 2013; Rodríguez et al., 2017). La entrevista con la orientadora corrobora estos resultados, destacando además la falta de autonomía en el estudio, ya que los estudiantes lo identifican con hacer los deberes, llevando a cabo lo que se les pide de forma mecánica con expresiones como: “*y si no le han indicado qué cosas que tienen que hacer, ellos no tienen nada que estudiar*”, o “*las estrategias metacognitivas, aquí, por ejemplo, en el repaso, o en la supervisión, [...] pero se trabaja muy poco, muy poco, muy poco, las estrategias metacognitivas*”.

Uno de los aspectos importantes de la teoría de autorregulación del aprendizaje es la independencia del estudiante y el compromiso personal con la meta (Fernández et al., 2012), además de aspectos emocionales y sociales (Bandura, 1991; Bisquerra et al., 2015; Zimmerman y Schunk, 2011) y el carácter cíclico del mismo (Ben-Eliyahu y Bernacki, 2015; Schunk y Zimmerman, 2013). Los resultados descriptivos obtenidos sobre las estrategias de aprendizaje resultan, desde un punto de vista práctico, correctos o adecuados atendiendo a la diversidad y nivel de utilización de las estrategias, pero insuficientes en el manejo de las estrategias cognitivas relacionadas con la creatividad personal, el dinamismo o la proactividad.

Siguiendo el modelo cíclico de Zimmerman (2000, 2001), se hace necesario la reflexión y valoración de la efectividad de las estrategias utilizadas para la correcta retroalimentación del proceso. De esta manera, si los estudiantes utilizan de manera prioritaria la Repetición más que la Elaboración, junto con una utilización escasa de las Estrategias metacognitivas, el ciclo puede verse empobrecido en las sucesivas repeticiones, ya que los estudiantes utilizan patrones de comportamiento y estrategias de manera secuencial (Azevedo, 2014). Además, en los cuatro modelos jerárquicos de Chi y Wylie (2014), se considera el uso primordial de la estrategia de Repetición frente a la de Elaboración en el 2º nivel de compromiso activo, pero al no producir nuevos elementos explicativos o justificativos personales, la nueva información se integra con la previa del estudiante, pero no produce un compromiso constructivo ni interactivo entre el estudiante y el nuevo conocimiento, no accediendo a los niveles más altos del modelo. Además, según Piaget (1969), durante la adolescencia se adquiere y desarrolla el pensamiento lógico-formal. En la estrategia de Elaboración hemos incluido el Pensamiento crítico, por tanto se evidencia un déficit en el análisis y valoración del nuevo conocimiento en relación con el previo.

Según Monereo y Badía (2013) las estrategias se plantean nuevamente para cada objetivo concreto. Por tanto, los estudiantes que utilizan primordialmente la Repetición como estrategia pueden estar necesitando de un refuerzo en la planificación y evaluación del proceso, potenciando el autocontrol en la práctica y el análisis de las tareas, la autoreflexión, la crítica y la previsión para la mejora en las tareas futuras, ya que la valoración de la efectividad no viene dada únicamente por el rendimiento como feedback, sino por la comparación con un resultado de calidad (Hounsell et al., 2008).

Para que el estudiante pueda considerar el aprendizaje como una oportunidad o una necesidad, la adquisición de nuevas competencias debe ir acompañada de valoraciones o interpretaciones positivas de la experiencia de aprendizaje. En este sentido, la orientación a múltiples metas resulta fundamental para la autorregulación motivacional del proceso (Boekaerts y Niemivirta, 2000; Dishon-Berkovits, 2014; Torrano y Soria, 2016).

Los datos recogidos de las 4 variables motivacionales directas analizadas han obtenido una fiabilidad, α de Cronbach, entre .826 y .630. Las dos metas con las medias más bajas han sido Autoprotección del ego ($M=3.53$) y Evitación de la tarea ($M=3.62$) y las dos metas con las medias más altas han sido Tarea ($M=4.77$) y Autoensalzamiento de ego ($M=4.37$). Nuestros resultados están por tanto de acuerdo con los de diversos autores (p.e. Marchesi, 2014; Senko

y Tropiano, 2016; Wigfield et al., 2015) en los que sucede de manera simultánea la orientación a metas de aprendizaje y de rendimiento, de esta manera el estudiante realiza comparaciones internas, del estudiante consigo mismo y externa, con los modelos que el estudiante interprete como ideales.

De las 18 variables motivacionales percibidas, 9 pertenecen a los estilos educativos parentales percibidos y las otras 9 a las expectativas parentales percibidas. Se han recogido datos percibidos por los estudiantes de la madre y del padre, así como calculado la de los progenitores. De acuerdo con los resultados de Fagan et al. (2014), en nuestro caso, no se obtienen diferencias sustanciales en los resultados obtenidos para la madre y el padre, aunque las medias son ligeramente superiores en el caso del padre en las expectativas percibidas.

Los datos recogidos en los estilos parentales percibidos han obtenido una fiabilidad, α de Cronbach, entre .817 y .626. El estilo con la media más baja ha sido el Estilo permisivo del padre percibido ($M=3.79$), resultando similar las medias obtenidas en el Estilo democrático de los progenitores percibido ($M=5.05$) y el Estilo autoritario de los progenitores percibido ($M=5.09$). De acuerdo con Darling y Steinberg (1993), el conjunto de actitudes hacia los estudiantes de esta muestra está creando un clima emocional percibido como autoritario.

La influencia positiva de las aspiraciones y el establecimiento de vínculos con la educación superior (Hill y Wang, 2015; Jeynes, 2010), son dos de los aspectos necesarios para llevar a cabo un buen apoyo académico parental. En relación con las expectativas percibidas, la Expectativa académica percibida ha obtenido una puntuación más alta que la de rendimiento, por lo que los estudiantes perciben ese vínculo de expectativas académicas parentales a largo plazo, que relaciona el aprendizaje con la socialización académica. La media más alta la ha obtenido la Expectativa académica del padre percibida ($M=9.28$) y la más baja ha sido la Expectativa de rendimiento de la madre percibida ($M=7.94$).

Según diversos autores, el valor, el esfuerzo, el autoconcepto y el disfrute personal del estudiante está relacionado con el rendimiento que puede obtener (Ramos-Díaz et al., 2017; Smit et al., 2017; Steinmayr et al., 2019). El Rendimiento medio obtenido es de 6.57, lo cual sitúa la media de los resultados de los estudiantes 1.37 por debajo de la media de la Expectativa de rendimiento percibida más baja. Teniendo en cuenta que la orientadora en la entrevista utiliza expresiones como: *“la mayor parte de los padres están super preocupados por el rendimiento académico de los hijos”*. El no conseguir las aspiraciones parentales de

rendimiento, puede estar provocando un sentimiento de decepción, confusión o frustración en los estudiantes y sus familias (Bosh y D'Mello, 2017).

En relación con nuestro 2º objetivo de investigación, se han analizado 31 variables pertenecientes al área motivacional y social, 19 de naturaleza directa y 12 percibidas de 83 madres y 75 padres de 94 estudiantes de 1º a 4º de la ESO. La escala utilizada en los respectivos cuestionarios utilizados ha sido tipo Likert de 7 niveles de acuerdo, menos para las expectativas parentales que se ha utilizado una escala con 10 niveles y en el caso de la situación laboral dos opciones, en activo o en paro.

Los datos analizados de las 12 variables de las áreas motivacional y social percibidas han obtenido una fiabilidad, α de Cronbach, entre .843 y .607, resultando similar los resultados obtenidos en los tres casos, madre, padre y progenitores. Atendiendo al nivel percibido, los resultados diferencian las metas en dos bloques; uno de acercamiento a la tarea y al rendimiento y por otro lado de protección del ego y evitación de la tarea. Por tanto, las dos metas con la media más baja han sido la Meta de evitación de la tarea percibida ($M=3.46$) y la Meta de autoprotección del ego percibida ($M=3.56$) y las dos metas con la media más alta han sido la Meta de tarea percibida ($M=4.95$) y la Meta de autoensalzamiento del ego percibido ($M=4.53$). La percepción de los progenitores de las metas y las metas obtenidas de manera directa, difieren ligeramente; los progenitores perciben con mayor intensidad la defensa del ego de sus hijos e hijas durante el proceso de aprendizaje que la evitación de la tarea; en cambio los estudiantes informan que es ligeramente superior la evitación de la tarea que la protección del ego que llevan acabo.

De las 18 variables directas analizadas del área social, 9 pertenecen a los estilos educativos parentales y las otras 9 a las expectativas parentales. De la misma forma que sucedía con estas variables percibidas por los estudiantes, la tendencia de los resultados obtenidos es similar para la madre, el padre y los progenitores, con niveles de puntuación ligeramente superiores en el caso del padre en las expectativas.

Los datos recogidos en los estilos educativos parentales han obtenido una fiabilidad, α de Cronbach, entre .817 y .633. El estilo permisivo es el que ha obtenido la media más baja, seguido a un punto de diferencia del autoritario y a un punto más el democrático. Esto nos indica diferencias entre los estilos educativos parentales percibidos por los estudiantes y lo que nos informan de manera directa sus madres y padres. Los estudiantes perciben por igual

el estilo democrático y autoritario parental, en cambio madres y padres nos informan de un menor nivel del estilo autoritario respecto del democrático. Ambos coinciden en que el estilo con menos utilizado es el permisivo. Esto puede indicar que los estudiantes perciben una mayor intrusión en su autonomía de lo que los progenitores consideran, pudiendo no resultar adecuado para la autorregulación del aprendizaje (Carr y Pike, 2012).

En relación con las expectativas, han obtenido una puntuación más alta las expectativas académicas que las expectativas de rendimiento, siendo similares en el caso de la madre, del padre y de los progenitores. La media más alta la ha obtenido la Expectativa académica del padre ($M=9.71$) y la más baja ha sido la Expectativa de rendimiento de los progenitores ($M=7.94$). De la misma forma que ocurría con los resultados obtenidos con las expectativas parentales percibidas por los estudiantes, las expectativas parentales están orientadas hacia resultados a largo plazo más que de manera inmediata y ligeramente son más altas en los padres que en las madres.

En relación con la variable del área social Situación laboral parental, los resultados reflejan lo siguiente: el 69.1% de los estudiantes tienen ambos progenitores en activo, el 23.4% la madre en paro y el padre en activo, el 3.2% la madre en activo y el padre en paro y el 4.3% los dos progenitores en paro. Por lo tanto, hay una situación mayoritaria de estudiantes con el padre en activo (94%) que con la madre en activo (71.7%), existiendo una diferencia de 22.3% en beneficio de los padres en activo.

De acuerdo con Rodríguez-Fernández et al. (2018) nuestros resultados del 3^{er} objetivo muestran las correlaciones significativas entre las estrategias cognitiva, metacognitiva y conductual, con el área motivacional y social, obteniéndose múltiples correlaciones entre todas las variables.

Todas las estrategias correlacionan positivamente entre sí. Todas las metas también correlacionan de manera positiva entre sí, salvo las metas de tarea y de evitación de tarea que lo hacen de forma negativa. Todos los estilos educativos parentales percibidos correlacionan entre sí, salvo el Estilo autoritario de la madre percibido que correlaciona de manera negativa con el Estilo permisivo de la madre percibido, y en el caso del padre percibido y de los progenitores percibido no correlacionan los estilos autoritario y permisivo, de esta forma, para ambos progenitores, permanece la percepción de los estilos del padre, en la que el control y el afecto están disociados y no los de la madre. Estos resultados no corroboran los obtenidos

por Axpe et al. (2019), que destacan el peso del afecto y control de la madre con respecto las del padre en la conceptualización del estilo parental o familiar. Todas las expectativas parentales percibidas correlacionan de manera positiva entre sí. En las correlaciones entre las estrategias y las metas destacan las obtenidas por las orientaciones a la tarea y al rendimiento.

De acuerdo con los resultados de Inam et al. (2016) sobre los beneficios en el aprendizaje del estilo democrático, nuestros resultados confirman que todas las estrategias correlacionan de manera positiva con el estilo democrático percibido; únicamente la estrategia de Regulación del esfuerzo y Repetición correlacionan con el Estilo autoritario percibido y la Gestión de la ayuda y la Elaboración correlacionan con el Estilo permisivo percibido.

Las metas de autoensalzamiento del ego, Autoprotección del ego y Evitación de la tarea correlacionan de manera positiva con el Estilo autoritario percibido; la Meta de tarea correlaciona de manera positiva con el Estilo democrático percibido y la Meta de evitación de la tarea correlaciona de manera negativa con el democrático percibido. Por tanto y de acuerdo con Fernández-Alonso et al. (2017), los estilos menos directivos están más orientados hacia el dominio y el aprendizaje que los autoritarios. Además, las múltiples correlaciones entre las estrategias, las metas, los estilos educativos y las expectativas, nos da un perfil parental en el que el aprendizaje aparece dentro de un enfoque de protección del ego y en el que predomina la expectativa de rendimiento más que la académica. En cambio, los estudiantes perciben de manera predominante la Expectativa académica parental que la de rendimiento.

La mayoría de los estudios sobre estilos educativos parentales reflejan un mejor ajuste de los hijos e hijas con el estilo democrático, aunque el permisivo y el autoritario también obtienen buenos resultados dependiendo de las estrategias de aprendizaje y de otros factores familiares como los culturales (Fuentes et al., 2019; Pinquart y Kauser, 2018; Suárez y Suárez, 2019). En nuestro caso, se confirma que el mayor ajuste con el Rendimiento medio se produce a través del estilo democrático percibido y que también existe correlación con todas las variables de las estrategias de aprendizaje estudiadas. Además, el Rendimiento medio correlaciona con todas las metas de los estudiantes menos con la Meta de evitación de la tarea y en sentido negativo con la Meta de autoprotección del ego. También correlaciona con las siguientes variables estudiadas en los progenitores: la Meta de autoensalzamiento del ego percibida, la Meta de Tarea percibida, la Expectativa de rendimiento y la Expectativa media. De acuerdo con los resultados de Boonk et al. (2018), en lo que a las expectativas se refiere,

la influencia parental sobre el rendimiento, en nuestro caso, también está fundamentada en la expectativa de rendimiento de los progenitores y no en la académica.

Además, según los resultados de Suizzo et al. (2016) y Wigfield et al. (2016) hay una relación entre la motivación de logro y las creencias motivacionales de los estudiantes, entre las que se incluyen la satisfacción familiar por la socialización académica de los menores. En nuestro caso, las variables estratégicas correlacionan principalmente con las variables motivacionales de los progenitores más que con los estilos educativos, salvo la Gestión de la ayuda que no presenta ninguna correlación. En este sentido, destacamos las correlaciones de las Estrategias metacognitivas con la Meta de tarea percibida y con todas las expectativas de los progenitores; y las correlaciones de la estrategia Elaboración con las metas percibidas, menos con la de evitación de la tarea y con todas las expectativas de los progenitores menos con la académica. De este modo, las Estrategias metacognitivas y Elaboración correlacionan de forma parecida, pero la estrategia metacognitiva correlaciona con la expectativa académica y únicamente con la meta de tarea; en cambio cuando de la acción concreta de realización de la tarea se refiere, no se incluyen correlaciones con las expectativas académicas y sí con las metas de rendimiento.

En relación con nuestro 4º objetivo, los resultados confirman los de diversos autores (Cadime et al., 2017; Spinath et al., 2014; Suárez et al., 2018). Las estudiantes de nuestro estudio están más beneficiadas que los estudiantes en algunas variables estratégicas, metas, estilos y expectativas parentales, pero no se diferencian en el Rendimiento medio obtenido. En concreto, nuestros resultados aportan diferencias en beneficio de las mujeres en las variables estratégicas Organización, Estrategias metacognitivas, Gestión de la ayuda y Repetición; en la Meta de tarea, en la Meta de evitación de la tarea hay diferencias pero en beneficio de los hombres; en los estilos democrático de la madre, del padre y de los progenitores percibidos; y en la Expectativa académica de la madre percibida, las tres expectativas del padre percibido, las expectativa académica y media de los progenitores percibidas; así como la Expectativa de rendimiento de la madre, las expectativas de rendimiento y media del padre y las expectativas de rendimiento y media de los progenitores. Estos resultados no plantean una situación de igualdad en el proceso de aprendizaje entre los estudiantes mujeres y hombres que benefician a las mujeres, pero esta diferencia no se ve reflejada en el rendimiento.

En la investigación actual se considera clave para el rendimiento en cursos posteriores la adquisición del aprendizaje estratégico en los primeros cursos de ESO (Dunlosky et al., 2013; Martín-Lobo et al., 2018). Nuestros resultados confirman la existencia de diferencias según el curso en la utilización de las estrategias del área comportamental, pero no de las cognitivas ni metacognitivas, a excepción de la Repetición que es mayor en 2º que en 3º. En concreto, la Regulación del esfuerzo es mayor en los cursos inferiores y la Gestión de la ayuda beneficia a 1º, 2º y 4º respecto de 3º. Esta disminución del esfuerzo al avanzar los cursos no va acompañada de un aumento en otras estrategias, como correspondería a un ajuste entre las mismas (Deekens et al., 2018). Teniendo en cuenta que la regulación del esfuerzo se relaciona con el interés, estos resultados pueden reflejar una pérdida de interés a lo largo de la ESO, posiblemente por una autorregulación insuficiente en el proceso de aprendizaje. Esto nos parece grave, ya que el interés se relaciona a su vez con las emociones positivas generadas durante el proceso de aprendizaje y con las creencias de competencia en el futuro, revertir aspectos afectivos, cognitivos y comportamentales necesitan de mucho tiempo y de experiencias de aprendizaje positivas (Frenzel et al., 2012; Renninger y Hidi, 2011). Además, la Gestión de la ayuda se relaciona con la mejora del aprendizaje, pero también con la evitación de un posible fracaso (Suárez y Fernández 2004).

Según Gonida et al. (2014), la orientación a metas de los estudiantes está muy relacionada con la Gestión de la ayuda enfocada al dominio más que al rendimiento. En este sentido nuestros resultados confirman los de Gonida et al (2014), ya que los cursos 1º y 2º se benefician con respecto de 3º y 4º en las metas de autoprotección del ego y tarea y están de acuerdo con los de Inglés et al. (2015) y Rodríguez y Guzmán (2018) que encuentran en sus estudios diferencias en las metas según el curso y la combinación de metas más beneficiosa. Pero nuestros resultados no reflejan un aumento diferencial en el uso de estrategias en los cursos superiores de ESO respecto de los inferiores, por lo que el resultado resulta coherente, pero no satisfactorio, ya que las metas sirven de guía al estudiante y determinan su comportamiento (Zimmerman et al., 2015). Con estos resultados en estrategias y metas, resulta coherente que no se obtengan diferencias según el curso en el Rendimiento medio.

Además, en la entrevista con la orientadora se nos informa del esfuerzo tutorial que hacen en los primeros cursos de ESO para que los estudiantes adquieran y manejen las estrategias de aprendizaje, ya que se les considera poco autónomos, como podemos comprobar: *“yo creo que al principio son muy poco autónomos en qué técnica utilizo [...] los*

niños vienen de primaria a secundaria y se les insiste mucho en todos estos tipos de técnicas [...] cuando ellos ya van llegando a 4º, ya sí han aprendido ellos a utilizar en cada momento pues determinadas estrategias”, por tanto se trabajan en los primeros cursos pero los resultados de esta investigación aprecian diferencia entre los cursos superiores e inferiores en beneficio de los inferiores. En este sentido, consideramos necesario profundizar en la utilización de las estrategias de aprendizaje a lo largo de ESO y no solo al principio, así como reforzar el valor del aprendizaje en sí mismo en los cursos superiores.

La autorregulación del aprendizaje como proceso de ajuste entre el estado actual de la persona y el nivel modélico, necesita del desarrollo de la confianza en uno mismo en aspectos académicos, influyendo en los logros a largo plazo (De la Fuente et al., 2014). En este camino para llegar a ser un estudiante autónomo, es necesario hacer propias las normas externas que regulan el comportamiento y gestionar la cognición y las emociones en diferentes contextos. En este sentido, nuestros resultados aportan una evolución de los estilos educativos parentales percibidos a lo largo de ESO, que comienzan con mayor control que afecto, se equilibran en 2º ambas dimensiones, y en 3º y 4º aumenta el afecto y disminuye el control. En concreto, las diferencias encontradas en los estilos educativos parentales percibidos en los cursos 1º y 2º respecto de 3º y 4º benefician a los cursos inferiores en los estilos democrático y autoritario de la madre, del padre y de los progenitores percibidos. Esto nos indica una evolución del afecto y control parental durante la ESO. Estos resultados son corroborados por las diferencias encontradas en los estilos educativos parentales según el curso. Los resultados nos describen una evolución de las madres de estilo autoritario en 1º, democrático en 2º y permisivo en 3º y 4º. De la misma forma, los padres se diferencian en el estilo democrático en 2º y en relación con ambos progenitores se confirma el estilo autoritario como predominante en 1º, el democrático en 2º y en 3º y 4º el permisivo, de la misma forma sucede con los resultados obtenidos con los estilos educativos percibidos.

Las expectativas parentales percibidas también se diferencian según el curso, aumentando en 3º respecto de 1º y 2º, en concreto la Expectativa académica del padre y de los progenitores percibida. Estos resultados están apoyados en la entrevista con la orientadora con expresiones como: “...yo pienso que demasiado obsesionados con resultados y con el acceso a la universidad”;

Respecto a los tres grupos de nivel de rendimiento creados (bajo, medio y alto), encontramos diferencias en beneficio del nivel superior en todas las estrategias y no sólo en

las estrategias metacognitivas como en los estudios de DiFrancesca et al. (2016), también en las metas de autoensalzamiento del ego y de tarea, el estilo democrático de la madre, del padre y de los progenitores percibido, así como las expectativas de rendimiento y media de la madre, del padre y de los progenitores percibidas. También encontramos diferencias en los grupos de nivel de rendimiento en beneficio del nivel superior en las metas de autoensalzamiento del ego y de tarea percibido por el padre y por los progenitores. Respecto a los estilos educativos parentales, nuestros resultados obtienen diferencias significativas en el estilo autoritario de la madre, del padre y de los progenitores en beneficio del grupo medio, para el caso del estilo autoritario del padre también se encuentran diferencias significativas entre los grupos extremos con beneficio del nivel alto. También se obtienen diferencias en beneficio del grupo de rendimiento superior en todas las expectativas de la madre, del padre y de los progenitores analizadas. Por tanto, nuestros resultados resultan coherentes en relación con las expectativas parentales directas y las percibidas, ya que no encontramos diferencias sustanciales en los niveles de rendimiento, salvo en la expectativa académica parental, que no diferencia el nivel de rendimiento cuando es percibida pero sí cuando es directa de los progenitores en beneficio del grupo de rendimiento superior.

En relación con la situación laboral de los progenitores nuestros resultados obtienen diferencias significativas en la Meta de tarea percibida por la madre y el Estilo democrático de los progenitores entre la situación laboral en la que trabajan los dos progenitores y la que trabaja el padre, pero no la madre, en beneficio de la primera situación. También se encontraron diferencias en la Expectativa media de la madre entre la situación en la que trabajan los dos progenitores y la que no trabaja ninguno en beneficio de la primera situación y entre la situación en la que trabaja el padre y no la madre y la situación en que no trabaja ninguno de los progenitores en beneficio de la situación en la que trabaja el padre. Además, los resultados obtenidos según la situación laboral de las madres (en activo y en paro), obtienen diferencias significativas en beneficio de la situación en activo en el Estilo democrático de la madre y en beneficio de la situación de en paro en la Meta de autoprotección del ego percibida. En el caso de los padres, las diferencias encontradas según la situación laboral (en activo y en paro) beneficia la situación en activo para el Esfuerzo, la Expectativa académica del padre percibida y el Rendimiento medio, con un efecto grande como en el estudio de Chaparro et al. (2016) en el que se obtienen dos perfiles diferenciados por el nivel socioeconómico familiar.

Según diversos autores (p.e. Heddy y Sinatra, 2017; Trung y Ducreux, 2013) la influencia parental en los procesos de autorregulación resulta beneficiosa al esfuerzo y al rendimiento, además se lleva a cabo de manera principalmente indirecta (Affuso et al., 2016), ya que diferentes autores como Fernández-Alonso et al. (2015), obtiene peores resultados con el control parental directo sobre la tarea. En relación con nuestro 5º objetivo, comprobar qué variables, de entre las estudiadas predicen mejor el rendimiento académico de los estudiantes, obtenemos que el 62.5% de la varianza del Rendimiento medio es explicada por una combinación de variables estratégicas, motivacionales y sociales de naturaleza indirecta. De esta manera, y teniendo en cuenta el momento cambiante en las estructuras familiares (Jeynes, 2015), la percepción equilibrada entre afecto y control propia del estilo democrático correlaciona positivamente con el rendimiento, el control propio del estilo autoritario favorece el nivel medio de rendimiento, en cambio la percepción alta del afecto del estilo permisivo, en combinación con la baja percepción parental de autoprotección del ego, la percepción parental de metas de rendimiento, la percepción de los estudiantes de las expectativas parentales junto con su Regulación del esfuerzo es la que mejor lo predice. Por tanto, y de acuerdo con diferentes autores (Fernández-Alonso et al., 2017; Rodríguez-Menéndez et al. (2018), nuestros resultados ponen de relieve que la mejor combinación con los resultados académicos es a través de estilos parentales menos directivos y controladores. Además, el modelo de influencia parental indirecta, a través de la vinculación motivacional con la tarea, permite el compromiso de los estudiantes con el esfuerzo. Estos resultados ponen de manifiesto la adecuación con la teoría de autodeterminación de Deci y Ryan (2012), en la que el comportamiento de los estudiantes debe estar relacionado con su propia autorregulación y no como consecuencia del control externo.

7.1.2 Conclusiones generales

Los estudiantes de la muestra utilizan un enfoque de las estrategias cognitivas más mecánico y superficial que enfocado a una producción personalizada y crítica. Se muestran interesados en el aprendizaje como reto, dominio y desarrollo de capacidades, además de orientados en obtener el máximo rendimiento y satisfacer así su autoestima, demostrando competencia a través de los resultados y menos interesados en salvaguardar su imagen o en finalizar las tareas con el menor esfuerzo posible. Perciben más control que afecto parental y

expectativas parentales con resultados a largo plazo más que de manera inmediata. Obtienen un rendimiento medio por debajo de las expectativas de rendimiento parentales.

Las múltiples correlaciones obtenidas entre todas las variables del estudio confirman la interrelación de las áreas teóricas estratégica, motivacional y social en el aprendizaje y el rendimiento. El estilo democrático percibido es el que obtiene un mayor número de correlaciones y un mejor ajuste con el rendimiento, así como la expectativa de rendimiento de los progenitores.

Los resultados obtenidos presentan una situación más beneficiosa para las mujeres que para los hombres en la utilización de estrategias, la orientación a metas de aprendizaje, la percepción del estilo democrático parental, así como en las tres expectativas parentales analizadas en la que destaca las expectativas de los padres sobre las hijas, tanto de manera directa como percibida. Además, hay diferencias en las estrategias de aprendizaje según el curso que no benefician la autorregulación del aprendizaje en los cursos superiores respecto a los inferiores. En los primeros cursos los estudiantes se esfuerzan más y gestionan la ayuda en relación con la mejora de su aprendizaje, en cambio al avanzar los cursos, pierden interés y buscan evitar el rendimiento negativo.

Los estilos educativos parentales también se diferencian según el curso, evolucionando desde el control hacia el afecto a lo largo de los 4 cursos de ESO, resultando el más equilibrado, el democrático, predominante en 2º curso. Además, los estudiantes perciben en 3º de ESO la preocupación parental por su futuro académico, más del padre que de la madre.

En relación con los tres grupos de rendimiento creados encontramos diferencias en beneficio del nivel superior en todas las estrategias, metas de aprendizaje y de rendimiento tanto de los estudiantes como percibidas por los progenitores. El estilo autoritario diferencia al grupo de rendimiento medio, salvo en el caso del padre que sí beneficia al grupo de rendimiento superior. Y todas las expectativas parentales estudiadas benefician al grupo de rendimiento superior.

La situación laboral de los progenitores afecta más aspectos motivacionales en el caso de la madre que del padre, como la orientación al aprendizaje o las expectativas, favoreciendo el caso en el trabajan los dos respecto a la que trabaja el padre, pero no la madre o ninguno de los dos. En relación con la situación laboral de las madres, el estilo democrático es más utilizado por las madres en activo respecto a las que están en paro, en cambio perciben más

autoprotección del ego las que no están en activo. En el caso de los padres, la situación laboral afecta en aspectos tan fundamentales para el aprendizaje como el esfuerzo, la percepción de la expectativa académica del padre y el rendimiento, con un efecto grande en beneficio del padre en activo.

El modelo predictivo del rendimiento obtenido corrobora la estructura formada entre las estrategias, las metas y los estilos educativos analizadas por muchos investigadores e incluye las expectativas como variable motivacional influyente. De esta manera, la combinación de la autorregulación del aprendizaje a través de la gestión del esfuerzo, la orientación al rendimiento, el apoyo parental basado en el afecto y las expectativas, resultan clave para la predicción del rendimiento de los estudiantes. Además, según Silinska y Kikas (2019) la relación entre la percepción de apoyo parental a la autonomía y la persistencia en la realización de la tarea de los estudiantes está mediada por aspectos motivacionales, y de acuerdo con diversos autores (Affuso et al., 2016; Popa, 2015; Raftery et al., 2012), esta influencia se produce de manera indirecta. En nuestro caso, salvo la gestión del esfuerzo, la influencia sobre el rendimiento de las metas, los estilos educativos y la expectativa parental sucede de manera indirecta, a través de la percepción parental de las metas de orientación al resultado de los estudiantes y la percepción de los estudiantes del estilo permisivo y de la expectativa parental.

Por tanto y de acuerdo con los resultados de diversos autores (p.e. Mermelshtine, 2017; Steinmayr et al., 2019; Veas et al., 2019a), desde el punto de vista de la influencia parental en la autorregulación del esfuerzo, nuestros resultados destacan una estructura percibida por los estudiantes como afectiva, con altas expectativas parentales, mediados por las creencias de eficacia de los progenitores. De esta manera, la motivación intrínseca por el aprendizaje estaría más relacionada con la creencia parental de eficacia que con la tarea en sí. En este sentido, las metas se pueden diferenciar en los estudios en tres orientaciones: el aprendizaje, el rendimiento y la valoración social como también indican los resultados de Inglés et al. (2015) y Rodríguez y Guzmán (2018).

7.1.3 Implicaciones

Según diversos autores existe un patrón o estructura que incluye estrategias, metas y apoyo parental influyente sobre el aprendizaje y el rendimiento en ESO, que resulta

determinante para los estudiantes en bachillerato o en etapas académicas superiores (Gaviria, 2014; Gaxiola y González, 2019). En la entrevista con la orientadora encontramos expresiones como: *“luego llegan a bachillerato y ..., hay algunos que, con esa utilización a lo mejor, muy poco sistemática o profunda, consiguen los objetivos de la secundaria, sin embargo, cuando llegan a bachillerato [...] ahora de repente en 1º de bachillerato tienen 3 cates”*.

Los resultados de esta investigación corroboran los llevado a cabo por otros autores en esta línea (p.e. Cleary y Kitsantas, 2017; Debicki et al., 2016; Domínguez-Alonso et al., 2016) y de acuerdo con Winne (2018) consideramos que las implicaciones prácticas deben incluir la orientación de manera habitual y para cada experiencia de aprendizaje de la planificación estratégica, incluyendo la reflexión sobre lo realizado y los cambios que se consideran adecuados incorporar. De esta forma, el aprendizaje de los estudiantes debe ser valorado también desde un punto de vista estratégico del proceso y no únicamente por el resultado obtenido, ya que las consecuencias de una autorregulación insuficiente se evidencian posteriormente, en los estudios más avanzados.

Teniendo en cuenta que las creencias se pueden modificar en espacios breve de tiempo y que en la entrevista con la orientadora encontramos expresiones como: *“hay muchos padres preocupados por ver cómo pueden mejorar la forma en la que estudian sus hijos en casa”*. Consideramos útil la orientación familiar en ESO, para facilitar la mejor estructura de apoyo de los progenitores en el proceso de aprendizaje que permita mantener la motivación ante las dificultades. Estas orientaciones deben proporcionar información sobre el proceso de aprendizaje ya que en la entrevista con la orientadora encontramos expresiones como: *“también hay muchos padres que consideran que bueno, que los niños tienen su espacio, que tienen su tiempo, que tal, que ¿por qué no van bien?, o sea se piensan que el estudio es como una caja negra, que el niño, bueno pues si tú lo metes en el cuarto y está dos horas estudiando, cuando sale tiene que haber, y ¿qué ha hecho en esas dos horas?”*; además de actividades prácticas para la influencia indirecta, ya que son menos invasivas y permiten la autorregulación de los menores, proporcionando herramientas que mejoren la comunicación familiar, como la asertividad o la utilización de la primera persona al emitir las opiniones, procurando evitar los juicios sobre los errores que durante la autorregulación del proceso lleven a cabo los estudiantes en casa y permitiendo de este modo que se mantengan las creencias de eficacia. En este sentido, la orientadora en la entrevista utiliza expresiones como: *“los padres se sientan con los chiquillos e intentan explicarles, si el niño está bloqueado y no*

acaba de entender bien, muchas veces los padres...les riñen”. Por tanto, resulta necesario potenciar herramientas de diálogo entre los miembros de la familia, para que haya un entendimiento mutuo y no la mera imposición de la autoridad de los progenitores.

De acuerdo con diversos autores (p.e. Callan et al., 2017; Suleman et al., 2012), nuestros resultados confirman la relación entre la situación socioeconómica familiar, en nuestro caso estudiada a través de la situación laboral y el rendimiento. Por lo que se hace necesaria la activación de políticas de empleo y diversas actuaciones sociales de apoyo a las situaciones económicas familiares más desfavorecidas. De la misma manera, desde los centros escolares se pueden activar planes específicos de apoyo académico a las familias relacionadas con las necesidades económicas y culturales que se detecten. De esta manera se pueden ofrecer espacios adecuados para el estudio durante el horario no lectivo, talleres enfocados a la consulta de dudas en la realización de las tareas, etc.

7.2 LIMITACIONES Y SUGERENCIAS

En relación con las limitaciones y sugerencias del estudio llevado a cabo, en líneas generales consideramos adecuada la fiabilidad y validez de los instrumentos utilizados, aunque un aspecto a mejorar en posteriores trabajos en esta línea de investigación es la fiabilidad en algunas de las variables, ya que hemos obtenido un α de Cronbach de .6, por lo que, al ser cuestionable, se deben revisar los ítems y llevar a cabo una reformulación y elaboración de nuevos y mejores ítems para la obtención de un coeficiente mayor. En concreto para el cuestionario MSLQ serían los ítems representativos de la estrategia de repetición y la gestión del tiempo y el lugar y para el cuestionario PAQ convendría revisar los ítems representativos del estilo autoritario y permisivo ya que son los que han obtenido una fiabilidad menor. También hay que tener en cuenta que un mayor tamaño de la muestra ayuda en la mejora de dichos coeficientes de fiabilidad. En este sentido consideramos conveniente la replicación de este estudio con una muestra equilibrada y mayor en el número de madres, padres y estudiantes, además de desarrollar una investigación longitudinal para así poder estudiar la evolución en el tiempo de las variables estudiadas en los mismos participantes y no únicamente transversal como la llevada a cabo. De esta manera podremos comprobar en qué momento empiezan las diferencias para poder aportar soluciones de forma más ajustada a la realidad.

Además, para avanzar en la investigación sobre el aprendizaje autorregulado en ESO, consideramos necesaria la inclusión de la influencia de variables parentales percibidas, así como la consideración de las variables motivacionales desde un punto de vista percibido por los estudiantes y los progenitores. Por tanto, y según nuestros resultados, salvo las estrategias de aprendizaje, la mayor influencia sobre el rendimiento de las variables parentales y motivacionales se lleva a cabo de manera indirecta, complicando de esta manera el diseño en las investigaciones futuras.

Consideramos adecuado tener en cuenta en los estudios e investigaciones en esta línea, como variable parental influyente la situación laboral de los progenitores, ya que las madres que no están en activo pueden resultar más sobreprotectoras pudiendo impedir la autorregulación necesaria de los estudiantes, pero la situación laboral que más afecta a los estudiantes es la del padre en paro, disminuyendo el esfuerzo, la percepción de expectativas académicas y el rendimiento de los estudiantes respecto de la situación laboral del padre en activo. En este sentido consideramos conveniente en futuros trabajos tener en cuenta las diferencias en aspectos socioeconómicos y culturales familiares, diferenciando entre la madre y el padre para profundizar en la combinación de variables familiares más influyentes en el rendimiento y en el aprendizaje en ESO.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adell, M. A. (2006). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Afflerbach, P. P. y Cho, B. Y. (2011). The classroom assessment of reading. En M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje y P. P. Afflerbach (Eds.), *Handbook of reading research*, vol. 4 (pp. 487-514). New York: Routledge. Taylor y Francis.
- Affuso, G., Bacchini, D. y Miranda, M. (2016). The contribution of school-related parental monitoring, self-determination, and self-efficacy to academic achievement. *The Journal of Educational Research*, 110, 565-574. doi:10.1080/00220671.2016.1149795
- Alexander, P. A. (2018). Looking down the road: Future directions for research on depth and regulation of strategic processing. *British Journal of Educational Psychology*, 88, 152-166. doi:10.1111/bjep.12204
- Alexander, P. A. (1995). Superimposing a situation-specific and domain-specific perspective on an account of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 30(4), 189-193.
- Allport, G. W. (1955). *Becoming: basic considerations for a psychology of personality*. New Haven: Yale University Press.
- Alonso, J. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Madrid: Ediciones Morata.
- Alonso, J. y Román, J. M. (2005). Prácticas educativas familiares y autoestima. *Psicothema*, 17, 76-82.
- Álvarez, A., Suárez, N., Tuero, E., Núñez, J. C., Valle, A. y Regueiro, B. (2015). Implicación familiar, autoconcepto del adolescente y rendimiento académico. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 5(3), 293-311. doi:10.1989/ejihpe.v5i3.133
- Anderman, E. M. y Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle-level schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22(3), 269-298.
- Antonijevick, N. y Chadwick, C. (1981/82). Estrategias cognitivas y metacognición. *Revista de Tecnología Educativa*, 7(4), 307-321.
- Arens, A. K., Becker, M. y Möller, J. (2017). Social and dimensional comparisons in math and verbal test anxiety: Within- and cross-domain relations with achievement and the mediating role of academic self-concept. *Contemporary Educational Psychology*, 51, 240-252. doi:10.1016/j.cedpsych.2017.08.005

- Arens, A. K. y Möller, J. (2016). Dimensional comparisons in students' perceptions of the learning environment. *Learning and Instruction* 42, 22-30. doi: 10.1016/j.learninstruc.2015.11.001
- Arens, A. K., Schmidt, I. y Preckel, F. (2019). Longitudinal relations among self-concept, intrinsic value, and attainment value across secondary school years in three academic domains. *Journal of Educational Psychology* 111(4), 663-684. doi:10.1037/edu0000313
- Armenteros, M. (2006). Hipermedia y aprendizaje. *Revista Icono* 14, 4(1), 320-330. doi:10.7195/ri14.v4i1.410
- Aroca, C. y Cánovas, P. (2012). Los estilos educativos parentales desde los modelos interactivo y de construcción conjunta: revisión de las investigaciones. *Teoría Educativa*, 24(2), 149-176.
- Arranz, E. B., Olabarrieta, F., Manzano, A., Martín, J. L., Cruz, N. y Etxaniz, A. (2016). Assessment of positive parenting programmes in the Autonomous Region of the Basque Country. *Psychosocial Intervention*, 25(2), 127-134. doi:10.1016/j.psi.2016.03.003
- Asamblea General de las Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Ginebra: Naciones Unidas.
- Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton, N.J.: D. Van Nostrand Company Inc.
- Aunola, K. y Nurmi, J. E. (2004). Maternal affection moderates the impact of psychological control on a child's mathematical performance. *Developmental Psychology*, 40(6), 965-978.
- Aunola, K., Stattin, H. y Nurmi, J. E. (2000). Parenting styles and adolescents' achievement strategies. *Journal of Adolescence*, 23(2), 205-222. doi:10.1006/jado.2000.0308
- Axpe, I., Rodríguez-Fernández, A., Goñi, E. y Antonio-Agirre, I. (2019). Parental socialization styles: The contribution of paternal and maternal affect/communication and strictness to family socialization style. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(12) doi:10.3390/ijerph16122204
- Azevedo, R. (2009). Theoretical, conceptual, methodological, and instructional issues in research on metacognition and self-regulated learning: a discussion. *Metacognition and Learning*, 4(1), 87-95. doi:10.1007/s11409-009-9035-7

- Azevedo, R. (2014). Issues in dealing with sequential and temporal characteristics of self- and socially-regulated learning. *Metacognition and Learning*, 9(2), 217-228. doi:10.1007/s11409-014-9123-1
- Azevedo, R., Johnson, A., Chauncey, A. y Graesser, A. (2011). Use of hypermedia to assess and convey self-regulated learning. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 102-121). New York: Taylor y Francis.
- Baelo, R. (2009). El e-learning, una respuesta educativa a las demandas de las sociedades del siglo XXI. *Píxel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 35, 87-96.
- Baelo, R. y Cantón, I. (2009). Las tecnologías de la información y la comunicación en la educación superior. Estudio descriptivo y de revisión. *Revista Iberoamericana De Educación*, 50(7), 1-12. doi:10.35362/rie5071965
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84,191-215. doi:10.1037/0033-295X.84.2.191
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989). Human Agency in Social Cognitive Theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248-287. doi:10.1016/0749-5978(91)90022-L
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman
- Bandura, A. (2012). Social cognitive theory. En P. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, y E. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (Vol 1, pp. 349-373). Thousand Oaks: Sage Publications Ltd.
- Bandura, A. y Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(3), 586-598. doi:10.1037/0022-3514.41.3.586
- Bannert, M. (2009). Promoting self-regulated learning through prompts: a discussion. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22(2), 139-145. doi:10.1024/1010-0652.23.2.139
- Bannert, M., Reimann, P. y Sonnenberg, C. (2014). Process mining techniques for analyzing patterns and strategies in students' self-regulated learning. *Metacognition and Learning*, 9(2), 161-185. doi:10.1007/s11409-013-9107-6

- Barca, A., Mascarenhas, S. A., Brenlla, J. C. y Morán, H. (2012). Contextos de aprendizaje, determinantes familiares y rendimiento escolar en el alumnado de educación secundaria en Galicia. *Revista amazónica*, 9(2), 370-412.
- Barca, A., Peralbo, M., Porto, A., Barca, E., Santorum, R. y Castro, F. V. (2013). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico en la adolescencia. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 21(1), 195-211.
- Barca-Enríquez, E., Brenlla, J., Peralbo, M., Almeida, L. S., Porto, A. y Barca, A. (2015). Habilidades cognitivas, autoeficacia y estrategias de aprendizaje: indicadores y determinantes del rendimiento académico en el alumnado de educación secundaria. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 1, 83-89. doi:10.17979/reipe.2015.0.01.460
- Bardou, E., Roussel, N. O., Safont-Mottay, C., Lescarret, O., Deslandes, R. y Rousseau, M. (2012). Predictive factors of adolescents' parental involvement in homework: a comparative study France-Quebec. *Pratiques psychologiques*, 18(3), 283-298. doi:10.1016/j.prps.2010.01.004
- Baumrind, D. (1971). Current Patterns of Parental Authority. *Developmental Psychology*, 4(1), 1-103. doi:10.1037/h0030372
- Baumrind, D. (1977). What research is teaching us about the differences between authoritative and authoritarian child-rearing styles. En D. E. Hanachek (Ed.), *Human dynamics in psychology and education* (3rd ed.). Boston: Allyn y Bacon.
- Baumrind, D. (1991). The Influence of Parenting Style on Adolescent Competence and Substance Use. *The Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95. doi:10.1177/0272431691111004
- Baumrind, D. (2012). Differentiating between confrontive and coercive kinds of parental power-assertive disciplinary practices. *Human Development*, 55, 35-51. doi:10.1159/000337962
- Beltrán, J. A. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis/Psicología.
- Beltrán, J. A. (1996). Estrategias de aprendizaje. En J. Beltrán y C. Genovard (Eds.), *Psicología de la instrucción: variables y procesos básicos, vol. 1*, (pp. 383-428). Madrid: Síntesis/Psicología.
- Benedetti, A. A., Diefendorff, J. M., Gabriel, A. S. y Chandler, M. M. (2015). The effects of intrinsic and extrinsic sources of motivation on well-being depend on time of day: The

- moderating effects of workday accumulation. *Journal of Vocational Behavior*, 88, 38-46. doi:10.1016/j.jvb.2015.02.009
- Ben-Eliyahu, A. (2017). Individual differences and learning contexts: a self-regulated learning perspective. *Teachers College Record*, 119(13), 1-20.
- Ben-Eliyahu, A. (2019a). Academic Emotional Learning: A Critical Component of Self-Regulated Learning in the Emotional Learning Cycle. *Educational Psychologist*, 54(2), 84-105. doi:10.1080/00461520.2019.1582345
- Ben-Eliyahu, A. (2019b). A situated perspective on self-regulated learning from a person-by-context perspective. *High Ability Studies*. doi: 10.1080/13598139.2019.1568828
- Ben-Eliyahu, A. y Bernacki, M. L. (2015). Addressing complexities in self-regulated learning: a focus on contextual factors, contingencies, and dynamic relations. *Metacognition and Learning*, 10(1), 1-13. doi:10.1007/s11409-015-9134-6
- Ben-Eliyahu, A. y Linnenbrink-Garcia, L. (2015). Integrating the regulation of affect, behavior, and cognition into self-regulated learning paradigms among secondary and post-secondary students. *Metacognition and Learning* 10(1), 15-42. doi:10.1007/s11409-014-9129-8
- Bernal, A., Rivas, S. y Urpí, C. (2012). *Educación familiar. Infancia y adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- Bersabé, R., Fuentes, M^a J. y Motrico, E. (2001). Análisis psicométrico de dos escalas para evaluar estilos educativos parentales. *Psicotema*, 13(4), 678-684.
- Beyers, W. y Gossens, L. (1999). Emotional autonomy, psychosocial adjustment and parenting: Interactions, moderating and mediating effects. *Journal of Adolescence*, 22, 753-769.
- Bisquerra, R., Pérez, J. C. y García, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Síntesis.
- Blanco, N. y Pirela, J. (2016). La complementariedad metodológica: Estrategia de integración de enfoques en la investigación social. *Espacios Públicos*, 19(45), 97-111.
- Boekaerts, M. (1999). Motivated learning: Studying student situation transactional units. *European Journal of Psychology of Education*, 14(1), 41-55. doi:10.1007/bf03173110
- Boekaerts, M. y Cascallar, E. (2006). How far have we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation? *Educational Psychology Review*, 18, 199-210.
- Boekaerts, M. y Niemivirta, M. (2000). Self-regulated learning: Finding a balance between learning goals and ego-protective goals. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 417-451). San Diego: Academic Press.

- Bong, M. y Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1-40.
- Boonk, L., Gijssels, H. J. M., Ritzen, H. y Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, 24, 10-30. doi:10.1016/j.edurev.2018.02.001
- Bornstein, L. y Bornstein, M. H. (2007). Parenting styles and child development. En R. E. Tremblay, R. G. Barr y R. V. Peters (Eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development* (pp. 1-4). Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development.
- Bosch, N. y D'Mello, S. (2017). The affective experience of novice computer programmers. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 27(1), 181-206. doi:10.1007/s40593-015-0069-5
- Boud, D. y Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: The challenge of design. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698-712. doi:10.1080/02602938.2012.691462
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiment by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making Human Being Human. Bioecological Perspectives on Human Development*. Thousand Oaks: Sage.
- Bronfenbrenner, U. y Evans, G. W. (2000). Developmental science in the 21st century: Emerging theoretical models, research designs, and empirical findings. *Social Development*, 9, 115-125.
- Brooks, E. C. (1916). The value of home study under parental supervision. *The Elementary School Journal*, 17(3), 187-194. doi:10.1086/454537
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: how it is done? *Qualitative Research*, 6(1), 97-113. doi:10.1177/1468794106058877
- Bunge, M. (2000). *La investigación científica. Su estrategia y su filosofía*. Ciudad de México: Siglo XXI editores.
- Buri, J. R. (1988). The nature of humankind, authoritarianism, and self-esteem. *Journal of Psychology and Christianity*, 7, 32-38.
- Buri, J. R. (1991). Parental Authority Questionnaire. *Journal of Personality Assessment*, 57, 110-119.

- Buri, J. R., Louiselle, P. A., Misukanis, T. M., y Mueller, R. A. (1988). Effects of parental authoritarianism and authoritativeness of self-esteem. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 14(2), 271-282. doi:10.1177/0146167288142006
- Buunk, A. P., Cohen-Schotanus, J. y van Nek, R. H. (2007). Why and how people engage in social comparison while learning social skills in groups. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 11, 140-152.
- Cadime, I., Cruz, J., Silva C. y Ribeiro, I. (2017). Homework self-regulation strategies: a gender and educational-level invariance analysis. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 30(8), 1-10. doi:10.1186/s41155-017-0062-z
- Callan, G., Marchant, G., Holmes, W. y Flegge, L. (2017). Student and school SES, gender, strategy use, and achievement. *Psychology in the Schools*, 54(9), 1106-1122. doi:10.1002/pits.22049
- Camacho-Miñano, M. M. y Del Campo, C. (2015). Impacto de la motivación intrínseca en el rendimiento académico a través de trabajos voluntarios: Un análisis empírico. *Revista Complutense de Educación*, 26(1), 67-80. doi:10.5209/rev_RCED.2015.v26.n1.42581
- Campbell, D. T. y Stanley, J. C. (1966). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Cantón, I., Cañón, R., Arias, A. R. y Baelo, R. (2015). Expectativas de los futuros profesores de Educación Secundaria. *Enseñanza y Teaching*, 33(1), 105-120. doi:10.14201/et2015331105120
- Carr, A. y Pike, A. (2012). Maternal scaffolding behavior: Links with parenting style and maternal education. *Developmental Psychology*, 48, 543-551. doi:10.1037/a0025888
- Carrillo, E., Civís, M., Blanch, T., Longás, E. y Riera, J. (2018). Condicionantes del éxito y fracaso escolar en contextos de bajo nivel socioeconómico. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 2(1), 75-94. doi:10.21703/rexe.Especial2_201875944
- Castejón, J. L., Gilar, R., Miñano, P. y Veas, A. (2016). Identificación y establecimiento de las características motivacionales y actitudinales de los estudiantes con rendimiento académico menor de lo esperado según su capacidad (underachievement). *European Journal of Education and Psychology*, 9, 63-71. doi:10.1016/j.ejeps.2016.04.001
- Castillo, J., Felip, N., Quintana, A. y Tort, A. (2014). ¿Hay un lugar para las familias en la educación secundaria? Percepciones y propuestas para una transformación del programa institucional de los centros educativos. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 18(2), 81-97.

- Castro, M., Expósito, E., Lizasoain, L., López, E. y Navarro, E. (2014). Participación familiar y rendimiento académico. Una síntesis meta-analítica. En Consejo Escolar del Estado, *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 83-105). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Cecchini, J. A., González, C., Méndez-Giménez, A. y Fernández-Río, J. (2011). Achievement goals, social goals, and motivational regulations in physical education settings. *Psicothema*, 23(1), 51-57.
- Cejudo, J., Losada, L., Pena, M. y Feltrero, R. (2019). Programa “aislados”: la gamificación como estrategia para promover el aprendizaje social y emocional. *Voces de la Educación*, 2. 155-168.
- Cejudo, J., Losada, L. y Pérez-González, J. (2017). Inteligencias múltiples y su relación con inteligencias cognitiva y emocional en adolescentes. *Universitas Psychologica*, 16(3), 1-13. doi:10.11144/Javeriana.upsy16-3.imri
- Cerezo, M. T., Casanova, P. F., De la Torre, M. J. y De la Villa, M. (2011). Estilos educativos paternos y estrategias de aprendizaje en alumnos de Educación Secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 4(1), 51-61.
- Cerezo, R., Fernández, E., Amieiroa, N., Valle, A., Rosário, P. y Núñez, J. C. (2019). Mediating role of self-efficacy and usefulness between self-regulated learning strategy knowledge and its use. *Revista de Psicodidáctica*, 24(1), 1-8. doi:10.1016/j.psicod.2018.08.001
- Chaparro, A., González, C. y Caso, J. (2016). Familia y rendimiento académico: configuración de perfiles estudiantiles en secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 53-68. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/774>
- Chatzisarantis, N., Nilay, E., Bing, Q., Papaioannou, A., Prpa, N. y Hagger, M. S. (2016). Clarifying the link between mastery goals and social comparisons in classroom settings. *Contemporary Educational Psychology*, 46, 61-72. doi:10.1016/j.cedpsych.2016.04.009
- Chen, W. W. (2015). The relations between perceived parenting styles and academic achievement in Hong Kong: The mediating role of students' goal orientations. *Learning and Individual Differences*, 37, 48-54. doi:10.1016/j.lindif.2014.11.021
- Chen, W. W. y Ho, H. Z. (2012). The relation between perceived parental involvement and academic achievement: The roles of Taiwanese students' academic beliefs and filial

- piety. *International Journal of Psychology*, 47(4), 315-324.
doi:10.1080/00207594.2011.630004
- Chen, Z., Sung, K. y Wang, K. (2017). Self-esteem, achievement goals, and self-handicapping in college physical education. *Psychological Reports*, 121(4), 690-704.
doi:10.1177/0033294117735333
- Chen, J. A. y Usher, E. L. (2013). Profiles of the sources of science self-efficacy. *Learning and Individual Differences*, 24, 11-21. doi:10.1016/j.lindif.2012.11.002
- Chi, M. T. H. y Wylie, R. (2014). The ICAP framework: Linking cognitive engagement to active learning outcomes. *Educational Psychologist*, 49(4), 219-243.
doi:10.1080/00461520.2014.965823
- Chiu, M. S. (2012). The internal/external frame of reference model, big-fish-little-pond effect, and combined model for mathematics and science. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 87-107. doi:10.1037/a0025734
- Clark, I. (2012). Formative Assessment: Assessment is for self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 24(2), 205-249. doi:10.1007/s10648-011-9191-6
- Clarke, I. E. y MacCann, C. (2016). Internal and external aspects of self-handicapping reflect the distinction between motivations and behaviours: Evidence from the Self-handicapping Scale. *Personality and Individual Differences*, 100, 6-11.
doi:10.1016/j.paid.2016.03.080
- Cleary, T. J. y Kitsantas, A. (2017). Motivation and self-regulated learning influences on middle school mathematics achievement. *School Psychology Review*, 46(1), 88-107.
doi:10.17105/SPR46-1.88-107
- Coertjens, L. (2018). The relation between cognitive and metacognitive processing: Building bridges between the SRL, MDL, and SAL domains. *British Journal of Educational Psychology*, 88, 138-151. doi:10.1111/bjep.12214
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2^a ed.)*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Combs, A. W., Blume, R. A., Newman, A. J. y Wass, H. L. (1974). *The Professional Education of Teachers: A Humanistic Approach to Teacher Preparation*. Boston: Allyn y Bacon.
- Consejo de Europa. (2006). *Recomendación REC (2006) 19 del Comité de Ministros sobre políticas de apoyo a la parentalidad positiva*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
Recuperado de <http://www.coe.int/t/dg3/youthfamily>.

- Consejo de Europa. (2007). *Parenting in contemporary Europe: a positive approach*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Consejo Escolar del Estado. (2014). *La participación de las familias en la educación escolar. Mirando al futuro*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Consejo Escolar del Estado (2015). *Las relaciones entre familia y escuela. Experiencias y buenas prácticas. XXIII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Cooper, H. (1989). *Research on Teaching Monograph Series. Homework*. New York: Longman.
- Cooper, H., Robinson, J. C. y Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987-2003. *Review of Educational Research*, 76(1), 1-62. doi:10.3102/00346543076001001
- Cooper, H., Steenbergen-Hu, S. y Dent, A. L. (2012). Homework. En K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, A. G. Bus, S. Major y H. L. Swanson (Eds.), *APA educational psychology hand-book. Application to learning and teaching, vol. 3* (pp. 475-495). Washington D. C.: American Psychological Association. doi:10.1037/13275-019.
- Corno, L. (1986). The metacognitive control components of Self-regulated Learning. *Contemporary Educational Psychology*, 11, 333-346.
- Covington, M. V. (2000). Goal Theory, Motivation, and School Achievement: An Integrative Review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171-200.
- Curione, K. y Huertas, J. A. (2016). Revisión del MSLQ: veinticinco años de evaluación motivacional. *Revista de Psicología*, 12(24), 55-6.
- Dahling, J. J. y Ruppel, C. L. (2016). Learning goal orientation buffers the effects of negative normative feedback on test self-efficacy and reattempt interest. *Learning and Individual Differences*, 50, 296-301. doi:10.1016/j.lindif.2016.08.022
- Darling, N. y Steinberg, L. (1993). Parenting styles as context: an integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496. doi:10.1037/0033-2909.113.3.487
- Davidson, A. J., Gest, S. D. y Welsh, J. A. (2010). Relatedness with teachers and peers during early adolescence: An integrated variable-oriented and person-oriented approach. *Journal of School Psychology*, 48(6), 483-510. doi:10.1016/j.jsp.2010.08.002
- De la Fuente, J., Justicia, F., Sander, P. y Cardelle-Elawar, M. (2014). Personal Self-Regulation and Regulatory Teaching to predict Performance and Academic Confidence: new evidence for the DEDEPRO Model. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(3), 597-620. doi:10.14204/ejrep.34.14031

- De la Torre, M. J., Casanova, P. F., García, M. C., Carpio, M. V. y Cerezo, M. T. (2011). Estilos educativos paternos y estrés en estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Psicología Conductual*, *19*, 577-590.
- Debicki, B. J., Kellermanns, F. W., Barnett, T., Pearson, A. W. y Pearson, R. A. (2016). Beyond the Big Five: The mediating role of goal orientation in the relationship between core self-evaluations and academic performance. *The International Journal of Management Education*, *14*(3), 273-285. doi:10.1016/j.ijme.2016.05.002
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985a). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Nueva York: Plenum.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985b). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, *19*, 109-134.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, *11*, 227-268.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (Eds.), (2002). *Handbook of Self-determination Research*. Rochester: University of Rochester Press.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2012). Motivation, personality, and development within embedded social contexts: an overview of self-determination theory. En R. M. Ryan (Ed.), *Oxford Handbook of Human Motivation* (pp. 85-107). Oxford: Oxford University Press. doi:10.1093/oxfordhb/9780195399820.013.0006
- Deekens, V. M., Greene, J. A. y Lobczowski, N. G. (2018). Monitoring and depth of strategy use in computerbased learning environments for science and history. *British Journal of Educational Psychology*, *88*, 63-79. doi:10.1111/bjep.12174
- Dent, A. L. y Hoyle, R. H. (2015). A framework for evaluating and enhancing alignment in self-regulated learning research. *Metacognition Learning*, *10*, 165-179. doi:10.1007/s11409-015-9136-4
- Dent, A. L. y Koenka, A. C. (2016). The relation between self-regulated learning and academic achievement across childhood and adolescence: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, *28*, 425-474. doi:10.1007/s10648-015-9320-8.
- Diaconu-Gherasim, L. R. y Mairean, C. (2016). Perception of parenting styles and academic achievement: The mediating role of goal orientations. *Learning and Individual Differences*, *49*, 378-385. doi:10.1016/j.lindif.2016.06.026
- DiBenedetto, M. K. y Zimmerman, B. J. (2013). Construct and predictive validity of microanalytic measures of students' self-regulation of science learning. *Learning and Individual Differences*, *26*, 30-41. doi:10.1016/j.lindif.2013.04.004

- Dietrich, J., Viljaranta, J., Moeller, J. y Kracke, B. (2017). Situational expectancies and task values as predictors of students' effort. *Learning and Instruction*, 47, 53-64. doi:10.1016/j.learninstruc.2016.10.009
- DiFrancesca, D., Nietfeld L. J y Cao, L. (2016). A comparison of high and low achieving students on selfregulated learning variables. *Learning and Individual Differences*, 45, 228-236. doi:10.1016/j.lindif.2015.11.010
- Dinkelman, I. y Buff, A. (2016). Children's and parents' perceptions of parental support and their effects on children's achievement motivation and achievement in mathematics. A longitudinal predictive mediation model. *Learning and Individual Differences*, 50, 122-132. doi:10.1016/j.lindif.2016.06.029
- Dinsmore, D. L. (2017). Toward a dynamic, multidimensional research framework for strategic processing. *Educational Psychology Review*, 29(2), 235-268. doi:10.1007/s10648-017-9407-5
- Dinsmore, D. L. y Alexander, P. A. (2016). A multidimensional investigation of deep-level and surface-level processing. *The Journal of Experimental Education*, 84(2), 213-244. doi:10.1080/00220973.2014.979126
- Dinsmore, D. L., Alexander, P. A. y Loughlin, S. M. (2008). Focusing the conceptual lens on metacognition, self-regulation, and regulated learning. *Educational Psychology Review*, 20, 391-409. doi:10.1007/s10648-008-9083-6
- Diseth, Å. (2011). Self-efficacy, goal orientations and learning strategies as mediators between preceding and subsequent academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 21(2), 191-195. doi:10.1016/j.lindif.2011.01.003
- Dishon-Berkovits, M. (2014). A study of motivational influences on academic achievement. *Social Psychology of Education*, 17(2), 327-342. doi:10.1007/s11218-014-9257-7
- Doctoroff, G. L. y Arnold, D. H. (2017). Doing homework together: The relation between parenting strategies, child engagement, and achievement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 48, 103-113. doi:10.1016/j.appdev.2017.01.001
- Domínguez, S. (2010). La educación, cosa de dos: La escuela y la familia. *Temas para la educación, Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 8, 1-15. Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7214.pdf>
- Domínguez-Alonso, J., Domínguez-Rodríguez, V., López-Pérez, E. y Rodríguez-González, M. M. (2016). Motivación e inteligencia emocional en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 3(2), 94-101. doi: 10.17979/reipe.2016.3.2.1801

- Dorado, C. (1996). *Aprender a aprender. Estrategias y técnicas*. Barcelona: Universidad Autónoma.
- Dörrenbächer, L. y Perels, F. (2016). Self-regulated learning profiles in college students: Their relationship to achievement, personality, and the effectiveness of an intervention to foster self-regulated learning. *Learning and Individual Differences, 51*, 229-241. doi:10.1016/j.lindif.2016.09.015
- Duarte, A. (2000). Innovación y nuevas tecnologías: implicaciones para un cambio educativo. *XXI. Revista de Educación, 2*, 129-145.
- Dumont, H., Trautwein, U., Ludtke, O., Neumann, M., Niggli, A. y Schnyder, I. (2012). Does parental homework involvement mediate the relationship between family background and educational outcomes? *Contemporary Educational Psychology, 37*(1), 55-69. doi:10.1016/j.cedpsych.2011.09.004
- Dumont, H., Trautwein, U., Nagy, G. y Nagengast, B. (2014). Quality of parental homework involvement: Predictors and reciprocal relations with academic functioning in the reading domain. *Journal of Educational Psychology, 106*, 144-161. doi:10.1037/a0034100
- Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J. y Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological science in the public interest, 14*(1), 4-58. doi:10.1177/1529100612453266
- Eccles, J. S. (2007). Families, schools, and developing achievement related motivation and engagement. En J. E. Grusec, y P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization* (pp. 665-691). New York: Guilford.
- Eccles, J. S., Adler, T., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L. y Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. En J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivation* (pp. 75-146). San Francisco: W. H. Freeman.
- Efklides, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: The MASRL Model. *Educational Psychologist, 46*, 6-25. doi:10.1080/00461520.2011.538645
- Egido, I. (2015). Las relaciones entre familia y escuela. Una visión general. *Participación Educativa, 7*(4), 11-17.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist, 34*, 169-189. doi:10.1207/s15326985ep3403_3

- Elliot, A. J., Aldhobaiban, N., Murayama, K., Kobeisy, A., Gocłowska, M. A. y Khyat, A. (2018). Impression management and achievement motivation: Investigating substantive links. *International Journal of Psychology*, 53(1), 16-22, doi:10.1002/ijop.12252
- Elliot, A. J. y Fryer, J. W. (2008). The goal construct in psychology. En J. Y. Shah y W. L. Gardner (Eds.), *Handbook of motivation science* (pp. 235–250). New York: Guilford Press.
- Elliot, A. J. y Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475.
- Elliot, A. J. y Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 613-628. doi:0.1037/0022-0663.100.3.613
- Elliot, A., Murayama, K., Kobeisy, A. y Lichtenfeld, S. (2015). Potential-based achievement goals. *British Journal of Educational Psychology*, 85(2), 192-206. doi:10.1111/bjep.12051
- Elliot, A. J., Murayama, K. y Pekrun, R. (2011). A 3 x 2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 632-648. doi:10.1037/a0023952
- Epstein, J. L. (1990). School and family connections: Theory, research, and implications for integrating sociologies of education and family. En D. G. Unger y M. B. Sussman (Eds.), *Families in community settings: Interdisciplinary perspectives* (pp. 99-126). New York: Haworth.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder: Westview Press.
- Epstein, J. L. (2013). Ready or not? Preparing future educators for school, family, and community partnerships. *Teaching Education*, 24(2), 115-118. doi:10.1080/10476210.2013.786887
- Epstein, J. L. y van Voorhis, F. L. (2012). The changing debate: from assigning homework to designing homework. En S. Suggate y E. Reese, (Eds.), *Contemporary Debates in Child Development and Education*, (pp. 263-273). London: Routledge.
- Erden, M. y Uredi, I. (2008). The effect of perceived parenting styles on self-regulated learning strategies and motivational beliefs. *International Journal about Parents in Education*, 2(1), 25-34.

- Estévez, I., Rodríguez, S., Valle, A., Regueiro, B. y Piñeiro, I. (2016). Incidencia de las metas académicas del alumnado de secundaria en su gestión motivacional. *Aula Abierta*, 44, 83-90. doi:10.1016/j.aula.2016.03.001
- Fagan, J., Day, R., Lamb, M. y Cabrera, N. (2014). Should researchers conceptualize differently the dimensions of parenting for fathers and mothers? *Journal of Family Theory & Review*, 6, 390-405. doi:10.1111/jftr.12044
- Fajardo, F., Maestre, M., Felipe, E., León, B. y Polo, M. I. (2017). Análisis del rendimiento académico de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria según las variables familiares. *Educación XXI*, 20(1), 209-232. doi:10.5944/educXX1.14475
- Ferla, J., Valcke, M. y Cai, Y. H. (2009). Academic self-efficacy and academic self-concept: Reconsidering structural relationships. *Learning and Individual Differences*, 19(4), 499-505. doi:10.1016/j.lindif.2009.05.004
- Fernández, E., Bernardo, A., Suárez, N., Cerezo, R., Núñez, J. C. y Rosário, P. (2013). Predicción del uso de estrategias de autorregulación en educación superior. *Anales de psicología*, 29(3), 865-875. doi:10.6018/analesps.29.3.139341
- Fernández, A. P., Anaya, D. y Suárez, J. M. (2012). Motivation features and motivational self-regulatory strategies in the Middle School students. *Revista de Psicodidáctica*, 17(1), 95-111.
- Fernández-Alonso, R., Álvarez-Díaz, M., Woitschach, P., Suárez-Álvarez, J. y Cuesta, M. (2017). Parental involvement and academic performance: Less control and more communication. *Psicothema*, 29(4), 453-461. doi:10.7334/psicothema2017.181
- Fernández-Alonso, R., Suárez-Álvarez, J. y Muñiz, J. (2015). Adolescents' Homework Performance in Mathematics and Science: Personal Factors and Teaching Practices. *Journal of Educational Psychology*, 107(4), 1075-1085. doi:10.1037/edu0000032
- Ferradás, M. M., Freire, C., Rodríguez-Martínez, S. y Piñeiro-Aguín, I. (2018). Perfiles de self-handicapping y autoestima y su relación con las metas de logro *Anales De Psicología*, 34(3), 545-554. doi:10.6018/analesps.34.3.319781
- Flake, J. K., Barron, K. E., Hulleman, C., McCoach, B. D. y Welsh, M. E. (2015). Measuring cost: The forgotten component of expectancy-value theory. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 232-244. doi:10.1016/j.cedpsych.2015.03.002.
- Fletcher, D. y Sarkar, M. (2013). Psychological resilience: A review and critique of definitions, concepts and theory. *European Psychologist*, 18(1), 12-23. doi:10.1027/1016-9040/a000124

- Flunger, B., Trautwein, U., Nagengast, B., Lüdtke, O., Niggli, A. y Schnyder, I. (2017). A person-centered approach to homework behavior: Students' characteristics predict their homework learning type. *Contemporary Educational Psychology*, 48, 1-15. doi:10.1016/j.cedpsych.2016.07.002
- Fonteyne, L., Eelbode, A., Lanszweert, I., Roels, E., Schelfhout, S., Duyck, W. y De Fruyt, F. (2018). Career goal engagement following negative feedback: Influence of expectancy-value and perceived feedback accuracy. *International journal for educational and vocational guidance*, 18(2), 165-180. doi:10.1007/s10775-017-9353-2
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Pekrun, R. y Watt, H. (2010). Development of mathematics interest in adolescence: Influences of gender, family, and school context. *Journal of Research on Adolescence*, 20(2), 507-537. doi:10.1111/j.1532-7795.2010.00645.x
- Frenzel, A. C., Pekrun, R., Dicke, A. L. y Goetz, T. (2012). Beyond quantitative decline: Conceptual shifts in adolescents' development of interest in mathematics. *Developmental Psychology*, 48(4), 1069-1082. doi:10.1037/a0026895
- Freund, A. M. y Hennecke, M. (2015). On means and ends: the role of goal focus in successful goal pursuit. *Current Directions in Psychological Science*, 24(2), 149-153. doi:10.1177/0963721414559774
- Froiland, J., Peterson, A. y Davison, M. (2012). The longterm effects of early parent involvement and parent expectation in the USA. *School Psychology International*, 34, 33-50. doi:10.1177/0143034312454361
- Froiland, J. M. y Davison, M. L. (2014). Parental expectations and school relationships as contributors to adolescents' positive outcomes. *Social Psychology of Education*, 17, 1-17. doi:10.1007/s11218-013-9237-3
- Froiland, J. M. y Davison, M. L. (2016). The longitudinal influences of peers, parents, motivation, and mathematics course-taking on high school math achievement. *Learning and Individual Differences*, 50, 252-259. doi:10.1016/j.lindif.2016.07.012
- Fuentes, M. C. (2015). Which is the best parenting style? Explaining the discrepancies across cultural influences. En García, F., (Eds.), *Parenting: Cultural Influences and Impact on Childhood Health and Well-Being* (pp. 1–15). New York: Nova Science Publishers.
- Fuentes, M. C., Alarcón, A., Gracia, E. y García F. (2015). El ajuste escolar en los adolescentes españoles: influencia de la socialización parental. *Cultura y Educación*, 27(1), 1-32. doi:10.1080/11356405.2015.1006847

- Fuentes, M. C., García-Ros, R., Pérez-González, F. y Sancerni, D. (2019). Effects of parenting styles on self-regulated learning and academic stress in spanish adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(15) doi:10.3390/ijerph16152778
- Furnham, A. (2012). Learning style, personality traits and intelligence as predictors of college academic performance. *Individual Differences Research*, 10, 117-128.
- Furnham, A. y Cheng, H. (2004). Perceived parental behavior and happiness. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 35, 463-470.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- García, F. y Gracia, E. (2009). Is always authoritative the optimum parenting style? Evidence from Spanish families. *Adolescence*, 44(173), 101-131.
- García, F. y Gracia, E. (2010). ¿Qué estilo de socialización parental es el idóneo en España? Un estudio con niños y adolescentes de 10 a 14 años. *Infancia y Aprendizaje*, 33(3), 365-384.
- García, T. y Pintrich, P. R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. En D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 127-153). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- García, M. C., Pelegrina, S. y Lendínez, J. (2002). Los estilos educativos de los padres y la competencia psicosocial de los adolescentes. *Anuario de Psicología*, 33, 79-95.
- García-Jiménez, E. (2015). La evaluación del aprendizaje: de la retroalimentación a la autorregulación. El papel de las tecnologías. *Relieve*, 21(2), 1-24. doi:10.7203/relieve.21.2.7546
- García-Pérez, O., Rodríguez-Menéndez, C., Torío-López, S. y Rodríguez-Pérez, S. (2019). Validation of the dependency-oriented and achievement-oriented psychological control Scale (DAPCS) in a spanish-speaking late adolescent sample. *Anales de psicología*, 35(3), 453-463. doi:10.6018/analesps.35.3.32999
- Gargallo, B. (2003). Aprendizaje estratégico. Un programa de enseñanza de estrategias de aprendizaje en 1º de E.S.O. *Infancia y Aprendizaje*, 26(2), 163-180. doi:10.1174/021037003321827768
- Gargallo, B. (2012). Un aprendiz estratégico para una nueva sociedad. *TESI. Teoría de la Educación Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(2), 246-272.

- Gargallo, B., Campos, C. y Almerich, G. (2016). Aprender a aprender en la universidad. Efectos sobre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico. *Cultura y Educación*, 9, 1-40. doi:10.1080/11356405.2016.1230293
- Gargallo, B. y Ferreras, A. (2000). *Un programa de enseñanza de estrategias de aprendizaje en educación secundaria obligatoria y en educación permanente de adultos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia (MEC).
- Gargallo, B., Suárez-Rodríguez, J. M. y Pérez-Pérez, C. (2009). El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *RELIEVE: Revista Electronica de Investigacion y Evaluacion Educativa*, 15(2).
- Garrello, M.^a V. y Rinaudo, M.^a C. (2012). Rasgos del contexto para la promoción del desarrollo académico y la creatividad. Estudio de diseño con estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(2), 159-179.
- Garreta, J. (2014). La participación de las familias en la escuela: una cuestión pendiente. *Documentación Social. Revista de Estudios Sociales y Sociología Aplicada*, 171, 101-124.
- Gaspard, H., Dicke, A.-L., Flunger, B., Schreier, B., Häfner, I., Trautwein, U y Nagengast, B. (2015). More value through greater differentiation: Gender differences in value beliefs about math. *Journal of Educational Psychology*, 107, 663-677. doi:10.1037/edu0000003
- Gaviria, J. L. (2014). Prólogo. En Consejo Escolar del Estado, (Ed.), *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 13-18). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Gaxiola, J. C. y González, S. (2019). Apoyo percibido, resiliencia, metas y aprendizaje autorregulado en bachilleres. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(e08), 1-10. doi:10.24320/redie.2019.21.e08.1983
- Gento, M. (1994). *Participación en la gestión educativa*. Madrid: Santillana.
- George, D. y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference 11.0 update (4th Ed.)*. Boston: Allyn y Bacon.
- Gijbels, D., van de Watering, G., Dochy, F. y van den Bossche, P. (2006). New learning environments and constructivism: The students' perspective. *Instructional Science*, 34, 213-226. doi:10.1007/s11251-005-3347-z

- Gil, J. (2013). Medición del nivel socioeconómico familiar en el alumnado de Educación Primaria. *Revista de Educación*, 362, 298-322. doi:10.4438/1988-592X-RE-2011-362-162
- Glasgow, K. L., Dornbusch, S. M., Troyer, L., Steinberg, L. y Ritter, P. L. (1997). Parenting styles, adolescents' attributions, and educational outcomes in nine heterogeneous high schools. *Child Development*, 68, 507-529. doi:10.1111/j.1467-8624.1997.tb01955.x
- Gniewosz, B., Eccles, J. S. y Noack, P. (2014). Early Adolescents' Development of Academic Self-Concept and Intrinsic Task Value: The Role of Contextual Feedback. *Journal of research on adolescence*, 25(3), 459-473. doi:10.1111/jora.12140
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairos.
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós
- Gómez, O., Del Rey, R., Romera, E. M. y Ortega, R. (2015). Los estilos educativos paternos y maternos en la adolescencia y su relación con la resiliencia, el apego y la implicación en el acoso escolar. *Anales de Psicología*, 31(3), 979-989.
- Gonida, E. N. y Cortina, K. S. (2014). Parental involvement in homework: Relations with parent and student achievement-related motivational beliefs and achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 84, 376-396. doi:10.1111/bjep.12039
- Gonida, E. N., Karabenick, S. A., Makara, K. A. y Hatzikyriakou, G. A. (2014). Perceived parent goals and student goal orientations as predictors of seeking or not seeking help: Does age matter? *Learning and Instruction*, 33, 120-130. doi:10.1016/j.learninstruc.2014.04.007
- González, A. y Paoloni, P. V. (2015). Implicación y rendimiento en Física: el papel de las estrategias docentes en el aula, y el interés personal y situacional del alumnado. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 25-45. doi:10.1387/RevPsicodidact.11370
- González, M^a C. y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: EUNSA.
- Grant, B. K. y Ray, J. A. (2013). *Home, School, and Community Collaboration*. London: Sage
- Griffith, S. y Grolnick, W. (2014). Parenting in Caribbean families: a look at parental control, structure and autonomy support. *Journal of Black Psychology*, 40(2), 166-190. doi:10.1177/0095798412475085.
- Grolnick, W. S. y Pomerantz, E. M. (2009). Issues and challenges in studying parental control: Toward a new conceptualization. *Child Development Perspectives*, 3(3), 165-170.
- Gutiérrez, M. y López, E. (2012). Motivación, comportamiento de los alumnos y rendimiento académico. *Infancia y Aprendizaje*, 35(1), 61-72.

- Gutiérrez, M., Tomás, J. M., Romero, I. y Barrica, J. M. (2018). Apoyo social percibido, implicación escolar y satisfacción con la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 22(2), 111-117. doi:10.1016/j.psicod.2017.01.001
- Guzzo, G., Lo Cascio, V., Pace, U. y Zappulla, C. (2014). Psychometric properties and convergent validity of the dependency-oriented and achievement-oriented parental psychological control scale (DAPCS) with Italian adolescents. *Journal of Child and Family Studies*, 23, 1258-1267. doi:10.1007/S10826-013-9786-2.
- Hadwin, A. F., Järvelä, S. y Miller, M. (2011). Self-regulated, co-regulated, and socially-shared regulation. En B. Zimmerman y D. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 65-84). New York: Routledge.
- Hadwin, A. F., Nesbit, J. C., Jamieson-Noel, D., Code, J. y Winne, P. H. (2007). Examining trace data to explore self-regulated learning. *Metacognition and Learning*, 2, 107-124.
- Hansford, B. C. y Hattie, J. A. (1982). The relationship between self and achievement/performance measures. *Review of Educational Research*, 52, 123-142. doi:10.2307/1170275.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E. y Elliot, A. J. (1998). Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why? *Educational Psychologist*, 33, 1-21. doi:10.1207/s15326985ep3301_1
- Harackiewicz, J. M., Canning, E. A., Tibbetts, Y., Priniski, S. J. y Hyde, J. S. (2016). *Journal of Personality and Social Psychology*, 111(5), 745-765. doi:10.1037/pspp0000075
- Harackiewicz, J. M., Rozek, C. R., Hulleman, C. S. y Hyde, J. S. (2012). Helping parents to motivate adolescents in mathematics and science: An experimental test of a utility-value intervention. *Psychological Science*, 23(8), 899-906. doi:10.1177/0956797611435530
- Harding, J., Morris, P. y Hughes, D. (2015). The relationship between maternal education and children's academic outcomes: A theoretical framework. *Journal of Marriage and Family*, 77, 60-76. doi:10.1111/jomf.12156
- Heddy, B. y Sinatra, G. (2017). Transformative parents: Facilitating transformative experiences and interest with a parent involvement intervention. *Science Education*, 101(5), 765-786. doi:10.1002/sc.21292
- Hernando, A., Oliva, A. y Pertegal, M. A. (2012). Variables familiares y rendimiento académico en la adolescencia. *Estudios de Psicología*, 33, 51-65. doi:10.1174/021093912799803791

- Hernández-Prados, M. A., García-Sanz, M. P., Parra, J. y Gomariz, M. A. (2019). Profiles of family participation in Compulsory Secondary Education. *Anales de psicología*, 35(1), 84-94. doi:10.6018/analesps.35.1.325981
- Herrera-Gutiérrez, E., Brito, A. G., Pérez-López, J., Martínez- Fuentes, M. T. y Díaz-Herrero, A. (2001). Percepción de estilos educativos parentales e inadaptación en adolescentes. *Universitas Tarraconensis*, 23, 45-58.
- Hidi, S. y Renninger, K. (2006). The fourphase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41, 111-127. doi:10.1207/s15326985ep4102_4
- 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. doi:10.1037/a0015362
- Hill, N. E. y Wang, M. T. (2015). From middle school to college: Developing aspirations, promoting engagement, and indirect pathways from parenting to post high school enrollment. *Developmental Psychology*, 51(2), 224-235. doi:10.1037/a0038367
- Hoover-Dempsey, K. V. y Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67, 3-42.
- Hounsell, D., McCune, V., Hounsell, J. y Litjens, J. (2008). The quality of guidance and feedback to students. *Higher Education Research and Development*, 27(1), 55-67. doi:10.1080/07294360701658765
- Hu, S., Creed, P. A. y Hood, M. (2019). Does socioeconomic status shape young people's goal revision processes in the face of negative career feedback? *Journal of Vocational Behavior* 110, 89-101. doi:10.1016/j.jvb.2018.11.011
- Huang, Ch. (2011). Self-concept and academic achievement: A meta-analysis of longitudinal relations. *Journal of School Psychology* 49, 505-528. doi:10.1016/j.jsp.2011.07.001
- Hulleman, C. S., Kosovich, J. J., Barron, K. E. y Daniel, D. B. (2017). Making connections: Replicating and extending the utility value intervention in the classroom. *Journal of Educational Psychology*, 109(3), 387-404. doi:10.1037/edu0000146
- Hulleman, C. S., Schragger, S. M., Bodmann, S. M. y Harackiewicz, J. M. (2010). A metanalytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels?. *Psychological Bulletin*, 136, 422-449. doi:10.1037/a0018947
- Inam, A., Nomaan, S. y Abiodullah, M. (2016). Parents' Parenting Styles and Academic Achievement of Underachievers and High Achievers at Middle School Level. *Bulletin of Education and Research*, 38(1), 57-74.

- Inglés, C., Martínez-Monteagudo, M., García-Fernández, J., Valle, A. y Castejón, J. (2014). Goal orientation profiles and self-concept of secondary school students. *Journal of Psychodidactics*, 20(1). doi:10.1387/RevPsicodidact.1023
- Inglés, C., Martínez-Monteagudo, M., García-Fernández, J., Valle, A., Núñez, J. C., Delgado, B. y Torregrosa, M. S. (2015). Motivational profiles Spanish students of Compulsory Secondary Education: Differential analysis of academic self-attributions. *Anales de psicología*, 31(2), 579-588. doi:10.6018/analesps.31.2.173281
- Intxausti, N., Etxeberria, F. y Joaristi, L. (2014). ¿Coinciden las expectativas escolares de la familia y del profesorado acerca del alumnado de origen inmigrante? *Relieve*, 20(1), 1-21. doi:10.7203/relieve.20.1.3804
- Inzunza, B., Pérez, C., Márquez, C., Ortiz, L., Marcellini, S. y Duk, S. (2018). Estructura Factorial y Confiabilidad del Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje, MSLQ, en Estudiantes Universitarios Chilenos de Primer Año. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica. RIDEP*, 47(2) · 21-35.
- Ion, G., Cano-García, E. y Fernández-Ferrer, M. (2017). Enhancing self-regulated learning through using written feedback in higher education. *International Journal of Educational Research*, 85, 1-10. doi:10.1016/j.ijer.2017.06.002
- Järvelä, S. y Hadwin, A. (2013). New frontiers: regulating learning in CSCL. *Educational Psychologist*, 48, 25-39. doi:10.1080/00461520.2012.748006
- 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. doi:10.1177/0042085906293818
- Jeynes, W. H. (2010). The salience of the subtle aspects of parental involvement and encouraging that involvement: Implications for school-based programs. *Teachers College Record*, 112, 747-774.
- Jeynes, W. H. (2015). A Meta-Analysis: The relationship between father involvement and student academic achievement. *Urban Education*, 50(4), 387-423. doi:10.1177/0042085914525789
- Jiménez, M. J. y López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: Estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 69-79.
- Jiménez-Taracido, L. y Manzanal-Martínez, A. I. (2018). ¿Aplican los Alumnos las Estrategias de Aprendizaje que Afirman Aplicar? Control de la Comprensión en Textos Expositivos. *Psicología Educativa*, 24(1), 7-13. doi:10.5093/psed2018a2

- Johnson-Laird, P. D. (1988). *The computer and the mind*. Cambridge: Harvard University Press.
- Jorge, E. y González, M. C. (2017). Estilos de crianza parental: una revisión teórica. *Informes Psicológicos*, 17(2), 39-67. doi:10.18566/infpsic.v17n2a02
- Kaftan, O. J. y Freund, A. M. (2018). The Way is the Goal: The Role of Goal Focus for Successful Goal Pursuit and Subjective Well-Being. En E. Diener, S. Oishi, y L. Tay, *Handbook of wellbeing*. Salt Lake City: DEF Publishers, online.
- Kaplan, A. y Midgley, C. (1997). The effect of achievement goals: Does level of perceived academic-competence make a difference? *Contemporary Educational Psychology*, 22(4), 415-435.
- Kappes, A., Oettingen, G. y Pak, H. (2012). Mental Contrasting and the Self-Regulation of Responding to Negative Feedback. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 38(7), 845-857. doi:10.1177/0146167212446833
- Karabenick, S. A. (2011). Classroom and technology-supported help seeking: The need for converging research paradigms. *Learning and Instruction*, 21, 290-296. doi:10.1016/j.learninstruc.2010.07.007
- Karabenick, S. A. y Zusho, A. (2015). Examining approaches to research on self-regulated learning: conceptual and methodological considerations. *Metacognition Learning*, 10, 151-163. doi:10.1007/s11409-015-9137-3
- Karbach, J., Gottschling, J., Spengler, M., Hegewald, K. y Spinath, F. M. (2013). Parental involvement and general cognitive ability as predictors of domain-specific academic achievement in early adolescence. *Learning and Instruction*, 23, 43-51. doi:10.1016/j.learninstruc.2012.09.004.
- Katz, I., Kaplan, A. y Buzukashvily, T. (2011). The role of parents' motivation in students' autonomous motivation for doing homework. *Learning and Individual Differences*, 21, 376-386. doi:10.1016/j.lindif.2011.04.001
- Kerlinger, F. N. (1975). *Investigación del comportamiento: técnicas y metodología*. Ciudad de México: Nueva Editorial Interamericana.
- Kessels, U. y Steinmayr, R. (2013). Macho-man in school: Toward the role of gender role self-concepts and help seeking in school performance. *Learning and Individual Differences*, 23, 234-240. doi:10.1016/j.lindif.2012.09.013
- Kinnebrew, J. S., Segedy, J. S. y Biswas, G. (2014). Analyzing the temporal evolution of students' behaviors in open-ended learning environments. *Metacognition and Learning*, 9(2), 187-215. doi:10.1007/s11409-014-9112-4

- Knollmann, M. y Wild, E. (2007). Quality of parental support and students' emotions during homework: Moderating effects of students' motivational orientations. *European Journal of Psychology of Education*, 22(1), 63-76.
- Kosovich, J. J., Flake, J. K. y Hulleman, C. S. (2017). Short-term motivation trajectories: A parallel process model of expectancy-value. *Contemporary Educational Psychology*, 49, 130-139. doi:10.1016/j.cedpsych.2017.01.004
- Kosovich, J. J., Hulleman, C. S., Barron, K. E. y Getty, S. (2015). A practical measure of student motivation: Establishing validity evidence for the expectancy-value- cost scale in middle school. *The Journal of Early Adolescence*, 35(5-6), 790-816. doi:10.1177/0272431614556890.
- Kriegbaum, K., Jansen, M. y Spinath, B. (2015). Motivation: A predictor of PISA's mathematical competence beyond intelligence and prior test achievement. *Learning and Individual Differences*, 43, 140-148. doi:10.1016/j.lindif.2015.08.026
- Kuhl, J. (1984). Volitional aspects of achievement motivation and learned helplessness: Toward a comprehensive theory of action-control. En B. A. Maher (Ed.), *Progress in experimental personality research, vol. 13* (pp. 99-171). New York: Academic Press.
- Kuhl, J. (1987). Feeling versus being helpless: Metacognitive mediation of failure induced performance deficits. En F. Weinert y R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding* (pp. 217-235). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Kuhl, J. (2000). A functional-design approach to motivation and self-regulation. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 111-169). San Diego: Academic Press.
- Lamas, H. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y Representaciones*, 3(1), 313-386. doi:10.20511/pyr2015.v3n1.74
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L. y Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development*, 62(5), 1049-1065.
- LaRocque, M., Kleiman, I. y Darling, S. M. (2011). Parental involvement: The missing link in school achievement. *Preventing School Failure*, 55(3), 115-122. doi:10.1080/10459880903472876
- Law, W., Elliot, A. y Murayama, K. (2012). Perceived competence moderates the relation between performance-approach and performance-avoidance goals. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 806-819. doi:10.1037/a0027179

- Lazowski, R. A. y Hulleman, C. S. (2016). Motivation interventions in education: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 86(2), 602–640. doi:10.3102/0034654315617832.
- Leavey, G., Rothi, D. y Paul, R. (2011). Trust, autonomy and relationships: The help-seeking preferences of young people in secondary level schools in London (UK). *Journal of Adolescence*, 34(4), 685-693. doi:10.1016/j.adolescence.2010.09.004
- L'Écuyer, R. (1985). *El concepto de sí mismo*. Barcelona: Oikos-tau.
- Leith, G., Yuill, N. y Pike, A. (2017). Scaffolding under the microscope: Applying self-regulation and other-regulation perspectives to a scaffolded task. *British Journal of Educational Psychology*, 88(2), 174-191. doi:10.1111/bjep.12178
- Levpušček, M. P., Zupančič, M. y Sočan, G. (2013). Predicting achievement in mathematics in adolescent students: The role of individual and social factors. *The Journal of Early Adolescence*, 33, 523-551. doi:10.1177/0272431612450949
- Lichtinger, E. y Kaplan, A. (2015). Employing a case study approach to capture motivation and self-regulation of young students with learning disabilities in authentic educational contexts. *Metacognition and Learning*, 10(1), 119-149. doi:10.1007/s11409-014-9131-1
- Linnenbrink-Garcia, L. y Barger, M. M. (2014). Achievement goals and emotions. En R. Pekrun, y L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *Educational psychology handbook series. International handbook of emotions in education* (pp. 142-161). New York: Routledge/Taylor y Francis Group.
- Llevot, N. y Bernad, O. (2015). La participación de las familias en la escuela: factores clave. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación RASE*, 8(1), 57-70
- Loizaga, F. (2011). Parentalidad positiva. Las bases de la construcción de la persona. *Educación social*, 49, 70-88.
- Macbeth, A. (1989). *Involving parents: effective Parent-teacher Relations*. Oxford: Heinemann Educational Books.
- Maccoby, E. E. y Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En P. H. Mussen y E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology: vol. 4. Socialization, personality and social development*, 4ªed. (pp. 1-101). New York: Wiley.
- Mackiewicz, J. y Thompson, I. (2014). Instruction, cognitive scaffolding, and motivational scaffolding in writing center tutoring. *Composition Studies*, 42(1), 54-78.

- Maehr, M. L. (1974). Culture and achievement motivation. *American Psychologist*, 29, 887-896.
- Maehr, M. L. (1984). Meaning and motivation: toward a theory of personal investment. En R. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Vol. 1. Student Motivation* (p. 144). New York: Academic Press.
- Maehr, M. L. (1983). On doing well in science: Why Johnny no longer excels, why Sarah never did. En S. Paris, G. Olson, y H. Stevenson (Eds.), *Learning and motivation in the classroom* (pp. 179–210). Hillsdale: Erlbaum.
- Maehr, M. L. y Meyer, H. A. (1997). Understanding motivation and schooling: Where we've been, where we are, and where we need to go. *Educational Psychology Review*, 9, 399-427.
- Malander, N. M. (2016). Percepción de prácticas parentales y estrategias de aprendizaje en estudiantes secundarios. *Revista de Psicología*, 25(1), 1-19. doi:10.5354/0719-0581.2016.42098
- Maldonado-Sánchez, M., Aguinaga-Villegas, D., Nieto-Gamboa, J., Fonseca-Arellano, F., Shardin-Flores, L. y Cadenillas-Albornoz, V. (2019). Estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la autonomía de los estudiantes de secundaria. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 415-439. doi:10.20511/pyr2019.v7n2.290
- Malmberg, J., Järvelä, S. y Kirschner, P. (2014). Elementary school students' strategic learning: does task-type matter? *Metacognition and Learning*, 9(2), 113-136. doi:10.1007/s11409-013-9108-5
- Marchesi, A. (2014). *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marsh, H. W., Kuyper, H., Seaton, M., Parker, P. D., Morin, A. J., Möller, J. y Abduljabbar, A. S. (2014). Dimensional comparison theory: an extension of the internal/external frame of reference effect on academic self-concept formation. *Contemporary Educational Psychology*, 39, 326-341. doi:10.1016/j.cedpsych.2014.08.003
- Marsh, H. W., Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Guo, J., Arens, A. K. y Murayama, K. (2016). Breaking the double-edged sword of effort/trying hard: developmental equilibrium and longitudinal relations among effort, achievement, and academic self-concept. *Developmental psychology*, 52(8), 1273-1290. doi:10.1037/dev0000146
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Ldtke, O., Koller, O. y Baumert, J. (2005). Academic self-concept, interest, grades, and standardized test scores: Reciprocal effects models of causal ordering. *Child Development*, 76, 397-416. doi:10.1111/j.1467-8624.2005.00853.x

- Marsh, H. W. y Yeung, S. (1997). Causal effects of academic self-concept on academic achievement: Structural equation models of longitudinal data. *Journal of Educational Psychology*, 89, 41-54. doi:10.1037/0022-0663.89.1.41.
- Martín, E. y Gómez, C. (2017). Las expectativas parentales no explican el rendimiento escolar. *Revista Española de Sociología*, 26(1), 33-52. doi:10.22325/fes/res.2016.2
- Martín-Antón, L. J., Carbonero, M. A. y Román, J. M. (2012). Efecto modulador de variables socioemocionales en el entrenamiento en estrategias de elaboración en Educación Secundaria Obligatoria (ESO): paráfrasis y aplicaciones. *Psicothema*, 24(1), 35-41.
- Martín-Antón, L. J., Marugán, M., Catalina, J. J. y Carbonero, M. A. (2013) Estrategias de aprendizaje de elaboración: entrenamientos y programas. *Aula abierta*, 41(1), 49-62.
- Martín-Lobo, P., Martínez-Álvarez, I., Muelas, A., Pradas, S. y Magreñán, A. (2018). A study of 16 years old student learning strategies from a neuropsychological perspective: An intervention proposal. *Trends in Neuroscience and Education*, 11, 1-8. doi:10.1016/j.tine.2018.03.001
- Martínez, M. (2005). *El paradigma emergente: Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. Ciudad de México: Trillas.
- Martínez, I. y García, J. F. (2007). Impact of parenting styles on adolescents' self-esteem and internalization of values in Spain. *The Spanish Journal of Psychology*, 10(2), 338-348. doi:10.1017/s1138741600006600
- McCardle, L. y Hadwin, A. (2015). Using multiple, contextualized data sources to measure learners' perceptions of their self-regulated learning. *Metacognition and Learning*, 10, 43-75. doi:10.1007/s11409-014-9132-0
- McClelland, D. C. (1989). *Estudio de la motivación humana*. Madrid: Narcea.
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Educación, S. A.
- McNeal, R. B. (2012). Checking in or checking out? Investigating the parent involvement reactive hypothesis. *The Journal of Educational Research*, 105, 79-89. doi:10.1080/00220671.2010.519410
- McNeely, C. A. y Barber, B. K. (2010) How do parents make adolescents feel loved? Perspectives on supportive parenting from adolescents in 12 cultures. *Journal of Adolescent Research*, 25(4), 601-631. doi:10.1177/0743558409357235.
- Medina-Garrido, E. y León, J. (2017). Mejorando la percepción sobre la inteligencia: una intervención breve para alumnos de Educación Secundaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(2), 377-397. doi:10.14204/ejrep.42.16051

- Merhi, R. (2011). Expectativas del estudiantado en la universidad del nuevo milenio. *La cuestión universitaria*, 7, 23-31.
- Mermelshtine, R. (2017). Parent-child learning interactions: A review of the literature on scaffolding. *British Journal of Educational Psychology*, 87(2), 241-254. doi:10.1111/bjep.12147
- Merritt, D. L. y Buboltz, W. (2015) Academic Success in College: Socioeconomic Status and Parental Influence as Predictors of Outcome. *Open Journal of Social Sciences*, 3, 127-135. doi:10.4236/jss.2015.35018
- Meyer, J., Fleckenstein, J. y Köller, O. (2019). Expectancy value interactions and academic achievement: Differential relationships with achievement measures. *Contemporary Educational Psychology* 58, 58-74. doi:10.1016/j.cedpsych.2019.01.006
- Midgley, C. y Urdan, T. C. (2001). Academic self-handicapping and achievement goals: A further examination. *Contemporary Educational Psychology*, 26(1), 61-75. doi:10.1006/ceps.2000.1041
- Miele, D. B. y Scholer, A. A. (2018). The role of metamotivational monitoring in motivation regulation. *Educational Psychologist*, 53(1), 1-21. doi:10.1080/00461520.2017.1371601
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades (2016). *PISA 2015, Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos, Informe español*. Madrid: Subdirección General de Documentación y Publicaciones de la Secretaría General Técnica.
- Miñano, P., Castejón, J. L. y Gilar, R. (2012). An Explanatory Model of Academic Achievement based on Aptitudes, Goal Orientations, Self-Concept and Learning Strategies. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(1), 48-60. doi:10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n1.37283
- Mitchell, A. W. y McConnell, J. R. (2012). A historical review of Contemporary Educational Psychology from 1995 to 2010. *Contemporary Educational Psychology*, 37(2), 136-147. doi:10.1016/j.cedpsych.2011.11.001
- Moè, A., Katz, I. y Alesi, M. (2018). Scaffolding for motivation by parents, and child homework motivations and emotions: Effects of a training programme. *British Journal of Educational Psychology*, 88(2), 323-344. doi:10.1111/bjep.12216
- Molenaar, I. y Chiu, M. M. (2017). Effects of sequences of cognitions on group performance over time. *Small Group Research*, 48(2), 131-164. doi:10.1177/1046496416689710

- Molina, M. F., Raimundi, M. J. y Bugallo, L. (2017). La percepción de los estilos de crianza y su relación con las autopercepciones de los niños de Buenos Aires: Diferencias en función del género. *Universitas Psychologica* 16(1), 1-12. doi:10.11144/Javeriana.upsy16-1.pecr
- Möller, J., Retelsdorf, J., Köller, O. y Marsh, H. W. (2011). The reciprocal I/E model: An integration of models of relations between academic achievement and self-concept. *American Educational Research Journal*, 48(6), 1315-1346. doi:10.3102/0002831211419649.
- Monereo, C. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Grao.
- Monereo, C. y Badía, A. (2001). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo*. Barcelona: Grao.
- Monereo, C. y Badía, A. (2013). Aprendizaje estratégico y tecnologías de la información y la comunicación: una revisión crítica. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, TESI*, 14(2), 15-41.
- Morales, M. y Aguirre, E. (2018). Involucramiento parental basado en el hogar y desempeño académico en la adolescencia. *Revista colombiana de psicología*, 27(2), 137-160. doi:10.15446/rcp.v27n2.66212
- Moroni, S., Dumont, H., Trautwein, U., Niggli, A. y Baeriswyl, F. (2015). The need to distinguish between quantity and quality in research on parental involvement: The example of parental help with homework. *The Journal of Educational Research*, 108, 417-431. doi:10.1080/00220671.2014.901283
- Muenks, K., Yang, J. S. y Wigfield, A. (2018). Associations between grit, motivation, and achievement in high school students. *Motivation Science*, 4(2), 158-176. doi:10.1037/mot0000076
- Murayama, K., Goetz, T., Malmberg, L-E., Pekrun, R., Tanaka, A. y Martin, A. J. (2017). Within-person analysis in educational psychology: Importance and illustrations. *British Journal of Educational Psychology Monograph Series II*, 12, 71-87.
- Musitu, G. y García, J. F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16(2), 288-293.
- Musitu, G. y García, F. (2016). La evaluación de la socialización familiar: ESPA29. *Padres y Maestros*, 0(367), 60-66. doi:10.14422/pym.i367.y2016.011
- Musu-Gillette, L. E., Wigfield, A., Harring, J. R. y Eccles, J. S. (2015). Trajectories of change in students' self-concepts of ability and values in math and college major choice. *Educational Research and Evaluation*, 21(4), 343-370. doi:10.1080/13803611.2015.1057161

- Navaridas, F. y Raya, E. (2012). Indicadores de participación de los padres en el sistema educativo: un nuevo enfoque para la calidad educativa. *Revista Española de Educación Comparada*, 20, 223-248.
- Nett, U. E., Goetz, T. y Hall, N. C. (2011). Coping with boredom in school: An experience sampling perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 49-59. doi:10.1016/j.cedpsych.2010.10.003
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346. doi:10.1037/0033-295X.91.3.328
- Ning, H. K. y Downing, K. (2010). The impact of supplemental instruction on learning competence and academic performance. *Studies in Higher Education*, 35(8), 921-939. doi:10.1080/03075070903390786
- Núñez, J. C., Regueiro, B, Suárez, N, Piñeiro I, Rodicio, M. L. y Valle, A. (2019). Student perception of teacher and parent involvement in homework and student engagement: The mediating role of motivation. *Frontiers in Psychology*, 10,1384. doi:10.3389/fpsyg.2019.01384
- Núñez, J. C., Suárez, N., Rosario, P., Vallejo, G., Valle, A. y Epstein, J. L. (2015). Relationships between perceived parental involvement in homework, student homework behaviors, and academic achievement: Differences among elementary, junior high, and high school students. *Metacognition and Learning*, 10(3), 375-406. doi:10.1007/s11409-015-9135-5
- OCDE (2011). What can parents do to help their children succeed in school? *Pisa in Focus*, 10.
- Oliva, A., Parra, A. y Arranz, E. (2008). Estilos relacionales parentales y ajuste adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 31(1), 93-106.
- Oliva, A., Parra, A., Sánchez-Queija, I. y López, F. (2007). Estilos educativos materno y paterno: evaluación y relación con el ajuste del adolescente. *Anales de Psicología*, 23(1), 49-56.
- Ortiz, E. (2011). Comunidad Educativa: ámbito de colaboración entre la familia y la escuela. En Maquilón, J. J, Mirete, A. B., Escabajar, A y Gímenez, A. M. (Coords.), *Cambios educativos y formativos para el desarrollo humano y sostenible* (pp.71-79). Murcia: Universidad de Murcia.

- Padrós, M., Duque, E. y Molina, S. (2011). Aportaciones de la investigación europea incluida para la reducción del abandono escolar prematuro. *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 14, 1-17.
- Pan, I., Regueiro, B., Ponte, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I. y Valle, A. (2013). Motivación, implicación en los deberes escolares y rendimiento académico. *Aula Abierta*, 41(3), 13-22.
- Panadero, E. y Alonso, J. (2014a) ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre estrategias de aprendizaje. *Anales de psicología*, 30(2), 450-462. doi:10.6018/analesps.30.2.167221
- Panadero, E. y Alonso, J. (2014b). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología Educativa*, 20(1), 11-22. doi:10.1016/j.pse.2014.05.002
- Parkinson, M. M. y Dinsmore, D. L. (2018). Multiple aspects of high school students' strategic processing on reading outcomes: The role of quantity, quality, and conjunctive strategy use. *British Journal of Educational Psychology*, 88, 42-62. doi:10.1111/bjep.12176
- Parra, J., García, M. P., Gomariz, M. A. y Hernández, M. A. (2014). Perfiles de participación de las familias españolas en los centros educativos. En J. L. Gaviria (Coord.), *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 125-146). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Patall, E. A., Cooper, H. y Robinson, J. C. (2008). Parent involvement in homework: a research synthesis. *Review of Educational Research*, 78(4), 1039-1101. doi:10.3102/0034654308325185
- Peklaj, C., Podlesek, A. y Pečjak, S. (2015). Gender, previous knowledge, personality traits and subject-specific motivation as predictors of students' math grade in upper-secondary school. *European Journal of Psychology of Education*, 30(3), 313-330. doi:10.1007/s10212-014-0239-0
- Pekrun, R., Cusack, A., Murayama, K., Elliot, A. y Thomas, K. (2014). The power of anticipated feedback: Effects on students' achievement goals and achievement emotions. *Learning and Instruction*, 29, 115-124. doi:10.1016/j.learninstruc.2013.09.002
- Pekrun, R., Elliot, A. J. y Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 115-135.

- Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Stupnisky, R. H. y Perry, R. P. (2010). Boredom in achievement settings: Exploring control-value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *Journal of Educational Psychology, 102*, 531-549. doi:10.1037/a0019243
- Pena, M., Extremera, N. y Rey, L. (2011). El papel de la inteligencia emocional percibida en la resolución de problemas sociales en estudiantes adolescentes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía-REOP, 22*(1), 69-79.
- Pena, M., Extremera, N. y Rey, L. (2016). Las competencias emocionales: material escolar indispensable en la mochila de la vida. *Padres y Maestros, 368*, 6-10. doi:pym.i368.y2016.001
- Pena, M. y Losada, L. (2017). Test Anxiety in Spanish Adolescents: Examining the Role of Emotional Attention, and Ruminative Self-focus and Regulation. *Frontiers in Psychology, 8*,1423. doi:10.3389/fpsyg.2017.01423
- Pennac, D. (2012). *Chagrin d'École*. Barcelona: Random House Mondadori.
- Pérez, P. M. (2012). La socialización parental en padres españoles con hijos de 6 a 14 años. *Psicothema, 24*(3), 371-376.
- Pérez-Bóveda, A. y Yániz, C. (2015). Programas de formación parental. Análisis comparativo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, REOP, 26*(2), 104-122.
- Pérez-Juste, R., Galán-González, A. y Quintanal-Díaz, J. (2012). *Métodos y diseños de investigación en educación*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED.
- Petrides, K. V. (2011). Ability and trait emotional intelligence. En T. Chamorro-Premuzic, A. Furnham y S. von Stumm (Eds.), *The Blackwell-Wiley handbook of individual differences* (pp. 656-678). Nueva York: Wiley.
- Piaget, J. (1969). *Psicología y Pedagogía*. Barcelona: Ariel.
- Pinquart, M. y Kauser, R. (2018). Do the associations of parenting styles with behavior problems and academic achievement vary by culture? Results from a meta-analysis. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 24*(1), 75-100. doi:10.1037/cdp0000149
- Pintrich, P. R. (1988). A process-oriented view of student motivation and cognition. En J. Stark y L. Mets (Eds.), *Improving teaching and learning through research: New directions for institutional research, vol. 57* (pp. 65-79). San Francisco: Jossey-Bass.

- Pintrich, P.R. (1995). Understanding self-regulated learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 63, 3-12.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 459-470. doi:10.1016/S0883-0355(99)00015-4
- Pintrich, P. R. (2000a). Multiples Goals, multiples pathways: The role of Goal Orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544-555.
- Pintrich, P. R. (2000b). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego: Academic Press.
- Pintrich, P. R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory and Practice*, 41(4), 219-225. doi:10.1207/s15430421tip4104_3
- Pintrich, P. R. (2003). A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686. doi:10.1037/0022-0663.95.4.667
- Pintrich, P. R. y De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning component of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. doi:10.1037/0022-0663.82.1.33
- Pintrich, P. R. y Garcia, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. En M. L. Maehr y P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (pp. 371-402). Greenwich: JAI Press
- Pintrich, P. R. y Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (cap. 6: The role of goals and goal orientation). Upper Saddle River: Merrill/Prentice Hall.
- Pintrich, P. R. y Schunk, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson Educación.
- Pintrich, P. R., Conley, A. M. y Kempler, T. M. (2003). Current issues in achievement goal theory and research. *International Journal of Educational Research*, 39(4-5), 319-337. doi:10.1016/j.ijer.2004.06.002
- Pintrich, P. R., Smith, D., Garcia, T. y McKeachie, W. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53(3), 801-813. doi:10.1177/0013164493053003024

- Pipa, J., Peixoto, F., Mata, L., Monteiro, V. y Sanches, C. (2017). The Goal Orientations Scale (GOS): Validation for Portuguese students. *European Journal of Developmental Psychology, 14*(4), 477-488. doi: 10.1080/17405629.2016.1216835
- Pomerantz, E. M. y Grolnick, W. S. (2009). Toward a clear and inclusive conceptualization of parental control: Reply to the commentaries. *Child Development Perspectives, 3*(3), 176-177. doi:10.1111/j.1750-8606.2009.00102.x.
- Pomerantz, E. M., Grolnick, W. S. y Price, C. E. (2005). The role of parents in how children approach achievement. A dynamic process perspective. En A. J. Elliot y C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 259-278). New York: The Guilford Press.
- Pomerantz, E. M., Kim, E. M., Cheung, C. S. y Royer, J. M. (2012). Parents' involvement in children's learning. En K. R. Harris, S. Graham, T. Urda, S. Graham y M. Zeidner (Eds.), *APA educational psychology handbook, vol. 2: Individual differences and cultural and contextual factors* (pp. 417-440). Washington D. C.: American Psychological Association. doi:10.1037/13274-017
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A. y Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research, 77*(3), 373-410. doi:10.3102/003465430305567.
- Popa, D. (2015). The relationship between self-regulation, motivation and performance at secondary school students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 191*, 2549-2553. doi:10.1016/j.sbspro.2015.04.410
- Porumbu, D. y Necşoi, D. V. (2013). Relationship between Parental Involvement/Attitude and Children's School Achievements. *Procedia. Social and Behavioral Sciences, 76*, 706-710. doi:10.1016/j.sbspro.2013.04.191
- Potvin, P., Hasni, A., Sy, O. y Riopel, M. (2018). Two crucial years of science and technology schooling: A longitudinal study of the major influences on and interactions between self-concept, interest, and the intention to pursue SyT. *Research in Science Education, 1*-23. doi:10.1007/s11165-018-9751-6
- Putwain, D. W., Becker, S., Symes, W. y Pekrun, R. (2018). Reciprocal relations between students' academic enjoyment, boredom, and achievement over time. *Learning and Instruction, 54*, 73-81. doi:10.1016/j.learninstruc.2017.08.004
- Puustinen, M. y Pulkkinen, L. (2001). Models of self-regulated learning: A review. *Scandinavian Journal of Educational Research, 45*, 269-286.

- Raftery, J. N., Grolnick, W. S. y Flamm, E. S. (2012). Families as facilitators of student engagement: toward a home-school partnership model. En S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 343-364). New York: Springer Science. doi:10.1007/978-1-4614-2018-7_2
- Ramdass, D. y Zimmerman, B. J. (2011). Developing Self-Regulation Skills: The Important Role of Homework. *Journal of advanced academics*, 22(2), 194-208. doi:10.1177/1932202X1102200202
- Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., Ros, I. y Antonio-Agirre, I. (2017). Implicación escolar y autoconcepto multidimensional en una muestra de estudiantes españoles de secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1103-1118. doi:10.5209/RCED.51600
- Reeve, J. (2011). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44, 159-175. doi:1080/00461520903028990
- Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Estévez, I., Ferradás, M. y Suárez, N. (2015). Diferencias en la percepción de la implicación parental en los deberes escolares en función del nivel de motivación de los estudiantes. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 5(3), 313-323. doi:10.1989/ejihpe.v5i3.134
- Reitman, D., Rhode, P. C., Hupp, S. D. A. y Altobello, C. (2002). Development and Validation of the Parental Authority Questionnaire – Revised. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 24(2), 119-127. doi:10.1023/A:1015344909518
- Renninger, K. y Hidi, S. (2011). Revisiting the conceptualization, measurement, and generation of interest. *Educational Psychologist*, 46(3), 168-184. doi:10.1080/00461520.2011.587723
- Reparaz, R. y Naval, C. (2014). Bases conceptuales de la participación de las familias. En: Consejo Escolar del Estado. *La participación de las familias en la educación escolar*, pp. 21-34. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Repetto, E. y Pena, M. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad en la educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 82-95.
- Rimkute, L., Hirvonen, R., Tolvanen, A., Aunola, K. y Nurmi, J.-E. (2012). Parents' Role in Adolescents' Educational Expectations. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(6), 571-590. doi:10.1080/00313831.2011.621133

- Ríos, P. (1991). Metacognición y comprensión de la lectura. En A. Puente (Ed.), *Comprensión de la lectura y acción docente* (pp. 275-298). Madrid: Pirámide.
- Risso, A., Peralbo, M. y Barca, A. (2010). Cambios en las variables predictoras del rendimiento académico escolar en Enseñanza Secundaria. *Psicothema*, 22, 790-805.
- Rivas, S. y Ugarte, C. (2014). Formación docente y cultura participativa del centro educativo: Claves para favorecer la participación familia-centro. *Estudios Sobre Educación*, 27, 153-168.
- Robledo, P. y García, J. N. (2009). El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje: revisión de estudios empíricos. *Aula Abierta*, 37(1), 117-128.
- Rodrigo, M. J. (2016). Quality of implementation in evidence-based positive parenting programs in Spain: Introduction to the special issue, *Psychosocial Intervention*, 25, 63-68. doi:10.1016/j.psi.2016.02.004
- Rodrigo, M. J., Amorós, P., Arranz, E., Hidalgo, V., Máiquez, M. L., Martín-Quintana, J. C., Martínez González, R. A. y Ochaíta, E. (2015). *Guía de buenas prácticas en parentalidad positiva*. Madrid: Federación española de municipios y provincias, FEMP.
- Rodrigo, M. J. y Byrne, S. (2011). Social support and personal agency in at-risk mothers. *Psychosocial Intervention*, 20(1), 13-24. doi:10.5093/in2011v20n1a2
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L. y Martín, J. C. (2010). *Orientaciones para favorecer el ejercicio de las responsabilidades parentales desde las coporaciones locales. Parentalidad positiva y políticas de apoyo a las familias*. Madrid: Federación española de municipios y provincias, FEMP. Recuperado de <https://www.mscbs.gob.es/ssi/familiasInfancia/docs/folletoParentalidad.pdf>
- Rodríguez, D. y Guzmán, R. (2018). Relación entre perfil motivacional y rendimiento académico en Educación Secundaria Obligatoria. Relationship between motivational profile and academic achievement in compulsory secondary education. *Estudios sobre educación*, 34, 199-217. doi:10.15581/004.34.199-217
- Rodríguez, S., Piñeiro, I., Regueiro, B., Estévez, I. y Val, C. (2017). Estrategias cognitivas, etapa educativa y rendimiento académico. *Revista de Psicología y Educación*, 12(1), 19-34.
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Ros, I. y Fernández-Zabala, A. (2015). Relaciones de la resiliencia con el autoconcepto y el apoyo social percibido en una muestra de adolescentes. *Acción psicológica*, 12(2), 1-14. doi:10.5944/ap.12.2.14903

- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Ros, I. y Zuazagoitia, A. (2018). Implicación escolar de estudiantes de secundaria: La influencia de la resiliencia, el autoconcepto y el apoyo social percibido. *Educación XXI*, 21(1), 87-108, doi:10.5944/educXX1.16026
- Rodríguez-Menéndez, C., Viñuela-Hernández, M. P. y Rodríguez-Pérez, S. (2018). Hacia una nueva conceptualización del control parental desde la teoría de la autodeterminación. *Teoría de la Educación*, 30(1), 179-199. doi:10.14201/teoredu301179199
- Rodríguez-Rodríguez, D. y Guzmán, R. (2019). Socio-familial risk factors and personal protective variables of academic performance in Secondary Education students. *Psicothema*, 31(2), 142-148. doi:10.7334/psicothema2018.213
- Román, J. M. (1993). Entrenamiento en estrategias de aprendizaje: secuencias, principios y validación. En C. Monereo (Ed.), *Las estrategias de aprendizaje. Procesos, contenidos e interacción* (pp. 169-194). Barcelona: Doménech.
- Rosário, P., Lourenço, A., Paiva, O., Valle, A. y Tuero-Herrero, E. (2012). Predicción del rendimiento en matemáticas: efecto de variables personales, socioeducativas y del contexto escolar. *Psicothema*, 24(2), 289-295.
- Rosário, P., Núñez, J. C., Vallejo, G., Cunha, J., Nunes, T., Mourão, R. y Pinto, R. (2015). Does homework design matter? The role of homework purposes on students' mathematics achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 43, 10-24. doi:10.1016/j.cedpsych.2015.08.001
- Rosário, P., Pereira, A., Högemann, J., Nunes, A. R., Figueiredo, M., Núñez, J. C., Fuentes, S. y Gaeta, M. L. (2014). Autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática en revistas de la base SciELO. *Universitas Psychologica*, 13(2), 781-798. doi:10.11144/Javeriana.UPSY13-2.aars
- Rotgans, J. I. y Schmidt, H. G. (2017). The relation between individual interest and knowledge acquisition. *British Educational Research Journal*, 43(2), 350-371. doi:10.1002/berj.3268
- Ruberry, E. J., Klein, M. R., Kiff, C. J., Thompson, S. F. y Lengua, L. J. (2018). Parenting as a moderator of the effects of cumulative risk on children's social-emotional adjustment and academic readiness. *Infant Child Development*, 27(3), 1-24. doi:10.1002/icd.2071.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2008). From ego depletion to vitality: Theory and findings concerning the facilitation of energy available to the self. *Social and Personality Psychology Compass*, 2(2), 702-717. doi:10.1111/j.1751-9004.2008.00098.x

- Sáiz, C. y Fernández, S. (2012). Pensamiento crítico y aprendizaje basado en problemas cotidianos. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 325-346.
- Salmerón, H., Gutiérrez-Braojos, C. y Rodríguez, S. (2017). The relationship of gender, time orientation, and achieving self-regulated learning. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 353-369. doi:10.6018/rie.35.2.273141
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imaginations, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Sanders, M., Markie-Dadds, C. y Turner, K. (2003). Theoretical, Scientific and Clinical Foundations of the Triple-P Positive Parenting Program. A population approach to the promotion of parenting competence. *Parenting Research and Practice Monograph*, 1, 1-21.
- Sandín, M. P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 223-242.
- Santos, M. A., Ferraces, M. J., Godas, A. y Lorenzo, M. M. (2018). Do cooperative learning and family involvement improve variables linked to academic performance? *Psicothema*, 30(2), 212-217. doi:10.7334/psicothema2017.311
- Santos, M. A., Godás, A. y Lorenzo, M. (2016). ¿Puede la implicación de los padres mejorar el estudio de sus hijos en la escuela? La evidencia de un programa pedagógico. *Estudios sobre Educación*, 30, 9-30. doi:10.15581/004.30.9-30
- Schaefer, E. S. y Bell, R. Q. (1958). Development of a parental attitude research instrument. *Child Development*, 29, 339-361.
- Scheerens, J. (2016). *Educational effectiveness and ineffectiveness. A critical review of the knowledge base*. Dordrecht: Springer. doi:10.1007/978-94-017-7459-8
- Schmek, R. R., Geisler-Brenstein, E. y Cercy, S. P. (1991). Self-concept and learning: the revised inventory of learning processes. *Educational Psychology*, 11, 343-362.
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26, 113-125. doi:10.1023/A:1003044231033
- Schraw, G. y Dennison, R. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460-475. doi:10.1006/ceps.1994.1033
- Schraw, G. y Moshman, D. (1995). Metacognitive Theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351-371.
- Schunk, D. H. (2005). Self-Regulated Learning: The Educational Legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40(2), 85-94.
- Schunk, D. H. (2012). *Learning Theories. An Educational Perspective*. Boston: Pearson.

- Schunk, D. H. y Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. En A. Wigfield, y J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 15-31). San Diego: Academic Press. doi:10.1016/B978-012750053-9/50003-6
- Schunk, D. H. y Zimmerman, B. J. (2013). Self-regulation and learning. En W. M. Reynolds, y G. E. Miller (Eds.), *Handbook of Psychology, vol. 7: Educational psychology* (pp. 45-68). Hoboken: Wiley.
- Schwartz, B. L. y Metcalfe, J. (1994). Methodological problems and pitfalls in the study of human metacognition. En J. Metcalfe y A. Shimamura (Eds.), *Metacognition: Knowing about knowing* (pp. 93-113). Cambridge: The MIT Press.
- Senko, C. y Dawson, B. (2017). Performance-approach goal effects depend on how they are defined: Meta-analytic evidence from multiple educational outcomes. *Journal of Educational Psychology, 109*(4), 574-598. doi:10.1037/edu0000160
- Senko, C. y Hulleman, C. S. (2013). The role of goal attainment expectancies in achievement goal pursuit. *Journal of Educational Psychology, 105*, 504-521. doi:10.1037/a0031136
- Senko, C., Hulleman, C. S. y Harackiewicz, J. M. (2011). Achievement goal theory at the crossroads: Old controversies, current challenges, and new directions. *Educational Psychologist, 46*, 26-47. doi:10.1080/00461520.2011.538646
- Senko, C. y Tropiano, K. L. (2016). Comparing three models of achievement goals: Goal orientations, goal standards, and goal complexes. *Journal of Educational Psychology, 108*(8), 1178-1192. doi:10.1037/edu0000114
- Silinskas, G. y Kikas, E. (2019). Math homework: Parental help and children's academic outcomes. *Contemporary Educational Psychology, 59*, 101784. doi:10.1016/j.cedpsych.2019.101784
- Silinskas, G., Kiuru, N., Aunola, K., Lerkkanen, M. K. y Nurmi, J. E. (2015). The developmental dynamics of children's academic performance and mothers' homework-related affect and practices. *Developmental Psychology, 51*(4), 419-433. doi:10.1037/a0038908
- Skaalvik, E. M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology, 89*(1), 71-81. doi:10.1037//0022-0663.89.1.71
- Skaalvik, E. M. y Skaalvik, S. (2002). Internal and external frames of reference for academic self-concept. *Educational Psychologist, 37*, 233-244.

- Smit, K., de Brabander, C. J., Boekaerts, M. y Martens, R. L. (2017). The self-regulation of motivation: Motivational strategies as mediator between motivational beliefs and engagement for learning. *International Journal of Educational Research*, 82, 124-134. doi:10.1016/j.ijer.2017.01.006
- Soenens, B. y Vansteenkiste, M. (2010). A theoretical upgrade of the concept of parental psychological control: Proposing new insights on the basis of self-determination theory. *Developmental Review*, 30, 74-99. doi:10.1016/j.dr.2009.11.001
- Solano, N., Manzanal, A. I. y Jiménez-Taracido, L. (2016). Estrategias de aprendizaje, comprensión lectora y rendimiento académico en Educación Secundaria. *Psicología Escolar e Educativa*, SP, 20(3), 447-456. doi:10.1590/2175-3539/2015/02031011
- Spera, Ch. (2005). A Review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, 17(2), 125-146. doi: 10.1007/s10648-005-3950-1
- Spinath, B., Eckert, C. y Steinmayr, R. (2014). Gender differences in school success: what are the roles of students' intelligence, personality and motivation? *Educational Research*, 56(2), 230-243. doi:10.1080/00131881.2014.898917
- Spinath, B. y Steinmayr, R. (2012). The roles of competence beliefs and goal orientations for change in intrinsic motivation. *Journal of Educational Psychology*, 104, 1135-1148. doi:10.1037/a0028115
- Steele, C. M. (1988). The psychology of self-affirmation: Sustaining the integrity of the self. *Advances in Experimental Social Psychology*, 21, 261-302.
- Steinmayr, R., Weidinger, A. F., Schwinger, M. y Spinath, B. (2019). The Importance of Students' Motivation for Their Academic Achievement – Replicating and Extending Previous Findings. *Frontiers in Psychology*, 10(1730). doi: 10.3389/fpsyg.2019.01730
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Suárez, J. M. y Fernández, A. P. (2004). *El Aprendizaje Autorregulado: Variables Estratégicas, Motivacionales, Evaluación e Intervención*. Madrid: UNED.
- Suárez, J. M. y Fernández, A. P. (2005). Escalas de evaluación de las estrategias motivacionales de los estudiantes. *Anales de psicología*, 21(1), 116-128.
- Suárez, J. M. y Fernández, A. P. (2013). Un modelo sobre cómo las estrategias motivacionales relacionadas con el componente de afectividad inciden sobre las estrategias cognitivas y metacognitivas. *Educación XXI*, 16(2), 231-246. doi:10.5944/educxx1.16.2.2641

- Suárez, J. M., Fernández, A. P. y Anaya, D. (2005). Un modelo sobre la determinación motivacional del aprendizaje autorregulado. *Revista de Educación*, 338, 295-306.
- Suárez, J. M., Fernández, A. P. y Anaya, D. (2006). Referentes para la orientación del aprendizaje desde la perspectiva del aprendizaje autorregulado. *REOP*, 17(1), 19-32.
- Suárez, J. M., Fernández, A. P., Rubio, V. y Zamora, A. (2016). Incidencia de las estrategias motivacionales de valor sobre las estrategias cognitivas y metacognitivas en estudiantes de secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 421-435. doi:10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.46329
- Suárez, J. M., Fernández, A. P. y Zamora, A. (2018). Academic goals in relation to motivational self-regulation value strategies. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(2), 15-24. doi:10.24320/redie.2018.20.2.1689
- Suárez, S. y Suárez J. M. (2019). Las estrategias de aprendizaje y las metas académicas en función del género, los estilos parentales y el rendimiento en estudiantes de secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 167-184. doi:10.5209/RCED.56057
- Suizzo, M., Moran, J. K., Pahlke, E., McClain, S., Marroquin, Y., Blondeau, L. 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. doi:10.1177/0743558415605617
- Suleman, Q., Aslam, H. D., Hussain, I., Shakir, M. y Khan, F. U. (2012). Effects of parental socioeconomic status on the academic achievement of secondary schools students in Karak District, Pakistan. *International Journal of Human Resource Studies*, 2(4), 14-32.
- Tanaka, A. y Murayama, K. (2014). Within-person analyses of situational interest and boredom: interactions between task-specific perceptions and achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 106(4), 1122-1134. doi:10.1037/a0036659
- Tashakkori, A. y Teddlie, C. (2010). *SAGE handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc. doi:10.4135/9781506335193
- Tejedor, F. J. (2003). Poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudios universitarios. *Revista española de pedagogía*, 61, 5-32.
- Tejeiro, R., Vlachopoulos, D., Edwards, A. y Campos, E. (2019). Research brief: Indirect feedback: a dialoguing approach to assessment. *Higher Learning Research Communications*, 9(1), 64-71. doi:10.18870/hlrc.v9i1.444

- Torío, S., Peña, J. V. e Inda, M. M. (2008) Estilos de educación familiar. *Psicothema*, 20, 62-70.
- Torío, S., Peña, J. V. y Rodríguez, M. C. (2008). Estilos educativos parentales: revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Teoría de la Educación*, 20, 151-178. doi: 10.14201/ted.988
- Torrano, F., Fuentes, J. L. y Soria, M. (2017). Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión y retos psicopedagógicos. *Perfiles Educativos*, 39(156), 160-173.
- Torrano, F. y González-Torres, M. C. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 1-34.
- Torrano, F. y Soria, M. (2016). Una aproximación al aprendizaje autorregulado en alumnos de educación secundaria. *Contextos Educativos*, 1, 97-115. doi:10.18172/con.2838
- Torrano, F. y Soria, M. (2017). Diferencias de género y aprendizaje autorregulado: el efecto del rendimiento académico previo. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1027-1042. doi:10.5209/RCED.51096
- Touriñán, J. M. (2010). Familia, escuela y sociedad civil. Agentes de educación intercultural. *Revista de Investigación en Educación*, 7(1), 7-36.
- Trautwein, U. y Köller, O. (2003). The relationship between homework and achievement. Still much of a mystery. *Educational Psychology Review*, 15(2), 115-145.
- Trautwein, U., Marsh, H. W., Nagengast, B., Lüdtke, O., Nagy, G. y Jonkmann, K. (2012). Probing for the multiplicative term in modern expectancy–value theory: A latent interaction modeling study. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 763-777. doi:10.1037/a0027470.
- Trung, B. y Ducreux, E. (2013). Parental influence and academic achievement among middle school students: Parent perspective. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 23(5), 579-590. doi:10.1080/10911359.2013.765823
- Tuominen-Soini, H. y Salmela-Aro, K. (2014). Schoolwork engagement and burnout among finnish high school students and young adults: Profiles, progressions, and educational outcomes. *Developmental Psychology*, 50(3), 649-662. doi:10.1037/a0033898
- Tur-Porcar, A. M., Jiménez-Martínez, J. y Mestre-Escrivá, V. (2019). Substance use in early and middle adolescence. The role of academic efficacy and parenting. *Psychosocial Intervention*, Ahead of print. doi:10.5093/pi2019a11
- Tur-Porcar, A. M., Mestre, V., Samper, P. y Malonda, E. (2012). Crianza y agresividad de los menores: ¿es diferente la influencia del padre y de la madre? *Psicothema*, 24(2), 284-288.

- Unión Europea. (2012). Informe conjunto del Consejo y de la Comisión sobre la aplicación del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020). *Diario Oficial de la Unión Europea*, C70, 9-18.
- Urdan, T. C. (1997). Examining the relations among early adolescent students' goals and friends' orientation toward effort and achievement in school. *Contemporary Educational Psychology*, 22(2), 165-191.
- Urdan, T. (2004). Predictors of academic self-handicapping and achievement: Examining achievement goals, classroom goal structures, and culture. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 251-264. doi:10.1037/0022-0663.96.2.251
- Valle, A., Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Ferradás, M. y Freire, C. (2015). ¿Es diferente la implicación en los deberes escolares según el rendimiento académico de los estudiantes? *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 2(2), 12-17. doi:10.17979/reipe.2015.2.2.1344
- van Voorhis, F. L. (2011). Costs and benefits of family involvement in homework. *Journal of advanced academics*, 22(2), 220-249. doi:10.1177/1932202x1102200203
- Vansteenkiste, M., Lens, W., Elliot, A. J., Soenens, B. y Mouratidis, A. (2014). Moving the achievement goal approach one step forward: Toward a systematic examination of the autonomous and controlled reasons underlying achievement goals. *Educational Psychologist*, 49, 153-174. doi:10.1080/00461520.2014.928598
- Veas, A., Castejón, J. L., Miñano, P. y Gilar-Corbí, R. (2019a). Actitudes en la adolescencia inicial y rendimiento académico: el rol mediacional del autoconcepto académico. *Revista de Psicodidáctica*, 24(1), 71-77. doi:10.1016/j.psicod.2018.11.001
- Veas, A., Castejón, J. L., Miñano, P. y Gilar-Corbí, R. (2019b). Relationship between parent involvement and academic achievement through metacognitive strategies: A multiple multilevel mediation analysis. *British journal of educational psychology*, 89(2), 393-411. doi:10.1111/bjep.12245
- Veas, A., López-López, J. A., Gilar-Corbí, R., Miñano, P. y Castejón, J. L. (2017). Differences in cognitive, motivational and contextual variables between under-achieving, normally-achieving, and over-achieving students: A mixed-effects analysis. *Psicothema*, 29(4), 533-538. doi:10.7334/psicothema2016.283
- Veenman, M. V. J., van Hout-Wolters, B. H. A. M. y Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1, 3-14. doi:10.1007/s11409-006-6893-0

- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation. Classic readings in organizational behavior*. New York: John Wiley y Sons Inc.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge: The MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Volet, S., Vauras, M., Khosa, D. y Iiskala, T. (2013). Metacognitive regulation in collaborative learning. En Volet, S. y Vauras, M. (Ed.), *Interpersonal Regulation of learning and motivation* (pp. 67-101). London: Routledge.
- Wang, Y. y Benner, A. D. (2014). Parent–Child discrepancies in educational expectations: differential effects of actual versus perceived discrepancies. *Child Development*, 85(3), 891-900. doi:10.1111/cdev.12171
- Wang, M. T. y Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12-23. doi:10.1016/j.learninstruc.2013.04.002
- Wang, M. T., Hill, N. y Hofkens, T. (2014). Parental involvement and African American and European American adolescents' academic, behavioral, and emotional development in secondary school. *Child Development*, 85(6), 2151-2168. doi:10.1111/cdev.12284
- Wang, M. T. y Sheikh-Khalil, S. (2014). Does parental involvement matter for student achievement and mental health in High School? *Child Development*, 85(2), 610-625. doi:10.1111/cdev.12153
- Weiner, B. (1980). *Human motivation*. New York: Rinehart and Winston.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer Verlag.
- Weiner, B. (2004). Attribution theory revisited: Transforming cultural plurality into theoretical unity. En D. M. McInerney, y S. Van Etten (Eds.), *Big theories revisited* (pp. 13-29). Greenwich: Information Age.
- Weinstein, C. E., Husman, J. y Dierking, D. R. (2000). Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. En P.R. Pintrich y M. Boekaerts (Eds.), *Handbook on self-regulation* (pp. 211-237). New York: Academic Press
- Weinstein, C. E. y Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching, vol. 3* (pp. 315-327). New York: Macmillan.

- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology, 90*, 202-209. doi:10.1037/0022-0663.90.2.202
- Wentzel, K. R. (2005). Peer relationships, motivation, and academic performance at school. En J. Elliot, y C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 279-296). New York: Guilford Press.
- Westgate, E. C. y Wilson, T. D. (2018). Boring thoughts and bored minds: The MAC model of boredom and cognitive engagement. *Psychological Review, 125*(5), 689-713. doi:10.1037/rev0000097
- Wigfield, A. (1994). The role of children's achievement values in the self-regulation of their learning outcomes. En D. Schunk y B. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 101-124). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wigfield, A. y Cambria, J. (2010). Students' achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental Review, 30*, 1-35. doi:10.1016/j.dr.2009.12.001
- Wigfield, A. y Eccles, J. S. (2002). The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence. En A. Wigfield y J. Eccles (Eds.), *The Development of Achievement Motivation* (pp. 91-120). San Diego: Academic Press. doi:10.1016/B978-012750053-9/50006-1>
- Wigfield, A., Eccles, J., Fredricks, S., Simpkins, J., Roeser, R. y Schiefele, U. (2015). Development of achievement motivation and engagement. En R. Lerner, M. Lamb y C. Garcia Coll (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science (7th ed.)*, vol. 3 (pp. 657-700). New York: Wiley.
- Wigfield, A., Tonks, S. y Klauda, S. L. (2016). Expectancy-value theory. En K. R. Wentzel y D. B. Mielecpesnm (Eds.), *Handbook of Motivation in School, (2nd ed.)*, (pp. 55-74). New York: Routledge.
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. *Educational Review, 66*(3), 377-397. doi:10.1080/00131911.2013.780009
- Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation 37*(1), 3-14. doi:10.1016/j.stueduc.2011.03.001
- Winne, P. H. (1996). A metacognitive view of individual differences in self-regulated learning. *Learning and Individual Differences, 8*(4), 327-353. doi:10.1016/S1041-6080(96)90022-9

- Winne, P. H. (1997). Experimenting to bootstrap self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 397-410. doi:10.1037/0022-0663.89.3.397
- Winne, P. H. (2010). Improving measurements of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 45, 267-276. doi:10.1080/00461520.2010.517150
- Winne, P. H. (2011). A Cognitive and Metacognitive Analysis of Self-Regulated Learning. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Ed.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. New York: Routledge. doi:10.4324/9780203839010.ch2
- Winne, P. H. (2014). Issues in researching self-regulated learning as patterns of events. *Metacognition and Learning*, 9, 229-237.
- Winne, P. H. (2018). Theorizing and researching levels of processing in self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 88, 9-20. doi:10.1111/bjep.12173
- Winne, P. H. y Baker, R. (2013). The potentials of educational data mining for researching metacognition, motivation, and self-regulated learning. *Journal of educational data mining*, 5(1), 1-8.
- Winne, P. H. y Hadwin, A. (2008). The weave of motivation and self-regulated learning. En D. Schunk y B. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research and applications* (pp. 297-314). New York: Taylor y Francis.
- Winne, P. H. y Nesbit, J. C. (2009). Supporting self-regulated learning with cognitive tools. En D. J. Hacker, J. Dunlosky y A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in education*. New York: Routledge.
- Winne, P. H. y Perry, N. E. (2000). Measuring self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 531-565). San Diego: Academic Press.
- Wolters, C. A. (1998). Self-regulated learning and college students' regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 224-235. doi:10.1037/0022-0663.90.2.224.
- Wolters, C. A. (1999). The relation between high school students' motivational regulation and their use of learning strategies, effort, and classroom performance. *Learning and Individual Differences*, 11(3), 281-299. doi.org/10.1016/S1041-6080(99)80004-1.
- Wolters, C. A. y Hussain, M. (2015). Investigating grit and its relations with college students' self-regulated learning and academic achievement. *Metacognition and Learning*, 10, 292-311.

- Wormington, S. V. y Linnenbrink-Garcia, L. (2017). A new look at multiple goal pursuit: the promise of a person-centered approach. *Educational Psychology Review*, 29(3), 407-445. doi:10.1007/s10648-016-9358-2
- Wood, P. y Smith, J. (2018). *Investigar en educación. Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación*. Madrid: Narcea.
- Yeager, D. S., Johnson, R., Spitzer, B. J., Trzesniewski, K. H., Powers, J. y Dweck, C. S. (2014). The far-reaching effects of believing people can change: implicit theories of personality shape stress, health, and achievement during adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 106(6), 867-84. doi:10.1037/a0036335
- Yeager, D. S., Romero, C., Paunesku, D., Hulleman, C. S., Schneider, B., Hinojosa, C., Lee, H. Y., O'Brien, J. Flint, K., Roberts, A., Trott, J., Greene, D., Walton, G. M. y Dweck, C. S. (2016). Using design thinking to improve psychological interventions: The case of the growth mindset during the transition to high school. *Journal of Educational Psychology*, 108(3), 374-391. doi:10.1037/edu0000098
- Yeager, D. S. y Walton, G. M. (2011). Social-psychological interventions in education: They're not magic. *Review of Educational Research*, 81(2), 267-301. doi:10.3102/0034654311405999
- Yip, M. C. W. (2012). Learning strategies and self-efficacy as predictors of academic performance: A preliminary study. *Quality in Higher Education*, 18(1), 23-34. doi:10.1080/13538322.2012.667263
- Zamora, A., Suárez, J. M. y Ardura, D. (2017). A model of the role of error detection and self-regulation in academic performance. *The Journal of Educational Research*, 111(5), 595-602. doi:10.1080/00220671.2017.1349072
- Zamora, A., Suárez, J. M. y Ardura, D. (2018). Error detection and self-assessment as mechanisms to promote self-regulation of learning among secondary education students. *The Journal of Educational Research*, 111(2), 175-185. doi:10.1080/00220671.2016.1225657
- Zeidner, M., Boekaerts, M. y Pintrich, P. R. (2000). Self-regulation: Directions and challenges for future research. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 750-769). San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-40). San Diego: Academic Press.

- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. En B. Zimmerman y D. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 1-37). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45, 166-183.
- Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational Psychologist*, 48(3), 135-147. doi:10.1080/00461520.2013.794676
- Zimmerman, B. J. y Kitsantas, A. (1997). Developmental phases in self-regulation: shifting from process goals to outcomes goals. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 29-36.
- Zimmerman, B. J. y Kitsantas, A. (2014). Comparing students' self-discipline and self-regulation measures and their prediction of academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 39(2), 145–155. doi:10.1016/j.cedpsych.2014.03.004
- Zimmerman, B. J. y Martínez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for Assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614-628.
- Zimmerman, B. J. y Schunk, D. H. (1989). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice*. New York: Springer-Verlag.
- Zimmerman, B. J. y Schunk, D. H. (2011). *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. New York: Routledge. doi:10.4324/9780203839010.ch1
- Zimmerman, B. J., Schunk, D. H. y DiBenedetto, M. K. (2015). A personal agency view of self-regulated learning. The role of goal setting. En F. Guay, H. Marsh, D. M. McInerney y R. G. Craven (Eds.), *Self-concept, motivation and identity: Underpinning success with research and practice* (pp. 83-114). Charlotte: Information Age Publishing, INC.
- Zlatovic, M., Balaban, I. y Kermek, D. (2015). Using online assessments to stimulate learning strategies and achievement of learning goals. *Computers and education*, 91, 32-45. doi:10.1016/j.compedu.2015.09.012
- Zusho, A. (2017). Toward an integrated model of student learning in the college classroom. *Educational Psychology Review*, 29, 301-324. doi:10.1007/s10648-017-9408-4

REFERENCIAS LEGISLATIVAS

Constitución Española. (BOE núm. 311, 29 de diciembre de 1978).

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. (LOCE). (BOE núm. 307, de 24 de diciembre de 2002).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (LOMCE). (BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013).

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación. (LODE). (BOE núm. 159/85 de 4 de julio de 1985).

Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares. (LOECE). (BOE núm. 154, de 27 de junio de 1980).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (LOE). (BOE núm. 106 de 4 de mayo de 2006).

Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. (LOPEGCE). (BOE núm. 278, de 21 de noviembre de 1995).

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (LOGSE). (BOE núm. 238, 4 de octubre de 1990).

Orden ECD/65/2015, de 29 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. (BOE núm. 25, 29 de enero de 2015).

Resolución de 5 de abril de 1999 por la que se hacen públicos los textos refundidos del Convenio para la protección de los derechos y de las libertades fundamentales, hecho en Roma el 4 de noviembre de 1950; el protocolo adicional al Convenio, hecho en París el 20 de marzo de 1952, y el protocolo número 6, relativo a la abolición de la pena de muerte, hecho en Estrasburgo el 28 de abril de 1983. (BOE núm. 108, 6 de mayo de 1999, 16808-16816).

ANEXOS

ANEXO 1. *MOTIVATED STRATEGIES FOR LEARNING QUESTIONNAIRE*

DE PINTRICH, SMITH, GARCÍA Y MCKEACHIE (1993)

1. Cuando estudio, subrayo para organizar mejor mis ideas.
2. Muchas veces se me escapan puntos importantes durante las clases porque estoy pensando en otras cosas.
3. Cuando estudio, a veces expongo la materia ante un compañero de clase para comprobar lo que sé.
4. Normalmente estudio en un sitio donde puedo concentrarme en el trabajo.
5. Cuando leo o estudio, me planteo preguntas que me ayuden a centrarme.
6. Muchas veces me aburro tanto cuando estudio que abandono antes de acabar lo que pensaba hacer.
7. Muchas veces me hago preguntas a mí mismo sobre las cosas que oigo o leo para ver si las encuentro convincentes.
8. Cuando estudio trato de retener la información repitiendo para mí los contenidos una y otra vez.
9. Incluso si tengo problemas para aprenderme las asignaturas, intento hacerlo por mí mismo, sin ayuda de nadie.
10. Cuando estoy leyendo algo referente a una asignatura y no me está quedando claro, vuelvo atrás y trato de resolver mis dudas.
11. Cuando estudio, hago una primera lectura rápida de los libros o apuntes e intento encontrar las ideas más importantes.
12. Aprovecho bien el tiempo que empleo en estudiar.
13. Si lo que leo me resulta difícil de entender, ensayo un modo distinto de leer el material.
14. Procuro estudiar o realizar los trabajos de clase con otros compañeros.
15. Cuando estudio, leo los apuntes y los libros una y otra vez.
16. Cuando en clase o en los libros se expone una teoría, interpretación o conclusión, trato de ver si hay buenos argumentos que la sustenten.
17. Trabajo duro para ir bien en las diferentes asignaturas, incluso cuando no me gusta lo que estamos haciendo.

18. Hago gráficos sencillos, esquemas o tablas para organizar mejor la materia de estudio.
19. Suelo comentar y resolver dudas sobre los contenidos de las asignaturas con otros compañeros de clase.
20. Tomo la materia de estudio como punto de partida y trato de desarrollar mis propias ideas sobre ella.
21. Encuentro difícil el ajustarme a un plan de estudio.
22. Cuando estudio, reúno información de diferentes fuentes: clases, lecturas, trabajos prácticos, etc.
23. Generalmente, antes de estudiar a fondo un tema nuevo, lo ojeo para ver cómo está organizado.
24. Me hago preguntas a mí mismo para asegurarme que entiendo los contenidos que he estado estudiando.
25. Si es necesario, varío mi forma de estudiar para que se adecúe a las exigencias de cada asignatura y al estilo de enseñanza del profesor.
26. Frecuentemente me doy cuenta de que he estado leyendo materia de estudio pero sin enterarme de lo que leía.
27. Hago preguntas a los tutores y profesores para aclarar los conceptos que no entiendo bien.
28. Memorizo palabras clave para recordar mejor las ideas importantes.
29. Cuando la materia de estudio es difícil, abandono o estudio sólo las partes más fáciles.
30. Cuando estudio, pienso en qué se supone que debo aprenderme de cada tema, en lugar de limitarme a leerlo.
31. Siempre que es posible, trato de relacionar las ideas de unas asignaturas con las de otras.
32. Cuando estudio, reviso los apuntes de clase y hago un esquema de las ideas más importantes.
33. Cuando leo materia de una asignatura, trato de relacionarla con lo que ya sé.
34. Tengo un lugar fijo para estudiar.
35. Trato de poner en acción ideas propias relacionadas con lo que estoy aprendiendo en las diferentes asignaturas.
36. Cuando estudio, escribo pequeños resúmenes de las ideas principales de los libros y apuntes de clase.

37. Cuando no entiendo algún contenido de una asignatura, pido ayuda a otro compañero.
38. Trato de entender el contenido de las asignaturas estableciendo relaciones entre los libros o lecturas recomendadas y los conceptos expuestos en clase.
39. Procuro llevar al día el estudio y los trabajos de las diferentes asignaturas.
40. Cuando oigo o leo una afirmación o conclusión, pienso en otras alternativas posibles.
41. Hago listas con los puntos importantes de la materia de estudio y las memorizo.
42. Asisto a clase con regularidad.
43. Incluso cuando los contenidos son aburridos y poco interesantes, continúo trabajando hasta que termino.
44. Trato de averiguar a qué compañeros de clase pedir ayuda si fuese necesario.
45. Cuando estudio, trato de determinar qué conceptos no entiendo bien.
46. A menudo me doy cuenta de que no dedico suficiente tiempo a estudiar por culpa de otras actividades.
47. Cuando estudio, me fijo metas concretas para encauzar mis actividades en función de los diferentes períodos de estudio.
48. Cuando me pierdo tomando apuntes, procuro completarlos luego.
49. Habitualmente me cuesta encontrar tiempo para repasar los libros o apuntes antes del examen.
50. Trato de aplicar los conocimientos que adquiero por medio de la lectura o el estudio en otras actividades, por ejemplo, en las exposiciones del profesor o en las clases prácticas.

ANEXO 2. *MOTIVATED STRATEGIES FOR LEARNING QUESTIONNAIRE*

DE PINTRICH, SMITH, GARCÍA Y MCKEACHIE (1993), VERSIÓN

ABREVIADA

A continuación, te presentamos algunas afirmaciones. Usa la escala que te ofrecemos para estimar la medida en que cada una se cumple en tu caso.

Nunca	Raras veces	Algunas veces	A veces	Generalmente	Muchas veces	Siempre					
1	2	3	4	5	6	7					
1. Cuando estudio subrayo para organizar la información.					1	2	3	4	5	6	7
2. Procuro estar muy atento en clase para no desconcentrarme y enterarme de todo.					1	2	3	4	5	6	7
3. Normalmente elimino cualquier distracción que me rodea para hacer mejor las tareas.					1	2	3	4	5	6	7
4. Cuando estudio pienso qué hay que hacer y cómo voy a hacerlo.					1	2	3	4	5	6	7
5. Aunque no me guste lo que esté estudiando, no abandono hasta que termino.					1	2	3	4	5	6	7
6. Cuando estudio, me pregunto si estoy o no estoy de acuerdo con los argumentos que leo.					1	2	3	4	5	6	7
7. Cuando estudio repito lo que necesito aprender una y otra vez para memorizarlo.					1	2	3	4	5	6	7
8. Cuando no entiendo los contenidos pido ayuda a mis compañeros, profesores o familiares.					1	2	3	4	5	6	7
9. Cuando estudio, si tengo dudas, repaso los contenidos anteriores para intentar resolverlas.					1	2	3	4	5	6	7
10. Cuando estudio hago una primera lectura general para intentar encontrar las ideas más importantes.					1	2	3	4	5	6	7
11. Intento estudiar en un momento en el que me concentro mejor.					1	2	3	4	5	6	7
12. Cuando estudio leo varias veces lo que no entiendo hasta que lo consigo entender.					1	2	3	4	5	6	7
13. Cuando estudio analizo la forma de resolver los problemas.					1	2	3	4	5	6	7
14. Estudio mucho, incluso los temas que menos me gustan.					1	2	3	4	5	6	7

15. Cuando estudio hago esquemas, mapas mentales, listas, tablas o gráficos para organizar la materia.	1 2 3 4 5 6 7
16. Desarrollo mis propias ideas a partir de la materia de estudio.	1 2 3 4 5 6 7
17. Elijo estudiar solo o acompañado según la tarea.	1 2 3 4 5 6 7
18. Habitualmente ojeo los temas para ver cómo están organizados antes de empezar a estudiar.	1 2 3 4 5 6 7
19. Compruebo que entiendo los contenidos que estamos dando en clase.	1 2 3 4 5 6 7
20. Adapto mi forma de estudiar a la asignatura y al profesor/a.	1 2 3 4 5 6 7
21. Cuando estudio procuro mantener la atención para entender siempre lo que leo.	1 2 3 4 5 6 7
22. Hago preguntas a los profesores cuando no entiendo la materia.	1 2 3 4 5 6 7
23. Memorizo “palabras clave” para recordar mejor las ideas importantes.	1 2 3 4 5 6 7
24. Incluso cuando la tarea es difícil, nunca abandono el estudio o solo hago las partes fáciles.	1 2 3 4 5 6 7
25. Habitualmente relaciono las ideas de unas asignaturas con las de otras.	1 2 3 4 5 6 7
26. Cuando estudio hago esquemas con las ideas más importantes.	1 2 3 4 5 6 7
27. Cuando estudio intento relacionar el nuevo contenido con lo que ya sé.	1 2 3 4 5 6 7
28. Si es necesario, cambio mi lugar de estudio para que sea fácil concentrarme en las tareas.	1 2 3 4 5 6 7
29. Cuando estudio hago resúmenes con las ideas más importantes.	1 2 3 4 5 6 7
30. Si no entiendo algo pido ayuda a mis compañeros.	1 2 3 4 5 6 7
31. Procuro relacionar las clases y los libros de texto para entender mejor los contenidos de las asignaturas.	1 2 3 4 5 6 7
32. Procuro llevar al día el estudio y los trabajos de las diferentes asignaturas.	1 2 3 4 5 6 7
33. Cuando leo afirmaciones o conclusiones pienso en otras alternativas posibles.	1 2 3 4 5 6 7
34. Cuando estudio copio lo que necesito aprender para memorizarlo.	1 2 3 4 5 6 7
35. Cuando estudio elijo un lugar donde me gusta hacer las tareas.	1 2 3 4 5 6 7
36. Siempre hago todas las tareas que me mandan, aunque sean aburridas o no me interesen.	1 2 3 4 5 6 7
37. Procuro saber cómo buscar ayuda, por si necesito resolver dudas.	1 2 3 4 5 6 7
38. Aunque tenga otras actividades dedico suficiente tiempo a estudiar.	1 2 3 4 5 6 7
39. Organizo mi estudio estableciendo objetivos concretos según necesite.	1 2 3 4 5 6 7
40. Habitualmente no me cuesta encontrar tiempo para estudiar.	1 2 3 4 5 6 7

ANEXO 3. GOAL ORIENTATION SCALE DE SKAALVIK (1997)

A continuación, te presentamos algunas afirmaciones. Usa la escala que te ofrecemos para estimar la medida en que cada una se cumple en tu caso.

Nunca	Raras veces	Algunas veces	A veces	Generalmente	Muchas veces	Siempre					
1	2	3	4	5	6	7					
1. Es importante para mí aprender cosas nuevas.					1	2	3	4	5	6	7
2. Para mí es importante hacer las cosas mejor que otros estudiantes de la clase.					1	2	3	4	5	6	7
3. Deseo que no nos pidan trabajos para hacer en casa.					1	2	3	4	5	6	7
4. La razón por la que hago mis tareas es para que mi profesor no piense que sé menos que otros.					1	2	3	4	5	6	7
5. Me gusta hacer mis tareas porque aprendo, aunque haga muchos errores.					1	2	3	4	5	6	7
6. Intento conseguir notas más altas que otros estudiantes.					1	2	3	4	5	6	7
7. Cuando respondo a preguntas que se hacen en clase, me preocupa lo que van a pensar de mí mis compañeros.					1	2	3	4	5	6	7
8. Prefiero las asignaturas en las que no hay que trabajar.					1	2	3	4	5	6	7
9. Es importante para mí aprender a resolver los problemas que se proponen.					1	2	3	4	5	6	7
10. Para mí es importante que otros estudiantes de mi clase piensen que soy bueno en mis tareas.					1	2	3	4	5	6	7
11. En clase me preocupa que me pongan en ridículo.					1	2	3	4	5	6	7
12. Procuero evitar las tareas o asignaturas difíciles.					1	2	3	4	5	6	7
13. En los estudios siempre intento hacerlo mejor que otros estudiantes					1	2	3	4	5	6	7
14. Una razón importante por la que hago mis tareas es para no avergonzarme.					1	2	3	4	5	6	7
15. En clase prefiero hacer lo menos posible.					1	2	3	4	5	6	7
16. Una de las razones importantes por las que hago mis tareas es porque disfruto.					1	2	3	4	5	6	7

ANEXO 4. *GOAL ORIENTATION SCALE* DE SKAALVIK (1997),

VERSIÓN PARENTAL

A continuación, te presentamos algunas afirmaciones. Usa la escala que te ofrecemos para estimar la medida en que cada una se cumple en tu caso.

Nunca	Raras veces	Algunas veces	A veces	Generalmente	Muchas veces	Siempre					
1	2	3	4	5	6	7					
1. Para mi hijo/hija es importante aprender cosas nuevas.					1	2	3	4	5	6	7
2. Para mi hijo/hija es importante hacer las cosas mejor que otros estudiantes de la clase.					1	2	3	4	5	6	7
3. Mi hijo/hija desea que no le pidan trabajos para hacer en casa.					1	2	3	4	5	6	7
4. La razón por la que mi hijo/hija hace sus tareas es para que su profesor no piense que sabe menos que otros.					1	2	3	4	5	6	7
5. A mi hijo/hija le gusta hacer sus tareas porque aprende, aunque haga muchos errores.					1	2	3	4	5	6	7
6. Mi hijo/hija intenta conseguir notas más altas que otros estudiantes.					1	2	3	4	5	6	7
7. Cuando mi hijo/hija responde a preguntas que se hacen en clase, le preocupa lo que van a pensar de él/ella sus compañeros.					1	2	3	4	5	6	7
8. Mi hijo/hija prefiere las asignaturas en las que no hay que trabajar.					1	2	3	4	5	6	7
9. Para mi hijo/hija es importante aprender a resolver los problemas que se proponen.					1	2	3	4	5	6	7
10. Para mi hijo/hija es importante que otros estudiantes de su clase piensen que es bueno en sus tareas.					1	2	3	4	5	6	7
11. A mi hijo/hija le preocupa que en clase le pongan en ridículo.					1	2	3	4	5	6	7
12. Mi hijo/hija procura evitar las tareas o asignaturas difíciles.					1	2	3	4	5	6	7
13. En los estudios mi hijo/hija siempre intenta hacerlo mejor que otros estudiantes					1	2	3	4	5	6	7
14. Una razón importante por la que mi hijo/hija hace sus tareas es para no avergonzarse.					1	2	3	4	5	6	7
15. Mi hijo/hija prefiere hacer lo menos posible en clase.					1	2	3	4	5	6	7
16. Una de las razones importantes por las que mi hijo/hija hace sus tareas es porque disfruta.					1	2	3	4	5	6	7

ANEXO 5. PARENTAL AUTHORITY QUESTIONNAIRE-REVISED, PAQ-
R, DE REITMAN ET AL. (2002)

1. In a well-run home children should have their way as often as parents do.
2. It is for my children's own good to require them to do what i thing is right, even if they don't agree.
3. When I ask my children to do something, I expect it to be done immediately without question.
4. Once family rules have made, I discuss the reasons for the rules with my children.
5. I always encourage discussion when my children feel family rules and restrictions are unfair.
6. Children need to be free to make their own decisions about activities, even if this disagrees with what a parent might want to do.
7. I do not allow my children to question the decisions that I make.
8. I direct the activities and decisions of my children by talking with them and using rewards and punishments.
9. Other parents should use more force to get their children to behave.
10. My children do not need to obey rules simply because people in authority have told them to.
11. My children know what I expect from them, but feel free to talk with me if they feel my expectations are unfair.
12. Smart parents should teach their children early exactly who is the boss in the family.
13. I usually don't set firm guidelines for my childrens' behavior.
14. Most of the time I do what my children want when making family decisions.
15. I tell my children what they should do, but I explain why I want them to do it.
16. I get very upset if my children try to disagree with me.
17. Most problems in society would be solved if parents would let their children choose activities, make their own decisions, and follow their own desires when growing up.
18. I let my children know what behavior is expected and if they don't follow the rules they get punished.

19. I allow my children to decide most thing for themselves without a lot of help from me.

20. I listen to my children when making decisions, but I do not decide something simply because my children want it.

21. I do not think of myself as responsible for telling my children what to do.

22. I have clear standards of behavior for my children, but I am willing to change these standards to meet the needs of the child.

23. I expect my children to follow my directions, but I am always willing to listen to their concerns and discuss the rules with them.

24. I allow my children to form their own opinions about family matters and let them make their own decisions about those matters.

25. Most problems in society could be solved if parents were stricter when their children disobey.

26. I often tell my children exactly what I want them to do and how I expect them to do it.

27. I set firm guidelines for my children but am understanding when they disagree with me.

28. I do not direct the behaviors, activities or desires of my children.

29. My children know what I expect of them and do what is asked out of respect for my authority.

30. If I make a decision that hurts my children, I am willing to admit that I made mistake.

ANEXO 6. TRADUCCIÓN AL ESPAÑOL DEL *PARENTAL AUTHORITY QUESTIONNAIRE-REVISED, PAQ-R*, DE REITMAN ET AL. (2002)

1. En una casa bien llevada, los niños deben hacer lo que quieren tan a menudo como lo hacen los padres.

2. Es por el bien de mis hijos exigirles que hagan lo que yo creo que es correcto, incluso si no están de acuerdo.

3. Cuando les pido a mis hijos que hagan algo, espero que se haga de inmediato, sin dudar.

4. Una vez que las reglas de la familia se han establecido, hablo de las razones con mis hijos.

5. Cuando mis hijos sienten que las reglas de la familia y las restricciones son injustas siempre animo a la discusión.

6. Los hijos deben ser libres de tomar sus propias decisiones sobre las actividades, incluso si esto no concuerda con lo que los padres quisieran que hicieran.

7. No permito que mis hijos cuestionen las decisiones que tomo.

8. Dirijo las actividades y las decisiones de mis hijos hablando con ellos. Utilizo recompensas y castigos.

9. Otros padres deben usar más fuerza para conseguir que sus hijos se comporten.

10. Mis hijos no necesitan obedecer las reglas simplemente porque se lo digan personas con autoridad.

11. Mis hijos saben lo que espero de ellos, pero pueden hablar conmigo con libertad si sienten que mis expectativas son injustas.

12. Los padres inteligentes deberían enseñarles pronto a sus hijos quién es el jefe en la familia.

13. Generalmente no establezco pautas firmes para el comportamiento de mis hijos.

14. La mayoría de las veces al tomar decisiones familiares hago lo que mis hijos quieren.

15. Les digo a mis hijos lo que deberían hacer, pero les explico por qué quiero que lo hagan.

16. Me enoja mucho si mis hijos intentan estar en desacuerdo conmigo.

17. La mayoría de los problemas en la sociedad se resolverían si los padres dejaran que sus hijos eligieran sus actividades, tomaran sus propias decisiones y siguieran sus propios deseos al crecer.

18. Dejo que mis hijos sepan qué comportamiento se espera de ellos y si no siguen las reglas son castigados.

19. Permito que mis hijos decidan la mayoría de las cosas por sí mismos sin mucha ayuda de mi parte.

20. Escucho a mis hijos cuando tomo decisiones, pero no decido algo simplemente porque mis hijos lo quieren.

21. No me considero responsable de decirles a mis hijos qué hacer.

22. Tengo estándares claros de comportamiento para mis hijos, pero estoy dispuesto a cambiarlos para satisfacer sus necesidades.

23. Espero que mis hijos sigan mis instrucciones, pero siempre estoy dispuesto a escuchar sus preocupaciones y discutir las reglas con ellos.

24. Permito que mis hijos formen sus propias opiniones sobre asuntos familiares y tomen sus propias decisiones sobre esos asuntos.

25. La mayoría de los problemas en la sociedad podrían resolverse si los padres fueran más estrictos cuando sus hijos desobedecen.

26. A menudo les digo a mis hijos exactamente lo que quiero que hagan y cómo espero que lo hagan.

27. Establezco pautas firmes para mis hijos, pero comprendo cuando no están de acuerdo conmigo.

28. No dirijo los comportamientos, actividades o deseos de mis hijos.

29. Mis hijos saben lo que espero de ellos y hacen lo que se les pide por respeto a mi autoridad.

30. Si tomo una decisión que moleste a mis hijos, estoy dispuesto a admitir que cometí un error.

ANEXO 7. *PARENTAL AUTHORITY QUESTIONNAIRE-REVISED, PAQ-R*,

DE REITMAN ET AL. (2002), VERSIÓN PARENTAL

A continuación, te presentamos algunas afirmaciones. Usa la escala que te ofrecemos para estimar la medida en que cada una se cumple en tu caso.

Nunca	Raras veces	Algunas veces	A veces	Generalmente	Muchas veces	Siempre
1	2	3	4	5	6	7
1. Exijo que mi hijo/hija haga lo que creo que es correcto por su bien.						1 2 3 4 5 6 7
2. Cuando le pido a mi hijo/hija que haga algo, espero que se haga de inmediato.						1 2 3 4 5 6 7
3. Cuando establezco normas a mi hijo/hija hablo de las razones.						1 2 3 4 5 6 7
4. Mi hijo/hija puede tomar libremente sus propias decisiones sobre lo que quiere hacer, incluso si no coinciden con lo que quiero que haga.						1 2 3 4 5 6 7
5. No establezco pautas firmes de comportamiento a mi hijo/hija.						1 2 3 4 5 6 7
6. Siempre hago lo que mi hijo/hija quiere.						1 2 3 4 5 6 7
7. Le digo a mi hijo/hija lo que debe hacer y le explico por qué quiero que lo haga.						1 2 3 4 5 6 7
8. Me enfado si mi hijo/hija intenta estar en desacuerdo conmigo.						1 2 3 4 5 6 7
9. Castigo a mi hijo/hija si no se comporta como quiero.						1 2 3 4 5 6 7
10. Habitualmente mi hijo/hija sabe lo que espero de él/ella y puede hablar conmigo con libertad en todas las circunstancias.						1 2 3 4 5 6 7
11. Permito habitualmente las opiniones y decisiones de mi hijo/hija.						1 2 3 4 5 6 7
12. Cuando tomo una decisión equivocada que molesta a mi hijo/hija profundamente, después siempre admito mi error.						1 2 3 4 5 6 7

ANEXO 8. PARENTAL AUTHORITY QUESTIONNAIRE-REVISED, PAQ-
R, DE REITMAN ET AL. (2002), VERSIÓN PARA ESTUDIANTES

A continuación, te presentamos algunas afirmaciones. Usa la escala que te ofrecemos para estimar la medida en que cada una se cumple en tu caso.

Nunca	Raras veces	Algunas veces	A veces	Generalmente	Muchas veces	Siempre
1	2	3	4	5	6	7

	Madre	Padre
1. Mi madre/padre a menudo me exige que haga lo que ella/él cree que es correcto por mi bien, incluso si no estoy de acuerdo.	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
2. Cuando mi madre/padre me pide que haga algo, espera que se haga de inmediato.	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
3. Cuando mi madre/padre establece normas siempre habla conmigo de las razones.	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
4. Puedo tomar libremente mis propias decisiones sobre lo que quiero hacer, incluso si no coinciden con lo que mi madre/padre quiere que haga.	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
5. Mi madre/padre no permite que cuestione las decisiones que ella/él toma.	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
6. Cuando pienso que las normas y las restricciones de mi madre/padre son injustas, siempre puedo hablar con ella/él de las razones y motivos.	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
7. Generalmente mi madre/padre no me establece pautas firmes de comportamiento.	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
8. Mi madre/padre siempre hace lo que yo quiero en las decisiones familiares.	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
9. Mi madre/padre me dice lo que debo hacer y me explica por qué quiere que lo haga.	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
10. Mi madre/padre se enfada si intento estar en desacuerdo con ella/él.	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
11. Mi madre/padre me castiga si no me comporto como ella/él quiere.	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
12. Mi madre/padre habitualmente me permite decidir la mayoría de las cosas sin mucha ayuda por su parte.	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7

13. Habitualmente sé lo que mi madre/padre espera de mí y puedo hablar con ella/él con libertad en todas las circunstancias.	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
14. Mi madre/padre habitualmente me permite mis propias opiniones y decisiones.	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
15. Mi madre/padre establece pautas de comportamiento firmes para mí, pero comprende cuando no estoy de acuerdo con ellas.	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
16. Mi madre/padre habitualmente no dirige mis comportamientos, actividades o deseos.	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
17. Suelo saber lo que mi madre/padre espera de mí y hago siempre lo que me pide.	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
18. Cuando mi madre/padre toma una decisión equivocada que me molesta profundamente, después siempre admite su error.	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7

ANEXO 9. CUESTIONARIO PARA LA PERCEPCIÓN DE LAS
EXPECTATIVAS ACADÉMICAS PARENTALES

Marca la respuesta adecuada en tu caso.

	Madre	Padre
Mi madre/padre espera de mí unas notas de...	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Pregunta: ¿Cuál es el nivel educativo que espera tu madre/padre que alcances en tus estudios?

Madre										
Título ESO	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	Título Universitario
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

Padre										
Título ESO	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	Título Universitario
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

ANEXO 10. CUESTIONARIO PARA LAS EXPECTATIVAS

ACADÉMICAS PARENTALES

Marca la respuesta adecuada en tu caso.

Espero de mi hijo/hija unas notas de...	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Pregunta: ¿Cuál es el nivel educativo que esperas alcance tu hijo/hija en sus estudios?

Título	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	Título
ESO										Universitario
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

ANEXO 11. CUESTIONARIO PARA EL RENDIMIENTO

Indica numéricamente cuáles son tus notas habitualmente en:

Matemáticas	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Lengua Castellana y Literatura	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Ciencias Sociales, Geografía e Historia	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Inglés	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

ANEXO 12. CUESTIONARIO PARA LOS DATOS IDENTIFICATIVOS 1ª

FASE

FECHA DE NACIMIENTO:

SEXO: Hombre Mujer

CURSO: GRUPO: NÚMERO DE LISTA:

ANEXO 13. CUESTIONARIO PARA LOS DATOS IDENTIFICATIVOS 2ª

FASE

SEXO: Hombre Mujer

SITUACION LABORAL PERSONAL: ACTIVO EN PARO

SITUACION LABORAL DEL 2º PROGENITOR: ACTIVO EN PARO

DATOS DEL HIJO/HIJA

FECHA DE NACIMIENTO:

SEXO: Hombre Mujer

CURSO: GRUPO: NÚMERO DE LISTA:

ANEXO 14. PREGUNTAS PARA LA ENTREVISTA CON EL/LA ORIENTADOR/A

Preguntas de los estudiantes

1. En nuestra investigación hemos agrupado las estrategias de aprendizaje en cognitivas, metacognitivas y de gestión de los recursos ¿Crees que los estudiantes de este centro conocen estrategias de estos tres grupos?
2. ¿De qué grupo, cognitivo, metacognitivo o de gestión de los recursos conocen más estrategias? ¿Hay diferencias según el curso?
3. ¿Consideras que las estrategias de aprendizaje que conocen son suficientes para la adecuada realización de las tareas? ¿Por qué?
4. ¿Qué estrategias de aprendizaje utilizan los estudiantes habitualmente, las cognitivas, las metacognitivas o las de gestión de recursos?
5. ¿Consideras que las estrategias de aprendizaje que utilizan son suficientes para la adecuada realización de las tareas? ¿Por qué? ¿En todos los cursos por igual? ¿En qué curso utilizan más las metacognitivas?
6. ¿Qué grupo de estrategias, cognitivas, metacognitivas o de gestión de recursos, crees que los estudiantes valoran más a la hora de resolver las tareas? ¿En qué se nota? ¿En todos los cursos las valoran de igual manera?
7. ¿Qué grupo de estrategias, cognitivas metacognitivas o de gestión de los recursos, consideras menos probable que utilicen los estudiantes? ¿Por qué crees que sucede? ¿En qué se nota? ¿En todos los cursos sucede igual?
8. ¿Crees que los estudiantes consideran necesario utilizar estrategias cognitivas, metacognitivas y de gestión de recursos al hacer las tareas? ¿En todos los cursos los estudiantes les dan la misma importancia? ¿Valoran más las estrategias cognitivas, las metacognitivas o las de gestión de los recursos? ¿En qué se nota?
9. ¿Cómo se orienta en general a los estudiantes de este centro en el uso de las estrategias de aprendizaje? ¿En todos los cursos igual?

10. En relación con las estrategias de aprendizaje ¿qué dificultades consideras que se encuentran los estudiantes al hacer las tareas y decidir qué estrategias deben activar? Conocerla, decir entre varias, su costumbre...
11. ¿Cómo saben los estudiantes qué estrategia o estrategias deben utilizar a la hora de realizar las tareas? ¿Los/las profesores/as especifican las estrategias que deben utilizar para cada tarea o dejan que los estudiantes utilicen las que consideren más oportunas?
12. ¿Al corregir las tareas, se relacionan las estrategias que han utilizado los estudiantes al realizarlas y el resultado obtenido, o únicamente se comenta el resultado?
13. ¿Reciben los estudiantes feedback en relación con la adecuada utilización de las estrategias de aprendizaje en la realización de las tareas o se deja a la reflexión del propio estudiante?
14. En relación con las estrategias de aprendizaje ¿Consideras que hay diferencias entre lo que declaran los estudiantes que hacen a la hora de estudiar y lo que realmente hacen? ¿Por qué?
15. Si consideras que hay diferencias entre lo que los estudiantes dicen que hacen al estudiar y lo que realmente hacen ¿Crees que hay más diferencias, entre las estrategias cognitivas, las metacognitivas o las de gestión de recursos? ¿Por qué? ¿Sucede igual en todos los cursos?
16. ¿Consideras algún aspecto más a destacar en relación con el conocimiento y uso de las estrategias de aprendizaje por parte de los estudiantes de 1º a 4º de la ESO de este centro?

Preguntas de los progenitores

1. ¿Crees que, en líneas generales, los progenitores de los estudiantes de este centro apoyan académicamente a sus hijos e hijas? ¿En qué se nota?
2. ¿En líneas generales, cómo valoras el apoyo académico que llevan a cabo? Adecuado, insuficiente, positivo, agobiante...
3. ¿Según tu criterio qué aspectos del apoyo parental están funcionando de manera adecuada en este centro? La asistencia a tutorías, el interés que

muestran los progenitores a sus hijos e hijas por las asignaturas, la implicación de los progenitores en la realización de las tareas...

4. Según tu percepción ¿qué expectativas de rendimiento tienen los progenitores? Alto, medio, bajo... ¿En qué lo notas? ¿Percibes diferencias de expectativas parentales de rendimiento entre hijos e hijas? ¿Y entre madre y padre?
5. Según tu percepción ¿qué expectativas académicas tienen los progenitores para sus hijos e hijas? Acabar ESO, acabar bachillerato, entrar en la universidad, acabar una carrera universitaria... ¿En qué lo notas? ¿Percibes diferencias de expectativas académicas parentales entre hijos e hijas? ¿Y entre madre y padre?
6. ¿Qué necesidades detectas que tienen los progenitores de este centro a la hora de apoyar académicamente a sus hijos e hijas? ¿Percibes alguna carencia importante? ¿Son diferentes las necesidades de los padres y de las madres? ¿En qué lo notas?
7. ¿Qué demandan los progenitores del centro para mejorar su apoyo académico?
8. ¿Crees que estas necesidades están más relacionadas con la formación en conocimientos teóricos, con dificultades cotidianas, con el establecimiento de redes de apoyo familiar...?
9. ¿Crees que las familias de este centro han adaptado de manera adecuada su apoyo académico a los cambios propios de la adolescencia?
10. ¿Cómo crees que afecta la adolescencia al apoyo académico parental en este centro? ¿En qué se beneficia y en qué se perjudica el apoyo académico parental en esta etapa respecto a primaria? ¿y a bachillerato?
11. En líneas generales ¿son adecuados los horarios laborales de los progenitores de este centro para apoyar académicamente a sus hijos e hijas?
12. ¿Consideras algún aspecto más a destacar en relación con el apoyo académico que llevan a cabo los progenitores de este centro?

ANEXO 15. TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA CON LA ORIENTADORA

Día de celebración: 28-11-2018

Tras comentar la introducción de la entrevista en la que se aclara la diferencia entre estrategias y técnicas de estudio, que había sido previamente enviada a Ana, la orientadora del IES Carlos Haya comienza a hablar:

Respuesta: yo veo que los tres bloques de estrategias cognitivas, metacognitivas y de control, ¿que los alumnos conocen estrategias de los tres grupos?, sí, seguro que las conocen, sí, aunque quizás las aplican de manera desigual. Que las conocen, sí. Creo, creo..., que en principio lo que más se intenta trabajar con ellos son las del tercer bloque, las de control y gestión, se intenta porque claro, cuando los niños vienen de primaria a secundaria, muchos profesores consideran que, para que ellos sean más autónomos en su estudio, lo que tienen es que ser capaces de gestionar ellos adecuadamente sus tiempos, sus tareas, su agenda, sus deberes. Entonces, se insiste mucho en que ellos se hagan su horario, como que tengan, como si dijéramos todos los factores ergonómicos, o sea todo lo que tiene que ver con que, en esas condiciones, tú puedes hacer un buen estudio. Entonces, se trabaja mucho, bueno se trabaja, se insiste mucho desde la tutoría en que ellos hagan su horario, se hagan su planificación y me consta que en esa línea se trabaja, ¿vale?, ahora en los demás cursos a lo mejor se trabajan menos esas estrategias que son como, que están como menos interiorizadas por los estudiantes porque cuando llegan de primaria a secundaria, vienen muy acostumbrados a hacer los deberes que le mandan sus profesores. Entonces los profesores les dicen, pues haz estas actividades o copia esto y apréndete esto otro de memoria y tal, y si no le han indicado qué cosas que tienen que hacer, ellos no tienen nada que estudiar. Para ellos el estudio es, identifican el estudio con deberes para casa, eso en primaria, pero claro en secundaria ellos empiezan a ver que aunque un profesor no te haya mandado deberes para casa, tu estudio debe de ir dirigido a comprobar que los contenidos que se han dado en clase tú los estás comprendiendo y los estás asimilando porque es que si no, el día antes del examen no se pueden procesar tal cantidad de información. Entonces, a mí me consta que cuando los niños vienen de primaria a secundaria se les insiste mucho en todos estos tipos de técnicas, pero se trabaja muy poco, muy poco, muy poco, las estrategias metacognitivas, y, se intenta instruir, instruir porque se les pide, haz un esquema

y te lo corrijo, o haz un resumen y te lo corrijo, se les intenta instruir corrigiéndoles, o sea, se les pide que hagan, que apliquen las técnicas.

Pregunta: se les pide que las utilicen, ¿pero mucho de ellos no saben cuándo es mejor usar unas u otras, de manera autónoma?

Respuesta: verás, normalmente, en 4º ellos ya sí saben, que hay asignaturas como por ejemplo la lengua, la literatura o como por ejemplo, las ciencias sociales, que como no hagan esquemas ellos no se las pueden estudiar.

P: y ellos ya solos, deciden si hacen un resumen o si hacen un esquema.

R: claro, pero cuando son más pequeños, para que aprendan a hacer esquemas, hay muchos profesores que les dan los esquemas hechos, que les dan mapas conceptuales, que les proyectan en la pizarra pues esquemas, y luego, haz un esquema de esto, o haz un resumen, y se lo corrigen. Pero, en los primeros años....

P: no da tiempo a que ellos de manera autónoma las manejen.

R: claro, y que, a lo mejor, tú le corriges que un esquema no está muy bien hecho, pero tampoco le enseñas a hacer bien un esquema. Muchas veces, el paso entre un esquema mal hecho y uno bien hecho es que yo te doy el esquema que está bien hecho. Te pongo como un modelo....

P: les dan un modelo bien hecho, pero ellos no saben bien qué ha pasado, dónde ha estado el error.

R: claro, luego también, muchos profesores que intentan utilizar el subrayado como una técnica adecuada para diferenciar, previa al esquema, un subrayado de ideas principales, pero claro, desde el programa de gratuidad de los libros de texto, los libros no se pueden escribir. Sobre los libros no se puede escribir. Entonces, cuando el alumno no puede leer y subrayar la información relevante, qué es lo que pasa, que los esquemas que hace a partir de las ideas principales no están muy claros. Se les pide que hagan un esquema a partir de una información en la que no está visualmente diferenciado lo fundamental de lo accesorio.

P: ya

R: y bajo mi punto de vista...

P: ¿eso es un problema?

R: claro, el plan de gratuidad de los libros de texto ha puesto un material de trabajo en manos de los niños para no tocar. Y el material de trabajo de un libro de texto debe de ser susceptible, por supuesto, no de guarrear, pero sí de poder...., luego también hay muchos libros que ponen en negrilla y que realizan una actividad que debieran de aprender a hacer los niños por ellos mismos, y no dársela tan facilitada, pero bueno...., pero no sé, yo sí veo que

según el curso, los cursos más pequeños pues trabajan más en este tipo de estrategias, bueno desde las tutorías, porque yo realmente, lo que ellos hacen en casa, a mí me costa que se les insiste mucho en que tengáis vuestro horario, que tengáis vuestra planificación del tiempo, y luego ellos, yo creo que al principio son muy poco autónomos en qué técnica utilizo, que están muy acostumbrados a cuando son más pequeños, a lo mejor, a mamá preguntame, papá preguntame, yo veo que hay una repetición a lo mejor después de lo que yo he intentado memorizar, pues una verbalización y a veces los profesores te piden los esquemas o los resúmenes antes de hacer un examen de determinados apartados, pero, que son muy poco autónomos al principio en qué tipo de técnicas utilizan para cada momento y que cuando son más mayores, cuando ellos ya van llegando a 4º ya sí han aprendido ellos a utilizar en cada momento pues determinadas estrategias. Pero...

P: ¿Consideras que las estrategias de aprendizaje que conocen son suficientes para la adecuada realización de las tareas?

R: No, no, porque, por ejemplo, utilizan muy poco, por ejemplo, los mapas conceptuales que ponen en relación los distintos elementos..., en una unidad didáctica a lo mejor tienen un montón de información que está relacionada, y sería muy bueno que ellos pudieran, visualmente, pues relacionar adecuadamente, los distintos elementos de un tema, y no solo por un índice, punto 1, punto 2 punto3, y eso prácticamente no, ..., no ...

P: no se hace.

R: No, no, no se trabaja.

P: Vale. Entonces, según me dices, utilizan más las estrategias de gestión de los recursos.

R: Hombre, se les intenta instruir para que ellos sean capaces de tener una adecuada gestión de su tiempo y de su espacio, luego, las estrategias metacognitivas, aquí, por ejemplo, en el repaso, o en la supervisión, aquí sí que influyen mucho los padres, como que los padres están pendientes de que antes de un examen como que les preguntan, como que miran, como que comprueban, pero, son poco autónomos ellos.

P: Poco autónomos claro.

R: Poco autónomo, ellos por sí mismos a lo mejor, no repasarían. A ver, te lo has repasado, venga dímelo, ve y dale un repaso porque todavía no te lo sabes, o sea, ellos son muy poco autónomos y luego, claro. Y en las estrategias cognitivas, en función de lo que los profesores les pidan porque te decía, hay profesores que les piden los esquemas como actividad de clase. Y se lo evalúan. Este niño hace unos esquemas magníficos o el otro te dice, eso lo has copiado todo. Pero no instruyen en cómo hacer mejor un resumen, sino que le piden

que lo haga, los niños lo hacen y se lo evalúan y les ponen una calificación en función de lo bien o de lo tal, ...pero creo yo que solamente con la evaluación no es suficiente para aprender mejor a hacer.

P: a hacer ese tipo de técnicas.

R: claro, claro.

P: Ya. Entonces, ¿Consideras que son adecuadas a la realización de las tareas las técnicas que usan? ¿Se corresponden a lo que les pide lo que ellos hacen?

R: Depende, porque yo por ejemplo con muchos alumnos veo que, en matemáticas, no saben bien cómo estudiar las matemáticas.

P: se ponen a repetir, a lo mejor y no vale...

R: claro, que yo digo, que para poder estudiar las matemáticas tú tienes que intentar primero entender lo que en clase te están explicando, o sea tienes que estar con los cinco sentidos puestos, y luego tienes que llegar a casa y si no han puesto deberes, tienes que comprobar y si ves que hay algo que no entiendes, mañana eres el primero que tienes que levantar la mano, porque digo, ellos están muy acostumbrados a que..., ellos utilizan la memoria para todo. Aquí hay muchos profesores que consideran válido un resultado de un examen en el que el niño, de memoria, literalmente me ha puesto una definición, vale, entonces, el aprendizaje memorístico, para determinados contenidos vale, pero para otros, no es suficiente, por ejemplo para muchos problemas de matemáticas, no basta con que tú te hayas aprendido, entonces, ellos suelen estar muy reforzados cuando utilizan muy bien la memoria, por lo menos aquí, en este instituto, que a lo mejor en otros institutos pues se valoran dentro de la evaluación se tienen en cuenta otro tipo de producciones de los alumnos que te dan a entender si el alumno sabe o no sabe. Pero aquí, en muchos exámenes, que salen preguntas, ahora se están incluyendo más preguntas de relación de conceptos, preguntas en las que el alumno pues tiene que elaborar alguna conclusión a partir de un texto. Pero qué es lo que ven, que se pierden muchas veces los niños cuando la pregunta no coincide literalmente.

P: literalmente, ¿el pensamiento crítico no se trabaja mucho no, ya en bachillerato sí, pero no en la ESO.

R: En bachillerato forzosamente sí, porque tienen que hacer...

P: Pero en la ESO se queda muy flojito, ¿no?, se hacen pocos debates...

R: Muy poco, muy poco...

P: Expresar tu opinión, eso no aparece normalmente...

R: Muy poco, muy poco...

P: Ya, ya, ya...

R: Muy poco, muy poco...

P: ¿Y ellos valoran, los estudiantes valoran las estrategias, las técnicas? O no controlan bien...

R: Los niños, verás, en general, están poco acostumbrados a reflexionar sobre la utilidad de las técnicas de estudio que utilizan, porque yo siempre les digo, vamos a ver, antes de empezar a conducir, tú tienes que saber qué pasa con el motor de un coche si yo le doy al acelerador, qué pasa tal, o sea, antes de empezar a manejar un coche, tú tienes que saber mínimamente qué es lo que pasa cuando tú, y luego, te pones a conducir, entonces, antes de empezar a aprender técnicas de estudio, tú reflexiona, qué técnica debo utilizar y qué técnica es. Yo, por ejemplo, empecé en el grupo de PEMAR (Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento), que tengo una hora de tutoría, pues yo estoy durante esta evaluación trabajando con ellos entorno a técnicas de estudio. Porque bueno, hemos hecho distintas actividades que tienen como objetivo que ellos sean críticos con qué y cómo afrontan ellos el estudiar, entonces ellos muchas veces me dicen que ellos, si no les mandan deberes,... porque identifican el estudio con los deberes que les mandan los profesores, pero luego también, yo veo que hay muchos alumnos, que en una actividad pequeña que yo les pongo, que es un texto, que no tiene título, pero yo les digo, imaginaros que yo mañana os voy a hacer un examen y esto entra en el examen. ¿Os lo podríais estudiar? Entonces, es un párrafo, y dicen, sí, sí, porque es poco. Vale, bueno, ¿Cómo lo estudiaríais? Bueno, pues vamos a leerlo. Se lo leen. ¿Lo entendéis? Bueno..., el texto, a lo mejor no se entiende bien, porque es un texto que habla del procedimiento, un procedimiento que en realidad es muy sencillo, en primer lugar, se debe distribuir la producción en distintos montones, a veces puede bastar con un solo montón, cualquier error nos puede costar muy caro, es un procedimiento que acaba convirtiéndose en una tarea más de la vida cotidiana, pero bueno, vamos que los chiquillos lo leen y dicen, bueno ¿Te lo podrías estudiar? Sí..., ¿Hay palabras que no entiendes? No, ...lo entendemos todo. Bueno, ¿Cómo te lo estudiarías? ¿Cuánto tiempo tardarías en estudiártelo? Y dicen, media hora, o sea, media hora en un párrafo que a lo mejor son 12 líneas, ¡media hora!, ¿Cuánto tiempo tardarías en olvidarlo? Y te dicen, pues cuando termine el examen ya se me olvida. Vale. ¿Mientras que tú has estado media hora estudiándote eso, has podido estar haciendo otra cosa? No, no, tengo que estar concentrado, concentrado. Vale. ¿Cómo te lo estudiarías? Empiezan, pues de memoria, ¿Y de memoria cómo es? Pues leo la primera frase y la repito, el procedimiento en realidad es muy sencillo, el procedimiento en realidad es muy sencillo, ..., y empiezan a ir repitiéndose frases, añadiéndole, claro, cuando terminan de explicarme todo eso y consideran que es fácil estudiárselo, les digo, imaginaros que yo me he olvidado

de poner el título a este texto y que este texto se llama El lavado de la ropa, y hacen así (gesto mirando el papel)..., lo leen, y ahora claro, el procedimiento en realidad es muy sencillo, ...¿Cuánto tiempo tardarías en estudiártelo? ¡Un minuto!, ...Vale, ¿Cómo te lo estudiarías ahora? Ahora sí entienden que hay una idea principal, ahora sí entienden que si yo, a la hora de recuperar esta información se me olvida algo, puedo recurrir a mis propias palabras para decir de otra manera lo del error, o sea, ahora entienden ellos que cuando yo comprendo el significado de un texto, soy muchísimo más autónomo a la hora de generar, total, lo cierto es, que viendo con ellos esta actividad, ellos manifiestan, que utilizan la memoria cuando no comprenden algo, porque tienen interés por estudiar, porque eso sí yo lo constato en estos niños, que la mayor parte de estos niños sí tienen interés por estudiar, pero claro, cuando no comprenden bien algo, recurren a un aprendizaje memorístico.

P: A la memoria pura y dura.

R: Claro, claro, y eso es un, es un error, un error. Pero bueno...

P: Vale, vale, ... ¿Cómo se les orienta en general en las técnicas de estudio aquí, en este instituto?

R: Desde el plan de acción tutorial, se incluye el trabajo, el tratamiento de las técnicas de estudio, como una tarea, pues de obligado tratamiento dentro de la acción tutorial, pero ¿qué es lo que me encuentro?, que hay tutores que son más, por ejemplo, el año pasado hubo un tutor, que en muchas tutorías de su 1º de la ESO estuvo trabajando técnicas de estudio con los niños, sin embargo hay otros tutores que consideran que ponen a los niños en contacto pues con un material, con un cuadernillo, y dicen, pues reflexiona y ... Que no hay un trabajo sistemático, que no todos los tutores están igualmente orientados a la hora de trabajar las técnicas de estudio en las tutorías. Luego, también es verdad, que las técnicas de estudio dependen mucho de estilos personales de aprendizaje y hay niños que tienen un estilo de aprendizaje ya marcado y hay muchos que, o sea, una técnica no es universalmente válida y entonces, claro, cada niño tiene que reflexionar sobre la manera en la que afronta y poner en prueba, conocer otra forma, yo les pido también que desde cada asignatura que intercambien técnicas que son exitosas, por ejemplo, hay niños que el inglés se lo estudian muy bien de una manera y otros no saben cómo estudiárselo, pues yo les pido que intercambien entre ellos, que ofrezcan la posibilidad a los alumnos que van muy bien que digan cómo te lo has estudiado, que no solamente pues tengan el ranking de este ha sacado un 10 y este ha sacado un 8, sino para sacar un 10, ¿cómo te lo estudiaste?, porque hay muchos que te dicen pues que se lo dicen en voz alta, que se hacen fichas pues con dos caras con el vocabulario, o que se graban, o que ... ahora yo sí veo también que hay muchos padres preocupados por ver cómo pueden

mejorar la forma en la que estudian sus hijos en casa, hay muchos padres que reproducen la manera en la que ellos estudiaban y quieren que sea la manera en la que estudian sus hijos y no tienen en cuenta que a lo mejor sus hijos tienen un estilo distinto o lo que se les está pidiendo ahora mismo a ellos es distinto, entonces....

P: porque el profesor, en la propia materia, cuando manda una tarea, ¿no dice cómo la tienen que hacer?

R: A veces sí, a veces sí. Pero no siempre.

P: Pero se insiste principalmente en tutorías, en acción tutorial.

R: Claro, sí. Que eso también es un error.

P: porque es un poco teórico ¿No?

R: A lo mejor el tutor le da clase de inglés, pero a lo mejor las técnicas en inglés las debe de asumir directamente el profesor de inglés.

P: claro, claro. Cada uno en su materia ir orientando hacia cómo quiere que hagan, qué tienen que hacer y cómo lo tienen que hacer. Vale, vale, eso está un poco más descuidado, quizás.

R: Sí.

P: Vale. Entonces ¿qué dificultades crees que tienen los estudiantes cuando se enfrentan a la tarea? ¿cómo deciden qué estrategias van a utilizar, o siempre utilizan las mismas?

R: Normalmente el profesor sugiere, esto tenéis que hacer un esquema, y ahora los niños te hacen un esquema, algunas veces, esos esquemas son evaluados, que a mí me parece que la evaluación es muy importante, pero que no es lo único, porque si a mí me dice que esto tiene un 7, yo digo bueno y cómo podría aprender a hacer mejor el...y eso no me lo explican bien. Y otras veces, los profesores, por facilitar el estudio les dan los esquemas. Aquí hay muchos tutores, bueno, muchos profesores que, en vez de ayudar, en vez de animar a los alumnos a que aprendan a hacer mejor los esquemas les dan ellos los esquemas de un año para otro. Mira este esquema os viene muy bien, estudiároslo.

P: Entonces al corregir las tareas unas veces sí se relaciona con cómo lo han hecho y otras veces no.

R: Otras veces no.

P: ¿La mayoría no?

R: Yo creo que la mayoría... le ponen una nota y la nota es un resultado...

P: Un resumen, y ellos tienen que reflexionar si sirvió, si no sirvió...

R: claro, claro, pero...

P: pero una reflexión propia, el profesor no le ayuda...

R: pero si al final resulta, que en el examen...

P: te va bien...

R: ¿para qué vas a tener que cambiar? Porque yo siempre que veo técnicas de estudio, cuando los niños me piden ver técnicas de estudio y empiezas a explicarles pues eso, yo utilizo bueno, pues determinadas, yo tengo un pequeño documento, como yo les digo, es el abecé de técnicas de estudio, y entonces, bueno pues pone factor 0, sine qua non, la motivación, las condiciones pues de sueño. En esta edad también, hay muchos niños que se alimentan mal, que descansan poco, entonces si tú no estás, si tú estás en una clase sin desayunar...

P: sí, sí, sí...

R: Sabes, que son como sine qua non. Entonces vemos esos factores y luego vemos, yo les recomiendo siempre primero, el estudio es antes, durante y después, digo antes en clase, si tú en clase no estás conectado con lo que estás haciendo, con las actividades, es muy difícil que luego por tu cuenta puedas en casa, durante el tiempo de estudio..., yo les recomiendo, bueno pues lo del método este ..., Plerer. Primero échale un vistazo, pregúntate, lee, primero una lectura rápida para tratar de identificar el sentido y luego una lectura detenida, subrayando las ideas fundamentales, esquema, resumen y repaso. Entonces, es que vemos todas estas, y los niños empiezan a decir, esto es muy complicado...(risas). Yo les explico también pues cómo organizar las materias dentro del tiempo de estudio, como que, cuando a mí me traen, me piden que yo vea a un alumno que los padres consideran que no va bien en técnicas de estudio y a pesar de lo que se haya dicho en tutoría o a pesar de y hacemos esta reflexión, muchas veces me dicen, pero si al final, si yo esto ... ¿para qué?

P: ¿Buscan un camino más corto?

R: Claro. Luego es verdad que cuando llegan a bachillerato, ya ellos sí son mucho más conscientes de en qué medida determinadas técnicas les son útiles y cuales otras no. Ahí ya sí tienen ellos..., pero en la secundaria, son muy poco autónomos al estudiar.

P: Pues te quería comentar que al pasar los cuestionarios (MSLQ), los estudiantes las puntúan bastante altas y las diferencian todas las técnicas. Me dio la sensación de que las conocen todas y las usan todas, todas, y la mayoría con puntuaciones altas.

R: Claro, yo es que tengo un sesgo, yo te hablo normalmente a partir de la reflexión que tengo por los alumnos que no van bien. Claro, porque eso también es un sesgo.

P: Tú tienes más información de los que no van bien.

R: Claro, porque yo de los que van bien, y aquí la mayor parte de los alumnos van bien.

P: Van bien.

R: Claro. Aquí es verdad que están muy motivados.

P: Pero ¿tú crees que hay diferencia entre lo que dicen que hacen y lo que realmente hacen? O sea, ellos conocen las técnicas, dices que a ellos se les insiste por distintos sitios, ellos ya saben que hay que hacer resúmenes, esquemas, que hay que estar concentrado, la mayoría lo sabe y si le preguntas te dicen que lo hacen. Pero ¿Crees que lo hacen realmente? O ¿Hay diferencias entre lo que dicen que hacen y lo que hacen?

R: Yo creo que hay diferencias entre lo que dicen que hacen de motu propio y lo que dicen que hacen porque se lo piden. O sea, si se lo pide el profesor lo hacen, porque aquí los chiquillos hacen lo que se les pide, mejor o peor, lo hacen.

P: es en el trabajo autónomo donde...

R: Claro, y el trabajo autónomo es, si no me han puesto deberes de matemáticas, no tengo que estudiar matemáticas, y tú les dices, no, las matemáticas... Eso es lo que yo pienso, que son muy poco autónomos. Pero están motivados y si les pides algo lo hacen.

P: Y lo que dicen que hacen, en realidad sí que lo hacen.

R: Lo hacen.

P: Vale, vale. Y ¿algo más que quieras destacar en relación a técnicas de estudio...?

R: ... Yo creo que ya más o menos sí, lo hemos comentado todo. Sí. Sí veo que aquí hay muchos alumnos que tienen, además de la motivación y eso, tienen academias, profesores que les apoyan, entonces, a veces, claro, hay muchos padres que están muy motivados para que los niños vayan adelante, bien, y entonces pues le ponen como más horas de ...los apuntan en academias o les ponen profesores de apoyo, claro, yo les digo siempre que bueno, que esas son horas más de trabajo, pero que el trabajo personal es insustituible, que nadie puede hacer por ti, o sea que a ti una hora de clase particular de inglés te puede ayudar a que tú el inglés lo entiendas mejor y los ejercicios, pero que no suple tu trabajo personal. Entonces, sí que me encuentro que hay muchos niños que están muy saturados aquí, y hay muchos niños que también pues practican deporte, que pues que tienen entrenamiento, que compiten, o que tienen pues eso, actividades por las tardes y entonces, si son niños que con lo que pillan en clase y con estudiar dos días antes salen adelante, es muy difícil, que sin tener tiempo y sin que, como que es muy difícil que realmente ellos pongan en marcha estrategias adecuadas para hacer su estudio de otra manera porque tienen unas condiciones a lo mejor, como de exceso de actividad, y si no les fuera bien, pero si sacan 8 y 9 con leerse un poco por encima y que me pregunte mi padre la lección en el coche cuando venimos camino del instituto, claro, luego llegan a bachillerato y ahí, hay algunos que con esa utilización a lo mejor, muy poco

sistemática o profunda, consiguen los objetivos de la secundaria, sin embargo cuando llegan a bachillerato...

P: Es donde se nota el problema, ...

R: Muchísimo, muchísimo. Yo me encuentro muchos alumnos que en bachillerato, o sea, niños que durante la Eso no eran los que sacaban mejores notas, pero niños que están muy acostumbrados a trabajar, y esos niños en bachillerato van muy bien. Y también me encuentro lo contrario, niños que han ido muy bien durante la Eso, con 8 y con 9 y ahora de repente en 1º de bachillerato tienen 3 mates, ¿por qué?, porque no tienen la costumbre, la sistemática de reflexionar sobre sus propias estrategias y siguen utilizando a lo mejor, las mismas estrategias que utilizaron en la Eso, que en la Eso fueron exitosas, pero en bachillerato ya no. Ahí es donde veo yo más, más...

P: se evidencia el problema...

R: Sí, pero en la secundaria no, no.

P: Pero, más o menos van todos bien en la ESO.

R: Efectivamente, efectivamente.

P: Nos vamos a pasar a la parte del apoyo académico parental para que no nos retrasemos. Le hemos hecho una pequeña introducción para que centremos de qué estamos hablando y es la influencia general en asuntos académicos generales.

R: Aquí en este centro, la mayor parte de los padres están super preocupados por el rendimiento académico de los hijos, están muy preocupados y quieren que los niños vayan bien, están muy conscientes de la situación de presión que hay pues para conseguir acceder a la universidad, de las notas de corte, y entonces están, verdaderamente pues eso, angustiados incluso, porque mi hijo quiere entrar en medicina ..., es que el año pasado yo tuve una alumna en 1º de bachillerato que decidió repetir 1º de bachillerato para mejorar las notas, o sea, una niña que sacaba 8, 7 y 8, prácticamente en todas las asignaturas y que decidió abandonar para repetir para sacar 9 y 10, y yo decía, vamos a ver, Almudena, eso es un error, digo, porque es que ¿tú qué sabes? ...tu imagínate que el año que viene, que tienes profesores que a lo mejor si este año te están poniendo un 8 el año que viene te ponen un 6, porque a lo mejor, porque cambian muchos profesores, pues porque a lo mejor tú vida, no sé, imagínate que el año que viene te viene una circunstancia problemática que te preocupa más y que no puedes tener, o sea, yo no veo de ninguna de las maneras lo de que tú decidas libremente repetir, aquí en este centro, para muchos niños la repetición es un fracaso, o sea, que eso también es otro problema, que no se puede repetir porque los repetidores son ... fracasados, y eso tampoco es bueno, pero que en este caso, yo decía, bueno..., y es que ella quería entrar en medicina y hacer la

carrera militar pero entrar en la academia para, simultaneando los estudios de medicina y entonces resulta que el acuerdo que tiene el ministerio de defensa para hacer esta formación es con la universidad de Alcalá, y la universidad de Alcalá tiene una nota muy alta. Entonces, ella, no se puede quedar fuera, yo decía, bueno..., y tuve una entrevista con su padre, porque yo decía, Almudena, esto es una locura, esto es una barbaridad, a mí me parece que esto es un freno en un momento de tu vida en el que tú tienes que seguir adelante y luego, pues con lo que consigas, pues ya vemos a ver si entras en Alcalá o entras aquí en Sevilla y a lo mejor lo de la vida militar, yo que sé ... Pero el padre me vino diciendo que él era el que le había dado ese consejo, que si este año en el 1º de bachillerato había sacado ..., pues que repitiera, que no había prisa ninguna y que sacara 9 y 10, entonces, eso ..., yo he visto padres reclamando..., por estar en desacuerdo con una calificación, pues porque tenía un 7 y querían un 9, ...

P: Pero ¿Eso más en bachillerato?

R: En bachillerato y en la Eso también hay presión, en la eso también hay una presión por la nota grande, grande ...

P: ¿Por la nota?

R: Y claro, yo tengo, tú le dices, cuando yo me reúno con los padres de 4º y con los padres de 2º de bachillerato, les dices que bueno, que, que la vida no está decidida ahora mismo y que son niños y que la presión de la selectividad no debe ser la única presión que mueva a los niños a estudiar, que ellos tienen que intentar crecer y tener como un desarrollo mucho más armónico, no solamente por el 9,5 que necesito, pero los padres te dicen que sí, pero que quieren que su hijo entre en medicina, y que su hijo, ... entonces yo ahí veo ... y luego también veo, que hay por parte de los padres, como un intento de transmitir aquellas técnicas que a ellos les resultaron exitosas, pero que a lo mejor no coinciden con lo que, la personalidad del niño o con las exigencias que aquí hay.

P: Claro, hay otro momento, otra persona...

R: Pero sí que les acompañan mucho, y sí que se les ofrece ...

P: ¿Cómo valoras entonces el apoyo académico de los padres de este centro?
Adecuado..., agobiante...,

R: Yo lo percibo un poquito agobiante ...

P: en líneas generales...

R: Sí, en líneas generales, agobiante, sí, sí, sí...

P: Vale, vale. Y ¿Qué es lo que está funcionando de manera adecuada de los padres en el apoyo?

R: Hombre, que tienen verdadero interés, porque yo, en otros institutos, pues tú veías que había muchos niños que los padres pasaban olímpicamente de que los niños estudiaran, pues no tenían en la casa, ni la estructura, ni el apoyo necesario, la importancia del estudio en la familia no existía y aquí sí que existe, mucho, pero claro, están muy, yo pienso que demasiado obsesionados con resultados y con el acceso a la universidad, perciben también que el acceso a ciclo formativo es una, como una decisión de 2º orden, cosa que es un error, porque hay niños que van muy muy muy al filo de sus, o sea, que están al límite de sus posibilidades y tú eso te das cuenta a lo largo de los cuatro años de secundaria ves que hay niños que en bachillerato no van a poder con la presión de los dos años de bachillerato, y que estaría muchísimo mejor, mucho más felices con una realización personal y profesional muchísimo más adecuada en un ciclo formativo, pero aquí hay mucho, como aquí en este instituto no tenemos ciclo, hay muchos padres que piensan que la opción de un ciclo es una opción, lo que ellos consideraban que eran los ciclos formativos, la formación profesional cuando ellos estudiaron, y claro, antes, los alumnos que iban a formación profesional, no son los alumnos que van ahora, porque antes a la FP iban los niños que no conseguían, o sea, podían ir los alumnos que no tenían el graduado escolar, que con el certificado de escolaridad podían entrar en la FP, entonces, para muchos padres, la FP es una opción ...

P: no la contemplan como opción...

R: no la contemplan, y ahí estamos trabajando mucho para que vean la opción de los ciclos, claro, en institutos que tienen ciclos formativos, los padres ven el perfil del alumnado y lo ven mucho más normalizado, sin embargo, en este instituto no lo tenemos y entonces dicen los padres, bueno, y ¿dónde se va a ir? Y tal y ¿eso cómo es? Y ¿Eso cómo será? Y tienen también muchas inquietudes, pero sí que es verdad, que la mayor parte de los padres son conscientes de la necesidad que tienen los niños de ir bien académicamente para hacerle frente a la vida, y eso es muy favorable, eso es muy favorable.

P: entonces ¿las expectativas de rendimiento alto?

R: sí, sí, sí, sí...seguro, seguro, seguro...

P: que saquen buenas notas, luchan por las notas y vienen a discutirse las a los profesores...

R: sí, sí, sí, sí...

P: y quieren que acaben, que entren a la universidad, la mayoría...

R: por supuesto, por supuesto, ...

P: y ¿Qué necesidades crees que tienen los progenitores?

R: yo creo que tienen, ellos tienen que aprender a dar esa, o sea, a hacer esa distancia, distanciarse, para que los niños sean autónomos, que tú como padre ...yo veo que hay muchos padres que me dicen es que en primaria, yo le preguntaba las lecciones y yo veía si ...pero es que en secundaria ya no quiere que le pregunte, claro, y yo lo que les planteo es que muchas veces en secundaria, los niños ya no quieren evidenciar ante sus padres sus dificultades o sus carencias, ¿por qué? Pues porque los juzgan, porque claro, tú, cuando tu padre te pregunta la lección y dices, niño estás tonto, ¿cómo no te sabes? ... y los niños no quieren ser juzgados por los padres cuando a lo mejor en primaria no le daba tanta importancia, pero en secundaria ya ellos tienen como, como un mayor reparo a la hora de que mi padre sea el que se dé cuenta que yo en matemáticas ..., entonces, yo muchas veces les comento a los padres que cuando tú asumes el rol de voy a darles clases particulares a mi hijo, cuando me desespero porque veo que mi hijo no entiende empiezo a decirles, es que estás tonto es que eso no puede ser, me enfado, sin embargo un profesor particular eso no lo hace, entonces yo muchas veces les digo, que en esa dinámica, quien sale perjudicado es tu relación de padre con tu hijo, que tú a lo mejor serás el mejor profesor de matemáticas del mundo, pero cuando tú te sientas con tu hijo y tú empiezas a decirle a tu hijo, chiquillo parece mentira que esto, todavía no te enteras, ¿pero cómo te lo explico de otra manera?, tú es que no estás atendiendo..., y le empiezas a reñir, al final el niño lo que dice es que mi padre es un pesado, entonces, eso yo creo que en secundaria hay padres que lo expresan, que se ponen con el niño y que ya el niño es como más reservado a la hora de preguntarle, o a la hora de ...

P: tienen dificultades de relación entre ellos a la hora de colaborar juntos...

R: claro, claro, porque cuando se encuentran muchos niños que acceden en secundaria contenidos que requieren un mayor nivel de abstracción o que requieren, no todos los niños acceden de una manera así lineal, no van progresando, ¿no?, ..., pues hay veces que en determinadas asignaturas se quedan con bloqueos...

P: como perdidos,

R: claro, y hay veces, que los padres, cuando le intentan explicar para que los niños, porque los padres se sientan con los chiquillos e intentan explicarles, si el niño está bloqueado y no acaba de entender bien, muchas veces los padres...les riñen.

P: no saben cómo...

R: claro, entonces, ¿qué es lo que hay que intentar? Pues que los padres, por supuesto y que apoyen las condiciones..., qué me encuentro también, muchos padres separados, que a lo mejor tienen poco tiempo para estar con los niños y cuando están con los niños, a lo mejor

prefieren pues que el tiempo de relación con ellos sea un tiempo como más de calidad con ellos.

P: ¿Divertido?

R: Claro, pues el otro día con una madre que estaba teniendo muchísimas dificultades para venir al centro, el niño que tiene un trastorno de personalidad, en fin, decía, ¿Me lo llevo a un museo?, llévatelo a un museo un domingo o un sábado, pero no te lo lleves a un museo un lunes por la mañana, porque es que el niño puede ver que es más agradable estar contigo en la calle que estar aquí en el instituto, ..., entonces, claro, ves padres que están un poquito, también las situaciones de ellos, de separación muchas veces, pues trae como consecuencia una sobreprotección o una...

P: Y ¿alguna carencia importante en los padres? ¿algo gordo que tú veas que dices, uy, esto está...? ¿lo peor, lo más grave? O es ese problema de cuando se ponen a ayudar y pierden la paciencia...

R: bueno, también te digo que yo tengo el sesgo que la mayor parte de padres con los que yo me entrevisto son los padres de niños que tienen dificultades, que a lo mejor con los otros padres que no tienen dificultades es que yo tengo también esa dificultad, que a lo mejor estoy muy condicionada porque mi mayor experiencia es con los que tienen más dificultades, claro.

P: y entre madre y padre ¿notas diferencias? ¿Qué necesitan más...o es similar padre y madre?

R: Yo creo que es similar, que no..., sí, sí, sí. Aquí es similar, la mayor parte de los padres que yo veo, sí, ...básicamente las madres son un poquito más sobreprotectoras, pero yo sí veo que cuando hay una incidencia de eso, de familia que está separada...pues que los padres dicen muchas veces...

P: pero padre y madre similar, no más..., similar

R: claro, los dos, los dos, padres y madres, claro, y que a los niños les distorsiona un montón. Porque muchas veces, pues tales días me recoge mi padre, y entonces, como nos gusta pues ir en bicicleta, pues ese día que me recoge mi padre pues no estudio porque vamos a tal, y tú dices, claro es que está un día en semana...

P: el tema de las separaciones...

R: claro, claro,

P: rompe el ritmo normal...

R: claro, claro...

P: y ¿Qué demandan los progenitores del centro para mejorar el apoyo académico? ¿tú qué percibes?

R: Mira, yo creo que están demandándonos, primero que seamos como más comprensivos con la situación de cada niño, como que creo que muchos padres piensan que nosotros tenemos una manera de trabajar que solamente tiene en cuenta, pues por ejemplo las características de la programación pero no tienen en cuenta la realidad o las necesidades, como que, creo que nos están pidiendo que tengamos como una respuesta como más personalizada, más individualizada, sé que están pidiendo que utilicemos unas metodologías como un poquito más motivadoras, porque, pero también muchos padres eligen este instituto porque saben que aquí hay como una metodología la más parecida a la que tuvieron ellos en sus propios centros, como que valoran que aquí no jugamos a lo mejor con los niños, sino que, bueno, que tenemos unas clases con una dinámica más tradicional, entonces aunque muchos padres eligen este centro por eso, también están demandando, porque claro, como en primaria, están teniendo maneras de trabajar pues más de aprendizaje más en grupo, trabajos cooperativos, dinámicas un poquito más vivenciales, están pidiendo que aquí en secundaria no se vean tan sentados en fila de dos y están haciendo algunas propuestas de que hagamos ...

P: metodología, cambios en la metodología...

R: Claro, también aquí hay muchos padres que están pidiendo que hagamos a los niños adaptaciones curriculares, que yo me pongo negra porque una adaptación curricular, no es una medida propuesta por la familia, sino que una adaptación curricular es una medida diferente a la ordinaria que hay que aplicarla cuando la ordinaria no funciona, entonces, no me empieces a poner las tiritas antes de que veamos la pupa, o sea, espérate que veamos a ver si con los ...

P: para personalizar a lo mejor...

R: claro, entonces hay padres que están intentando adelantarse sobreprotegiendo a unas dificultades que no tiene porqué, que no tiene porqué.

P: y ¿Crees que necesitan más conocimientos teóricos o ...?

R: yo creo que necesitan reflexionar, lo mismo que los niños necesitan reflexionar sobre las técnicas que utilizan, los padres también tienen que reflexionar sobre las estrategias que utilizan con sus hijos.

P: en dificultades cotidianas...y ¿Tienen redes de apoyo familiar? ¿Entre ellos se conocen, o ...?

R: Sí, hay muchos padres que se conocen, sí.

P: y ¿se apoyan entre ellos, comentan, y esto les favorece?

R: sí, sí, les favorece, también hay muchas veces que como los padres se conocen pues los niños van a estudiar juntos, a lo mejor quedan para hacer un trabajo, los recogen y tal, y los llevan.

P: en este centro hay apoyo entre ellos...

R: sí, sí, sí.

P: y ¿Crees que se han adaptado las familias a la adolescencia? Como vienen de la primaria, hay cambios...

R: yo creo que están ahí, que están ahí...

P: y ¿alguno se ha quedado un poco atrás?

R: Sí, sí. Hay algunos que de repente dicen, bueno como ya es mayor pues que haga lo que quiera, vamos a ver, que haga lo que quiera no.

P: un salto.

R: Pero sí que es verdad que bueno que están en ese proceso de ver de qué manera alimentan pues la posibilidad de ser independientes que tienen que tener los niños y no pueden estar siempre dependiendo de los padres, ¿no?

P: se están adaptando, claro, no puede ser de otra manera.

R: Claro, también hay muchos padres que consideran que bueno, que los niños tienen su espacio, que tienen su tiempo, que tal, que ¿por qué no van bien?, o sea se piensan que el estudio es como una caja negra, que el niño, bueno pues si tú lo metes en el cuarto y está dos horas estudiando, cuando sale tiene que haber, y ¿qué ha hecho en esas dos horas?, entonces, hay algunos padres que se, como que ...

P: ¿Cómo se están adaptando ellos? Los dejan en el cuarto solos, ...

R: Claro, y luego le preguntan, ...

P: y revisan...

R: claro y por su puesto mucho contacto con el profesorado, o sea aquí hay un montón de ...

P: mucho contacto con el profesorado.

R: Mucho contacto con el profesorado, sí, hay muchas solicitudes de entrevistas, hay muchos padres que tienen, o sea, muchas tutorías, ...

P: están encima del centro, hay mucha relación padre-centro.

R: mucha, mucha.

P: Y ¿Qué diferencias crees que ellos, del apoyo académico que hacían en primaria?, ¿cómo se han adaptado a secundaria? ¿Qué cambios han hecho? O siguen igual.

R: yo creo que la mayor parte de, en los primeros años, a lo mejor, en cuarto ya tienen otro rol, pero al principio yo creo que siguen igual.

P: vienen y empiezan con los mismos modos y maneras que traen de primaria.

R: sí, sí, siguen igual.

P: Y con respecto a bachillerato, ¿en qué crees que benefician y perjudican como lo hacen ellos?

R: los padres..., yo creo que la mayor parte de ellos, hombre, perjudican un poco dándole tantísima importancia a la nota y la nota y la nota y la nota, primero porque además es que los niños tampoco tienen clarísimo su opción profesional cuando están en bachillerato, y porque yo les digo muchas veces, tu empiezas 1º de bachillerato pensando en que vas a hacer una carrera y después descubres otra, o luego, entonces no creo yo que, que la presión...

P: toman las decisiones muy pronto, en la ESO ya las tienen hablado en familia, está todo pensado...

R: demasiado, demasiado, yo creo que esa actitud no es, no favorece, pero la mayor parte de los padres tienen una actitud muy favorable con respecto a estar pendiente del progreso de los niños en los estudios, y luego, la mayor parte de nuestras familias, los niños tienen unas condiciones adecuadas para poder realizar el estudio, y además pues le dan valor al estudio, y le dan valor, entonces es favorable.

P: y ¿en 4º de la Eso se parece un poco el apoyo al que reciben los niños en el bachillerato?

R: En 4º de la Eso yo creo que todavía no, todavía no...

P: Hay un cambio.

R: Sí, sí, sí, sí. En 4º de la Eso la tienen que terminar todos y yo creo que, bueno, que los buenos estudiantes van muy bien, los regulares pues los padres saben que, bueno, que con algún suspenso se aprueba, y bueno, pues algunos son como más tolerantes con ciertas dificultades de los niños, con ciertas preferencias, muchos padres que admiten que nunca le ha gustado tal asignatura y bueno, pues si suspende pues tampoco pasa nada, que le dan mucha importancia a que globalmente vaya bien, pero que si particularmente hay alguna pequeña cosa, pues bueno, pues como que ...tampoco, en 4º de la Eso, en bachillerato ya es distinto, pero que en 4º hay muchos padres que son tolerantes con determinadas...

P: ya, es diferente ¿no?, se nota cómo cambian en 1º de bachillerato. Y ¿los horarios laborales de los progenitores crees que son adecuados para poder apoyar o tiene horarios que les dificultan?

R: Aquí hay muchos padres que trabajan y bueno, cuando los padres están trabajando pues muchas veces te dicen eso, que, apuntan a lo mejor a los niños a una academia pues para que no estén toda la tarde desoficiado, y los padres que no trabajan, están en casa pendientes de que los niños estudien.

P: Un poco de todo, tampoco se nota que perjudique especialmente aquí...

R: yo te puedo decir que he tenido dos o tres casos de niños que me costa que han estado toda la tarde con el tiempo solos...

P: pero no es la mayoría...

R: claro, claro.

P: Y ¿algún aspecto más que tú consideres en el apoyo académico parental de los padres de este centro? ¿alguna curiosidad? O algo que creas que es relevante que añadir.

R: Pienso que es una situación óptima, que pocos centros te vas a encontrar pues padres tan implicados y tan, porque yo desde luego en mi vida profesional pocas veces me he encontrado pues eso, que organizas una reunión de tutoría de padres y que te vienen el 90% de los padres, y que al revés, que estás continuamente pues recibiendo demandas de padres que quieren que veas a los niños y que quieren que ¿cómo van? y ¿qué seguimiento?...es una situación óptima, pero claro, que también hay que saber encontrar el término medio, porque si los niños se sienten también, tan, tan, tan protegidos, pues raramente toman iniciativas por ellos mismos, entonces, no sé, no sé...

P: Vale, vale. Pues muy bien, muchísimas gracias, Ana.

R: De nada.