

FAMILIA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS HIJOS

TRABAJO DE FIN DE GRADO
REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA



ALUMNA: BERTA ALCAINA PATIÑO
TUTORA ACADÉMICA: MARIA CELESTINA MARTINEZ GALINDO
CURSO ACADÉMICO 2016-2017

ÍNDICE

1. Contextualización.....	Pag. 2
2. Procedimiento de revisión (Metodología).....	Pag. 4
Selección de la literatura.....	Pág. 4
Criterios de inclusión/exclusión.....	Pág. 4
Resultados de la búsqueda.....	Pág. 4
3. Revisión bibliográfica.....	Pág. 5
4. Propuesta de intervención.....	Pág. 12
Justificación de la propuesta.....	Pág. 12
Propuesta de intervención.....	Pág. 12
5. Conclusiones.....	Pág. 15
6. Referencias Bibliográficas.....	Pág. 16
7. Anexos.....	Pág. 20

1. CONTEXTUALIZACIÓN

Hasta la década de los años sesenta, las causas de los bajos rendimientos se buscaban exclusivamente en el alumno. No existía una preocupación sobre si el alumno rendía y sobre el porqué de su fracaso. De esta manera, un rendimiento insatisfactorio podía explicarse de una manera muy práctica y tranquilizante: *el alumno era vago o tonto; o el alumno no tiene capacidad suficiente* (Delgado, 1994). Sin embargo, en los últimos tiempos, desde diferentes disciplinas científicas están apuntando por la influencia de factores ajenos al propio alumno, tales como la familia, el medio social y los centros educativos, como influyentes también del rendimiento académico, haciendo así evidente el carácter integral del rendimiento educativo y su importancia a nivel escolar y social (Fajardo Bullón, Felipe Castaño, León del Barco, Maestre Campos, y Polo del Río, 2017).

El rendimiento escolar se ha analizado a lo largo del tiempo en base a dos aspectos básicos. Por un lado, teniendo en cuenta aquellos datos relacionados con la escuela como sistema educativo y por otro lado en base a las características que los alumnos presentan a partir de su contexto social (Gil Flores, 2011; Riggio y Weiser, 2010; White, 1982). En relación a este último aspecto, la **familia**, es considerada como una institución fundamental en el desarrollo del individuo y en su socialización. Cumple la tarea de transmitir la cultura, valores, tradiciones, el establecimiento de normas básicas y fundamentales para garantizar la convivencia en sociedad así como la formación de la identidad y de la autonomía. Según Fajardo Bullón y cols. (2017) estos dos últimos aspectos indicados son la base para el desarrollo y el aprendizaje. La familia es el primer contexto en que cada persona inicia su desarrollo cognitivo, afectivo y social; en ella se establecen las primeras relaciones sociales con otros seres humanos y se comienza a desarrollar una imagen de uno mismo y del mundo que lo rodea (Arias, Martínez, Morales, y Nouvilas, 2012). Es por ello que toma un papel importante en el desarrollo del adolescente. Kemper (2000) considera que la formación de la familia se da de forma natural a través del tiempo y posee la capacidad de construir su propia forma de interacción y funcionamiento familiar de sus miembros. También Zarate (2003) menciona que el ambiente familiar es el primer lugar para adquirir los primeros conocimientos, es allí donde se asimilan temas básicos de la vida, se conocen las emociones, se logra la confianza en sí mismo e inclusive se aprende a ser empático y a apreciar a los demás; también, señala que la familia es una matriz de sociedad ya que no solo se da el crecimiento físico sino que en su seno se genera la identidad de cada uno de los miembros, se configura la personalidad, se desarrollan las habilidades sociales y se aprenden los mecanismos de defensa que sean necesarios para la adaptación a la cultura y la sociedad.

De esta forma, la manera de mostrar, por parte de los padres, las percepciones que tienen de sus hijos son fundamentales para la construcción de su identidad. Si éstas son negativas, los hijos van construyendo una identidad basada en la descalificación propia, mientras que las imágenes positivas, las altas expectativas, contribuyen al desarrollo de una identidad positiva y satisfecha consigo mismo (Garreta (2007)). De este modo, cuando los alumnos están en la escuela presentan una serie de valores adquiridos ya en su entorno familiar que pueden repercutir en su rendimiento académico.

En relación con los resultados de estos estudios, la **Teoría de las Metas de Logro** Nicholls (1989) establece un constructo teórico con el que explica la relación/influencia que la educación transmitida por la familia puede generar en la disposición de los alumnos. Dicha teoría afirma que las personas ejecutan una acción de forma intencionada y se rigen por una serie de objetivos hacia una meta de forma racional. Es decir, se basa en las expectativas y valores que el practicante crea para alcanzar el éxito en sus acciones. La catalogación de éxito o fracaso por una persona, según esta teoría, viene condicionada por dos aspectos claves: por un lado, por las características personales que han sido fraguadas en las primeras experiencias de socialización que influyen en la concepción de habilidad asumida por cada persona, y por ende, en las metas de logro a las que se aspira. Nicholls (1989) estableció dos metas de logro: una meta u orientación hacia la tarea y una meta u orientación hacia el ego. Ambas se obtienen por el conjunto de señales que se reciben de los adultos significativos (padres, profesores y/o entrenadores) en los entornos de intervención (familiar, educativo y/o deportivo). A este conjunto de señales implícitas o explícitas Ames (1992) lo catalogó como clima motivacional, distinguiendo dos tipos de climas: un clima motivacional que implica al ego y un clima motivacional que implica a la tarea. El primero de ellos (clima ego) se rige por la comparación interpersonal, la

competición y la ausencia de intervención (Álvarez, Balaguer, Castillo, y Duda, 2009; Arruza, Balaguer, Carmona, Cecchini, Escartí, y González, 2001; Ntoumanis, 2002). Este clima encuentra como meta única obtener los mejores resultados sin importar el cómo se han obtenido, es decir, prima el producto en pro del proceso, en este sentido diferentes estudios han relacionado este clima con sentimientos afectivos negativos y de presión (Balaguer, Castillo, Crespo, Duda, y Moreno, 2009; González-Cutre, Moreno, Parra, 2008; Greenleaf, Krane, y Snow, 1997; De Knop, Theeboom, y Weiss, 1995; Halliburton y Weiss, 2002). Por el contrario, el clima motivacional que implica a la tarea estaría basado en el propio progreso y en la mejora individual a medida que aumenta el esfuerzo. Normalmente, los estudios lo relacionan con consecuencias positivas como la mejora, la diversión, el interés y la superación personal, entre otros (Alonso, Cervelló, Martínez Galindo, y Moreno, 2005; Cervelló, García, Jiménez, y Santos-Rosa, 2005).

Si trasladamos esta teorización al binomio **rendimiento académico de los hijos – implicación familiar**, según Brooks y Stitt (2014), las familias que se involucran en la educación de sus hijos compensan las dificultades escolares al atender su desarrollo social, emocional, espiritual e intelectual. Sin embargo, Marchesi (2000) advierte sobre la reducida participación parental en los centros, especialmente en la etapa de la educación secundaria. Las dinámicas cotidianas actuales en el ámbito familiar y laboral dificultan en muchas ocasiones que los padres y madres dispongan del tiempo necesario para participar en la vida escolar. Esto les resta oportunidades para fomentar relaciones más directas con el profesorado, con otras familias, para conocer más de cerca las exigencias actuales del sistema escolar y las dificultades que pueden experimentar sus hijos en su proceso de aprendizaje académico. Esta falta de tiempo para conectar con el centro puede llevar en ocasiones a los padres y madres a delegar en el profesorado ciertas responsabilidades educativas que les corresponden a ellos (Marchesi, 2000; Roldán, 2008) aun cuando son conscientes de que *“no se puede dejar en manos de otras instituciones aquello que es responsabilidad personal y social de los padres”* (López y Martín, 2008).

En definitiva, según Hernández Prados (2005) hemos pasado de una realidad familiar aparentemente inmutable, predecible y controlable, a una situación familiar que se caracteriza por ser cambiante, impredecible y desconcertante. Según este autor, en sociedades altamente industrializadas, los niños se encuentran a la deriva, alejados y abandonados de la necesaria atención familiar. Si bien no es posible generalizar la existencia de estos fenómenos a toda la realidad familiar, la tendencia muestra el debilitamiento de los lazos familiares extensos (abuelos, primos, tíos) y en ocasiones, de los más directos, los padres. La mayor parte de este tiempo está siendo ocupado por la labor, aparentemente educativa, que están desempeñando otras instituciones como la escuela, los centros deportivos, así como los medios de comunicación, en particular la televisión, las personas contratadas para cuidar a los niños, etc. Al respecto, según Romero (2004) internet se está convirtiendo en la niñera electrónica de adolescentes y preadolescentes, los cuales permanecen aislados durante horas en sus habitaciones junto a la compañía de su ordenador. Esto sin duda, conlleva una serie de riesgos, sobre todo cuando los padres no se responsabilizan de la educación de los hijos y no les enseñan a tener una capacidad crítica necesaria con la que no verse indefensos ante la manipulación de los medios de comunicación (Hernández Solano, 2002).

Bajo este marco de referencia, los niños que, tal y como defiende la teoría de las metas de logro (Nicholls, 1989), deben su implicación final al conjunto de señas implícitas y explícitas que reciben de sus entornos cercanos, acaban imitando este desinterés familiar y careciendo de la motivación necesaria para tener un buen aprovechamiento en clase, incrementándose, a su vez, el aburrimiento y el número de conflictos escolares.

Preocupados por esta situación, por medio del presente trabajo final de grado se pretende ahondar en el estudio de la relación entre la familia y el rendimiento académico con el objetivo de aumentar la participación de los padres en el entorno escolar y por consiguiente una mejora del rendimiento académico de los alumnos.



2. PROCEDIMIENTO DE REVISIÓN

1) Selección de la literatura:

Para la selección literaria se realizó una búsqueda en diferentes fuentes como son el Google académico, Dialnet y Pubmed. Se buscaron distintos términos en inglés como “education family”, “home and school mutual involvement”, “family composition changes” y otros en español como; “influencia de la familia en la educación”, “conducta del alumno según la familia” y “relación padres y escuela”.

2) Criterios de inclusión/exclusión:

Los criterios de inclusión y exclusión elegidos han sido, que los artículos preferiblemente estuviesen en español para que los datos e información que encontramos fuesen de origen nacional. Para incluirlos nos hemos fijado en que estos artículos y documentos hablasen del rendimiento de los alumnos, de la influencia de la educación de los padres en los niños, que hablase sobre la familia y su implicación en los centros educativos.

3) Resultados de la búsqueda:

Tras una larga búsqueda literaria se seleccionaron 25 artículos relacionados con el tema elegido. 5 de ellos fueron en inglés y 20 en español. La búsqueda se llevó a cabo durante el mes de Marzo y los artículos seleccionados fueron publicados entre los años 2006 y 2017, para poder obtener datos más recientes posibles.

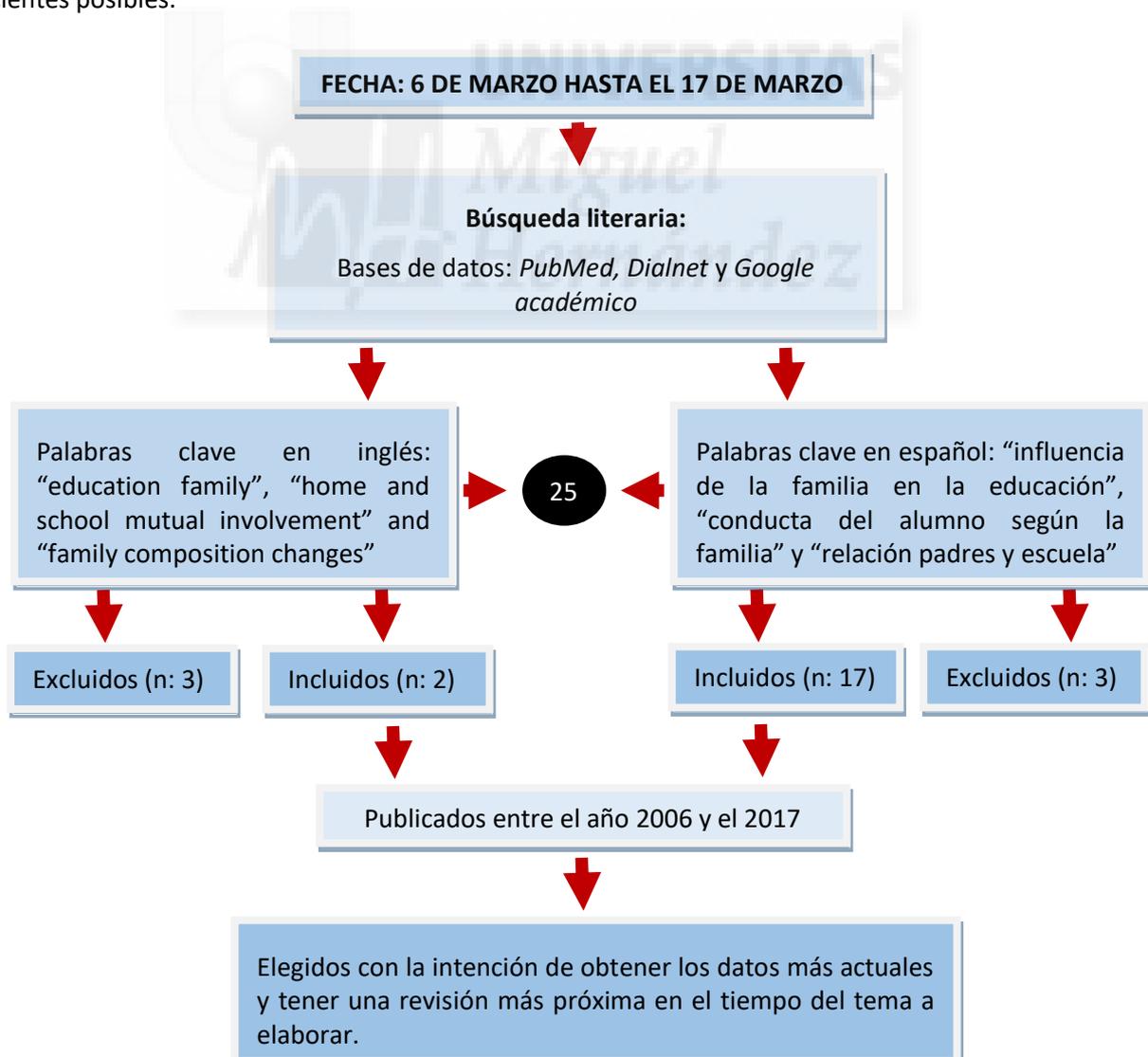


Figura 1. Proceso de inclusión/exclusión de los artículos revisados para la elaboración del trabajo.

3. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Muchos autores, parecen estar de acuerdo en señalar que la familia es para el individuo un sistema de participación, donde están expuestos a una serie de exigencias, un contexto donde se generan, expresan y se identifican las emociones, un entorno donde se promueven las primeras relaciones sociales, en el que se adquieren los valores que sustentan las acciones de las personas, un ambiente en el que se despliegan las funciones relacionadas con la educación y el cuidado de los hijos/as. (Horkheimer y Parsons, 1978; Musgrove, 1975; Musitu Ochoa, 1988; Vilchez, 1985).

Ahora, delimitar el concepto de familia es algo complejo, porque es una estructura que dependiendo de la cultura en la que nos situemos y en la época en la que nos encontremos, va cambiando y va adaptándose a la realidad social en la que se encuentra inmersa. Por tanto, las formas y las funciones de las familias se ven modificadas. Martin (2000) distingue cuatro tipos de familias:

- **Familia nuclear:** Es la familia básica que está conformada por el padre, madre e hijos. Pudiendo ser los hijos de descendencia biológica o miembros adoptados por la familia.
- **Familia extensa:** Es una familia conformada no solo por los padres e hijos, si no que se extiende a más de dos generaciones y se basa por vínculo sanguíneo; como por ejemplo, familias de triple generación que están formadas por los padres, sus hijos casados o solteros, los hijos políticos y sus nietos.
- **Familia de madre soltera:** Es el tipo de familia donde la madre asume la responsabilidad de educar sola a sus hijos, pues su pareja se distancia y no reconoce su paternidad por diversos motivos.
- **Familia con padres separados:** Cuando los padres toman la decisión de no vivir juntos, pero siguen cumpliendo su rol a pesar de la distancia.

A si mismo Esteves, Jiménez, y Musitu, 2007 diferencian entre los siguientes tipos de familia:

- **Cohabitación:** Parejas convivientes que se unieron por lazos de afecto y amor, pero sin el vínculo legal del matrimonio. Actualmente las parejas están optando por este tipo de convivencia antes de casarse.
- **Familia monoparentales:** Constituido por un padre o una madre que no conviven con una pareja (casada o en cohabitación) y que, vive al menos con un hijo menor de 18 años. Actualmente podría considerar a hijos mayores de 18 años.
- **Familias reconstituidas:** Familia que después de una separación, divorcio o muerte de uno de los cónyuges, se toma la decisión de iniciar una nueva relación con otra pareja.

Actualmente según Fernández y Tobío, (1998) predomina la familia monoparental, que surge en los años setenta y para algunos sectores como crítica a la familia nuclear, considerada como la deseable. Este nuevo tipo de familia surge como consecuencia de los cambios demográficos (natalidad cada vez más tardía y la esperanza de vida es mayor); los cambios ideológicos y de valores (modificación de los roles dentro de la familia, la incorporación de la mujer al mundo laboral y que la visión del matrimonio ya no es para toda la vida) y legislativos (aprobación por el Parlamento el 22 de junio de 1981 de la Ley del Divorcio que da lugar a un aumento en el número de separaciones y divorcios y nuevas formas de concebir la vida y las relaciones sentimentales). Estos cambios han repercutido directamente en la vida en familia, dejándose de lado grandes de las funciones que anteriormente la familia desarrollaba.

Teniendo presente esta realidad, resulta importante manifestar y hacer conscientes a las familias de que no es tan importante la cantidad de tiempo dedicado a sus hijos e hijas, sino, que ese tiempo, del que dispongamos, por muy escaso que parezca, sea de calidad y se convierta en un tiempo en el que los protagonistas sean ellos y sus hijos, donde no dejen paso al estrés que el ritmo de la sociedad nos impone.

Definir por tanto, y operativizar el concepto de implicación parental no resulta fácil por la multiplicidad de aspectos que engloba. Fan y Chen (2001) entienden que este constructo aglutina los siguientes comportamientos, actitudes y prácticas parentales: expectativas parentales sobre el aprovechamiento académico de sus hijos/as, comunicación parental con los hijos, participación parental en las actividades escolares, comunicación parental con el profesorado sobre los hijos y reglas parentales existentes en el hogar y referidas a la educación.

Para González-Pienda, y Núñez (2005) fomentar una frecuente y efectiva implicación de los padres y madres en la educación y aprendizaje de sus hijos con el apoyo de la institución educativa es fundamental, sobre todo cuando se presentan disfunciones en la convivencia familiar (Navarrete, 2007) y cuando el alumnado manifiesta problemas de fracaso escolar.

Atendiendo a estas premisas, Pérez-Díaz, y cols. (2009) realizaron un estudio en el que analizaban la relación entre diferentes variables sociodemográficas y el perfil de participación que presentaban las familias en el centro escolar. Así, catalogaron como "**perfil A**" a aquellas familias que muestran una alta implicación y participación efectiva. Caracterizado por una mayor frecuencia y calidad de la comunicación mantenida con la institución educativa, por la participación activa de las familias pertenecientes a este perfil en actividades organizadas por el centro, por un mayor sentimiento de pertenencia e identificación con el mismo, por su interés e implicación en la información acerca de sus hijos, intercambiando información acerca de actividades, horarios, programaciones, etc., así como por la promoción de la autonomía y responsabilidad del estudiante y la implicación directa en actividades culturales; compartiendo objetivos educativos comunes con el centro, participando al mismo tiempo en asociaciones diferentes a las que existen en el centro escolar, ampliando de este modo los horizontes educativos de sus hijos. La mayor implicación en la AMPA es otra de las notas características de este perfil, sin embargo el simple conocimiento o pertenencia a la asociación no es característico de este perfil, por su parte el "**perfil B**" se correspondía a las familias que Baja implicación y participación formal, caracterizado por mayor conocimiento y pertenencia al AMPA, así como por mayor pertenencia, conocimiento y participación en el Consejo Escolar, con puntuaciones medias inferiores en el resto de dimensiones que caracterizan el perfil. De este modo, son padres con cierta implicación formal pero escasa implicación efectiva o real, al no mantener cauces de comunicación satisfactorios o frecuentes con el centro, al presentar niveles inferiores de participación en actividades organizadas por el centro; están caracterizados por un menor sentimiento de pertenencia al mismo, por carecer de una comunicación fluida con sus hijos acerca de su actividad académica, por niveles inferiores en el fomento de la autonomía y responsabilidad del estudiante, así como por niveles inferiores en la realización de actividades culturales con sus hijos en apoyo a los objetivos perseguidos por el centro (*ver tabla 1*). Las variables sociodemográficas que se analizaron fueron: Estudios del padre, estudios de la madre, edad del padre, edad de la madre, recursos para el aprendizaje, recursos materiales, tipo de centro, padre y/o madre nacido fuera de España y libros en el hogar.

Teniendo en cuenta el **nivel de estudios de los progenitores**, se observa cómo el nivel de estudios del padre de los alumnos de Educación Infantil se distribuye de manera similar en el caso de aquellos padres que muestran una alta implicación y ejercen una participación efectiva (perfil A), y en el de aquellos otros que presentan una baja implicación y ejercen una participación más formal (perfil B). No ocurre lo mismo, entre los padres de los estudiantes de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria, donde el porcentaje de padres que muestran una mayor implicación y ejercen una participación más efectiva se incrementa a medida que lo hace su nivel de estudios. En el caso del nivel de estudios de las madres, esta tendencia se observa en las tres etapas consideradas.

En lo que respecta a la **edad de los padres y de las madres**, se observa cómo los progenitores que manifiestan una mayor implicación y una participación más efectiva, en términos generales, se caracterizan por tener una edad más avanzada. En este sentido, en Educación Infantil, el porcentaje de padres y madres de menos de 40 años que se sitúan dentro del Perfil A es del 82,7 % y del 65,7 %, respectivamente, frente al 84,1 % de padres y el 67,9 % de madres situados en el Perfil B. En Educación Primaria y Educación Secundaria, esta distancia se mantiene o, incluso, llega a incrementarse.

Los recursos para el aprendizaje y el **número de libros** en casa también se presentan como un aspecto diferenciador de los padres y madres que muestran formas dispares de participación. Los resultados ponen de manifiesto cómo, en las tres etapas educativas, el porcentaje de familias que poseen mayor cantidad de recursos para el aprendizaje y más de 200 libros en el hogar es superior en el Perfil A que en el Perfil B. Respecto al nivel de recursos materiales, en Educación Infantil y Educación Secundaria Obligatoria, se observa esta misma tendencia. Por el contrario, en Educación Primaria el nivel de recursos materiales que presentan las familias parece resultar independiente del tipo de participación que muestran.

La condición de **inmigrante de los progenitores** aparece como otra variable diferenciadora de las familias que presentan según su perfil de participación. En las tres etapas, el porcentaje de familias en las que el padre o la madre han nacido fuera de España es superior dentro del grupo de progenitores que muestran una menor implicación y una participación formal (perfil B).

Finalmente, atendiendo a la **titularidad de los centros educativos**, se observa cómo en Educación Infantil, en los colegios privados los padres y madres muestran una mayor participación y una implicación más efectiva. Este mismo comportamiento se pone de manifiesto en las familias de Educación Secundaria Obligatoria cuyos hijos asisten a centros concertados. Es importante señalar que en Educación Primaria no se ha encontrado asociación entre la mayor o menor participación e implicación de las familias y la titularidad del centro al que asiste su hijo.

Tabla 1. Características sociodemográficas de las familias en función de los niveles de participación

		Educación Infantil			Educación Primaria			Educación Secundaria Obligatoria		
		Perfil A	Perfil B	χ^2	Perfil A	Perfil B	χ^2	Perfil A	Perfil B	χ^2
Estudios del padre	Primaria sin completar	2,5%	3,8%		4,8%	6,5%		5,1%	8,9%	
	Primaria completada	13,3%	14,4%		13,3%	16,7%		15,3%	17,1%	
	Secundaria Obligatoria (Eso o equivalente)	15,1%	17,9%		13,5%	16,9%		14,6%	19,0%	
	Secundaria post-obligatoria (Bachillerato o Formación profesional de grado medio)	23,0%	20,4%	11,89	22,3%	23,2%	57,07**	20,5%	22,4%	63,06**
	Formación Profesional de grado superior	13,6%	14,7%		15,8%	13,1%		13,4%	10,8%	
	Diplomatura	10,7%	7,3%		8,9%	7,3%		10,0%	6,5%	
	Licenciatura, Arquitectura o Ingeniería	18,9%	17,8%		18,3%	13,9%		18,0%	12,4%	
	Doctorado	1,5%	1,8%		1,9%	1,2%		2,2%	1,9%	
	Otros estudios	1,4%	1,9%		1,2%	1,2%		0,9%	1,0%	
	Estudios de la madre	Primaria sin completar	1,5%	2,3%		2,0%	4,1%		2,7%	6,6%
Primaria completada		6,0%	9,8%		8,8%	12,5%		11,1%	15,9%	
Secundaria Obligatoria (Eso o equivalente)		10,4%	13,5%		12,2%	14,4%		15,7%	18,1%	
Secundaria postobligatoria (Bachillerato o Formación profesional de		19,9%	21,9%	23,17**	21,3%	23,5%	84,06**	20,1%	22,2%	113,49**

	grado medio)									
	Formación Profesional de grado superior	13,9%	14,5%		15,3%	14,4%		11,0%	10,5%	
	Diplomatura	22,5%	16,4%		18,5%	12,3%		16,0%	12,1%	
	Licenciatura, Arquitectura o Ingeniería	23,0%	19,2%		19,1%	16,2%		20,9%	11,6%	
	Doctorado	1,5%	1,3%		1,3%	1,0%		2,0%	1,3%	
	Otros estudios	1,2%	1,0%		1,5%	1,7%		0,6%	1,7%	
Edad del padre	20 o menos	0,3%	0,3%		0,1%	0,1%		0,2%	0,0%	
	21 a 30	7,7%	13,2%		3,3%	5,1%		0,2%	0,3%	
	31 a 40	74,7%	70,6%	13,57 **	47,8%	51,1%	21,99 **	15,8%	23,3%	33,01 **
	41 a 50	17,3%	15,8%		47,9%	42,6%		74,6%	68,6%	
	50 o más	0,0%	0,1%		1,0%	1,1%		9,1%	7,9%	
Edad de la madre	20 o menos	0,2%	0,2%		0,1%	0,3%		0,2%	0,1%	
	21 a 30	3,0%	6,4%		1,3%	2,2%		0,0%	0,1%	
	31 a 40	62,5%	61,2%	11,13 *	33,6%	36,2%	14,54 **	8,6%	12,9%	18,64 **
	41 a 50	33,5%	30,9%		59,4%	55,2%		71,4%	66,1%	
	50 o más	0,8%	1,2%		5,5%	6,1%		19,8%	20,8%	
Recursos para el aprendizaje	Bajo	27,7%	40,6%		20,3%	33,6%		13,5%	25,6%	
	Medio	34,1%	37,6%	60,24 **	37,2%	39,1%	178,4	35,8%	41,4%	135,86 **
	Alto	38,2%	21,8%		42,4%	27,4%		50,7%	33,0%	
Recursos materiales	Bajo	42,2%	50,2%		37,9%	38,2%		17,9%	20,4%	
	Medio	39,3%	34,1%	10,43 **	34,5%	34,1%	0,07	29,3%	32,3%	10,17 **
	Alto	18,5%	15,7%		27,6%	27,7%		52,8%	47,3%	
Tipo de centro	Público	58,2%	59,4%		63,9%	61,0%		50,6%	70,5%	
	Privado concertado	37,6%	38,7%	7,44* *	35,2%	38,1%	4,42	49,0%	29,0%	121,4 **
	Privado no concertado	4,3%	1,9%		0,9%	0,8%		0,4%	0,5%	
Padre y/o madre nacido fuera de España	Sí	88,7%	80,9%	18,25 **	91,1%	82,2%	91,32 **	91,8%	81,4%	71,57 **
	No	11,3%	19,1%		8,9%	17,8%		8,2%	18,6%	
Libros en el hogar	200 libros o menos	77,9%	86,0%	18,90 **	71,5%	78,9%	39,66 **	63,8%	75,2%	54,84 **
	Más de 200 libros	22,1%	14,0%		28,5%	21,1%		36,2%	24,8%	

Nota: ** Significativo a un nivel de confianza del 99%; * significativo a un nivel de confianza del 95%

De igual forma, encontramos otros estudios que analizan el peso de otras variables (nivel socioeconómico y cultural familiar) a los aprendizajes escolares y la educación. Al respecto, Renau (1985) defendía que el lenguaje, las costumbres, los hábitos sociales, las formas de convivencia, la forma de cuidar a los hijos, varían enormemente de una clase social a otra. En este contexto, según Mella y Ortiz (1999) la riqueza cultural influye en el desarrollo del niño y en sus posibilidades de tener éxito.

En la última de las evaluaciones PISA (2015) el denominado índice de nivel socioeconómico y cultural se construye a partir del nivel educativo y ocupacional más alto de los padres, el número de libros en el hogar y los recursos domésticos. Si atendemos a la influencia paternal/maternal, parece aceptarse la idea de que las expectativas que tengan las madres respecto al futuro educacional de sus hijos es un factor determinante en su éxito escolar, estando incluso por encima de los ingresos económicos (Gil, 2011). Estas expectativas pueden influir en la auto-eficacia de los alumnos, estando más dispuestos a implicarse en las tareas relacionadas con estos dominios de aprendizaje y consiguiendo mejores resultados académicos (Rosario y cols., 2012).

El apoyo familiar, por tanto, ha sido considerado uno de los elementos importantes en el proceso educativo debiendo éste coincidir con el implantado en el centro escolar. Sin embargo, en la actualidad debe ser tratado con cuidado el concepto “apoyo familiar” ya que si bien en el año 2007 (Bazan, Catañeda, y Sánchez, 2007) este apoyo de los padres en las actividades escolares de los hijos, estaba relacionado con diversos aspectos tales como: experiencia previa, nivel de escolaridad, tipo de ocupación, grado de interés por el progreso académico de sus hijos y actitudes y expectativas respecto del aprendizaje de los niños; en la actualidad Elvira-Valdés y Pujol (2012) consideran que la ayuda en las tareas puede ser una consecuencia de la aparición de un bajo rendimiento en el alumno no necesaria ante buenos resultados académicos. Por tanto, esta ayuda podría ser una medida de reacción de las familias que aparecería cuando el rendimiento del alumno es bajo.

En este punto, se hace necesario conocer y detectar el tipo de socialización familiar existente a fin de poder comprender determinadas conductas académicas en los alumnos y actuar para su potenciación y/o transformación. Los estilos parentales han sido definidos por Darling y Steinberg (1993:488) como “una constelación de actitudes hacia las hijas (os) que les son comunicadas y que en su conjunto, crean un clima emocional en el cual se expresan las conductas de los padres”. Las dimensiones a partir de las cuales se determinan los estilos son: el involucramiento o aceptación que implica el grado de atención y conocimiento que los padres tienen de las necesidades de sus hijos, y la exigencia y supervisión que indica en qué medida los padres establecen a las hijas reglas claras de comportamiento y supervisan las conductas de sus hijos.

La combinación de estas dimensiones generan los diferentes estilos de paternidad que a continuación se describen:

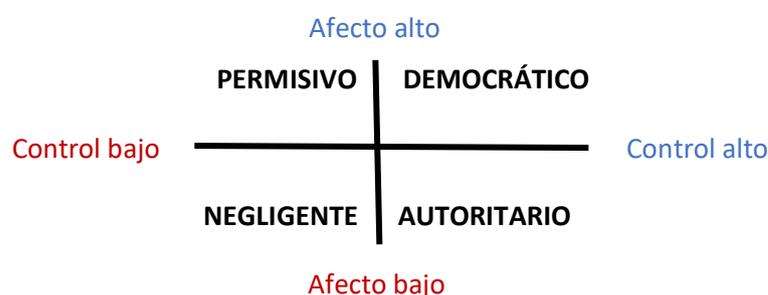


Tabla 2. Tipología de socialización familiar según los rasgos de conducta parental

Tipología de socialización familiar	Rasgos de conducta parental	Consecuencias educativas sobre los hijos
Democrático	<ul style="list-style-type: none"> -Afecto manifiesto. -Sensibilidad ante las necesidades del niño: responsabilidad. -Explicaciones. -Promoción de la conducta deseable. -Disciplina inductiva o técnicas punitivas razonadas (privaciones, reprimendas). -Promueven el intercambio y la comunicación abierta. -Hogar con calor afectivo y clima democrático. 	<ul style="list-style-type: none"> -Competencia social. -Autocontrol. -Motivación. -Iniciativa. -Moral autónoma. -Alta autoestima. -Alegres y espontáneos. -Autoconcepto realista. -Responsabilidad y fidelidad a compromisos personales. -Prosocialidad dentro y fuera de la casa (altruismo, solidaridad). -Elevado motivo de logro. -Disminución en frecuencia e intensidad de conflictos padres-hijos.
Autoritario	<ul style="list-style-type: none"> -Normas minuciosas y rígidas. -Recurren a los castigos y muy poco a las alabanzas. -No responsabilidad paterna. -Comunicación cerrada o unidireccional (ausencia de diálogo). -Afirmación de poder. -Hogar bajo un clima autocrático. 	<ul style="list-style-type: none"> -Baja autonomía y autoconfianza. -Baja autonomía personal y creatividad. -Escasa competencia social. -Agresividad e impulsividad. -Moral heterónoma (evitación de castigos). -Menos alegres y espontáneos.
Permisivo	<ul style="list-style-type: none"> -Indiferencia ante sus actitudes y conductas positivas y negativas. -Responden y atienden las necesidades de los niños. -Permisividad. -Pasividad. -Evitan la afirmación de autoridad y la imposición de restricciones. -Escaso uso de castigos, toleran todos los impulsos de los niños. -Especial flexibilidad en el establecimiento de reglas. -Acceden fácilmente a sus deseos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Baja competencia social. -Pobre autocontrol y heterocontrol. -Escasa motivación. -Escaso respeto a normas y personas. -Baja autoestima, inseguridad. -Inestabilidad emocional. -Debilidad en la propia identidad. -Autoconcepto negativo. -Graves carencias en autoconfianza y autorresponsabilidad. -Bajos logros escolares.
Negligente	<ul style="list-style-type: none"> -No implicación afectiva en los asuntos de los hijos. -Dimisión en la tarea educativa, invierten en los hijos el menor tiempo posible. -Escasa motivación y capacidad de esfuerzo. -Inmadurez. -Alegres y vitales. 	<ul style="list-style-type: none"> -Escasa competencia social. -Bajo control de impulsos y agresividad. -Escasa motivación y capacidad de esfuerzo. -Inmadurez. -Alegres y vitales.

Pionero en estudiar la relación entre la tipología de socialización familiar y su relación con el rendimiento académico fue Baumrind (1971, 1973). Sus trabajos han servido de base de una gran cantidad de investigaciones en Estados Unidos y otros países cuyos objetivos fundamentales se centran en determinar la influencia que ejercen los padres en el desarrollo de los hijos (Aguilar, Valencia, y Vallejo, 2001 y 2002; Asili y Pinzón, 2003; Darling, Dornbusch, Lamborn, y Steinberg, 1992; Darling, Dornbusch, Lamborn, Mounts, y Steinberg, 1994; Felbab y Lamborn, 2003; Palacios, 2005).

Al respecto, un grupo de investigadores estadounidenses utilizaron los planteamientos de Baumrind para estudiar la relación de los estilos parentales y el desempeño académico de muestras de

adolescentes (Dornbusch, Frailegh, Leiderman, Ritter, y Roberts, 1987) encontrando resultados muy similares a lo reportado por el autor: los hijos cuyos padres tenían un **estilo parental** negligente o permisivo presentaron las calificaciones más bajas, mientras que aquellos adolescentes cuyos padres tenían un estilo democrático tuvieron las calificaciones más altas. Siguiendo esta línea de investigación, Elmen, Mounts, y Steinberg (1989) propusieron determinar en qué medida la autonomía psicológica que promueven los padres con estilo democrático es un elemento del buen desempeño académico de las hijas e hijos, encontrando que efectivamente esta característica del estilo democrático influye de manera positiva para que las y los adolescentes tengan ideas positivas hacia la escuela y su propio desempeño en ella. Posteriormente, Darling y cols. (1992) encontraron, mediante un estudio longitudinal, que aquellos adolescentes con padres con un estilo democrático y que participaban de manera más activa en las actividades que marcaba la institución e impulsaban a sus hijas e hijos en las actividades escolares se relacionaban con jóvenes que tenían un mejor desempeño académico.

Ampliando las variables de estudio y añadiendo ahora la variable **autoconcepto**, Darling y cols., (1994) encontraron que aquellos adolescentes que tenían padres con estilos democráticos fueron los que presentaron un autoconcepto académico más alto y obtuvieron las mejores calificaciones. Un dato interesante es que los adolescentes con padres con estilo negligente disminuyeron de manera significativa su autoconcepto académico y sus calificaciones entre la primera y segunda evaluación que se hicieron de estos factores.

Dornbusch, Glasgow, Ritter, Steinberg, y Troyer (1997) investigaron la relación entre los estilos parentales de adolescentes de diferentes **grupos étnicos** e indicadores de su desempeño académico como fueron: la participación en las clases, el tiempo dedicado a la realización de las tareas, las calificaciones, las expectativas educativas y las atribuciones que hacían de sus calificaciones en varias materias. Estos autores encontraron que los adolescentes con padres no democráticos atribuían el resultado de sus buenas calificaciones a causas externas y sus calificaciones deficientes a su falta de habilidad. Estos autores enfatizan la importancia de los procesos de atribución del comportamiento en el desempeño académico de los estudiantes. En estos trabajos, los investigadores incluyeron muestras de diferentes grupos étnicos de la sociedad estadounidense: blancos, afroamericanos, asiáticos e hispanos. Uno de los resultados importantes fue encontrar que en familias asiáticas con adolescentes, los estilos parentales democrático y autoritario no presentaban los mismos efectos en el desarrollo de los hijos, especialmente en el rendimiento académico, como se presentó en las familias americanas blancas. Esto ha generado una serie de estudios cuyo objetivo fundamental ha sido analizar el efecto de los estilos parentales en el desempeño académico de los hijos de familias asiáticas. En esta tónica, el trabajo de Chen, Dong, y Zhou (1997) se propuso determinar los efectos de las prácticas parentales democráticas y autoritarias en la ejecución escolar de niños de 8 y 9 años, encontrando que el autoritarismo en los padres se asoció con niños con mayor agresividad y rechazo por parte de los compañeros, así como un menor rendimiento académico. Aquellos niños cuyos padres tenían prácticas de tipo democrático presentaron los índices de ajuste social y rendimiento académico más altos.

Otra corriente de estudio surgió para extrapolar la tipología de los estilos parentales o las dimensiones consideradas en ella, para caracterizar los **comportamientos de los maestros** hacia los estudiantes o bien las condiciones generales de las instituciones educativas (Hetherington, 1993). Esta aproximación es muy interesante porque ha demostrado que la exigencia y el involucramiento de los maestros o las instituciones educativas, tiene efectos muy significativos en los procesos escolares de los estudiantes así como en sus trayectorias personales, encontrando similitudes muy grandes con los resultados de los estudios sobre los estilos parentales de las familias y el desarrollo de los hijos.

Al respecto, son pocos los estudios encontrados que planteen protocolos de actuación con los que poder mejorar la relación familia-centro educativo en pro del rendimiento académico del alumno. Destacamos el realizado por Taberner Perales (2016) quien demostró que la participación de los padres hizo que los alumnos mejoran la media de las calificaciones de las distintas asignaturas del tercer trimestre respecto del primero y que los alumnos manifestaron que en casa hay otro clima afectivo, se dialoga más, reciben más apoyo y ayuda de los padres, lo que les produce mayor bienestar y predisposición hacia las tareas escolares. También demostró que se produjo una mejora de las actitudes de los padres sintiéndose más capaces de enfrentarse a la compleja tarea de educar a sus hijos, así como de valorar la actividad que realizaba el centro educativo.

4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

1) Justificación de la Propuesta:

Como hemos visto en el estudio anterior, la participación de los padres en la educación de sus hijos es beneficiosa para el rendimiento de los mismos ya que hace que se sientan más competentes, mejora su autonomía y autoestima (al recibir lo que demandan: atención parental) provocando todo ello un incremento del rendimiento académico.

El planteamiento que se presenta podría llevarse a cabo en cualquiera de los cursos de la ESO, ya que los problemas derivados de una baja participación familiar en el rendimiento escolar de los hijos son palpables en todas las etapas educativas. Proponemos, sin embargo, aplicarlo **1º ESO**, con el fin de asentar las bases de una correcta implicación familiar en el rendimiento académico que permita la adherencia de estas conductas por parte de los padres/hijos a lo largo de toda la etapa educativa. La propuesta que se presenta es una adaptación y modificación de la realizada por (Taberner Perales, 2016)

2) Propuesta de Intervención:

La puesta en práctica del mismo se realizará atendiendo a **tres fases**:

- La **primera fase** se desarrollaría durante el primer trimestre del curso. En esta fase, por un lado se organizaría el proyecto por parte de los profesores responsables de cada departamento implicado y la directiva; se informaría a los padres/madres/tutores de los alumnos que participarían en el proyecto para su consentimiento; también se informaría a la Dirección Territorial de la Consellería de Educación de la Comunidad Valenciana, se recogerían datos para posibles modificaciones; y se administrarían los cuestionarios (una vez obtenidas todas las autorizaciones pertinentes). Los cuestionarios y pruebas cualitativas que se pueden administrar son (*ver anexo 2, 3, 4, 5*):
 - **Cuestionario CEFFEEA** (Taberner Perales, 2016): para evaluar los factores que favorecen el éxito escolar en alumnos de 9 a 12 años (para alumnos). Está compuesto de 69 ítems que presentan un formato de respuesta cerrada en el que los alumnos han de señalar, de 1 a 5, en qué medida están o no de acuerdo con cada afirmación. Al final del cuestionario se recoge una valoración cualitativa en la que los alumnos pueden realizar comentarios y responder a la siguiente cuestión en el pretest: *“¿Qué piensas que sería importante que le contáramos a los padres y madres en el programa?”*; y en el postest: *“¿Ha cambiado alguna cosa en casa en los últimos meses?”*
 - **Cuestionario CEFFEEF** (Taberner Perales, 2016): para evaluar los factores que favorecen el éxito escolar en alumnos de 9 a 12 años (para familias). Está compuesto de 76 ítems que, al igual que en el anterior, presentan un formato de respuesta cerrada en el que los padres han de señalar, de 1 a 5, en qué medida están o no de acuerdo con cada afirmación, y que miden también las ocho dimensiones mencionadas.
 - Cuestionario de **evaluación final del programa para madres y padres** (Taberner Perales, 2016) que trata de promover desde casa el éxito escolar. Está formado por 17 cuestiones. Las 12 primeras tienen un formato cerrado en las que han de señalar, de 1 a 5, en qué medida están o no de acuerdo con cada afirmación. También cuenta con 4 cuestiones de carácter abierto y una última en la que pueden hacer los comentarios o valoraciones que deseen.
 - **Diario de sesiones**. Tiene por objeto el tomar nota de ciertos aspectos destacables de cada sesión que permita llevar un seguimiento adecuado del programa y recordar en todo momento los acuerdos tomados y otros aspectos que es importante señalar, como el clima generado en el grupo, el grado de participación, los comentarios hechos por las participantes, etc. Asimismo, permitió recoger algunas conclusiones derivadas de las reflexiones llevadas a cabo en casa, lo que supuso un aporte más de datos cualitativos para esta investigación.
 - **Grupo de discusión** con los padres que han participado en el proyecto, pasado un tiempo (*p.e. dos meses*).

- La **segunda** fase se desarrollaría durante el segundo y tercer trimestre y en ella se llevarían a cabo las unidades didácticas integradas con sus correspondientes tareas, actividades y ejercicios diseñados para este proyecto desde los diferentes departamentos implicados. En la elaboración y desarrollo de un proyecto interdisciplinar es necesario que exista una interacción continua entre las diferentes asignaturas que participan en el proyecto. Como defiende la LOMCE, para asegurar el completo desarrollo de las competencias clave, es necesario que estas se aborden desde diferentes materias, estando estas coordinadas en su intervención. Es así como que se da significatividad al proceso de aprendizaje (*ver tabla 3*).

Además de trabajar los contenidos específicos de cada materia orientados hacia la temática escogida en el proyecto "*Mi familia en el instituto*", se llevarán a cabo una serie de talleres colectivos y comunes a todas las materias en los que participarán las familias implicadas, así como los docentes (cada departamento será el responsable de un taller):

- **Propuesta de Talleres:** se realizará uno por semana y tendrán una duración de hora y media. En ellos se aplicará una metodología experimental, de manera que se combinaran exposiciones orales, acompañadas de material audiovisual, con técnicas de dinámica de grupo que han de promover la cohesión y la confianza de los participantes, así como estimular la reflexión y posterior acción que de ello se desprenda. Además, a cada participante se le facilita un dossier con los materiales necesarios para llevar a cabo las actividades tanto del taller como de casa, así como una bibliografía que les permita profundizar en los temas que más les interesen.
- **Propuesta de Modelos de actividades:**
 - Entrevistas y cuestionarios para detectar intereses, expectativas y opiniones.
 - Dinámicas para favorecer el sentimiento de grupo, la distensión y disminuir el estrés.
 - Uso de cuentos y fábulas para estimular la participación activa.
 - Audiovisuales para centrar la atención e introducir determinados temas.
 - Discusiones en pequeño y gran grupo para favorecer la reflexión individual y grupal.
 - Juegos de rol para observar desde fuera simulacros de situaciones de casa.
 - Estudio de casos adaptados de situaciones reales para reflexionar y ver diferentes opciones.
 - Tareas para casa, con la finalidad de que afiancen lo que hemos visto y pongan en práctica, en situaciones reales, las habilidades trabajadas.
- **Propuesta de Calendario de sesiones y actividades de los Talleres:**
 - **Sesión inicial:** Presentación.
 - **Sesión 1:** El éxito escolar de los alumnos como objetivo del centro (*ver anexo 1*):
 - Dar clase de las asignaturas a los padres para que puedan ayudar a sus hijos/as.
 - **Sesión 2:** Competencia emocional:
 - Empatizar con los hijos para poder ayudarlos y saber cómo se sienten y que necesitan.
 - **Sesión 3:** Comunicación y diálogo:
 - Aprender a canalizar los nervios.
 - **Sesión 4:** Colaboración entre familia y escuela.
 - Organizar actividades extraescolares conjuntas, música, baile, deporte, etc.
 - **Sesión 5:** Organización del espacio y el tiempo libre y de estudio.
 - Aprender a gestionar el tiempo.
 - **Sesión 6:** Estrés y relajación:
 - Realizar técnicas de relajación en talleres y casa (padres e hijos/as).

Tabla 3. Proyecto “Mi familia en el instituto”

Título Proyecto:	Mi Familia en el instituto		
Materias / Contenidos:	Matemáticas:		
	<ul style="list-style-type: none"> - Ensayo-error. El error como forma de aprendizaje. - Vocabulario propio de números, algebra, geometría, funciones, probabilidad y estadística. - Elaboración y utilización de estrategias para el cálculo mental, cálculo aproximado y cálculo con calculadora u otros medios tecnológicos. 		
	Inglés:		
	<ul style="list-style-type: none"> - Técnicas de escucha activa: escuchar sin interrumpir, mostrar atención, interés y empatía. - Relaciones interpersonales e interculturales tales como las normas de cortesía y las muestras de respeto entre personas de diferentes culturas y orígenes. - Patrones de comportamiento: expresiones faciales y gestos. 		
	Geografía:		
	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de diversos procedimientos para la clasificación, organización, análisis y representación de la información relacionada con los contenidos del nivel: esquemas, mapas conceptuales, mapas temáticos, etc. Y de la información proporcionada por sistemas de información geográfica. - Uso de herramientas TIC para organizar (marcadores sociales, hojas de cálculo, etc.), interpretar información y crear contenidos en diferentes formatos: textos, mapas, gráficas, videos, presentación diapositivas, etc. - Técnicas de escucha activa: parafrasear, resumir. 		
	E.Plástica:		
	<ul style="list-style-type: none"> - Situaciones de interacción comunicativa (conversaciones, entrevistas, debates, etc.) - Expresión de emociones básicas, ideas, acciones y situaciones al realizar sus obras. - Reconocimiento de cualidades emotivas y expresivas de los medios gráficos-plásticos, y disfrute en el proceso de producción artística. 		
	E.Física:		
	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidades físicas relacionadas con la salud: resistencia aeróbica, fuerza general y flexibilidad. Toma de conciencia de la propia condición física u predisposición a mejorarla con un trabajo adecuado. - Valoración de las posibilidades lúdicas del juego y el deporte como dinámica de grupos y disfrute personal. - Aplicación de la respiración como un elemento de ritmo y del bienestar individual. 		
Fases:	<ul style="list-style-type: none"> - Organización del proyecto - Temporalización de contenidos – materias - Asignación de roles a cada departamento - Solicitud de permisos - Administración de cuestionarios (pre-test) 	<ul style="list-style-type: none"> - UJDD en cada una de las materias participantes - Talleres extraescolares 	<ul style="list-style-type: none"> - TAREA final - Administración de cuestionarios (post-test) - Reuniones de los departamentos - Valoración inter e intra-departamental
Materias/Talleres	<ul style="list-style-type: none"> - Matemáticas: El éxito escolar (taller 1). - Inglés: Comunicación y diálogo (taller 3). - Geografía: Organizar el espacio y el tiempo libre de estudio (taller 5). - E. plásticas: Competencia emocional (taller 2). - EF: Colaboración entre familia y escuela (taller 4) y Estrés y relación (taller 6). 		

- La **tercera** fase se desarrollaría durante el mes de junio y en ella se realizaría la tarea final del proyecto con la implicación de todas las materias donde se realizará un trivial para el último día de curso con todos los padres y alumnos de este curso. Se volverían a administrar los cuestionarios descritos para comprobar el grado de consecución de los objetivos previstos (al finalizar la intervención y dos semanas después de la misma). De igual forma se realizarían reuniones por parte de los departamentos implicados con el objeto de analizar los datos, proponer mejoras, así como diseñar la propuesta de intervención para los siguientes cursos.



5. CONCLUSIONES

La familia es considerada como una institución fundamental en el desarrollo del individuo y en su socialización. Cumple la tarea de transmitir la cultura, valores, tradiciones, el establecimiento de normas básicas y fundamentales para garantizar la convivencia en sociedad, así como la formación de la identidad y de la autonomía. Es por ello que toma un papel importante en el desarrollo del adolescente.

De esta forma, la manera de mostrar, por parte de los padres las **percepciones** que tienen de sus hijos son fundamentales para la construcción de su identidad. Si estas son negativas, los hijos van construyendo una identidad basada en la descalificación propia, mientras que las percepciones positivas, las altas expectativas contribuyen al desarrollo de una identidad positiva y satisfecha consigo mismo.

Teniendo en cuenta el **nivel de estudios** de los progenitores según Pérez-Díaz y cols. (2009) han demostrado que el porcentaje de padres que muestra una mayor implicación y ejerce una participación más efectiva se incrementa a medida que lo hace su nivel de estudios, estos se caracterizan por tener una edad más avanzada que los padres que se implican en menor medida. Además los padres con mayor implicación tienen en casa más de 200 libros y suelen ser en menor porcentaje personas inmigrantes.

Con respecto a la **titularidad del centro educativo**, en los centros privados en Educación Infantil y los concertados en Educación Secundaria Obligatoria, los padres muestran una mayor participación e implicación más efectiva, mientras que en la etapa de Educación Primaria no se ha encontrado asociación entre la mayor o menor participación e implicación de las familias y la titularidad del centro al que asisten.

Por otro lado, si atendemos a la **influencia paternal/maternal**, parece aceptarse que la idea de las expectativas que tengan las madres respecto al futuro educacional de sus hijos es un factor determinante en su éxito escolar, estando incluso por encima de los ingresos económicos (Gil, 2011).

El **apoyo familiar**, por tanto, ha sido considerado uno de los elementos importantes en el proceso educativo debiendo éste coincidir con el implantado en el centro escolar.

Otro de los factores que influyen en el desarrollo de los hijos ha sido la **tipología de la socialización** familiar, demostrado por Baumrind (1971, 1973) y posteriormente por otros autores estadounidenses cómo (Aguilar, Valencia, y Vallejo, 2001 y 2002; Asili y Pinzón, 2003; Darling, Dornbusch, y cols. 1991, 1994; Darling, y cols., 1992; Felbab y Lamborn, 2003; Palacios, 2005), que los hijos cuyos padres tenían un estilo parental negligente o permisivo presentaron las calificaciones más bajas, mientras que aquellos adolescentes cuyos padres tenían un estilo democrático tuvieron las calificaciones más altas.

A raíz de estos estudios se hace necesario plantear propuestas como la que presentamos con la que se pretende mejorar las relaciones familia-hijos/as y con ello el rendimiento académico de los alumnos/as, así como la convivencia familiar.

Es por ello que atendiendo a las variables comentadas, se debe hacer un estudio familiar previo que permita establecer las características de los alumnos atendiendo a variables como los estudios de los padres, nivel socioeconómico y cultural, recursos de aprendizaje y materiales, número de libros que tienen en casa, etc., para poder determinar perfiles de alumnos con tendencia tanto al rendimiento como al fracaso escolar. De esta forma podremos **PREVEER** y no **LAMENTAR**.

Además, es importante destacar que este planteamiento de los estilos parentales puede ser útil para ahondar en esta relación entre la familia y el desempeño académico, siendo éste un tema central para todos aquellos involucrados en el proceso educativo.

En definitiva, se considera que cualquier forma de participación familiar en la educación escolar que el niño/a recibe es, a priori, positiva, generando efectos beneficiosos sobre la motivación, cuando los padres participan activamente en el centro escolar, los hijos incrementan su rendimiento académico y, además, el centro mejora su calidad educativa.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar Castillo, F. M. (2015). *Estudio comparativo del Clima Social Familiar en estudiantes de secundaria según su rendimiento académico de la Institución Educativa*. N° 1279 Huaycán, Zona R Ate-Vitarte, 2015.
- Aguilar, V. J.; Valencia, L. A. y Vallejo, C. A. (2001) "Estilos de paternidad en familias totonacas con hijo adolescentes que viven en el medio rural". *Revista Enseñanza e Investigación en Psicología* enero-junio, VI, 1.
- Aguilar, V. J.; Valencia, L. A. y Vallejo, C. A. (2002) "Estilos de paternidad en padres totonacas y promoción de autonomía psicológica hacia los hijos adolescentes". *Psicología y Salud*, XII, 1, 101-108.
- Alonso, N., Cervelló, E., Martínez Galindo, C., y Moreno, J. A (2005). Motivación, disciplina, coeducación y estado de flow en educación física: Diferencias según la satisfacción, la práctica deportiva y la frecuencia de práctica. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 5 (1-2), 225-243.
- Álvarez, M. S., Balaguer. I., Castillo, I., y Duda, J. L. (2009). Clima motivacional, metas de logro y motivación autodeterminada en futbolistas cadetes. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 35, 35-44.
- Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. En G. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Arias, V., Martínez, L., Morales, F., y Nouvilas, E. (2012). *Psicología Social Aplicada*. Madrid: Panamericana.
- Arruza, J., Balagué, G., Carmona, M., Cecchini, J. A., Escartí, A. y González, C. (2001). The influence of the teacher of Physical Education on Intrinsic Motivation, Self-confidence, Anxiety and Pre- and Post-competition Mood states. *European Journal of Sport Science*, 4, 12-36.
- Asili, N y Pinzón (2003) "Relación entre estilos parentales, estilos de apego y bienestar psicológico" *Psicología y Salud*, XIII, 2, 215-226.
- Balaguer, I., Castillo, I., Crespo, M., Duda, J. L., y Moreno, Y.(2009). Interacciones entre las perspectivas situacionales y disposicionales de meta y el burnout psicológico de los tenistas júnior de la elite internacional. *Acción Psicológica*, 6 (2), 63-75.
- Baumrind, D. (1971) "Current Patterns of Parental Authority". *Developmental Psychology Monographs* 4.
- Baumrind, D. (1973). "The development of instrumental competence through Socialization" En A. D. Pick (Ed) *Minnesota Symposium on child psychology*. VII, 3-46. Minneapolis, University of Minnesota, Press.
- Bazán, A., Sánchez, B., & Castañeda, S. (2007). Structural relationship between family support, parents' education level, teachers' characteristics and performance of written language.[Relación estructural entre apoyo familiar, nivel educativo de los padres, características del maestro y desempeño de la lengua escrita.]. *Rev. Mexicana Invest. Educ*, 12, 701-729.
- Blanco, L. Á., y González, R. A. M. (2016). Cooperación entre las Familias y los Centros Escolares como Medida Preventiva del Fracaso y del Riesgo de Abandono Escolar en Adolescentes. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10 (1), 175-192.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de educación*, 339 (2006), 119-146.
- Bullón, F. F., Campos, M. M., Castaño, E. F., del Barco, B. L., y del Río, M. I. P. (2017). Análisis del rendimiento académico de los alumnos de educación secundaria obligatoria según las variables familiares. *Educación XX1*, 20 (1).

- Casarín, A. V., e Infante, T. (2006). Familia y rendimiento académico. *Revista de educación y desarrollo*, 5, 55-59.
- Cervelló, E., García. T. J., Jiménez, R., y Santos-Rosa., F (2005). El clima motivacional en las clases de Educación Física: una aproximación práctica desde la Teoría de Metas de Logro. *Apunts: Educación Física y Deporte*, 81, 21-28.
- Chen, X., Dong, Q. Y Zhou, H. (1997) " Authoritative and authoritarian parenting practices and social and school performance in Chinese children" *International Journal of Behavior Development*, XXI, 4, 855-873.
- Darling, N., Dornbusch, S., Lamborn, S., Mounts, N. Y Steinberg, L., (1994). "Over-time changes in adjustment among adolescent from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families". *Child Development*, 65: 754-770.
- Darling, N.; Dornbusch, S.; Lamborn, S. y Steinberg. L. (1992). "Impact of Parenting Practices on Adolescent Achievement: Authoritative Parenting, School Involvement, and Encouragement to Succeed". *Child Development*, LXIII, 1266- 1281.
- Darling, N. Y Steinberg L. (1993). "Parenting styles as context: an integrative model". *Psychological Bulletin*, CXIII, 3,488.
- De Knop, P., Theeboom, M., y Weiss, M. R. (1995). *Motivational climate, psychosocial responses, and motor skill development in children's sport: a field based-intervention study. Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17, 294-311.
- De León Sánchez, B. (2011). La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/as. En *XII Congreso Internacional De Teoría De La Educación Por La Universidad De Barcelona* (Vol. 1).
- Del Estado, C. E. (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Secretaría general técnica. Centro de publicaciones. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid.
- Delgado, F. (coord.) (1994). *El rendimiento escolar. Los alumnos ante su éxito y fracaso escolar*. Madrid: Editorial Popular: Confederación Española de Asociaciones de Padres de Alumnos, D.L.
- Dornbusch, S.; Frailegh, M.; Leiderman, H. Roberts, D. y Ritter PH. (1987) "The relation of parenting style to adolescent school performance". *Child Development*, 58, 1244- 1257.
- Dornbusch, S., Glasgow, K., Ritter, P.H., Steinberg, L. y Troyer, L. (1997). Parenting styles, adolescents' attributions, and educational outcomes in nine heterogeneous high schools". *Child Development*, LXVIII, 3, 507-529.
- Elvira-Valdés, M. A. y Pujol, L. (2012). Autorregulación y rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 367-378.
- Esteves, E., Jimenez, T. y Musitu, G. (2007). *Relación entre padres e hijos adolescentes*. Valencia: Editorial Nau Llibres.
- Fan, X. y Chen, M. (2001). Parental involvement and student's academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
- Felbab, A. y Lamborn, S. (2003) "Applying Ethnic Equivalence and Cultural Values Models to African-American Teens' Perceptions of Parents". *Journal of Adolescence* XXVI, 5, 605-22.
- Fernández, J.A y Tobío, C. (1998). Las familias monoparentales en España. *Reis: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 83, 51-85.
- Fromm, E., Horkheimer, M. y Parsons, T. (1978). *La familia*. Barcelona: Ediciones Península.
- García Sanz, M., Hernández Prados, M., Parra Martínez, J., Vicente, G., y Ángeles, M. (2016). Participación familiar en la etapa de educación primaria. *Perfiles educativos*, 38(154), 97-117.
- Garreta, J. (Ed). (2007). *La relación familia-escuela*. Lleida: Editions de la Universidad de Lleida.

- Garreta Bochaca, J. (2015). La comunicación familia-escuela en educación infantil y primaria. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8 (1), 71-85.
- Gil Flores, J. (2011). Medición del nivel socioeconómico familiar en el alumnado de Educación Primaria. *Revista de Educación*. 362, 298-322.
- Gimeno, E. M. C., Murcia, J. A. M., Martínez Galindo, C., Morell, R. F., y Ramón, M. M. (2010). El papel del clima motivacional, la relación con los demás, y la orientación de metas en la predicción del flow disposicional en educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 165-178.
- González-Cutre, D.; Moreno, J. A., y Parra, N. (2008). Influencia del apoyo a la autonomía, las metas sociales y la relación con los demás sobre la desmotivación en educación física. *Psicothema*, 20, 636-641.
- González-Pienda, J. A. y Núñez, J. C. (2005). La implicación de los padres y su incidencia en el rendimiento de los hijos. *Revista de Psicología y Educación*, 1(1), 115-134.
- Gordillo, M. G., Fernández, M. I. R., Herrera, S. S., y Almodóvar, Z. C. (2016). Clima afectivo en el aula: vínculo emocional maestro-alumno. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. *Revista INFAD de Psicología*, 1(1), 195-202.
- Grau, M. A. G., y Barrio, B. P. (2015). La participación de las familias en el sistema educativo: la percepción del profesorado en formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 99-112.
- Greenleaf, C. A., Krane, V., y Snow, J. (1997). Reaching for gold and the price of glory: A motivational case study of an elite gymnast. *The Sport Psychologist*, 11, 53-71.
- Halliburton, A. L. y Weiss, M. R. (2002). Sources of competence information and perceived motivational climate among adolescent female gymnasts varying in skill level. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 24, 396-419.
- Hernández Prados, M.A. (2005). La tarea de educar en la familia. *X Congreso Internacional de Educación Familiar: Fortalezas y debilidades de la familia en una sociedad de cambio*. Universidad de las Palmas de Gran Canaria: Radio Ecca.
- Hetherington, E. M. (1993) " An overview of the Virginia Longitudinal Study of Divorce and Remarriage with a focus in early adolescence". *Journal of Family Psychology*, VII. 39-56.
- Kemper, S. (2000). *Influencia de la práctica religiosa (Activa - No Activa) y del género de la familia sobre el Clima Social Familiar*. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú.
- López, M. T. y Martín Rasines, E. (2008). Familia y educación en valores. En, M. T. López (Aut.), *Familia, escuela y sociedad. Responsabilidades compartidas en la educación* (pp.13-51). Madrid: Ediciones Cinca.
- Marchesi, A. (2000). *Controversias en la educación española*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martín, E. (2000). *Familia y sociedad: Una introducción a la sociología de la familia*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Mella, O. y Ortiz, I. (1999). Rendimiento escolar. Influencias diferenciales de factores externos e internos. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 1, 69-92.
- Musitu, G. et al. (1988). *Familia y educación. Prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos*. Barcelona: Labor.
- Musgrove, F. (1975). *Familia, educación y sociedad*. Pamplona: Verbo Divino.
- Navarrete, L. (2007). *Jóvenes y fracaso escolar en España*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Nancy J. Brooks y Stitt Nichole M. y (2014), "Reconceptualizing Parent Involvement: Parent as accomplice or parent as partner?", *Schools: Studies in Education*, vol. 11, num. 1, pp. 75-101.

- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ntoumanis, N. (2002). Motivational clusters in a sample of British physical education classes. *Psychology of Sport and Exercise*, 3, 177-194.
- Prados, M. Á. H., y Lorca, H. L. (2006). Análisis del enfoque actual de la cooperación padres y escuela. *Aula abierta*, (87), 3-25.
- Palacios, J. (2005). *Estilos parentales y conductas de riesgo en adolescentes*. Tesis (inédita). México: UNAM.
- Pérez-Díaz, V., Rodríguez, J. C. y Fernández, J. J. (2009). Educación y familia. *Papeles de Economía Española*, 119, 36-58.
- Renau, M. D. (1985). La institución escolar y sus acondicionamientos. En M. P. Bandres, G. Jaraquemada, M. J. García, y M. D. Renau. *La influencia del entorno educativo en el niño* (pp. 97-104). Madrid: Cincel.
- Riggio, H. R. y Weiser, D. A. (2010). Family background and academic achievement: Does self-efficacy mediate outcomes? *Social Psychology of Education: An international Journal*, 13, 367-383.
- Roldán, M. A. (2008). Familia y escuela como agentes de socialización. En T. López (Dir.), *Familia, Escuela y Sociedad. Responsabilidades compartidas en la educación* (pp. 95-142). Madrid: Ed. Cinca.
- Rosário, P., Lourenço, A., Paiva, O., Rodrigues, A., 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.
- Steinberg, L.; Elmen, J.; Mounts, N. (1989). "Authoritative Parenting, Psychosocial Maturity and Academic Success among Adolescents". *Child Development*, LX, 1424- 1436.
- Segovia, J. D., Titos, M. A. M., y Martos, L. D. (2016). Colaboración familia–escuela en España: retos y realidades. *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 9(18), 111-133.
- Taberner Perales, E. (2016). *Programa de Educación Familiar Promover desde Casa el Éxito Escolar*. Autoedición. Valencia.
- White, K. R. (1982). The relation between socioeconomic status and academic achievement. *Psychological Bulletin*, 91, 461-481.
- Zarate, I. (2003). *Factores psicosociales familiares asociados a la iniciación sexual en escolares de educación secundaria de Lima Cercado*. (Tesis de Maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos).

7. ANEXOS

1) Ejemplo de la Sesión 1: El éxito escolar de los alumnos como objetivo

EDUCAR PARA EL ÉXITO. AUTONOMÍA, ESFUERZO Y RESPONSABILIDAD (Taberner Perales, 2016)

- **Objetivos:**

- Reflexionar sobre la importancia de tomar las riendas de nuestra vida y de responsabilizarnos de las propias acciones.
- Encontrar vías y estrategias para educar niños/as autónomos y responsables, capaces de encontrar la motivación y el esfuerzo necesarios para conseguir sus objetivos en la vida.

- **Actividades:**

- Turno de palabra para comentar lo que han tratado de cambiar en casa y cómo ha ido. Pensar qué estilo educativo lleva más fácilmente a hacer niños autónomos y responsables.
- Reflexión sobre la evolución del desarrollo moral humano según Kohlberg y la importancia de las emociones según las últimas investigaciones en materia de neurociencia.
- Actividad: Cada participante piensa y describe situaciones o momentos en los que actúa de manera consciente y responsable, de acuerdo con sus metas. Puesta en común. Establecer pautas de actuación.
- Lectura del documento: EDUCAR EN LA RESPONSABILIDAD. Breve resumen de las convicciones en las que se basan los trabajos de Juan Escámez y Ramón Gil (2001).
- Tarea para casa: Leer el documento de internet (enviar el enlace por mail) “7 maneras probadas de motivar a los niños a rendir mejor en la escuela”. Guía para padres elaborada por The parent institute (Koklanaris, 2005).

- **Recursos:**

- Documento: EVOLUCIÓN DEL DESARROLLO MORAL.
- Documento: EDUCAR EN LA RESPONSABILIDAD.
- Documento: 7 MANERAS PROBADAS DE MOTIVAR A LOS NIÑOS A RENDIR MEJOR EN LA ESCUELA.
- Documento: CUESTIONES PARA REFLEXIONAR:
 1. ¿Cuál piensas que es el estilo educativo que lleva más fácilmente a hacer niños autónomos y responsables?
 2. ¿Cómo promueves la autonomía, el esfuerzo y la responsabilidad de tus hijos? Describe una situación en la que no sabéis cómo actuar con ellos.
 3. ¿Qué significa que una persona actúa de manera autónoma post-convencional? ¿Qué podéis hacer en casa para madurar a nivel moral?
 4. ¿Qué te ha aportado esta sesión? Explica brevemente lo que has sacado en claro y en qué te puede servir para tu vida en estos momentos, si es el caso.

2) Cuestionario CEFFEEA

INSTRUCCIONES :

- Lee atentamente las frases y señala con una cruz la respuesta que elijas.
- Ten en cuenta que no hay respuestas correctas ni incorrectas, cada uno/a responde lo que cree que debe contestar.
- Si te equivocas, tacha y vuelve a marcar.
- Si no entiendes alguna frase rodea con un círculo el número de la misma y levanta la mano. Te ROGAMOS que respondas a las cuestiones con total SINCERIDAD. Los datos son confidenciales y no se utilizará el nombre de las personas participantes en los resultados de la investigación.

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso/a	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Saco buenas notas en la escuela.	1	2	3	4	5
2. Me esfuerzo por sacar notas altas.	1	2	3	4	5
3. Estoy contento/a con mis maestros.	1	2	3	4	5
4. Me gusta venir a esta escuela.	1	2	3	4	5
5. Los maestros de esta escuela me ayudan a aprender.	1	2	3	4	5
6. Mis padres me felicitan cuando saco buenas notas.	1	2	3	4	5
7. Mis padres me preguntan por mis cosas de la escuela.	1	2	3	4	5
8. Mis padres hablan con mis maestros de cómo voy progresando.	1	2	3	4	5
9. Mis padres están contentos con mis maestros.	1	2	3	4	5
10. Mis padres participan en las actividades del centro.	1	2	3	4	5
11. Mis padres valoran mi trabajo y esfuerzo.	1	2	3	4	5
12. Mis padres me animan porque saben que puedo sacar mejores notas.	1	2	3	4	5
13. Mis padres están a mi lado cuando suspendo y/o necesito ayuda.	1	2	3	4	5
14. Duermo, al menos, ocho horas cada día.	1	2	3	4	5
15. Veo la tele con mis padres y después comentamos lo que hemos visto.	1	2	3	4	5
16. Cuando mis padres se enfadan se ponen nerviosos y me gritan.	1	2	3	4	5
17. Mis padres me dan premios si saco buenas notas.	1	2	3	4	5
18. En casa hablamos y concretamos horarios (de estudio, tele, juegos...)	1	2	3	4	5
19. Tenemos normas y todos tratamos de cumplirlas.	1	2	3	4	5
20. Me castigan si hago alguna cosa mal.	1	2	3	4	5
21. Mis padres controlan mi uso de internet.	1	2	3	4	5
22. Veo los programas de televisión que yo quiero sin control de mis padres.	1	2	3	4	5
23. Puedo jugar a videojuegos todo el tiempo que quiero.	1	2	3	4	5
24. Tengo responsabilidades en casa.	1	2	3	4	5
25. Me esfuerzo por conseguir lo que quiero.	1	2	3	4	5
26. Hago mis tareas de la escuela sin que nadie me lo recuerde.	1	2	3	4	5
27. Conozco las normas y trato de cumplirlas.	1	2	3	4	5
28. Tengo mi habitación bien ordenada.	1	2	3	4	5
29. En casa me preguntan a la hora de tomar decisiones.	1	2	3	4	5
30. Tengo una asignación económica semanal (una paga).	1	2	3	4	5
31. En casa me dan todo lo que yo quiero.	1	2	3	4	5
32. Cuando quiero una cosa mis padres y yo valoramos si es realmente importante.	1	2	3	4	5
33. Cuando tengo un problema puedo hablarlo tranquilamente con mis padres.	1	2	3	4	5
34. Cuando discuto con mis padres hacemos las paces enseguida.	1	2	3	4	5
35. Pido perdón a mis padres cuando me paso con ellos.	1	2	3	4	5
36. Mis padres me piden perdón cuando se han pasado conmigo.	1	2	3	4	5
37. Mis padres me valoran tal como soy.	1	2	3	4	5
38. Pienso que soy una persona importante para mis maestros.	1	2	3	4	5

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso/a	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
39. Me siento satisfecho/a de mí mismo cuando hago las cosas bien hechas.	1	2	3	4	5
40. Soy una persona valiosa.	1	2	3	4	5
41. Soy capaz de controlarme cuando las cosas no son como yo espero.	1	2	3	4	5
42. La relación que tengo con mis padres se basa en la sinceridad.	1	2	3	4	5
43. Cuando mis padres me riñen me explican lo que he hecho mal.	1	2	3	4	5
44. Me escuchan cuando les cuento cosas de la escuela.	1	2	3	4	5
45. Hablar con mis padres me ayuda a reflexionar y a ser más responsable.	1	2	3	4	5
46. Engaño o miento a mis padres.	1	2	3	4	5
47. Hablo con mis padres de lo que hago con los amigos.	1	2	3	4	5
48. Hablo con mis padres de mis problemas y de lo que me preocupa.	1	2	3	4	5
49. Con mis padres hablo de lo que veo en internet.	1	2	3	4	5
50. En casa, cada día tenemos momentos para contarnos lo que nos ha pasado.	1	2	3	4	5
51. Tengo una mesa de estudio adecuada para trabajar y estudiar.	1	2	3	4	5
52. Tengo el material que necesito para hacer en casa el trabajo de la escuela.	1	2	3	4	5
53. En casa tenemos ordenador con acceso a internet.	1	2	3	4	5
54. Veo la tele mientras estudio o hago los deberes.	1	2	3	4	5
55. Hay buena luz en mi lugar de estudio.	1	2	3	4	5
56. Mis hermanos u otras personas me interrumpen cuando estudio o hago los deberes.	1	2	3	4	5
57. Me cuesta estudiar en casa porque hay mucho ruido.	1	2	3	4	5
58. Cuando estudio tengo a quien consultar mis dudas.	1	2	3	4	5
59. Pienso que si me esfuerzo a la hora de estudiar sacaré buenas notas.	1	2	3	4	5
60. Repaso en casa lo que hago en clase.	1	2	3	4	5
61. Hago mis deberes cada día.	1	2	3	4	5
62. Comparo lo que dice el libro de texto con lo que dicen los maestros.	1	2	3	4	5
63. Busco información complementaria en otros libros o en internet.	1	2	3	4	5
64. Cuando suspendo un examen es porque no he estudiado suficiente.	1	2	3	4	5
65. Si suspendo un examen supero el desánimo y estudio más para el siguiente.	1	2	3	4	5
66. Hago exámenes de prueba en casa para saber si me sé o no la lección.	1	2	3	4	5
67. Trato de estar bien atento/a en clase cuando los maestros explican.	1	2	3	4	5
68. Planifico mi tiempo para poder hacer los deberes cada día y también disfrutar de mis aficiones.	1	2	3	4	5
69. Aprendo las cosas de memoria una vez que las comprendo.	1	2	3	4	5

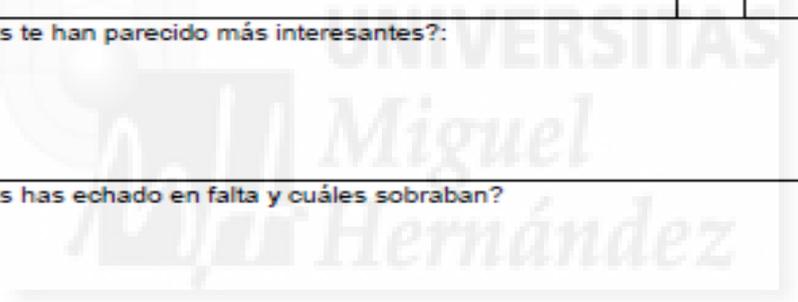
Escribe aquí los comentarios que consideres oportunos:

3) Cuestionario CEFFEEF

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso/a	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Pienso que vale la pena estudiar.	1	2	3	4	5
2. Mi hijo/a saca buenas notas en la escuela.	1	2	3	4	5
3. Mi hijo/a se esfuerza por sacar notas altas.	1	2	3	4	5
4. Pienso que su resultado escolar se adapta a su trabajo y esfuerzo.	1	2	3	4	5
5. Considero que mi hijo/a puede mejorar su rendimiento escolar y sacar buenas notas.	1	2	3	4	5
6. Mi hijo/a sabe que es el más beneficiado cuando se esfuerza y saca buenas notas.	1	2	3	4	5
7. Me gusta esta escuela.	1	2	3	4	5
8. Los maestros de esta escuela ayudan a mi hijo/a a que aprenda.	1	2	3	4	5
9. Estoy contento/a con sus maestros/as.	1	2	3	4	5
10. Felicito a mi hijo/a cuando saca buenas notas.	1	2	3	4	5
11. Le pregunto por sus cosas de la escuela.	1	2	3	4	5
12. Hablo con sus maestros.	1	2	3	4	5
13. Voy a las reuniones de madres y padres.	1	2	3	4	5
14. Considero que es importante la coherencia entre la escuela y la familia.	1	2	3	4	5
15. Valoro el trabajo y el esfuerzo de mi hijo/a.	1	2	3	4	5
16. Lo animo porque sé que puede sacar buenas notas.	1	2	3	4	5
17. Estoy a su lado cuando suspende y/o necesita ayuda.	1	2	3	4	5
18. Participo en las actividades del centro.	1	2	3	4	5
19. Mi hijo/a duerme, al menos, ocho horas cada día.	1	2	3	4	5
20. Ve la tele conmigo y después comentamos lo que hemos visto.	1	2	3	4	5
21. Cuando me enfado me pongo nervioso/a y grito.	1	2	3	4	5
22. Doy premios a mi hijo/a si saca buenas notas.	1	2	3	4	5
23. En casa hablamos y concretamos horarios (de estudio, tele, juegos...)	1	2	3	4	5
24. Tenemos normas y todos tratamos de cumplirlas.	1	2	3	4	5
25. Castigo a mi hijo/a si no saca buenas notas.	1	2	3	4	5
26. Mi hijo/a ve los programas de televisión que quiere.	1	2	3	4	5
27. Controlamos a mi hijo/a el uso de internet.	1	2	3	4	5
28. Mi hijo/a juega a videojuegos todo el tiempo que quiere.	1	2	3	4	5
29. Mi hijo/a tiene responsabilidades en casa.	1	2	3	4	5
30. Se esfuerza por conseguir lo que quiere.	1	2	3	4	5
31. Hace sus tareas de la escuela sin que nadie se lo recuerde.	1	2	3	4	5
32. Conoce las normas y trata de cumplirlas.	1	2	3	4	5
33. Tiene la habitación bien ordenada.	1	2	3	4	5
34. Le preguntamos a la hora de tomar decisiones (elegir dónde ir de vacaciones, el equipo informático que hemos de comprar...)	1	2	3	4	5
35. Tiene una asignación económica semanal.	1	2	3	4	5
36. En casa le damos todo lo que quiere.	1	2	3	4	5
37. Cuando quiere una cosa hablamos todos y valoramos si realmente es importante.	1	2	3	4	5
38. Hace falta incentivarlo/a con promesas y regalos para que se esfuerce.	1	2	3	4	5

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso/a	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
39. Cuando mi hijo/a tiene un problema puede hablarlo tranquilamente conmigo.	1	2	3	4	5
40. En casa sabemos hacer las paces en seguida cuando discutimos.	1	2	3	4	5
41. Pido perdón a mi hijo/a cuando me paso con él.	1	2	3	4	5
42. Me pide perdón cuando se pasa conmigo.	1	2	3	4	5
43. Escucho su versión cuando pasa alguna cosa.	1	2	3	4	5
44. Lo acepto tal como es.	1	2	3	4	5
45. Le digo que es una persona importante para mí.	1	2	3	4	5
46. Me siento satisfecho/a de mi hijo/a cuando hace las cosas bien.	1	2	3	4	5
47. Es capaz de controlarse cuando las cosas no son como espera.	1	2	3	4	5
48. La relación que tengo con mi hijo/a se basa en la sinceridad.	1	2	3	4	5
49. Cuando le riño le explico lo que considero que ha hecho mal.	1	2	3	4	5
50. Le escucho con atención cuando quiere contarme alguna cosa de la escuela.	1	2	3	4	5
51. Pienso que hablar con mi hijo/a le ayuda a reflexionar y a ser más responsable.	1	2	3	4	5
52. Mi hijo/a me engaña o miente.	1	2	3	4	5
53. Me enfado cuando mi hijo/a no hace las cosas como espero.	1	2	3	4	5
54. Hablo con mi hijo/a de lo que hace con los amigos.	1	2	3	4	5
55. Hablo con él/ella de sus problemas y de aquello que le preocupa.	1	2	3	4	5
56. Hablo con mi hijo/a de lo que mira en internet.	1	2	3	4	5
57. Cada día encontramos algún momento para contarnos lo que nos ha pasado.	1	2	3	4	5
58. Mi hijo/a tiene una mesa de estudio adecuada para trabajar y estudiar.	1	2	3	4	5
59. Tiene el material que necesita para hacer en casa el trabajo de la escuela.	1	2	3	4	5
60. En casa tenemos un ordenador con acceso a internet.	1	2	3	4	5
61. Ve la tele mientras estudia o hace los deberes.	1	2	3	4	5
62. Hay buena luz en su lugar de estudio.	1	2	3	4	5
63. Le cuesta estudiar en casa porque hay mucho ruido.	1	2	3	4	5
64. Le interrumpen cuando estudia o hace los deberes.	1	2	3	4	5
65. Cuando estudia tiene a quien consultar sus dudas.	1	2	3	4	5
66. Piensa que si se esfuerza a la hora de estudiar sacará buenas notas.	1	2	3	4	5
67. Hace los deberes cada día.	1	2	3	4	5
68. Repasa en casa aquello que ha hecho en clase.	1	2	3	4	5
69. Compara lo que dice el libro de texto con lo que han dicho los maestros.	1	2	3	4	5
70. Busca información complementaria en otros libros o en internet.	1	2	3	4	5
71. Cuando suspende un examen es porque no ha estudiado suficiente.	1	2	3	4	5
72. Si suspende un examen supera el desánimo y estudia más para el siguiente.	1	2	3	4	5
73. Hace exámenes de prueba en casa para saber si se sabe o no la lección.	1	2	3	4	5
74. Trata de estar bien atento en clase cuando los maestros explican.	1	2	3	4	5
75. Planifica su tiempo para hacer los deberes cada día y disfrutar también de sus aficiones.	1	2	3	4	5
76. Aprende las cosas de memoria una vez las ha comprendido.	1	2	3	4	5

4) Evaluación Final del Programa para padres y madres:

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso/a	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Considero que la comunicación de la información ha sido adecuada.	1	2	3	4	5
2. La organización y el funcionamiento del taller han sido apropiados.	1	2	3	4	5
3. Los contenidos trabajados han respondido a mis expectativas.	1	2	3	4	5
4. Los materiales facilitados han sido idóneos y dan respuesta a mis necesidades.	1	2	3	4	5
5. Las tareas para casa me han ayudado a reflexionar y a afianzar contenidos que no tenía claros.	1	2	3	4	5
6. La ponente me ha parecido competente.	1	2	3	4	5
7. Me ha gustado la manera de enfocar los temas.	1	2	3	4	5
8. He aprendido cosas útiles para educar a mi hijo/a.	1	2	3	4	5
9. Ahora tengo más seguridad y me siento más capaz de llevar a cabo la tarea de educar a mi hijo/a.	1	2	3	4	5
10. Ahora utilizo vocabulario nuevo relacionado con los temas trabajados.	1	2	3	4	5
11. Me doy cuenta de que he aprendido estrategias para resolver situaciones o conflictos que antes me desbordaban.	1	2	3	4	5
12. Ahora soy más consciente de mi papel en la educación de mis hijos.	1	2	3	4	5
13. ¿Qué temas te han parecido más interesantes?:					
14. ¿Qué temas has echado en falta y cuáles sobran?:					
15. De lo que has aprendido, ¿qué te ha parecido más relevante?:					
16. Especifica qué cosas has cambiado en la manera de enfrentarte a la educación de tus hijos:					
al taller, sus contenidos, la forma de trabajarios o su duración:					

5) Ejemplo Modelo para Diario de Sesiones:

RESPONSABLE: _____

CENTRO: _____

CURSO ESCOLAR: _____

SESIÓN Nº:	FECHA:
LUGAR:	
TEMA A TRATAR:	
ASPECTOS A DESTACAR DE LA SESIÓN:	
ACUERDOS TOMADOS: (tareas pendientes y deberes para casa)	
COMENTARIOS:	