

Máster de Intervención en Convivencia Escolar

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN,
ENFERMERIA Y FISIOTERAPIA

UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

INFLUENCIA DE LA IMPLICACIÓN DE LA FAMILIA EN LA MOTIVACIÓN DE LOS HIJOS



ALUMNA: MARINA RUBIO RODRÍGUEZ

TUTORA DEL MÁSTER: M^a DEL CARMÉN PÉREZ FUENTES

SEPTIEMBRE 2013

INFLUENCIA DE LA IMPLICACIÓN DE LA FAMILIA EN LA MOTIVACIÓN DE LOS HIJOS

ÍNDICE

○ INTRODUCCIÓN.....4

PARTE TEÓRICA

CAPITULO 1: LA FAMILIA

1.1. CONCEPTO DEL TÉRMINO FAMILIA Y APORTACIONES
DE DIVERSOS AUTORES..... 7

1.2. EL PAPEL DE LA FAMILIA EN LA EDUCACIÓN..... 11

1.3. TIPOS DE FAMILIA..... 14

1.4. FUNCIONES DE LA FAMILIA..... 18

1.5. RELACIÓN FAMILIA ESCUELA..... 20

a. LA PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA EN EL CENTRO EDUCATIVO

b. IMPLICACIÓN DE LA FAMILIA

c. EXPECTATIVAS FAMILIARES RESPECTO A LA EDUCACIÓN DE SUS HIJOS

CAPITULO 2: LA MOTIVACIÓN

2.1. CONCEPTO DEL TÉRMINO MOTIVACIÓN
Y APORTACIONES DE DIFERENTES AUTORES..... 34

2.2. TEORIAS SOBRE LA MOTIVACIÓN..... 36

2.3. LA MOTIVACIÓN EN EL APRENDIZAJE..... 47

2.4. FACTORES QUE INFLUYEN EN LA MOTIVACIÓN..... 53

PARTE EMPÍRICA

○ INTRODUCCIÓN.....	59
○ HIPÓTESIS Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	61
○ MÉTODO.....	62
❖ PARTICIPANTES	
❖ INSTRUMENTOS	
❖ PRODECIMIENTOS	
❖ ANÁLISIS DE DATOS	
○ RESULTADOS.....	68
○ DISCUSIÓN.....	74
○ CONCLUSIÓN.....	77
○ ANEXO.....	79
○ REFERENCIAS	81

INTRODUCCIÓN

A lo largo de este apartado, se describirá la estructura del estudio llevado a cabo, es decir, los apartados por los que está compuesto y una breve descripción de los mismos.

El tema de estudio de este trabajo es la relación existente entre la familia en el centro escolar y la motivación de este alumnado respecto a su función dentro del centro educativo, en lo que respecta a su formación.

Centrando su análisis en la relación de estos dos factores, factores a destacar por su gran importancia durante el periodo educativo, centrándonos concretamente en el último ciclo de primaria, correspondiente con quinto y sexto de primaria.

Encontrándose estructurado en dos grandes apartados, una parte teórica y una parte empírica. Esta primera parte teórica se distribuye en dos capítulos del siguiente modo:

El primer capítulo va dedicado a la familia, centrándose en primer lugar, en el término familia y aportaciones de distintos autores sobre dicho término, para continuar con el papel de la familia en la educación, los diferentes tipos de familia, funciones de la misma, y por último, relación familia escuela, dividido a su vez en la participación de la familia en el centro educativo, la implicación de la familia y las expectativas familiares respecto a la educación de sus hijos.

El segundo capítulo, titulado la motivación, analizará en primer lugar el concepto de motivación y aportaciones de diferentes autores, para continuar con las teorías de la educación, analizadas desde diferentes puntos de vista, la motivación en el aprendizaje y los factores que se han de llevar a cabo y por último, los factores que influyen en la motivación.

Una vez finalizada la parte teórica, se presenta la parte empírica, la cual, se inicia con una breve introducción en la que se comentan los estudios con los que han sido relacionadas las variables a analizar, mencionados anteriormente en la parte teórica. A continuación, se presentan las hipótesis, y en segundo lugar, los objetivos de la investigación; un objetivo general de investigación seguido de objetivos específicos. Pasando posteriormente, al método, estructurado en; participantes: donde se llevará a cabo una descripción de la muestra analizada, el instrumento utilizado para la obtención de datos, proseguimiento con el procedimiento que se ha seguido para pasar los cuestionarios en el centro y finalizando con el análisis de datos, donde serán definidas las variables.

El siguiente apartado corresponde con los resultados, donde se muestran todas las pruebas estadísticas llevadas a cabo y se describirán los resultados. En la discusión, se relacionan los resultados obtenidos en la investigación, con los estudios citados previamente.

Finalizando con la conclusión del estudio, mostrando los resultados principales de nuestro análisis y especificando si se han logrado analizar todos los puntos deseados, comentándose, a su misma vez, las limitaciones encontradas y las aportaciones del estudio.

CAPITULO 1: LA FAMILIA

1.1. CONCEPTO DEL TÉRMINO FAMILIA Y APORTACIONES DE DIVERSOS AUTORES

Son muchos los autores que han aportado una definición al término familia, por lo que se presentan una selección de algunos de estos autores, con los que podremos ver cómo ha ido evolucionando este término.

Ya que como afirma Gervilla (2008) la antigua familia, tradicional, ha ido evolucionando hacia una nueva familia, heterogénea, naciendo de este modo una familia democrática que ha ido consolidándose conforme la sociedad ha ido evolucionando.

Para Murdock (1949) la familia es un grupo social caracterizado por una residencia común, cooperación económica y reproducción. Incluye adultos de ambos sexos, de los que al menos dos mantienen una relación sexual socialmente aceptada, y uno o más hijos, propios o adoptados, de los adultos que cohabitan sexualmente.

Definiendo tres tipos familiares básicos, divididos en subtipos.

- Familia elemental o nuclear. Esta está formada por cónyuges e hijos.
- Familia extensa, es aquella que articula más de dos generaciones, viviendo todos bajo el mismo techo o con mucha proximidad, formando una unidad económica.
- Familia compuesta, polígama, con más de dos cónyuges.

Cuando hablamos de familia, debemos de tener en cuenta que este concepto ha cambiado o está cambiando, hecho que todos podemos constatar. Se desliga "la familia" de:

- "Hogar": personas que viven bajo el mismo techo.
- Consanguinidad: personas unidas por lazos de sangre.
- Matrimonio: personas unidas por contrato matrimonial.

Se incluye dentro del término familia las uniones que implican protección, socorro, apoyo y asistencia mutua (Pérez y Carrascosa, 1995).

Gilly (1997) considera la familia como la primera agencia socializadora. En ella el pequeño aprenderá a ver el mundo a través de los ojos de los más próximos, qué significa cada cosa, las pautas de comportamiento, el uso del lenguaje; a través de ellos obtendrá también una imagen de sí mismo y formará su autoconcepto cuya influencia sobre el rendimiento escolar ha sido observada en numerosas investigaciones.

Por otro lado a través de diferentes estudios recogidos, Taberner (2012) llega a la conclusión de que las actitudes de los que están cercanos influyen en los logros alcanzados por los niños, con mayor hincapié en padres y hermanos, ya que los mismos están relacionados directamente con la imagen que tienen los sujetos sobre lo que se espera de él, además se ha de tener en cuenta que es dentro de la familia donde se encuentra la figura más valorada por los niños.

Escardó (1978) denomina la familia como el ámbito de la socialización y del autoconcepto, preparando al niño a través de una serie de relaciones para su futura vida de adulto. En una sociedad como la nuestra, los hermanos desarrollan un papel fundamental. Siendo la función de los padres que el niño experimente seguridad, justicia y equilibrio, al contrario que la de los hermanos, que le pondrán en contacto con la inseguridad, injusticia y desequilibrio, siendo una experiencia de rivalidad necesaria en un futuro para afrontar con mayor facilidad sus futuras relaciones. Siendo el ambiente familiar el encargado de hacer que se superen limitaciones a las que habitualmente se somete la educación, influyendo en la calidad de la misma.

Aguado (2010) defiende la idea de que la familia *"es una entidad tan cercana y cotidiana que, a primera vista, su análisis pudiera parecer una tarea sencilla. Pero la familia tiene carácter complejo y cada vez más dinámico, está impregnada de valores y también de prejuicios que dificultan su análisis y demandan una mayor profundidad para su estudio"* (p.3).

Por otro lado, son varios los factores que se han de tener en cuenta respecto a la educación familiar, el ambiente en el que se desarrollan los hijos, como las actuaciones educativas intencionales, teniendo este último una mayor repercusión. La familia además tiene diferentes variables que inciden en el desarrollo de la personalidad, formación de hábitos, aptitudes y con la transcendencia del aprendizaje escolar (Pérez y Carrascosa, 1995).

Palacios y Rodrigo (1988) "*La unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común, que se quiere duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existen un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia*" (p.33).

Tal y como afirman Pérez y Ruiz (1995) se podría decir que la morfología familiar es plural, ya que conviven a la vez en nuestra sociedad:

- Familias extensas, las cuales suelen localizarse en zonas rurales.
- Familias nucleares, siendo este el modelo más abundante según estudios sociológicos recientes, con uno o dos hijos.
- Familias monoparentales, refiriéndose a casos en los que solo uno de los dos progenitores asume la educación de sus hijos.
- Agrupamientos no permanentes, al formar los adultos nuevas uniones.

Sin embargo Santos(1012) define este concepto bien como la totalidad vinculada a través del casamiento o filiación, viviendo o no en la misma casa o bien como las personas que se encuentran relacionadas, viviendo bajo el mismo techo.

Meill (2006) define a la familia actual como negociadora, por el reflejo en la flexibilidad de normas que regulan la vida cotidiana y del nuevo concepto de familia, caracterizada por la consecuencia de los cambios sociales de los últimos tiempos.

Analizando las aportaciones de los diferentes autores podemos llegar a comprender que tanto la familia como la escuela son dos contextos fundamentales en la vida de los niños y niñas, con los cuales se desarrolla primordialmente en estos primeros años de vida, pero aún más importante es la familia que es el agente que le servirá de guía a lo largo de toda su existencia, manteniéndose estable.

Por lo que la familia es el factor más influyente en la educación de los niños y niñas, debido a que educa a sus hijos en función de su cultura y posibilidades, conformando de este modo la realidad del alumno.

1.2. EL PAPEL DE LA FAMILIA EN LA EDUCACIÓN

Quintana (1969) habla de familia como el primer contexto de aprendizaje, base donde se implantan los valores y se regenera el tejido social, siendo la cuna de estos valores. Con el objetivo de conseguir una buena adaptación a la sociedad, cobrando especial relevancia en este proceso de socialización, para el que imparten unos valores, normas y comportamientos.

Explica la idea de que los niños son los testigos de todo lo que los adultos hacen, siendo para nosotros verdaderos jueces, diciendo que los niños reciben todas nuestras acciones y las recogen, información que en un futuro reproducirán, por tanto aprenden de los mayores tanto para bien como para mal.

Concluye con la idea de que el niño aprende del ambiente, en el que forma parte la escuela, pero más concretamente la familia, ya que es el contexto con el que mayor tiempo pasa, el niño considera como sabios a los adultos, por ello continuamente los observa para aprender de ellos.

Las guías para la acción educativa son constituidas por las metas educativas de los padres. Para ello la primera tarea a cumplir es la definición de sus objetivos respecto a la educación que quieren que adquieran sus hijos.

Durkheim (1983) defendía la idea de familia, como el mejor antídoto contra la anomía y desorganización social.

La familia es el contexto más importante en la educación de los hijos, ya que es el contexto más próximo, desarrollándose el conocimiento en un entorno próximo, comunicativo, afectivo y cooperación. Todo ello produce un conocimiento permanente y más eficaz. Por ello tal y como defienden algunos autores su papel no se limita a la implantación de normas y valores. Si no que debe de implantar las claves para que construya su propio conocimiento sobre la realidad social. Por ello deben de ser conscientes de que deben de desempeñar el papel a cumplir, sin dejar en manos de otras instituciones lo que

es de su competencia. Para lograrlo la familia deberá de dedicar tiempo a la convivencia familiar, hecho que aporta una mayor cantidad de formación e información, que posteriormente podrá contrastarla con otros agentes, también debe de estrechar las relaciones afectivas entre los miembros de la familia, ya que cuanto más importante es la persona que imparte la educación, mayor es el efecto que esta tiene en el sujeto y por último, destacar el desarrollo en un primer momento en nosotros mismos, para que posteriormente se produzca en nuestros hijos hábitos conductuales en relación con los valores (Domingo, 2008).

El papel que desarrollan los padres en la educación de sus hijos es fundamental, de ahí que deba de producirse su participación en este proceso educativo, estando recogido en la normativa vigente como un derecho y también como una obligación, y así queda establecido en los artículos 10 y 11 del Decreto 328/ 2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de la Escuelas Infantiles de Segundo ciclo, de los Colegios de Educación Primaria, de los Colegios de Educación Infantil y Primaria y de los Centros Públicos Específicos de Educación Especial.

La familia es el agente socializador más importante no sólo por garantizar su supervivencia física, sino también tal y como afirman Moreno y Cubero (1990), es dentro de la familia donde se realizan los aprendizajes básicos y además actúa como filtro ante otros contextos sociales, seleccionando aquellos que les parecen más adecuados. Todos los elementos familiares son relevantes y tienen un alcance educativo.

La Educación que se lleva a cabo dentro del ámbito familiar consistente en la ostensión de la obra personal en la vida cotidiana, mostrándose en cada miembro. Por ello Rassam (1980) defiende que se educa en función de lo que se es, más que por lo que uno sabe; enseñándose más lo que se dice que lo que se es.

Bernal (2005) aporta que la realidad familiar en lo que refiere a la convivencia con otras personas es el mejor campo para la experiencia de la

diversidad. Por lo que se protege y potencia el descubrimiento de un modo natural de la propia identidad.

Destacando, de la educación recibida por la familia la proposición e influencia, actuando de modo permanente, en un ámbito natural mostrando una realidad antropológica , que es exigida por la construcción del ser humano.

1.3. TIPOS DE FAMILIA

Este apartado estará dedicado al análisis de las tipologías existentes respecto a la familia. Son varios autores los que categorizan este término.

Comenzaremos centrándonos en la estructura aportada por Papalia (2004) que fue desarrollada del siguiente modo:

- Extensa: hace referencia a las familias formadas por una pareja o uno de los miembros de la misma, con hijos y que además puede contar con otros miembros, como pueden ser abuelos, nietos o sobrinos. Evolucionado a lo largo de la historia, siendo décadas atrás, la forma predominante en la cultura social, sin embargo a día de hoy conforma un poco por encima del 28% de las familias.
- Nuclear: refiriéndose a aquellas familias de dos adultos que ejercían el papel de progenitores y sus hijos. En la que pueden conformarla también otros familiares o grupos nucleares. Destacada por Román (2009) como la más frecuente frente al resto de tipos de familias.
- Monoparental: son aquellas en las que únicamente uno de los progenitores realiza la función de cabeza de familia, en la que en ocasiones puede ser adoptada por un menor que realiza la función del mismo.

Cánovas y Sahuquillo (2010) destacan de la monoparentalidad, que en nuestro país está formado por el 10% sin embargo en otros países europeos y Estados Unidos se supera el 20%. Siendo la separación o el divorcio la causas principal de la monoparentalidad, formando dentro de la misma, la viudez a pesar de su constante disminución, un grupo importante dentro de la misma. En las que el 90% está formada por las mujeres en España. Encontrando como principales problemáticas de esta estructura familiar los siguientes ámbitos: uno de los progenitores, que convive con el hijo o hija, es el encargado de toda la

toma de decisiones en solitario, desempeñando el papel de vínculo primario y conllevando a la dificultad de coordinar la vida familiar y laboral.

- Neofamilia: así se refiere a las familias cuyo centro familiar está basado en los vínculos afectivos o de conveniencia que viven en un mismo hogar.

Sin embargo, Román (2009) define la tipología familiar como el conjunto de atributos básicos que caracterizan y dan explicación a la forma de analizar la realidad y en la forma en la que se actúa en ella. Distinguiendo entre familias resistentes, familia curvilínea, equilibradas, extremas, rítmicas y tradicionales.

Las familias resistentes son constituidas por cuatro tipos de familias en función de la vinculación emocional y de flexibilidad familiar, definida por el grado en el que está emocionalmente unida la familia.

Las familias con una alta puntuación respecto a esta dimensión se describen como abiertas a la discusión de las problemáticas, existiendo un sentimiento de proximidad entre los miembros de la familia, de respeto e implicación en la realización de actividades conjuntas por la familia, adaptándose a los cambios tanto internos como externos a la unidad familiar.

Donde la familia flexible es definida como la unidad familiar que posee unos patrones comunicativos abiertos, dispuesta a los compromisos, en la que existe una participación activa por parte de los miembros que conforman la familia para la toma de decisiones y que experimentan frecuentemente el cambio de las responsabilidades familiares. Tipología basada en (Lavee, 1985).

Dentro de la tipología curvilínea, tiene en cuenta a Olson (1989) que considera la existencia de dieciséis tipos de familias, puntuando cuatro de ellas en los niveles centrales, moderados en ambas dimensiones, siendo considerados como los más funcionales para el desarrollo tanto individual como

familiar. Por el contrario otras cuatro tienen una puntuación extrema en las dos dimensiones, entendidos para el bienestar como los más disfuncionales. Los ocho tipos de familias restantes están situadas en un rango medio, siendo menos comunes.

Los dos sistemas familiares más frecuentes son las familias equilibradas y la extremas, las demás son una combinación entre estos dos tipos, distinguidas entre, distinguidas entre:

- Familia con nivel de adaptabilidad flexible y nivel de cohesión separado.
- Familia con nivel de adaptabilidad flexible y nivel de cohesión unido.
- Familia con nivel de adaptabilidad estructurado y nivel de cohesión separado.
- Familia con nivel de adaptabilidad estructurado y nivel de cohesión unido.

Las familias extremas están constituidas por:

- Familia con nivel de adaptabilidad caótico y nivel de cohesión desligado.
- Familia con nivel de adaptabilidad caótico y nivel de cohesión aglutinado.
- Familia con nivel de adaptabilidad rígido y nivel de cohesión desligado.
- Familias con nivel de adaptabilidad rígido y nivel de cohesión aglutinado.

Tipología para la que se baso entre otros en Olson (1979).

Las familias rítmicas están constituidas por dimensiones de tiempo y rutinas familiares y valoración de las mismas. En el que encontramos dimensiones (alto y bajo), determinando diferentes tipos de familia: desestructuradas, intencionales, estructuradas y rítmicas.

Por último, las familias tradicionales de acuerdo con McCubbin (1989) son definidas como las prácticas y conductas familiares que elige la misma para la adaptación y mantenimiento de creencias y valores, que son transmitidas a lo largo de las diferentes generaciones. Determinando cuatro tipos diferentes: situacionales, tradicionales, festivas y ritualistas.

En la investigación llevada a cabo por Aguado (2010) respecto a la diversidad de modelos de familia y su repercusión en la educación se destaca entre otros que aumenta constantemente el número de alumnos que pertenecen a unidades familiares diferentes a la nuclear tradicional, sin ello, conllevar al hecho de que sean familias problemáticas. Idea ya defendida por Golombok (2006), que confirma que son la calidad de la vida familiar junto con el bienestar psicológico son los factores que influyen más notablemente en el bienestar psicológico, no la unidad familiar en sí.

Otra conclusión de esta investigación es que el tipo de familia influye en la construcción del concepto de familia. Haciendo de niños más tolerantes y con un concepto más diverso a aquellos que conviven con diferentes tipos de familia.

1.4. FUNCIONES DE LA FAMILIA

Palacios y Rodrigo (1998) junto con Bradley (2002) desde la dimensión evolutiva, destacan la existencia de cuatro funciones fundamentales que se llevan a cabo en la familia con los hijos hasta el momento en que ellos están preparados para su desarrollo independiente, consistentes en:

- Asegurar el crecimiento saludable y conductas básicas de comunicación y diálogo.
- Proporcionar afecto y apoyo a los hijos para facilitar el desarrollo psicológico adecuado.
- Estimular a los hijos haciendo uso de múltiples contextos y recursos y de la influencia de la sociedad para su desarrollo cognitivo y emocional. Esto se consigue con la estructuración de la vida cotidiana y la organización de su vida emocional.
- Abrirse a otros contextos educativos. Los niños necesitan aprender rodeados de otros niños, para ser más sociables y en un entorno distinto al de su familia.

Pero Bradley (2002) defiende que las funciones de la familia están centradas en el desarrollo inmejorable de los hijos. Suponiendo que en el escenario educativo se deben de realizar las funciones de mantenimiento, estimulación, apoyo y estructuración y control.

- Mantenimiento: garantiza la posibilidad, bienestar y supervivencia biológica.

- Estimulación: aporta contextos que atraen la atención del niño y le proporcionan información sobre el mundo y la posibilidad de enriquecer sus funciones cognitivas.
- Apoyo: es imprescindible la estabilidad psicológica y la sensación de equilibrio personal que hace que el niño confíe en el mundo y sea competente en sus relaciones con el resto.
- Estructuración: transmite al niño la forma de distribuir y de organizar de manera óptima, los objetos, situaciones, actividades, y la interacción con otros.
- Control: El niño necesita revisión y seguimiento de sus actividades relacionadas tanto con el aspecto emocional, como con el aspecto social y su rendimiento.

De este mismo modo, Román (2009) destaca la importancia del estilo familiar, considerándolo el sistema que desarrolla una mayor importancia en el bienestar y ajuste de sus miembros. Haciendo hincapié para los modelos de conducta de los hijos según el estilo educativo llevado a cabo por la familia, las relaciones entre progenitores e hijos y el rol que desempeñan los padres.

Los padres han de fomentar la participación activa de los hijos dentro del entorno familiar y participar activamente tanto ellos como sus hijos en el entorno educativo. Ya que la familia es el contexto de aprendizaje y socialización más importante para los niños. Reflejándose la participación de la familia en las actitudes y compromisos de participación en otros ámbitos (Brezinka, 1990; Gervilla, 2003).

1.5. RELACIÓN FAMILIA ESCUELA

A) LA PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA EN EL CENTRO EDUCATIVO

Son varios los autores que estudian el concepto de participación y que proponen distintas definiciones para el mismo. Todos ellos tienen en común la idea de que el concepto de participar implica intervenir en la toma de decisiones.

Gento (1994) la define como la participación activa por parte de las personas implicadas para la toma de decisiones comprometiéndose en las diferentes fases con el fin de lograr un objetivo, a través de la coordinación mediante métodos de trabajo concretos.

Franco (1989) cuando habla de participar hace referencia a colaborar con otras personas con las que se tiene un objetivo común, con el fin de lograr una meta, suponiendo que:

- Se comparten intereses.
- Para la consecución de objetivos se unen.
- Cada uno posee una responsabilidad concreta, trabajando todos en conjunto.
- Trabajan bajo el mismo método de trabajo.
- Contribuyen con entusiasmo, creatividad y reflexión.
- Toman decisiones entre todos.
- De modo constructivo, analizan lo llevado a cabo.

Para Santos (1997) es una acción social en la que se participa de modo activo tanto en decisiones como acciones vinculadas con la planificación, actuación y evaluación.

A ello Sánchez (1979) suma que esta viene premisa desde la naturaleza de las personas y del acto educativo.

Cuando se habla de la participación por parte de los padres, Medina (1990) suma a estas definiciones que esta debe de suponer una intervención mental y actitudinal, voluntaria y responsable respecto a los objetivos de la institución escolar, cooperando y colaborando para el logro.

Entre las diferentes clasificaciones de requisitos para que se lleve a cabo una participación eficaz, nos centramos en la propuesta de Gento (1994):

En la que los grupos persiguen un objetivo que es común, dispuestos a su consecución de modo conjunto, integrándose este dentro del proyecto, respetando las aportaciones de cada uno de los integrantes del grupo, asumiendo una tarea adjudicada tras su reparto. Teniendo en cuenta para la toma de decisiones a todos los miembros del grupo, existiendo un marco de gratificación individual.

Sánchez (1991) clasifica la participación en cuatro niveles según las decisiones tomadas por los participantes correspondientes con:

1. Determinación de objetivos, elaboración de políticas y economía escolar.
2. Elaboración de programas y preparación de proyectos.
3. Ejecución de desarrollo de los programas y proyectos educativos.
4. Control de los resultados.

Para que esta participación sea buena Hernández (2007) destaca la importancia de cuatro condiciones:

- Cultura participante.
- Expectativas de significación.
- Respeto interpersonal.
- Posibilidades de implicación.

Es primordial la participación activa por parte de los padres para la educación de los hijos, la cual, desde los años ochenta se ha incrementado

notablemente en países desarrollados, repercutiendo positivamente en el rendimiento académico de los mismos, teniendo un papel fundamental en el aprendizaje de los hijos (Kñallinsky, 1999).

Esta participación influye positivamente en el rendimiento académico de los hijos, en la que Fluori (2006) destaca tres razones principales que lo favorecen:

La primera de estas razones es económica, ya que conlleva la suposición de que se aportan más recursos materiales por parte de los padres caracterizados por una mayor involucración, favoreciendo de este modo la información, concreción y necesidades.

La siguiente razón se refiere a la interacción entre la involucración y los padres, favoreciendo la buena comunicación el nivel de involucración por ambas partes, mejorando de este modo la estimulación cognitiva, contando a su misma vez con apoyo y ánimo.

La tercera y última razón está centrada en el autoestima del alumno, ya que el interés por parte de los padres repercute positivamente en el interés del niño o niña.

Para que se lleve a cabo una buena comunicación entre ambas instituciones, familia y escuela, Pérez, Rodríguez y Fernández (2009) consideran imprescindible la existencia de contactos entre ambos.

Este contacto normalmente es informativo, en la que la información puede ser aportada por cualquiera de las dos partes, entre las que se destaca los contactos informales diarios, la entrevista, los cuestionarios, los informes individuales, las notas informáticas, reuniones y la información escrita, pudiendo ser esta última de tres tipos: carteles, folletos y circulares.

Sarramona y Rodríguez (2010) defienden la idea de que *"La participación de los padres en este campo ha de ser garantía de la contextualización adecuada de las enseñanzas escolares a la realidad y a las*

necesidades del entorno. Luego, la revisión periódica y su puesta en práctica constituyen elementos básicos de la evaluación interna de los centros" (p. 8).

Cartón (2013) realiza un estudio para analizar esta relación, familia escuela como influyente en el rendimiento escolar a través de la Metodología Cualitativa del Estado de Casos, del que se despliega que se presentarán desajustes académicos si no existe una estabilidad familiar y escolar adecuada. Además, en contraposición al informe PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes) aparece el ambiente familiar, como un factor que influye notablemente en el rendimiento en la escuela.

B) IMPLICACIÓN DE LA FAMILIA

Es necesaria la implicación de la familia, ya que las escuelas no pueden ser el único contexto encargado de la educación del alumnado, por ello mismo reclaman el papel a desarrollar de otros agentes, siendo el más importante la familia. Por ello es precisa la reafirmación de la implicación, participación y responsabilidad directa de los diferentes agentes, destacando padres, alumnos y profesores. Los cuales deben de planificar, conceptualizar y diseñar las intenciones educativas (Bolívar, 2006).

Estando el nivel de logro alcanzado por los hijos estrechamente relacionado con la implicación de sus padres en su educación (González y Nuñez, 2005).

Para el desarrollo de la implicación de la familia es necesario que se produzca una cooperación entre familia y centro escolar. Para ello es conveniente que los profesores asesoren a las familias, además de estimularles para aumentar su interés en las actividades que se llevan a cabo dentro del centro escolar, conozcan el valor de aprender y el esfuerzo que conlleva, mostrándoles confianza en ellos y en sus posibilidades.

Necesidad observada por Plowden (1967), concretada en los siguientes puntos:

- La visita por parte de los padres al centro al comienzo de la escolaridad de los hijos.
- Debe de existir contacto mínimo dos veces al año, a través de entrevistas.
- La familia ha de participar en las fiestas del colegio.
- Los padres han de recibir informes acerca de la evolución de los hijos.
- El personal del centro visitará en alguna ocasión a la familia.

Macbeth (1994) cita cinco aspectos fundamentales a tratar para el establecimiento de una interacción estrecha entre padres y centro:

Son los padres ante la ley los principales encargados de la educación de los hijos, siendo considerados desde los centros como clientes.

Teniendo en cuenta que la mayor parte del proceso educativo se lleva a cabo dentro del seno familiar, se debe de plantear la compatibilidad del aprendizaje que tiene lugar dentro de la escuela y fuera, en el familia. Tomando el profesorado como frente para el fomento del aprendizaje escolar, el aprendizaje familiar.

El aprendizaje base de la familia junto con la disparidad de oportunidades en educación influye en el rendimiento escolar, siendo un factor significativo.

El equipo docente tiene la responsabilidad de hacer que la familia cumpla con su papel en el proceso educativo de sus hijos, siendo estos los principales responsables de la educación de sus hijos.

El papel de la familia es fundamental como se ha comentado dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo su participación una de las variables extrínseca a éstos que mayor repercusión tiene sobre su rendimiento, siendo necesario conocer los factores que la modulan para su favorecimiento (Martínez, 1994).

Algunos de estos aspectos son analizados por Ruiz (2001), que llevó a cabo un estudio titulado factores familiares vinculados al bajo rendimiento, en el que se hace referencia a las características estructurales de la familia y a aspectos algo más dinámicos, considerando que ambos se encuentran interrelacionados.

En el que se deduce que el rendimiento académico del alumno no se debe exclusivamente a la labor llevada a cabo por el profesorado, sino que, la familia influye de una forma muy destacable sobre el niño y la niña.

Existiendo factores que pueden influenciar en la hecho de que el alumno, no rinda lo esperado, por lo que se considera la formulación de pautas de comportamiento para eliminar este tipo de situaciones a la vez que se mejore el rendimiento. Siendo necesario tener en cuenta por parte de la familia promover

el interés por las tareas escolares, crear aspiraciones en los hijos, dedicarle tiempo, empleo del estilo educativo adecuado y establecer una buena relación con los hijos entre otros.

Includ-ED, la investigación de mayor nivel científico y de mayores recursos existentes en Europa sobre educación escolar, identifica y define cuatro tipos de participación, que favorecen el éxito educativo, que son los siguientes:

- Formación de familiares

Favoreciendo su alfabetización, ayudando de este modo a que puedan ser de mayor utilidad a la hora de apoyar a sus hijos con tareas escolares, a la vez que se mejora su autoestima.

- La participación en procesos de toma de decisiones

De este modo sufraga el descenso de absentismo, formando parte en el día a día dentro del centro escolar, originando a su misma vez el incremento de la motivación por parte del alumnado respecto a su educación.

- Participación en el desarrollo del currículo y la educación

Cooperando para el favorecimiento del éxito por parte de los alumnos a nivel educativo y la cohesión social.

Cuando hablamos de capital cultural, el principal factor que define las diferencias en el éxito escolar es el nivel cultural de la familia (Martínez y Reko, 2010).

A lo que Bourdieu (2008) decidió sistematizarlo en tres dimensiones:

- Capital cultural incorporado (disposiciones duraderas en el individuo como modales, lenguaje y relación con la escuela).
- Capital cultural en estado de objetivado (bienes culturales, transmitidos en el modo de uso: libros, cuadros, etc).
- Capital cultural institucionalizado (títulos, grados) estando este relacionado con el capital económico y social.

El estudio titulado el fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y de los centros escolares llevado a cabo por Martínez y Álvarez (2005) tiene como fin el estudio de concepto de abandono escolar y fracaso contextualizado en ESO, en el que se hace referencia a factores protectores del fracaso escolar vinculados a los docentes para trabajar la coordinación con la familia en las interacciones cotidianas que se llevan a cabo en ambos ambientes.

En el que se ha trabajado con 2.519 padres, madres o tutores en los cursos de primaria y ESO, en el que el 67% considera que el papel de los docentes en la educación de sus hijos es muy importante, existiendo un 80% de familiares que valoran el trabajo del tutor de sus hijos. De lo que se deduce que, existe una relación directa entre el rendimiento académico y la percepción de valía del profesorado. Coincidiendo con los resultados de Martínez, Pereira y Corral (1998) en el que participaron 328 sujetos, de los que el 73.3% consideró una buena labor desempeñada por parte del profesorado, porcentaje que disminuyó, al plantearse si el equipo educativo se ocupaba de aquellos alumnos que poseían dificultades al 57.9%

Otro estudio es el estudio Implicación de las familias en los institutos de enseñanza secundaria llevado a cabo por Alguacil y Pañellas (2009) en él se analiza la implicación de las familias en alumnos comprendidos entre los doce y dieciséis años, a través de la participación en Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos y en actividades llevadas a cabo en el centro.

Se creó un cuestionario al que respondieron 1.388 familias y se llevaron a cabo entrevistas con 21 presidentes de estas asociaciones, realizándose un análisis cuantitativo y otro cualitativo. En los resultados se muestra que, en general, la comunicación entre AMPA y equipo directivo es buena, la actividad relevante del AMPA por crear un espíritu colectivo, siendo acogedor ya que es uno de los medios más utilizados para el inicio del compromiso en la participación de actividades de incumbencia a los hijos, aumentando la conciencia de la importancia y participación por parte de las familias cuando es demanda de ellos. Proponiendo a partir de estos resultados mejoras para aumentar la participación de la familia a través del AMPA y actividades en el centro.

C) EXPECTATIVAS FAMILIARES RESPECTO A LA EDUCACIÓN DE SUS HIJOS

Palacios (1990) realizó diferentes estudios de los cuales dedujo que las expectativas familiares no siempre son de carácter educativo. Existiendo diferentes razones por las que esto se considera así, por un lado la necesidad de compatibilizar los horarios laborales con el horario de los niños y niñas, sobre todo en infantil. Siendo otro factor que también afecta a infantil el carácter estrictamente asistencial que desde la administración se le ha dado a este tramo durante mucho tiempo. Por ello destacamos los siguientes tipos de expectativas familiares respecto a la educación, que varían dependiendo de la etapa educativa en la que nos centremos:

- Expectativas asistenciales

Corresponde a familias que no tienen exigencias de tipo educativo, sólo de carácter asistencial. Se conforman con saber que sus hijos están bien atendidos respecto a alimentación, higiene y salud, que el centro esté cercano a su domicilio o a su centro de trabajo y que los horarios se compatibilicen con sus necesidades. Esto se debe a un total desconocimiento de las posibilidades educativas de los niños.

- Expectativas educativas

Se trata de las familias plenamente conocedoras de las posibilidades educativas que puede ofrecer la educación.

- Expectativas mixtas

Nos encontramos con un grupo de familias en las que priman las exigencias tanto de carácter educativo como asistencial, pero estas últimas, supeditadas a las primeras restándoles, por tanto, protagonismo. Las exigencias en estos casos es que el niño esté bien atendido y de paso aprenda algo. Estos planteamientos son prioritariamente hablando hoy en día, hecho que demuestra la escasa información que tienen los padres respecto a las posibilidades que aporta la educación.

A lo que Maestre (2009) suma que en la educación primaria se encuentran familias cuyo único interés es el tema académico, sin prestar demasiada atención a otros aspectos del desarrollo de la misma o mayor importancia. Por el contrario, se encuentran familias que tienen en cuenta otro tipo educación para sus hijos, con el fin de conseguir la educación integral del niño o la niña.

Apoyando la idea de que familia y escuela han de compartir responsabilidades y especificar conjuntamente aspectos como la autonomía creciente, la enseñanza de valores normas y costumbres, el desarrollo de habilidades útiles para la vida, la educación de destrezas básicas para el aprendizaje y la transmisión de normas y responsabilidades.

En el estudio realizado por Sousa, Filho y Monteiro (1990) en el que se estudian las variables económicasociales, el ambiente familiar y la salud mental los datos revelaron la importancia de la calidad de la estimulación en el ámbito domestico, siendo más fuerte en el sexo femenino. Lo que nos hace ver que el tipo de expectativa que se tiene respecto a la educación de los hijos o hijas influye en la motivación de los mismos.

De este mismo modo, en el estudio llevado a cabo por Ruíz (2001) en el que se analizaban los factores vinculados al bajo rendimiento académico en torno a los aspectos dinámicos y a las características estructurales,

considerando que ambos bloques van unidos , afectándose. Hipótesis que fue comprobada, aclarando que el rendimiento académico no se ve únicamente afectada por la labor desempeñada dentro del centro educativo al que asiste, si no que ejerce sobre él el entorno familiar. Por lo que el alumno rinde en función de lo que se espera de él, apoyándose a su mima vez en las características personales considerándose oportuno en base a esto la creación y desarrollo de unas pautas respecto a la familia de comportamiento con el objetivo de promover el rendimiento, eliminando así las consecuencias de malos hábitos.

Balzano (2002) desarrolló una investigación sobre las construcciones culturales y sociales sobre el éxito escolar, en el que se demostró que indiferentemente de la clase social a la que se pertenece, los padres achacan el fracaso escolar con un 73% la clase alta, mientras que la baja el 80% a la propia familia; con factores propios del niño (66% la baja y 67% la alta) y por último, con factores escolares 55% (clase alta) y 24% (clase baja). Mostrando las familias de clase alta, más dedicación a la educación de los hijos (Md= 1.07 y 3.29) que los de clase baja (Md= 0.42 y 3.06). Considerando los primeros, más importancia al ambiente escolar y el papel de los docentes (Md= 2.29 y 3.09 frente a Md= 1.33 y 2.55 en el nivel inferior).

Indicando que las líneas de actuación de los aspectos dinámicos influyen reduciendo el impacto negativo que pueden acarrear putas desacertadas de conducta adoptadas por la familia.

Otro estudio es titulado Influence of family factors in school drop-out: a study within a multicultural context por Roja, Alemany y Ortiz (2011) centrado en el entorno educativo y el ambiente familiar y social, como factores decisivos en los resultados académicos del alumnado.

Teniendo como objetivo el conocimiento del nivel socioeconómico y cultural de los padres de los niños que deciden abandonar antes de tiempo su formación y evaluar el progreso educativo de los hijos con la implicación familiar.

Para ello se realizó una encuesta a alumnos entre los 16 y 24, los cuales decidieron abandonar sus estudios antes de tiempo en los cursos comprendidos entre 2000/2001 y 2008/2009, a través de una metodología descriptiva. En el que destacamos que el perfil del alumnado con abandono escolar prematuro suelen pertenecer a familiares con bajos niveles académicos, padres en desempleo, el nivel de ingresos familiar es menor a 999 euros, la actitud de los padres se diferencia en la frecuencia en la que estos tienen encuentros con el profesorado y la percepción de la importancia del estudio, no tienen un espacio adecuado en casa para poder estudiar y realizar trabajos y consideran que sus padres les han dedicado menos tiempo.

CAPITULO 2: LA MOTIVACIÓN

2.1. CONCEPTO DEL TÉRMINO MOTIVACIÓN Y APORTACIONES DE DIFERENTES AUTORES

El concepto de motivación es un campo de constante estudio ya que es un aspecto de enorme relevancia en diversas áreas de la vida, entre las que destacamos la educación, por lo que hay un gran número de autores que han proporcionado a este campo su definición sobre el concepto de motivación, para la que hemos tenido en cuenta a los siguientes autores:

Comenzaremos analizando al autor Carrasco (2006), que explica que el origen de la motivación puede ser muy variado. Por otro lado Palmero (2004) nos mostraba ver que la acción, o la conducta, no surgen de un modo espontaneo, sino que son inducidas, bien por motivos internos o incentivos ambientales. Teniendo que ver la motivación con las razones que subyacen a una conducta. Razones que pueden ser estudiadas desde dos niveles diferentes; por qué se muestra determinadas manifestaciones conductuales o cómo se llevan a cabo estas manifestaciones conductuales.

Siendo la motivación, el porqué de una conducta, teniendo connotaciones funcionales y adaptativas, necesitando de buenas deducciones para la ocurrencia de una determinada conducta, en el modo y situación en la que se presenta (Alcock, 1998).

Los autores Fernández-Abascal, Palmero y Martínez-Sánchez (2002) la definen del siguiente modo *"la motivación es un proceso básico relacionado con la concesión de objetivos que tienen que ver con el mantenimiento o la mejora de la vida de un organismo"* (p.12).

Por otro lado, Santrock (2005) aporta que es el condicionante de las razones y las formas en las que las personas realizan sus acciones. Siendo el comportamiento motivado, vigoroso, dirigido y sostenido.

Por su parte Maslow (1954) define la idea de que *"la motivación es constante, inacabable, fluctuante y compleja, y casi es una característica universal de prácticamente cualquier situación del organismo"*.

Garrido (2000) afirma que *"la motivación es un proceso psicológico que determina la acción de una forma inmediata y reversible, y que contribuye, junto a otros procesos psicológicos y otros factores, a la regulación del patrón de actividad y a su mantenimiento, hasta la consecución de la meta"* (p. 455).

Además, como señala Petri (1991) también se puede utilizar este término para explicar y entender las diferencias en la intensidad de la conducta. Es decir, las conductas más intensas pueden ser consideradas como el resultado de los más elevados niveles de motivación. Igualmente, el término motivación puede usarse para indicar la dirección selectiva de una conducta.

Ajello (2003) la entiende como el argumento que justifica las actividades significativas y en las que se toma parte. Siendo esta, en el plano educativo, la condición positiva para el aprendizaje y su continuación de manera autónoma.

La mayoría de los comportamientos tienen su explicación en la motivación. Por ello para entender el comportamiento, además de estudiar las circunstancias, también podemos preguntarnos por sus motivaciones.

La motivación puede ser entendida como el conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta según Good y Brophy (1984) y Beltrán (1993). Sin embargo, según Pardo y Tapia (1990), cuando se habla de motivación, nos referimos a todos los factores que influyen en la elección.

Tras el análisis de una gran cantidad de definiciones sobre este concepto, podemos observar claramente la gran discrepancia que existe entre ellas. Pudiendo distinguir aquellos autores que la plantean desde el punto de vista biológico, el ámbito psicológico, el punto de vista conductual y el cognitivo.

Como conclusión de todo ello podría definir la motivación como el proceso encargado de justificar la conducta marcada con el fin de conseguir una meta, influenciado por su propia imagen personal.

2.2. TEORIAS SOBRE LA MOTIVACIÓN

Las teorías acerca de la motivación son muy variadas, en función del autor, estas varían. Entre los que destacamos los siguientes:

Santrock (2002) organiza las teorías en función a tres perspectivas diferentes; perspectiva conductista, perspectiva humanista y perspectiva cognitiva, distribuyéndolas del siguiente modo.

Perspectiva conductista

Marca las recompensas externas y los castigos como determinantes en la motivación de las personas (Santrock, 2005).

Para la consecución de la modificación de una conducta son varios los métodos que se pueden emplear: el reforzamiento, la extinción y el castigo.

Pero se han de tener en cuenta algunos factores antes de hacer uso de un reforzamiento positivo; han de ser especificados los comportamientos que van a ser reforzados, se deben seleccionar los motivadores apropiados y por último, tener en cuenta otros factores que puedan influir como por ejemplo la inmediatez (Naranjo, 2004).

Con el refuerzo negativo, conocido también como estímulo aversivo, se elimina un estímulo considerado aversivo para lograr una conducta.

En lo que respecta a la extinción teniendo en cuenta a Trechera (2005) se lleva a cabo cuando es inexistente la presencia de un estímulo reforzador para la eliminación de una conducta.

Por último en lo que se refiere al método de castigo, se proporciona una consecuencia aversiva a la presencia de una conducta (Naranjo, 2004).

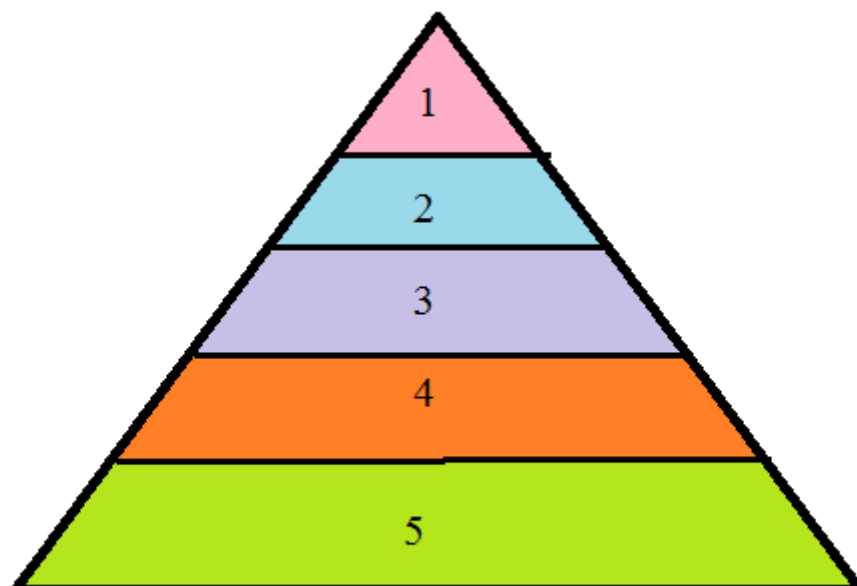
A lo que Valdés (2005) suma que se consigue más rápidamente una conducta cuando se combinan el castigo y la extinción.

✚ Perspectiva humanista

La perspectiva humanista acentúa en la capacidad de los humanos para lograr el crecimiento, características positivas y libertad en la elección del destino. Dentro de ella se encuentra la Teoría de las Necesidades. De acuerdo con García (2008) la Jerarquía de las necesidades propuesta por Maslow (1954), es una de las teorías más conocidas, según la misma se han de satisfacer en primer lugar las necesidades básicas y posteriormente las más altas: fisiológicas, de seguridad, de amor y pertenencia, de estima y autorealización. Teoría basada en los siguientes principios:

- 1) Diferencias en las necesidades de las personas, pudiendo ser ordenadas jerárquicamente.
- 2) Las necesidades de mayor relevancia serán satisfechas en primer lugar.
- 3) Satisfecha la necesidad, deja de existir, buscando el individuo, que otra de sus necesidades sea satisfecha.

A continuación puede visualizarse la organización correspondiente a dicha pirámide:



Fuente: Maslow, A. (1970). Motivation and personality. Nueva York: Harpes & Row.

Cada estadio corresponde con una necesidad, mostrada a continuación:

1. Necesidades de autorregulación.
2. Necesidades de autoestima.
3. Necesidades de aceptación social.
4. Necesidad de seguridad.
5. Necesidades fisiológicas.

La insatisfacción presente en esta jerarquía tiene un impacto emocional importante (Bisquerra, 2000).

- *Teoría : Existencia, Relación y crecimiento (E. R. G. (Existence, Relatedness and Growth))*

Desarrollada por Clayton fundamentándose en la Teoría de la jerarquía de las necesidades de Maslow (1954), agrupando las necesidades en tres tipos: existencia, relación y crecimiento.

- *Teoría de las necesidades de McClelland (1985)*

En la que se reflejan tres motivaciones particularmente importantes: logro, afiliación y poder, predisponiendo a las personas en el comportamiento crítico (Hampton, Summer y Webber, 1989).

Teniendo en cuenta a García (2008), Hampton (1989), Trechera (2005) y Valdés las personas que poseen una alta necesidad de logro se caracterizan por el gusto en aquellas situaciones en las que tienen la libertad de responsabilizarse en la solución de problemas, se fijan metas y riesgos meditados, desean una retroalimentación concreta sobre qué se está desarrollando correctamente y se caracterizan por su éxito.

Desde la perspectiva de la necesidad de poder, se considera a las personas con una alta necesidad de poder que dedican más tiempo y esfuerzo

para la obtención del poder y la autoridad que aquellas que presentan una baja necesidad de poder. McClelland (1985) aporta que el poder tiene dos caras, una de ellas origina reacciones negativas y otra que origina reacciones positivas.

En la necesidad de afiliación, independientemente de su origen, se tiende a la producción de esquemas de comportamiento parecidos.

La necesidad de autosuficiencia , hace referencia al concepto de autosuficiencia como creencia que tiene el ser humano de que puede dominar una situación y conseguir resultados positivos, considerándola un factor determinante en éxito académico de los estudiantes (Bandura, 1997).

Perspectiva cognitiva

Estas teorías destacan que el pensamiento de las personas sobre lo que puede suceder es relevante para la determinación de lo que verdaderamente sucede (Ajello, 2003).

Es el sistema cognitivo el encargado de recibir y enviar la información a los demás sistemas (afectivo, comportamental y fisiológico) regulando el comportamiento de estos en función del significado que le aporta la información que posee.

Idea compartida con Santrock (2002), que señala que, de acuerdo con esta perspectiva, los pensamientos en el caso de los estudiantes orientan su motivación.

- Teoría de las expectativas de Vroom (1964)

García (2008) explica que *"la teoría de Vroom señala que la motivación de las personas para hacer algo estará determinada por el valor que asignen al resultado de su esfuerzo (ya sea positivo o negativo), multiplicado por la confianza que tienen de que sus esfuerzos contribuirán materialmente a la consecución de la meta"*(p. 11).

Vroom (1964) defiende que la motivación es el producto de valencia, expectativas e instrumentalidad.

La valencia es el valor que es asignado a cada actividad por las personas, el deseo o interés que se tiene en su realización.

Las expectativas son las ideas de que la probabilidad de un acto vaya orientado por un resultado.

Por último, la instrumentalidad hace referencia a la consideración realizada por las personas de que si se consigue un resultado, servirá para algo.

- Teoría de la equidad de Adams

Está enfocada en la idea que forma la persona según la recompensa que obtienen otras personas en la realización de la misma tarea o hacen aportes similares (Valdés, 2005). A lo que Trechera (2005) suma que para el establecimiento de este criterio se tiene en cuenta:

- Inputs: contribuciones aportadas a la tarea.
- Outputs: resultados, ventajas o desventajas que se obtienen de la tarea realizada.

- Modelo de fijación de metas u objetivos

Trechera (2005) aporta que meta u objetivo es lo que la persona persigue alcanzar, el fin de una determinada acción. Los factores que se deben de mostrar son el conocimiento, la aceptación, la dificultad y la especificidad.

A lo que Valdés (2005) marca la existencia de dos grupos sobre las teorías de la motivación, contenido y proceso.

Las de contenido tienen el fin de estudiar y considerar aspectos que puedan resultar motivadores para las personas, como necesidades, aspiraciones y nivel de satisfacción. Dentro de ella se encuentran la Pirámide de Necesidades de Maslow (1954), las teorías ERG de Alderfer (1976) y la Teoría de las necesidades de McClelland (1953).

Sin embargo, las de proceso tienen en cuenta y estudian el proceso de pensamiento por el que la persona es motivada. Entre las que se destacan las Expectativas de Vroom (1964), Teoría de la Equidad de Adams y la Teoría de la Modificación de la Conducta de Skinner (1904).

Aguado (2010) al hablar de motivación, distingue tres ámbitos correspondientes con:

- Motivación biológica (necesidades básicas) y sociocognitiva (en la que confluyen diferentes disciplinas; psicología cognitiva, social y de la personalidad).
- Motivación sociocognitiva y metas humanas, basada en los principios:
 - o Metas intrapersonales
 - o Metas interpersonales generales (interacción con los demás)
 - o Metas relacionadas con el sexo, amor, matrimonio y familia.
- Motivación intrínseca, se da en los casos en los que el ejecutamiento es llevado a cabo por el interés que proporciona o por su disfrute.

Otra agrupación, corresponde con la importancia de tres tipos de factores que sirven como base para la agrupación de las Teorías de la Motivación, a través de diversos estudios, los cuáles son: los componentes biológicos, los componentes aprendidos y los componentes cognitivos.

En lo que respecta a las Teorías de los Componentes Biológicos, Hull (1943) desarrolla la teoría del Impulso, la cual explica la atribución de la conducta humana a los instintos.

Por último, la teoría que guía el Enfoque Humanista, la conducta. Siendo su principal representante Maslow (1954), que organizó las necesidades humanas en forma de pirámide, denominada Jerarquías de los Impulsos, comentada anteriormente.

También, se pueden encontrar las teorías, agrupadas en teorías de tipo no cognitivo y teorías de corte cognitivo:

✚ Teorías de tipo no cognitivo

- *Teorías psicoanalítica*

Esta teoría fue propuesta por Freud (1992) en la que se plasman dos tipos de instintos que propulsan la conducta, ambos inconscientes, sexo y agresión.

Desde el conductismo, la conducta se encuentra marcada por elementos, previos (estímulos) o posteriores (refuerzos) a ella. Desencadenándose cuando se encuentra presente un estímulo que estimula una respuesta. Existiendo la motivación cuando se presenta la conexión estímulo-respuesta.

- *Teoría de la reducción del impulso*

Formulada por Hull (1932), fundamentada en el concepto homeostasis. Donde la motivación es fruto de las necesidades biológicas del organismo. Creándose el impulso por la oscilación interna, que desata la satisfacción de las necesidades y el restablecimiento del equilibrio. Siendo repetidas las acciones que han sido positiva, estableciéndose como un hábito, al contrario que aquellas de las que no se haya obtenido una respuesta positiva. En algunas ocasiones la conducta no es explicada, siendo necesario, recurrir al objeto-meta con el que el organismo pretende satisfacer una necesidad, el incentivo. Dependiendo su fuerza de las peculiaridades y atractivo de la meta por la que se trabaja.

Con lo que, para transformar la conducta únicamente sería necesario el cambio de condiciones por parte del individuo.

✚ Teorías de tipo cognitivo

White (1959) aporta el concepto motivación intrínseca, con el que da respuesta a cómo el ser humano en ocasiones realiza acción que lo persiguen el

logro de algo externo a el mismo, sino el desarrollo personal y de sus capacidades.

Estas teorías de tipo cognitivo, señalan el papel activo del individuo en el proceso de motivación, razonado su comportamiento, sobresaliendo los procesos innatos y las relaciones entre los mismos.

- Teorías basadas en el concepto de motivación de logro:

- Teoría expectativa- valor

Formulada por Atkinson y Feather (1966) en la que la fuerza motivacional de logro es influenciada por la proximidad al éxito y evitación del fracaso. La tendencia a la aproximación al éxito es derivada de tres componentes:

- El motivo de la aproximación al éxito
- La probabilidad del éxito
- El valor incentivo del éxito

Mientras que la tendencia evitadora del fracaso está constituida por :

- El motivo de evitación del fracaso
- La probabilidad del fracaso
- El valor incentivo del fracaso

Su combinación da como resultado, la motivación de logro.

Dweck (1988) resalta dentro de la misma, el papel de las metas en la disposición y funcionalidad, proponiendo dos tipos de metas, siendo en ocasiones compatibles.

- Metas de aprendizaje, para la adquisición de nuevas habilidades y perfeccionamiento en la realización de tareas.
- Metas de ejecución, en la que se persigue conseguir juicios positivos sobre su competencia.

A lo que, Nicholls (1983) añade que la prioridad ante una u otra meta repercute en la conducta motivacional del sujeto.

- *Teorías atribucional*

Donde Weiner (1974) mantiene los principios defendidos por la teoría expectativa-valor, expuesta anteriormente, sumándole la idea de que los sujetos persiguen encontrar las causas de los acontecimientos relacionados con los mismos, más notablemente cuando son de una relevancia importante para ellos. Siendo las dimensiones causales:

- El lugar de la causalidad
- La estabilidad
- Controlabilidad

- *Teoría de la Autoeficacia*

Percibida por Bandura (1981), apoyada en los factores cognitivos como expectativas, intenciones, anticipaciones y autoevaluaciones. Discerniendo entre expectativas de eficacia y de resultado.

Donde las expectativas de autoeficacia dependen de:

- La experiencia previa
- La experiencia vicaria
- La influencia de la persuasiva de otras personas
- El estado fisiológico

Por otro lado, se tratan las teorías basadas en la motivación del aprendizaje, centrándonos en las tres siguientes:

A. La naturaleza del impulso como determinante innato de la organización conductual.

Esta teoría fue aportada por Nissen (1960) basada en seis puntos fundamentales, expuestos a continuación.

- La cualidad inherente o el atributo, de la materia viviente si es sensitivo, habita en las dinámicas de la conducta, respondiendo a estímulos.
- El impulso es definido como un influjo consecuente de los estados corporales de los umbrales de respuesta.
- Los impulsos componen la conducta permitiendo el aprendizaje instrumental.
- La capacidad o la función desarrollada por los órganos de los sentidos y el cerebro, son los impulsos de mayor relevancia.
- Los impulsos se encuentran definidos.
- Muchos actos indivisibles son independientemente motivados.

B. Teoría de la primacía conductual de la motivación

Teoría expuesta por Woodworth (1930), donde la conducta radica en la aportación y toma activa, llevada a cabo entre organismo y medio.

Por lo que, es posible llegar a hechos objetivos debido a que el organismo es capaz tanto de aprender como de percibir hechos objetivos.

A la que, Freud (1992) y Hull (1932) demandan la ausencia de la predicción de los motivos e intereses tanto de adultos como de niños.

Teniendo esta teoría, un valor práctico, en la educación. Basándose en ella los terapeutas que defienden la teoría de la primacía de la necesidad inconsciente con la práctica.

C. Teoría del estímulo-respuesta del impulso. W. K. Estes.

La teoría del estímulo-respuesta del impulso fue desarrollada por Estes (1990) en la que explica que conforme se avanza en el tiempo se produce la

explicación de los datos acumulados sobre discriminación de los impulsos y tipos de impulsos sobresalientes. La cuál, a día de hoy, se sigue considerando propicia.

2.3. LA MOTIVACIÓN EN EL APRENDIZAJE

La motivación desempeña un papel crucial en el proceso de aprendizaje, papel que se analizará a lo largo de este apartado.

Comenzaremos analizando las diferentes variables apreciadas por García (1997), que coinciden con:

En un primer lugar, las variables contextuales, en este caso, la situación educativa, donde encontramos el profesor o profesora, los iguales y los contenidos o tareas.

Y por otro lado, las variables personales, donde se encuentra localizado el ámbito cognitivo (el poder) y el ámbito afectivo-motivacional (el querer). El ámbito cognitivo se desprende en conocimientos y destrezas y/o habilidades.

Sin embargo, el ámbito afectivo, va encauzado con las percepciones y creencias; de sí mismo (autoconcepto) y de la tarea (metas de aprendizaje) que se encuentran en relación con las emociones.

- *Variables personales de la motivación*

Recogidas por Pintrich (1989) y Pintrich y De Groot (1990), estando integradas en diferentes componentes :

- Componente de expectativa (creencias y expectativas acerca de las tareas)
- Componente valor (metas y creencias sobre la importancia e interés de las tareas)
- Componente afectivo (reacciones emocionales)

El componente de expectativa: El Autoconcepto

Definido como producto tras un análisis, valoración y asimilación de dicha información. Su función más importante, es la regulación de la propia conducta, llevada a cabo a través de la autoevaluación (Bandura, 1977).

En lo que se refiere al rendimiento académico, cobra mayor importancia la capacidad creída o percibida ante la capacidad poseída, ya que aunque se posea una capacidad, no siempre, se sabe utilizar (Bandura, 1987).

El componente de valor: Las metas de Aprendizaje

Cuando hablamos de metas de aprendizaje, encontramos discrepancia entre diferentes autores. Cabanach (1996) considera que estas pueden estar situadas entre dos polos, orientación extrínseca o intrínseca. Sin embargo, Elliot y Dweck (1988) diferencian entre metas de aprendizaje y metas de ejecución o rendimiento. Nicholls (1984), diferencia entre metas centradas en la tarea y en el "yo". Por último, encontramos metas de dominio y rendimiento (Ames, 1992; Ames y Archer, 1988).

Heyman y Dweck (1992) consideran que la conducta reflejada en el alumnado está más influenciado en la capacidad percibida que en su meta. A lo que, Miller (1999) concreta que cuando existe confianza por parte del alumnado en la realización de una tarea se muestra motivado, por el contrario, si dudan de ella, se refleja negativamente en su motivación.

El componente afectivo: Las Emociones

La inteligencia emocional conlleva el conocimiento de las propias emociones y su regulación. Encontrándose relacionada con la motivación (Goleman, 1996).

Pekrum (1992) analizó las consecuencias de las emociones positivas y negativas, tanto en la motivación intrínseca como extrínseca.

- La obtenida por el propio sujeto, estando bajo su dominio y posee la capacidad de autoreforzarse, corresponde con la llamada, motivación intrínseca. Pudiendo influir positivamente las emociones positivas que no se encuentren en relación directa con el contenido de la tarea. Sin embargo, las emociones negativas pueden ser incompatibles con emociones positivas y por otro lado, puede

aparecer una motivación intrínseca negativa opuesta a la positiva, conllevando la no realización de la tarea.

- La motivación extrínseca, es la que se proviene del exterior y guía en la realización de la tarea, distinguiendo entre emociones prospectivas (relacionadas prospectivamente y directamente con los resultados) y retrospectivas (emoción por los resultados).

En las prospectivas sus expectativas de ilusión anticipada conllevan la motivación extrínseca positiva, sin embargo, la falta de esperanza por la consecución de la tarea puede inducir en la disminución o anulación de la motivación extrínseca.

El impacto de las emociones sobre el aprendizaje y el rendimiento

- Emociones positivas de la tarea
A través de emociones positivas en relación con la tarea a desempeñar, se incrementa el rendimiento en la realización de la misma.

- Emociones negativas de la tarea
En este caso, los efectos pueden ser tanto positivos como negativos.

De la mano de Polaino (1993) se puede indicar que las emociones afectan notablemente al aprendizaje y al rendimiento del alumnado, sin ser esta relación, entre emoción y ejecución simple. La influencia de estas emociones se puede mediatizar a través de diferentes mecanismos, implicando impactos acumulativos o contrapuestos, siendo de una elevada dificultad la predicción de los efectos en la ejecución (Pekrun, 1992).

- *Variables contextuales de la motivación*

Estas variables se encuentran en una continua y estrecha relación con el ambiente en el que el niño se encuentra enmarcado.

Influencia de las variables contextuales en el autoconcepto

Las interacciones sociales llevadas a cabo con los padres, profesores y compañeros son de una gran importancia para la evolución del autoconcepto.

Desempeñando un papel de gran importancia el profesorado y las interacciones académicas y sociales en el desarrollo del autoconcepto (García, 1993).

Influencia de las variables contextuales en las metas de aprendizaje adoptadas

De acuerdo con Dweck y Leggett (1988) se puede afirmar que las metas marcadas por los alumnos están en relación con los aspectos personales y situacionales. A lo que Ames (1992) añade en lo que respecta a las variables situacionales por las que son influidos los alumnos, que existen una serie de aspectos en relación con la organización de la enseñanza y la estructuración del aula que influyen en las metas de los mismos, agrupadas en tres dimensiones:

- Diseño de tareas y actividades de aprendizaje
- Prácticas de evaluación y empleo de las recompensas
- Distribución de la autoridad o responsabilidad dentro del aula

Con lo que se considera, que es el profesorado el principal responsable de las metas adoptadas por sus alumnos.

Influencia de las variables contextuales en las emociones del estudiante

Se considera que la emoción poseída por el alumnado en la realización de tareas, está influenciada principalmente por las características de la misma y por su contenido, además de la metodología empleada por el profesorado.

Por lo que, es esencial que se otorgue sentido a las tareas propuestas, aspecto que puede verse influenciado por diferentes factores, siendo el más importante la presentación de los contenidos (García, 1997).

La teoría del estímulo-respuesta del impulso fue desarrollada por Estes (1994) en la que explica que conforme se avanza en el tiempo, se produce la explicación de los datos acumulados sobre discriminación de los impulsos y tipos de impulsos sobresalientes. La cuál, a día de hoy, se sigue considerando propicia.

Pintrich (2004) considera necesario que el aprendizaje sea autorregulado, por lo que establece una serie de fases para llevarlo a cabo:

1. Planificación y activación, donde la motivación desempeña un papel del adopción de la orientación a una meta, se desarrolla el juicio de autoeficacia y otro hacia la tarea.
2. Monitorización, donde se produce la conciencia y monitorización de la motivación.
3. Control /Regulación, en la que se seleccionaran y adaptaran las estrategias adecuadas para dirigir la motivación.
4. Reacción y reflexión, donde se producen las reacciones afectivas y las atribuciones.

A lo que, Schunk y Zummerman (2008) añaden que es necesario para ello poseer el control sobre las acciones, sintiéndose autónomo, a la vez se es competente y eficaz.

Señalando Valle, Rodríguez, Núñez, Cabanach, González-Pineda y Rosario (2010) que para ello es necesario el diseño de contextos de enseñanza y aprendizaje, que faciliten la construcción del conocimiento por parte del sujeto. Considerando que para la consecución de este fin, estos contextos deben de permitir y obsequiar el aprendizaje autorregulado.

Por lo que, es esencial que se otorgue sentido a las tareas propuestas, aspecto que puede verse influenciado por diferentes factores, siendo el más importante la presentación de los contenidos (García, 1997).

Por lo que, es esencial que se otorgue sentido a las tareas propuestas, aspecto que puede verse influenciado por diferentes factores, siendo el más importante la presentación de los contenidos (García, 1997).

Un estudio llevado a cabo por Fernández, Mancebo, Jiménez, Ardanaz, Fernández y Montano (2013) destinado a analizar la motivación y el rendimiento académico, llevado a cabo con 103 sujetos, estudiantes universitarios de diferentes carreras entre los 18 y 47 años, donde la media es de 21.8, a través de un cuestionario, que fue diseñado para tal fin.

En el que se ha demostrado que no existe una correlación significativa entre motivación y rendimiento académico.

2.4. FACTORES QUE INFLUYEN EN LA MOTIVACIÓN

Son muchos los factores que influyen en la motivación humana, factores que influyen de forma diferente en cada sujeto. Dependiendo esta influencia de cada factor en la relación con el resto de factores. Exponiéndose lo mismos a continuación.

Tal y como se muestra en el estudio de Flores y Gómez (2010), destinado al estudio de la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos, del que extraemos que todos los alumnos se encuentran motivados, discerniendo esta motivación, en la manera en la que lo están. Cuyo conocimiento facilitará un aumento de autonomía y del aprendizaje.

La interacción llevada a cabo por las distintas variables, cambia, condiciona y modifica el efecto que produce una variable de forma aislada (Tapia, 1997). De este mismo modo, García (2008) afirma "La influencia de cada factor depende de la interacción que ocurra con el resto de factores" (p. 39).

1. Factores personales

Afectan en el desarrollo y mantenimiento de la motivación por aprender, estando compuesta por la percepción, la autoestima, la autonomía, el interés y la curiosidad y por último, las expectativas.

○ *La percepción*

Es la encargada de hacer que los sujetos construyan su propia idea sobre lo que perciben del exterior. Contribuyendo a su motivación e interés en las tareas académicas y en su implicación en las mismas (White, 1998).

○ *La autonomía*

Definida por García (2008) como "*uno de los objetivos que es preciso conseguir para que los alumnos trabajen a gusto, motivados por aprender, es que no se sientan obligados sino que, por el contrario, consideren todo el conjunto de las actividades escolares como algo propio*" (p. 117).

A lo que Alonso (1997) añade, que por parte del profesorado debe de existir una fase negociadora en la que se exponen las razones por las que se propone una determinada tarea, sin sentirlo así, como algo impuesto.

○ *La autoestima*

Branden (1999) la define como la experiencia de ser aptos para la vida y para las necesidades de esta, confiando en las capacidades personales.

Las personas que poseen una autoestima alta se valoran y aceptan tal y como son, sin sentirse en una posición diferente a la de los demás. Por el contrario, las personas con una autoestima baja, suelen sentir rechazo y desprecio por su persona (González y Tourón, 1992).

De un estudio llevado a cabo por Brea y Galindo (2010), se extrae la claridad y reparación de las emociones, estando correlacionadas significativamente con el afecto positivo y el negativo.

○ *El interés y la curiosidad*

Definido por García (2008) como el mantenimiento de la atención en una cosa determinada, como la realización de una tarea.

Mientras que, la curiosidad es definida por Alonso (1997) como el *"manifiesto en la conducta explorativa, activado por características de la información tales como su novedad, su complejidad, su carácter inesperado, su ambigüedad y su variabilidad, que el profesor hará bien en utilizar para captar la atención de los alumnos"* (p. 56).

Siendo necesario, tener en cuenta estos dos factores a la hora de trabajar dentro del aula.

○ *Las expectativas*

Las expectativas es aquello que se espera de las actividades, bien de otras personas o de uno mismo.

Estas expectativas, favorecerán la motivación si son razonables y realistas, adaptadas a los objetivos fijados (García, 2008).

2. *Factores del contexto escolar*

La meta principal marcada por el alumno, unida a otros factores, se verá reflejado en la conducta de aprendizaje del mismo. Ocupando el clima del aula un papel primordial, siendo primordial la interacción entre profesor y alumno, favoreciendo la motivación, al igual que la relación entre iguales,

desarrollando un papel de gran relevancia para la consecución de las metas en el ámbito educativo (Coll, 1984).

En un estudio llevado a cabo por Maquilón y Fuentesana (2011) titulado la influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional, en el que se persiguen los objetivos, describir los enfoques de aprendizaje de los estudiante de formación profesional en ciclos formativos de grado medio y grado superior y por otro lado, analizar la congruencia entre las motivaciones y las estrategias empleadas por los estudiantes de formación profesional. Llevado a cabo con 97 sujetos, comprendidos entre los 13 y los 23 años. Empleando el Cuestionario de Procesos de Aprendizaje (CPA) y el Cuestionario de Procesos en el Estudio (CPE-R-2F). Del que se deduce que, seis de cada diez estudiantes de ciclos formativos emplean un enfoque superficial, repercutiendo negativamente en sus resultados académicos, siendo los enfoques profundos y de alto rendimiento los menos utilizados. Proponiendo una profundización en las estrategias de estudio, aprendizaje y enseñanza, mejorando al mismo tiempo la motivación, con el fin de mejorar la calidad educativa.

3. Factores familiares y sociales

- *Factores familiares*

García (2008) enfatiza la importancia que desarrolla la familia, ya que a través de ella se produce la transmisión de valores y actitudes, que marcaran a lo largo de toda la vida a los hijos e hijas.

Al igual, que se ve reflejado el interés por las tareas escolares en los hijos e hijas en función de la implicación y el estilo educativo llevado a cabo por ellos, por lo que una buena implicación por parte de las familias, favorece el proceso de enseñanza y aprendizaje.

" No resulta posible hablar de calidad educativa mientras desde todas las instancias no se hagan esfuerzos por entender que el fracaso escolar no sólo pone de manifiesto el rendimiento del alumno, sino que supone también una señal de éxito o fracaso del propio sistema y de la política educativa en general" (Gil(1999,p. 1-2)).

- *Factores sociales*

Marchesi (2003) defiende que el medio influye igualmente en el sujeto, ya que, dentro del mismo se establecen diferentes relaciones.

Cerezo y Casanova (2004) en una investigación sobre la motivación y el género en ESO (N= 521), indicaron la presencia de discrepancias en las atribuciones de los chicos sobre el éxito y fracaso en relación a causas como la suerte, la falta de esfuerzo, baja capacidad o profesorado.

PARTE EMPÍRICA

1. INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo, se han revisado algunos de los estudios que se han llevado a cabo por otros autores, con la finalidad de comprender y recabar información sobre la relación existente entre el papel que desarrolla la familia en la motivación de los hijos e hijas.

El niño aprende del ambiente, en el que forman parte tanto la familia como la escuela, desarrollando la familia un papel crucial, más aun, que la escuela, ya que es el contexto en el que mayor tiempo pasa el niño, a través de los cuales adquirirá los valores. Por lo que familia ha de marcar las metas educativas, definiendo la educación que desean para sus hijos (Quintana, 1969), a la vez que proporcionan una buena estimulación familiar (Sousa, Filho y Monteiro, 1990).

Idea plasmada además, entre otros, por Taberner (2012) para el que la familia es la figura de mayor relevancia para los niños, ya que se encuentra directamente relacionados con la imagen que posee el niño o niña acerca de lo que esperan de él o ella, por lo que las actitudes de estos influirán en los logros alcanzados por los niños. Siendo la familia la encargada de preparar al niño para su vida como adulto, imponiéndose a las limitaciones a las que se sujeta la educación (Escardó, 1978).

En los últimos tiempos, se está produciendo un notable cambio en la estructura familiar nuclear tradicional, sin significar, que sea un aspecto negativo. Residiendo la importancia en la calidad de la misma, que junto a otros factores, influye notablemente en el bienestar psicológico (Aguado, 2010).

A lo que Román (2009) añade que dentro de la familia, el estilo familiar es uno de los aspectos más destacados, ya que, aporta bienestar y ajuste a sus miembros. Debiendo de estar en concordancia con la escuela, para evitar que se presenten desajustes académicos (Cartón, 2013). Promoviendo interés y aspiraciones respecto a la educación por parte de los hijos, empleando el tiempo necesario para ello y conservando una buena relación familiar (Ruiz,

2001). Participando en los centros, que según la investigación Includ-ED, se lleva a cabo a través de la formación de los familiares, la participación en la toma de decisiones y en el desarrollo del currículo y la educación, la cual, se puede llevar a cabo a través de entre otras, del AMPA (Alguacil y Pañellas, 2009). Lo que conlleva la percepción de valía del profesorado, que se encuentra relacionada directamente con el rendimiento académico (Martínez y Álvarez, 2005; Martínez, Pereira y Corral, 1998).

La motivación de los hijos es reflejada a través del tipo de expectativa que se tiene en la familia respecto a la educación, siendo por ello, importante la calidad de la estimulación en el entorno familiar (Sousa, Filho y Monteiro, 1990).

Por lo que, para Balzano (2002) el papel de la familia es crucial para el desarrollo académico, que no se ve únicamente afectada por el entorno educativo, rindiendo en torno a lo que se espera de él (Ruíz, 2001), siendo indiferente la clase social a la que se pertenece, a pesar de mostrarse una mayor dedicación a los hijos en aquellas familias que se encuentran en una clase más alta, que los pertenecientes a clases bajas, considerando los primeros de mayor relevancia el ambiente escolar y el papel de los docentes.

El estudio llevado a cabo por Roja, Alemany y Ortiz (2011) constata la importancia de que se produzcan estos factores, ya que, el perfil del alumnado con un abandono escolar prematuro corresponde con las familias en la que los padres no poseen estudios, se encuentran en desempleo y el nivel de ingresos no es muy alto. Además, de una menor implicación que se ve reflejada en los escasos encuentros con los profesores, menospreciando la importancia de la educación, por lo que no aportan un espacio adecuado a los hijos para el desarrollo de sus tareas además de la falta de tiempo dedicado a los hijos en la realización de sus tareas.

Todos los alumnos se encuentran motivados, motivación que varía de unos a otros, en el modo en el que lo están (Flores y Gómez, 2010), sin existir

una correlación significativa entre motivación y rendimiento académico (Fernández, Jiménez, Ardanaz, Fernández y Montano, 2013).

A lo que Maquilón y Fuentesana (2011) suman que seis de cada diez estudiantes, en este caso, de ciclos formativos emplean un enfoque superficial, lo que repercute negativamente en los resultados. Además de la existencia de discrepancias en las atribuciones entre chicos y chicas sobre el éxito y el fracaso como consecuencias de la suerte, falta de esfuerzo, baja capacidad o el profesorado.

Por lo que, teniendo en cuenta el papel tan importante que desarrollan la familia y la escuela en la educación de los niños y niñas y la importancia de su coordinación, la presente investigación pretende hacer una revisión sobre ambos aspectos, donde el objetivo general será analizar si la implicación de la familia se ve reflejada en la motivación de los hijos.

2. HIPÓTESIS Y CONTENIDOS

○ HIPÓTESIS

- La implicación de la familia influye en la motivación.
- La motivación se refleja en los resultados académicos obtenidos.
- Los padres que han estudiado se implican en mayor grado en las actividades del centro.
- Las mujeres tienen un mayor grado de motivación respecto a los hombres.

○ **OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

Esta investigación trata de conocer la influencia que ejerce la implicación por parte de los padres y madres en la educación de los hijos con la motivación de los mismos. Datos que a través de este cuestionario tratamos de conocer.

- Determinar la relación existente entre la motivación del alumnado y la implicación por parte de su familia.
- Estudiar la relación entre motivación y resultados académicos.
- Evaluar si influye el hecho de haber estudiado a la hora de implicarse en las actividades del centro.
- Describir si el sexo influye en la motivación.

3. MÉTODO

3.1. PARTICIPANTES

El estudio se ha llevado a cabo en un centro público de la localidad de Roquetas de Mar, perteneciente a la provincia de Almería, en el que han participado sujetos comprendidos entre quinto y sexto curso.

- Tabla 1. Género. Descriptivos y frecuencias

<i>Género</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Niño	23	40,4%
Niña	34	59,6%
Total	57	100,0%

El total de alumnos es de 57 donde el número total de niños es de 23, es decir, el 40,4% del total de alumnos, y el número de niñas es de 34, con un 59,6% de la muestra.

- Tabla 2. Edad. Descriptivos y frecuencias

<i>Edad</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación típica</i>
10	15	23,6%		
11	26	45,6%	11,02	,744
12	16	28,1%		
Total	57	100,0%		

Las edades de los alumnos están comprendidas entre los 10 y los 12 años. El número de niños que tienen 10 años es de 15 y su porcentaje dentro del tal es de 23,6%. El número de alumnos que tienen 11 años es de 26 sujetos, es decir, un 45,6% del total de la muestra analizada. Siendo el número de los alumnos que tienen 12 años de 16, conformando el 28,1% de la muestra. Y la media de edad de la muestra es de 11,02 años (DT= ,744). Conformando el sexo masculino una media de 10,91 años (DT= ,59) y el sexo femenino una media de 11,09 (DT= ,83).

Concretamente 26 pertenecientes a quinto curso (45,6%) y los 31 sujetos restantes a sexto curso (54,4%).

3.2. INSTRUMENTO

Cuestionario *ad hoc* de elaboración propia para esta muestra, titulado Cuestionario sobre motivación y familia, en el que se han extraído ítems del cuestionario EMPA (Cuestionario de Evaluación Motivacional del Proceso de Aprendizaje), diseñado por la Conserjería de Educación de la Junta de Andalucía con el fin de diseñar y desarrollar un instrumento válido de medida de los índices motivacionales en el proceso de aprendizaje del alumnado, al que se han añadido otros de elaboración propia para conocer algunos datos acerca de la familia.

El mismo está compuesto por 17 ítems repartidos en función de la respuesta. Comenzando por las variables de edad, sexo y curso. Los ítems del 4 al 14 y 17 tendrán que ser respondidos a partir de la alternativa de respuesta, estando agrupados en función de esta alternativa a diferencia de los ítems 15 y 16, que se responderán con un número. Este cuestionario está enfocado a estudiar y medir la motivación por parte del alumnado respecto a su educación junto con el papel que desarrolla la familia dentro de la misma.

3.3. PROCEDIMIENTO

En un primer momento se llevó a cabo la selección del centro dónde se pasaran los cuestionarios, donde se procedió a la explicación del fin del estudio con el profesorado implicado tras la aprobación de la parte de la jefatura del centro. Por lo que se elaboró una carta informativa a las familias sobre la investigación en la que tenían que dar su consentimiento para la participación

de sus hijos o hijas en el mismo. Recibidas las autorizaciones, se fijó la fecha para pasar el cuestionario, estando destinado al último ciclo de educación primaria, correspondiente a quinto y sexto de primaria.

En esta visita, en primer lugar, se procederá a la explicación del motivo de nuestra presencia en el centro, en segundo lugar les pediremos que nos ayuden con su participación procediendo posteriormente a la explicación del cuestionario que les vamos a presentar y el modo en el que deben de realizarlo.

3.4. ANÁLISIS DE DATOS

Una vez tenidos los datos obtenidos en el cuestionario, se analizaron sus respuestas a partir del programa SPSS 15.0 a través de un estudio descriptivo de la muestra, realizando diferentes pruebas según el tipo de variable a utilizar.

Dentro del mismo, encontramos variables independientes, respecto a estas últimas podemos diferenciar entre las siguientes respuestas:

- Casi nada (0), un poco (1), algunas veces (2), casi siempre (3) y siempre (4).
- No (0) y si (1).
- No sé qué decir (0), nada (1), me gusta muy poco (2), me da lo mismo (3), me gusta bastante (4) y me gusta mucho (5).
- Sin estudios (0), básicos (1), estudios medios (2) y estudios avanzados (3).

Además, de tres ítems que serán respondidos con la puntuación directa.

En lo que respecta a las variables dependientes encontramos el sexo y el curso.

Ya que se habían extraído una selección de las preguntas del cuestionario EMPA y no es su totalidad, no podíamos medir la motivación con su correspondiente corrección, por lo que se ha añadido una variable que realiza la media de ítems presentados, por lo que hablamos de mayor o menor puntuación respecto a la motivación.

A continuación, se exponen las pruebas utilizadas para extraer los resultados:

En primer lugar, se ha empleado el uso de frecuencias para conocer los porcentajes de las preguntas: si tuvieses la elección de estudiar o no ¿qué harías?, ¿te gusta estudiar? y por último, el porcentaje del gusto por estudiar según si pudiesen escoger entre estudiar o no.

También creamos una variable nueva, para crear hacer referencia a la media de los diferentes ítems presentes en el cuestionario, que analizan aquellos aspectos que deseamos tener en cuenta en nuestra investigación respecto a la motivación, los cuales han sido seleccionados del cuestionario EMPA, como se comenta anteriormente.

La Prueba t para muestras independientes, para aquellas variables de hasta dos niveles, cuantitativos y cualitativos, como es el caso de género y motivación e interés y esfuerzo por el rendimiento académico de los hijos por parte de los padres o personas encargadas de ejercer la tutela y motivación, para el establecimiento de diferencias estadísticas.

Se empleo ANOVA de un factor para las variables cuantitativas y cualitativas de más de dos niveles, en este caso, escogida para el análisis de los estudios de los padres y la motivación de los hijos.

Por último, las correlaciones, utilizadas para conocer si existe relación entre dos variables; motivación y resultados académicos, motivación e

implicación por parte de la familia y motivación y el deseo o ausencia del mismo de desear de estudiar.

RESULTADOS

- Tabla 3. Prueba T respecto al género de la motivación

	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. tipic.</i>	<i>t</i>	<i>Sig.</i>
Motivación	Niños	23	3,25	,558	,472
	Niñas	34	3,02		

En lo que respecta al género, los niños tienen una media mayor ($M=3,25$; $DT=1,58$) que las niñas ($M=3,02$; $DT=0,79$), aunque no existen diferencias estadísticamente significativas en la motivación entre los chicos y las chicas ($t=0,558$; $p>0,05$).

- Tabla 4. Prueba T interés y esfuerzo por el rendimiento académico de los hijos y motivación de los hijos

	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. tipic.</i>	<i>t</i>	<i>Sig.</i>
Motivación	Padres que no se interesan y esfuerzan por el rendimiento académico de los hijos	1	3,14	1,17	,021
	Padres que se interesan y esfuerzan por el rendimiento académico de los hijos	56	3,11		

Los resultados muestran que sólo uno de los encuestados considera que sus padres no se interesan y esfuerzan por su rendimiento académico ($M=3,14$) contra los restantes de los encuestados que sí consideran que sus padres

se interesan y esfuerzan por su rendimiento académico ($M= 3,11$; $DT= 1,17$), sin existir diferencias significativas entre ambas ($t = 0,21$; $p > 0,05$).

- Tabla 5. ANOVA de un factor según los estudios de los padres o personas encargadas de ejercer la tutela y motivación del alumnado

	N	Media	Desv. típica	F	Sig.	
Motivación	Padres sin estudios	4	2,03	1,36		
	Padres con estudios básicos	7	3,42	,82		
	Estudios medios	24	3,23	1,48	1,43	,24
	Estudios avanzados	22	3,08	,70		

A través de ella, se estudia si los estudios de los padres o personas encargadas de ejercer la tutela influyen en la motivación de los mismos. Pero tal y como se puede observar en la tabla 6, no se han encontrado diferencias significativas en ningún grupo de los analizados ($F = 1,43$; $p > 0,05$). Es decir, el nivel de estudios de los padres no está influyendo en la motivación de los hijos.

- Tabla 6. Correlación. Motivación del alumnado y resultados académicos

	Motivación		
	N	Correlación de Pearson	Sig.
Nota media del expediente académico	57	,316*	,017

Esta tabla está destinada a estudiar la posible correlación entre la motivación y la nota en el expediente académico, en la que los resultados revelan la existencia de una correlación estadísticamente significativa, por lo que cuanto mayor es la motivación mejores son los resultados académicos y cuanto menor es la motivación peores son los resultados académicos ($r= 0,316$; $p> 0,05$).

- Tabla 7. Correlación. Motivación e implicación por parte de los padres o personas encargadas de ejercer la tutela

	Motivación		
	<i>N</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	<i>Sig.</i>
Implicación por parte de los padres o madres encargados de ejercer la tutela	57	,257	,053

Los resultados muestran la existencia de una correlación entre las dos variables, por lo que a más implicación por parte de los padres o madres mayor es la motivación y cuanto menor es la implicación por parte de los mismos menor es la motivación de sus hijos o hijas ($r= 0,257$; $p> 0,05$).

- Tabla 8. Correlación. Motivación y deseo o no de estudiar

	Motivación		
	<i>N</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	<i>Sig.</i>
En caso de poder escoger decidirías estudiar o no	57	,240	,072

En este caso nuevamente tal y como muestran los resultados, existe correlación entre ambas variables, por lo que en función de que una u otra aumente o disminuya de la misma forma actuará la otra variable ($r= 0,240$ $p> 0,05$).

- Tabla 9. Correlación. Motivación y el gusto por el estudio

	<i>Motivación</i>		
	<i>N</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	<i>Sig.</i>
¿te gusta estudiar?	57	,456**	,000

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

En la tabla 10 al nivel 0,01 sería significativa la correlación (bilateral), por lo que cuanto más le guste al niño estudiar, mayor será su motivación y cuanto menor sea su deseo por estudiar más baja será su motivación ($r= 0,456$; $p> 0,001$).

- Tabla 10. Porcentaje de alumnos que si tuviesen opción de estudiar desearían hacerlo y los que no

	<i>N</i>	<i>Porcentaje</i>
Alumnos que no desean estudiar	9	15,8%
Alumnos que desean estudiar	48	84,2%
Total	57	100%

Según la tabla 10, de los alumnos con los que se ha realizado la investigación el 15,8% no desean estudiar contra el 84,2% que desean hacerlo.

• Tabla 11. Porcentaje del gusto o no por estudiar

	<i>N</i>	<i>Porcentaje</i>
No sé qué decir	6	10,5%
Nada	10	17,5%
Me gusta muy poco	7	12,3%
Me da lo mismo	5	8,8%
Me gusta bastante	22	38,6%
Me gusta mucho	7	12,3%
Total	57	100%

Los resultados revelan que el 10,5% de los encuestados no sabría que responder a esta cuestión, al 17,5% no le gusta, el 12,3% consideran que les gusta muy poco estudiar, al 8,8% les da lo mismo estudiar o no, al 38,6% con el mayor porcentaje les gusta bastante estudiar y al 12,3% les gusta mucho.

• Tabla 12. Porcentaje del gusto por estudiar según si pudiesen escoger entre estudiar o no

		<i>¿Te gusta estudiar?</i>	
<i>Si pudieras escoger entre estudiar o no estudiar, ¿estudiarías?</i>		<i>N</i>	<i>Porcentaje</i>
No	No sé qué decir	2	22,2%
	Me gusta muy poco	3	33,3%
	Me da lo mismo	1	11,1%
	Me gusta bastante	3	33,3%
	Total	9	100,0%
Si	No sé qué decir	4	8,3%
	Nada	10	20,8%
	Me gusta muy poco	4	8,3%
	Me da lo mismo	4	8,3%
	Me gusta bastante	19	39,6%
	Me gusta mucho	7	14,6%
	Total	48	100,0%

Tal y como podemos observar en la tabla, de aquellos alumnos que no estudiarían si tuviesen la opción el 22,2% no sabrían que decir a la cuestión de ¿te gusta estudiar?, al 33,3% les gusta muy poco, mientras que al 11,1% les da lo mismo, al 33,3% restante les gusta bastante estudiar. Sin embargo, a lo que respecto a aquellos alumnos que a la pregunta si pudieras escoger entre estudiar o no estudiar, ¿estudiarías? y han respondido que si, el 8,3% no sabrían que decir a si les gusta estudiar, al 20,8% no les gusta nada, otro 8,3% corresponde al alumnado al que le gusta estudiar muy poco, otro 8,3% corresponde a aquellos que les da lo mismo, sin embargo al 39,6% con el mayor porcentaje les gusta bastante estudiar, correspondiendo al 14,6% restante a aquellos a los que les gusta mucho estudiar.

DISCUSIÓN

El presente trabajo se uno a los estudios desarrollados en España sobre la motivación y la implicación de las familias. Desde el punto de vista metodológico, se ha empleado un cuestionario *ad hoc* que nos ha proporcionado la obtención de los datos deseados para de este modo, poder llevar a cabo esta investigación.

Los resultados ponen de manifiesto que las niñas tienen una media mayor a la de los niños respecto a la motivación, a pesar de no existir diferencias estadísticamente significativas en la motivación entre niños y niñas.

En lo que respecta al hecho de considerar que los padre se interesan y esfuerzan por su rendimiento académico, sólo uno de los encuestados ha respondido de forma negativa a esta cuestión, lo que nos hace plantearnos, que los alumnos encuestados consideran que sus padres están interesados en su proceso de aprendizaje, sin existir diferencias significativas entre ambos. En caso de que se hubiese llevado a cabo el cuestionario con un número mayor de encuestados, el resultado sería más fiable, ya que en este caso un único sujeto ha contestado de modo negativo a este ítem. Para lo que tenemos en cuenta a Flori (2006) que afirmaba que el interés por parte de los padres repercute positivamente en el interés del niño. Con lo que siguiendo a Taberner (2012), esta actitud de interés de los padres por su formación, se verá reflejada en los hijos a través de sus logros.

Otro aspecto que se estudia en esta investigación, es si el nivel de estudios de los padres influye en la motivación. Donde cuatro sujetos de los encuestados provienen de padres sin estudios, siete con estudios básicos, veinticuatro con estudios medios y veintidós con estudios avanzados, a través de los que se revela que no existen diferencias significativas, por lo que el nivel de estudios de los padres no está influyendo a la motivación. Tal y como Aguado (2010) defendía, que es la calidad de la familia el aspecto notable de la misma.

Se planteaba si existe correlación entre motivación y la nota del expediente académico, la cual, los datos revelan que sí que existe una correlación estadísticamente positiva, lo que se traduce de como que cuanto mayor es la motivación mejores son los resultados académicos y cuanto menor es la motivación peores son los resultados académicos. Para lo que es imprescindible la labor tanto de la familia como de la escuela (Cartón, 2013).

En lo que refiere a la implicación de la familia y la motivación, los resultados muestran la existencia de una correlación entre ambas variables, por lo que a más implicación por parte de los padres o madres mayor es la motivación y cuanto menor es la implicación por parte de los mismos, menor es la motivación en los hijos. Para lo que se tiene en cuenta, entre otros autores, a Román (2009) que destaca la importancia del estilo familiar, que hace hincapié en los modelos educativos. Que como Sousa, Filho y Monteiro (1990) aclaraban que el entorno familiar, desempeña un papel fundamental en el rendimiento académico y la visión del mismo.

Así mismo, entre el deseo o no de estudiar y la motivación se presenta una correlación, por lo que en función de una u otra, actuará la otra variable. De este mismo modo, entre el gusto por estudiar y motivación, existe una correlación significativa, así, cuanto más le guste al niño estudiar, mayor será su motivación y cuanto menor sea su deseo por estudiar más baja será su motivación. Que como Flores y Gómez (2010) aclaran, todos los alumnos se encuentran motivados, discerniendo en el modo en el que lo están.

En lo que respecta a la opción de estudiar, el 15,8% no desean estudiar contra el 84,2% que desean hacerlo, lo que hace pensar que se es consciente de la importancia de hoy en día de estudiar. Por otro lado, el gusto o no por estudiar se encuentra destituido del siguiente modo, el 10,5% no saben qué decir, al 17,5% no les gusta nada, al 12,3% les gusta muy poco, el 8.8% considera que le da lo mismo, al 38.6% les gusta bastante y al 12,3% restante les gusta mucho.

Así mismo el porcentaje del gusto por estudiar según si pudiesen escoger entre estudiar o no se encuentra distribuido del siguiente modo, de aquellos alumnos que no estudiarían si tuviesen la opción, el 22,2% no sabrían que decir a la cuestión de ¿te gusta estudiar?, al 33,3% les gusta muy poco, mientras que al 11,1% les da lo mismo, al 33,3% restante les gusta bastante estudiar. Sin embargo, en lo que respecta a aquellos alumnos que a la pregunta si pudieras escoger entre estudiar o no estudiar, ¿estudiarías? y han respondido que si, el 8,3% no sabrían que decir a si les gusta estudiar, al 20,8% no les gusta nada, otro 8,3% corresponde al alumnado al que le gusta estudiar muy poco, un 8,3% corresponde a aquellos que les da lo mismo, sin embargo al 39,6% con el mayor porcentaje les gusta bastante estudiar y por último el 14,6%, piensan que no les gusta nada estudiar.

En definitiva, el presente estudio presenta observaciones nuevas a aportar a las diferentes investigaciones llevadas a cabo acerca de estas dos variables, motivación y familia. A pesar de que, aun quede un largo camino que continuar para poder conocer esta relación en mayor profundidad.

CONCLUSIONES

La motivación es uno de los factores que mayor valor cobran a lo largo de la vida, aspecto además especialmente importante en el ámbito educativo. En la que son varios los factores que la condicionan, destacando el papel de la familia y la escuela. Ya que son los dos contextos principales encargados en la educación de los niños, de ahí, que deba de existir una continua coordinación entre ambos.

Apoyándonos en Flores y Gómez (2010) se puede decir que todos los alumnos se encuentran motivados, diferenciándose esta motivación en el modo en el que lo están. De ahí que sea necesaria una educación adaptada al alumnado, a las necesidades de cada uno, con el fin de dar respuesta a las necesidades de cada individuo, potenciando de este modo el interés por parte del alumnado y suscitando su interés, para lo que además, se han de emplear las estrategias adecuadas, mejorando a la vez, los resultados académicos.

A nivel de resultados, se ha obtenido que no existen diferencias en la motivación en función del género. Así mismo, tampoco se encuentran diferencias entre los alumnos que consideran que sus padres se interesan y esfuerzan por su rendimiento académico. Sin existir tampoco en función del grado de estudios de los padres. Por otro lado, tanto entre los resultados académicos como entre la implicación de las familias existe una correlación con la motivación. Además se refleja que más del 84% continuaría estudiando si tuviese la opción, a pesar de que seis sujetos, no sepan qué decir a si les gusta estudiar, a diez no les guste nada, a siete les gusta muy poco, a cinco les da lo mismo, mientras que a veintidós les gusta bastante y siete consideran que les gusta mucho estudiar.

Para posibles futuras investigaciones propondría indagar más en la naturaleza de la familia, como el tipo de familia al que se pertenece, el número de hermanos que son, el estilo educativo adoptado por los padres y su modo de

participación dentro del centro si se lleva a cabo, entre otros. Para así, conseguir resultados más exhaustivos respecto a la relación entre la familia y la motivación.

Evidentemente, los hallazgos de la presente investigación permiten concluir que existe relación entre las dos variables analizadas, la implicación de la familia y la motivación de los hijos e hijas.

ANEXO

CUESTIONARIO

Edad: _____

Curso:

Género (Mujer/ hombre): _____

INSTRUCCIONES

Se van a presentar unas preguntas con el fin de evaluar tu nivel de motivación y conoce el grado de implicación de tus padres/tutores.

Debes señalar con una X la opción con la que mejor te sientes identificado, por favor se sincero, tus respuestas son totalmente anónimas.

	Casi nada	Un poco	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Intento ser buen estudiante porque así mis padres hablan bien de mí.					
Estudio y estoy atento en clase para mejorar mis notas.					
Me siento bien conmigo mismo cuando saco buenas notas.					
Estudio porque me gusta y me divierte aprender.					
Estudio e intento sacar buenas notas para poder tener un buen futuro cuando sea mayor.					

Estudio para aprender a cambiar cosas de mi vida que no me gustan y quiero mejorar.					
Me animo a estudiar más cuando saco buenas notas en algún examen.					

En las siguientes preguntas tendrás que indicar la opción de respuesta con la que te sientes más identificado.

	Si	No
Si pudieras escoger entre estudiar o no estudiar, ¿estudiarías?		
¿Consideras que tus padres participan en las actividades del centro?		
Piensas que tus padres se interesan y esfuerzan por tu rendimiento académico.		

	No sé qué decir	Nada	Me gusta muy poco	Me da lo mismo	Me gusta bastante	Me gusta mucho
¿Te gusta estudiar?						

- 1. ¿Has suspendido alguna vez? En caso afirmativo podrías indicar cuál es tu media de suspensos (en cifra numérica, es decir, en número)**

- 2. Indica tu nota media de expediente calificándola entre 0 y 10**

- 3. Grado de estudios de tus padres:**
Sin estudios____ Básicos____ Estudios medios____ Estudios avanzados____

REFERENCIAS

- Alderfer, C. (1976). *Change processes in organizations*, en *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. M. D. Dunnette: Handbook
- Alguacil, M. y Pañellas, M. (2009). Implicacions de las familias en los institutos de enseñanza secundaria. *Magis*, 2 (3), 111-128.
- Aguado, L. (2010). Escuela inclusiva y diversidad de modelos familiares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(6), 22-33.
- Ajello, A. M. (2003). La motivación para aprender. *Manual de psicología de la educación*, 251-247.
- Alcock, R. E., Behnisch, P. A., Jones, K.C., Hagenmaier, H. (1988). *Dioxinlike PCBs in the environment-human exposure and the significance of sources*. Chemospherer: Elsevier.
- Alonso, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje*. Teoría y estrategias. Barcelona: Edebé.
- Ames, C. y Archer, J. (1988). Achievement goal in the classroom: students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structure, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Atkinson, J. W. y Feather, N. T. (1966). *Atheory of achievement motivation*. New York: Wiley.

- Balzano, S. (2002). Las construcciones culturales sobre el éxito y el fracaso escolar y sus implicaciones sobre los modelos educativos en Argentina. *Cultura y Educación*, 3(14), 283-296.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Bandura, M. Dweck, C. S. (1981). *Children`s theories of intelligence as predictors of achievement goals*. Harvard: University of Harvard.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y Acción. Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- Beach, F. A., Hebb, D. O, Morgan C. T. & Nissen, H. W. (1960). *The Neuropsychology of Lashley. Selected Papers of K. S. Lashley*. London: McGraw-Hill.
- Beltran, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Bernal, A. (2005). *La familia como ámbito educativo*. Navarra: Rialp.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de educación* 339 , 119-146.
- Bourdieu, P. (2008). *Los usos sociales de la ciencia*. buenos Aires: Nueva Visión.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Cisspraxis.

- Bono, A. (2010). Los docentes como engranajes fundamentales en la promoción de la motivación de estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54 (20).
- Bradley, R. H. y Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Psychol*, 53 (37), 371- 399.
- Branden, N. (1999). *La autoestima de la mujer*. Barcelona: Paidós.
- Breva, A. y Galindo, M. P. (2010). Inteligencia emocional percibida, bienestar y motivación autónoma en estudiantes de psicología de nuevo ingreso. *Motivación y emoción*, 1 (1), 43-54.
- Brezinka, W. (1990). *La educación en una sociedad en crisis*. Madrid: Narcea.
- Cánovas, P. y Sahuquillo, P.M. (2010). Educación y diversidad familiar: aproximación al caso de la monoparentalidad. *Educatio Siglo XXI*, 28 (1),109-126.
- Carrasco, M. A. y González, M. J. (2006). Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos. *Acción Psicológica*, 2 (4), 7-38.
- Carriedo, N. y Alonso Tapia, J.(1994). *¿Cómo enseñar a comprender un texto?*. Madrid: Servicio de Publicaciones. Univ. Autónoma. Madrid .
- Cartón, Y. (2013). *Relación familia-escuela como factor influyente en el rendimiento escolar*. Sevilla: Universidad de Valladolid.
- Cerezo, M. T. y Casanova, P. F. (2004). Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de Educación Secundaria

Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 2 (1), 97-112.

- Coll, C., Marchesi, A. y Palacios, J. (1990). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza.
- Coll, C. (1984). Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 27(28), 119-138.
- De Sousa, A. C., Filho, A. y Monteiro, N. (1990). *Variables económicas, el ambiente familiar y la salud mental*. Salvador.
- Domingo, A. (2008). *Ética para educadores*. Madrid: PPC.
- Dupuy, J. C. y Gilly, J. P. (1997). *Aprendizaje colectivo y dinámicas territoriales*. Madrid: Síntesis.
- Durkheim, E. (1983). *Pragmatism and sociology*. Cambridge: University of Cambridge.
- Dweck, C. S. y Leggett, E. (1988). A Social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychology Review*, 95, 256- 273.
- Elliot, E. S. y Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Escardó, F. (1978). *Anatomía de la familia*. Buenos Aires: Ateneo.
- Estes, W. K. (1994). *Classification and cognition*. New York: Oxford University Press.

- Fernández, E., Palmero, F., Martínez, F. (2002). *Introducción a la psicología de la motivación y la emoción*. Barcelona: Ariel.
- Fernandez, L., Mancebo, J. A., Jiménez, M. P., Ardana, T., Fernandez, N. y Montana, A. M. (2013). Motivación y rendimiento académico: ¿cumple el plan bolonia?. *Docencia Creativa*, 2, 26-32.
- Freud, S. (1992). *Proyecto de una psicología para neurólogos*. Nueva York: Norton.
- Flores, R. C. y Gómez, J. (2010). Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos. *Revista electronica de investigación educativa*, 12 (1).
- Franco, R. (1989). *Claves para la participación en los centros escolares*. Madrid: EEE.
- García, F. J. Musitu, G. (1993). Rendimiento académico y autoestima en Ciclo superior de EGB. *Revista de Psicología de la Educación*, 4 (11), 73-87.
- García, F. (2008). *Motivar para el aprendizaje desde la actividad orientadora*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
-
- Garrido, I. (2000). *Metodología cognitiva y social*. Madrid: Pirámide.
- Gento, S. (1994). Metodología innovadora de evaluación de centros educativos. *Dialnet*. 84 (8), 367-427.
- Gervilla, A. (2008). *Familia y educación familiar. Conceptos clave, situación actual y valores*. Madrid: Narcea.

- González-Pineda, J. A. y Núñez, J. C. (2002). A structural equation model of parental involvement, motivational and aptitudinal characteristics, and academic achievement. *The Journal of Experiemental Education*, 70 (3), 257-287.
- González-Pineda, J. A. y Nuñez, J. C. (2005).La implicación de los padres y su incidencia en el rendimiento de los hijos. *Psicología y educación*, 1 (1), 115-134.
- Good, L. y Brophy, J. E. (1984). *Psicología Educational*. México: Interamericana.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kaidós.
- Golombok, S. (2006). *Modelos de familia: ¿Qué es lo que de verdad cuentan?*. Barcelona: Grao.
- Hampton, Summer y Webber, 1989. Hampton, D., summer, C., y Webber, R. (1989). *Manual de desarrollo de recursos humanos*. México: Trillas.
- Heyman, G.D. y Dweck, C.S. (1992).- Achievement goals and intrinsic motivation: Their relation and their role in adaptative motivation. *Motivation and Emotion*, 16, 231-247.
- Hull, C. L. (1932). The goal gradient hypothesis and maze learning. *Psychol*, 39, 25-43.
- Hull, C.L. (1943). *Principles of Behavior: An Introduction to Behavior Theory*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts.

- García, F. J. (1993). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Motivación y emoción, 1* (0).
- Gervilla, E. (2003). *Educación familiar. Nuevas relaciones humanas y humanizadoras*. Madrid: Narcea.
- Gil, P. (1999). *Introducción a la psicología de los grupos*. Madrid: Pirámide.
- Maestre, A. B. (2009). Familia y escuela. Los pilares de la educación. *Innovación y experiencias educativas*. México: Mac Graw Hill.
- Macbeth, A. (1994). *Teaching and Learning in the Primary School*. London: Routledge.
- Marchesi, A. (2003). *El fracaso escolar en España*. Madrid: Laboratorio de alternativas.
- Martínez, Pereira y Corral (1998). *Estrategias para prevenir y afrontar conflictos en las relaciones familiares (padres e hijos)*. Madrid: Observatorio Infancia.
- Martínez, R. A. y Álvarez, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula abierta, 5* (85), 127-146.
- Maslow, A. (1970). *Motivation and personality*. Nueva York: Harper & Row.
- Maquillón, J. J. y Fuentesana.(2011). Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional.

Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 14 (1), 81-100.

- Martínez, B. y Reko, N. (2010). Formas de implicación de las familias y de la comunidad hacia el éxito educativo. *Educación y Pedagogía*, 22 (56), 69-77.
- Martínez, R. A. y Álvarez, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en la Educación Secundaria Obligatoria. *Implicación de la familia y los centros educativos. Aula abierta*, 85 (5), 127-146.
- Martínez, R. A. (1994). Valores y comportamiento en la sociedad actual. *Revista computense de educación*, 2496(2).
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. Nueva York: Harper & Row.
- McClelland, D.C. (1985): *Human Motivation*. Londres: Scott, Foresman, and Company.
- McClelland, D.C.; Atkinson, R.; Clark, R. y Lowell, E. (1953): *The achievement motive*. New York: Appleton.
- Medina, R. (1990). *La educación personalizada en la familia*. Madrid: Rialp.
- Meill, G. (2006). *Padres e hijos en la España actual*. Barcelona: Fundación "La Caixa".

- Miller, W.R. y Rollnick, S. (1999): *La entrevista motivacional*. Buenos Aires: Paidós.
- Moreno, M.C. y Cubero, R. (1990). *Relaciones sociales: familia, escuela y compañeros. En el desarrollo psicologico y educación*. Madrid: Alianza.
- Murdock, G. P. (1949). *Social Structure*. New York: The MacMillan.
- Naranjo, M. L. (2004). *Enfoques conductistas, cognitivos y relacional emotivos*. san José, C. R.: Universidad de Costa Roca.
- Nicholls, J. G. (1983). Conceptions ability and achievement motivation: A theory and its implications for education. *Learning and motivation in the classroom*. Hillsdale, N. J. : Erlbaum.
- Nicholls, J.G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Nissen, H. (1930). A Study of Exploratory Behavior in the White Rat by Means of the Obstruction Method. *The Pedagogical Seminary and Journal of Generic Psychology*, 37(3), 361-376.
- Olson, D.H., McCubbin, H.I., Barnes, H., Larsen, A., Muxen, M. y Wilson, M. (1989). *Families: What makes them work*. Los Angeles, CA: Sage.
- Olson, D.H., Portner, J. y Lavee, Y. (1985). *FACES III*. St. Paul, MN: University of Minnesota.
- Olson, D.H., Sprenkle, D.H. y Russell, C.S. (1979). Circumplex model of marital and family systems, I: Cohesion and adaptability dimensions, family types, and clinical applications. *Family Process*, 18, 3-28.

- Palacios, J. y Rodrigo, M.J. (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.
- Papalia, D. Wendkos, S. y Duskin, R. (2004). *El desarrollo humano*. México: McGrawHill.
- Pardo, A. y Alonso Tapia, J. (1990). *Motivar en el aula*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma.
- Palmero, F. y Guil, R. (2004). *Inteligencia emocional: Una explicación integradora desde los procesos psicológicos básicos*. Madrid: McGraw-Hill.
- Pérez, M. y Carrascosa, J. M. (1995). Factores que favorecen la calidad educativa. Jaén: Universidad de Jaén.
- Petri, H. L. (1991). *Motivation. Theory, Research, and Applications*. Belmont, California: Wadsworth Publishing Company.
- Pekrun, R. (1992). The Impact of Emotions on Learning and Achievement: Towards a Theory of Cognitive/Motivational Mediators. *Applied Psychology: An International Review*, 41 (4), 359-376.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16, 385-407.

- Pintrich, P. R. (1989). The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom. *Advances in Motivation and Achievement*, 6, 117-160.
- Pintrich, P. R. y De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 33-40.
- The Plowed Report (1967). *Children and their Primary Schools*. London: HMSO
- Polaino, A. (1993). Procesos afectivos y aprendizaje: intervención psicopedagógica. *Intervención psicopedagógica*. Madrid: Pirámide; pp. 108-142.
- Quintana, J. M. (1969). La educación en la familia y en la escuela. Alicante: Marfil.
- Rojas, G., Alemany, T. y Ortiz, M. M. (2011). Influence of family factors in school drop-out: a study within a multicultural context. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9 (3), 1377- 1402.
- Ruíz, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Computense de Educación*, 12 (1), 81-113.
- Rassam, J. (1980). Introducción a la filosofía de Santo Tomás de Aquino. Madrid: Rialp.
- Rodrigo, M. J. y Palacios, J. (1998). *Conceptos y dimensiones en el análisis evolutivo-educativo de la familia*. Madrid, Alianza.

- Román, J.M., Martín, L.J. y Carbonero, M.A. (2009). Tipos de familia y satisfacción de necesidades de los hijos. *Revista de análisis transaccional y psicología humanista*, 61 (9), 255-265.
- Rojas, G. y Ortiz, M. M. (2011). Influence of family y factors in school drop-out: a study within a multicultural context. *Education & Psychology*, 9(3), 1377-1402.
- Ruíz, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista computense de educación*, 12 (1), 83-113.
- Sánchez, J. J. y Maillo, A. (1979). *La gestión participativa en la enseñanza: presupuestos sociopedagógicos*. Madrid: Narcea.
- Sarramona, J. y Rodríguez, T. (2010). Participación y calidad de la educación. *Aula Abierta*, 38 (1), 3-14.
- Santos, H.N. (2012). Familia y diversidad, hoy. *Cuadernos de teología*, 31 (12), 230-240.
- Santrock, J. (2002). *Psicología de la educación*. México: Mc Graw-Hill.
- Santrock, J. (2005). *Psicología de la educación*. México: Mc. Graw-Hill.
- Santos , M. A. (1997). *La participación de padres y madres. El estado de la cuestión*. En cuadernos de pedagogía. Nº 224.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1994). Self-regulation in education: Retrospect and prospect. *Self-regulation of learning and performance*, 305-314.

- Sousa, A.C., Filho, A. y Monteiro, N. (1990). Variables económicas, el ambiente familiar y la salud mental infantil. *Saude, 24* (2).
- Skinner, B. F. (1904). *Hacia una sociedad científicamente construida*. Madrid: Martínez Roca.
- Quintana, J. M. (2003). *La educación en la familia y en la escuela*. Alicante: Marfil.
- Taberner, J. (2012). *Familia y educación*. Madrid: Tecnos.
- Torío, S., Hernández, J. y Peña, J. V. (2007). La enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2) en contextos educativos multilingües), *Revista de educación, 343* (288),205-208.
- Trechera, J. L. (2005). *Como gota de agua. La Psicología aplicada a las organizaciones*. Córdoba: Desclée de Brouwer.
- Valdes, C. (2005). Conceptos principales de motivación. *Gestiopolis, 8*(5).
- Valle, A., Rodríguez, S., Núñez, J. C., Cabanach, R. G., González-Pineda, J. A. y Rosario, P. (2010). Motivación y Aprendizaje Autorregulado. *Revista Interamericana de Psicología, 44* (1), 86-97.
- Vroom, V. (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley.
- Weiner, B. (1974). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology, 71*, 3-25.
- White, R. (1959). Motivation reconsidered the concept of competence. *Psychological Review, 66*, 297-333.

- White, M. N. (1998). *Motivación social en el aula. La Motivación Educativa. Actitudes. Intereses. Rendimiento. Control.* Madrid: Narcea.
- Woodworth, R. S. (1930). *History of Psychology in Autobiography.* *Republished by the permission of Clark University Press, Worcester, MA,* 359-380.