

INFLUENCIA DE LA FORMACIÓN DE FAMILIARES EN LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL

ANA INÉS RENTA DAVIDS / ADRIANA AUBERT / JUANA-MARÍA TIERNO-GARCÍA

Resumen:

Diversos estudios explicitan las consecuencias negativas de la baja motivación en las trayectorias académicas del alumnado en riesgo de exclusión social; este grupo experimenta a menudo sentimientos de desafección y pérdida de sentido hacia la institución escolar que desembocan en situaciones como ausentismo, fracaso escolar e incluso abandono prematuro de la escuela. Este artículo aporta evidencias de cómo la formación de familiares es una poderosa estrategia para incrementar la motivación del alumnado. También se constata que la implicación de familiares y otros miembros de la comunidad en programas formativos ofrecidos por la escuela desarrolla un mayor sentimiento de pertenencia hacia la misma. Ambos factores (incremento de la motivación y sentimiento de pertenencia) son elementos que ayudan a superar las barreras que separan al alumnado vulnerable del éxito educativo.

Abstract:

Several studies explain the negative consequences of low motivation in the academic trajectories of students at risk of social exclusion. This group often experiences feelings of alienation and loss of meaning regarding school: feelings that lead to situations such as absenteeism, academic failure, and even dropping out of school. This article contributes evidence about how relatives' education is a powerful strategy for increasing student motivation. It also proves that the involvement of relatives and other community members in educational programs offered at school develops greater feelings of belonging. Both factors (increased motivation and a sense of belonging) are elements that help to overcome the barriers that separate vulnerable students from educational success.

Palabras clave: educación y familia, exclusión social, estudiantes, motivación, fracaso escolar.

Keywords: education and family, social exclusion, students, motivation, academic failure.

Ana Inés Renta Davids y Juana-María Tierno-García: profesoras de la Universitat Rovira i Virgili, Departamento de Pedagogía. Ctra. de Valls, s/n, Zona Educacional, 43007, Tarragona, España. CE: anaines.renta@urv.cat; juanamaria.tierno@urv.cat

Adriana Aubert: profesora de la Universidad de Barcelona, Departamento de Sociología. Barcelona, España. CE: adriana.aubert@ub.edu

Introducción

En pleno siglo XXI el acceso con equidad a una educación de calidad continúa siendo un reto al que muchos países se enfrentan como garantes de la educación básica universal. Una evidencia clara de los problemas para garantizar el acceso universal a los servicios educativos es el alto porcentaje de alumnado que fracasa y abandona sus estudios sin una titulación mínima (Van-Dijk, 2012; Rujas, 2016). Y es que las consecuencias del fracaso y abandono escolares son dramáticas, resultando en bajos ingresos, desempleo, dependencia de la asistencia pública, marginación social y hasta delincuencia (Scheel, Madabhushi y Backhaus, 2009). En este contexto, el fracaso escolar, por las consecuencias negativas que tiene en el logro de la inserción y la cohesión social, se considera un verdadero problema público. Como tal, ha estado en el centro del debate educativo, no solo como un problema del alumnado y sus familias, sino también como objeto de críticas al propio sistema escolar (Rujas, 2016) por las dificultades que presenta para incluir, sobre todo, a las y los estudiantes de contextos desfavorecidos (Curwin, 2014).

El fracaso y el abandono escolar han sido ampliamente estudiados y, aunque se trata de fenómenos multicausales (Van-Dijk, 2012), diversas investigaciones –por ejemplo, Finn y Rock (1997) y Curwin (2014)– han constatado la existencia de una relación indiscutible entre estudiantado en riesgo, motivación y desempeño en el contexto escolar. Este tipo de alumnado suele experimentar sentimientos de falta de pertenencia, pérdida de sentido y relaciones interpersonales de desconfianza con el profesorado y sus pares, lo cual contribuye a una baja motivación hacia el aprendizaje, y esta es una precursora inevitable del fracaso y del abandono escolares (Scheel, Madabhushi y Backhaus, 2009). El reto, pues, es revertir esta dinámica de apatía y desmotivación por la escuela, para lo que es imprescindible comprender cómo motivar al estudiantado. En este sentido, algunos trabajos ya han apuntado que el apoyo de las familias hacia el aprendizaje escolar (Wissink y De Haan, 2013) y el refuerzo del vínculo familia-escuela (Martin y Dowson, 2009) pueden aumentar la motivación del alumnado en general pero con más incidencia en el proveniente de contextos desfavorecidos.

Con base en estos antecedentes, el objetivo del presente estudio es exponer evidencias científicas sobre el aumento de la motivación de las y los estudiantes en riesgo de exclusión a través de la participación de sus

familiares en programas de formación en centros escolares. La formación de familiares es una acción educativa de éxito (Flecha, 2015) que ha sido identificada por sus potencialidades para mejorar el rendimiento académico del alumnado (Flecha, 2012). No obstante, la literatura académica actual, no ha abordado la cuestión de la motivación del alumnado como elemento mediador entre la participación de los familiares en la formación y el aumento del rendimiento académico.

En el presente artículo se profundiza en el análisis sobre el impacto que tiene la participación de las familias en procesos de formación de familiares en el aumento de la motivación del alumnado hacia el aprendizaje, lo cual podría tener consecuencias en la mejora del comportamiento en el contexto escolar y en aspectos relacionados, como el rendimiento académico. Este estudio forma parte del proyecto de investigación Mejora del sistema educativo a través de la formación de familiares de grupos vulnerables (Edufam), financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad de España.

A continuación, en el marco teórico, se revisa la literatura sobre: motivación, especialmente en alumnado con riesgo de fracaso escolar y la relación familia-escuela. Luego se presenta la metodología de investigación empleada, haciendo hincapié en la orientación comunicativa de la misma. Seguidamente se exponen los resultados y se plantea la discusión, para concluir con algunas recomendaciones de mejora.

Marco teórico

El concepto de motivación

La motivación se define como un conjunto de creencias y emociones interrelacionadas que influye y dirige la conducta de los individuos (Martin y Dowson, 2009). En el ámbito escolar, la motivación del estudiantado se refiere al nivel de compromiso que exhiben en el proceso de aprendizaje (Knapper, 2017) y se manifiesta en la dirección, intensidad, persistencia y calidad de sus conductas hacia las tareas escolares (Pino-Pasternak, 2014). Existen diversas teorías sobre la motivación; la mayoría se ubica en una perspectiva sociocognitiva, a partir de la cual se examina la conducta de los individuos influida y contextualizada en un ambiente social concreto (Martin y Dowson, 2009).

Las principales teorías de la motivación para explicar y comprender las conductas del alumnado en contextos escolares son: de la atribución

(Weiner, 1985), de la expectativa-valor (Eccles, 1983), del logro de objetivos (Elliot, 1999), de la autodeterminación (Reeve, Eci y Ryan, 2004) y la teoría de la autoeficacia (Bandura, 1997). A continuación, se describen brevemente cada una y su aplicación en el ámbito escolar.

De acuerdo con la teoría de la atribución, los individuos asignan diferentes causas a los eventos de la vida diaria y en función de estas atribuciones manifiestan determinadas conductas y orientación hacia la acción (Fishman y Husman, 2017). Weiner (1985), expone que las atribuciones tienen impacto en las expectativas y en los logros académicos dependiendo de su ubicación en tres dimensiones: interna/externa, estabilidad y control. En el ámbito educativo se identifican cuatro atribuciones típicas: suerte, dificultad de la tarea, habilidad y esfuerzo (Martin y Dowson, 2009). Por ejemplo, cuando una persona suspende un examen puede atribuirlo a su mala suerte, a la complejidad de las preguntas, a su ineptitud o a no haberse esforzado lo suficiente. En esta línea, la teoría mantiene que la atribución del fracaso a la falta de habilidad tiene un impacto negativo en el rendimiento, mientras que si se atribuye a un esfuerzo insuficiente, el bajo rendimiento se puede revertir (Wissink y De Haan, 2013) porque la persona que aprende percibe que si lo intenta, puede mejorar.

La teoría de la expectativa-valor postula que la elección, persistencia y energía puestas por un individuo para resolver una tarea dependen de sus expectativas de logro y el valor atribuido a la misma (Eccles, 1983). Además de estos dos componentes, algunas investigaciones han propuesto un tercer elemento denominado “proceso de expectativa”, relacionado con los sentimientos y emociones experimentados por las y los estudiantes cuando realizan las tareas (Doménech-Betoret, Abellán-Roselló y Gómez-Artiga, 2017). En el contexto educativo, el alumnado que confía en sus propias capacidades para resolver las tareas escolares y se siente bien ejecutándolas, les otorga un alto valor, tiene expectativas positivas para enfrentarse a ellas y, por lo tanto, demuestra una alta motivación hacia las mismas.

La teoría del logro de objetivos se focaliza en el significado que las y los estudiantes otorgan a las situaciones en las que deben alcanzar algún objetivo académico (Maehr y Zusho, 2009). Postula un esquema motivacional doble en el que se identifican conductas encauzadas tanto a afirmar una habilidad (orientación hacia la maestría) como a demostrar superioridad en una habilidad (orientación hacia el desempeño). Estas orientaciones, además, se ubican en un eje de aproximación-evitación (Elliot, 1999), en el

que los individuos manifiestan conductas que los llevan a la participación en una tarea cuando se espera alcanzar el éxito o hacia el rechazo de una tarea en el caso de que no se quiera experimentar un fracaso. En el ámbito escolar, el deseo de no suspender un examen representa una conducta de evitación orientada hacia el desempeño. Por el contrario, un individuo que demuestra interés por adquirir alguna habilidad representa una conducta de aproximación encaminada hacia la maestría.

La teoría de la autodeterminación es probablemente una de las que más se han utilizado para estudiar la motivación de las y los estudiantes en el ámbito escolar. Expone que los individuos pueden tener diferentes orientaciones motivacionales hacia las mismas acciones (Reeve, Eci y Ryan, 2004). Por ejemplo, una persona puede sentir cierta satisfacción al completar una tarea escolar de forma exitosa, mientras que otra puede experimentar el sentimiento de evitar el castigo si no la hiciera. En uno y otro caso, la orientación de la motivación es interna (proviene del individuo mismo) o externa (proviene de una condición del ambiente). Así, es importante favorecer la motivación interna de las y los estudiantes, pues está asociada a una mayor probabilidad de éxitos académicos (Taylor, Jungert, Mageau, Schattke *et al.*, 2014; Guvenc, 2015). Y para que los individuos estén motivados de forma óptima, la teoría indica que deben tener ciertas necesidades psicológicas cubiertas; estas son los vínculos con otras personas, su percepción de competencia y un óptimo nivel de autonomía (Reeve, Eci y Ryan, 2004).

La teoría de la autoeficacia también ha contribuido a la comprensión de la motivación de las y los estudiantes y su relación con el éxito académico (Usher y Pajares, 2008). Su punto central es la relación entre la percepción de los individuos de sus propias capacidades para alcanzar el éxito en determinadas tareas y el consecuente impacto de dicha percepción en la motivación y los resultados obtenidos. Un alto nivel de autoeficacia mejora el funcionamiento personal en relación con el esfuerzo y la persistencia puestos para lograr un objetivo, así como la capacidad para resolver situaciones difíciles o problemáticas (Bandura, 1997). En el contexto escolar, las y los estudiantes con más confianza en sus propias habilidades son capaces de gestionar su trabajo de forma más efectiva, son más eficientes resolviendo problemas y muestran más persistencia que sus iguales con baja autoeficacia. Además, se ha observado que el alumnado con alta autoeficacia trabaja más duro, evalúa su progreso frecuentemente (Usher y

Pajares, 2008) y exhibe mejores estrategias de aprendizaje metacognitivas (Ocak y Yamaç, 2013).

Un elemento en común que tienen todas estas teorías es destacar el poder generativo de capacidades que tiene el propio individuo sobre sí mismo. No obstante, la herencia sociocognitiva no debe ignorarse, siendo necesario comprender la conducta de los individuos en un contexto social. En este sentido, la importancia de las relaciones interpersonales y el sentimiento de pertenencia adquieren relevancia en todas estas teorías. Martin y Dowson (2009) argumentan que las relaciones interpersonales son un elemento fundamental que proporciona un valor explicativo de la motivación del estudiantado y su relación con el desempeño académico. A través de las relaciones interpersonales los individuos aprenden –por medio de la internalización de las creencias y emociones valoradas por los demás– que ciertas creencias y emociones son útiles para funcionar en determinados ambientes. El sentimiento de pertenencia representa la otra cara de la moneda. Cuando las personas tienen cubierto el sentimiento de pertenencia, se generan respuestas emocionales positivas hacia los logros académicos, tales como desafío, autorregulación y participación (Meyer y Turner, 2002).

Motivación, rendimiento académico y alumnado en riesgo

La investigación y también la experiencia aportan evidencias de la asociación entre algunas características individuales y comportamientos que llevan al fracaso escolar. Por ejemplo, está documentado (Finn y Rock, 1997) que estudiantes con más factores de riesgo, como bajo nivel socioeconómico, minorías étnicas, familias desestructuradas o lengua materna no oficial, participan menos en actividades de aprendizaje en clase (Ramos-Martínez, Cachón-Zagalaz, Zagalaz-Sánchez y López-Barajas, 2012), experimentan más problemas de adaptación en los centros escolares (Cabrera-Herrera y Larrañaga-Rubio, 2014) y muestran tasas de ausentismo y abandono más altas que las de sus pares (Grau-Rubio y Fernández-Hawrylak, 2016). Algunos estudios sobre el rendimiento académico del alumnado en riesgo de exclusión revelan que el fracaso escolar está asociado a una escasa motivación y a una pobre autoestima (Finn y Rock, 1997). Cuando las y los estudiantes están desmotivados, es mucho más difícil mejorar su rendimiento académico porque dicha desmotivación afecta su relación con el profesorado (Furrer, Skinner y Pitzer, 2014), influye en el tiempo

que dedican a los estudios (Ramos-Martínez *et al.*, 2012) y en la falta de búsqueda de ayuda cuando encuentran dificultades con las tareas escolares (Scheel, Madabhushi y Backhaus, 2009).

Los factores que afectan a la motivación del estudiantado son muchos y variados. La literatura científica sobre el tema es vasta y ha permitido identificar múltiples factores que influyen en dicha motivación, entre otros, el compromiso de las familias hacia el aprendizaje de sus hijas e hijos (Gonida y Cortina, 2014; Pino-Pasternak, 2014) y la participación en actividades escolares (Flecha, 2012), las relaciones en el aula de docentes-discentes y entre iguales (Hamre y Pianta, 2005; Furrer, Skinner y Pitzer, 2014), las estrategias de enseñanza (Hamre y Pianta, 2005) y el clima escolar (Scheel, Madabhushi y Backhaus, 2009; Cordero-Ferrera, 2015).

Asimismo, diversas indagaciones han destacado la importancia de potenciar las relaciones interpersonales enriquecedoras (Martin y Dowson, 2009; Scheel, Madabhushi y Backhaus, 2009), cultivar el sentimiento de pertenencia (Meyer y Turner, 2002; Cabrera-Herrera y Larrañaga-Rubio, 2014) y promover la creación de sentido (Scheel, Madabhushi y Backhaus, 2009) como elementos favorecedores del compromiso exhibido hacia la escuela y el aprendizaje por parte de estudiantes con riesgo de fracaso escolar (Finn y Rock, 1997). Estos últimos autores observaron que el compromiso del alumnado hacia la escuela es un componente clave del comportamiento de estudiantes con éxito provenientes de contextos desfavorecidos. Además, se han identificado ciertas características comunes de alumnos resilientes tales como la disciplina personal, los hábitos positivos de trabajo y la interdependencia; que posibilitan su éxito escolar a pesar de las circunstancias adversas. Una explicación plausible de estas conductas positivas sería que son posibles gracias al apoyo que este grupo de estudiantes en riesgo social reciben de sus familiares y del profesorado (Finn y Rock, 1997), que actúa como una red de relaciones afectivas positivas que les ayuda a superar condiciones desfavorables.

Martin y Dowson (2009) argumentan que para mejorar la motivación del alumnado en contextos desfavorecidos se deben tener en cuenta tres aspectos básicos. El primero, se refiere a la conexión activa y diaria entre la escuela, la familia y la comunidad; esta conexión ha de estar sustentada en el conocimiento de las necesidades e intereses de la propia comunidad. El segundo, las relaciones interpersonales, hace referencia al desarrollo del sentimiento de confianza mutua en la clase y en la escuela; ello implica

disponer de profesorado que quiera conocer a sus estudiantes y que esté interesado en comprender el contexto social y cultural al que pertenecen. El tercero, las relaciones pedagógicas que ocurren en el aula, implica interactuar con las y los estudiantes a través de actividades estimulantes, estrategias de enseñanza efectivas y expectativas positivas hacia el alumnado.

Scheel, Madabhushi y Backhaus (2009), en un estudio sobre el apoyo escolar a estudiantes a través de consejeros escolares, destacan la importancia de alimentar la esperanza del alumnado en riesgo de exclusión y la necesidad de integrar la dedicación a los estudios con objetivos de desarrollo de la carrera profesional, con el fin de dar sentido a las actividades escolares. Observaron que cuando docentes, consejeros escolares y familias transmiten esperanza al alumnado, aumenta su motivación hacia los estudios y se preserva el ímpetu para persistir y esforzarse en alcanzar un buen rendimiento escolar. También se constató que la creación de sentido emerge de la orientación hacia el largo plazo y que esto se logra cuando se pone énfasis en el esfuerzo académico para alcanzar metas futuras.

Formación de familiares como forma de participación de éxito en los centros educativos

Recientemente la investigación europea INCLUD-ED, la única en el campo de las ciencias sociales y humanas del listado de las diez investigaciones científicas con más éxito por la Comisión Europea (Flecha, 2015), sintetiza con una categorización concreta todas las formas de participación de las familias, describiendo aquellas que consiguen un mayor impacto social en las escuelas. De este modo, distingue cinco tipologías diferentes: participación informativa, consultiva, decisiva, educativa y evaluativa. Las dos primeras no poseen impacto porque no parten de los intereses y necesidades de las familias, sino que son un mero instrumento para mantener las estructuras organizativas diseñadas por las y los profesionales de la educación. En cambio, las tres modalidades siguientes efectivamente cuentan con los grupos familiares en los diferentes procesos cruciales para la vida de los centros escolares, tales como la evaluación del centro, el proceso de toma de decisiones y la formación curricular, y ello repercute directamente en los resultados escolares. Las aportaciones científicas relacionadas con la participación de las familias en los centros escolares plantean tres grandes debates, principalmente referidos a estas tres últimas modalidades de participación vinculadas al éxito de los centros: participación en la toma

de decisiones, en la educación de las niñas y los niños y en la formación de familiares.

Respecto del primer debate, cabe señalar la importancia otorgada por la investigación más reciente a la presencia de familiares en los órganos de gestión de las escuelas, lo que significa dotar de protagonismo a las familias en las estructuras de gobernanza. En esta línea, dichas investigaciones confirman los efectos positivos de vincular estos organismos y estructuras a las necesidades e intereses de las familias (Frost, Nedelcu y Palade, 2010). Cuando no es así, las estrategias de implicación se debilitan y se crean barreras a la participación. De forma similar, existe abundante literatura que subraya el impacto que se consigue cuando las escuelas se acercan a la comunidad, sobre todo en lo que respecta al clima en los centros (Gertler, Patrinos y Rubio-Codina, 2012; Jasis y Ordoñez-Jasis, 2012). Sin embargo, la mayoría de las experiencias analizadas constatan que no se consigue una mejora del rendimiento académico del alumnado y se continúa manteniendo la desigualdad en este ámbito, en especial en relación con los grupos vulnerables como inmigrantes o familias con bajos niveles económicos (Galiani, Gertler y Schargrotsky, 2008; Gertler, Patrinos y Rubio-Codina, 2012). Existen algunas experiencias, en cambio, que sí han tenido una repercusión en los resultados del alumnado en riesgo de exclusión social. Dichas experiencias se caracterizan principalmente por la creación de espacios y momentos de participación donde las familias tienen un rol protagonista en la toma de decisiones (Jasis y Ordoñez-Jasis, 2012).

En relación con el segundo debate, existen diferentes líneas de investigación que coinciden en los beneficios directos que implica contar con las familias en el desarrollo emocional y cognitivo de las niñas y los niños. Por ejemplo, un amplio abanico de investigaciones analiza en profundidad los beneficios del soporte parental en la elaboración de los deberes en el ámbito del hogar (Fan y Chen, 2001; You y Nguyen, 2011; Jeynes, 2012; Castro, Expósito-Casas, López-Martín, Lizasoain *et al.*, 2015). De todas formas, no existen resultados robustos que vinculen directamente el apoyo de las familias en este campo con el incremento de los resultados académicos. No obstante, las investigaciones que hacen hincapié en el apoyo parental a la lectura sí constatan esta relación con la mejora en el rendimiento escolar. De hecho, estas investigaciones subrayan la influencia en la adquisición de la competencia lectora y el hábito lector (Jeynes, 2012; Castro *et al.*, 2015). Por último, cabe señalar también en este debate una

línea de análisis centrada en la alfabetización temprana. Esta enfatiza las repercusiones positivas de fomentar programas de alfabetización donde familias y menores participen y aprendan conjuntamente (Swick, 2009).

El tercer gran debate alrededor de la participación de las familias en los centros escolares se centra en las consecuencias positivas que posee la organización de actividades de formación de familias dentro de las escuelas. En este sentido, algunas investigaciones recientes apuntan que cuando estas empiezan a implicarse en acciones formativas, ello influye directamente en el aprendizaje de las niñas y los niños (Jasis y Ordoñez-Jasis, 2012; Jeynes, 2012). Aun así, si estas acciones no son diseñadas por las propias familias ni se consideran sus intereses y necesidades, el impacto no es el mismo y no se consiguen mejoras significativas en los aprendizajes instrumentales de las y los menores.

Esta modalidad de participación de familiares se desarrolla en España desde hace más de dos décadas y ha sido identificada por INCLUD-ED como una actuación educativa de éxito (AEE). Actualmente se ha consolidado y miles de escuelas en todo el mundo la aplican, demostrando ser sostenible a lo largo del tiempo. En cada centro una comisión mixta, compuesta por profesorado, familiares, voluntariado y profesionales, se encarga de organizar estas actividades en consonancia con las demandas de las familias, ya que su éxito dependerá del grado en que sean ellas mismas quienes decidan qué, cómo y cuándo aprender. Esta formación, además de incrementar el nivel formativo de las familias, también repercute en un aumento de la motivación del alumnado por aprender y, consecuentemente, en la mejora de resultados, dejando en entredicho la clásica relación reproducionista entre estos resultados y el nivel de estudios de la familia.

Métodos y datos

Metodología comunicativa de la investigación

Como se ha indicado anteriormente, este artículo se enmarca en una investigación más amplia sobre la mejora del sistema educativo a través de la formación de familiares de grupos vulnerables (Edufam). El estudio utiliza la metodología comunicativa (Flecha, 2014; Gómez, 2014; Gómez, Puigvert y Flecha, 2011), basada en el concepto de “racionalidad comunicativa” que asume que todas las personas son capaces de utilizar el diálogo para alcanzar la comprensión de un fenómeno a través de la generación de un consenso entre los diversos actores participantes (Habermas, 1984).

Siguiendo este principio, la metodología comunicativa utiliza el diálogo igualitario como un elemento clave para establecer relaciones horizontales entre personas investigadoras e investigadas y busca la construcción del conocimiento científico sobre la realidad social a partir de la interacción entre múltiples y diversas voces.

Además, la metodología comunicativa busca no solo la construcción de conocimiento científico, sino también la transformación social. Del diálogo entre los conocimientos científico y cotidiano, emerge un nuevo tipo de conocimiento que responde adecuadamente a las necesidades de las y los participantes y surgen propuestas específicas para mejorar su situación particular. En este sentido, la literatura científica aporta evidencias de la efectividad de la metodología comunicativa para transformar las situaciones sociales desfavorables de grupos en riesgo de exclusión (Gómez, 2014).

Estos principios, diálogo igualitario y transformación social, se materializan en la práctica a través de la creación de estrategias que favorecen la participación de diferentes actores sociales en los equipos de investigación; por ejemplo, los equipos multiculturales de investigación y el consejo asesor (Gómez, Puigvert y Flecha, 2011). Los equipos multiculturales de investigación permiten la incorporación de miembros con diferentes bagajes culturales y el consejo asesor, por su parte, aglutina a representantes de los sujetos participantes en la investigación y permite que sus voces sean tenidas en cuenta en el diseño de la investigación, la interpretación de datos y la difusión de resultados.

En este sentido, cabe destacar que la conformación del grupo de investigación de Edufam ha seguido estos lineamientos incorporando a su equipo miembros de minorías culturales y constituyendo un consejo asesor formado por investigadora(e)s profesionales y por las mismas personas participantes del estudio (alumnado, familiares, profesorado y voluntariado). Dicho consejo ha mantenido un rol activo y ha garantizado que no se dieran interpretaciones etnocentristas o prejuicios culturales en ninguna de las etapas de la investigación.

Participantes y técnicas de recogida de datos

Para llevar a cabo este estudio, se ha configurado una muestra correspondiente a ocho estudios de caso institucionales de centros educativos españoles. Los criterios de selección de las escuelas participantes han sido los siguientes:

- 1) escuelas que atendieran a una población desfavorecida y con alto riesgo de exclusión social;
- 2) centros con una experiencia de más de dos años en formación de familiares;
- 3) oferta de formación de familiares diversa;
- 4) diversidad geográfica y
- 5) centros que dispusieran de datos preliminares que apuntaran hacia un impacto positivo de la formación de familiares implementada por la escuela.

Los participantes han sido el alumnado (N=70), profesorado y voluntariado (N=45), familiares del alumnado (N=164) y otros profesionales (N=27) como miembros de la inspección y de las asociaciones de vecinos, grupos de minoría étnica, responsables de servicios sociales.

El grupo del alumnado está conformando por niños (57%) y niñas (43%) con una media de edad de diez años y un rango de edad que va desde los 4 hasta los 12 años. Tanto ellos como sus familiares tienen una procedencia cultural diversa: participantes de etnia gitana, de origen árabe-musulmán, andaluz, catalán, valenciano y otros.

El grupo de familiares está conformado mayoritariamente por mujeres (79%), con una edad media de 32 años y un rango de edad que va desde los 16 años hasta los 71 años. Predominan participantes con un bajo nivel educativo (75%) y aproximadamente la mitad se encuentra en situación de desempleo (48%) y se benefician de ayudas económicas o sociales.

La muestra de profesorado y personas voluntarias está conformada en su mayoría por mujeres (59%), con una media de edad de 35 años y con un nivel educativo universitario (82%).

Los datos han sido recogidos durante el periodo 2014-2016, a través de diversos instrumentos propios de la metodología comunicativa (entrevistas semiestructuradas, relatos de vida comunicativos, grupos de discusión comunicativos y cuestionarios) (tabla 1). En todos los casos, estos instrumentos han sido revisados y aprobados previamente por el consejo asesor para evitar la transmisión de estereotipos, garantizar el uso de un lenguaje neutral y comprensible y asegurar la validez de los mismos.

Hemos basado el análisis de la influencia de la formación de familiares en la motivación del alumnado en riesgo de exclusión social en los resultados de dos de estas técnicas que describimos a continuación. Por un lado, las

entrevistas semiestructuradas constan de 9-15 preguntas divididas en diferentes bloques temáticos según el perfil de cada participante. Recogen, principalmente, información sobre el impacto de la participación en la formación de familiares en diversos ámbitos (personal, escolar, familiar) y han tenido una duración de entre 15 minutos y una hora. Por otro lado, los *grupos de discusión* se han llevado a cabo con los cuatro perfiles de participantes (tabla 1) y recogen información sobre las interpretaciones colectivas del impacto de la formación de familiares y sobre cómo mejorar sus resultados. Su duración ha oscilado entre los 45 minutos y las dos horas.

TABLA 1

Distribución de la muestra según perfil del participante y técnica de recogida de datos

	Entrevistas semiestructuradas	Grupos de discusión	Total
Familiares	48	19	67
Alumnado	12	7	19
Profesorado y voluntariado	13	5	18
Otros	22	5	27
Total	95	36	131

Análisis de datos

La metodología comunicativa sugiere efectuar el análisis de datos aplicando la diferenciación de elementos que reproducen las desigualdades de la realidad social estudiada y de elementos que la transforman. Para facilitar esta categorización, se construye una matriz bidimensional en la cual se identifican elementos tanto exclusores como transformadores de las categorías y subcategorías emergentes.

El tratamiento de datos cualitativos se realizó a través de las escuchas de los diferentes ficheros de audio por parte de los miembros del equipo de investigación y la clasificación en categorías emergentes de los elementos significativos relacionados con el impacto de la participación en formación de familiares sobre la motivación y el interés del alumnado en las

tareas escolares. Estas categorías se han analizado teniendo en cuenta las dimensiones excluyente y transformadora. Las categorías emergentes que se presentan en este estudio son cuatro: *a)* incremento de la motivación del alumnado hacia el aprendizaje, *b)* incremento de su participación en tareas e iniciativas educativas, *c)* mejora de los resultados académicos y *d)* mejora del comportamiento en el contexto escolar. La interpretación de los datos ha sido validada por el consejo asesor de la investigación.

Resultados

Como hemos ido apuntado desde el inicio del presente artículo, la formación de las familias en los centros escolares tiene un impacto directo en las niñas y los niños. A través del análisis de los datos podemos comprobar cómo se concreta este impacto, sobre todo en el aumento de la motivación hacia el aprendizaje y la recuperación del sentido por asistir y participar de las actividades escolares. En este apartado se profundizará en estos elementos y también se aludirá a aspectos colaterales que derivan de este impacto como, por ejemplo, la mejora tanto del rendimiento académico como de la convivencia escolar.

Incremento de la motivación hacia el aprendizaje

La participación de sus familiares ha significado para una gran parte del alumnado recuperar el interés por los contenidos de aprendizaje que se dan en la escuela. Por ejemplo, en el siguiente fragmento de entrevista, un padre constata que su participación en la formación de familiares ha generado un incremento en la motivación y el esfuerzo de sus hijas e hijos en el estudio.

ENTREVISTADOR: ¿Los chavales, desde que ven que tú vienes aquí, has notado cambio?

ENTREVISTADO: Sí, se esfuerzan más. Tienen más empuje, anhelan más el estudio, se esfuerzan más. [...] Se nota que les están metiendo más caña y prestan más atención a los profesores (C.SA-E.F-H).

Del mismo modo, otro padre entrevistado, hace hincapié en el mayor interés por aprender que exhibe su hija desde que la madre participa en formación de familiares:

El hecho de que su madre está aprendiendo algo ya influye, le está incrementando la inquietud por aprender. [...] Yo creo que influye mucho el hecho de que vean a sus madres... pero que vean a sus madres realizando una actividad académica, no solo que vean a su madre que entra, que sale... (C.A-E.V-J).

Uno de los elementos que también se ha vinculado al incremento de la motivación del alumnado hacia el aprendizaje es el cambio de actitud de las familias ante tareas o actividades académicas. La siguiente cita, correspondiente a la entrevista a una madre participante en una de las formaciones, es un buen ejemplo de cómo al adquirir mayores conocimientos y competencias, las familias pueden compartir actividades educativas motivantes. En este caso, previamente a la formación de familiares, la lectura en familia constituía una actividad aburrida. En cambio, gracias a la formación obtenida por esta madre en la escuela, la lectura en casa se ha vuelto mucho más atractiva, generando un nuevo vínculo en el que la lectura en familia es una fuente de motivación y satisfacción tanto para los hijos como para la madre:

Aparte del graduado, yo les leo a mis niños cuentos cuando se duermen y antes leía muy lenta y me daba pena porque se aburrían. Ahora no, ahora están más contentos porque les leo más rápido. Que aparte del graduado porque... es por ellos, por la ilusión de ellos, porque me daba mucha pena de no poderles leer y se aburrían. Y ahora no, ahora están la mar de contentos (C.A-E.F-M2).

Un ejemplo semejante se muestra en el siguiente fragmento de entrevista, en el que se observa cómo una madre interactúa con su hija a partir de una actividad escolar que pueden compartir y para la cual ambas tienen el mismo objetivo: aprender nuevas palabras:

En ella el interés de la tertulia se ha despertado viéndome a mí. Además, coge los mismos apuntes. ¿Mamá, qué has apuntado? ¿Hay alguna palabra que no sepas? Porque yo también quiero conocerla por si me sale en mi libro... (C.CC-E.F-MR).

Las personas adultas significativas, en este caso padres y madres, tienen un papel decisivo en la internalización de orientaciones positivas de sus hijas

e hijos hacia las actividades escolares y en el esfuerzo puesto en ellas. Esto se observa en las siguientes citas que ilustran cómo dichas personas, tras participar también en actividades de formación de familiares, transmiten un valor positivo hacia las tareas escolares:

Ella era una niña muy gandula, le gustaban muchas cosas, tenía que estar siempre exigiéndole, y el hecho de que ella ve que tú haces un esfuerzo y que estás ahí constantemente y que no lo dejas de lado, ellos ven que tú estás luchando y ellos se motivan también a luchar por lo que quieren, por sus sueños (C.MO-RV.F-M).

Se ponen contentos [los niños] porque te ven igual haciendo deberes y ellos también se ponen a hacerlos (C.E-G.D.F.2-M).

Incremento de la participación del alumnado en tareas e iniciativas educativas

La vinculación de las familias en actividades formativas se ha relacionado también con un mayor acceso y participación de sus hijas e hijos en actividades o contextos educativos extracurriculares. Por lo tanto, el alumnado ha ampliado el tiempo, los espacios y las oportunidades para mejorar sus aprendizajes. Este es el caso, por ejemplo, de esta madre que participa en las Tertulias Literarias Dialógicas (Flecha, 2015) que se realizan en la biblioteca del centro. El hecho que asista a las tertulias acompañada de su hijo ha posibilitado que él conozca y haga un mayor uso de la biblioteca escolar:

Yo llevo a mi hijo y lo meto a la otra parte de la biblioteca y mi hijo a la misma vez está también disfrutando porque esa hora está haciendo algo distinto dentro del cole, es muy importante. Mi hijo sabe venir al cole no para venir al cole, sino también para estar en otro momento que sabe que mamá hace una tertulia, él saca libros de la biblioteca porque ve que yo también leo, él ahora tiene su carné de la biblioteca (C.AV-E.F-B).

La falta de sentimiento de pertenencia que el alumnado vulnerable o con riesgo de exclusión social puede tener hacia la institución escolar, suele ir también acompañada de la falta de actividades que tanto este alumnado como sus familias realizan en la escuela. A través de la formación de fami-

liares de éxito, como la que vemos en el caso de esta madre, se supera esta barrera, dándose la transformación no solo en el domicilio, sino también en la propia escuela. Además, acompañar a algún familiar al centro para que participe en diferentes actividades fuera del horario lectivo es causa también de un incremento de la motivación del alumnado hacia el resto de las actividades escolares tanto lectivas como no lectivas.

El profesorado concibe estas interacciones como una oportunidad para establecer vínculos de complicidad con las familias para que contribuyan en las tareas académicas. Así lo ilustran las siguientes citas:

Tiene que haber una complicidad y un buen entendimiento entre la dirección del centro y todos los que llevan la formación de familiares, esto es muy importante (C.M-E.P-M).

Lo hacemos con el boca a boca en la entrada, si te fijas este año hacemos la fila en el patio y así los padres se pueden acercar a la fila para hablar con el profesor, lo máximo es que vamos a perder 5-10 minutos, pero que los ganamos en comunicación. Allí es cuando aprovechamos para decirle, ¿por qué no te vienes?... Allí es donde les enganchas (C.AV-E.P-D).

Lo que intentamos es satisfacer sus necesidades y al mismo tiempo que también nos ayuden (C.AV-E.P-E).

Mejora de los resultados académicos

Como hemos mencionado al inicio de este apartado, el incremento de la motivación y también del sentido por participar en las actividades escolares tiene una repercusión muy positiva en la vida académica del alumnado. En consonancia, el trabajo de campo realizado muestra cómo a mayor motivación se obtienen mejores resultados escolares. En este sentido, los diferentes perfiles que han participado en el estudio (alumnado, familiares, profesorado y voluntariado) corroboran que la participación de las familias en las formaciones ofrecidas en el centro y la mejora de los resultados académicos del alumnado no pueden entenderse por separado. Por ejemplo, en la entrevista realizada a una de las profesoras de una escuela situada en un contexto con altos índices de exclusión social, se evidencia que la formación de familiares ha contribuido a incrementar los niveles de competencia curricular de forma sostenida en el tiempo:

Han aumentado los niveles de competencia curricular. Sí que es verdad que no estamos a los niveles de las otras zonas de la ciudad, está claro. Porque además no es que nosotros partamos de cero, es que partimos de menos diez o menos veinte. Entonces, con lo cual es más complicado. Pero sí que es verdad que vamos en progresivo ascenso, que no ha habido bajadas, que vamos subiendo los niveles de competencia curricular (C.A-E.V- V5).

La percepción de mejora de los resultados se ha incrementado en mayor medida en aquellos centros en los que además de la formación de familiares se han aplicado otras actuaciones educativas de éxito, como es el caso de las comunidades de aprendizaje (Flecha y Soler, 2013). En estos casos se ha observado cómo algunos centros que partían de resultados académicos muy bajos y ausentismo y fracaso escolares elevados han conseguido incrementar el nivel educativo del alumnado:

Poco a poco, desde que empezamos a ser comunidad [de aprendizaje], cada curso va subiendo el nivel. El de quinto con el libro de quinto, el de sexto con el libro de sexto. Es decir, hemos notado que el aprendizaje se ha acelerado (C.SA-G.D-M2).

El hecho de incrementar el nivel educativo del alumnado vulnerable no solamente está favorecido por el incremento de su motivación hacia la educación y la vida escolar, sino que también se da en el sentido inverso. Es decir, tener mejores resultados también contribuye a una mayor motivación, produciéndose una mutua y constante retroalimentación.

Mejora del comportamiento en el contexto escolar

Los beneficios obtenidos por parte del alumnado se han identificado también en relación con la mejora de la conducta y el comportamiento en el centro educativo y en el aula. En la siguiente cita, un miembro del profesorado evidencia que en el centro educativo se observa una mejora tanto en los resultados como en el comportamiento del alumnado cuyos familiares participan en la formación de familiares.

Se observa que son niños que van mejor porque se toman más interés. Simplemente, porque mi madre viene al cole y como mi madre viene... pero no

tenemos hecho un estudio de los niños a los cuales los padres o las madres... es una observación subjetiva, o sea que ver, lo vemos. Todos los niños de las familias que vienen no son de los mejores de las clases. En muchos casos no son niños brillantes, pero mejoran en cuanto a la actitud y su rendimiento (C.AV-E.P-D).

Esta mejora ha sido destacada en relación con el alumnado que presenta comportamientos disruptivos o con dificultades en el aprendizaje. La siguiente cita, extraída de una entrevista a otra profesora del mismo centro, reafirma esta percepción y hace referencia a cómo, percibiendo el impacto generado por la participación de las familias en el centro, en algunas escuelas han promocionado su participación en actividades formativas como estrategia para mejorar el comportamiento de sus hijas e hijos:

Estamos hablando de niños con una escolarización muy tardía y con una dinámica que les cuesta muchísimo trabajo insertarse en una dinámica escolar. Pues sin embargo, cuando ponemos que la madre venga al centro educativo, para estar en la clase ayudando, para estar en los talleres... el niño cambia radicalmente su conducta, cambia radicalmente su apreciación de la escuela y su relación con los maestros y los compañeros (C.A-E.P-I).

Los beneficios obtenidos por el alumnado a partir de la implicación de sus familias en actividades formativas han sido identificados por los propios participantes en los cursos. Así, por ejemplo, lo afirma una madre, que atribuye la mejora del comportamiento de su hijo a su propia implicación en la formación de familiares:

Desde que yo estoy implicada veo que el niño tiene más buen comportamiento (C.AV-E.F-P).

Entendemos, pues, que el aumento de la motivación del alumnado no solo se concreta en más ganas de aprender y de participar en el centro, sino en más interés en cuidar de la escuela y de las relaciones que se desarrollan con el resto de alumnado, profesorado y voluntariado. Mejorar el comportamiento, claramente es una consecuencia de ese aumento de su motivación hacia la vida escolar.

Discusión y conclusiones

Con respecto a la relación existente entre la formación de familiares y la motivación de las niñas y los niños hacia el aprendizaje en el contexto escolar, se constata que tiene un enorme potencial para incrementarla y hacerla sostenible en el tiempo. Este resultado concuerda con las teorías de la motivación, en las que se destaca la importancia de las relaciones interpersonales positivas en la internalización de creencias y valores favorables hacia el aprendizaje y la escuela (Finn y Rock, 1997; Martin y Dowson, 2009).

En ese sentido, cuando las hijas y los hijos ven que sus familiares se esfuerzan por aprender y por formarse de manera continua, y lo hacen en el mismo contexto escolar al que asisten, se estaría generando una orientación positiva hacia la participación en la escuela y la realización de tareas escolares. Como afirman Wissink y De Haan (2013), la valoración que realizan las familias sobre los estudios tiene un gran impacto en las conductas de sus hijas e hijos en la escuela y su rendimiento. Esto es especialmente importante en contextos desfavorecidos.

Además, la formación de familiares tiene el potencial de transformar la visión de padres y madres acerca de la escuela y los estudios. Diversas investigaciones sobre alumnado en riesgo han mostrado que, frecuentemente son los mismos padres y madres de este colectivo quienes tienen una valoración negativa de la escuela, y que ello se transmite a través de las generaciones, con consecuencias negativas en su motivación hacia el aprendizaje (Ramos-Martínez *et al.*, 2012; Martín-Algarra, 2015).

Sin embargo, los resultados de esta investigación desvelan que la formación de familiares permite a padres y madres no solamente adquirir nuevas habilidades (por ejemplo, lectura) sino también transformar el valor que otorgan a los estudios y con ello influir en el aumento de la motivación de sus hijas e hijos hacia la escuela.

En tal sentido, a partir de este tipo de participación con alto impacto, los padres y las madres de contextos desfavorecidos adquieren una visión más positiva de la utilidad de la escuela y son capaces de transmitir este valor, revirtiendo la situación de desafección escolar que muchos alumnos en riesgo padecen. Por el contrario, sin el apoyo familiar o concibiendo la familia desde la carencia, es decir, desvalorizando la cultura familiar y comunitaria de origen, se dificulta enormemente la obtención de buenos

rendimientos (Julio-Maturana, Conejeros-Solar, Rojas Aravena, Mohammad Jiménez *et al.*, 2016).

Si la motivación es uno de los motores más importantes del aprendizaje, se deben potenciar todas las estrategias que la aumenten y la formación de familiares se ha revelado como una actuación clave que la promueve de manera decidida, especialmente si se proveen las condiciones adecuadas, tales como incorporar los intereses y las necesidades de las familias desde el principio, desde su planteamiento mismo y desde el inicio de su diseño.

Esta idea está en línea con algunos autores como Martin y Dowson (2009), quienes argumentan que un aumento del conocimiento de los intereses y necesidades de la comunidad educativa por parte de la dirección escolar y el profesorado en contextos desfavorecidos tiene un impacto positivo en la motivación de los y las alumnas y su sentimiento de pertenencia a la escuela. De este modo, la formación de familiares es una estrategia que permite a los centros escolares acercarse a su comunidad y dar respuestas a sus necesidades formativas, lo cual luego repercute de forma positiva en el aprendizaje del alumnado.

La formación de familiares se revela, además, como una manera privilegiada de materializar y canalizar la participación activa de toda la comunidad educativa en la escuela, especialmente en aquellos contextos más desfavorecidos. Siendo todas las formas de participación deseables en una sociedad democrática, la formación de familiares supera el plano informativo y consultivo y puede contribuir a dar un salto cualitativo en la participación de la familia en los centros escolares asumiendo un rol decisivo, educativo y evaluativo. Con ello, se constituye en una estrategia adecuada para luchar contra el fracaso escolar y el abandono prematuro de los estudios, sin perder de vista que este problema requiere un abordaje multidimensional.

A partir de estos resultados, se abren nuevos interrogantes que futuras investigaciones podrían dilucidar de cara a la mejora de la educación de los niños y las niñas. Un aspecto interesante sería incorporar la perspectiva de género en el marco de la participación de las familias en los centros escolares. Un dato relevante de nuestra investigación es la alta participación de mujeres en formación de familiares. En este sentido, cabría explorar el rol de la mujer en la implicación de la formación de los hijos y las hijas así como también el interés por encontrar nuevas oportunidades para mejorar su propia formación continua.

Referencias

- Bandura, Albert (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*, Nueva York: Freeman.
- Cabrera-Herrera, María Carmen y Larrañaga-Rubio, María Elisa (2014). “Contexto familiar y escolar de los alumnos absentistas de ESO: diferencias en padres y alumnos. Análisis en un centro educativo”, *Cuadernos de Trabajo Social*, vol. 27, núm. 2, pp. 385-394. DOI: 10.5209/rev_CUTS.2014.v27.n2.43560
- Castro, María; Expósito-Casas, Eva; López-Martín, Esther; Lizasoain, Luis; Navarro-Asencio, Enrique y Gaviria, José Luis (2015). “Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis”, *Educational Research Review*, vol. 14, pp. 33-46. DOI: 10.1016/j.edurev.2015.01.002
- Cordero-Ferrera, José Manuel (2015). “Factores del éxito escolar en condiciones socioeconómicas desfavorables”, *Revista de Educación*, núm. 370, pp. 163-187. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2015-370-302
- Curwin, Richard L. (2014). *Motivar a estudiantes difíciles en contextos educativos desfavorecidos y de exclusión*, Madrid: Narcea.
- Doménech-Betoret, Fernando; Abellán-Roselló, Laura y Gómez-Artiga, Amparo (2017). “Self-efficacy, satisfaction, and academic achievement: The mediator role of students’ expectancy-value beliefs”, *Frontiers in Psychology*, vol. 8, pp. 1-12. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.01193
- Eccles, Jacquelynne (1983). “Expectancy, values, and academic behaviors”, en Spence, J. (ed.). *Achievement and achievement motives*, San Francisco: Freeman, pp. 75-146.
- Elliot, Andrew J. (1999). “Approach and avoidance motivation and achievement goals”, *Educational Psychologist*, vol. 34, núm. 3, pp. 169-189. DOI: 10.1207/s15326985ep3403
- Fan, Xitao y Chen, Michael (2001). “Parental involvement and students’ academic achievement: A meta-analysis”, *Educational Psychology Review*, vol. 13, núm. 1, pp. 1-22. DOI: 10.1023/A:1009048817385
- Finn, Jeremy D. y Rock, Donald A. (1997). “Academic success among students at risk for school failure”, *Journal of Applied Psychology*, vol. 82, núm. 2, pp. 221-234. DOI: 10.1037/0021-9010.82.2.221
- Fishman, Evan J. y Husman, Jenefer (2017). “Extending attribution theory: Considering students’ perceived control of the attribution process”, *Journal of Educational Psychology*, vol. 109, núm. 4, pp. 559-573. DOI: 10.1037/edu0000158
- Flecha, Ainhoa (2012). “Family education improves student’s academic performance: Contributions from european research”, *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, vol. 3, núm. 2, pp. 301-321. DOI: 10.4471/remie.2012.16
- Flecha, Ramón (2014). “Using Mixed Methods From a Communicative Orientation: Researching With Grassroots Roma”, *Journal of Mixed Methods Research*, vol. 8, núm. 3, pp. 245-254. DOI: 10.1177/1558689814527945
- Flecha, Ramón (2015). *Successful educational action for inclusion and social cohesion in Europe*, Nueva York: Springer Publishing Company.
- Flecha, Ramón y Soler, Marta (2013). “Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic learning”, *Cambridge Journal of Education*, vol. 43, núm. 4, pp. 451-465. DOI: 10.1080/0305764X.2013.819068

- Frost, David; Nedelcu, Anca y Palade, Eugen (2010). *Advancing participation and representation of ethnic minority groups in education. Regional synthesis report*, Nueva York: The European Union/Open Society Institute. Disponible en: kec-ks.org/wp-content/uploads/2016/05/Regional-synthesis.pdf
- Furrer, Carrie J.; Skinner, Ellen A. y Pitzer, Jennifer R. (2014). "The influence of teacher and peer relationships and classroom engagement", en David J. Shernoff y Janine Bempechat (eds), *National Society for the Study of Education Yearbook: Engaging youth in schools: Empirically-based Models to Guide Future Innovations*, vol. 113, núm. 1, Nueva York: Teachers College-Columbia University, pp. 101-123.
- Galiani, Sebastian; Gertler, Paul y Schargrodsky, Ernesto (2008). "School decentralization: Helping the good get better, but leaving the poor behind", *Journal of Public Economics*, vol. 92, núm. 10-11, pp. 2106-2120. DOI: 10.1016/j.jpubeco.2008.05.004
- Gertler, Paul J.; Patrinos, Harry A. y Rubio-Codina, Marta (2012). "Empowering parents to improve education: Evidence from rural Mexico", *Journal of Development Economics*, vol. 99, núm. 1, pp. 68-79. DOI: 10.1016/j.jdeveco.2011.09.004
- Gómez, Aitor (2014). "New developments in mixed methods with vulnerable groups", *Journal of Mixed Methods Research*, vol. 8, núm. 3, pp. 317-320. DOI: 10.1177/1558689814527879
- Gómez, Aitor; Puigvert, Lidia y Flecha, Ramón (2011). "Critical Communicative Methodology: Informing Real Social Transformation Through Research", *Qualitative Inquiry*, vol. 17, núm. 3, pp. 235-245. DOI: 10.1177/1077800410397802
- Gonida, Eleftheria N. y Cortina, Kai S. (2014). "Parental involvement in homework: Relations with parent and student achievement-related motivational beliefs and achievement", *British Journal of Educational Psychology*, vol. 84, núm. 3, pp. 376-396. DOI: 10.1111/bjep.12039
- Grau-Rubio, Claudia y Fernández-Hawrylak, María (2016). "La educación del alumnado inmigrante en España", *Arxius de Ciències Socials*, núm. 34, pp. 141-156.
- Guvenc, Hulya (2015). "The relationship between teachers' motivational support and engagement versus disaffection", *Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri*, vol. 15, núm. 3, pp. 647-657. DOI: 10.12738/estp.2015.3.2662
- Habermas, Jürgen (1984). *The theory of communicative action*, Boston: Beacon.
- Hamre, Bridget K. y Pianta, Robert C. (2005). "Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure?", *Child Development*, vol. 76, núm. 5, pp. 949-967. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x
- Jasis, Pablo M. y Ordoñez-Jasis, Rosario (2012). "Latino parent involvement. examining commitment and empowerment in schools", *Urban Education*, vol. 47, núm. 1, pp. 65-89. DOI: 10.1177/0042085911416013
- Jeynes, William (2012). "A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students", *Urban Education*, vol. 47, núm. 4, pp. 706-742. DOI: 10.1177/0042085912445643
- Julio-Maturana, Cristina; Conejeros-Solar, Leonor; Rojas Aravena, Carola; Mohammad Jiménez, Marcela; Rubí Castillo, Yanina y Cortés León, Yasna (2016). "Desencuentro

- cultural en el aula: una barrera al aprendizaje de niños y niñas en situación de pobreza”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 21, núm. 68, pp. 71-94.
- Knapper, Veronica (2017). “Factors that influence student academic motivation and how those factors impact the student achievement of third grade students”, *Electronic Theses & Dissertations Collection for Atlanta University & Clark Atlanta University*, núm. 72. Disponible en: <http://digitalcommons.auctr.edu/cauetds/72>
- Maehr, Martin L. y Zusho, Akane (2009). “Achievement goal theory: the past, present and future”, en Wentzel, K. R. y Wigfield, A. (eds.), *Handbook of motivation at school*, Nueva York: Routledge, pp. 77-104.
- Martín-Algarra, Ana María (2015). “Intervención psicoeducativa con alumnos en riesgo de abandono escolar y con sus familias”, *Participación Educativa. Revista del Consejo Escolar del Estado*, vol. 4, núm. 7, pp. 122-131.
- Martin, Andrew J. y Dowson, Martin (2009). “Interpersonal relationships, motivation, engagement, and achievement: Yields for theory, current issues, and educational practice”, *Review of Educational Research*, vol. 79, núm. 1, pp. 327-365. DOI: 10.3102/0034654308325583
- Meyer, Debra K. y Turner, Julianne C. (2002). “Discovering Emotion in Classroom Motivation Research”, *Educational Psychologist*, vol. 37, núm. 2, pp. 107-114. DOI: 10.1207/S15326985EP3702_5
- Ocak, Gürbüz y Yamaç, Ahmet (2013). “Examination of the relationships between fifth graders’ self-regulated learning strategies, motivational beliefs, attitudes, and achievement”, *Educational Science: Theory & Practice*, vol. 13, núm. 1, pp. 380-387. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1016657.pdf>
- Pino-Pasternak, Deborah (2014). “Applying an observational lens to identify parental behaviours associated with children’s homework motivation”, *British Journal of Educational Psychology*, vol. 84, núm. 3, pp. 352-375. DOI: 10.1111/bjep.12043
- Ramos-Martínez, Miriam; Cachón-Zagalaz, Javier; Zagalaz-Sánchez, María Luisa y López-Barajas, David (2012). “Los problemas de aprendizaje escolar de los niños gitanos desde la perspectiva del profesorado de primaria”, *Educatio Siglo XXI*, vol. 30, pp. 365-382.
- Reeve, Johnmarshall; Deci, Edward L. y Ryan, Richard M. (2004). “Self-determination theory: a dialectical framework for understanding sociocultural influences on student motivation”, en McInerney, D. M. y VanEtten, S. (eds.), *Big Theories Revisited*, Greenwich: Information Age Press, pp. 31-60.
- Rujas, Javier (2016). “La construcción del «fracaso escolar» en España. Génesis y cristalización de un problema social”, *Papers. Revista de Sociología*, vol. 102, núm. 3, pp. 477-507. DOI: 10.5565/rev/papers.2297.
- Scheel, Michael John; Madabhushi, Soumya y Backhaus, Autumn (2009). “The academic motivation of at-risk students in a Counseling Prevention Program”, *Counseling Psychologist*, vol. 37, núm. 8, pp. 1147-1178. DOI: 10.1177/0011000009338495
- Swick, Kevin J. (2009). “Promoting school and life success through early childhood family literacy”, *Early Childhood Education Journal*, vol. 36, núm. 5, pp. 403-406. DOI: 10.1007/s10643-009-0305-4

- Taylor, Geneviève; Jungert, Tomas; Mageau, Geneviève A.; Schattke, Kaspar; Dedic, Helena; Rosenfield, Steven y Koestner, Richard (2014). "A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: The unique role of intrinsic motivation", *Contemporary Educational Psychology*, vol. 39, núm. 4, pp. 342-358. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2014.08.002
- Usher, Ellen L. y Pajares, Frank (2008). "Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions", *Review of Educational Research*, vol. 78, núm. 4, pp. 751-796. DOI: 10.3102/0034654308321456
- Van Dijk, Sylvia (2012). "La política pública para abatir el abandono escolar y las voces de los niños, sus tutores y sus maestros", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 17, núm. 52, pp. 115-139.
- Weiner, Bernard (1985). "An attributional theory of achievement motivation and emotion", *Psychological Review*, vol. 92, núm. 4, pp. 548-573. DOI: 10.1037/0033-295X.92.4.548
- Wissink, Inge B. y De Haan, Mariette (2013). "Teachers' and parental attribution for school performance of ethnic majority and minority children", *International Journal of Higher Education*, vol. 2, núm. 4, pp. 65-76. DOI: 10.5430/ijhe.v2n4p65
- You, Sukkyung y Nguyen, Julie T. (2011). "Parents' involvement in adolescents' schooling: a multidimensional conceptualisation and mediational model", *Educational Psychology*, vol. 31, núm. 5, pp. 547-558. DOI: 10.1080/01443410.2011.577734

Recibido: 16 de enero de 2018

Dictaminado: 12 de noviembre de 2018

Segunda versión: 7 de diciembre de 2018

Aceptado: 31 de enero de 2019.