



Implicación parental y clima motivacional de la familia desde la percepción de los padres: validación transcultural del cuestionario CMF-P

Mirtha del-Prado Morales*, Jesús Alonso-Tapia** y Cecilia Simón-Rueda**

*Universidad Internacional Isabel I de Castilla **

*Universidad Autónoma de Madrid (España)**.*

Título: Implicación parental y clima motivacional de la familia desde la percepción de los padres: validación transcultural del cuestionario CMF-P.

Resumen: Este estudio tiene dos objetivos. Primero, estudiar la validez del modelo de clima motivacional de la familia como indicador de implicación parental, cuando se evalúa con el cuestionario de Clima Motivacional de la Familia para padres (CMF/P). Y, segundo, hacerlo en población española y cubana con el fin de determinar las diferencias en la percepción del CMF de los padres de ambos países. Participaron 892 padres, 400 españoles y 492 cubanos. Se realizaron análisis factoriales confirmatorios, de validez cruzada y multigrupo, y análisis de fiabilidad. Los resultados muestran, tanto en España como en Cuba, la validez del Modelo teórico que subyace al cuestionario. Las ayudas que ofrecen los padres sirviendo como ejemplo a sus hijos y la estructuración del trabajo escolar en casa por parte de los padres son los factores de mayor peso en la definición del CMF. Sin embargo, la cultura moderó la configuración del CMF en varios indicadores del Modelo, mostrando diferentes maneras de actuar entre padres españoles y cubanos en la configuración de un clima familiar motivador.

Palabras clave: Implicación parental. Clima Motivacional de la Familia. Motivación escolar. Cultura.

Title: Parental involvement and family motivational climate from the parents' perception: cross-cultural validation of the CMF-P questionnaire.

Abstract: This study has two objectives. First, to study the validity of the family motivational climate model as an indicator of parental involvement, when it is evaluated with the Family Motivational Climate questionnaire for Parents (CMF / P). Second, to do it in the Spanish and Cuban population in order to determine the differences in the CMF perception of the parents of both countries. A total of 892 parents participated in the study, 400 from Spain and 492 from Cuba. Confirmatory factor analyses, cross-validation and multi-group analyses performed, as well as reliability analysis. The results show, both in Spain and in Cuba, the validity of the theoretical model that underlies the questionnaire. The help offered by parents serving as an example to their children, and the way in which parents structure the schoolwork at home are the most important factors in the definition of the CMF. However, culture moderated the configuration of the CMF in several indicators of the Model, showing different ways of acting between Spanish and Cuban parents in the configuration of a family motivating climate.

Keywords: Parental involvement. Family Motivational Climate. School Motivation. Culture.

Introducción

Una de las cuestiones más importantes en educación es la comprensión de lo que motiva a los estudiantes a alcanzar el éxito y persistir en sus estudios (Litalien, Morinb y McInerney, 2017). El interés y esfuerzo que muestran los estudiantes por aprender se ve favorecido u obstaculizado en mayor o menor grado por diferentes factores contextuales tanto en contextos formales de aprendizaje -escuela - como en contextos no formales -familia, comunidad, etc.) (Hernández, Cárdenas, Romero y Hernández, 2017; Villasana y Alonso-Tapia, 2015). En los contextos formales el estudio de los factores aludidos se centrado sobre todo en el clima motivacional de la clase, en los diferentes agentes que intervienen en la misma -estudiante-grupo-profesor- y en los procesos que tienen lugar en ella -motivación, relaciones sociales y aprendizaje-. Asimismo, en los contextos no formales, se ha estudiado qué factores afectan al interés y motivación por aprender cuando se visitan museos o se realizan actividades extraescolares, como música o deporte (Harris y Robinson, 2016; Madjar, Shklar y Moshe, 2016; Tang, 2015). Sin embargo, no son muchos los estudios realizados sobre el papel de los procesos relacionados con el estudio que tienen lugar

en el micro-contexto familiar y que afectan a la motivación de los hijos por aprender.

Es cierto que los estudios sobre implicación parental han puesto de manifiesto que el grado y la calidad de la misma influyen profundamente en la motivación por aprender y en el rendimiento de los hijos, (Boonk, Gijsselaers, Ritzen y Brand-Gruwel, 2018; Wilder, 2014). Sin embargo, los dos trabajos citados han puesto también de manifiesto que los efectos positivos de la implicación parental dependen de las características específicas de la misma, dado que los efectos encontrados no siempre han sido positivos.

El hecho de que los efectos de la implicación parental no hayan sido siempre positivos parece debido, en parte, a las limitaciones de los instrumentos de evaluación (Wilder, 2014). La necesidad de disponer de una medida adecuada de la implicación parental llevó a Alonso-Tapia, Simón y Asensio (2013) a desarrollar el cuestionario de Clima Motivacional de la Familia (CMF), cuestionario cuya validez se ha puesto también de manifiesto en un estudio transcultural (del-Prado, Simón-Rueda, Aguirre-Camacho y Alonso-Tapia, 2020). El problema es que dicho instrumento solo permite evaluar el clima motivacional de la familia desde la perspectiva de los hijos. En consecuencia, el principal objetivo de este trabajo es determinar si el modelo de clima motivacional de la familia validado a través de las respuestas de los hijos es igualmente válido desde la perspectiva de los padres. Teniendo presente este objetivo, ¿cuál es el modelo desde el que se desarrolló el cuestionario de CMF para los hijos y desde el

* Correspondence address [Dirección para correspondencia]: Mirtha del-Prado Morales. Calle Vicente de Alexandre 16, Esc 5, 4to-B, 03011. Alicante. España.

E-mail: mirtha.delprado@yahoo.com; mirtha.delprado@ui1.es

(Artículo recibido: 21-09-2018, revisado: 22-06-2019, aceptado: 17-10-2019)

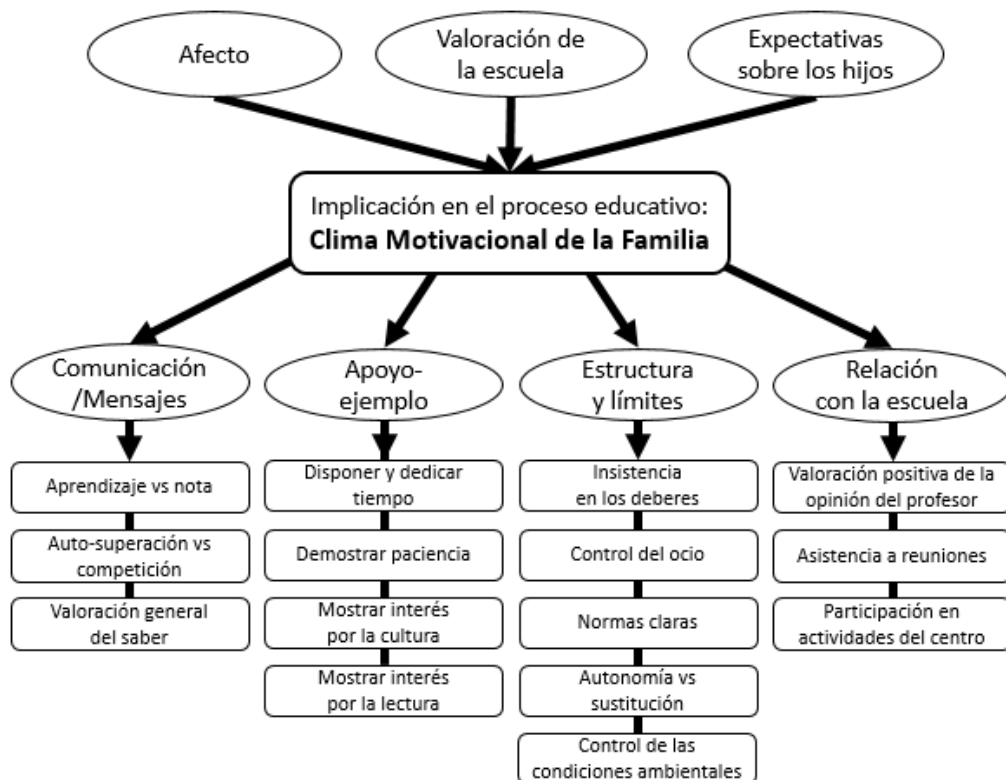
que se pretende desarrollar un cuestionario paralelo para los padres?

El Clima Motivacional de la Familia (CMF) es un constructo teórico similar al de Clima Motivacional de la Clase (Alonso-Tapia y Fernández, 2008; Ames, 1992), pero toma el entorno familiar como escenario de conformación de la orientación motivacional de los estudiantes. Su construcción se apoya en buena medida en los trabajos de Pomerantz, Grolnick y Price (2005), Jeynes (2007) y Wilder (2014). El constructo CMF hace referencia a cómo las diferentes acciones cotidianas que los padres llevan a cabo con sus hijos configuran un clima o un entorno que facilita u obstaculiza el interés y esfuerzo de estos, haciendo que la motivación de los mismos se oriente al aprendizaje (metas de dominio) o al resultado (calificaciones). Entre las acciones a que nos refe-

rimos se encuentran: 1) los mensajes o comentarios que los padres hacen a los hijos en relación con su trabajo escolar, 2) el tiempo que les dedican y el tipo de ayudas que les ofrecen, 3) los límites y estructura que imponen respecto a horarios y actividades extraescolares, y 4) la valoración que hacen de los profesores, las expectativas que transmiten sobre los mismos, y el vínculo que se establece con la institución escolar. Se considera que estas pautas de actuación de los padres son expresión de la interacción de tres factores que las determinan: *la relación afectiva establecida entre padres e hijos, las expectativas académicas de los padres respecto a sus hijos y el valor que los padres atribuyen al aprendizaje* (Alonso-Tapia, Simón y Asensio, 2013) (Figura 1). A continuación, se describe brevemente cada uno de estos factores siguiendo la figura 1.

Figura 1

Determinantes y componentes del Clima Motivacional de la Familia. (Alonso-Tapia, Simón y Asensio, 2013).



Mensajes de los padres. Comenzando, por ejemplo, con los resultados de un examen, los padres, al recibirlos, pueden hacer comentarios como “Si no te esfuerzas, no vas a llegar a ninguna parte: todos tus compañeros te van a superar”, o como “Vamos a ver qué es lo que te ha salido mal en el examen: recuerda que no importa un fracaso si te ayuda a aprender”. Ejemplos como estos ponen de manifiesto que los mensajes verbales de los padres sobre los resultados académicos, sobre el esfuerzo y sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos ponen en el foco de atención de los mismos distintas fuentes de valor –las notas, la competición, el aprendi-

zaje, etc.-, factores que pueden influir en las expectativas, en el interés, en la disposición a esforzarse y en las acciones que los chicos llevarán a cabo para alcanzar sus metas (García, 2005; Madjar, et al 2016).

Estructura y límites. Establecer límites claros desde edades tempranas es la base sobre la que el niño puede aprender a autorregular su comportamiento. Aunque a los adolescentes les cueste asumir los límites impuestos por las normas, un entorno donde predominen normas claras y consistentes, les proporciona seguridad. Si las normas se establecen desde el diálogo y no de manera impositiva o controladora, y si per-

miten cierto grado de elección, favorecen en el estudiante la autonomía, la responsabilidad y la autodeterminación ante el aprendizaje, (García, 2005; Froiland y Worrell, 2017). De ahí que toda pauta de actuación de los padres que esté encaminada a supervisar y organizar la estructura de la actividad en casa, el tiempo de ocio y las condiciones de estudio, probablemente favorezca la motivación intrínseca en los hijos, como al menos estos reconocen (Alonso-Tapia, Simón y Asensio, 2013; del-Prado, Alonso-Tapia y Simón, 2020).

Apoyo y ejemplo. Cuando los padres ayudan a sus hijos con paciencia, dedicándoles tiempo, siendo ejemplo y modelo ante ellos con variedad de intereses, de inquietudes, mostrando interés por la cultura, el arte, la lectura y el conocimiento en general, estos suelen interesarse de manera intrínseca por el aprendizaje (Harris et al, 2016; Froiland et al, 2017).

Relación con el profesorado y la escuela. Son muchos los estudios que evidencian que una adecuada relación entre la familia, el profesorado y la escuela puede generar un contexto de desarrollo favorecedor de la motivación, el buen rendimiento académico y las competencias de los estudiantes (Epstein, 2011). Esto ocurre, sobre todo, en el proceso de transición de la Enseñanza Primaria a la Enseñanza Secundaria, donde los estudiantes muchas veces no solo cambian de institución escolar, sino, que la estructura de la enseñanza, el número de docentes y el grupo de la clase, son diferentes (Becker y Neumann, 2017; Duchesne, Ratelle y Feng, 2017; Madjar y Chohat, 2017). A causa de estos cambios, la valoración más o menos positiva que los padres hagan de los profesores y de lo que estos enseñan a sus hijos, las expectativas que transmitan sobre su idoneidad, y la implicación activa en las actividades de la escuela influirán en la motivación y en el sentimiento de autoeficacia de aquellos (Affuso, Bacchini y Miranda, 2017; Bolívar, 2006).

En resumen, el primer objetivo de este estudio es determinar la validez estructural del cuestionario de Clima Motivacional de la Familia (CMF) cuando ha de ser contestado por los padres, y al tiempo, la del modelo teórico subyacente al mismo. Sin embargo, el presente trabajo tiene un segundo objetivo que se justifica a continuación.

El objetivo de la evaluación de la implicación parental utilizando como indicador el clima motivacional de la familia es proporcionar una base sobre la que desarrollar programas de prevención psicoeducativa dirigidos a los padres basados en la evaluación de cada uno de los factores del modelo recogido en la Figura 1 y en las diferentes relaciones que se establecen entre los mismos. Sin embargo, la planificación de la intervención debe tener cuenta otro factor: las diferencias culturales en el modo de concebir y valorar como actuar en relación con el proceso de aprendizaje de los hijos. Más allá del Modelo teórico y las generalizaciones que se puedan hacer de él, toda intervención debería tener presentes las necesidades, intereses y prioridades de cada sistema familiar, respetando el contexto cultural que contribuye a definirlo (Svetaz, Garcia-Huidobro y Allen, 2014), como sugieren las investigaciones y hechos que se comentan a continuación.

Estudios transculturales sobre motivación de logro en

culturas orientales y colectivistas contradicen algunas de las ideas desarrolladas en culturas occidentales, también llamadas Culturas WEIRD (*Western, Educated, Industrialized, Rich, and Democratic*) (King, McInerney y Nasser, 2017). Estos estudios han demostrado que las metas pueden tener efectos diferentes en función del contexto (Cheng y Lam 2013; Elliot, Chirkov, Kim y Sheldon, 2001). De ahí que los autores de estos estudios desarrollaran la *teoría de inversión personal*, para profundizar en la dinámica de las metas de las culturas o sociedades que no son WEIRD. Refieren King et al, (2017) que *esta teoría de inversión personal* se centra en conocer cómo las personas eligen invertir su energía, talento y tiempo en tareas específicas, convirtiéndose así en un paradigma útil para el estudio de la motivación en entornos transculturales, pues no asume que los estudiantes invierten su esfuerzo por las mismas razones o metas (Maehr y Braskamp, 1986; Maehr y McInerney, 2004). Las nuevas metas incluidas en esta teoría, además de las de dominio y resultado, son las sociales y extrínsecas. De esta manera, dependiendo de que la cultura sea o no WEIRD es posible que haya diferencias en el CMF, pues puede que, en lugar de alentar hacia metas de aprendizaje, estimulen la consecución de la aceptación social.

A la luz de las ideas expuestas, parece adecuado comparar cómo se percibe el CMF en una cultura de cada tipo. En el presente estudio se ha decidido hacerlo entre familias españolas (cultura WEIRD) y familias cubanas (cultura colectivista, no WEIRD). Esta elección se ha basado en los hechos siguientes.

España y Cuba comparten elementos culturales tan importantes como, por ejemplo, el idioma. Sin embargo, tienen un sistema social y económico diferente. Cuba tiene una cultura colectivista, mientras que España tiene una cultura más bien individualista. Asimismo, Cuba tiene fuertes redes de apoyo familiar y social, con modelos de parentalidad muy resilientes (Bocija, 2015), con un sistema de educación en el cual la inversión realizada en cuanto al PIB y la calidad obtenida supera a España y se equipara con la de países como Finlandia, Singapur, China (Shanghái), República de Corea, Suiza, Países Bajos y Canadá, en la enseñanza elemental (Calero y Gil, 2014; Lamrani, 2015; Treviño, Valdés, Castro, Costilla y Roy, 2006; World Bank, 2018). Estas diferencias culturales tan marcadas entre Cuba y España apoyan la elección realizada. Pero, además, hay otro hecho que apoya la utilidad potencial de este estudio y es que, en Cuba, al igual que en España, en las últimas dos décadas la educación de los alumnos de 12 a 16 años de edad se ha visto marcada por un notable grado de fracaso escolar, llevando en muchos casos al abandono de los estudios (Acosta, 2017; D'Alessandre y Mattioli, 2015; Fernández, Mena y Riviere, 2010; Luiz, 2010; Morentin y Ballesteros, 2018; Unesco, 2013).

Teniendo en cuenta los hechos descritos –importancia del CMF, posibilidad de que el CMF varíe en función de la cultura, y ausencia de instrumentos que muestren la perspectiva de los padres sobre el mismo–, este estudio tiene dos objetivos: a) diseñar y estudiar la validez del CMF/P-Q en población española y cubana; y b) determinar las diferencias en

la percepción del CMF de padres españoles y cubanos.

Método

Participantes

En este estudio participaron 892 padres, 400 españoles (297 mujeres y 103 hombres) y 492 cubanos (364 mujeres y 128 hombres), cuyos hijos estudian Secundaria Básica o Bachillerato en tres Colegios Públicos, uno de Madrid, uno de Santiago de Cuba (336 padres) y uno de Baracoa 156 padres). La distribución por cursos de los hijos de estas familias fue: a) en Cuba: 1º: 134, 2º: 116, 3º: 99, 4º: 37, 5º: 44, 6º: 18; y b) en España: 1º: 118, 2º: 98, 3º: 109, 4º: 108, 5º: 99, 6º: 51. Fueron elegidos por razones de conveniencia, aceptando participar de forma voluntaria en el estudio.

La edad de los familiares osciló entre los 19 y 78 años (España: $M = 44.35$; $DT = 4.81$; Cuba: $M = 41.30$, $DT = 8.14$). En España, el 69.8% de las familias participantes en el estudio son madres, el 20.8%, padres, el 5.8% son parejas de la madre o el padre, el 1% son abuelos y el 2% son otros familiares que están a cargo del alumnado encuestado. El 31.3 % de la muestra española tiene estudios de Enseñanza media (Bachillerato), el 18% son titulados universitarios y el 9.5 % tiene estudios primarios. El 46.3 % de las familias trabajan temporalmente para el sector privado, el 7.5 % son funcionarios públicos y el 49.1 %, no tienen empleo.

En la muestra cubana, el 64.8 % son madres, el 17.7 %, padres, el 11.2% parejas del padre o de la madre, el 3.7 % abuelos y el 2.6 % son otros familiares. En cuanto al nivel de escolaridad, el 1.5 % de los familiares cubanos que participaron en el estudio son graduados de Enseñanza media (Bachi-

llero), el 24.2 % tienen titulación universitaria, y el 4.7 % tiene estudios primarios. El 47.4 % son funcionarios públicos, el 5.9 % son empleados del sector privado y el 31.5 % no tienen empleo.

El Cuestionario no fue respondido por ambos progenitores, sino por aquella persona con la que vivía el estudiante y de quien éste percibía mayor apoyo en sus estudios.

Las muestras de los padres participantes se dividieron aleatoriamente en dos submuestras, una para los análisis iniciales y otra para los estudios de validación cruzada.

Instrumentos

Cuestionario de Clima Motivacional de la Familia para padres (CMF-P)

Este cuestionario, cuyo desarrollo y validación es objeto del presente estudio, tiene una estructura similar a la del Cuestionario de Clima Motivacional de la Familia para hijos (CMF-H) (Alonso-Tapia, Simón y Asensio, 2013), pero cada ítem está reescrito para evaluar la percepción que los padres tienen del CMF. Contiene 28 ítems que describen las acciones de los padres, que, según la teoría, pueden afectar positiva o negativamente la motivación de los estudiantes por aprender. Los ítems se agrupan en 14 variables, donde cada una incluye un ítem negativo y otro positivo. Los padres deben responder señalando el grado en que están de acuerdo o no con el contenido de cada ítem en una escala Likert de 5 puntos, en la que 1 significa totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo. En la Tabla 1 se incluye un ejemplo de los ítems que conforman cada categoría.

Tabla 1
Pautas de actuación de los padres evaluadas mediante el CMF-P con ítems ejemplo¹.

Escalas y variables	Ítems de ejemplo
1. <i>Mensajes. Los padres...</i>	
...ponen más énfasis en el Aprendizaje y en el proceso que en las notas	Cuando mi hijo/a llega a casa con los resultados de sus exámenes a lo que más importancia le doy es a la nota (-) ²
...insisten más en la mejora personal que en superar a otros	Cuando se trata de los estudios no me gusta comparar a mi hijo/a con los demás.
2. <i>Estructura. Los padres...</i>	
...insisten en completar las tareas escolares	Normalmente estoy pendiente de si mi hijo/a ha hecho sus tareas o trabajos escolares.
...controlan el tiempo de ocio	Cuando mi hijo/a se cansa o se aburre haciendo las tareas o trabajos escolares, le dejo que vaya a jugar o que cambie de actividad (-)
...establecen reglas claras	Mi hijo/a tiene claro que al llegar a casa lo primero que debe hacer son sus tareas escolares.
...dan oportunidades de actuar con autonomía	Si mis hijo/as no saben cómo hacer una tarea, no me importa hacérsela yo (-)
...controlan que las condiciones y el entorno de aprendizaje sean adecuados	En casa somos un poco descuidados con los ruidos o el volumen de la televisión mientras mi hijo/a está estudiando (-)
3. <i>Ayuda/ ejemplo. Los padres...</i>	
...dedican tiempo a ayudar con el trabajo escolar	Mi hijo/a no suele pedirme ayuda si no sabe hacer algo porque no suelo tener tiempo para ayudarlo (-)
...son pacientes con las dificultades de los hijos	Reconozco que si mi hijo/a no comprende rápido, no tengo paciencia para explicárselo las veces que sea necesario (-)
...muestran interés por la cultura	Me aburre visitar museos, exposiciones, teatros, por lo que voy poco (-)
...muestran interés por la lectura	Mis hijo/as no ven que leamos en casa, y quizás eso influye en que no lean a menudo (-)
4. <i>Relación con profesores. Los padres...</i>	
...valoran positivamente el punto de vista de los profesores.	La verdad es que no confío mucho en el modo de enseñar de los profesores (-)
...se reúnen con los profesores de forma regular	Voy a las reuniones con los profesores de mi hijo/a siempre que puedo.
...participan en las actividades del colegio	Considero importante colaborar con la escuela, lo que procuro hacer siempre que puedo.

¹ CMF = Cuestionario de Clima Motivacional de la Familia

² (-) = Ítems que puntúan negativamente.

Procedimiento

El estudio fue aprobado por los comités de ética de la Universidad Autónoma de Madrid y la Universidad de Oriente de Cuba. Tras contactar con los centros escolares, éstos enviaron información a las familias explicando el propósito, el valor y las condiciones del estudio, y pidiendo su colaboración. Una vez que los padres manifestaron su aceptación y firmaron los consentimientos informados, los hijos llevaron el Cuestionario de Clima Motivacional de la Familia a sus padres quienes, una vez contestado, lo hicieron llegar al tutor u orientador educativo. Los Cuestionarios fueron anónimos.

Análisis de datos

Análisis factoriales. Se realizaron tres tipos de análisis factoriales. Primero, análisis factorial confirmatorio (AFC) con el objetivo de verificar en qué medida los datos proporcionados por el cuestionario CMF-P se ajustan al modelo de clima motivacional de la familia que lo respalda. Segundo, análisis multigrupo con dos submuestras de padres del mismo país (AFC-MG) para evaluar la validez cruzada de los resultados del análisis anterior. Este análisis se realizó dos veces, una vez con los padres de cada país. Tercero, análisis multigrupo comparando los datos de padres de España y de Cuba (AFC-MG-EC). Todos los análisis se realizaron mediante el programa AMOS (Arbuckle, 2003). Las estimaciones se obtuvieron utilizando el método de máxima verosimilitud, tras haber comprobado que se cumplían las condiciones para su uso (Índice Mardia: $31.50 < .70$) (Rodríguez y Ruiz, 2008). Para evaluar el ajuste del modelo, se utilizaron índices de ajuste absoluto (χ^2 , χ^2/df , GFI, SRMR), índices de ajuste relativo (IFI) e índices de no centralidad (CFI, RMSEA), así como los criterios de aceptación o rechazo

propuestos por Hair, Black, Babin, Anderson y Tathan (2010): $\chi^2/df \leq 5$, GFI, IFI, TLI y CFI $\geq .90$; RMSEA $\leq .08$). Finalmente, para analizar las diferencias en las pendientes entre los grupos en España y Cuba, se utilizó el estadístico Z de Clogg, Petkova y Haritou (1995).

Análisis de fiabilidad. Los índices de consistencia interna del cuestionario CMF-P, se calcularon utilizando el coeficiente ω de McDonald (1999).

Resultados

Análisis factoriales correspondientes a los datos de los padres españoles

Análisis Factorial Confirmatorio (AFC-1). En la Tabla 2, se muestran los estadísticos de ajuste del modelo propuesto y en la Figura 2, las estimaciones estandarizadas de los parámetros del modelo confirmatorio en la muestra española. Todos los pesos estimados (λ) fueron significativos ($p < .001$). El estadístico χ^2 es significativo, debido probablemente al tamaño de la muestra (Hair, et al, 2010), pero el cociente χ^2/df , así como el resto de los índices se sitúa claramente dentro de los límites que permiten la aceptación del modelo.

Validación cruzada: Análisis multigrupo con submuestras españolas (AFC-2, AVC). En este análisis los índices de ajuste χ^2/df , GFI, RMSEA y SRMR caen dentro de límites aceptables, pero IFI, TLI y CFI quedan rozando los mismos (Tabla 2, AFC-2). No obstante, los estadísticos de comparación del modelo que se presentan en la Tabla 3 (AFC-2) muestran que el ajuste no se reduce de forma significativa incluso si se imponen restricciones en los pesos de medición, los pesos estructurales, las covarianzas estructurales, los residuos estructurales y los residuos de medida. Estos resultados refuerzan la conclusión de que el modelo está bien estimado.

Tabla 2

Estadísticos de bondad de ajuste de los AFC de los diferentes modelos, de los análisis de validación cruzada multigrupo.

Análisis	χ^2	df	p	χ^2/df	GFI	IFI	TLI	CFI	RMSEA	SRMR
<i>Padres Españoles</i>										
AFC-1 (N=200) Modelo Base	120.23	74	> .001	1.63	.92	.90	.88	.90	.06	.0628
AFC-2. V Cruzada (N=200, 200)	337.42	179	> .001	1.89	.90	.82	.82	.82	.05	.0730
<i>Padres Cubanos</i>										
AFC-3 (N=220) Modelo Base	160.34	75	> .001	2.14	.91	.91	.89	.91	.068	.0578
AFC-4. V Cruzada (N: 220, 272)	371.42	168	> .001	2.21	.90	.90	.89	.89	.047	.0645
<i>Padres España /Cuba</i>										
AFC-5. MG (N=400, 492)	463.81	148	< .001	3.13	.93	.89	.86	.89	.049	.0476

Figura 2

Cuestionario de Clima Motivacional de la Familia. Análisis Confirmatorio. Padres españoles. (CFA-1). Pesos de medida, pesos estructurales y varianza explicada.

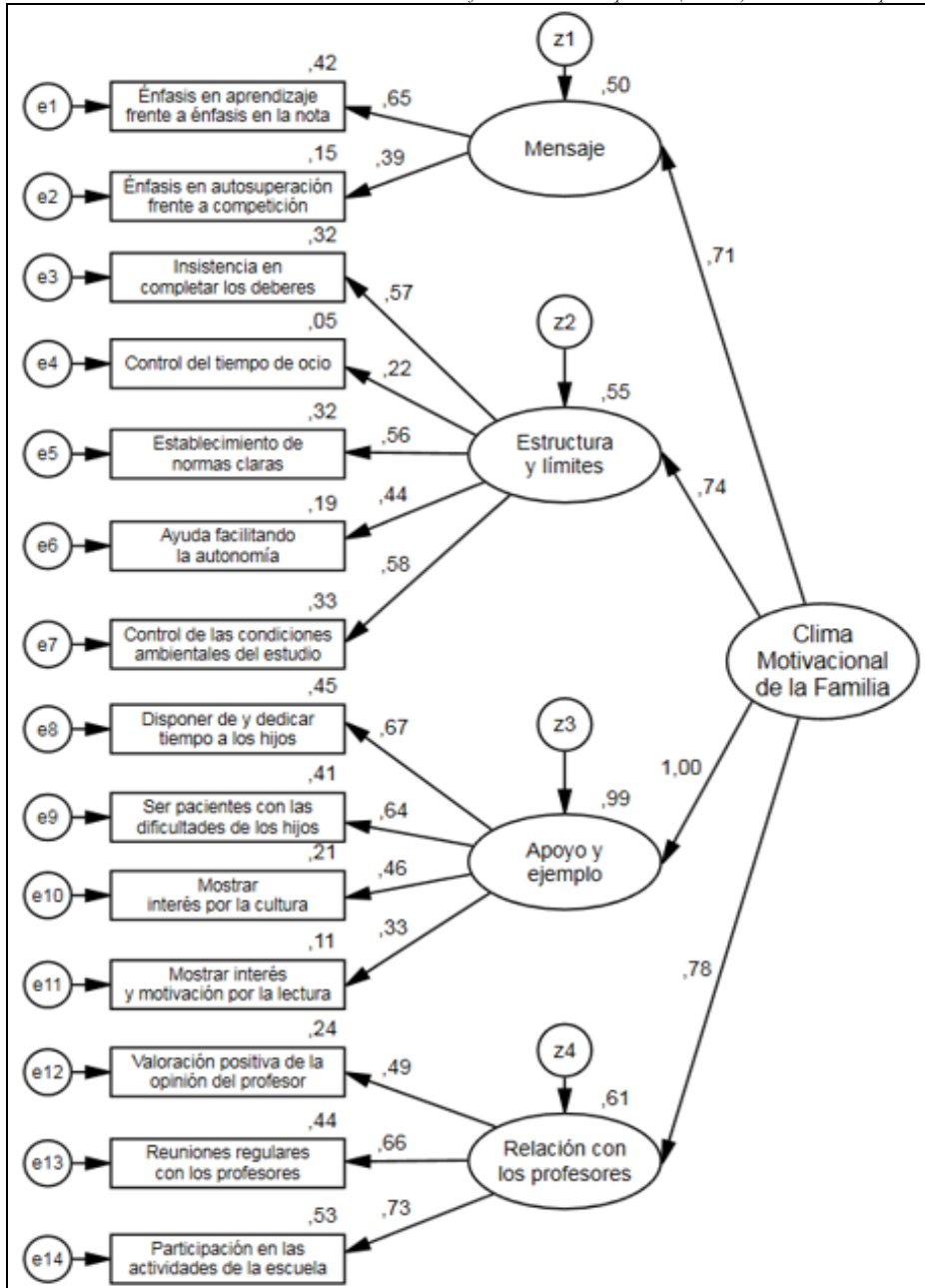


Tabla 3

AFC-2 Validación cruzada (VC) del modelo mediante análisis multigrupo con dos muestras. Diferencias en χ^2 en la comparación de modelos con restricciones frente al modelo sin restricciones de igualdad de parámetros.

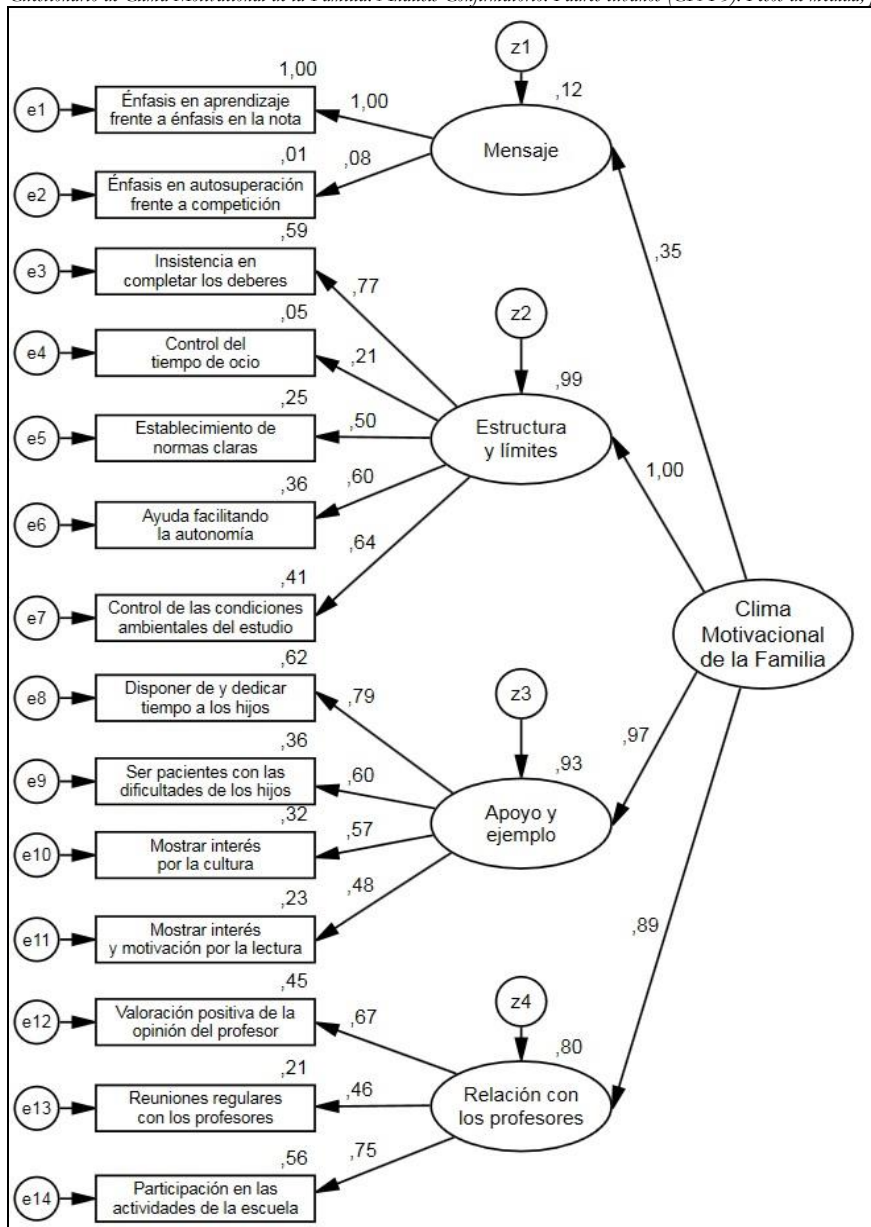
Análisis	Modelo	df	χ^2	p
AFC-2: VC	Pesos de medida	10	7.98	.630
	Pesos estructurales	13	13.39	.418
	Covarianzas estructurales	14	14.78	.393
	Residuos Estructurales	17	16.12	.515
	Residuos de medida	31	32.12	.411

Análisis factoriales correspondientes a los datos de los padres cubanos

Análisis Factorial Confirmatorio con población cubana (AFC-3). En la Figura 3 se muestran las estimaciones estandarizadas de los parámetros del modelo confirmatorio en la población

cubana. Al igual que en la población española, los pesos estimados fueron significativos. Los resultados de este análisis se muestran en la Tabla 2 (CFA-3, Modelo Base). Como puede comprobarse, excepto χ^2 todos los índices de ajuste son aceptables, por lo que el modelo puede aceptarse.

Figura 3
Cuestionario de Clima Motivacional de la Familia. Análisis Confirmatorio. Padres cubanos (CFA-3). Pesos de medida, pesos estructurales y varianza explicada.



Validación cruzada: Análisis multigrupo con submuestras cubanas (AFC-4, AVC). Para validar los resultados iniciales se realizó un análisis multigrupo con las dos submuestras de padres cubanos (Tabla 2, CFA- 4). Los resultados indican que χ^2/df , GFI, IFI, RMSEA y SRMR muestran un buen ajuste, pero el

resto de los índices quedan rozando los niveles estándar de significación (TLI y CFI). No obstante, la comparación entre grupos muestra que el ajuste no decrece incluso si se imponen restricciones a la igualdad en los pesos de medición, los pesos estructurales y las covarianzas estructurales (Tabla 4.

CFA-4). Puede concluirse, pues, que el modelo está bien estimado and puede aceptarse.

Tabla 4

AFC-4 Validación cruzada (VC) del modelo mediante análisis multigrupo con dos muestras. Diferencias en χ^2 en la comparación de modelos con restricciones frente al modelo sin restricciones de igualdad de parámetros.

Análisis	Modelo	df	χ^2	p
AFC-4: VC	Pesos de medida	10	11.63	.311
	Pesos estructurales	13	15.79	.261
	Covarianzas estructurales	14	15.82	.324
	Residuos de medida	28	57.62	.001

Análisis multigrupo España-Cuba.

Al realizar la comparación entre los padres españoles y cubanos, a través del análisis factorial confirmatorio multigrupo (Tabla 2. AFC-5 MG), se obtuvieron los siguientes resultados: χ^2/df , GFI, RMSEA y SRMR muestran un buen ajuste, pero el resto de los índices quedan ligeramente por debajo de los niveles estándar de significación (IFI, TLI, CFI). En este caso, la comparación entre grupos muestra que

Tabla 6

Análisis de diferencias en los pesos de regresión en las escalas del cuestionario de Clima Motivacional de la Familia entre padres españoles y cubanos.

Dimensiones y Escalas	Cuba	Cuba	España	España	Z Clogg
	Peso Regresión	Sd	Peso Regresión	Sd	
Importancia de los mensajes de los padres	1.00		1.00		.00
Énfasis en aprendizaje frente a énfasis en la nota	1.00		1.00		.00
<i>Énfasis en auto-superación frente a competición</i>	.05	.22	1.09	.25	-3.64
<i>Importancia de la estructura y los límites establecidos</i>	2.44	.41	1.36	.24	2.32
Insistencia de los padres en completar los deberes	1.00		1.00		.00
<i>Control del tiempo de ocio por parte de los padres</i>	.42	.10	.69	.16	-2.13
<i>Establecimiento por los padres de normas claras</i>	.87	.08	1.58	.20	-5.94
Ayuda facilitando la autonomía, no sustituyendo	.84	.07	.82	.13	.18
Control de las condiciones ambientales del estudio	.98	.07	1.06	.14	-.81
<i>Importancia de la ayuda y el ejemplo de los padres</i>	2.91	.49	1.75	.31	1.99
Los padres dedican tiempo a ayudar en el estudio	1.00		1.00		.00
<i>Padres son pacientes con las dificultades de los hijos</i>	.73	.06	.89	.11	-2.26
Padres muestran interés por la cultura	.85	.06	.74	.11	1.53
<i>Padres muestran interés y motivación por la lectura</i>	.82	.08	.55	.12	2.89
<i>Importancia de la relación de padres con profesores</i>	2.00	.36	.96	.20	2.59
Valoración positiva de la opinión del profesor	1.00		1.00		.00
<i>Reuniones regulares con los profesores</i>	1.01	.11	1.57	.24	-3.23
<i>Participación en las actividades de la escuela</i>	1.19	.10	2.02	.31	-4.17

Nota: En cursiva los valores estadísticamente significativos.

Como puede apreciarse, se obtuvieron diferencias significativas en 10 de los 18 coeficientes del Modelo. De los cuatro factores generales del mismo, se aprecian diferencias entre la muestra española y la cubana en tres de ellos: 1) importancia de la estructura y límites establecidos por los padres ($Z=2.32$), 2) importancia de la ayuda y el ejemplo de los padres ($Z=1.99$) y, 3) importancia de la relación de los padres con el profesorado ($Z=2.59$). En estos tres factores y en el interés mostrado por los hijos en la lectura a partir de la motivación e interés de los padres por leer ($Z=2.89$), los pesos son mayores en la muestra cubana. Este resultado significa que para los padres cubanos, el grado en que llevan a cabo

el ajuste del Modelo sí decrece si se imponen restricciones a la igualdad en los distintos parámetros (Tabla 5. AFC-5).

Tabla 5

CFA-5 Validación cruzada (VC) del modelo mediante análisis multigrupo con dos muestras-España y Cuba-. Diferencias en χ^2 en la comparación de modelos con restricciones frente al modelo sin restricciones de igualdad de parámetros.

Análisis	Modelo	df	χ^2	p
CFA-5: VC.	Pesos de medida	10	40.97	.000
	Pesos estructurales	13	54.01	.000
	Covarianzas estructurales	14	69.79	.000
	Residuos Estructurales	17	75.40	.000
	Residuos de medida	31	202.73	.000

Esto no implica que el modelo no sea válido, sino que el grado en que los padres otorgan valor motivacional a las diferentes pautas de evaluación evaluadas, aun yendo en la misma dirección, es diferente. Por ello, para determinar en qué factores del Modelo se daban diferencias significativas entre ambos grupos, se analizó la significación de las diferencias entre parámetros mediante la prueba Z de Clogg, et al,(1995), análisis cuyos resultados se muestran en la Tabla 6.

estas pautas con sus hijos define un clima motivacional favorecedor del aprendizaje, en mayor medida que para los padres españolas.

Sin embargo, como también podemos observar en la Tabla 6, ocurre lo contrario en otros indicadores del Modelo que muestran que los padres españoles perciben, en mayor grado que los cubanos, que el llevar a cabo las pautas a las que tales indicadores hacen referencia favorece más un CMF orientado al aprendizaje. Nos referimos al énfasis que hacen los padres en los mensajes de autosuperación frente a los de competición ($Z=-3.64$), al control del tiempo de ocio ($Z=-2.13$), al establecimiento de normas claras ($Z=-5.94$), a la pa-

ciencia que muestran con las dificultades de los hijos ($Z = -2.26$), a la asistencia a las reuniones regulares con los profesores ($Z = -3.23$) y a la participación en las actividades de la escuela ($Z = -4.17$).

Análisis de fiabilidad

Se calcularon los coeficientes ω de McDonald (1999) para todas las escalas del Cuestionario: ω CMF = .95; ω mensajes = .69; ω estructura = .91; ω ayuda = .75; ω relación profesorado = .93. Como se puede apreciar, todos los valores de fiabilidad son aceptables, aunque en el factor mensaje, el coeficiente omega fue menor que en el resto de los factores.

Discusión y Conclusiones

El estudio actual se planteaba describir la Configuración del Clima Motivacional de la familia desde la perspectiva de padres españoles y cubanos, a través de la validación del instrumento CMF/P-Q. Además, pretendía determinar las diferencias en las pautas de actuación parentales que configuran el CMF, llevadas a cabo por los padres de ambos países, y sus implicaciones educativas.

En cuanto a la validez estructural del Instrumento, tanto en España, como en Cuba, el Cuestionario de Clima Motivacional de la Familia sustenta la validez del Modelo teórico que subyace al mismo. Las cuatro dimensiones implícitas en este cuestionario contribuyen de manera significativa a que, cuanto mayores sean las puntuaciones, mayor sea la orientación del CMF al aprendizaje.

El modelo apoyado por los resultados implica que un entorno parental de motivación orientado al aprendizaje se configura, en primer lugar, a través de los *mensajes, las ayudas, la estructura y los límites que se establecen en el hogar y en la relación que los padres establecen con la escuela y con el profesorado*. Como ya se había constatado en los estudios previos, estas cuatro dimensiones del modelo de CMF, se concretan en los tipos de mensajes que los padres transmiten a sus hijos, ya sea enfatizando el valor positivo del aprendizaje, la auto-superación más que las notas, o la comparación con los compañeros.

En segundo lugar, la estructura que los padres imponen en las actividades de sus hijos que afectan al trabajo escolar que han de realizar en casa tiene un peso importante en el CMF. Así, la insistencia de los padres en que sus hijos e hijas dediquen tiempo a hacer sus trabajos escolares, la claridad y coherencia de las normas que establecen en el hogar, el control del tiempo de ocio y de las condiciones ambientales en la que estos estudian son acciones que facilitan la construcción de un CMF positivo.

En tercer lugar, la dimensión que recoge la “ayuda” que los padres dan a los hijos, también es importante para el CMF. Se manifiesta en el tiempo y la paciencia con la que los padres apoyan a sus hijos en sus deberes o trabajos escolares, en el propio interés que muestren los padres en el aprendizaje, en la cultura y en la lectura. Estos resultados van en línea con los encontrados por otros autores (Madjar, et al, 2016).

Finalmente, de acuerdo con los resultados, la relación que los padres establecen con la escuela tiene también un gran peso en la configuración del CMF. La valoración, confianza y respeto que los padres tienen en el tipo de educación que los docentes y la institución escolar ofrecen a los adolescentes, en la medida en que es positiva contribuye a que se configure un clima motivacional orientado al aprendizaje. Esto ocurre tanto en España como en Cuba.

Los resultados comentados coinciden con los obtenidos en el estudio de del-Prado, Alonso-Tapia y Simón (2020), en el que se describió la configuración del CMF desde la percepción de los hijos, evaluada en España y en Cuba. Asimismo, coincide con los resultados de estudios que demuestran que las actitudes de los padres son semejantes a las percepciones de los estudiantes sobre la escuela (del-Prado, et al, 2020; Madjar et al, 2016), percepciones que predicen el grado en que los hijos consideran que su interés, esfuerzo y expectativas se ven favorecidos cuando el CMF está orientado al aprendizaje.

En el presente estudio no se evaluó la validez predictiva de las actuaciones de los padres en el éxito escolar o en otros factores motivacionales de sus hijos. Sin embargo, en estudios previos realizados con estudiantes de ambos países sobre la Configuración del CMF, los participantes refirieron que en la medida en que habían experimentado mejoras en interés, esfuerzo, resiliencia, satisfacción, expectativas de eficacia y de éxito, estas se habían debido al modo de actuar de los padres evaluado por el cuestionario CMF-H (Alonso-Tapia et al., 2013, del-Prado et al, 2020).

En el estudio actual, a pesar de que los padres atribuyen a la relación con la escuela y los profesores gran importancia en la configuración del CMF, no es éste el factor que mayor peso tiene en la definición del mismo. Para los padres de ambos países, los factores de mayor peso en la definición del CMF son las ayudas que ofrecen sirviendo como ejemplo o modelo a sus hijos y el grado y tipo de estructura que proporcionan a la hora de realizar el trabajo escolar en casa. Este resultado coincide con la evidencia de otros estudios que muestran que la implicación que los padres tienen en el aprendizaje de sus hijos no se relaciona tanto con la presencia del padre en la escuela, cuanto con el escenario motivacional que se crea en casa, escenario que se relaciona positivamente con la motivación de logro de sus hijos (Madjar et al, 2016).

Otro hallazgo importante puesto de manifiesto por nuestros resultados es que, pese a que el modelo de CMF es igualmente válido para los dos países, el grado en que distintas pautas de actuación parental contribuyen a definir el CMF, es diferente en uno y otro país. En Cuba, las pautas parentales que más favorecen a la configuración de un CMF orientado al aprendizaje, en comparación con España son: a) la estructura de un entorno de rutinas de aprendizaje en el hogar, b) ofrecer ayudas a sus hijos, especialmente siendo ejemplo en el interés y motivación que muestran por la lectura y c) establecer un vínculo de relaciones con la institución y los profesores de sus hijos.

Dentro de las pautas generales señaladas ha habido,

además, diferencias entre padres españoles y cubanos en algunas variables específicas como, por ejemplo, en el papel que los padres perciben que tiene el dar ejemplo de interés por la lectura. En el caso de los padres cubanos, la percepción de que el grado en que ellos leen influye en el interés por la lectura que muestran sus hijos es superior a la percepción de dicha relación que tienen los padres españoles. Este resultado es paralelo al encontrado cuando se han analizado las diferencias en las percepciones que los hijos tienen del CMF en Cuba y España (del-Prado et al, 2020), y podría deberse bien a diferencias culturales entre las familias españolas y cubanas, bien a que en España el interés que muestran los estudiantes por la lectura no esté relacionado con el interés que perciben en sus padres, sino por otros factores motivacionales o por otras metas extrínsecas o sociales (King, et al 2017).

Otras variables específicas en las que hay diferencias entre padres cubanos y españoles son *el control de los padres del tiempo de ocio, las normas establecidas con claridad, la paciencia ante las diferentes dificultades de los hijos, la asistencia a las reuniones regulares con los profesores y la participación de manera sistemática en las actividades de la escuela*. En relación con este último punto, un hecho aparentemente contradictorio que, en Cuba, que es una cultura no WEIRD y donde se le da tanto peso a la participación institucional, la participación en las actividades escolares contribuya menos a la configuración del CMF que en España.

Otra variable en que, de acuerdo con los resultados, se diferencian España y Cuba es que en España, considerada cultura WEIRD, el grado en que los mensajes son de superación y no de tipo competitivo contribuye más a definir el CMF más que en Cuba. Esta diferencia podría explicarse por el entorno de aprendizaje altamente competitivo propio de

cuba. Este resultado implicaría que, en Cuba, en vez de estimular metas de aprendizaje, se estimulen metas de rendimiento y de consecución de la aceptación social.

Los resultados de este estudio señalan la necesidad de profundizar en la investigación de las relaciones entre cultura y motivación. Nos muestra cómo hay factores que funcionan de cierta manera en algunas culturas y no en otras. Por lo tanto, no sólo es necesario estudiar los procesos psicológicos que intervienen en la motivación de logro, sino, además, en cómo la cultura modera esta relación.

Este estudio tiene algunas limitaciones. No se evalúa de modo directo el efecto del CMF y sus dimensiones sobre factores motivacionales como la necesidad de conseguir un buen rendimiento académico, la autoeficacia, la satisfacción o las expectativas de éxito de los hijos. No obstante, el modelo de CMF es paralelo al encontrado al evaluar las percepciones de los hijos, percepciones cuya validez predictiva sí se conoce, por lo que cabe esperar que en la medida en que el clima percibido por los padres sea semejante, los efectos serán los mismos (del-Prado, et al, 2020). Tampoco evalúa la influencia de algunas variables sociodemográficas (nivel socioeconómico, sociocultural, tipo de familia) como moduladoras en la Configuración del CMF en ambos países.

En cuanto al factor cultural, podemos señalar como limitaciones que se han establecido diferencias sobre indicadores muy generales del CMF, y tomando como referentes para la discusión de los resultados la terminología de culturas WEIRD (individualista) y no WEIRD (colectivista). Sería interesante comparar más de dos culturas que compartan estas características (individualista y colectivista), así como profundizar en otros tipos de metas motivacionales (sociales o extrínsecas) que se puedan favorecer desde el entorno.

Referencias

- Acosta, F. (2017). Segmentación y sistemas educativos: un análisis a través de la comparación de los cambios para la escuela secundaria en Europa y América Latina [Segmentation and education systems: an analysis through the comparison of changes for secondary school in Europe and Latin America]. *Revista Española de Educación Comparada*, 29, 202-219. <http://doi.org/10.5944/reec.29.2017.17788>
- Affuso, G., Bacchini, D., & Concetta, M. (2017). The contribution of school-related parental monitoring, self-determination, and self-efficacy to academic achievement. *Journal of Educational Research*, 110(5), 565-574 <http://dx.doi.org/10.1080/00220671.2016.1149795>
- Alonso-Tapia, J. & Fernández-Heredia, B. (2008). Development and initial validation of the Classroom Motivational Climate Questionnaire (CMC-Q). *Psicothema*, 20(4), 883-889.
- Alonso-Tapia, J., Simón, C., & Asensio, C. (2013). Development and Validation of the Family Motivational Climate Questionnaire (FMC-Q). *Psicothema*, 25(2), 266-274. <http://doi.org/10.7334/psicothema2012.218>
- Ames, C. (1992). Achievement goals and the classroom motivational climate. En D.H. Schunk & J.L. Meece (Eds.). *Students' perceptions in the classroom* (pp. 327-348). New York: Erlbaum.
- Arbuckle, J.L. (2003). *Amos 5.0 update to the Amos user's guide*. Chicago: Small Waters.
- Becker, M., & Neumann, M. (2017). Longitudinal Big-Fish-Little-Pond Effects on Academic Self-Concept Development during the Transition from Elementary to Secondary Schooling. *Journal of Educational Psychology*, 110(6), 882-897. <http://doi.org/10.1037/edu0000233>
- Bocija, M.C. (2015). *Estudio comparativo del conflicto trabajo-familia en España y Cuba [Comparative study of the work-family conflict in Spain and Cuba]* (Tesis doctoral). Universidad de Córdoba, Córdoba. Fuente: www.uco.es/publicaciones
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común [Family and school: two worlds called to work together]. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Boonk, L., Gijsselaers, H.J.M., Ritzten, H., & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, 24, 10-30. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001>
- Calero, J., & Gil, M. (2014). Un análisis de la incidencia distributiva del gasto público en sanidad y educación en España [An analysis of the distributive incidence of public spending on health and education in Spain]. *Informe sobre exclusión y desarrollo social en España 2014*. Fundación Foessa. Fuente: http://www.foessa2014.es/informe/uploaded/documentos_trabajo/15102014141702_937.pdf
- Cheng, R. W.-Y., & Lam, S.-F. (2013). The interaction between social goals and self-construal on achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 38, 136-148. <http://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2013.01.001>
- Clogg, C., Petkova, E., & Haritou, A. (1995). Statistical methods for comparing regression coefficients between models. *American Journal of Sociology*, 100(5), 1261-1293.

- D'Alessandre, V., & Mattioli, M. (2015). ¿Por qué los adolescentes dejan la escuela? Comentarios a los abordajes conceptuales sobre el abandono escolar en el nivel medio [Why do teenagers leave school? Comments on the conceptual approaches to school dropout at the secondary level]. *Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. Cuadernos* 21. Fuente: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/5089>
- del-Prado, M.M., Simón-Rueda, C., Aguirre-Camacho, A. & Alonso-Tapia, J. (2020). Parental involvement and family motivational climate as perceived by children: A cross-cultural study. *Psicología Educativa*, 26(2), 121-128. <https://doi.org/10.5093/psed2020a8>
- del-Prado, M., Simón, C & Alonso-Tapia, J. (2020). *A comparison between parents and children's perspectives on parental involvement as shown in family motivational climate*. Trabajo enviado para su publicación.
- Duchesne, S., Ratelle, C.F., & Feng, B. (2017). Psychological need satisfaction and achievement goals: exploring indirect effects of academic and social adaptation following the transition to secondary school. *Journal of Early Adolescence*, 37(9), 1280-1308. <https://doi.org/10.1177/0272431616659561>
- Elliot, A. J., Chirkov, V. I., Kim, Y., & Sheldon, K. M. (2001). A cross-cultural analysis of avoidance (relative to approach) personal goals. *Psychological Science*, 12, 505-510. <http://doi.org/10.1111/1467-9280.00393>
- Epstein, J. L. (2011). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools* (Second Ed.) (pp. 60-87). Nueva York, NY: Westview.
- Fernández, E.M., Mena, M.L., & Rivière, G. J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España [Failure and school dropout in Spain]*. Barcelona: Fundación "la Caixa".
- Froiland, J.M., & Worrell, F.C. (2017). Parental autonomy support, community feeling and student expectations as contributors to later achievement among adolescents. *Educational Psychology*, 37(3), 261 - 271. <http://doi.org/10.1080/01443410.2016.1214687>
- García, F. (2005). *Motivar para el aprendizaje desde la actividad orientadora [According to the World Bank, Cuba is the country in the world that invests the most in education]*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B.J., Anderson, R.E., & Tathan, R.L. (2010). *Multivariate data analysis. Upper Saddle River, NJ*: Pearson-Prentice Hall.
- Harris, A.L., & Robinson, K. (2016). A new framework for understanding parental involvement: Setting the stage for academic success. *RSF: The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*, 2(5), 186-201. <http://doi.org/10.7758/rsf.2016.2.5.09>
- Hernández, C.A., Cárdenas, C.A., Romero, P.O., & Hernández, M. (2017). The parents and the academic achievement of teenager students in a high school of Milpa Alta, Mexico City. *Información tecnológica*, 28(3), 119-128. <http://doi.org/10.4067/S0718-07642017000300013>
- Jeynes, W.H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement. A meta-analysis. *Urban Education*, 42(1), 82-110. <https://doi.org/10.1177/0042085906293818>
- King, R.B., McInerney, D. M; & Nasser, R. (2017). Different goals for different folks: a cross-cultural study of achievement goals across nine cultures. *Social Psychology of Education* (20), 3. <http://doi.org/10.1007/s11218-017-9381-2>
- Lamrani, S. (2015). Según el Banco Mundial, Cuba es el país del mundo que invierte más en educación [According to the World Bank, Cuba is the country in the world that invests the most in education]. *Global Research*. Fuente: <http://www.globalresearch.ca/segun-el-banco-mundial-cuba-es-el-pais-del-mundo-que-invierte-mas-en-educacion/5436767>
- Litaliena, D., Morinb, J.S., & McInerney, M. (2017). Generalizability of achievement goal profiles across five cultural groups: More similarities than differences. *Contemporary educational psychology*, 51, 267-283. <http://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.08.008>
- Luiz, M.C. (2010). The school as a mini-university in secondary education in Cuba. *Cuadernos de Pesquisa*, 40(139), 257-276. <http://doi.org/10.1590/S0100-15742010000100013>
- McDonald, R. P. (1999). *Test theory. A unified treatment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Madjar, N., & Chohat, R. (2017). Will I succeed in middle school? A longitudinal analysis of self-efficacy in school transitions in relation to goal structures and engagement. *Educational Psychology*, 37(6), 680-694. <http://doi.org/10.1080/01443410.2016.1179265>
- Madjar, N., Shklar, N., & Moshe, L. (2016). The role of parental attitudes in children's motivation toward assignments. *Psychology in the Schools*, 53 (2), 173-188. <http://doi.org/10.1002/pits.21890>
- Maehr, M. L., & Braskamp, L. A. (1986). *The motivation factor: A theory of personal investment*. Lexington, MA: Lexington.
- Maehr, M. L., & McInerney, D. M. (2004). Motivation as personal investment. In D. M. McInerney & S. Van Etten (Eds.). *Research on sociocultural influences on motivation and learning*, Vol. 4. *Big Theories Revisited*. (pp. 61-90). Information Age: Greenwich, CT.
- Morentin, J., & Ballesteros, B. (2018). Desde fuera de la escuela: una reflexión en torno al aprendizaje a partir de trayectorias de abandono escolar prematuro [From outside school: a reflection on learning from early school leaving trajectories]. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2018, 16(1), 5-20. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.001>
- Pomerantz, E.M., Grolnick, W.S., & Price, C.E. (2005). The role of parents in how children approach achievement. En A.J. Elliot & C.S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 259-296). Nueva York: Guilford Press.
- Rodríguez, M.N., & Ruiz, M.A. (2008). Atenuación de la asimetría y de la kurtosis de las puntuaciones observadas mediante transformaciones de variables: Incidencia sobre la estructura factorial [Attenuation of the skewness and kurtosis of the scores observed through variable transformations: Impact on the factorial structure]. *Psicológica*, 29, 205-227
- Svetaz, M. V., García-Huidobro, D., & Allen, M. (2014). Parents and family matter. Strategies for developing family-centered adolescent care within primary care practices. *Primary Care - Clinics in Office Practice*, 41(3), 489-506. <http://doi.org/10.1016/j.pop.2014.05.004>
- Tang, T. (2015). A review of parental involvement and academic success, by W. H. Jeynes. *Leadership and Policy in Schools*, 14(1), 134-138. <http://doi.org/10.1080/15700763.2014.983134>
- Treviño, E., Valdés, H., Castro, M., Costilla, R., Pardo, C., & Donoso, F. (2010). Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes en América Latina y el Caribe [Factors associated with the cognitive achievement of students in Latin America and the Caribbean]. Santiago Chile. Fuente: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001867/186769s.pdf>
- UNESCO (2013). Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015 [Educational Situation of Latin America and the Caribbean: Towards quality education for all by 2015]. Santiago: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO).
- Villasana, M., & Alonso-Tapia, J. (2015). Cross-cultural validity of the Classroom Motivational Climate Questionnaire: comparison between French and Spanish students. *Revista de Psicodidáctica*, 20(2), 227-246. <http://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.13034>
- Wilder, (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397. <http://doi.org/10.1080/00131911.2013.780009>
- World Bank (2018). Datos del gasto público en educación, total (% del PIB) [Datos del gasto público en educación, total (% del PIB)]. *Instituto de Estadística de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura* (UNESCO). Fuente: <https://datos.bancomundial.org/indicador/SE.XPD.TOTL.GD.ZS?locations=CU-ES>