

Artículo de Investigación

La influencia de los factores familiares en el aprendizaje competente universitario: una aproximación mediante el análisis de conglomerados

The influence of family factors on competent university learning: an approach through cluster analysis

Verónica Riquelme Soto¹: Universidad de Valencia, España.

veronica.riquelme@uv.es

Bernardo Gargallo López: Universidad de Valencia, España.

Bernardo.Gargallo@uv.es

Paz Cánovas Leonhardt: Universidad de Valencia, España.

Paz.Canovas@uv.es

Fecha de Recepción: 29/05/2024

Fecha de Aceptación: 20/08/2024

Fecha de Publicación: 17/09/2024

Cómo citar el artículo

Riquelme Soto, V., Gargallo López, B. y Cánovas Leonhardt, P. (2024). La influencia de los factores familiares en el aprendizaje competente universitario: una aproximación mediante el análisis de conglomerados [The influence of family factors on competent university learning: an approach through cluster analysis]. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 01-21. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-679>

Resumen

Introducción: El estudio que se presenta tiene como objetivo explorar la existencia de agrupaciones en la población universitaria a raíz de la influencia que ejercen los factores familiares en su aprendizaje competente. **Metodología:** Para llevar a cabo una aproximación al fenómeno de estudio, se aplicó el Cuestionario de Evaluación de la Influencia de los Factores Familiares en el Aprendizaje del Alumnado Universitario (CEIFFAAU) a una muestra de 723 estudiantes pertenecientes a los grados de Educación de la Universidad de Valencia (Educación Social, Pedagogía, Magisterio Infantil y Magisterio Primaria). Para el estudio de

¹ **Autor Correspondiente:** Verónica Riquelme Soto. Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación (España).

las agrupaciones se usó la técnica K-medias, propia de los análisis de conglomerados. Las variables empleadas para dicho análisis se corresponden a las 12 subdimensiones que integra el cuestionario CEIFFAAU. **Resultados:** Los resultados obtenidos señalaron la existencia de tres grupos en los que se observan distintos niveles de afectación por los factores familiares en el proceso de aprendizaje competente del alumnado universitario. **Conclusiones:** Las conclusiones del estudio advierten que los factores familiares que más contribuyen a las diferencias entre los conglomerados son el apoyo afectivo-emocional, la percepción socioeconómica familiar, las interacciones comunicacionales y el apoyo ético-moral.

Palabras clave: Educación Superior; Familia; Factores familiares; Alumnado universitario; Apoyos familiares; Aprendizaje competente; Análisis de conglomerados; Cuestionario.

Abstract

Introduction: The study presented here aims to explore the existence of groupings in the university population as a result of the influence that family factors exert on their competent learning. **Methodology:** To carry out an approach to the study phenomenon, the Questionnaire for the Evaluation of the Influence of Family Factors on the Learning of University Students (CEIFFAAU) was applied to a sample of 723 students belonging to the Education degrees of the University of Valencia (Social Education, Pedagogy, Early Childhood Teaching and Primary Teaching). To study the groupings, the K-means technique, typical of cluster analysis, was used. The variables used for this analysis correspond to the 12 subdimensions that make up the CEIFFAAU questionnaire. **Results:** The results obtained indicated the existence of three groups in which different levels of affectation by family factors in the competent learning process of university students are observed. **Conclusions:** The conclusions of the study warn that the family factors that most contribute to the differences between the clusters are affective-emotional support, family socioeconomic perception, communication interactions and ethical-moral support.

Keywords: Higher education; Family; Family factors; University students; Family supports; Competent learning; Cluster analysis; Questionnaire.

1. Introducción

A lo largo de la historia de la humanidad, la familia ha desempeñado un papel fundamental como principal agente de socialización en la vida de las personas. Numerosos autores han destacado que la familia constituye el primer entorno educativo en el que las personas se desarrollan (Corea y Lewkowicz, 2004; Donatti, 2003; Elzo, 2002; Funes, 2010; López-Sánchez, 2008; Quintana, 2006; Sahuquillo *et al.*, 2022), ya que lo que sucede en el seno familiar tiene un impacto determinante en la vida de sus miembros.

Los procesos de industrialización y el desarrollo social, económico y cultural han llevado a que la influencia de la familia se vea relativamente disminuida en comparación con otros agentes de socialización como el sistema educativo, el grupo de iguales y los medios de comunicación. No obstante, la familia sigue desempeñando un rol fundamental, ya que es el primer agente de socialización, estableciendo vínculos emocionales profundos y contribuyendo significativamente en el proceso de socialización y educativo. En el contexto de la enseñanza-aprendizaje en educación superior, es crucial considerar el entorno familiar para fomentar la adquisición de competencias clave, como las establecidas por la Comisión Europea (2018), que combinan conocimientos, habilidades y actitudes adecuadas al contexto. En esta línea, autores como Almirall (2011), Carvalho (2014) y Riquelme (2023) señalan la importancia de considerar

la intervención y participación de la familia para fomentar el desarrollo de competencias clave en el ámbito de la educación superior. La influencia de la familia puede ser determinante, ya sea de manera positiva o negativa, en el proceso de adquisición de dichas competencias.

Numerosos estudios pedagógicos han investigado sobre los métodos centrados en el aprendizaje y el diseño por competencias (Carreras y Perrenoud, 2008; Jiménez, 2017; Martín-Peña *et al.*, 2012). Sin embargo, son pocos los que abordan ambos elementos simultáneamente (Cano, 2008; Solanes *et al.*, 2008; López y Solarte, 2013), pero mucho menos aquellos centrados en el estudio de la competencia clave "aprende a aprender" en el contexto de la educación superior (Gargallo y Pérez, 2021; Muñoz-San Roque *et al.*, 2016). En este sentido, autores como Caena y Stringher (2020) y Gargallo *et al.* (2023) advierten que el aprendizaje competente supone la capacidad para organizar y regular el propio aprendizaje de manera cada vez más eficaz y autónoma en función de los propios objetivos, del contexto y de las necesidades.

Además, existe escasa evidencia científica que adopte una perspectiva holística al considerar la relación entre los entornos ecológicos del alumnado universitario, con especial énfasis en la familia, y su aprendizaje competente (Riquelme, 2023). Por ello, es crucial examinar la influencia que ejercen las familias en el aprendizaje competente del alumnado, ya que una multitud de variables (estructura familiar, dinámicas familiares, nivel socioeconómico, apoyos familiares, modelos de socialización y educación familiar) impactan en el desarrollo de los individuos y están estrechamente relacionadas con su aprendizaje. En el entorno familiar se puede constatar la posibilidad de llevar a la práctica los contenidos tratados en el ámbito educativo. Este entorno se convierte en un espacio de crecimiento tanto individual como colectivo, donde se construyen y fortalecen relaciones de calidad que permiten afianzar valores, bienestar y autoestima. Al mismo tiempo, se fomenta la aceptación de desafíos y objetivos educativos. Además, como menciona Escamilla (2016), es fundamental reconocer el papel crucial de la familia en el fomento de actitudes autorreguladoras hacia el aprendizaje, la curiosidad por adquirir nuevos conocimientos y la motivación.

La familia, como espacio de educación y socialización, puede funcionar como una red de apoyo en todas las etapas y transiciones del ciclo vital, facilitando a los individuos la capacidad de enfrentarse a nuevos escenarios, como la universidad. La universidad se convierte en un aliado significativo para la familia, dada la influencia que ejerce en el desarrollo personal, la construcción de la identidad y la integración en la sociedad. Asimismo, la influencia positiva de los factores familiares en los estudiantes universitarios representa una gran ventaja para la consecución óptima de los estudios profesionales. Esta influencia se manifiesta no sólo en términos económicos, sino también en el apoyo afectivo y social (Santander y Rojas, 2020).

En este sentido, el estudio que se presenta tiene como objetivo explorar la existencia de posibles agrupamientos (clusters) en la población universitaria en función de la influencia que ejercen los factores familiares en su aprendizaje competente. Para llevar a cabo una aproximación al fenómeno de estudio, se aplicó el Cuestionario de Evaluación de la Influencia de los Factores Familiares en el Aprendizaje del Alumnado Universitario (CEIFFAAU) a una muestra de 723 estudiantes de los grados de Educación de la Universidad de Valencia.

2. Metodología

2.1. Participantes

La muestra del estudio se compone por 723 estudiantes de cuatro titulaciones del área de Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia: Grado en Educación Social (26.83%), Grado en Pedagogía (50.07%), Grado en Magisterio Infantil (13.42%) y Grado en Magisterio

Primaria (9.68%). Inicialmente, la muestra prevista fue de 1000 sujetos. Sin embargo, la pandemia provocada por la Covid-19 hizo que la fase de aplicación del instrumento a los estudiantes se suspendiera en su etapa final, provocando la pérdida de 277 sujetos constituyentes de la muestra esperada - ver tabla 1 -.

Tabla 1.

Muestra esperada vs real

Titulaciones	Muestra esperada	Muestra real
Grado de Educación Social	350	194
Grado de Pedagogía	350	362
Grado de Magisterio Infantil	150	70
Grado de Magisterio Primaria	150	97
Total:	1000	723

Fuente: Elaboración propia.

Pese a la reducción del tamaño muestral esperado, el número de participantes en el estudio fue suficientemente representativo para llevar a cabo los análisis estadísticos planteados en la investigación. En cuanto a las características de la muestra final, el 88.93% de los participantes fueron mujeres, y el 11.07% restante hombres.

2.2. Instrumento

El estudio que se presenta se ha desarrollado a partir de la aplicación del *Cuestionario de Evaluación de la Influencia de los Factores Familiares en el Aprendizaje del Alumnado Universitario* (CEIFFAAU) a la muestra de estudiantes universitarios de los grados de Educación de la Universidad de Valencia descrita con anterioridad. El instrumento es de diseño propio (Riquelme, 2023) y se encuentra compuesto por un total de 72 ítems. Dichos ítems se integran en tres dimensiones y 12 subdimensiones - ver tabla 2 -.

La finalidad del cuestionario CEIFFAAU es conocer la influencia que ejercen los factores familiares (estructura familiar, dinámica familiar y apoyo familiar) en el aprendizaje competente del alumnado universitario. Los ítems del cuestionario se evalúan mediante escala Likert, siendo 1 "muy en desacuerdo" y 5 "muy de acuerdo", a excepción de los ítems 13, 14, 15, 19, 28 y 28.1, cuya naturaleza obedece a variables categóricas que requieren ser medidas bajo la opción de respuesta múltiple. El instrumento fue validado a través de diferentes canales (validación de contenido, análisis de fiabilidad y validación de constructo). Los resultados obtenidos reflejaron buenas propiedades psicométricas, destacando, así, la fiabilidad global del instrumento ($\alpha = .723$ y $\omega = .710$) y de las dimensiones que componen el CEIFFAAU (α : D1= .622; D2= .654; D3= .883 y ω : D1= .616; D2= .618; D3= .896).

Tabla 2.

Estructura final del cuestionario CEIFFAAU

Dimensión 1: Estructura familiar	Subdimensión 1: Percepción socioeconómica familiar	Ítems: 9, 10, 11, 12, 13 y 14
	Subdimensión 2: Características del espacio de estudio	Ítems: 20, 21 y 22
	Subdimensión 3: Cambios en la configuración familiar	Ítems: 15, 16, 17, 18 y 19
	Subdimensión 4: Interacciones comunicacionales	Ítems: 29, 30, 31, 32, 33, 34 y 35

Dimensión 2: Dinámica familiar	Subdimensión 5: Organización de la estructura interna de la familia	Ítems: 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 33, 34, 35, 73
	Subdimensión 6: Resolución de problemas	Ítems: 28, 28.1, 39, 40, 41, 42 y 43
	Subdimensión 7: Dificultades en la conquista de la autonomía	Ítems: 36, 37 y 38
Dimensión 3: Apoyos familiares	Subdimensión 8: Apoyo afectivo-emocional	Ítems: 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52 y 53
	Subdimensión 9: Apoyo cognitivo-informacional	Ítems: 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61 y 62
	Subdimensión 10: Efectos positivos de los apoyos familiares	Ítems: 66, 67, 68 y 69
	Subdimensión 11: Apoyo ético-moral	Ítems: 70, 71 y 72
	Subdimensión 12: Apoyo motivacional	Ítems: 54, 63, 64 y 64

Fuente: Elaboración propia.

2.3. Procedimiento

Para el desarrollo de los análisis de conglomerados se ha hecho uso de métodos no jerárquicos, como es el caso de la técnica K-medias. Este procedimiento permite identificar grupos de casos relativamente homogéneos, basándose en las características seleccionadas y utilizando un algoritmo que puede gestionar un gran número de casos. El algoritmo requiere que el investigador especifique el número de conglomerados.

Las variables empleadas para la realización del análisis de conglomerados se corresponden con los 12 factores familiares (subdimensiones) que integran el cuestionario CIEFFAAU. Para llevar a cabo un adecuado análisis de conglomerados basado en la técnica K-medias, se analizaron diferentes posibilidades en cuanto al número de agrupamientos óptimo para el conjunto de datos analizados. Es por ello que se exploraron modelos basados entre 2 y 5 clústeres.

El modelo que presentó mayor capacidad interpretativa de los datos, robustez, consistencia teórica y simplicidad fue el relativo a 3 agrupamientos, ya que el resto de posibilidades estudiadas dificultaban la interpretación de los resultados obtenidos dada la homogeneidad que surgía entre los clústeres o la infrarrepresentación muestral de alguno de ellos. De este modo, el número de sujetos que integra cada uno de los clústeres es el siguiente: clúster 1 (n=301), clúster 2 (n=298) y clúster 3 (n=124).

3. Resultados

Para llevar a cabo una correcta interpretación de los resultados se analizaron inicialmente las puntuaciones de los centros finales de cada uno de los conglomerados. Estos hacen referencia a las puntuaciones medias de cada uno de los estudiantes que componen los 3 grupos en torno al factor familiar (subdimensión) correspondiente.

Las puntuaciones que se recogen en la tabla 3 responden a una escala de valoración inicial tipo Likert en la que puntuaciones altas reflejan una incidencia positiva de los factores familiares en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, mientras que puntuaciones bajas apuntan hacia una afectación negativa de dichos factores.

Tabla 3.*Centros de clústeres finales*

Factores familiares (subdimensiones)	Clúster		
	1	2	3
Subdimensión 1. Percepción socioeconómica familiar	2.59	3.96	3.04
Subdimensión 2. Características del espacio de estudio	4.06	4.51	4.03
Subdimensión 3. Cambios en la configuración familiar	2.42	2.28	2.41
Subdimensión 4. Interacciones comunicacionales	3.73	3.95	2.85
Subdimensión 5. Organización de la estructura interna	3.83	4.17	3.54
Subdimensión 6. Resolución de problemas y conflictos	3.35	3.44	3.54
Subdimensión 7. Dificultades en la conquista de la autonomía	3.86	4.45	3.56
Subdimensión 8. Apoyo afectivo-emocional	4.33	4.68	2.98
Subdimensión 9. Apoyo cognitivo-informacional	3.39	4.00	2.24
Subdimensión 10. Efectos positivos de los apoyos	4.33	4.59	3.39
Subdimensión 11. Apoyo ético-moral	4.03	4.33	3.09
Subdimensión 12. Apoyo motivacional	3.51	3.80	3.46

Fuente: Elaboración propia.

Las puntuaciones de los centros finales señalan la existencia de 3 grupos en los que se observa un nivel de afectación por los factores familiares en el proceso de aprendizaje distinto para cada uno de los conglomerados. Para profundizar en el análisis de cada uno de los grupos se precisa recurrir al análisis univariado de la varianza (ANOVA) entre conglomerados.

Tabla 4.*ANOVA entre conglomerados*

Factores familiares (subdimensiones)	Clúster		Error		F	Sig.
	Media cuadrática	G.L	Media cuadrática	G.L		
Sub.1. Percepción socioeconómica familiar	142.39	2	.556	720	255.94	.000
Sub.2. Características del espacio de estudio	18.59	2	.576	720	32.25	.000
Sub.3. Cambios en la configuración familiar y sus repercusiones	1.50	2	.510	720	2.95	.053
Sub.4. Interacciones comunicacionales	54.09	2	.275	720	197.07	.000
Sub.5. Organización de la estructura interna	19.56	2	.368	720	53.15	.000
Sub.6. Resolución de problemas y conflictos	1.61	2	.491	720	3.28	.038
Sub.7. Dificultades en la conquista de la autonomía	43.67	2	.623	720	70.07	.000
Sub.8. Apoyo afectivo-emocional	127.35	2	.249	720	511.88	.000
Sub.9. Apoyo cognitivo-informacional	136.63	2	.435	720	313.92	.000
Sub.10. Efectos positivos de los apoyos	63.38	2	.282	720	224.76	.000
Sub.11. Apoyo ético-moral	67.31	2	.616	720	109.26	.000
Sub.12. Apoyo motivacional	7.99	2	.586	720	13.65	.000

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados que arroja el ANOVA que se presenta en la tabla 4 indican qué variables, en este caso factores familiares (subdimensiones), contribuyen más a la solución de cada uno de los conglomerados. Así pues, los factores familiares con valores altos de F son los que proporcionan mayor separación entre cada una de las agrupaciones.

Por tanto, los factores familiares que más contribuyen a las diferencias entre los conglomerados son los siguientes: apoyo afectivo-emocional ($F=511.88$), apoyo cognitivo-informacional ($F=313.92$), percepción socioeconómica familiar ($F=255.94$), efectos positivos de los apoyos familiares ($F=224.76$), interacciones comunicacionales ($F=197.07$) y apoyo ético-moral ($F=109.26$). En cambio, el ANOVA entre conglomerados también señala aquellos factores familiares que resultan ser homogéneos entre los grupos, como es el caso de los “cambios en la configuración familiar y sus repercusiones” ($F=2.95$), o presentan un elevado grado de similitud, siendo este el caso de los factores familiares “resolución de problemas y conflictos” ($F=3.28$) y “apoyo motivacional” (13.65).

Tabla 5.

Resultados post-hoc (Tuckey) de los tres conglomerados

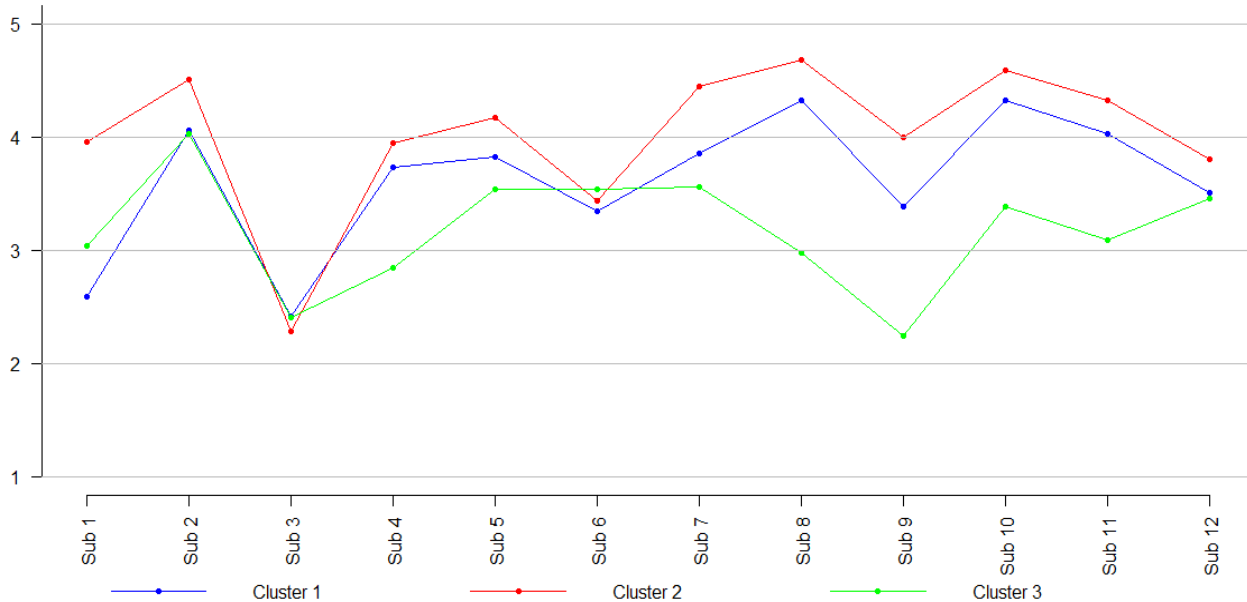
Variable dependiente	(I) Número de clúster	(J) Número de clúster	Diferencia de medias (I-J)	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
Subdimensión 1. Percepción socioeconómica familiar	2	1	1.36*	.000	1.22	1.50
		3	.922*	.000	.735	1.10
	3	1	.442*	.000	.255	.629
Subdimensión 2. Características del espacio de estudio	2	1	.452*	.000	.306	.598
		3	.479*	.000	.288	.669
Subdimensión 4. Interacciones comunicacionales	1	3	.880*	.000	.749	1.01
		2	.221*	.000	.121	.322
	2	3	1.10*	.000	.970	1.23
Subdimensión 5. Organización de la estructura interna	1	3	.285*	.000	.133	.437
		2	.343*	.000	.227	.460
	2	3	.629*	.000	.477	.781
Subdimensión 6. Resolución de problemas y conflictos	3	1	.185*	.036	.009	.360
Subdimensión 7. Dificultades en la conquista de la autonomía	1	3	.300*	.001	.102	.498
		2	.585*	.000	.434	.737
	2	3	.886*	.000	.687	1.08
Subdimensión 8. Apoyo afectivo-emocional	1	3	1.34*	.000	1.21	1.46
		2	.347*	.000	.251	.443
	2	3	1.69*	.000	1.56	1.81
Subdimensión 9. Apoyo cognitivo-informacional	1	3	1.14*	.000	.982	1.31
		2	.613*	.000	.487	.740
	2	3	1.76*	.000	1.59	1.92
Subdimensión 10. Efectos positivos de los apoyos	1	3	.936*	.000	.803	1.07
		2	.259*	.000	.157	.361
	2	3	1.19*	.000	1.06	1.32
Subdimensión 11. Apoyo ético-moral	1	3	.933*	.000	.736	1.13
		2	.303*	.000	.152	.454
	2	3	1.23*	.000	1.04	1.43
Subdimensión 12. Apoyo motivacional	2	1	.284*	.000	.137	.431
		3	.336*	.000	.144	.529

Nota: en la tabla se recogen únicamente los resultados cuya diferencia de medias entre las categorías estudiadas resulta estadísticamente significativa.

Con todo ello, los conglomerados obtenidos y sus perfiles se encuentran representados en la figura 1, a la vez que se detallan a continuación:

Figura 1.

Representación gráfica de los conglomerados



Fuente: Elaboración propia.

Grupo 1: perfil de influencia moderada de los factores familiares en el proceso de aprendizaje

El alumnado universitario que integra el clúster 1 presenta dificultades económicas a nivel familiar que dificultan su proceso de aprendizaje, ya sean dadas por la necesidad de aportar dinero para costear los gastos de estudio, como por la complicada situación económica de los miembros del sistema familiar. Esto se observa por la baja puntuación que presenta el clúster en cuanto a la *percepción socioeconómica familiar (subdimensión 1)*, destacando que es el grupo con menor puntuación en dicho factor familiar (2.59).

Los resultados obtenidos en las pruebas *post-hoc* - ver tabla 5 - confirman la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre conglomerados ($p=.000$), a la vez que señalan que los estudiantes pertenecientes a este grupo son los que se verían más influenciado su desarrollo académico por las variables socioeconómicas familiares. Esto se debe a que la diferencia de medias entre el clúster 2 y el clúster 1 es de 1.36, al igual en entre el clúster 3 y el clúster 1 es de .442.

Asimismo, las condiciones del espacio de estudio que refleja el clúster 1 son favorables para el alumnado universitario, siendo el segundo grupo con puntuación más alta (4.06) en los valores del centro final -ver tabla 3 -. Los datos obtenidos en las pruebas *post-hoc* revelan la existencia de diferencias significativas en las medias de diferentes agrupaciones ($p=.000$), entre las que se encuentra la relativa al clúster 2 y al 1 (.452). En el análisis de diferencias se muestra que el segundo clúster presenta mejores condiciones del espacio de estudio que el alumnado que

integra el clúster 1. Estos resultados pueden reflejar *características del espacio de estudio (subdimensión 2)* que permitan a los alumnos desarrollar sus actividades académicas sin interrupciones constantes por otros familiares.

En cuanto a los *cambios en la configuración familiar y sus repercusiones (subdimensión 3)*, los estudiantes que componen el clúster 1 presentan puntuaciones bajas muy similares a las de los otros conglomerados – ver tabla 3 y figura 1 –. Estos datos pueden suponer que el alumnado encuentre influenciado negativamente su proceso de aprendizaje a causa de los cambios generados en su estructura familiar, llegando a poder experimentar sentimientos de inestabilidad. Como se ha detallado anteriormente, este factor familiar no resulta ser un atributo distintivo entre los grupos, siendo su nivel de influencia homogéneo entre los estudiantes que conforman los tres conglomerados y reflejándose así también en la ausencia de diferencias estadísticamente significativas en las pruebas *post-hoc*.

En lo que respecta a las *interacciones comunicacionales (subdimensión 4)*, los estudiantes del clúster 1 pueden ver enriquecida su experiencia académica tras trasladar sus ilusiones, sentimientos y vivencias universitarias a sus familiares, aunque estas interacciones supongan una influencia moderada sobre el proceso de aprendizaje de dichos alumnos (3.73).

Siguiendo con los resultados que ofrecen las pruebas *post-hoc*, el clúster 1 presenta diferencias significativas ($p=.000$) con el resto de grupos, encontrándose favorecido en las interacciones comunicacionales respecto del clúster 2 (.880), en contraposición a lo que sucede con el clúster 3 (-.221) – ver tabla 5 –.

Esto mismo ocurre en torno al impacto de la *organización de la estructura interna de la familia (subdimensión 5)* en el proceso de aprendizaje de dichos estudiantes, ya que la puntuación obtenida revela una influencia moderadamente positiva. Dichos resultados ponen de manifiesto que el alumnado que conforma el clúster 1 trata de no asumir obligaciones domésticas, o de cuidado, pertenecientes a otros familiares que les alejen de sus quehaceres académicos (3.83). A su vez, las pruebas *post-hoc* apuntan la existencia de diferencias estadísticamente significativas ($p=.000$) entre el clúster 1 y el resto de conglomerados, señalando que dichas diferencias favorecen al clúster 1 en su relación con los estudiantes del clúster 3 (.285), mientras que con el clúster 2 sucede lo contrario (.343).

En lo que respecta a la *resolución de problemas y conflictos (subdimensión 6)* y a las *dificultades en la conquista de la autonomía (subdimensión 7)* el alumnado tampoco parece encontrarse influenciado negativamente por dichos factores familiares en su aprendizaje, ya que las puntuaciones que obtienen sus centros finales asumen valores aceptablemente altos (3.35 y 3.86) – ver tabla 3 –. Las pruebas *post-hoc* propias a la subdimensión 6 señalan la existencia de diferencias en las medias ($p<.01$) entre el clúster 3 y el clúster 1 (.185). Estos resultados indican que el alumnado que compone este grupo podría presentar mayores dificultades que los estudiantes del grupo 3 a la hora de resolver los conflictos y/o situaciones adversas a las que se enfrentan.

Del mismo modo, de los datos que ofrecen las pruebas *post-hoc* relativas a la subdimensión 7, se deduce que las diferencias significativas ($p=.000$) favorecen al alumnado del clúster 1 frente al del clúster 3 (.300) en lo relativo a la conquista de la autonomía en el sistema familiar; mientras que los alumnos del clúster 1 encuentran más dificultades en dicha conquista de la autonomía frente a los estudiantes del clúster 2 (-.585).

En lo referido a los apoyos familiares, destaca la influencia positiva que ejerce el *apoyo afectivo-emocional (subdimensión 8)* y el *apoyo ético-moral (subdimensión 11)* en el aprendizaje del alumnado, debido a las puntuaciones altas que alcanzan ambos factores familiares en los

centros finales. Estos resultados podrían señalar una incidencia positiva en los estudiantes respecto al respaldo emocional de los familiares a la hora de hacer frente a nuevos retos académicos o situaciones adversas, junto a la transmisión de valores que fomentan el respeto por los códigos éticos que deben regir a los profesionales.

Las pruebas *post-hoc*, y las diferencias significativas que se recogen en éstas ($p=.000$), en ambos factores familiares, confirman que los estudiantes del clúster 1 ven enriquecido su proceso de aprendizaje a causa de dichos apoyos familiares en contraposición al clúster 3 (subdimensión 8, 1.34; subdimensión 11, .933). Sin embargo, aunque el alumnado del clúster 1 dispone de apoyos familiares afectivo-emocionales y ético-morales que repercuten positivamente en su aprendizaje, son los estudiantes del clúster 2 quienes perciben un impacto todavía mayor en su desarrollo académico a causa de dichos factores familiares (subdimensión 8, .347; subdimensión 11, .303).

No obstante, estos estudiantes parecen presentar una incidencia moderada en lo referido al *apoyo cognitivo-informacional* (subdimensión 9) y el *apoyo motivacional* (subdimensión 12), siendo dos factores que no tendrían una influencia significativa en su proceso de aprendizaje. Estos resultados coinciden con los obtenidos en las pruebas *post-hoc* para los dos factores familiares mencionados, ya que ambos presentan diferencias significativas ($p=.000$) en las medias, al igual que muestran que los estudiantes del clúster 1 no se ven tan influenciados por los apoyos familiares como los alumnos del clúster 2 (subdimensión 9, .613; subdimensión 12, .284).

Finalmente, destaca la elevada puntuación (4.33) obtenida en los *efectos positivos de los apoyos familiares* (subdimensión 10), reflejando la incidencia favorable que tienen éstos sobre el aprendizaje del alumnado universitario que compone el primer clúster. En las pruebas *post-hoc* ($p=.000$), los estudiantes del clúster 1, una vez más, perciben en mayor medida los efectos positivos que tienen los apoyos familiares sobre ellos y sobre su aprendizaje universitario en contraposición a los alumnos del clúster 3 (.936) – ver tabla 5 –.

Grupo 2: perfil de influencia alta-positiva de los factores familiares en el proceso de aprendizaje

Los estudiantes que componen el clúster 2 no parecen presentar dificultades económicas, puesto que la puntuación obtenida en el centro final – ver tabla 3 – apunta hacia una *percepción socioeconómica familiar* (subdimensión 1) favorable. Cabe señalar que dicho alumnado adquiere la puntuación más alta, en los centros finales, de todos los clústeres en esta subdimensión (3.96). En los resultados que arrojan las pruebas *post-hoc* se contrasta que los estudiantes del grupo 2 tienen una buena situación socioeconómica familiar y que, únicamente, es mejorada por el alumnado perteneciente al clúster 3.

En lo referido a las *características del espacio de estudio* (subdimensión 2), los sujetos que integran este grupo son los que mejores condiciones familiares ambientales presentan de los tres 3 conglomerados, disponiendo de un espacio de estudio sin hacinamiento y sin frecuentes interrupciones generadas por otros miembros del sistema familiar.

Estos resultados son refrendados por los valores obtenidos en las pruebas *post-hoc*, en los que se determina la existencia de diferencias significativas entre los grupos, al igual que se señala que clúster 2 es el grupo de estudiantes con condiciones del espacio de estudio que más favorecen su proceso de aprendizaje – ver tabla 5 –. En cuanto a los *cambios en la configuración familiar* (subdimensión 3), tal y como se apunta en el grupo anterior, presentan puntuaciones similares a los otros dos agrupamientos. Los tres grupos señalan abundancia de cambios y efectos negativos, con puntuaciones similares, siendo en este grupo la puntuación ligeramente

más alta que en los otros dos (2.28). Como se ha comentado en el anterior grupo, los resultados de las pruebas *post-hoc* no reportaron la existencia de diferencias significativas entre las medias de los grupos para el factor familiar en cuestión.

En lo referente a las *interacciones comunicacionales (subdimensión 4)*, parecen repercutir positivamente en el alumnado universitario (3.95), de tal forma que el intercambio de experiencias académicas con algún familiar supone un elemento favorecedor en el proceso de aprendizaje de los sujetos en cuestión. Otro aspecto que ejerce una influencia positiva sobre el proceso de aprendizaje del alumnado es el relativo a la *organización de la estructura interna de la familia (subdimensión 5)*, debido a que la puntuación obtenida alcanza un valor elevado (4.17) en el grupo 2.

Estos datos derivan en el desempeño del rol familiar que le corresponde a cada uno de los alumnos que compone el clúster 2, en lo que respecta al ciclo vital familiar, a la vez que en la asunción de aquellas labores u obligaciones domésticas que no les supongan un obstáculo en su trayectoria académica. Asimismo, los resultados obtenidos en las pruebas *post-hoc* advierten la existencia de diferencias estadísticamente significativas en las medias de los grupos para los factores familiares citados con anterioridad. Es por ello que los estudiantes del grupo 2 ven favorecida su experiencia académica a través de las interacciones familiares (subdimensión 4) y de la organización de la estructura interna de la familia (subdimensión 5), en contraposición al alumnado del grupo 1 y del grupo 3, tal y como se detalla en las puntuaciones de la tabla 5.

Prosiguiendo, en la *resolución de problemas y conflictos (subdimensión 6)* la puntuación es aceptablemente alta (3.44) y similar a las de los otros dos grupos, indicando más acuerdo que desacuerdo. Sin embargo, los resultados obtenidos en las pruebas *post-hoc* no concreta diferencias significativas entre el grupo 2 y el resto de agrupaciones. Por lo que se refiere a las dificultades en la *conquista por la autonomía (subdimensión 7)*, los alumnos no se encuentran afectados negativamente por dicho factor, puesto que la elevada puntuación que alcanzan (4.45) supone un indicativo de autonomía y reconocimiento de su propia individualidad por parte de los miembros del sistema familiar, especialmente en lo referido a su propio proceso de aprendizaje. Los resultados que surgen a raíz de las pruebas *post-hoc* reflejan la existencia de diferencias estadísticamente significativas ($p=.000$) en las medias de los grupos, siendo la más destacable la relativa al clúster 2 y el clúster 3 (.886) a causa de su elevada puntuación. Estos datos apuntan que son los estudiantes del grupo 2 quienes disponen de mayor autonomía dentro del sistema familiar, favoreciendo, así, su correcto desarrollo personal y académico.

Por otro lado, como se observa en la tabla 5 y en la figura 1, todos los factores referidos a los *apoyos familiares* presentaron las puntuaciones más altas de todos los clústeres. Estos datos reflejan el impacto positivo que suponen para los estudiantes, y su proceso de aprendizaje, dichos soportes afectivo-emocionales, cognitivos, éticos y motivacionales. A su vez, se constata que los *efectos positivos de los apoyos familiares (subdimensión 11)* suponen para el alumnado un elemento de gran importancia, quedando éste reflejado en la puntuación que obtiene dicho factor (4.59). Estos datos se ven confirmados por las pruebas *post-hoc* realizadas, puesto que a través de éstas se observa que los estudiantes pertenecientes al clúster 2 son los que perciben los apoyos familiares en mayor medida. Las diferencias de medias detectadas en dichos análisis se ven acentuadas entre los alumnos del clúster 2 y el clúster 3, para todos y cada uno de los apoyos familiares analizados, siendo los sujetos del clúster 2 quienes se ven favorecidos.

Grupo 3: perfil de influencia moderada-negativa de los factores familiares en el proceso de aprendizaje

El perfil de los estudiantes que conforman el clúster 3 parte de una situación socioeconómica familiar aceptable, en la que no se manifiestan grandes obstáculos económicos que puedan poner en riesgo la continuidad del proceso de aprendizaje del alumnado, y la calidad del tiempo invertido, en sus estudios de grado (*percepción socioeconómica familiar –subdimensión 1*) (3.04). Como se ha ido comentando a lo largo del análisis de las agrupaciones, los resultados obtenidos en las pruebas *post-hoc* señalan que el clúster 3 es el segundo grupo de estudiantes con mejor situación socioeconómica familiar – ver tabla 5 –.

En lo que respecta a las *características del espacio de estudio (subdimensión 2)*, cabe destacar que este factor familiar es el que mayor puntuación alcanza (4.03), dentro del propio conglomerado, en comparación al resto de elementos familiares estudiados – ver tabla 3 y figura 1. Estos datos indican que los estudiantes universitarios de este grupo disponen de un clima de trabajo favorable para desempeñar las labores académicas necesarias, aunque sea el grupo que más obstáculos pueda encontrar en su aprendizaje a causa de sus condiciones ambientales, tal y como se evidencia en las pruebas *post-hoc*.

Como se ha comentado en los conglomerados anteriores, *los cambios en la configuración familiar (subdimensión 3)* no contribuyen al desarrollo académico del alumnado. Este factor tiene una influencia similar en los grupos analizados, siendo en todos ellos un elemento de riesgo para el proceso de aprendizaje. Otro de los factores familiares que repercute negativamente en la actividad académica competente del alumnado alude a las *interacciones comunicacionales (subdimensión 4)*. La baja puntuación obtenida (2.85) en dicho factor podría señalar que no se desarrollan intercambios comunicativos referidos a las experiencias académicas con los miembros del sistema familiar, o si esto ocurre, no son de calidad.

Los resultados obtenidos en las pruebas *post-hoc* confirman que el alumnado que integra el grupo 3 es el que menos comparte reflexiones o experiencias académicas con sus familiares. Asimismo, los factores familiares relativos a la *organización de la estructura interna de la familia (subdimensión 5)* (3.54), la *resolución de problemas y conflictos (subdimensión 6)* (3.54) y las *dificultades en la conquista de la autonomía (subdimensión 7)* (3.56) arrojan puntuaciones medias, más de acuerdo que de desacuerdo, que indican un impacto moderado de dichos factores en el proceso de aprendizaje del alumnado universitario perteneciente al grupo 3. A su vez, resulta de interés señalar que la organización de la estructura interna de la familia y las dificultades en la conquista de la autonomía tienen puntuaciones ligeramente más bajas, en los centros finales, que en los otros dos conglomerados.

En cuanto a los resultados que arrojan las pruebas *post-hoc* para el factor familiar “organización de la estructura interna de la familia” y para “dificultades en la conquista de la autonomía”, cabe destacar que el alumnado que compone el grupo 3 presenta diferencias en la media, respecto del grupo 1 y grupo 2, que acentúan los obstáculos que pueden tener dichos estudiantes en su aprendizaje a causa de dichos factores familiares. En cambio, estos resultados también resaltan que son estos mismos alumnos quienes disponen de herramientas para resolver positivamente los problemas y conflictos que surjan en el sistema familiar o en su entorno académico.

Por lo que se respecta a los apoyos familiares, también resulta de interés señalar que el *apoyo afectivo-emocional (subdimensión 8)* (2.98) y el *apoyo cognitivo-informacional (subdimensión 9)* (2.24) presentaron puntuaciones bajas, señalando una incidencia negativa de dichos factores familiares en el proceso de aprendizaje del alumnado. Dichos resultados podrían estar

indicando una falta de soporte emocional por parte de los miembros del sistema familiar en aquellos momentos de dificultad académica para los estudiantes, al igual que una falta de orientación y asesoramiento en cuanto al estudio.

En cuanto a los *apoyos ético-morales (subdimensión 11) (3.09)* y los *apoyos motivacionales (subdimensión 12) (3.46)*, el alumnado universitario presenta una influencia moderada de dichos factores sobre su aprendizaje. En lo relativo a los *efectos positivos de los apoyos familiares (subdimensión 10) (3.39)* se obtuvo una puntuación media, que indica una afectación intermedia o moderada en lo referido a la percepción de la mejora en el proceso de estudio a raíz de los apoyos familiares.

Esto puede deberse a que dos de los 4 factores que componen los apoyos familiares obtuvieron puntuaciones bajas que manifiestan un impacto negativo en el proceso de aprendizaje, mientras que el resto de elementos tuvieron puntuaciones de tipo medio - ver tabla 3 y figura 1 -. Los resultados de las pruebas *post-hoc*, para todos y cada uno de los apoyos familiares, resaltaron que son los alumnos del grupo 3 quienes reciben menos apoyos por los diferentes miembros de la familia con los que conviven, siendo, además, el grupo en el que las diferencias de medias obtenidas son más notables.

5. Conclusiones

La composición familiar y las relaciones intrafamiliares se encuentran inmersas en un proceso de profunda transformación, adaptándose a las múltiples necesidades que surgen en la sociedad y a los cambios que derivan de la propia dinámica familiar y las relaciones existentes entre los miembros que la configuran. Estas transformaciones se encuentran sujetas, en parte, a los cambios sociodemográficos, económicos y culturales acaecidos en las últimas décadas, al mismo tiempo que a la aparición de nuevas formas familiares que repercuten tanto en la morfología familiar como en la propia dinámica que ésta adopta.

Es en este contexto donde cobran especial relevancia los estudios que abordan los factores familiares y su influencia en el desarrollo bio-psico-social de las personas que la integran, destacando la importancia que ejercen sobre los miembros en desarrollo y sobre su ciclo evolutivo. En relación con los resultados obtenidos, uno de los factores familiares que más repercusión ha tenido en los diferentes conglomerados analizados hace alusión a la percepción socioeconómica familiar de los estudiantes universitarios, entendiéndola como un factor vinculado a la estructura familiar. En este sentido, la percepción socioeconómica familiar de los estudiantes parece ser un elemento que incide de forma indirecta (elemento familiar y personal estresante) y directa (búsqueda de fuentes de financiación educativa, dedicación horaria a un empleo para costear los estudios, disminución de tiempo para poder afrontar las obligaciones académicas, etc.) en el proceso de aprendizaje del alumnado.

Siguiendo con otro de los componentes estudiados, los cambios en la configuración familiar y sus repercusiones parecen ser, junto a la percepción del nivel socioeconómico familiar, otro de los elementos de la estructura familiar que mayor influencia ejerce en el aprendizaje competente de los estudiantes universitarios. Son muchos los autores que a lo largo de las últimas décadas han tratado de analizar el impacto que tienen los cambios en la estructura familiar en el desarrollo familiar y personal de los estudiantes desde una óptica psicosocial y bajo una mirada dirigida a la infancia y adolescencia (Arranz *et al.*, 2010; Golombock, 2015; Hampden-Thompson, 2013; Irueste *et al.*, 2020; Rondón, 2011; Santibáñez *et al.*, 2018; Shriner

et al., 2010; Valdivia, 2008). Sin embargo, resulta complejo encontrar investigaciones centradas en conocer la influencia que ejercen dichas transformaciones familiares en la etapa adulta (Arnett, 2015; Nichols e Islas, 2015; Oliveira *et al.*, 2019; Parra *et al.*, 2015).

No obstante, es relevante señalar que no es la forma, estructura o composición de la familia la que determina, en esencia, el bienestar de sus miembros, ya que es el funcionamiento interno de la familia el que ejerce un papel determinante en el desarrollo de los mismos. Como señalan Martínez *et al.* (2012), la familia no es un recipiente pasivo, sino un sistema intrínsecamente activo, de tal forma que todo tipo de tensión repercutirá en cada uno de los miembros que la componen y en aquellas dinámicas en las que se encuentran inmersos.

Es por ello que diferentes autores (Ben-Shlomo *et al.*, 2020; Koerner y Fitzpatrick, 2002; Levin *et al.*, 2012; Taghi *et al.*, 2021; Popescu, 2020) subrayan la importancia de la comunicación familiar, como elemento de la dinámica familiar, en el aprendizaje universitario. Los resultados obtenidos avalan la importancia que le otorgan los estudiantes a la comunicación entre los diferentes miembros del sistema familiar. Trasladar las inquietudes e inseguridades académicas a aquellos familiares significativos es un factor protector en el aprendizaje competente, pues a partir de los intercambios comunicacionales los estudiantes podrán encontrar un mayor soporte emocional y establecer cierta distancia de aquellas experiencias que generaron dichos sentimientos de inseguridad académica.

Otro de los factores estudiados que conforman la dinámica familiar hace referencia a la resolución de problemas, siendo éste, al mismo tiempo, uno de los componentes de la funcionalidad familiar que mayor influencia ejerce en el aprendizaje del alumnado universitario. Los resultados obtenidos advierten, a través de los diferentes perfiles que representan los conglomerados, que aquellas realidades familiares sujetas a situaciones conflictivas o crisis familiares que algunos estudiantes universitarios experimentan en sus hogares, repercuten en su bienestar físico, psicológico y emocional. De ahí la importancia de abordar las situaciones conflictivas que se desarrollan en el sistema familiar de forma funcional y asertiva, apoyándose, si fuera necesario, en intervenciones psico-sociales a fin de poder contribuir a la funcionalidad familiar y al correcto desarrollo de todos sus miembros (Moreira y Telzer, 2015).

Siguiendo con el análisis de los componentes de la dinámica familiar y su relación con el aprendizaje del alumnado universitario bajo una doble dimensión, desde las contribuciones teóricas y desde los hallazgos alcanzados a lo largo de la presente investigación, las dificultades en la conquista de la autonomía cobran un papel importante en la realidad de los estudiantes. Autores como Arnett (2015) y Schwanz *et al.* (2014) abordan en sus estudios la importancia que le otorgan los jóvenes universitarios al fomento de la autonomía por parte de sus familiares y a la independencia familiar. A raíz de éstas se les brindan oportunidades de desarrollo personal en las que llevar a cabo tomas de decisiones y asumir responsabilidades, al mismo tiempo que se reafirman como sujetos adultos más allá de la figura de los progenitores u otros familiares significativos. Los resultados obtenidos en el análisis de conglomerados corroboran la importancia que le otorgan los estudiantes universitarios a su autonomía personal, pues la falta de ésta se concibe como uno de los elementos que condicionan su aprendizaje competente.

Finalmente, los factores familiares que más parecen influir en el aprendizaje competente del alumnado universitario hacen referencia a los apoyos familiares. Los alumnos que disponen de apoyos familiares, especialmente los de tipo afectivo-emocional y motivacional, presentan un mejor ajuste y rendimiento académico, al mismo tiempo que muestran una mayor predisposición hacia el aprendizaje, llevando a cabo mecanismos de autorregulación,

estableciendo objetivos y metas académicas mediadas por las creencias de autoeficacia ajustadas a la realidad y realizando una adecuada gestión del estrés.

6. Referencias

- Almirall, R. (2011). Abordando la relación familia-escuela desde una perspectiva colaborativa. En E. Martín y I. Sole (Eds.), *Orientación educativa. Modelos y estrategias de intervención* (pp. 91-108). Graó, MEC.
- Arnett, J. J. (2015). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. Oxford University Press.
- Arranz, E., Oliva, A., Olabarrieta, F. y Antolín, L. (2010). Análisis comparativo de las nuevas estructuras familiares como contextos potenciadores del desarrollo psicológico infantil. *Infancia y Aprendizaje*, 33(4), 503-513.
- Ben-Shlomo, S., Levin-Keini, N. y Ofir-Barash, E. (2022). Life Satisfaction in Young Adults: The Moderating Role of Parental Support. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19, 12513.
- Caena, F. y Stringher, C. (2020). Hacia una nueva conceptualización del Aprender a Aprender. *Aula Abierta*, 49(3), 199-216.
- Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 2(3), 11-16.
- Carreras, J. y Perrenoud, P. (2008). *El debate sobre las competencias en la enseñanza universitaria*. Octaedro.
- Carvalho, M. E. P. (2014). *Rethinking Family-school relations. A critique of parent involvement in schooling*. Psychology Press.
- Comisión Europea. (2018). *Anexo de la Propuesta de Recomendación del Consejo relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido: escuelas destituidas, familias perplejas*. Paidós.
- Donatti, P. (2003). *Manual de Sociología de la Familia*. Eunsa.
- Elzo, J. (2002). Tipologías y modelos de relación familiar. En Megías, E. (Coord.) *Hijos y padres: comunicación y conflictos*. Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD).
- Escamilla, A. (2016). *La competencia para aprender a aprender en educación secundaria obligatoria: fundamentos y herramientas de un programa integrado para su desarrollo*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.
- Funes, J. (2010). *Nueve ideas clave. Educar en la adolescencia*. Graó.

- Gargallo, B. y Pérez-Pérez, C. (2021). *Aprender a aprender, competencia clave en la sociedad del conocimiento. Su aprendizaje y enseñanza en la universidad*. Tirant Humanidades.
- Gargallo, B., Almerich, G., García-García, F., López-Francés, I. y Sahuquillo, P. (2023). Perfiles de estudiantes universitarios en la competencia aprender a aprender y su relación con el rendimiento académico. *Revista Española de Pedagogía*, 286, 457-487.
- Golombock, S. (2015). *Familias modernas. Padres e hijos en las nuevas formas de familia*. Siglo XXI.
- Hampden-Thompson, G. (2013). Family policy, family structure, and children's educational achievement. *Social Science Research*, 42(3), 804-817.
- Irueste, P, Guatrochi, M., Pacheco, S. y Defederico, F. (2020). Nuevas configuraciones familiares: tipos de familia, funciones y estructura familiar. *Redes*, 41, 11-18.
- Jiménez, M. A. (2017). El diseño del currículum por competencias. En B. Gargallo (Ed.), *Enseñanza centrada en el aprendizaje y diseño por competencias en la universidad. Fundamentación, procedimientos y evidencias de aplicación e investigación* (pp. 35-56). Tirant lo Blanch.
- Koerner, A. y Fitzpatrick, M. A. (2004). Communication in Intact Families. In A. Vangelisti (Ed.), *Handbook of Family Communication* (pp. 177-195). Lawrence Erlbaum.
- Levin, K. A., Dallago, L. y Currie, C. (2012). The Association Between Adolescent Life Satisfaction, Family Structure, Family Affluence and Gender Differences in Parent-Child Communication. *Social Indicators Research*, 106, 287-305.
- López-Sánchez, F. (2008). *Necesidades en la infancia y en la adolescencia. Respuesta familiar, escolar y social*. Pirámide.
- López, M. A. y Solarte, E. J. (2013). Evaluación por competencias: una alternativa para valorar el desempeño docente universitario. *Revista Tendencias*, 14(1), 216-257.
- Martín-Peña, M. L., Díaz-Garrido, E. y Del Barrio-Izquierdo, L. (2012). Metodología docente y evaluación por competencias: una experiencia en la materia Dirección de Producción. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, 18, 237-247
- Moreira, J. F. G. y Telzer, E. H. (2015). Changes in family cohesion and links to depression during the college transition. *Journal of Adolescence*, 43, 72-82.
- Muñoz-San Roque, I., Martín, J. F., Prieto, L. y Urosa, B. (2016). Autopercepción del nivel de desarrollo de la competencia AaA en el contexto universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 369-382.
- Nichols, L. y Islas, A. (2015). Pushing and pulling emerging adults through college: college generational status and the influence of parents and others in the first year. *Journal of Adolescent Research*, 1-37.
- Oliveira, C., Fonseca, G., Sotero, L., Crespo, C. y Relvas, A. P. (2019). Family dynamics during emerging adulthood: reviewing, integrating, and challenging the field. *Journal of Family Theory & Review*, 12, 350-367.

- Parra, A., Oliva, A., Reina, M. y Reina, M. C. (2015). Family relationships from adolescence to emerging adulthood. *Journal Family Issues*, 36, 2002-2020.
- Popescu, I. (2020). *A Study of Family Communication & the College Experience: A Comparison Between U.S. & Global Students*. University of Central Florida.
- Quintana, J. M. (2006). *Pedagogía familiar*. Narcea.
- Riquelme, V. (2023). *Análisis del impacto de los factores familiares en el desarrollo de la competencia "Aprender a Aprender" en el alumnado de los grados universitarios de Educación*. (Tesis doctoral). Universidad de Valencia.
- Rondón, L. M. (2011, 18 de diciembre). *Nuevas formas de familia y perspectivas para la mediación: El tránsito de la familia modelo a los distintos modelos familiares*. Trabajo presentado en I Congreso Internacional de Mediación y Conflictología. Cambios sociales y perspectivas para el siglo XXI. Sevilla. España.
- Sahuquillo, P., Riquelme, V. y Cánovas, P. (2022). *Educación, familias e infancia: desafíos y propuestas*. Tirant lo Blanch.
- Santander, C. I. y Rojas, H. M. (2020). El apoyo familiar y la pérdida de la autonomía de los jóvenes universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 49, 21-34.
- Santibáñez, R., Flores, N. y Martín, A. (2018). Familia monomarental y riesgo de exclusión social. *Revista de género e igualdad*, 1,123-144.
- Schwanz, K., Palm, L. J., Hill, C. R. y Broughton, S. F. (2014). College Students' Perceptions of Relations with Parents and Academic Performance. *American Journal of Educational Research*, 2(1), 13-17.
- Shriner, M., Mullis, R. y Shriner, B. (2010). Variations in family structure and school-age children's academic achievement: a social and resource capital perspective. *Marriage and Family Review*, 46(7), 445-467.
- Solanes, A., Nuñez, R. y Rodríguez, J. (2008). Elaboración de un cuestionario para la evaluación de competencias genéricas en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 26, 35-49.
- Taghi, M., Ismail, A., Marzuki, W., Jaafar, W. y Rajabi, G. (2021). Associations Between Family Communication, Perceived Stress and Resilience with Life Satisfaction Among UPM Pre-University Students. *International Journal of Indian Psychology*, 15(6), 1756-1764.
- Valdivia, C. (2008). La familia: concepto, cambios y nuevos modelos. *REDIF*, 1,15-22.

CONTRIBUCIONES DE AUTORES/AS, FINANCIACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

Contribuciones de los/as autores/as:

Conceptualización: Riquelme Soto, Verónica; **Software:** Riquelme Soto, Verónica **Validación:** Riquelme Soto, Verónica **Análisis formal:** Riquelme Soto, Verónica; **Curación de datos:** Riquelme Soto, Verónica; **Redacción-Preparación del borrador original:** Riquelme Soto, Verónica; Gargallo López, Bernardo; Cánovas Leonhardt, Paz **Redacción-Revisión y Edición:** Riquelme Soto, Verónica; Gargallo López, Bernardo; Cánovas Leonhardt, Paz **Visualización:** Riquelme Soto, Verónica; Gargallo López, Bernardo; Cánovas Leonhardt, Paz **Supervisión:** Riquelme Soto, Verónica; Gargallo López, Bernardo; Cánovas Leonhardt, Paz **Administración de proyectos:** Gargallo López, Bernardo **Todos los/as autores/as han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito:** Riquelme Soto, Verónica; Gargallo López, Bernardo; Cánovas Leonhardt, Paz

Financiación: El presente trabajo nace en el marco del proyecto “Diseño operativo de la competencia aprender a aprender para los grados universitarios, Instrumentos de evaluación y Propuestas para la enseñanza”, financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad (Código EDU2017-83284-R. Proyectos de I+D+i Retos de la Sociedad, 2017). También se enmarca en la beca predoctoral FPU con referencia FPU17/05255.

Conflicto de intereses: no hay conflicto de intereses.

AUTOR/ES:**Verónica Riquelme Soto**

Universidad de Valencia, España.

Profesora Ayudante Doctor del Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación de la Universidad de Valencia. Ha sido Personal Investigador en Formación en el Departamento de Teoría de la Educación de la Universidad de Valencia tras haber obtenido la beca FPU. Estudió el Grado de Educación Social, seguido del Máster en Acción Social y Educativa que finalizó con el Premio Extraordinario de Excelencia Académica.

Ha realizado una estancia en la London Metropolitan University y ha concluido sus estudios de Doctorado en Educación en la Universidad de Valencia. Sus líneas de investigación se centran en la familia y la protección a la infancia, junto con el estudio de la competencia “Aprender a Aprender” en el marco de la Educación Superior.

veronica.riquelme@uv.es

Índice H: 5

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-0737-7559>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Veronica-Riquelme-Soto>

Bernardo Gargallo López

Universidad de Valencia, España.

Es Catedrático de Teoría de la Educación de la Universitat de València y director del GIPU-EA (Grupo de Investigación en Pedagogía Universitaria y Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje). Sus líneas de investigación versan sobre procesos educativos e intervención educativa en Educación Superior, TIC y educación y reflexividad-impulsividad. Ha participado en 15 investigaciones subvencionadas, de las que ha dirigido 11.

Sus últimos proyectos de I+D+i han versado sobre metodologías centradas en el aprendizaje en la universidad, analizando su influencia sobre los procesos de aprendizaje del alumnado, y sobre la competencia “Aprender a Aprender” en la universidad. Ha ganado el Primer Premio Nacional de Investigación Educativa del Ministerio de Educación y Ciencia en el año 2000 y, también en 2002 con investigaciones centradas en estrategias de aprendizaje y educación.

Bernardo.Gargallo@uv.es

Índice H: 36

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-2805-4129>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Bernardo-Lopez-9>

Paz Cánovas Leonhardt
Universidad de Valencia, España.

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Valencia. Profesora Titular de Teoría de la Educación en la misma Universidad. Su actividad docente e investigadora se ha centrado prioritariamente en el ámbito de la educación familiar con tesis dirigidas sobre esta temática, proyectos de investigación y publicaciones en revistas y obras colectivas.

Paz.Canovas@uv.es

Índice H: 14

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-8659-0205>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Paz-Leonhardt>