

UNIVERSIDAD DE MONTEMORELOS
FACULTAD DE EDUCACIÓN



**LA COMPETENCIA FAMILIAR EN RELACIÓN CON LA MOTIVACIÓN
ACADÉMICA DEL ALUMNO DE TERCERO DE SECUNDARIA DE
CINCO ESCUELAS DEL ESTADO DE NUEVO LEÓN**

TESIS

**PRESENTADA EN CUMPLIMIENTO PARCIAL
DE LOS REQUISITOS PARA EL GRADO DE
MAESTRÍA EN RELACIONES FAMILIARES**

**POR
ROSA MARÍA CAMARILLO LÓPEZ
MAYO DE 2006**

RESUMEN

LA COMPETENCIA FAMILIAR EN RELACIÓN CON LA
MOTIVACIÓN ACADÉMICA DEL ALUMNO DE
TERCERO DE SECUNDARIA DE CINCO
ESCUELAS DEL ESTADO DE
NUEVO LEÓN

por

Rosa María Camarillo López

Asesor principal: Dr. Jaime Rodríguez Gómez

RESUMEN DE TESIS DE POSGRADO

Universidad de Montemorelos

Facultad de Educación

Título: LA COMPETENCIA FAMILIAR EN RELACIÓN CON LA MOTIVACIÓN ACADÉMICA DEL ALUMNO DE TERCERO DE SECUNDARIA DE CINCO ESCUELAS DEL ESTADO DE NUEVO LEÓN

Investigadora: Rosa María Camarillo López

Asesor principal: Jaime Rodríguez Gómez, doctor en Educación.

Fecha de terminación: Mayo de 2006

Problema

La familia y la escuela son contextos distintos en expectativas acerca del estudiante de secundaria, por lo tanto este estudio procura determinar la relación que existe entre la competencia familiar y la motivación académica del alumno de tercero de secundaria.

Metodología

Se aplicó una encuesta compuesta por el Self-Report Family Inventory (SFI) de Beavers y Hampson (2000) y el Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST) de Entwistle (1988), a 271 estudiantes de cinco escuelas secundarias del estado de Nuevo León. Se utilizaron estadísticos de correlación, distribución

de frecuencias, análisis de varianza y análisis factorial, *t* de student y ANOVA para determinar las correlaciones múltiples.

Resultados

Existe una relación significativa entre la competencia familiar y la motivación académica ($r = .280, p < .01$), en las subescalas salud familiar ($r = .280, p = .000$), conflicto ($r = .165, p = .007$), cohesión ($r = .220, p = .000$), liderazgo ($r = .154, p = .011$) y expresividad emocional ($r = .282, p = .000$).

Conclusiones

La mayoría de los estudiantes que viven con padre y madre perciben un buen futuro para su familia y se sienten queridos, ya que la competencia familiar esta relacionada con la motivación académica del estudiante. En comparación con los hombres, las mujeres temen más al fracaso escolar. La competencia familiar no se relaciona con el tipo de escuela, aunque la salud y el conflicto familiar es mayor en los estudiantes de escuelas públicas que de escuelas adventistas.

Universidad de Montemorelos

Facultad de Educación

LA COMPETENCIA FAMILIAR EN RELACIÓN CON LA
MOTIVACIÓN ACADÉMICA DEL ALUMNO DE
TERCERO DE SECUNDARIA DE CINCO
ESCUELAS DEL ESTADO DE
NUEVO LEÓN

Tesis
presentada en cumplimiento parcial de los
requisitos para el grado de Maestría en
Relaciones Familiares

por

Rosa María Camarillo López

Mayo de 2006

**LA RELACIÓN ENTRE LA COMPETENCIA FAMILIAR Y LA MOTIVACIÓN
ACADÉMICA DEL ALUMNO DE 3º DE SECUNDARIA EN CINCO
ESCUELAS DEL ESTADO DE NUEVO LEÓN**

**Tesis
presentada en cumplimiento parcial
de los requisitos para el grado de
Maestría en Relaciones Familiares**

Por

Rosa María Camarillo López

APROBADA POR LA COMISIÓN:

Mtro. Jaime Rodríguez Gómez
Asesor Presidente

Dra. Araceli Vázquez García
Examinadora Externa

Dr. Mario Pereyra Lavandina
Miembro Asesor

Mtra. Juliaeny H. de Flores
Directora Facultad de Educación

Dra. Miriam Acosta Vargas
Miembro Asesor

Dra. Raquel B. de Korniejczuk
Directora de Estudios Graduados

25 de mayo de 2006

Fecha de aprobación

TABLA DE CONTENIDO

LISTA DE FIGURAS	v
LISTA DE TABLAS	v
RECONOCIMIENTOS	vi
Capítulo	
I. NATURALEZA Y DIMENSIÓN DEL PROBLEMA	1
Antecedentes	3
Declaración del problema	6
Objetivo general	6
Objetivo específico	7
Limitaciones y delimitaciones	7
Presuposiciones	7
Propósito de la investigación	8
Importancia y justificación del problema	9
Hipótesis	10
Definición de términos	10
II. MARCO TEÓRICO	13
La competencia familiar	13
La familia y la escuela	22
La motivación académica	25
III. MARCO METODOLÓGICO	34
Tipo de investigación	34
Población y muestra	35
Instrumentos	35
Administración del instrumento	38
Hipótesis nula	38
Operacionalización de variables	39
Análisis de datos	39
IV. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS	40
Datos demográficos	40
Comportamiento de las variables	41

Validez y confiabilidad de instrumentos	46
Prueba de hipótesis	49
Otros análisis	52
V. RESUMEN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	54
Discusión de los resultados	55
Conclusiones	58
Recomendaciones	59
Apéndice	
A. INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS	64
B. OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES	67
C. ANÁLISIS ESTADÍSTICOS	72
LISTA DE REFERENCIAS	106
CURRICULUM VITAE	111

LISTA DE FIGURAS

1. Histograma con curva normal de la competencia familiar	43
2. Histograma con curva normal de la motivación académica	46
3. Dispersión de puntos entre competencia familiar y motivación académica	51

LISTA DE TABLAS

1. Enfoque de la motivación académica según Entwistle	32
2. Resultados estadísticos de las declaraciones del SFI	42
3. Resultados estadísticos en las subescalas de la competencia familiar	44
4. Resultados estadísticos de las declaraciones sobre motivación académica	45
5. Estructura factorial del SFI	47
6. Confiabilidad de las subescalas de competencia familiar	48
7. Estructura factorial del ASSIST sobre motivación académica	50
8. Correlación entre competencia familiar y motivación académica	52

RECONOCIMIENTOS

A Dios, por la fidelidad de su presencia y por el Espíritu Santo que fue el guía principal y por la fortaleza que provee a diario para salir adelante.

A mi esposo, el pastor Josué Tapia, por su apoyo incondicional, por las palabras de ánimo, y por compartir su tiempo.

A mis hijas, Narden Rosayle y Fely Yirehel, por el apoyo en el hogar y las diligencias para que esta investigación se hiciera realidad.

A mi padre, mi madre y mis hermanos por su ejemplo de valor y perseverancia y por seguir de cerca los logros de esta investigación, aún en la distancia.

A la Universidad de Morelos, por el testimonio de solidaridad y apoyo seguro.

Al comité de tesis, Dr. Jaime Rodríguez, Dr. Mario Pereyra y Dra. Míriam Acosta, por compartir su experiencia y consejos y por la confianza depositada que permitió siempre el diálogo libre respecto al estudio.

A mis alumnos, quienes han sido la motivación para seguir en la escalera de la superación.

A mis amigas Raquel, Doris y Ofelia, quienes también a la distancia estuvieron orando para que todo fuera hecho realidad.

A mis compañeras de trabajo, por su apoyo siempre disponible.

CAPÍTULO I

NATURALEZA Y DIMENSIÓN DEL PROBLEMA

Vivir en la era de la globalización y alta tecnología informativa pareciera ser más que suficiente para que la actividad académica sea motivante; sin embargo, todavía no hay solución a los problemas de aversión, fracaso y rezago escolar. Muchos han culpado al sistema de gobierno, al sistema educativo y a otros factores más, y se podría engrosar la lista con otros posibles responsables. El presente estudio se centra en el círculo inmediato del estudiante, que es la familia, de quien recibe poco o mucho apoyo para cursar sus estudios.

Particularmente en México las familias atraviesan por un momento difícil debido a los cambios económicos del país. La problemática se agudiza con la promoción del consumo estereotipado por los medios de comunicación y con el crecimiento de la participación económica de las mujeres en el presupuesto familiar, que ha modificado los patrones en el hogar y ha generado un desfase entre expectativas de comportamiento de hombres y mujeres progenitores. Estas realidades domésticas se traducen en diversas situaciones de crisis familiar, que recaen con mucha frecuencia en los menores y también en su desempeño escolar (DIF/UNICEF/PNUFID, 1999).

Por su parte la educación, al cumplir con el objetivo de educar e intentar atenuar dichas situaciones de crisis, se encuentra con que la psicología sólo tiene explicaciones del aprendizaje centradas únicamente en las características del individuo. Lo último que psicólogos experimentales y estudiosos de las diferencias individuales

se habían planteado era qué lugar tenían las experiencias emocionales del educando, no como sujeto experimental sino como persona, qué sentía y cuales eran sus motivos para aprender (Entwistle, 1988).

Rogers (1961) se interesó en la educación individual; sus tratamientos consistían en que el paciente analizara y expresara libremente sus sentimientos acerca de sus experiencias en el hogar y en su trabajo. Los resultados de sus experimentos le permitieron concluir que la educación debe estar centrada en el alumno, que sea el estudiante quien conserve el poder y el control de sí mismo y tome decisiones responsables. El maestro es un facilitador y sólo provee, al igual que la familia, cierto grado de seguridad que es indispensable para la motivación del alumno.

Muchas veces el alumno desconoce sus puntos fuertes porque nadie ha puesto al descubierto sus talentos, por lo tanto es posible que esté recibiendo más bien castigos por su bajo rendimiento académico y menos elogios por parte de su familia, que se espera lo ayude a ensayar conductas prosociales que lo preparen a enfrentar los altibajos de cualquier ambiente, en este caso la escuela, en donde se encuentra tratando de salir airoso.

A menudo los alumnos, durante el curso escolar, tratan de adaptarse al ambiente, pero en este proceso necesariamente tienen que enfrentar diversos cambios y retos, que incluyen: maestros por conquistar, compañeros de clases con quienes negociar, materias que estudiar y rutinas de trabajo que cumplir. Desafíos que de alguna manera determinan su motivación académica.

Precisamente visualizando a la familia y luego a la escuela, que son algunos de los medios en los que el alumno se desenvuelve, es como inicia la investigación, para posteriormente plantear el problema.

Antecedentes

Hace unas décadas se tenía la creencia de que el ambiente en el cual se desarrollaba el alumno no era importante y más bien fueron objeto de estudio los síntomas y conductas que éste presentaba en la escuela y en otros contextos. Sin embargo, la psicología está considerando la posibilidad de que el ambiente sí influya en el comportamiento del individuo (Entwistle, 1988).

Algunos investigadores han enfocado sus estudios solamente en la familia disfuncional, porque encontraron patologías a nivel individual o familiar. A la familia funcional solo se le veía como regulador (Olson, 1982). Poco se sabe de investigaciones que hayan estudiado a la familia mexicana funcional y los elementos que intervienen en ella para que el hijo, como alumno, se proyecte en mayor o menor grado con motivación en la escuela.

En una investigación realizada en México (DIF/UNICEF/PNUFID, 1999) por parte del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), con apoyo del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y el Programa de Naciones Unidas para la Fiscalización Internacional de Drogas (PNUFID), sobre las niñas, niños y adolescentes trabajadores en 100 ciudades del país, se encontró que en este momento tan difícil de transición (la caída de los salarios y el escaso dinamismo en el crecimiento del empleo) ha llevado al incremento del número de niños trabajadores fuera del hogar. Más de la mitad de las familias con menores vive en condiciones de pobreza. La globalización de la economía, la imposición de una cultura a través de los medios de comunicación y las pautas de consumo estereotipadas, aceleran los cambios en la República Mexicana, lo cual se traduce en constantes migraciones y en la concentración urbana de la población, para alcanzar el sueño

dorado del consumismo, generando en consecuencia privación, falta de oportunidades y expectativas de vida frustradas que inciden en la dinámica de las relaciones familiares.

De acuerdo con el informe presentado por estas fundaciones, la calidad de la escuela es lo que más cuenta para una percepción positiva de los niños sobre la educación. Además, señala que parecen ser cuatro las principales causas del fracaso escolar, mencionadas en orden de importancia: a) la pobreza en un 50% de los casos (necesidad económica y de trabajo) b) factores asociados al proceso educativo en un 33% (no les gusta la escuela), por expulsión y reprobación, c) problemas familiares en un 10% (indiferencia, falta de afecto, tensiones), como violencia y ruptura familiar, d) falta de documentos, como boletas acreditadas, actas de nacimiento o comprobantes legales de estudios en un 3% (DIF/UNICEF/PNUFID, 1999).

Estudios recientes, llevados a cabo en diferentes países de América revelaron que la causa de la pobreza podría estar relacionada con la falta del padre en la familia, como opina Dart (2003). Esta investigadora, hablando acerca de la importancia de prevenir el divorcio, sugiere que más niños podrían beneficiarse de la relación especial del padre y la madre que cuidan de ellos y están activamente involucrados en sus vidas, pues la influencia familiar puede determinar el futuro del hijo y del alumno.

La misma autora agrega que las estadísticas muestran que en casi el 22% de los hogares americanos no hay padre y el 90% de los niños vagabundos y sin hogar proceden de ese tipo de hogares, igual que el 85% de todos los niños que muestran desórdenes de comportamiento. El 80% de los violadores que actúan a consecuencia de rencor diferido proceden de hogares sin padre, lo mismo que el 71% de los

estudiantes que experimentan fracasos universitarios y el 70% de los jóvenes que se encuentran en instituciones estatales de readaptación social, además del 85% de los jóvenes que cumplen condena en prisión.

Los porcentajes que registran las estadísticas presentadas son un reflejo de un problema cada vez más agudo de crisis familiar. Se tienen implicaciones no sólo a corto sino a largo plazo, pues las tendencias de los niños que proceden de estos hogares sin padre, en comparación con los que no carecen de él, indican que tienen 5 veces más probabilidades de suicidarse, 32 veces más probabilidades de escapar de casa, 20 veces más probabilidades de tener trastornos de comportamiento, 14 veces más probabilidades de cometer violaciones (en el caso de los hombres), 9 veces más probabilidades de abandonar sus estudios universitarios, 10 veces más probabilidades de abusar de las drogas, 9 veces más probabilidades de acabar en una institución de rehabilitación estatal y 20 veces más probabilidades de acabar en prisión.

Por lo tanto, si las relaciones familiares son determinantes en la vida del educando, es necesario realizar investigaciones que no estén centradas únicamente en las características individuales del alumno (personalidad, género, edad y estilo de comportamiento) sino también en la familia, con el fin de descubrir qué aspectos influyen en el ambiente familiar, midiendo el nivel de competencia familiar, es decir, si existe optimismo, toma y seguimiento de decisiones, cercanía y expresión verbal o física de afecto entre los miembros de la familia, así como creatividad, negociación y responsabilidad ante los conflictos, y cómo están elementos como: salud, conflicto, cohesión, liderazgo y expresividad emocional en el sistema familiar (Beavers y Hampson, 2000).

Declaración del problema

En el problema del presente estudio se toman en cuenta dos variables: La competencia familiar y la motivación académica. Se toma la primera como la percepción del estudiante acerca del funcionamiento familiar, es decir la valoración del adolescente como parte de su sistema y que puede medir desde dentro a la familia (Beavers y Hampson, 2000). Esta valoración se basa en una serie de aspectos emocionales, comunicativos y estructurales de la vida familiar, conscientes de la estimación subjetiva que implica una valoración individual, sobre aspectos como éstos.

Por otra parte la motivación académica es definida como el interés en el trabajo escolar, clasificándose los procesos implicados en dicho interés, en motivación intrínseca, es decir el interés hacia las ideas expuestas en clase, que en consecuencia demuestra una implicación personal en el trabajo escolar, y motivación extrínseca, como interés sólo por miedo al fracaso, sobre todo cuando el énfasis en la competitividad se remarca, debido a las recompensas otorgadas por los esfuerzos realizados (Entwistle, 1988).

Al relacionar las dos variables el problema queda planteado en la siguiente pregunta: ¿Qué relación existía entre la competencia familiar y la motivación académica de los alumnos de tercero de secundaria de cinco escuelas del estado de Nuevo León del ciclo escolar 2004-2005?

Objetivo general

Analizar las percepciones del adolescente en relación con la competencia de su familia, como principal medio de interacción afectiva y educativa, para determinar

el grado de relación que tiene con el tipo de motivación proyectada en la escuela, según sea extrínseca o intrínseca.

Objetivo específico

Estudiar la teoría en cuanto a la relación que existe entre la competencia familiar y los elementos que la componen (salud familiar, conflicto, cohesión, liderazgo y expresividad emocional) y la motivación académica (intrínseca y extrínseca) del alumno.

Limitaciones y delimitaciones

Fue una limitación la escasa bibliografía sobre el tema y sobre el uso de instrumentos en México para estudios en el área familiar.

Otra limitación de esta investigación fue la falta de información en cuanto a la forma de motivar de los maestros de los alumnos estudiados.

Debido a los gastos que implicaba recorrer diferentes escuelas, el campo de estudio se delimitó a cinco escuelas secundarias con alumnos del tercer grado, dos particulares del sistema escolar de la Iglesia Adventista del Séptimo Día (IASD) y tres escuelas públicas, ubicadas en Monterrey y Montemorelos, estado de Nuevo León, México.

Finalmente, ésta investigación se circunscribió a considerar dos estadios de la motivación académica: Miedo al fracaso, como motivación extrínseca, e interés en las ideas, como motivación intrínseca.

Presuposiciones

El presente estudio partió de las siguientes presuposiciones:

1. El estudiante tiene razones y motivos muy distintos para proseguir su educación.
2. La motivación académica del alumno es una reacción fundada en experiencias pasadas, ya sea en el hogar o la escuela.
3. Los estudiantes son seres sociales capaces de ser influenciados por la familia, el maestro y los compañeros de clase.
4. El estudiante progresa desde niveles bajos a niveles más complejos de desarrollo, por medio de interacciones con el ambiente y estímulos, hacia la adaptación personal y el nivel de funcionamiento.
5. La motivación en el estudiante puede presentar diferencias ante un maestro u otro y ante una asignatura u otra.
6. El interés por las ideas y el miedo al fracaso se hallan de manera similar tanto a nivel general como por asignatura.
7. Al aplicar el instrumento las respuestas fueron veraces.
8. Cada alumno forma parte de una familia con expectativas claras respecto al desenvolvimiento académico del alumno.

Propósito de la investigación

La investigación tuvo el propósito de indagar qué percepciones tiene el alumno en relación con la competencia de su familia y qué relación tienen dichas percepciones con el tipo de motivación que lo impele a cumplir con sus responsabilidades escolares, ya sea extrínseca o intrínseca. Además, pretendió averiguar cómo se relacionan dichos conceptos con otros elementos como el hecho de estudiar en una

escuela particular adventista o pública, el género, las personas con las que vive el alumno y el total de miembros en su familia.

Importancia y justificación

El trabajo que realiza el maestro con los alumnos ha sido solitario y arduo; a veces parece imposible solucionar problemas de alumnos con fracaso escolar y desmotivados para cumplir con las expectativas escolares. El maestro entonces trata de cumplir sólo su horario de trabajo y satisfacer las expectativas inmediatas. De ahí que se ha considerado la escuela como una agencia educativa de carácter formal y con objetivos formalizados legalmente (Ibáñez, 1976). Muchas veces la escuela ha ignorado o le ha dado poca importancia a la familia y trata de lograr sus objetivos encerrada en sí misma.

El presente estudio tiene la intención de profundizar en ésta problemática y averiguar qué experiencias en la familia conforman al alumno y qué tipo de interés en la escuela impele al alumno a cumplir con el trabajo escolar, para ofrecer al hogar y a la escuela algunas estrategias que incidan sobre el programa escolar organizado anualmente. En este marco la perspectiva y posibilidades para el alumno pueden ser amplias.

Dunn, Brown y Beardsall (citados en Dunn, 1994) opinan que en la adolescencia la motivación deficiente es una de las principales causas del problema de bajo rendimiento académico, por esto proponen las charlas familiares como el mejor modo de estimular la comprensión en los hijos de los estados emocionales propios y ajenos, lo cual asegura la comunicación entre los miembros de la familia.

Hipótesis

H1: Existe relación entre la competencia familiar y la motivación académica de los alumnos de tercero de secundaria de cinco escuelas del estado de Nuevo León del ciclo escolar 2004-2005.

Esta hipótesis será analizada por medio de la r de Pearson, esperando encontrar un valor r mayor a 0 y un nivel de significación menor o igual a .05. Esto significaría que a mayor competencia familiar mayor motivación académica en el alumno.

Definición de términos

Para poder comprender el enfoque que se le da al estudio, a continuación se definen algunos términos que son utilizados:

Escuela: Establecimiento público o particular donde se instruye o se educa. Edificio en que está instalado. Corporación de docentes o discentes en comunidad y plenitud de ejercicios (Saavedra, 2001).

Patología: Indica un hecho, situación o estado anómalo (Godoy, 2005).

Funcional: Se considera una familia funcional cuando las tareas o papeles asignados a cada miembro están claros y son aceptados por cada uno. Existe flexibilidad, los miembros se complementan recíprocamente en el cumplimiento de las tareas asignadas y éstas no se ven de manera rígida (Satir, 1985).

Disfuncional: Es la familia que no tiene la capacidad de asumir cambios, es decir, existe estricta rigidez en sus reglas, lo cual le impide ajustarse a su propio ciclo

y al desarrollo de sus miembros. Es característico el incumplimiento de sus funciones básicas (Walsh, 1982).

Globalización económica: Proceso en el cual el predominio del pensamiento económico de libre mercado a nivel mundial determina las relaciones de interdependencia económica y comercial entre las naciones. Constituye el reconocimiento explícito de la interconexión existente entre todas las economías del mundo a través de los mercados internacionales de bienes y servicios (Cruz, 2002).

Consumo estereotipado: La sociedad de consumo sugerida por la publicidad a través de los siguientes argumentos retóricos:

1. Personalización de los objetos y servicios. El principio y el fin de toda actividad económica es el tú individual. El individuo está completamente cautivado por el hedonismo del consumo.

2. Propuesta de goce inmediato. Una sociedad muy productiva, como la actual, precisa un consumo muy planificado y una rotación continua de inventarios. Si es para el consumo, es para todo el sistema.

3. Producción, gracias a la publicidad, de necesidades, como si se tratase de crear cualquier otro tipo de mercancía.

4. Mercantilización de los modos de vida: son los objetos los que producen la sociedad y no al contrario.

5. Utilización del hombre como sujeto de consumo y no como fuerza productiva. El consumo materializa a las personas y personaliza los objetos (Eguizábal, 1990).

Adventista: movimiento que está representado por los miembros del "segundo advenimiento" y del "séptimo día". La Biblia es la regla fundamental de su fe y moral. Una de sus creencias es que los padres han de criar a sus hijos para amar y obedecer a Dios; por su ejemplo y sus palabras ellos han de enseñarles que Cristo es un Padre amoroso. El aumentar la cercanía familiar es distintivo de este mensaje evangelístico final (*Creencias fundamentales de los adventistas del séptimo día*, 1997).

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

La psicología se ha desarrollado como una ciencia experimental, con toda la fuerza de la precisión y la explicación causal que eso implica, pero también con la consecuencia de que los acontecimientos dentro del complejo mundo emocional de la familia han sido descuidados (Dunn, 1993).

Algunas teorías, que serán analizadas más adelante, han sido replanteadas y utilizadas por investigadores estudiosos de la psicología social y educativa, para analizar la conducta del individuo en la escuela y conocer así los factores que intervienen en el proceso de aprendizaje, aunque muchas veces es difícil poder determinar por qué existen en cada grupo de estudio variaciones de actitudes, contextos y percepciones. Aun así, el presente estudio consideró importante analizar algunos aspectos y procesos de la familia y cómo influyen en el desarrollo de la motivación en los adolescentes.

Competencia familiar

Desde el final del siglo XIX, la concepción de la familia ha cambiado y ha generado necesidades de atención, la sociedad ha dado respuestas mediante movimientos como el trabajo social, la reforma sexual de la posguerra, la educación para la vida familiar, la creación de la profesión de consejero matrimonial, el establecimiento de la terapia sexual y el desarrollo de la psiquiatría social y de la terapia

familiar (Broderick y Schrader, 1991). La finalidad no sólo es la salud psicosocial, sino también obtener una armonía familiar que produzca individuos sanos y productivos para la sociedad.

Las características de las familias cobran especial interés ante la sociedad, por ello cada individuo, cada relación diádica y el patrón de relaciones dentro de la misma se ven afectados por el mundo social (Hinde, 1980). Las conexiones entre los procesos de las relaciones familiares y el efecto entre sus miembros han generado una gran variedad de enfoques en las investigaciones.

En cada familia se pueden observar distintas expectativas, valores, reglas y prácticas disciplinarias, así como también diferentes niveles de involucramiento en la educación y estilos didácticos con los hijos. Beavers y Hampson (2000) definen la competencia familiar como lo bien que la familia realiza sus funciones, el apoyo y sustento que otorga, el establecimiento de límites generacionales claros, la eficacia de los liderazgos, la fortaleza de la coalición paterna, la forma como se potencializa la separación y la autonomía evolutiva de los hijos.

También forma parte de la competencia familiar la eficacia en la negociación y comunicación de los conflictos, el dominio moderado del poder manifiesto, la congruencia de la mitología familiar con la realidad externa, el reconocimiento por parte de cada integrante de la familia de la responsabilidad de sus acciones, la capacidad para expresar los diferentes sentimientos, la calidez, afectividad, festividad y optimismo de la familia, la inexistencia o casi inexistencia de conflictos irresolubles, la sensibilidad consistente, la empatía y la atención a las necesidades de interdependencia.

En cuanto a las relaciones familiares y el desarrollo cognitivo, varios estudios correlacionados señalan que puede haber vínculos entre las diferencias en disciplina de los padres, estilos de enseñanza, apoyo e interacción verbal y el desarrollo intelectual (Maccoby y Martin, 1983). Un hallazgo indica que la contribución genética al desarrollo cognitivo aparentemente aumenta con la edad del niño (Plomin y Neiderhiser, 1992), por tanto las demostraciones de una mayor influencia familiar en la habilidad cognitiva con la edad pueden reflejar la creciente importancia genética en las diferencias individuales de los estudiantes más que el aumento en las influencias ambientales (Plomin y Bergeman, 1991).

Esto complementa la teoría del desarrollo cognitivo, en cuanto a la influencia ambiental, pues afirma que toda persona progresa desde niveles bajos a niveles más complejos de desarrollo, por medio de interacciones con el ambiente y estímulos hacia la adaptación personal y el nivel de funcionamiento (Kohlberg, 1984).

En las variables de interacción (disciplina parental, estilos de enseñanza, apoyo e interacción verbal) estudiadas hace aproximadamente un cuarto de siglo se encontró un porcentaje pequeño de variación (Widlak y Perruci, 1988), pero el apoyo de los padres fue el componente más importante de los índices de interacción estudiados. Se observó que los hijos de familias pequeñas también pasaban más tiempo en actividades intelectuales y culturales (Blake, 1981).

Algunas teorías enmarcan las relaciones familiares y su influencia en el desarrollo de los niños que abordan las escuelas. Es necesario considerar el campo de la psicología del desarrollo, que ha sido reincorporada al área de la psicología para dedicarse al individuo como objeto de estudio y al papel que desempeña el medio ambiente en el desarrollo del mismo. Bronfenbrenner (1987) habla de cómo el ambiente

en el que se desenvuelve el individuo tiene una influencia como marco de referencia. Un aspecto especialmente relevante de su enfoque es el énfasis en “la adaptación progresiva a lo largo de la vida, entre el crecimiento del organismo humano y el cambiante medio ambiente en el que vive y crece” (p. 185).

Muchos de los problemas individuales de adaptación personal y nivel de funcionamiento comienzan o terminan dentro de la familia. Las familias de hoy enfrentan interminables desafíos y frustraciones que amenazan sus estructuras presentes y someten sus recursos a exigencias excesivas. Hasta hace pocos años la sociedad se interesaba poco en ayudar a las familias, mientras sus miembros fueran capaces de desempeñarse (Olson, 1982). Poco se sabe de los aspectos positivos de las familias que ayudan a enfrentar eficazmente los desafíos que se presentan y que pueden funcionar para protegerse de efectos causantes de tensión.

Existen algunas investigaciones que indican que el ambiente familiar influye decisivamente en la adquisición de conductas prosociales. Las reacciones de los padres en situaciones difíciles influyen en la respuesta de sus hijos. Si los niños ven en el hogar modelar conductas prosociales, estarán más propensos a imitarlas en otros lugares como la escuela. (Meece, 2000, p. 300)

En otro lado, el mismo autor añade:

Por el contrario, las tácticas de fuerza que incluyen el castigo físico, la restricción física o la prohibición no explicada pueden ser disuasores eficaces, pero no ayudan a aprender las conductas prosociales. Lo mismo sucede en el aula con los maestros quienes muestran una conducta tendenciosa contra los estudiantes agresivos. (p. 305)

Así también cada familia tiene características especiales en cuanto a la competencia familiar con distintos niveles de conflicto manifiesto no resuelto, lucha, culpabilización y discusión, con diferentes niveles de negociación y aceptación de la responsabilidad personal en la resolución de situaciones conflictivas (Beavers y Hampson, 2000).

Sin embargo, es probable que cuando los padres tienen problemas sientan temor ante el poder de la escuela, se pongan a la defensiva debido a sus posibles limitaciones y de alguna manera no envíen a sus hijos a la escuela con el mensaje explícito de aprender (Bowman, 1999).

La teoría psicoanalítica establece que cuando un niño se siente frustrado con el control parental (padre/madre) y desarrolla hostilidad ante el castigo anticipado o ante la pérdida del amor paternal, adopta las reglas de sus padres (y por consiguiente las reglas de la sociedad). A fin de evitar la culpa el niño actúa de acuerdo con las prohibiciones paternas que ha interiorizado. Cuando llegan los conflictos y los sentimientos de culpa y ansiedad se presentan, el ego emplea mecanismos de defensa (tales como la negación, represión y proyección) para restaurar el equilibrio psíquico y habilitar al niño a defenderse contra los impulsos corrientes de actuar en una forma diferente a las demandas paternas (García, 1996).

En su autobiografía, Piaget describe a su padre como “un hombre de espíritu escrupuloso y crítico, a quien no le gustaban las generalizaciones apresuradas y que no temía entablar una polémica cuando veía la verdad histórica deformada por el respeto a las tradiciones” (citado en García, 1996, p. 14). Además señala que su padre siempre resaltó el valor del trabajo sistemático. A su madre la describía como una persona inteligente, enérgica y con un fondo real de bondad, aunque su temperamento, más bien neurótico, hizo que la vida familiar fuera bastante difícil. Dada esta situación familiar, Piaget desde temprana edad abandonó los juegos propios de su edad interesándose en el trabajo científico, tanto para imitar a su padre como para no refugiarse en un mundo personal poco reconocido. También como consecuencia del

desequilibrio emocional de su madre se interesó por el psicoanálisis y la psicopatología, temas que con el tiempo lo llevarían hacia otros aspectos de la psicología.

Ante todo esto Piaget afirma que establecer un fin en la educación no es tan fácil y no sólo porque cada individuo es distinto. Por ello exhortaba a las autoridades educativas a tomar decisiones con especial cuidado, con base en investigaciones respecto a la educación, e insistía en que es muy importante que los responsables de las directrices que han de darse a los educadores cuenten con estudios objetivos de las relaciones entre la vida social y la educación.

Dunn (1994) menciona que un cambio en la familia tiene un efecto sobre los hijos, que estará asociado con la calidad de relaciones fuera de ella, a pesar de que la dirección de la conexión no es clara. Debido a ello los niños de una familia recientemente divorciada, por ejemplo, están más aislados en la escuela y tienen problemas para establecer relaciones con sus compañeros (Richards, 1991).

Aunque existen cambios en cada ciclo de vida de la familia, Falicov (1991) se refiere a tres aspectos protectores dentro de la vida familiar:

1. La cohesión familiar, que tiene que ver con el grado de separación o conexión de un individuo con su sistema familiar.
2. La adaptabilidad familiar, que enfoca el grado de flexibilidad y aptitud para el cambio del sistema familiar.
3. La comunicación familiar entre diversos miembros.

La cohesión familiar es la ligazón emocional que los miembros de una familia tienen entre sí. Además cabe mencionar que dentro del término de cohesión familiar se hayan las fronteras o límites, las coaliciones, tiempo, espacio, amistades, toma de decisiones e intereses y formas de recreación.

En cuanto al liderazgo familiar, Beavers y Hampson (2000) lo definen como la distribución que existe en la familia de la toma de decisiones y el seguimiento que se les da a estas decisiones; incluye valoraciones de patrones fuertes y consistentes del liderazgo en la familia, ya sea compartido o individual

La teoría del aprendizaje social establece que las personas aprenden observando el comportamiento de otras personas. El estímulo viene a ser un modelo, que actúa sobre la persona, quien produce una respuesta. La respuesta es enlazada a un refuerzo, el cual asegura la continuación o suspensión de la respuesta hasta que se forma un patrón de hábito (Bandura, 1977).

Este mismo autor, quien ha basado sus investigaciones en la teoría del aprendizaje social, ha demostrado en sus estudios que el comportamiento se aprende por la observación de otros y después se refuerza por medio de la repetición de lo observado.

En la actualidad los modelos que presentan los medios de comunicación como la televisión y la internet (Campolo, 1989) ejercen gran influencia hasta en la paternidad, ya que tienen la capacidad de definir lo que deben esperar los niños de sus padres. Los padres de la televisión nunca están agotados después de un día de trabajo, nunca están tensos e irritables; son siempre sabios y extremadamente confiables. Por lo tanto los niños inevitablemente se preguntan por qué sus propios padres no son como los de la televisión. Antes bien, parecen ser injustos y malos. En consecuencia, es difícil que los padres reales establezcan un modelo digno a los ojos de los niños que los ven como inadecuados, en comparación con los padres de la televisión.

Por otro lado, otras investigaciones en cuanto al comportamiento humano afirman que un individuo tiende a imitar a la gente de quien recibe afecto y estima, prestigio, poder y competencia, además de gozar interactuando donde se siente aceptado (Bandura, 1977). Sin embargo, es interesante cómo sucede este proceso ya que diversos criterios son aplicados y no sólo están implícitos en el aprendizaje social.

Gage y Berliner (1992) proponen cuatro fases en el aprendizaje social:

1. Fase de atención: ocurre cuando se atiende a modelos de alta capacidad, estado social alto y experiencia; estos son incentivos que tienen influencia para atender o no un modelo.

2. Fase de retención: sucede dependiendo de la proximidad de atención para decidir colocar lo visto en la memoria a largo plazo y practicar lo importante.

3. Fase de reproducción: sucede por medio de imágenes o claves de la memoria verbal que guían en la ejecución real del comportamiento, se perfecciona a través de la aprobación manifiesta y la realimentación.

4. Fase motivacional: es cuando se facilita el comportamiento, porque se lleva a cabo por refuerzos ligados a los sentidos y las emociones.

De lo anterior se desprende que la relación entre los padres tal vez tenga más que ver con lo que se llama el estilo de vida de la familia que cualquier otro aspecto del comportamiento de los padres. Si hay tolerancia, respeto y afecto entre los padres, los hijos reflejarán estas características en su propia personalidad y en su relación unos con otros (Forer, 1969).

White (1954) dice que "una verdadera educación no desconoce el valor del conocimiento científico o literario, pero considera que el poder es superior a la

información, la bondad al poder y el carácter al conocimiento intelectual”. Además añade que “si los padres no ejercen modelos apropiados en sus hijos, la obra del maestro no sólo se hará más dura y penosa, sino a menudo será completamente infructuosa” (p. 225).

Existen numerosos ejemplos que destacan el poder educativo de la familia, que implican el hecho de que el logro de mejores familias es más importante que el logro de mejores escuelas. Para Knight (2002) la familia, los medios masivos de comunicación y los compañeros de grupo son los medios inmediatos que comparten la responsabilidad de educar, pues son los círculos inmediatos del alumno, de donde extrae modelos y nuevos aprendizajes que determinan sus relaciones posteriores.

Como parte de la competencia familiar Beavers y Hampson (2000) incluyen la expresividad emocional en la familia, la definen como la percepción de sentimientos de cercanía, de expresiones físicas y verbales y de sentimientos positivos y como la facilidad con que se expresan la calidez y el afecto.

La teoría humanista establece que son los atributos personales los que hacen que cada persona sea distinta. Cada ser humano nace con un potencial para desarrollar, y a medida que un niño crece sus campos de percepción aumentan para incluir no sólo sus propias necesidades sino las de otros.

Se tienen pruebas de que, a partir del nacimiento, las características individuales de los bebés tienen una influencia en el comportamiento de sus padres (Bell, 1968). Entonces los padres influyen sobre los hijos, la esposa sobre el esposo y el esposo sobre la esposa y los hermanos entre sí, además de los otros parientes que forman la familia (Tinsley y Parke, 1984). Esta calidad de relaciones que enlaza a los hijos con sus padres está relacionada con las características individuales así como

con la sensibilidad y capacidad de respuesta del padre o la madre hacia los hijos y viceversa.

Bowman (1999) habla acerca de los elementos básicos que perfilan una familia y determinan el tratamiento del niño y más tarde la conducta del alumno; por ejemplo, las creencias parentales generales respecto a la edad, género, valores morales, religiosos y políticos, además de las creencias sobre la naturaleza del desarrollo infantil. También existen creencias parentales específicas, las cuales se refieren a los hijos respecto a su temperamento, carácter o personalidad individual.

Respecto a las percepciones de cercanía, la facilidad de expresiones físicas y verbales de calidez y afecto entre los miembros de la familia, existen estudios que demuestran que al comparar los padres y madres que trabajaban en actividades orientadas a las cosas con padres y madres que trabajaban en actividades orientadas hacia las personas, éstos reportaron menos necesidad de estar en control al interactuar con sus niños y más receptividad hacia los intentos de sus hijos de capturar su atención que los primeros (Stratton, 1988).

La familia y la escuela

Al estudiar el desarrollo del individuo, en psicología se formuló el concepto “nicho de desarrollo del individuo, definido como un marco de referencia, basado en dos principios de gran alcance que reflejan el origen de esta noción en la antropología social y en la psicología del desarrollo” (Super y Harkness, 1986, p. 545). Primero, que el ambiente que rodea al niño está organizado de una manera no arbitraria y como parte de un sistema cultural, tomando en cuenta contingencias y una flexibilidad variable, repeticiones temáticas y sistemas de significado; segundo, que el niño

tiene una disposición nativa, que incluye una constelación que le es propia de potencialidades temperamentales y de competencias.

Considerando entonces el desarrollo del niño como un proceso dirigido desde dentro y en gran parte vulnerable a la influencia externa, es de suma importancia reflexionar en la familia, como primera agencia educativa, y en la escuela, cuyo propósito es enseñar a convivir en el plano social, porque es allí donde el niño encuentra personas con las que establece relaciones que refuerzan su conducta e influyen en la adquisición de nuevos conocimientos. En estos contextos es donde está depositada gran parte de su riqueza y potencial para valorar su desarrollo académico.

A partir de aquí surge la necesidad de estudiar la dinámica familiar y su conexión con la escuela, que es el lugar donde el intercambio relacional es sólo una consecuencia, además de que complementa a quienes se involucran.

Algunas teorías han sido construidas culturalmente y han sido de gran importancia para definir a los padres en relación con los estadios de desarrollo de sus hijos, y esas definiciones han sido trasladadas a diferentes ambientes físicos y sociales.

Cada estudiante, cuando llega a las aulas frente al maestro, trae un aprendizaje previo. Ha aprendido patrones básicos de la vida en el contexto de su propia familia. De alguna manera ha asignado más valor a unas cosas que a otras. La familia le ha enseñado sobre el amor y las relaciones entre amigos, familiares y miembros de la comunidad, y ha aprendido qué es agradable y qué no lo es.

También ha aprendido a utilizar el lenguaje y sabe cuándo puede hacer preguntas, cuándo es necesario pensar y guardar silencio y cuándo compartir

sentimientos, conocimientos y creencias. Es decir, el estudiante trae consigo experiencias de su casa, las cuales forman la base de su aprendizaje en la escuela.

Oliva y Palacios (2001) comparan la realidad del alumno en la escuela y el hogar. En la familia el aprendizaje está basado en la afectividad y la aceptación es totalmente incondicional e independiente del logro académico, mientras que en la escuela el aprendizaje está basado en un currículo, con expectativas totalmente ajenas a las necesidades del estudiante; además la aceptación del mismo está condicionada al logro académico.

Desde una perspectiva cultural y social, la dinámica familiar incluye los factores parentales que tienden a crear y mantener la estructura familiar y los que tienden a alterarla. Esos mismos factores se encuentran en los niños, quienes también reciben la contribución positiva y negativa de la sociedad (Winnicott, 1998).

Las culturas y las sociedades varían respecto al lugar que otorgan a la familia, al tamaño de la misma y al tipo de relación que la solventa. Elkonin (1971) señala que las etapas en la evolución infantil están determinadas por el desarrollo histórico social. Sin embargo, lo importante es que los miembros en la familia se mantengan informados acerca de su propio valor, para luego actuar en bien de la sociedad.

Cada quien es libre de aprovechar o no la ayuda que se le brinda antes o después de formar una familia y cada cual es libre de decidir cuánta tensión cargar sobre la misma o de canalizar externamente la tensión en bien de la sociedad. Pues aún en este mundo globalizado y cambiante la familia es un baluarte supremo.

Vygotsky (1987) habla de crear un laboratorio extraescolar cuya estructura sea mediatizadora y facilite las relaciones estratégicas entre el hogar y la escuela, con el objetivo de apoyar las nuevas prácticas de enseñanza que hacen gran uso de los

recursos escolares y comunitarios. Y otro de sus enfoques es la creación de relaciones significativas entre la vida académica y la social a través de las actividades de aprendizaje concretas de los estudiantes.

La motivación académica

Algunos investigadores definen la motivación de acuerdo con tres clases de teorías (Meece, 2000):

1. La teoría de las necesidades innatas, las cuales establecen la necesidad de logro y autorrealización.

2. Las teorías conductuales, que se centran en cómo influyen los motivadores en las conductas.

3. Las teorías cognitivas, que subrayan las creencias, los valores, las metas y los procesos cognitivos implicados en la motivación.

A veces, tanto en la familia como en la escuela, no se consideran las variaciones individuales en el ritmo y los estilos de aprendizaje, ni se toma en cuenta que el aprendizaje es “esencialmente social y co-construido, esto significa que el maestro y el niño desempeñan papeles igualmente activos y la motivación para aprender no reside ni en el niño ni el adulto, sino que está unida a dicha relación” (Bowman, 1999, p. 93).

Una investigación realizada por Newby (citado en Meece, 2000) reveló que los profesores novatos suelen premiar o castigar para motivar a sus alumnos. Más de la mitad de las estrategias motivacionales consistían en algún tipo de reforzador externo: más tiempo de recreo, pérdida de privilegios, etc. Las estrategias consistentes en

aumentar la importancia de una actividad o la confianza de los alumnos en la realización de la actividad ocurrieron en menos del siete por ciento de las observaciones.

Al preguntar qué elementos son los que incentivan a un alumno para el logro académico, los teóricos sólo definen el logro como una necesidad psicológica persistente, como un estado activado por el ambiente y como un conjunto de cogniciones y creencias. Meece (2000) dice que “el término motivación deriva del verbo latino *mo-vere*, que significa mover. Los teóricos tratan de explicar lo que inicia la conducta, la sostiene y le pone fin en situación de logro” (p. 285).

White (1940) afirmó hace años que el motivo es lo que da carácter a nuestros actos, marcándolo con ignominia o con alto valor moral. Años después Havighurst (1960) enfatizaba en sus estudios que había elementos internos en la motivación y las intenciones de un individuo. Maslow (1968) más tarde expuso la jerarquía de las necesidades humanas como una de las teorías más conocidas de la motivación, sosteniendo que el ser humano tiene necesidades de orden inferior y superior y las ordena conforme a las siguientes prioridades: (a) necesidades fisiológicas (hambre, sed, sueño), (b) necesidades de seguridad (ausencia de daño físico o psíquico), (c) necesidades de amor (aceptación y afecto de los padres, de los amigos), (d) necesidades de reconocimiento y (e) necesidades de autorrealización.

El mismo autor afirmó que las necesidades superiores se despiertan después de que las necesidades primarias han sido satisfechas. Si una necesidad primaria choca con una más alta, por ejemplo comer vs. estudiar, la primaria predominará. Para Maslow el nivel más alto de funcionamiento ocurre cuando una persona llega a sentirse autorrealizada y esto solamente ocurre cuando todas las necesidades anteriores en la jerarquía están satisfechas.

Un estudio reciente hecho por Harter, Whitesall y Kowalski (citados en Meece, 2000) revela que las percepciones de la escuela por parte de los niños cambian cuando inician el nivel medio. En comparación con los alumnos de primaria, los de primer grado de secundaria mencionaron que daban más importancia a la competencia, a conocer la respuesta correcta, a obtener buenas calificaciones y a empezar a compararse con sus compañeros. Más aún, los que percibieron estos cambios en el ambiente escolar mostraron menos competencia académica, más ansiedad ante el aprendizaje y mayor motivación extrínseca que los que no lo percibieron. Este estudio, además, reveló que los cambios del entorno educativo influían menos en quienes tenían una percepción positiva de su competencia académica. Por ello recomienda a los maestros realizar actividades de aprendizaje cooperativo y tutoría para crear una cultura positiva en el aula e incluso en la escuela.

Eccles, Midgley y Adler (citados en Meece, 2000) descubrieron varios aspectos en los que difieren las escuelas secundarias de los niveles anteriores: tienen un profesor por cada materia y los grupos son diferentes, la enseñanza es a grupos enteros y el repaso público, hay una instrucción menos individualizada y con menos oportunidades de escoger y tomar decisiones. En otras palabras, la secundaria tiende a ser todavía más impersonal, formal, evaluativa y competitiva que los grados anteriores. Los estudiantes tienen menos oportunidades de elegir, administrar y dirigir su aprendizaje en una etapa en la que empiezan a adquirir habilidades cognitivas, de solución de problemas más complejos (Meece, 2000). También se cree que estos cambios de métodos didácticos, relacionados con los grados, merman la percepción de las habilidades por parte de los estudiantes y su motivación intrínseca para aprender; sin embargo, estos investigadores no están muy seguros de que la

reducción en la motivación intrínseca sea únicamente una consecuencia natural de los cambios del ambiente escolar.

Entwistle y Kozeki (1985) sintetizan en tres las formas en que padres y maestros influyen en las motivaciones de los alumnos, a saber, los campos afectivo, cognitivo y moral, a partir de las prácticas de crianza diferentes y más tarde según las experiencias en la escuela. Además afirma que es necesario identificar los tipos de motivación que reflejen el énfasis de recompensa y castigo experimentado por los niños en el hogar, ya que la motivación no es una característica propia del alumno, es la reacción a experiencias pasadas en el hogar, su escolarización anterior y las experiencias de aprendizaje.

Entwistle (1988) afirma que la motivación influye no sólo en el grado de esfuerzo dedicado al trabajo escolar, sino también en los tipos de esfuerzo y en los procesos específicos de aprendizaje que se utilizan.

Hablando un poco más de los tipos de motivación, Goleman (2002) estudió el tipo de motivación en los individuos, por las emociones positivas y negativas en la motivación intrínseca y extrínseca, y afirmó que cuando la motivación es intrínseca no se necesitan premios o castigos para trabajar, porque la actividad es recompensada por ella misma. La motivación extrínseca e intrínseca son los opuestos de un continuo, dentro del cual se mueve la gran mayoría de los seres humanos. Meece (2000) habla en sus primeras investigaciones en cuanto a la motivación señalando que las experiencias tempranas exitosas de aprendizaje dan a los niños la confianza para enfrentar el ambiente en forma eficaz y exitosa.

En años recientes algunos investigadores han analizado las diferencias entre las relaciones progenitor e hijo. Los resultados indican que los estilos de crianza

demasiado controladores o permisivos pueden dañar los patrones de motivación y de logro en el niño (Meece, 2000).

La motivación intrínseca se puede definir como aquello que procede del propio sujeto, que está bajo su control y le da la capacidad para autoesforzarse a la vez que disfruta ejecutando una tarea, lo cual induce a la motivación intrínseca positiva. Existen otras emociones positivas que no están directamente relacionadas con el contenido de las tareas pero que también pueden ejercer influencia positiva en la motivación intrínseca. La motivación extrínseca se define, en oposición a la intrínseca, como aquello que procede de afuera y que influye en la ejecución de una tarea.

La motivación intrínseca, según Gutiérrez (2002), está relacionada con la curiosidad de los tipos de conducta motivantes, que tiene que ser nueva e improvisada. Serán más motivantes aquellas conductas que no son obligadas, por eso es necesario que el individuo pueda realizar la conducta que lo motiva. Yubelly (2002) usa para explicarlo un ejemplo muy popular. Dice que la motivación interna es el estado emocional que acompaña una práctica deportiva, como el fútbol. Produce gusto, deseo de mejorarse a uno mismo y es un auténtico reto interno. Es un deseo inmenso por jugar y sobre todo jugar con y por placer, hacer del encuentro en la cancha una tarea intrínsecamente motivada, en donde todos compartamos la certeza de no saber si nuestra selección será campeona pero dará lo mejor de sí misma.

Ha de juzgarse, según la literatura analizada, que la motivación intrínseca está en la misma persona; sólo hay que despertarla y cultivarla, para que se desarrolle en todo su potencial. La motivación intrínseca que funciona a través de la actitud de la persona, hace que ésta disfrute lo que hace, se vuelva creativa y soñadora y haga de dicha motivación un motor que genere energías para emprender un proyecto, sin

descansar hasta verlo realizado, porque lo hace suyo. Por ello se siente desafiado, retado y a la vez estimulado a conseguir su terminación y gozar de la sensación de haberlo logrado.

Según Balí (2002) la motivación intrínseca se divide en tres tipos:

1. Motivación intrínseca para saber: definida por el hecho de realizar una actividad, por el hecho del placer y la satisfacción que uno experimenta mientras aprende, explora o trata de entender algo nuevo. Aquí se relacionan varios constructos tales como la exploración, la curiosidad, los objetivos de aprendizaje y la intelectualidad intrínseca.

2. Motivación intrínseca hacia la realización: es la medida en la cual los individuos se enfocan más en el proceso de alcanzar los logros que en los resultados. De este modo, realizar cosas puede definirse como el hecho de enrolarse en una actividad, por el placer y la satisfacción experimentada cuando uno intenta realizar o crear algo.

3. Motivación intrínseca que lleva por sí sola hacia experiencias estimulantes: opera cuando alguien realiza una acción a fin de experimentar sensaciones (placer sensorial, experiencias estéticas, diversión o excitación).

Al iniciar la educación escolarizada el niño tiene un deseo intrínseco de aprender; sin embargo, hay cambios evolutivos en la motivación intrínseca que suelen ser acompañados de una disminución en la seguridad y el propio desempeño, así como en un aumento de la ansiedad (Harter y Connell, citados en Meece, 2000). Es decir, que según la etapa de los estudiantes es como ellos se evalúan en cuanto a sus habilidades. Al aumentar la conciencia del adolescente, tienden a intensificarse sus inquietudes respecto a las evaluaciones y sus temores de “parecer tontos”. Pero a

medida que el estudiante va madurando mejorarán las condiciones para integrar la información en cuanto sus habilidades, provenientes de diversas fuentes; esto provocará menos ansiedad al enfrentar un ambiente competitivo.

En la presente investigación el concepto de motivación intrínseca está fundamentado en investigaciones realizadas por Entwistle (1988). Él propone como motivación intrínseca un enfoque profundo, relacionando con el interés del alumno por las ideas vistas en clases, mientras que la motivación extrínseca la presenta como un enfoque superficial, motivado sólo por el miedo al fracaso y que, en consecuencia, produce ansiedad por la evaluación. Por el contrario, el enfoque profundo consiste en comprender, relacionar con conocimientos previos el significado personal que encuentre en relación con otras experiencias personales. Concluye que a más conocimiento previo sobre un tema, mayor nivel de comprensión y aprendizaje (la Tabla 1 muestra las formas de motivación divergente). Es importante mencionar que estos enfoques pueden variar de un maestro a otro y de una asignatura a otra.

Un enfoque profundo es trabajar a fondo hasta tener la certeza de que se ve con claridad cómo se llega a las cosas; no hay límites para aprender. Es estar consciente de cómo llegar allí y entonces comprender (Selmes, 1985).

Astorga (2002) define como problema el efecto destructor de las calificaciones en las escuelas, desde preescolar hasta la universidad, con sus estrellas doradas y premios en el colegio, y con su sistema al mérito o pago por incentivos. Dice que la motivación extrínseca es sumisión a fuerzas externas que neutralizan la motivación interna. Bajo la motivación por incentivos o recompensa, el aprendizaje y la alegría de aprender en el colegio quedan opacados por la obtención de buenas notas. En el trabajo, la alegría y la innovación se hacen secundarias a una buena evaluación.

Tabla 1

Enfoque de la motivación académica

Motivación	Intención	Enfoque	Procesos
Intrínseca	Comprender	Profundo	Relacionar con la experiencia, conocimientos previos
Miedo al fracaso	Cumplir con los requisitos de la tarea.	Superficial	Memorizar temas sueltos de información

Nota: Fuente: Entwistle (1988).

Bajo este tipo de motivación la persona es controlada por fuerzas externas, por lo que trata de proteger lo que tiene, desconociendo lo que es experimentar el placer de aprender. Motivación extrínseca es la mentalidad de cero defectos.

La recompensa relacionada con la motivación extrínseca puede ser un objeto ambiental agradable o gratificante que se entrega después de haber realizado una acción y que hace que aumente la probabilidad de repetir la acción. El castigo es un objeto ambiental desagradable que se entrega después de realizar una acción y va a hacer que la probabilidad de que se repita disminuya, mientras que el incentivo es un objeto ambiental agradable pero que se entrega antes de que se realice la acción; es un incitador a la acción, algo que invita a ella en virtud de sus propiedades atractivas para el sujeto. De algún modo se podría decir que un incentivo es un motivo visto desde fuera; esto es, desde su término objetivo. Estos tres conceptos son experimentados de manera personal.

También hay tres elementos, según Astorga (2002), que intervienen en la motivación extrínseca:

1. La regulación externa: la conducta es regulada a través de medios externos, tales como premios y castigos. Por ejemplo, un estudiante puede decir: "Estudio la noche antes del examen porque mis padres me fuerzan a hacerlo".

2. Regulación introyectada: el individuo comienza a internalizar las razones para sus acciones aunque en realidad esta internalización no es verdaderamente autodeterminada, puesto que está limitada a las pasadas contingencias externas, por ejemplo: "Estudiaré para este examen porque el anterior lo reprobé por no estudiar".

3. Identificación: es la medida en que la conducta es juzgada importante para el individuo, especialmente lo que percibe como escogido por él mismo, entonces la internalización de motivos extrínsecos se regula a través de la identificación. Por ejemplo: "Decidí estudiar anoche porque es importante para mí".

Estos conceptos parecen acordes con el enfoque de Enstwistle (1988) cuando habla del enfoque superficial, que está relacionado con la motivación basada en fuerzas externas al alumno, quien tiene la intención de cumplir sólo con los requisitos de la tarea, memorizar únicamente la información necesaria para pruebas y exámenes, y encarar la tarea como imposición externa, con ausencia de reflexión acerca de propósitos o estrategias, sin distinguir principios a partir de ejemplos y mucho menos integrar la información, sino más bien considerándola como elementos sueltos. El mismo autor agrega que si se subraya excesivamente la competitividad, sobre todo en la etapa secundaria, el énfasis en recompensas extrínsecas incrementará el esfuerzo aunque hacia un aprendizaje reproductor. Mientras que un aumento del interés y la pertinencia, o sea de la motivación intrínseca, también eleva el nivel de esfuerzo, aunque orientando al alumno hacia una implicación personal en el aprendizaje.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

Con el fin de dar seguimiento al problema planteado en el capítulo I, el cual pretende determinar la relación que existe entre la competencia familiar y la motivación académica del alumno de tercero de secundaria de cinco escuelas del estado de Nuevo León del ciclo escolar 2004-2005, se procedió a organizar las estrategias para la investigación.

Además de presentar las técnicas pertinentes para la recolección de los datos necesarios para el estudio en cuestión, en este capítulo se exponen los procedimientos utilizados para la organización, recolección y análisis de los datos.

Tipo de investigación

La investigación se considera descriptiva, ya que después de aplicar las encuestas los datos fueron organizados en el programa Excell y analizados para mostrar los comportamientos de las variables. El estudio es correlacional, pues se estableció la relación entre las variables principales y las subescalas que las conforman. También tiene la característica de ser ex post facto, ya que se analizaron las percepciones que el estudiante de tercero de secundaria tiene sobre el funcionamiento de su familia sin recurrir a un control de variables.

Población y muestra

A fin de determinar a los participantes del estudio, se eligieron a todos los alumnos del tercer grado de secundaria de dos escuelas particulares adventistas: el Instituto Soledad Acevedo de los Reyes, en Montemorelos, Nuevo León, y el Instituto Vicente Suárez, de Monterrey, Nuevo León, además de otras tres escuelas públicas no adventistas, dos ubicadas en el municipio de Montemorelos, la Escuela Secundaria Federal Profesor Antonio B. de la Garza, la Escuela Secundaria Federal Profesor Felipe de Jesús Jasso, y una más en Monterrey, la Escuela Secundaria Estatal Profesor Roger Pompa. Las escuelas públicas fueron elegidas por conveniencia, debido a la cercanía con las escuelas particulares adventistas, que fueron elegidas intencionalmente debido a las creencias religiosas que profesa.

Instrumentos

Se aplicó una encuesta consistente en tres secciones: La primera buscó obtener datos demográficos acerca del alumno: sexo, edad, nombre de la escuela, grado, tutor o personas con quien vive y el total de miembros en su familia. En las dos secciones posteriores se implementaron dos instrumentos: el SFI, que pretende medir la competencia familiar con un inventario familiar de 34 declaraciones, donde el alumno analizó situaciones propias de su familia, y el ASSIST, que midió la motivación del alumno a partir de ocho declaraciones.

El SFI es un inventario familiar utilizado por Beavers y Hampson (2000), con 36 declaraciones, aunque en esta investigación no se utilizaron las declaraciones 35 y 36, por considerarlas muy generales. Las restantes valoraron el funcionamiento familiar del alumno en los siguientes aspectos (ver Apéndice A): salud familiar (18

ítemes: 2, 3, 4, 6, 12, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 24, 25, 27, 28, 29 y 33), conflicto familiar (13 ítemes: 5, 6, 7, 8, 10, 14, 18, 23, 24, 25, 30, 31 y 34), cohesión familiar (4 ítemes: 2, 15, 19 y 27), liderazgo familiar (3 ítemes: 8, 16 y 32), y expresividad emocional (7 ítemes: 1, 9, 11, 13, 20, 22 y 26).

Las respuestas del alumno fueron valoradas según una escala del 1 al 5, descrita en el encabezado del inventario familiar, y cuyas opciones son: 1, Sí concuerda muy bien con mi familia, 3, Un poco, concuerda un poco con mi familia, y 5, No, no concuerda con mi familia. Los niveles intermedios 2 y 4 no tienen una descripción en el encabezado de la encuesta, aunque se les explicó a los participantes que equivalen a un nivel intermedio entre: muy bien, concuerda con mi familia, y casi nada concuerda con mi familia.

Este mismo instrumento se ha utilizado en China, por ejemplo, con un grupo de 361 adolescentes, y en otros estudios con alrededor de 3,649 estudiantes de secundaria, y fue validado dando un resultado de confiabilidad alpha igual a 0.96. Esto demuestra que posee buenas propiedades psicométricas para estudios con adolescentes (Shek y Lai, 2001).

Además fue utilizado en una investigación con 219 delincuentes rusos, para comparar la funcionalidad de la familia y los factores de percepción parental en adolescentes que presentaban problemas psicológicos. Los resultados revelaron que el SFI, en un análisis factorial de rotación, se comportó favorablemente al agrupar el valor de las declaraciones en las cuatro variables que pretende analizar y cuya confiabilidad tuvo un valor alpha de 0.86 (Ruckin y Eisemann, 2000).

El instrumento ASSIST ha sido validado en varias universidades de Gran Bretaña por algunos investigadores como Marton, Hounsell y Entwistle (1984), Tait y

Entwistle (1996), Ramsden y Entwistle (1981) y Richardson (2000). El instrumento fue aplicado a los alumnos que estaban iniciando sus estudios en universidades como Oxford, además de otras en Gran Bretaña y Escocia. Consta de 66 declaraciones y ha sido usado en estudios con diferentes propósitos, pues esta conformado por tres secciones: concepciones del aprendizaje, aproximaciones para el estudio y preferencias por diferentes asignaturas y su enseñanza. La sección de aproximaciones para el estudio, es la que fue seleccionada para esta investigación, la cual trata de indagar acerca de: (a) la profundidad en las aproximaciones para el estudio por parte del alumno y (b) las estrategias de aproximación.

La sección de aproximaciones para el estudio consta de ocho declaraciones. Entwistle (1988) ha utilizado 4 de ellos (ítemes 36, 38, 40 y 42) como predictores de la motivación intrínseca y, en consecuencia, el interés por las ideas expuestas en clase, y los otros 4 ítemes (35, 37, 39 y 41) como predictores del miedo al fracaso, como motivación extrínseca. El alumno escogió su respuesta de una escala de Likert con 5 niveles que son: 5, siempre, 4, casi siempre, 3, a veces, 2, casi nunca, 1, nunca (ver Apéndice A).

Los ítemes escogidos del ASSIST fueron traducidos al español y validados en una prueba piloto, con 50 participantes de segundo de secundaria del Instituto Soledad Acevedo de los Reyes, del municipio de Montemorelos, Nuevo León, haciéndose algunos ajustes a las declaraciones, para mejorar la comprensión. Los resultados fueron sometidos a un análisis factorial y se observó que las declaraciones se agruparon en los dos factores correspondientes a motivación intrínseca y extrínseca, dando un resultado de confiabilidad alpha de .77.

Administración del instrumento

Para la aplicación del instrumento en las escuelas públicas no adventistas se tramitaron los oficios correspondientes ante los directores de las escuelas seleccionadas, para obtener los permisos necesarios.

Con el apoyo de la Unión Mexicana del Norte de la IASD, y por medio de su departamento de Educación, se tramitaron los permisos para aplicar el instrumento en las escuelas secundarias particulares adventistas. La encuesta fue aplicada personalmente a los alumnos de secundaria por la investigadora, durante el mes de junio del año 2005.

Las encuestas fueron aplicadas en los primeros periodos de clases en diferentes horas del día. El tiempo utilizado por los participantes para contestar el instrumento, en la mayoría de las escuelas, fue de 30 minutos aproximadamente.

Hipótesis nula

Con el fin de dar respuesta al problema del presente estudio, se formuló la siguiente hipótesis nula H_0 :

No existe correlación entre la competencia familiar y la motivación académica en los alumnos de tercero de secundaria de cinco escuelas del estado de Nuevo León del ciclo 2004-2005.

En la operacionalización de dicha hipótesis y por tener variables de intervalo se aplicó la prueba estadística r de Pearson con un nivel de significancia igual a .05.

Operacionalización de las variables

La definición operacional de cada variable permite conocer la forma cómo se va a medir la variable en cuestión. En el caso de la investigación presente hay dos variables principales: competencia familiar y motivación académica. La competencia familiar está conformada por cinco factores: salud familiar, conflicto, cohesión, liderazgo y expresividad emocional. Esto quiere decir que la competencia familiar es una escala aditiva de los cinco factores. La motivación académica está conformada por dos factores: Motivación intrínseca, considerada como el interés por las ideas expuestas en clase, y miedo al fracaso escolar, como motivación extrínseca; es decir, la motivación académica es una escala aditiva de estos dos factores (ver Apéndice B, donde se detalla la operacionalización de las variables).

Análisis de datos

Después de haber reunido los datos necesarios, se organizaron y capturaron para después analizarlos e interpretarlos, utilizando para cada una de las variables, y según su naturaleza, procedimientos estadísticos apropiados.

Los datos de las variables fueron analizados y descritos por medio de las estadísticas de distribución de frecuencia. Para comparar las variables principales y los datos demográficos se utilizaron las estadísticas de correlación r de Pearson, además de la estadística t de Student y Anova. Para el procesamiento y análisis se utilizó el programa estadístico SPSS versión 14 (ver las salidas estadísticas en el Apéndice C).

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

Con el fin de conocer los resultados obtenidos para la resolución del problema planteado en el estudio, ¿qué relación existe entre la competencia familiar y la motivación académica del alumno de tercero de secundaria de cinco escuelas del estado de Nuevo León del ciclo escolar 2004-2005? se procedió a realizar el análisis estadístico con base en la medición asignada en la operacionalización de las variables. En este capítulo se dan a conocer los resultados obtenidos del análisis de los datos recolectados, con sus gráficas correspondientes, así como los datos demográficos. Los resultados completos del análisis entre las variables, provistos por el paquete estadístico, se incluyen en el Apéndice C.

Datos demográficos

La muestra en la presente investigación estuvo integrada por alumnos de secundaria del tercer grado, de los cuales la media de la edad fue de 15 años, con una desviación estándar de 0.8. Del total de estudiantes, 136 eran mujeres (50.2%), un 36.2% de los participantes estudiaba en escuelas particulares adventistas y el resto en escuelas públicas no adventistas. Los 271 participantes encuestados pertenecían a cinco escuelas seleccionadas, dos particulares adventistas y tres escuelas públicas no adventistas. Las escuelas particulares adventistas fueron: el Instituto Soledad Acevedo de los Reyes, de la ciudad de Montemorelos, con 55 participantes (20%), y

el instituto Vicente Suárez, de Monterrey, con 43 (16%). De las tres escuelas públicas participantes, dos son de Montemorelos: la escuela Antonio B. de la Garza, con 74 participantes (27%), y Felipe de Jesús Jasso, con 48 (18%), y una de Monterrey, la escuela Roger Pompa, con 51 participantes (19%).

La mayoría de los participantes expresaron vivir con ambos padres (82%), una minoría con sólo uno de sus padres (13%) y el resto con otros parientes (4.8%). Además, poco menos de la mitad de los participantes manifestaron conformar una familia de cinco miembros (43%), poco más de la cuarta parte tenían una familia de cuatro miembros (27%) y un porcentaje muy bajo tenía una familia de seis miembros (16%). En resumen, los participantes expresaron tener una familia de entre dos y once miembros.

Comportamiento de las variables

En la Tabla 2 se presenta el comportamiento estadístico de las declaraciones que conforman al SFI. En todas las declaraciones los participantes contestaron desde completo desacuerdo (1) hasta completo acuerdo (5). Algunas declaraciones presentan valores bajos, ya que por su redacción fueron recodificadas.

Entre estas declaraciones se observa que los participantes estaban en mayor desacuerdo con el hecho de que hay confusión en la familia por la falta de un líder en su hogar ($\bar{x} = 1.6$), que el ánimo en su familia solía ser triste y deprimido ($\bar{x} = 1.8$) y que, aunque había cercanía entre los miembros de la familia, les daba vergüenza demostrarlo ($\bar{x} = 2.3$). También, se observa que los estudiantes se sentían queridos en sus hogares ($\bar{x} = 4.5$), percibían un buen futuro para su familia ($\bar{x} = 4.3$), aceptaban a los amigos de los miembros de su familia ($\bar{x} = 4.3$) y prestaban atención a sus

Tabla 2

Resultados estadísticos de las declaraciones del SFI

Declaración	Media	Desviación
1. Los miembros de mi familia prestan atención a los sentimientos de los demás	4.26	1.00
2. Mi familia prefiere hacer las cosas juntas en lugar de con otras personas	3.84	1.20
3. Todos damos nuestra opinión cuando se hacen planes en familia	4.16	1.09
4. Los adultos de mi familia comprenden las decisiones familiares y están de acuerdo con ellas	4.01	1.12
^a 5. Los adultos de mi familia compiten y se pelean entre sí	1.90	1.23
6. Hay cercanía en mi familia, pero se deja a cada persona que sea especial y diferente	3.81	1.33
7. En mi familia aceptamos a los amigos de los demás	4.27	1.07
^a 8. Hay confusión en mi familia porque no hay un líder	1.61	1.16
9. Los miembros de mi familia se abrazan unos a otros	3.79	1.38
^a 10. Los miembros de mi familia se ridiculizan unos a otros	1.79	1.21
11. En mi familia decimos lo que pensamos, sea lo que sea	3.74	1.28
12. En mi hogar nos sentimos queridos	4.51	.91
^a 13. Aún cuando nos sentimos cercanos en la familia, da vergüenza demostrarlo	2.34	1.46
^a 14. Discutimos mucho y nunca resolvemos los problemas	1.92	1.21
15. Mis momentos más felices son estando en casa	3.25	1.33
16. Los adultos de mi familia son líderes firmes	3.78	1.34
17. El futuro parece bueno para mi familia	4.29	1.07
^a 18. En mi familia solemos echar la culpa a otra persona cuando las cosas no van bien	2.14	1.35
^a 19. Los miembros de mi familia hacen su propia vida la mayoría de las veces	2.55	1.40
20. Mi familia se enorgullece de que seamos muy unidos	3.97	1.29
21. Mi familia es buena para solucionar problemas juntos	3.91	1.22
22. Los miembros de mi familia expresan con facilidad calidez e interés por los demás	3.99	1.15
23. En mi familia podemos pelearnos y gritar sin problemas	2.23	1.44
^a 24. Uno de los adultos de mi familia tiene un hijo preferido	2.07	1.49
^a 25. Cuando las cosas van mal nos echamos la culpa unos a otros	2.02	1.26
26. Preferimos decir lo que sentimos	3.81	1.31
^a 27. Los miembros de mi familia prefieren hacer las cosas con otras personas antes que hacerlas untos	1.99	1.30
28. En mi familia nos prestamos atención unos a otros y escuchamos lo que se nos dice	4.05	1.20
29. En mi familia procuramos no herir los sentimientos de los demás	3.91	1.36
^a 30. El estado de ánimo de mi familia suele ser triste y depresivo	1.78	1.22
^a 31. Discutimos mucho en mi familia	2.09	1.30
32. Una sola persona manda y controla mi familia	2.18	1.48
33. Mi familia es feliz la mayor parte del tiempo	4.10	1.17
34. Cada quien en mi familia asume la responsabilidad de su propia conducta	4.04	1.26

^aAlgunas declaraciones presentan valores bajos, ya que por su redacción fueron recodificadas.

sentimientos ($\bar{x} = 4.3$). Además percibían que en sus hogares no había sólo una persona que mandara y controlara todas las actividades familiares ($\bar{x} = 2.18$).

La Figura 1 muestra el comportamiento de la competencia familiar aproximado a normal, con un sesgo hacia la izquierda, expresando de esta manera la tendencia a valorarla con puntajes altos. Su media es de 132 con una desviación estándar de 20. Tomando en cuenta que el valor mínimo posible era de 34 y el valor máximo de 170, la competencia familiar se puede considerar como en un 72% de su valor máximo posible. De hecho, el estudiante que percibe más baja su competencia familiar es de 62 puntos (21%) y el más alto de 162 puntos (94%).

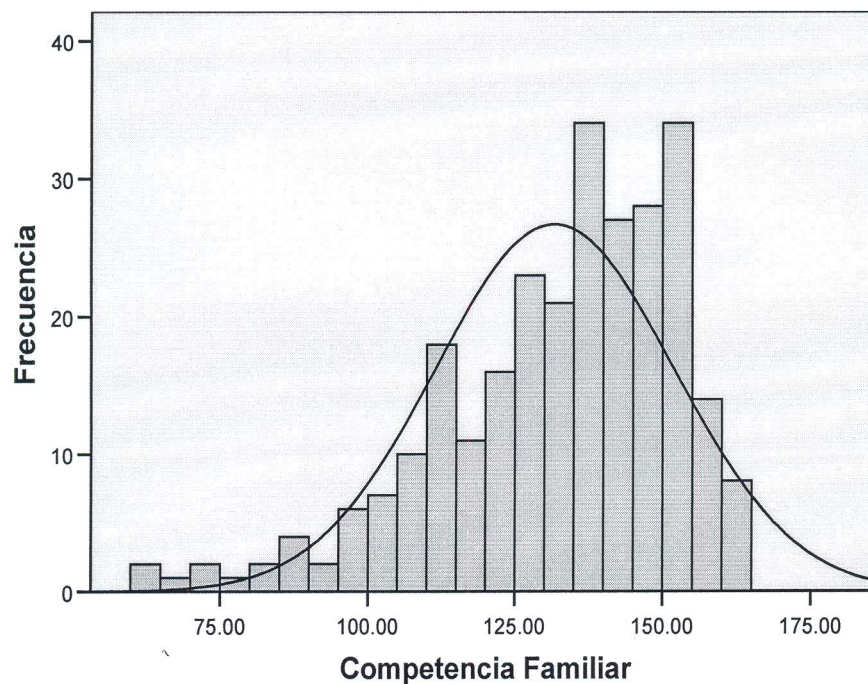


Figura 1. Histograma con curva normal de la competencia familiar.

La Tabla 3 muestra los resultados estadísticos principales de cada subescala respecto a la competencia familiar. En general se observan valores de las medias más cercanos a los valores de intervalo máximos que a los mínimos.

Respecto a las declaraciones relacionadas con la otra variable del estudio, que es la motivación académica, la Tabla 4 muestra algunos resultados estadísticos sobre su comportamiento. La escala para estas declaraciones va desde el completo desacuerdo (1) hasta el completo acuerdo (5).

Tabla 3

Resultados estadísticos en las subescalas de la competencia familiar

Subescala	Media	Desviación	Intervalo
Salud familiar	70.81	12.94	18-90
Conflicto familiar	51.02	8.08	13-65
Cohesión familiar	14.54	3.46	4-20
Liderazgo familiar	10.35	2.40	3-15
Expresividad emocional	27.21	5.54	7-35

Todas las medias muestran una tendencia hacia el centro de la escala. Las declaraciones pares corresponden a una motivación profunda. Entre ellas, la más alta indica que les gustaba lo que estudian en la escuela y deseaban aprender más ($\bar{x} = 3.5$) y la más baja expresa la idea de pensar sobre asuntos académicos aún fuera de la escuela ($\bar{x} = 2.9$). Por el otro lado, les preocupaba no cumplir con las tareas ($\bar{x} = 3.9$) y sentían intranquilidad al pensar que podrían reprobado en sus asignaciones escolares ($\bar{x} = 3.8$).

Tabla 4

Resultados estadísticos de las declaraciones sobre motivación académica

Declaración	Media	Desviación
Me desespero cuando veo todo lo que tengo que estudiar	3.27	1.00
Pienso en las ideas vistas en clase aun cuando no estoy en la escuela	2.86	1.13
Me preocupa no cumplir con las tareas	3.87	1.10
Los temas vistos en clase me parecen muy emocionantes	3.05	.91
Me siento mal cuando me retraso con mis tareas	3.63	1.27
Algunas de las ideas expuestas en clases resultan fascinantes	3.30	1.04
No estoy tranquilo cuando pienso que no podré aprobar las tareas y exámenes	3.80	1.24
Me gusta lo que vemos en clase y deseo aprender más sobre eso	3.46	1.04

La motivación académica también muestra un comportamiento que no se aleja mucho de lo normal, con un sesgo negativo y una curtosis un poco puntiaguda (Figura 2). La media es de 27 con una desviación estándar de 4.9. Siendo que la escala para esta variable es de 8 a 40, la media corresponde a un 60% del máximo posible. Hay estudiantes que estaban muy bajos en su motivación académica (3%) obteniendo sólo 9 de los 40 puntos, así como también los había altamente motivados (10%) obteniendo más de 32 puntos.

Respecto a las subescalas de la motivación académica, se encontró que la motivación extrínseca tiene una media superior y con menor dispersión ($\bar{x} = 14.6$, $s = 2.8$) que la motivación intrínseca ($\bar{x} = 12.7$, $s = 3.1$). El intervalo para ambas subescalas fue de 4 a 20.

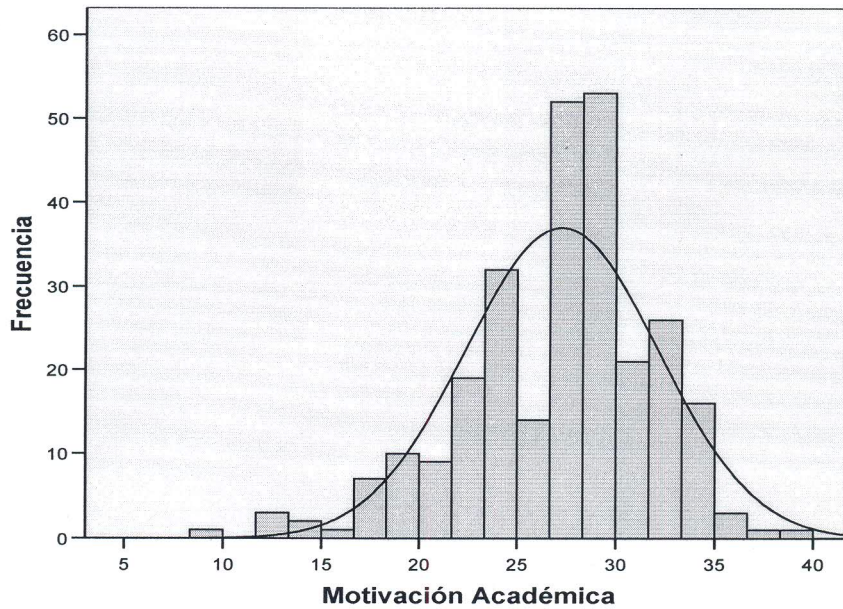


Figura 2. Histograma con curva normal de la motivación académica.

Validez y confiabilidad de los instrumentos

Para la determinación de la validez psicométrica del SFI se recurrió a un análisis factorial, ya que la muestra cumplía con los requisitos de adecuación y esfericidad ($KMO = 0.912$, $\chi^2_{561} = 3282.972$, $p = .000$). Se aplicó el análisis de componentes principales con la identificación de 4 factores y una rotación varimax. Como resultado se logró explicar el 44% de la varianza, quedando sólo la declaración 7 (ver Tabla 2) sin compartir carga mayor de 0.3 con alguno de los factores. La Tabla 5 muestra la agrupación de las declaraciones.

El primer factor involucra 11 declaraciones de la subescala salud familiar y cuatro de la expresividad emocional. En el segundo factor se observa el dominio de nueve declaraciones de conflicto familiar y se añaden dos declaraciones de salud familiar y una declaración de liderazgo. En el tercer factor dos de las declaraciones

Tabla 5

Estructura factorial del SFI

Declaración	Componente			
	1	2	3	4
Mi familia es buena para solucionar problemas juntos	.66		.33	
Los miembros de mi familia se abrazan unos a otros	.65			
Los miembros de mi familia prestan atención a los sentimientos de los demás	.63			
En mi familia nos prestamos atención unos a otros y escuchamos lo que se nos dice	.62	-.37		
Mis momentos más felices son estando en casa	.61	-.31		
Mi familia se enorgullece de que seamos muy unidos	.60		.38	
En mi hogar nos sentimos queridos	.59			
Todos damos nuestra opinión cuando se hacen planes en familia	.58			
En mi familia procuramos no herir los sentimientos de los demás	.58			
Los miembros de mi familia expresan con facilidad calidez e interés por los demás	.57		.34	
Mi familia prefiere hacer las cosas juntas en lugar de con otras personas	.56			
El futuro parece bueno para mi familia	.55	-.30	.34	
Los adultos de mi familia comprenden las decisiones familiares y están de acuerdo con ellas	.55			
Preferimos decir lo que sentimos	.46			-.37
Los adultos de mi familia son líderes firmes	.46			
Discutimos mucho en mi familia		.69		
Cuando las cosas van mal nos echamos la culpa unos a otros		.63		
Los miembros de mi familia se ridiculizan unos a otros		.63		
En mi familia solemos echar la culpa a otra persona cuando las cosas no van bien		.62		
Los adultos de mi familia compiten y se pelean entre sí		.60		
Los miembros de mi familia prefieren hacer las cosas con otras personas antes que juntos		.59		.31
Discutimos mucho y nunca resolvemos los problemas		.57		
El estado de ánimo de mi familia suele ser triste y depresivo		.56		
En mi familia podemos pelearnos y gritar sin problemas		.54		
Una sola persona manda y controla mi familia		.44		.31
Mi familia es feliz la mayor parte del tiempo	.43	-.44	.42	
Uno de los adultos de mi familia tiene un hijo preferido		.38		
En mi familia aceptamos a los amigos de los demás				
Cada quien en mi familia asume la responsabilidad de su propia conducta			.66	
Hay cercanía en mi familia, pero se deja a cada persona que sea especial y diferente			.49	-.31
Aún cuando nos sentimos cercanos en la familia, da vergüenza demostrarlo				.57
Los miembros de mi familia hacen su propia vida la mayoría de las veces				.48
Hay confusión en mi familia porque no hay un líder				.45
En mi familia decimos lo que pensamos, sea lo que sea				-.45

Nota: La varianza explicada por los cuatro factores es del 44%.

también pertenecen al conflicto familiar. El cuarto factor agrupa sólo cuatro declaraciones, pertenecientes a las diferentes subescalas de la competencia familiar. Hay que recordar que el SFI utiliza algunas declaraciones para definir dos subescalas de manera simultánea; por ejemplo, la subescala de cohesión familiar involucra cuatro declaraciones, donde todas ellas pertenecen a salud familiar. Cabe hacer mención de que las subescalas de liderazgo y expresividad emocional no quedan claramente identificadas por el análisis factorial.

En un estudio realizado por Ruckin y Eisemann (2000), respecto al funcionamiento familiar y los problemas de conducta en delincuentes rusos, fue utilizado también el SFI con el fin de validarlo, se observa en el análisis factorial que los resultados son muy similares a los de esta investigación. Sólo una declaración del primer factor identificado no está incluida en los resultados mostrados y en el segundo factor solamente tres declaraciones quedan agrupadas con factores diferentes.

La Tabla 6 muestra la confiabilidad de las subescalas que componen la competencia familiar. Se utilizó el valor alpha de Cronbach para determinar en cada una

Tabla 6

Confiabilidad de las subescalas de competencia familiar

Escala	Cantidad de declaraciones	Alpha
Salud familiar	18	.880
Conflicto familiar	13	.732
Cohesión familiar	4	.569
Liderazgo familiar	3	.107
Expresividad emocional	7	.734
Competencia familiar	34	.895

su consistencia interna. La mayoría de las escalas muestran valores aceptables. Solamente la escala de liderazgo familiar es la que presenta mayores problemas, con una confiabilidad muy baja ($\alpha = .107$). Se puede incrementar su valor a .290 eliminando la declaración 16, que afirma la presencia de liderazgo firme por parte de los adultos en la familia. Esto reduciría el constructo a únicamente dos declaraciones, no resultando práctico el uso de la misma escala en otros estudios de investigación.

Las ocho declaraciones tomadas del ASSIST, que proporcionan información sobre la motivación académica del alumno, también fueron sometidas a un análisis factorial ($KMO = .799$, $X^2_{28} = 517.175$, $p = .000$). Después de hacer un análisis de componentes principales con una rotación varimax, sólo dos de las declaraciones no se ubicaron con sus factores (ver Tabla 7), explicando el 55% de la varianza. La declaración "Pienso en las ideas vistas en clase aun cuando no estoy en la escuela", aporta cargas parecidas hacia ambas motivaciones: extrínseca (miedo al fracaso) e intrínseca (interés en las ideas). La declaración "Me desespero cuando veo todo lo que tengo que estudiar" resulta con una carga inclinada hacia la motivación intrínseca, aún cuando Entwistle (1988), propone que dicha declaración proporciona información sobre la motivación extrínseca, sin embargo su relación es negativa. La confiabilidad de la motivación académica en general es aceptable ($\alpha = .674$). En la subescala para la motivación intrínseca la confiabilidad también subescala es aceptable ($\alpha = .749$) y en la de motivación extrínseca la confiabilidad es baja ($\alpha = .437$).

Prueba de hipótesis

La hipótesis nula que se considera en este apartado es la siguiente:

H₀: No existe relación significativa entre la competencia familiar y la motivación académica de los estudiantes de tercero de secundaria de cinco escuelas del estado de Nuevo León del ciclo escolar 2004-2005.

La prueba utilizada para probar la hipótesis fue la *r* de Pearson. La relación resultante (*r* = .280) es significativa (*p* = .000) en el límite establecido. Esto quiere decir que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación. Por lo tanto, sí existe relación entre la competencia familiar y la motivación académica.

En la Figura 3 se observa un agrupamiento significativo en torno a la diagonal, esto indica una relación positiva, por lo que a mayor competencia familiar, mayor motivación académica y viceversa.

Tabla 7

Estructura factorial del ASSIST sobre motivación académica

Declaraciones	Factor	
	Motivación intrínseca	Motivación extrínseca
Los temas vistos en clase me parecen muy emocionantes	.794	
Me gusta lo que vemos en clase y deseo aprender más sobre eso	.753	
Me desespero cuando veo todo lo que tengo que estudiar	-.654	
Algunas de las ideas expuestas en clases resultan fascinantes	.628	.306
No estoy tranquilo cuando pienso que no podré aprobar las tareas y exámenes		.759
Me siento mal cuando me retraso con mis tareas		.693
Me preocupa no cumplir con las tareas	.352	.674
Pienso en las ideas vistas en clase aun cuando no estoy en la escuela	.410	.455

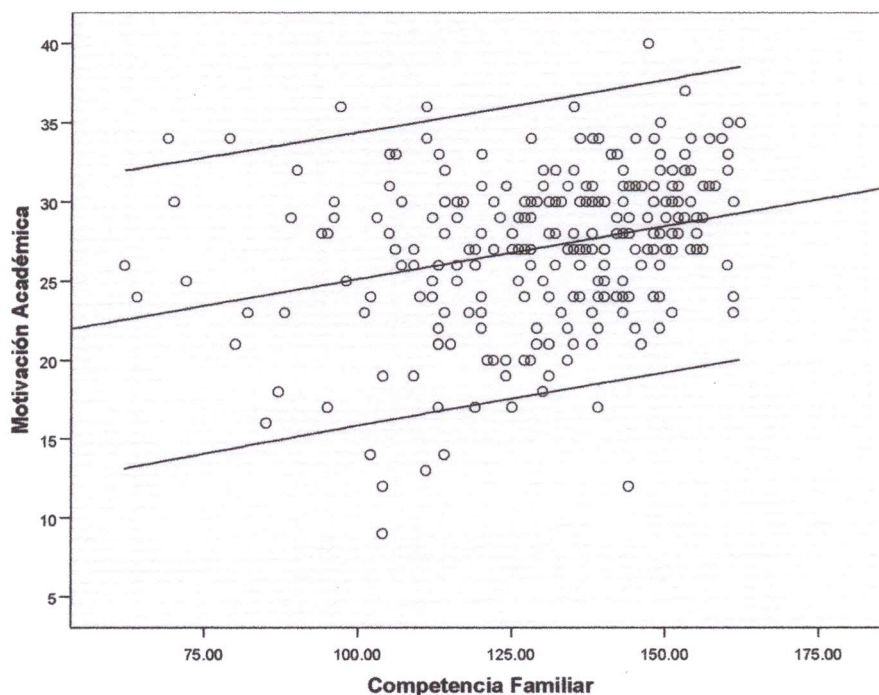


Figura 3. Dispersión de puntos entre competencia familiar y motivación académica.

Como complemento a la hipótesis de investigación, se calcularon los coeficientes de correlación entre ambas variables y las subescalas (ver Tabla 8). Se observa que las únicas dos correlaciones que no resultan significativas en el nivel establecido son motivación extrínseca con conflicto familiar y liderazgo familiar.

En primera instancia se observa que la relación entre competencia familiar y motivación académica es más fuerte para la motivación intrínseca ($r = .294$) que para la extrínseca ($r = .155$). También se observa que la motivación académica se correlaciona más fuertemente con salud familiar ($r = .280$) y la expresividad emocional ($r = .282$). Liderazgo familiar es la subescala que muestra las correlaciones más débiles con la motivación académica en las dos subescalas.

Tabla 8

Correlación entre competencia familiar y motivación académica

Subescalas	Motivación académica intrínseca	Motivación académica extrínseca	Motivación académica
Salud familiar	.301*	.147*	.280*
Conflicto familiar	.194*	.069	.165*
Cohesión familiar	.190*	.167*	.220*
Liderazgo familiar	.137*	.113	.154*
Expresividad emocional	.272*	.183*	.282*
Competencia familiar	.294*	.155*	.280*

* $p < .05$

Otros análisis

Además de analizar las dos variables principales con los elementos que las componen, también se recabaron otros datos acerca de los participantes, como sexo, personas con las que vive y el número de miembros en su familia, con el fin de comparar con las variables principales; además, se clasificaron las encuestas por el tipo de escuela: particular adventista y pública no adventista.

Al comparar las variables principales con sus subescalas, según el tipo de escuela a la que asisten los estudiantes, adventista (N = 98) o no adventista (N = 173), se observó que la salud familiar ($t_{269} = -1.989$, $p = .048$) y conflicto familiar ($t_{269} = -2.267$, $p = .024$) difieren significativamente. En ambos casos las medias de los estudiantes que asisten a escuelas no adventistas son mayores.

Al comparar las variables principales con sus subescalas según el sexo de los estudiantes, femenino (N = 136) o masculino (N = 135), se observó que en lo único que difieren significativamente es en la motivación extrínseca ($t_{269} = -2.926$, $p = .004$). Las mujeres resultan estar más motivadas por el miedo al fracaso que los hombres.

Se encontró también que, a excepción de liderazgo familiar, en todas las sub-escalas de la competencia familiar como en ella misma, el vivir con ambos padres produce una diferencia significativa. Según la prueba de análisis de varianza ANOVA, la salud familiar ($F_2 = 8.888, p = .000$), el conflicto familiar ($F_2 = 10.0242, p = .000$), la cohesión familiar ($F_2 = 3.505, p = .031$), la expresividad emocional ($F_2 = 7.243, p = .001$) y la competencia familiar ($F_2 = 9.187, p = .000$), resultan ser mayores en estudiantes que viven con sus padres que en quienes viven con un sólo progenitor u otros parientes.

CAPÍTULO V

RESUMEN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Esta investigación ha tenido el propósito de encontrar la relación que existe entre las dos variables principales del estudio, que son: la competencia familiar y la motivación académica del alumno de tercero de secundaria de cinco escuelas del estado de Nuevo León del ciclo escolar 2004-2005. Ha considerado la familia funcional como antecedente básico, para descubrir qué factores determinan el buen funcionamiento de la misma, a través de algunos elementos básicos como son: salud familiar, conflicto, cohesión, liderazgo y expresividad emocional (Beavers y Hampson, 2000).

Con el estudio de tales factores en la familia, se ha dado respuesta a algunos interrogantes que a través de los últimos años los estudiosos de la psicología social se han venido planteando en otros términos, pero que forman parte de la dinámica familiar.

La investigación ha enfocado la familia como uno de los círculos inmediatos del alumno, de donde extrae modelos, aprendizajes y experiencias que determinan sus interacciones posteriores (Knight, 2002).

El enfoque de esta investigación en cuanto a la motivación académica fue basado en Entwistle (1988), quien plantea la motivación intrínseca como un proceso relacionado con el interés del alumno por las ideas vistas en clase, con un enfoque profundo. Esto implica comprender y relacionar la información con conocimientos

previos para que, como resultado, adquiriera un significado personal que evolucione hacia otras experiencias personales. La motivación extrínseca significa estar sujeto a fuerzas externas, con un enfoque superficial de las ideas, que hace que el alumno tenga la intención de cumplir sólo por miedo al fracaso personal y académico; por lo tanto, no integra la información y para él lo aprendido son elementos sueltos. Sólo memoriza esta información, pero hay ausencia de reflexión, aplicación e implicación personal en la experiencia de aprender.

Después de haber aplicado la encuesta a 271 alumnos de cinco escuelas del estado de Nuevo León, con un total de 63.8% de participantes de escuelas públicas y un 36.2% de participantes de escuelas particulares adventistas, se procedió a hacer el análisis de datos, de donde se obtuvieron algunos resultados que serán discutidos a continuación.

Discusión de los resultados

Los resultados de este estudio cumplen en gran parte las expectativas planteadas al inicio de la investigación, aunque se observó que la subescala de liderazgo familiar resultó no ser efectiva para las escuelas encuestadas. Si el liderazgo no es percibido por los alumnos, quizás esto tenga más que ver con lo que llaman Beavers y Hampson (2000) el “estilo de vida de la familia” (p. 91), pues consideran que es difícil medir ciertos constructos a partir solamente del informe de un solo miembro de la familia.

Se encontró que existe relación entre la competencia familiar y la motivación académica de los estudiantes y que ésta, en los estudiantes que viven con sus dos progenitores, tiene una varianza compartida de un 13% aproximadamente con la

competencia familiar; es decir, los estudiantes sienten que en su familia hay optimismo, que cuando hay conflictos se solucionan negociando y que son queridos. Otro hallazgo de esta investigación fue que la motivación intrínseca está relacionada con la competencia familiar, siempre y cuando ésta sea una realidad en por lo menos tres de los factores que la componen, que son salud, conflicto, cohesión y expresividad emocional. Esto parece concordar con los resultados de la investigación hecha por el DIF/UNICEF/PNUFID (1999), según la cual los problemas familiares muchas veces pueden hacer fracasar al estudiante cuando en su familia hay indiferencia, falta de afecto, tensiones, violencia o ruptura familiar.

Por lo tanto, además de la competencia familiar es muy importante fomentar “la motivación como plataforma moral, emocional y cognitiva del alumno a través de cada nivel educativo” (Meece, 2000, p. 285), porque en la motivación extrínseca se desconoce el placer de experimentar por sí mismo, debido al otorgamiento de calificaciones, incentivos y premios; es decir, hay sumisión a fuerzas externas que neutralizan la motivación interna. En otras palabras, la motivación y la alegría por aprender quedan sumergidas por el afán de capturar buenas notas (Astorga, 2002).

También se encontró una diferencia entre la motivación intrínseca y extrínseca en cuanto al sexo. Las mujeres están motivadas mayormente por el miedo al fracaso escolar, eso significa posiblemente que de esa forma manifiestan la responsabilidad por cumplir en sus estudios, pues tienen muy en cuenta, como dicen Oliva y Palacios (2001), que la aceptación en la escuela estará condicionada forzosamente al logro académico, mientras que en el hogar es incondicional.

Al analizar los datos se observa que la competencia familiar no parece estar relacionada con el tipo de escuelas, ya que al comparar las escuelas particulares

adventistas, con las escuelas públicas los resultados indican que perciben mayor competencia familiar en cuanto a salud y conflicto familiar los alumnos de escuelas públicas. Este hallazgo sugiere a las escuelas particulares adventistas investigar por qué la competencia familiar no es percibida por el estudiante. También sería bueno averiguar acerca de las diferencias en cuanto al manejo del conflicto familiar.

Según la prueba de análisis de varianza ANOVA, los elementos que componen la competencia familiar en general son significativos al relacionarse con los estudiantes que viven con padre y madre. Esto confirma cuán importante es para su desarrollo en la escuela que sean los dos progenitores, el padre y la madre, quienes se interesen e involucren en la vida de sus hijos y estudiantes, ya que de esto depende el futuro personal y profesional del alumno (Dart, 2005).

Morales (2004) afirma que la familia constituye el centro de nuestras grandes emociones y comenta que en una entrevista a varios expresidentes de compañías multinacionales de gran éxito mercantil, se les preguntó qué lamentaban más en la vida, no obstante sus brillantes carreras laborales. Ellos expresaron que sentían frustración por no haber pasado el tiempo suficiente con sus hijos y que si pudieran regresar el tiempo la familia sería su prioridad.

Por lo anterior, sería bueno crear un laboratorio extraescolar que “facilite las relaciones estratégicas entre el hogar y la escuela con el objetivo de apoyar las nuevas prácticas de enseñanza y para que las actividades de aprendizaje de los estudiantes sean concretas” (Vygotsky, 1987, p. 69). Actualmente se observan actividades en los libros para que los alumnos interactúen con los padres, pero la idea propuesta por el educador va más allá de un simple ejercicio didáctico. Este estudio

comprueba que a menos que la escuela trabaje apoyada en la familia del estudiante, "su labor no sólo es ardua sino infructuosa" (White, 1954, p. 257).

Conclusiones

Los alumnos del tercer grado de secundaria son en su mayoría de 15 años de edad y viven con sus dos progenitores, padre y madre, además de hermanos. Los estudiantes que viven con padre y madre perciben que son queridos y aceptados, que en su familia existe creatividad para superar los cambios que implica cada ciclo vital familiar, que aceptan su responsabilidad en la resolución de las situaciones conflictivas, sienten satisfacción y felicidad por la cercanía de los miembros de la familia y expresan con facilidad, calidez y afecto físico y verbal, sentimientos positivos.

En resumen, la relación entre la competencia familiar y la motivación académica es mayor en los estudiantes que viven con padre y madre.

Los aspectos que intervienen en la competencia familiar y que más se relacionan con la motivación de los alumnos en sus estudios, son: salud familiar, cohesión y expresividad familiar.

Los alumnos de tercer grado de secundaria perciben que si la competencia familiar aumentara posiblemente también lo haría la motivación académica, no sólo de manera extrínseca sino también intrínseca. Aunque parece ser que las mujeres están motivadas a cumplir académicamente de manera extrínseca mayormente.

La competencia familiar contribuye a motivar en el estudiante de secundaria un interés genuino por el placer de saber y aprender, a analizar más las ideas vistas en clase y a descubrir por el sólo anhelo de lograr nuevos conocimientos.

La motivación académica basada en una percepción pobre de la competencia familiar por parte del estudiante, provoca que el alumno de secundaria manifieste poco o ningún interés por las ideas expuestas en clase y cumpla con las tareas solamente por el miedo al fracaso escolar.

Por otro lado, no existe relación entre el tipo de escuela, particular adventista o pública no adventista, y la competencia familiar, específicamente en cuanto a salud familiar y conflicto familiar en los estudiantes de secundaria; ni tampoco es un factor relacionado con la motivación académica intrínseca o extrínseca. Los estudiantes de escuelas públicas perciben mayor salud familiar y manejo del conflicto familiar.

Recomendaciones

Después de realizar esta investigación, surgen nuevas propuestas para futuros estudios. Y es que el presente estudio, debido a las limitantes citadas en el capítulo I, sólo ha considerado la percepción del estudiante acerca del buen funcionamiento de su familia, como base para impulsar en el estudiante el deseo por aprender y profundizar en el conocimiento académico. Al respecto se formulan algunas recomendaciones, dirigidas a elementos involucrados en la educación y con los cuales están relacionados los alumnos de secundaria, tales como: padres, docentes, organismos oficiales y futuros investigadores.

1. Dado que la mayor parte de los participantes en este estudio viven con su padre y su madre, se recomienda aprovechar este hecho para desarrollar un sentido de responsabilidad más profundo al ejercer la paternidad en relación con el impulso académico. Los padres deben proveer intencionalmente un clima de competencia familiar, esto incluye el manejo apropiado de conflictos, que involucre al hijo y

alumno, para que éste pueda ser motivado a cumplir con gusto las expectativas del hogar y la escuela, mientras los padres participan eficazmente en los proyectos escolares de la institución a cargo del estudiante. Esto significa también brindar tiempo de calidad para escuchar las inquietudes que se desprenden de las experiencias escolares de sus hijos y apoyar y proyectar las ideas persistentes de sus hijos hacia la investigación y la clarificación por ellos mismos.

2. Se sugiere averiguar en futuras investigaciones los factores que intervienen en la forma de interactuar de los padres que trabajan con los hijos, siguiendo, por ejemplo, el punto de vista de Stratton (1988), que ha investigado sobre la forma afectiva de interactuar los padres y madres con los hijos, dependiendo del tipo de trabajo que realizan, recordando que con su actitud los padres pueden apoyar a su hijo en su papel de alumno, reforzando su motivación hacia el aprendizaje y amortiguando y contrapesando los fracasos escolares (Brinkmann, 1996).

3. Se recomienda establecer pautas coherentes entre la familia y las expectativas de la institución educativa de los hijos. Esto es muy importante para que haya continuidad en el desarrollo del estudiante al participar en diferentes contextos (Bronfenbrenner, 1987).

4. Es importante hacer conciencia en los docentes acerca del verdadero desarrollo académico del estudiante, en relación con la clasificación de las necesidades inferiores del ser humano como la seguridad, la aceptación, el reconocimiento para lograr la autorrealización y para despertar las necesidades superiores, que tienen que ver con la motivación intrínseca, es decir el deseo voluntario de aprender, de saber más. Entonces es necesario replantear los resultados de los métodos

didácticos utilizados para promover el interés de los estudiantes y la negociación entre éstos y las familias de los estudiantes con los que trabaja.

5. Se recomienda establecer una vía de comunicación directa entre docentes y padres, respecto a la observación de actitudes, intereses y desenvolvimiento personal de los estudiantes, para fomentar expectativas reales y coherentes en relación con el nivel de competencia familiar de sus alumnos. Será necesario convocar a los padres y maestros al dialogo para que aún en la diversidad de ideas basadas en principios, métodos y fines formales que rigen la institución educativa, la tarea en común que existe entre ambos sea coherente.

6. A los directores y supervisores de escuelas secundarias se les invita a compartir su responsabilidad con los padres, al gestionar el quehacer académico entre los padres y docentes a quienes dirigen (Antúnez, 1999) y al vigilar el termómetro motivador en la relación padres-maestro-alumno.

7. A los organismos educativos oficiales está dirigido también este estudio, que revela el valor de las familias en la sociedad. Es necesario crear programas que apoyen el desarrollo entre los alumnos y la familia dependientes de las necesidades de nuestra cultura y “de la evolución del estudiante en base [sic] al desarrollo histórico social” (Elkonin, 1971, p. 91) y contemporáneo. Además se sugiere proyectar la labor del maestro como guía y experto, entre la construcción de una nación fuerte y la familia como núcleo de la sociedad, diseñando planes y programas certificados con la experiencia cotidiana del alumno, los padres y el maestro. Se recomienda promover, por medio de los medios masivos de comunicación, la importancia de una buena competencia familiar para el buen futuro no sólo de todos los estudiantes sino

de todas las familias y la nación, ya que el logro de mejores familias resultará en el logro de mejores escuelas.

8. A los futuros investigadores se les invita a repetir el estudio en otras poblaciones, para indagar más acerca del liderazgo familiar. También es necesario estudiar las formas en que los maestros mexicanos motivan a sus alumnos en la secundaria y como están relacionadas con los factores que componen la competencia familiar.

APÉNDICE A

INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

INVENTARIO FAMILIAR Y MOTIVACION ACADEMICA

Escuela o Colegio _____ Grado _____ Edad _____ Años Sexo M F

Ciclo escolar 2004 - 2005 Vivo con _____ Total de miembros en la familia _____

En cada pregunta, marca con una "X" la respuesta que concuerda mejor con la forma como ves a tu familia ahora. Si crees que tu respuesta está entre dos de los números que van acompañados de una descripción (los números impares), entonces elige el número que hay entre ellos.

	Sí: Concuerda muy bien con mi familia	2	Un poco: Concuerda un poco con mi familia	4	No: Concuerda Nada con mi familia
1. Los miembros de mi familia prestan atención a los sentimientos de los demás.	1	2	3	4	5
2. Mi familia prefiere hacer las cosas juntas en lugar de con otras personas.	1	2	3	4	5
3. Todos damos nuestra opinión cuando se hacen planes en la familia.	1	2	3	4	5
4. Los adultos de mi familia comprenden las decisiones familiares y están de acuerdo con ellas.	1	2	3	4	5
5. Los adultos de mi familia compiten y se pelean entre sí.	1	2	3	4	5
6. Hay cercanía en mi familia, pero se deja a cada persona que sea especial y diferente.	1	2	3	4	5
7. En mi familia aceptamos a los amigos de los demás.	1	2	3	4	5
8. Hay confusión en mi familia porque no hay un líder.	1	2	3	4	5
9. Los miembros de mi familia se abrazan unos a otros.	1	2	3	4	5
10. Los miembros de mi familia se ridiculizan unos a otros.	1	2	3	4	5
11. En mi familia decimos lo que pensamos sea lo que sea.	1	2	3	4	5
12. En mi hogar nos sentimos queridos.	1	2	3	4	5
13. Aún cuando nos sentimos cercanos en la familia, da vergüenza demostrarlo.	1	2	3	4	5
14. Discutimos mucho y nunca solucionamos los problemas.	1	2	3	4	5
15. Mis momentos más felices son estando en casa.	1	2	3	4	5
16. Los adultos de mi familia son líderes firmes.	1	2	3	4	5
17. El futuro parece bueno para mi familia.	1	2	3	4	5
18. En mi familia solemos echar la culpa a otra persona cuando las cosas no van bien.	1	2	3	4	5
19. Los miembros de mi familia hacen su propia vida la mayoría de las veces.	1	2	3	4	5
20. Mi familia se enorgullece de que seamos muy unidos	1	2	3	4	5
21. Mi familia es buena para solucionar problemas juntos.	1	2	3	4	5
22. Los miembros de mi familia expresan con facilidad calidez e interés por los demás.	1	2	3	4	5
23. En mi familia podemos pelearnos y gritar sin problemas.	1	2	3	4	5
24. Uno de los adultos de mi familia tiene un hijo preferido.	1	2	3	4	5
25. Cuando las cosas van mal nos echamos la culpa unos a otros.	1	2	3	4	5

26. Preferimos decir lo que sentimos.	1	2	3	4	5
27. Los miembros de mi familia prefieren hacer las cosas con otras personas antes que hacerlas juntos.	1	2	3	4	5
28. En mi familia nos prestamos atención unos a otros y escuchamos lo que se nos dice.	1	2	3	4	5
29. En mi familia procuramos no herir los sentimientos de los demás.	1	2	3	4	5
30. El estado de ánimo de mi familia suele ser triste y depresivo.	1	2	3	4	5
31. Discutimos mucho en mi familia.	1	2	3	4	5
32. Una sola persona manda y controla mi familia.	1	2	3	4	5
33. Mi familia es feliz la mayor parte del tiempo.	1	2	3	4	5
34. Cada quien en mi familia asume la responsabilidad de su propia conducta.	1	2	3	4	5

MOTIVACION ACADEMICA

La próxima parte del cuestionario ha sido diseñada para describir las características de la motivación académica.

Muchos de los

Ítems están basados en comentarios hechos por otros estudiantes.

Lee cuidadosamente cada pregunta y por favor marca con una "X". Considera tu respuesta en base a los términos remarcados con negrita, según se aplique en tu propio caso, trata de ser lo más sincero posible. Al contestar, piensa en términos particulares de este curso escolar. También es importante que te asegures de haber contestado todas las preguntas.

	Siempre	Casi Siempre	A veces	Casi Nunca	Nunca
1. Me desespero cuando veo todo lo que tengo que estudiar.	5	4	3	2	1
2. Pienso en las ideas vistas en clase aun cuando no estoy en la escuela.	5	4	3	2	1
3. Me preocupa no cumplir con las tareas.	5	4	3	2	1
4. Los temas vistos en clase me parecen muy emocionantes.	5	4	3	2	1
5. Me siento mal cuando me retraso con mis tareas.	5	4	3	2	1
6. Algunas de las ideas expuestas en clases resultan fascinantes.	5	4	3	2	1
7. No estoy tranquilo cuando pienso que no podré aprobar las tareas y exámenes.	5	4	3	2	1
8. Me gusta lo que vemos en clase y deseo aprender más sobre eso.	5	4	3	2	1

Muchas gracias por el tiempo que tomaste en llenar este cuestionario, realmente apreciamos tu esfuerzo.

APÉNDICE B

OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES

OPERACIONALIZACION DE LAS VARIABLES

Variable	Definición Conceptual	Definición instrumental	Definición Operacional
Salud familiar	Lo bien que la familia realiza sus funciones, el apoyo y sustento que se otorga, el establecimiento de límites generales claros, la eficacia de los liderazgos, la fortaleza de la coalición paterna, la forma como se potencia liza la separación y la autonomía evolutiva de los hijos.	<p>Esta variable será medida mediante la respuesta de Sí: concuerda muy bien con mi familia, Un poco: Concuerda un poco con mi familia, No: No concuerda con mi familia.</p> <p>2. Mi familia prefiere hacer las cosas juntos en lugar de con otras personas.</p> <p>3. Todos damos nuestra opinión cuando se hacen planes en la familia.</p> <p>4. Los adultos de mi familia comprenden las decisiones familiares y están de acuerdo con ellas</p> <p>6. Hay cercanía en mi familia, pero se deja a cada persona que sea especial y diferente.</p> <p>12. En mi hogar nos sentimos queridos.</p> <p>15. Mis momentos más felices son estando en casa</p> <p>16. Los adultos de mi familia son líderes firmes</p> <p>17. El futuro parece bueno para mi familia</p> <p>18. En mi familia solemos echar la culpa a otra persona cuando las cosas no van bien.</p> <p>19. Los miembros de mi familia hacen su propia vida la mayoría de las veces.</p> <p>20. Mi familia se enorgullece de que seamos muy unidos.</p> <p>21. Mi familia es buena para solucionar problemas juntos.</p> <p>24. Uno de los adultos de mi familia tiene un hijo preferido.</p> <p>25. Cuando las cosas van mal nos echamos la culpa unos a otros.</p> <p>27. Los miembros de mi familia prefieren hacer las cosas con otras personas antes que hacerlas juntos</p> <p>28. En mi familia nos prestamos atención unos a otros y escuchamos lo que se nos dice.</p> <p>29. En mi familia procuramos no herir los sentimientos de los demás</p> <p>33. Mi familia es feliz la mayor parte del tiempo.</p>	<p>Sí: Concuerda muy bien con mi familia = 1 Un poco: Concuerda un poco con mi familia = 3 No: No concuerda con mi familia= 5</p> <p>Se recodificarán las declaraciones 2, 3, 4, 6, 12, 15, 16, 17, 20, 21, 28, 29 y 33</p> <p>La puntuación consiste en una escala aditiva de tal forma que la salud familiar tomará como valor mínimo 18 y como máximo 90. Lo cual significa que a mayor valor, mayor salud familiar y a menor valor menor salud familiar.</p> <p>Dicha variable será considerada como de intervalo.</p>

<p>Conflicto familiar y Negociación</p>	<p>Conductas y actitudes con las que se abordan los conflictos que se presentan en la familia, ya sea de manera abierta o encubierta; incluye conflictos no resueltos, lucha, culpabilización, discusión con negociación y aceptación de la responsabilidad en la resolución de las situaciones conflictivas</p>	<p>Esta variable será medida mediante la respuesta de Sí: concuerda muy bien con mi familia, Un poco: Concuerda un poco con mi familia, No: No concuerda con mi familia</p> <p>5. Los adultos de mi familia compiten y se pelean entre sí. 6. Hay cercanía en mi familia, pero se deja a cada persona que sea especial y diferente. 7. En mi familia aceptamos a los amigos de los demás. 8. Hay confusión en mi familia porque no hay un líder 10. Los miembros de mi familia se ridiculizan unos a otros. 14. Discutimos mucho y nunca solucionamos los problemas. 18. En mi familia solemos echar la culpa a otra persona cuando las cosas no van bien. 23. En mi familia podemos pelearnos y gritar sin problemas. 24. Uno de los adultos de mi familia tiene un hijo preferido 25. Cuando las cosas van mal nos echamos la culpa unos a otros. 30. El estado de ánimo de mi familia suele ser triste y depresivo. 31. Discutimos mucho en mi familia. 34. Cada quien en mi familia asume la responsabilidad de su propia conducta.</p>	<p>Sí: Concuerda muy bien con mi familia = 1 Un poco: Concuerda un poco con mi familia = 3 No: No concuerda con mi familia= 5 Se recodificarán las declaraciones 6, 7 y 34 La puntuación consiste en una escala aditiva de tal forma que el conflicto familiar tomará como valor mínimo 13 y como máximo 65. Lo cual significa que a mayor valor mayor manejo del conflicto familiar y a menor valor menor conflicto: lucha, culpa, discusión y conflicto familiar no resuelto. Dicha variable será considerada como de intervalo.</p>
<p>Cohesión familiar</p>	<p>Satisfacción y felicidad que se consiguen mediante la cercanía de los miembros de la familia</p>	<p>Esta variable será medida mediante la respuesta de Sí: concuerda muy bien con mi familia, Un poco: Concuerda un poco con mi familia, No: No concuerda con mi familia</p> <p>2. Mi familia prefiere hacer las cosas juntos en lugar de con otras personas. 15. Mis momentos mas felices son estando en casa. 19. Los miembros de mi familia hacen su propia vida la mayoría de las veces. 27. Los miembros de mi familia prefieren hacer las cosas con otras personas antes que hacerlas juntos.</p>	<p>Sí: Concuerda muy bien con mi familia = 1 Un poco: Concuerda un poco con mi familia = 3 No: No concuerda con mi familia= 5 Se recodificarán las declaraciones 2 y 15 La puntuación consiste en una escala aditiva de tal forma que la cohesión familiar tomará como valor mínimo 4 y como máximo 20. Lo cual significa que a mayor valor mayor cohesión familiar y a menor valor menor cohesión familiar. Dicha variable será considerada como de intervalo.</p>

<p>Liderazgo Familiar</p>	<p>Es la distribución que existe en la familia sobre la toma de decisiones y el seguimiento que se les da a estas decisiones; incluye valoraciones de patrones fuertes y consistentes del liderazgo en la familia, ya sea compartido o individual</p>	<p>Esta variable será medida mediante la respuesta de Sí: concuerda muy bien con mi familia, Un poco: Concuerda un poco con mi familia, No: No concuerda con mi familia 8. Hay confusión en mi familia porque no hay un líder. 16. Los adultos de mi familia son líderes firmes. 32. Una sola persona manda y controla mi familia</p>	<p>Sí: Concuerda muy bien con mi familia = 1 Un poco: Concuerda un poco con mi familia = 3 No: No concuerda con mi familia= 5 Se recodificarán las declaraciones 16 y 32 La puntuación consiste en una escala aditiva de tal forma que liderazgo familiar tomará como valor mínimo 3 y como máximo 15. Lo cual significa que a mayor valor mayor liderazgo familiar y a menor valor menor liderazgo familiar. Dicha variable será considerada como de intervalo.</p>
<p>Expresividad emocional en la familia</p>	<p>Es la percepción de sentimientos de cercanía, de expresiones físicas y verbales de sentimientos positivos y la facilidad con que se expresan la calidez y el afecto.</p>	<p>Esta variable será medida mediante la respuesta de Sí: concuerda muy bien con mi familia, Un poco: Concuerda un poco con mi familia, No: No concuerda con mi familia 1. Los miembros de mi familia prestan atención a los sentimientos de los demás. 9. Los miembros de mi familia se abrazan unos a otros. 11. En mi familia decimos lo que pensamos, sea lo que sea. 13. Aún cuando nos sentimos cercanos a la familia, da vergüenza demostrarlo. 20. Mi familia se enorgullece de que somos muy unidos. 22. Los miembros de mi familia expresan con facilidad calidez e interés por los demás. 26. Preferimos decir lo que sentimos.</p>	<p>Sí: Concuerda muy bien con mi familia = 1 Un poco: Concuerda un poco con mi familia = 3 No: No concuerda con mi familia= 5 Se recodificarán las declaraciones 1, 9, 11, 20, 22 y 26 La puntuación consiste en una escala aditiva de tal forma que expresividad familiar tomará como valor mínimo 7 y como máximo 35. Lo cual significa que a mayor valor mayor expresividad familiar y a menor valor menor expresividad familiar. Dicha variable será considerada como de intervalo.</p>
<p>Motivación Académica Intrínseca</p>	<p>Enfoque profundo, indicador relacionado con el interés del alumno por las ideas vistas en clases.</p>	<p>Esta variable será medida mediante la respuesta de Siempre, Casi siempre, a veces, Casi nunca y Nunca. 36. Regularmente me descubro analizando ideas cuando estoy haciendo otra cosa. 38. Me doy cuenta que estudiar algunos temas escolares suele ser muy interesante. 40. Algunas de las ideas sobre temas vistos durante el curso escolar me parecieron muy importantes. 42. Tengo preferencia por algunos temas y siento que me gustaría investigar más sobre eso.</p>	<p>Siempre = 5 Casi siempre =4 A veces = 3 Casi nunca =2 Nunca = 1 La puntuación consiste en una escala aditiva de tal forma que motivación intrínseca tomará como valor mínimo 4 y como valor máximo 20, lo cual significa que a mayor valor mayor motivación intrínseca y a menor valor menor motivación intrínseca.</p>

Motivación Académica extrínseca	<p>Cuando el alumno sólo tiene la intención de cumplir con los requisitos de la tarea, sólo por miedo al fracaso escolar. memorizar la información necesaria para pruebas y exámenes solamente, encarar la tarea como imposición externa, con ausencia de reflexión acerca de propósitos o estrategias, sin distinguir principios a partir de ejemplos, menos integrar la información.</p> <p>Miedo al fracaso.</p>	<p>Esta variable será medida mediante la respuesta de Siempre, Casi siempre, a veces, Casi nunca, nunca</p> <p>35. Es importante asegurarme de que estoy dando lo más que puedo de mí, en este curso escolar.</p> <p>37. siento que me hace bien y me beneficia el hecho de esforzarme en mi trabajo escolar.</p> <p>39. Me esfuerzo en el estudio lo más que puedo porque estoy determinado a salir bien.</p> <p>41. No se me dificulta motivarme a mi mismo a estudiar en el curso escolar.</p>	<p>Siempre = 5 Casi siempre =4 A veces = 3 Casi nunca =2 Nunca = 1</p> <p>La puntuación consiste en una escala aditiva de tal forma que motivación intrínseca tomará como valor mínimo 4 y como valor máximo 20, lo cual significa que a mayor valor mayor motivación extrínseca y a menor valor menor motivación extrínseca.</p>
Sexo	Género de la persona que contesta	Marca F o M Sexo Femenino o Sexo Masculino	Masculino = 0 Femenino = 1
Edad	Tiempo que ha vivido desde que nació	Anota tu edad en años solamente	Número de años
Con quien vivo	Situación actual del alumno en cuanto a vivir con su familia	Vivo con	Ambos padres: 1 Un solo progenitor: 2 Otra persona: 3 Esta variable será considerada como una variable nominal
Miembros en la familia	Total de personas con las que el alumno vive.	Total de miembros en la familia	Esta variable será considerada como una variable ordinal.

APÉNDICE C

ANÁLISIS ESTADÍSTICOS

Datos Demográficos

Frecuencias

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	271	100.0
	Excluidos ^a	0	.0
	Total	271	100.0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Escuela

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Roger Pompa	51	18.8	18.8	18.8
	Felipe de Jesus Jasso	48	17.7	17.7	36.5
	Antonio B.de la Garza	74	27.3	27.3	63.8
	Vicente Suárez	43	15.9	15.9	79.7
	Soledad Acevedo de los Reyes	55	20.3	20.3	100.0
	Total	271	100.0	100.0	

Sexo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Masculino	135	49.8	49.8	49.8
	Femenino	136	50.2	50.2	100.0
	Total	271	100.0	100.0	

Vive con

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Padre y madre	220	81.2	81.8	81.8
	Un progenitor	36	13.3	13.4	95.2
	Otros parientes	13	4.8	4.8	100.0
	Total	269	99.3	100.0	
Perdidos	Sistema	2	.7		
Total		271	100.0		

Total de Miembros

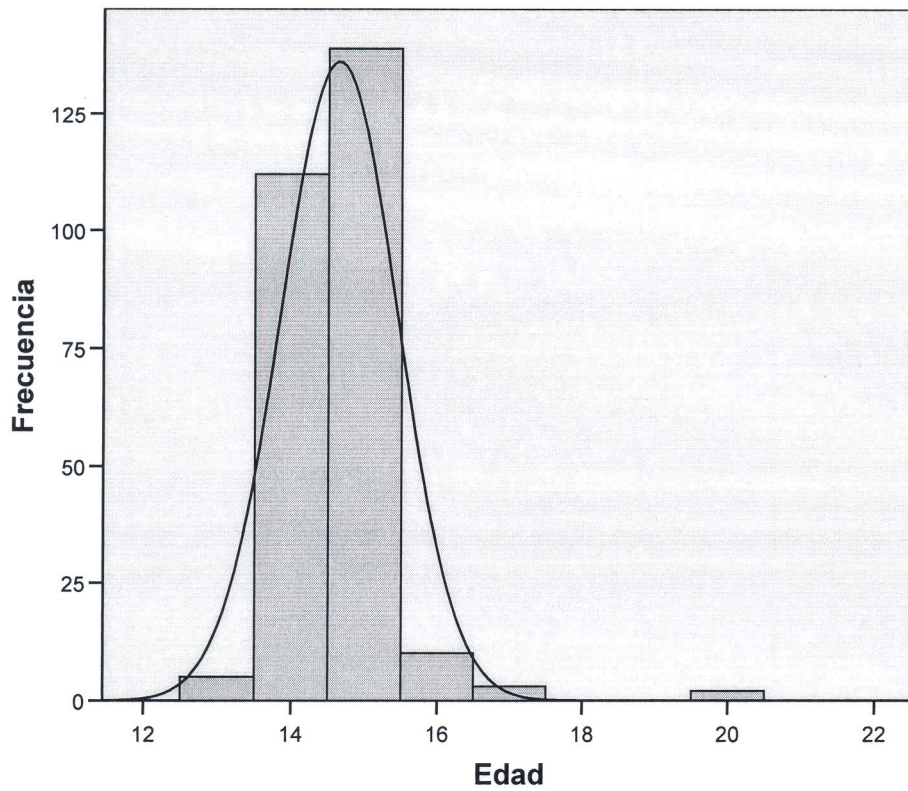
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	5	1.8	1.8	1.8
	3	18	6.6	6.6	8.5
	4	74	27.3	27.3	35.8
	5	116	42.8	42.8	78.6
	6	42	15.5	15.5	94.1
	7	11	4.1	4.1	98.2
	8	4	1.5	1.5	99.6
	11	1	.4	.4	100.0
	Total	271	100.0	100.0	

Tipo de escuela

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Adventista	98	36.2	36.2	36.2
	No Adventista	173	63.8	63.8	100.0
	Total	271	100.0	100.0	

Distribución de Frecuencias en Edad

Histograma



Media =14.65
Desviación típica =0.
793
N =271

Estadísticos descriptivos

	Med	Desv.	Asime	Curto
	Esta	Estad	Estadí	Estadí
1. Los miembros de mi familia prestan atención a los sentimientos de los demás	4.26	.996	-1.398	1.613
2. Mi familia prefiere hacer las cosas juntas en lugar de con otras personas	3.84	1.200	-.810	-.217
3. Todos damos nuestra opinión cuando se hacen planes en familia	4.16	1.092	-1.092	.302
4. Los adultos de mi familia comprenden las decisiones familiares y están de acuerdo con ellas	4.01	1.115	-1.013	.337
5. Los adultos de mi familia compiten y se pelean entre sí	4.10	1.227	-1.259	.513
6. Hay cercanía en mi familia, pero se deja a cada persona que sea especial y diferente	3.81	1.331	-.869	-.399
7. En mi familia aceptamos a los amigos de los demás	4.27	1.066	-1.545	1.774
8. Hay confusión en mi familia porque no hay un líder	4.39	1.158	-1.819	2.134
9. Los miembros de mi familia se abrazan unos a otros	3.79	1.380	-.875	-.488
10. Los miembros de mi familia se ridiculizan unos a otros	4.21	1.207	-1.385	.760
11. En mi familia decimos lo que pensamos, sea lo que sea	3.74	1.280	-.705	-.571
12. En mi hogar no sentimos queridos	4.51	.910	-2.135	4.460
13. Aún cuando nos sentimos cercanos a la familia, da vergüenza demostrarlo	3.66	1.456	-.568	-1.132
14. Discutimos mucho y nunca resolvemos los problemas	4.08	1.205	-1.078	.008
15. Mis momentos más felices son estando en casa	3.25	1.331	-.329	-.983
16. Los adultos de mi familia son líderes firmes	3.78	1.342	-.773	-.613
17. El futuro parece bueno para mi familia	4.29	1.071	-1.634	2.127
18. En mi familia solemos echar la culpa a otra persona cuando las cosas no van bien	3.86	1.345	-.855	-.519
19. Los miembros de mi familia hacen su propia vida la mayoría de las veces	3.45	1.402	-.344	-1.164
20. Mi familia se enorgullece de que somos muy unidos	3.97	1.292	-1.049	-.072
21. Mi familia es buena en solucionar problemas juntos	3.91	1.215	-.833	-.316
22. Los miembros de mi familia expresan con facilidad calidez e interés por los demás	3.99	1.151	-1.012	.244
23. En mi familia podemos pelearnos y gritar sin problemas	2.23	1.442	.810	-.754
24. Uno de los adultos de mi familia tiene un hijo preferido	3.93	1.493	-1.003	-.591
25. Cuando las cosas van mal nos echamos la culpa unos a otros	3.98	1.260	-.994	-.109
26. Preferimos decir lo que sentimos	3.81	1.308	-.800	-.456
27. Los miembros de mi familia prefieren hacer las cosas con otras personas antes que hacerlas juntos	4.01	1.297	-1.092	-.006
28. En mi familia nos prestamos atención unos a otros y escuchamos lo que se nos dice	4.05	1.198	-1.117	.250
29. En mi familia procuramos no herir los sentimientos de los demás	3.91	1.361	-.967	-.361
30. El estado de ánimo de mi familia suele ser triste y deprimido	4.22	1.224	-1.467	.994
31. Discutimos mucho en mi familia	3.91	1.301	-.937	-.233
32. Una sola persona manda y controla mi familia	2.18	1.482	.835	-.816
33. Mi familia es feliz la mayor parte del tiempo	4.10	1.168	-1.207	.586
34. Cada quien en mi familia asume la responsabilidad de su propia conducta	4.04	1.264	-1.144	.173
35. Me desespero cuando veo todo lo que tengo que estudiar	3.27	1.002	.216	-.152
36. Pienso en las ideas vistas en clase aun cuando no estoy en la escuela	2.86	1.132	-.084	-.611
37. Me preocupa no cumplir con las tareas	3.87	1.102	-.770	.005
38. Los temas vistos en clase me parecen muy emocionantes	3.05	.913	-.132	.361
39. Me siento mal cuando me retraso con mis tareas	3.63	1.272	-.562	-.656
40. Algunas de las ideas expuestas en clases resultan fascinantes	3.30	1.048	-.050	-.164
41. No estoy tranquilo cuando pienso que no podré aprobar las tareas y exámenes	3.80	1.244	-.772	-.412
42. Me gusta lo que vemos en clase y deseo aprender más sobre eso	3.46	1.049	-.246	-.260

Estadísticos

Salud Familiar

N	Válidos	271
	Perdidos	0
Media		70.81
Desv. típ.		12.943
Asimetría		-.875
Error típ. de asimetría		.148
Curtosis		.299
Error típ. de curtosis		.295

Estadísticos

Conflicto Familiar

N	Válidos	271
	Perdidos	0
Media		51.02
Desv. típ.		8.080
Asimetría		-.962
Error típ. de asimetría		.148
Curtosis		.763
Error típ. de curtosis		.295

Estadísticos

Cohesión Familiar

N	Válidos	271
	Perdidos	0
Media		14.54
Desv. típ.		3.459
Asimetría		-.389
Error típ. de asimetría		.148
Curtosis		-.286
Error típ. de curtosis		.295

Estadísticos

Liderazgo Familiar

N	Válidos	271
	Perdidos	0
Media		10.35
Desv. típ.		2.398
Asimetría		-.221
Error típ. de asimetría		.148
Curtosis		.140
Error típ. de curtosis		.295

Estadísticos

Expresividad Emocional

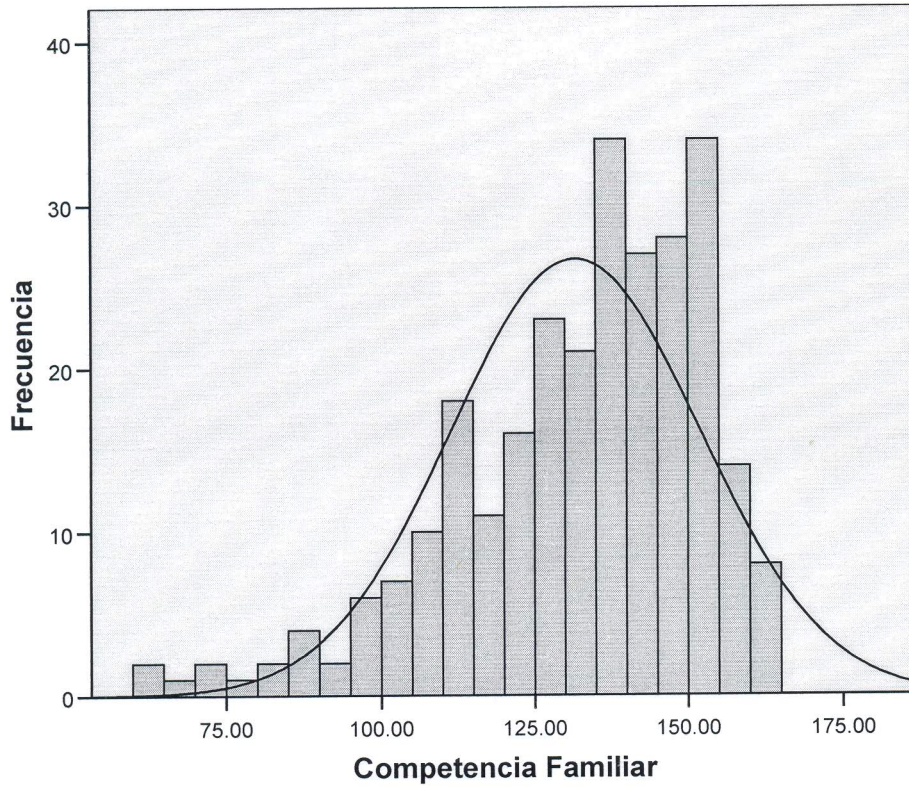
N	Válidos	271
	Perdidos	0
Media		27.21
Desv. típ.		5.536
Asimetría		-.765
Error típ. de asimetría		.148
Curtosis		.196
Error típ. de curtosis		.295

Estadísticos

Competencia Familiar

N	Válidos	271
	Perdidos	0
Media		131.6827
Desv. típ.		20.23992
Asimetría		-.975
Error típ. de asimetría		.148
Curtosis		.785
Error típ. de curtosis		.295

Histograma



Media =131.6827
 Desviación típica =20.
 23992
 N =271

Análisis de fiabilidad

Escala: COMPETENCIA FAMILIAR

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.895	34

Motivación Académica

Estadísticos

Motivación Académica

N	Válidos	271
	Perdidos	0
Media		27.24
Desv. típ.		4.864
Asimetría		-.739
Error típ. de asimetría		.148
Curtosis		.916
Error típ. de curtosis		.295

Motivación Académica Intrínseca

Estadísticos

Motivación Académica Intrínseca

N	Válidos	271
	Perdidos	0
Media		12.67
Desv. típ.		3.136
Asimetría		-.356
Error típ. de asimetría		.148
Curtosis		.372
Error típ. de curtosis		.295

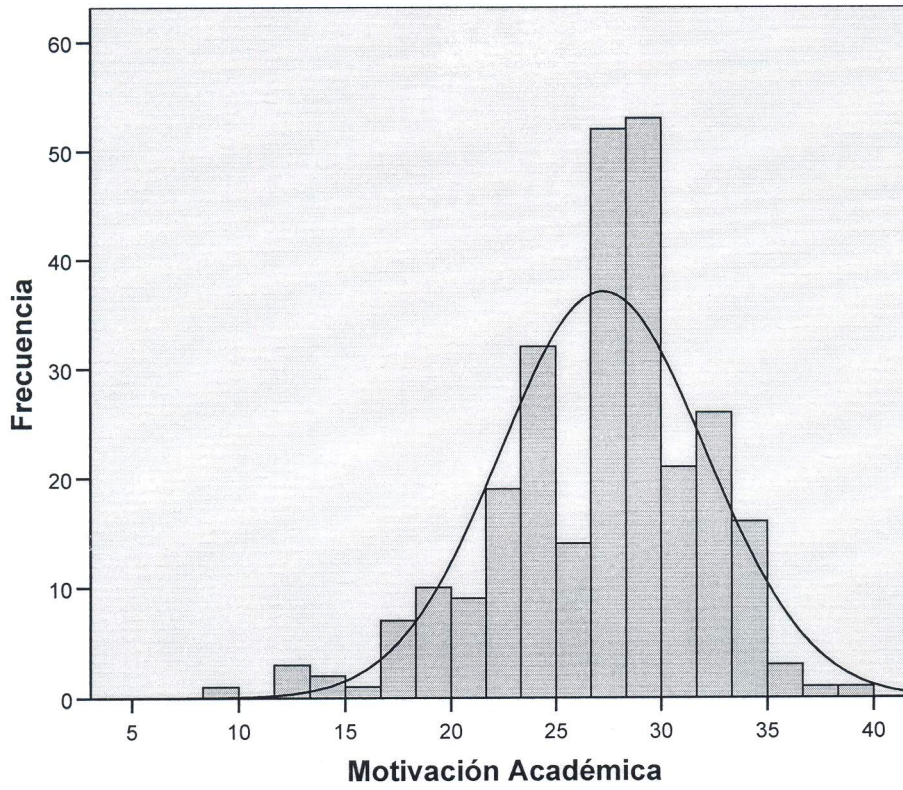
Motivación Académica Extrínseca

Estadísticos

Motivación Académica Extrínseca

N	Válidos	271
	Perdidos	0
Media		14.57
Desv. típ.		2.830
Asimetría		-.613
Error típ. de asimetría		.148
Curtosis		.215
Error típ. de curtosis		.295

Histograma



Media =27.24
 Desviación típica =4.
 864
 N =271

A. factorial

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		.912
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	3282.972
	gl	561
	Sig.	.000

Comunalidades

	Inicial	Extracción
1. Los miembros de mi familia prestan atención a los sentimientos de los demás	1.000	.426
2. Mi familia prefiere hacer las cosas juntas en lugar de con otras personas	1.000	.371
3. Todos damos nuestra opinión cuando se hacen planes en familia	1.000	.442
4. Los adultos de mi familia comprenden las decisiones familiares y están de acuerdo con ellas	1.000	.399
5. Los adultos de mi familia compiten y se pelean entre sí	1.000	.437
6. Hay cercanía en mi familia, pero se deja a cada persona que sea especial y diferente	1.000	.363
7. En mi familia aceptamos a los amigos de los demás	1.000	.203
8. Hay confusión en mi familia porque no hay un líder	1.000	.291
9. Los miembros de mi familia se abrazan unos a otros	1.000	.505
10. Los miembros de mi familia se ridiculizan unos a otros	1.000	.427
11. En mi familia decimos lo que pensamos, sea lo que sea	1.000	.384
12. En mi hogar no sentimos queridos	1.000	.449
13. Aún cuando nos sentimos cercanos a la familia, da vergüenza demostrarlo	1.000	.382
14. Discutimos mucho y nunca resolvemos los problemas	1.000	.489
15. Mis momentos más felices son estando en casa	1.000	.481
16. Los adultos de mi familia son líderes firmes	1.000	.248
17. El futuro parece bueno para mi familia	1.000	.520
18. En mi familia solemos echar la culpa a otra persona cuando las cosas no van bien	1.000	.461
19. Los miembros de mi familia hacen su propia vida la mayoría de las veces	1.000	.390
20. Mi familia se enorgullece de que somos muy unidos	1.000	.588
21. Mi familia es buena en solucionar problemas juntos	1.000	.621
22. Los miembros de mi familia expresan con facilidad calidez e interés por los demás	1.000	.506
23. En mi familia podemos pelearnos y gritar sin problemas	1.000	.401
24. Uno de los adultos de mi familia tiene un hijo preferido	1.000	.287
25. Cuando las cosas van mal nos echamos la culpa unos a otros	1.000	.471
26. Preferimos decir lo que sentimos	1.000	.456
27. Los miembros de mi familia prefieren hacer las cosas con otras personas antes que hacerlas juntos	1.000	.476
28. En mi familia nos prestamos atención unos a otros y escuchamos lo que se nos dice	1.000	.562
29. En mi familia procuramos no herir los sentimientos de los demás	1.000	.481
30. El estado de ánimo de mi familia suele ser triste y deprimido	1.000	.434
31. Discutimos mucho en mi familia	1.000	.611
32. Una sola persona manda y controla mi familia	1.000	.309
33. Mi familia es feliz la mayor parte del tiempo	1.000	.569
34. Cada quien en mi familia asume la responsabilidad de su propia conducta	1.000	.467

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Varianza total explicada

Com pone nte	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumul ado	Total	% de la varianza	% acumul ado	Total	% de la varianza	% acumul ado
1	9.986	29.371	29.371	9.986	29.371	29.371	6.111	17.974	17.974
2	2.243	6.598	35.969	2.243	6.598	35.969	4.898	14.407	32.381
3	1.411	4.151	40.120	1.411	4.151	40.120	2.041	6.004	38.385
4	1.265	3.721	43.841	1.265	3.721	43.841	1.855	5.456	43.841
5	1.160	3.413	47.254						
6	1.101	3.238	50.492						
7	1.054	3.099	53.590						
8	.984	2.894	56.484						
9	.947	2.785	59.269						
10	.929	2.734	62.003						
11	.890	2.619	64.621						
12	.849	2.496	67.117						
13	.813	2.391	69.508						
14	.794	2.337	71.845						
15	.768	2.258	74.103						
16	.730	2.147	76.250						
17	.684	2.013	78.263						
18	.654	1.922	80.185						
19	.626	1.841	82.026						
20	.581	1.709	83.735						
21	.529	1.557	85.292						
22	.524	1.541	86.833						
23	.496	1.458	88.292						
24	.487	1.433	89.725						
25	.454	1.334	91.059						
26	.422	1.241	92.300						
27	.405	1.193	93.493						
28	.385	1.131	94.624						
29	.370	1.087	95.711						
30	.342	1.006	96.717						
31	.331	.972	97.689						
32	.317	.932	98.621						
33	.269	.792	99.413						
34	.200	.587	100.000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Matriz de componentes

	Componente			
	1	2	3	4
21.Mi familia es buena en solucionar problemas juntos	.738			
28.En mi familia nos prestamos atención unos a otros y escuchamos lo que s nos dice	.727			
20.Mi familia se enorgullece de que somos muy unidos	.711			
31.Discutimos mucho en mi familia	-.682	.300		
33.Mi familia es feliz la mayor parte del tiempo	.676			.329
17.El futuro parece bueno para mi familia	.664			
22.Los miembros de mi familia expresan con facilidad calidez e interés por lo demás	.646			
12.En mi hogar no sentimos queridos	.636			
14.Discutimos mucho y nunca resolvemos los problemas	-.627			
9. Los miembros de mi familia se abrazan unos a otros	.614			
15.Mis momentos más felices son estando en casa	.609		-.306	
29.En mi familia procuramos no herir los sentimientos de los demás	.604			
30.El estado de ánimo de mi familia suele ser triste y deprimido	-.584			
18.En mi familia solemos echar la culpa a otra persona cuando las cosas no van bien	-.580	.345		
5. Los adultos de mi familia compiten y se pelean entre si	-.579			
26.Preferimos decir lo que sentimos	.569			
4. Los adultos de mi familia comprenden las decisiones familiares y estan de acuerdo con ellas	.544			
25.Cuando las cosas van mal nos echamos la culpa unos a otros	-.529	.400		
3. Todos damos nuestra opinión cuando se hacen planes en familia	.526			-.343
1. Los miembros de mi familia prestan atención a los sentimientos de los demás	.522			
24.Uno de los adultos de mi familia tiene un hijo preferido	-.514			
27.Los miembros de mi familia prefieren hacer las cosas con otras personas antes que hacerlas juntos	-.510	.439		
10.Los miembros de mi familia se ridiculizan unos a otros	-.474	.442		
16.Los adultos de mi familia son líderes firmes	.451			
23.En mi familia podemos pelearnos y gritar sin problemas	-.446		.351	
7. En mi familia aceptamos a los amigos de los demás	.444			
2. Mi familia prefiere hacer las cosas juntas en lugar de con otras personas	.425		-.300	
32.Una sola persona manda y controla mi familia	-.333	.402		
8. Hay confusión en mi familia porque no hay un líder				
6. Hay cercanía en mi familia, pero se deja a cada persona que sea especial diferente	.313		.504	
11.En mi familia decimos lo que pensamos, sea lo que sea	.337		.398	
13.Aún cuando nos sentimos cercanos a la familia, da vergüenza demostrarlo			-.370	.317
19.Los miembros de mi familia hacen su propia vida la mayoría de las veces	-.400			.449
34.Cada quien en mi familia asume la responsabilidad de su propia conducta			.379	.438

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

a. 4 componentes extraídos

Matriz de componentes rotados

	Componente			
	1	2	3	4
21.Mi familia es buena en solucionar problemas juntos	.660		.333	
9. Los miembros de mi familia se abrazan unos a otros	.657			
1. Los miembros de mi familia prestan atención a los sentimientos de los demás	.634			
28.En mi familia nos prestamos atención unos a otros y escuchamos lo que se dice	.626	-.376		
15.Mis momentos más felices son estando en casa	.614	-.318		
20.Mi familia se enorgullece de que somos muy unidos	.606		.382	
12.En mi hogar no sentimos queridos	.590			
3. Todos damos nuestra opinión cuando se hacen planes en familia	.588			
29.En mi familia procuramos no herir los sentimientos de los demás	.584			
22.Los miembros de mi familia expresan con facilidad calidez e interés por los demás	.579		.345	
2. Mi familia prefiere hacer las cosas juntas en lugar de con otras personas	.566			
17.El futuro parece bueno para mi familia	.557	-.302	.343	
4. Los adultos de mi familia comprenden las decisiones familiares y están de acuerdo con ellas	.555			
26.Preferimos decir lo que sentimos	.466			-.374
16.Los adultos de mi familia son líderes firmes	.463			
31.Discutimos mucho en mi familia		.698		
25.Cuando las cosas van mal nos echamos la culpa unos a otros		.636		
10.Los miembros de mi familia se ridiculizan unos a otros		.634		
18.En mi familia solemos echar la culpa a otra persona cuando las cosas no van bien		.620		
5. Los adultos de mi familia compiten y se pelean entre sí		.600		
27.Los miembros de mi familia prefieren hacer las cosas con otras personas a que hacerlas juntos		.594		.311
14.Discutimos mucho y nunca resolvemos los problemas		.578		
30.El estado de ánimo de mi familia suele ser triste y deprimido		.568		
23.En mi familia podemos pelearnos y gritar sin problemas		.541		
32.Una sola persona manda y controla mi familia		.449		.317
33.Mi familia es feliz la mayor parte del tiempo	.433	-.444	.425	
24.Uno de los adultos de mi familia tiene un hijo preferido		.385		
7. En mi familia aceptamos a los amigos de los demás				
34.Cada quien en mi familia asume la responsabilidad de su propia conducta			.668	
6. Hay cercanía en mi familia, pero se deja a cada persona que sea especial y diferente			.499	-.310
13.Aún cuando nos sentimos cercanos a la familia, da vergüenza demostrarlo				.575
19.Los miembros de mi familia hacen su propia vida la mayoría de las veces				.486
8. Hay confusión en mi familia porque no hay un líder				.453
11.En mi familia decimos lo que pensamos, sea lo que sea				-.452

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 8 iteraciones.

Análisis de fiabilidad

Escala: SALUD FAMILIAR

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.880	18

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
2. Mi familia prefiere hacer las cosas juntas en lugar de con otras personas	66.97	154.062	.403	.877
3. Todos damos nuestra opinión cuando se hacen planes en familia	66.65	152.998	.493	.874
4. Los adultos de mi familia comprenden las decisiones familiares y están de acuerdo con ellas	66.80	152.540	.498	.874
6. Hay cercanía en mi familia, pero se deja a cada persona que sea especial y diferente	67.00	157.019	.261	.883
12. En mi hogar nos sentimos queridos	66.30	153.619	.579	.873
15. Mis momentos más felices son estando en casa	67.56	147.217	.573	.871
16. Los adultos de mi familia son líderes firmes	67.03	151.799	.421	.877
17. El futuro parece bueno para mi familia	66.52	150.132	.619	.871
18. En mi familia solemos echar la culpa a otra persona cuando las cosas no van bien	66.95	149.313	.498	.874
19. Los miembros de mi familia hacen su propia vida la mayoría de las veces	67.36	153.972	.332	.881
20. Mi familia se enorgullece de que somos muy unidos	66.85	145.035	.669	.868
21. Mi familia es buena en solucionar problemas juntos	66.90	146.087	.679	.868
24. Uno de los adultos de mi familia tiene un hijo preferido	66.88	148.334	.466	.876
25. Cuando las cosas van mal nos echamos la culpa unos a otros	66.83	151.660	.459	.876
27. Los miembros de mi familia prefieren hacer las cosas con otras personas antes que hacerlas juntos	66.80	151.625	.445	.876
28. En mi familia nos prestamos atención unos a otros y escuchamos lo que se nos dice	66.76	146.887	.661	.868
29. En mi familia procuramos no herir los sentimientos de los demás	66.90	147.549	.548	.872
33. Mi familia es feliz la mayor parte del tiempo	66.71	148.561	.618	.870

Análisis de fiabilidad

Escala: CONFLICTO FAMILIAR

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.732	13

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
5. Los adultos de mi familia compiten y se pelean entre si	46.92	53.919	.547	.693
6. Hay cercanía en mi familia, pero se deja a cada persona que sea especial y diferente	47.21	58.515	.246	.729
7. En mi familia aceptamos a los amigos de los demás	46.75	58.261	.362	.716
8. Hay confusión en mi familia porque no hay un líder	46.63	58.330	.317	.720
10. Los miembros de mi familia se ridiculizan unos a otros	46.80	54.788	.506	.699
14. Discutimos mucho y nunca resolvemos los problemas	46.94	53.622	.578	.690
18. En mi familia solemos echar la culpa a otra persona cuando las cosas no van bien	47.16	52.415	.568	.688
23. En mi familia podemos pelearnos y gritar sin problemas	48.79	73.194	-.405	.807
24. Uno de los adultos de mi familia tiene un hijo preferido	47.09	54.770	.375	.714
25. Cuando las cosas van mal nos echamos la culpa unos a otros	47.04	54.843	.474	.702
30. El estado de ánimo de mi familia suele ser triste y deprimido	46.80	54.259	.528	.696
31. Discutimos mucho en mi familia	47.11	52.869	.567	.689
34. Cada quien en mi familia asume la responsabilidad de su propia conducta	46.98	59.507	.214	.732

Análisis de fiabilidad

Escala: COHESIÓN FAMILIAR

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.569	4

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-tot al corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
2. Mi familia prefiere hacer las cosas juntas en lugar de con otras personas	10.70	8.372	.310	.529
15. Mis momentos más felices son estando en casa	11.30	7.290	.404	.453
19. Los miembros de mi familia hacen su propia vida la mayoría de las veces	11.09	7.610	.309	.535
27. Los miembros de mi familia prefieren hacer las cosas con otras personas antes que hacerlas juntos	10.54	7.524	.388	.467

Análisis de fiabilidad

Escala: LIDERAZGO FAMILIAR

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.107	3

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-tot al corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
8. Hay confusión en mi familia porque no hay un líder	5.97	4.180	.048	.088
16. Los adultos de mi familia son líderes firmes	6.57	3.231	.149	-.190 ^a
32. Una sola persona manda y controla mi familia	8.17	3.675	-.021	.290

a. El valor es negativo debido a una covarianza promedio entre los elementos negativa, lo cual viola los supuestos del modelo de fiabilidad. Puede que desee comprobar las codificaciones de los elementos.

Escala: EXPRESIVIDAD EMOCIONAL

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.734	7

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-tot al corregida	Alfa de Cronbach si se eleimina el elemento
1. Los miembros de mi familia prestan atención a los sentimientos de los demás	22.96	25.672	.394	.715
9. Los miembros de mi familia se abrazan unos a otros	23.42	21.533	.562	.673
11.En mi familia decimos lo que pensamos, sea lo que sea	23.48	24.687	.339	.727
13.Aún cuando nos sentimos cercanos a la familia, da vergüenza demostrarlo	23.55	25.441	.210	.764
20.Mi familia se enorgullece de que somos muy unidos	23.25	22.239	.553	.677
22.Los miembros de mi familia expresan con facilidad calidez e interés por los demás	23.23	22.851	.587	.673
26.Preferimos decir lo que sentimos	23.41	22.153	.550	.677

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-tot al corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
1. Los miembros de mi familia prestan atención a los sentimientos de los demás	127.42	390.475	.462	.891
2. Mi familia prefiere hacer las cosas juntas en lugar de con otras personas	127.85	389.850	.388	.892
3. Todos damos nuestra opinión cuando se hacen planes en familia	127.52	387.569	.486	.891
4. Los adultos de mi familia comprenden las decisiones familiares y están de acuerdo con ellas	127.67	386.497	.500	.891
5. Los adultos de mi familia compiten y se pelean entre sí	127.58	382.800	.528	.890
6. Hay cercanía en mi familia, pero se deja a cada persona que sea especial y diferente	127.87	393.243	.277	.895
7. En mi familia aceptamos a los amigos de los demás	127.42	391.540	.402	.892
8. Hay confusión en mi familia porque no hay un líder	127.30	395.246	.284	.894
9. Los miembros de mi familia se abrazan unos a otros	127.89	377.195	.570	.889
10. Los miembros de mi familia se ridiculizan unos a otros	127.47	388.265	.419	.892
11. En mi familia decimos lo que pensamos, sea lo que sea	127.94	391.452	.327	.894
12. En mi hogar nos sentimos queridos	127.17	387.381	.598	.890
13. Aún cuando nos sentimos cercanos a la familia, da vergüenza demostrarlo	128.02	391.766	.274	.895
14. Discutimos mucho y nunca resolvemos los problemas	127.60	381.329	.571	.889
15. Mis momentos más felices son estando en casa	128.44	378.928	.559	.889
16. Los adultos de mi familia son líderes firmes	127.90	385.512	.424	.892
17. El futuro parece bueno para mi familia	127.39	382.551	.620	.889
18. En mi familia solemos echar la culpa a otra persona cuando las cosas no van bien	127.82	380.354	.524	.890
19. Los miembros de mi familia hacen su propia vida la mayoría de las veces	128.23	387.942	.357	.893
20. Mi familia se enorgullece de que somos muy unidos	127.72	374.189	.676	.887
21. Mi familia es buena en solucionar problemas juntos	127.77	375.723	.689	.887
22. Los miembros de mi familia expresan con facilidad calidez e interés por los demás	127.70	381.590	.594	.889
23. En mi familia podemos pelearnos y gritar sin problemas	129.46	431.227	-.395	.907
24. Uno de los adultos de mi familia tiene un hijo preferido	127.75	381.357	.447	.891
25. Cuando las cosas van mal nos echamos la culpa unos a otros	127.70	385.677	.452	.891
26. Preferimos decir lo que sentimos	127.87	380.569	.536	.890
27. Los miembros de mi familia prefieren hacer las cosas con otras personas antes que hacerlas juntos	127.68	385.405	.443	.891
28. En mi familia nos prestamos atención unos a otros y escuchamos lo que se nos dice	127.63	376.804	.676	.888
29. En mi familia procuramos no herir los sentimientos de los demás	127.77	378.925	.545	.890
30. El estado de ánimo de mi familia suele ser triste y deprimido	127.46	382.635	.533	.890
31. Discutimos mucho en mi familia	127.77	377.790	.597	.889
32. Una sola persona manda y controla mi familia	129.50	426.073	-.304	.906
33. Mi familia es feliz la mayor parte del tiempo	127.58	379.637	.630	.888
34. Cada quien en mi familia asume la responsabilidad de su propia conducta	127.65	395.363	.252	.895

Análisis factorial
Motivación Académica

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		.799
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	517.175
	gl	28
	Sig.	.000

Comunalidades

	Inicial	Extracción
35.Me desespero cuando veo todo lo que tengo que estudiar	1.000	.470
36.Pienso en las ideas vistas en clase aun cuando no estoy en la escuela	1.000	.375
37.Me preocupa no cumplir con las tareas	1.000	.578
38.Los temas vistos en clase me parecen muy emocionantes	1.000	.689
39.Me siento mal cuando me retraso con mis tareas	1.000	.548
40.Algunas de las ideas expuestas en clases resultan fascinantes	1.000	.489
41.No estoy tranquilo cuando pienso que no podré aprobar las tareas y exámenes	1.000	.615
42.Me gusta lo que vemos en clase y deseo aprender más sobre eso	1.000	.634

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	3.125	39.063	39.063	3.125	39.063	39.063	2.421	30.258	30.258
2	1.272	15.901	54.964	1.272	15.901	54.964	1.976	24.706	54.964
3	.859	10.732	65.696						
4	.757	9.462	75.158						
5	.653	8.157	83.316						
6	.541	6.764	90.079						
7	.404	5.051	95.131						
8	.390	4.869	100.000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Matriz de componentes^a

	Componente	
	1	2
38.Los temas vistos en clase me parecen muy emocionantes	.773	-.301
42.Me gusta lo que vemos en clase y deseo aprender más sobre eso	.752	
37.Me preocupa no cumplir con las tareas	.692	.313
40.Algunas de las ideas expuestas en clases resultan fascinantes	.684	
39.Me siento mal cuando me retraso con mis tareas	.633	.385
36.Pienso en las ideas vistas en clase aun cuando no estoy en la escuela	.603	
41.No estoy tranquilo cuando pienso que no podré aprobar las tareas y exámenes	.313	.719
35.Me desespero cuando veo todo lo que tengo que estudiar	-.390	.564

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

a. 2 componentes extraídos

Matriz de componentes rotados^a

	Componente	
	1	2
38.Los temas vistos en clase me parecen muy emocionantes	.794	
42.Me gusta lo que vemos en clase y deseo aprender más sobre eso	.753	
35.Me desespero cuando veo todo lo que tengo que estudiar	-.654	
40.Algunas de las ideas expuestas en clases resultan fascinantes	.628	.306
41.No estoy tranquilo cuando pienso que no podré aprobar las tareas y exámenes		.759
39.Me siento mal cuando me retraso con mis tareas		.693
37.Me preocupa no cumplir con las tareas	.352	.674
36.Pienso en las ideas vistas en clase aun cuando no estoy en la escuela	.410	.455

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 3 iteraciones.

Matriz de transformación de las componentes

Componente	1	2
1	.787	.617
2	-.617	.787

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Análisis de fiabilidad

Escala: MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.437	4

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-tot al corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
35.Me desespero cuando veo todo lo que tengo que estudiar	11.30	7.478	-.087	.621
37.Me preocupa no cumplir con las tareas	10.70	4.975	.370	.242
39.Me siento mal cuando me retraso con r tareas	10.94	4.404	.372	.217
41.No estoy tranquilo cuando pienso que r podré aprobar las tareas y exámenes	10.77	4.545	.361	.234

Estadísticos de la escala

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
14.57	8.009	2.830	4

Análisis de fiabilidad

Escala: MOTIVACIÓN INTRÍNSECA

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.749	4

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-tot al corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
36.Pienso en las ideas vistas en clase aun cuando no estoy en la escuela	9.80	6.262	.405	.773
38.Los temas vistos en clase me parecen muy emocionantes	9.62	6.134	.634	.649
40.Algunas de las ideas expuestas en clases resultan fascinantes	9.37	5.894	.559	.681
42.Me gusta lo que vemos en clase y deseo aprender más sobre eso	9.21	5.700	.606	.654

Estadísticos de la escala

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
12.67	9.837	3.136	4

Análisis de fiabilidad

Escala: MOTIVACIÓN ACADÉMICA

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.674	8

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-tot al corregida	Alfa de Cronbach si se eleimina el elemento
35.Me desespero cuando veo todo lo que tengo que estudiar	23.97	24.947	-.229	.760
36.Pienso en las ideas vistas en clase aun cuando no estoy en la escuela	24.38	18.139	.439	.625
37.Me preocupa no cumplir con las tareas	23.37	17.425	.546	.599
38.Los temas vistos en clase me parecen muy emocionantes	24.19	18.842	.502	.618
39.Me siento mal cuando me retraso con m tareas	23.61	16.854	.496	.607
40.Algunas de las ideas expuestas en clases resultan fascinantes	23.94	18.238	.483	.616
41.No estoy tranquilo cuando pienso que no podré aprobar las tareas y exámenes	23.44	18.959	.291	.665
42.Me gusta lo que vemos en clase y desee aprender más sobre eso	23.78	18.238	.482	.617

Estadísticos de la escala

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
27.24	23.657	4.864	8

Correlaciones

		Motivación Académica Intrínseca	Motivación Académica Extrínseca	Motivación Académica
Motivación Académica Intrínseca	Correlación de Pearson	1	.327**	.835**
	Sig. (bilateral)		.000	.000
	N	271	271	271
Motivación Académica Extrínseca	Correlación de Pearson	.327**	1	.793**
	Sig. (bilateral)	.000		.000
	N	271	271	271
Motivación Académica	Correlación de Pearson	.835**	.793**	1
	Sig. (bilátera)	.000	.000	
	N	271	271	271
Salud Familiar	Correlación de Pearson	.301**	.147*	.280**
	Sig. (bilateral)	.000	.015	.000
	N	271	271	271
Conflicto Familiar	Correlación de Pearson	.194**	.069	.165**
	Sig. (bilateral)	.001	.261	.007
	N	271	271	271
Cohesión Familiar	Correlación de Pearson	.190**	.167**	.220**
	Sig. (bilateral)	.002	.006	.000
	N	271	271	271
Liderazgo Familiar	Correlación de Pearson	.137*	.113	.154*
	Sig. (bilateral)	.024	.063	.011
	N	271	271	271
Expresividad Emocional	Correlación de Pearson	.272**	.183**	.282**
	Sig. (bilateral)	.000	.002	.000
	N	271	271	271
Competencia Familiar	Correlación de Pearson	.294**	.155*	.280**
	Sig. (bilateral)	.000	.011	.000
	N	271	271	271

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

* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Prueba T "SEXO"

Estadísticos de grupo

	Sexo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Motivación Académica Intrínseca	Masculino	135	12.73	3.349	.288
	Femenino	136	12.61	2.922	.251
Motivación Académica Extrínseca	Masculino	135	14.07	2.709	.233
	Femenino	136	15.07	2.871	.246
Motivación Académica	Masculino	135	26.80	5.237	.451
	Femenino	136	27.68	4.439	.381
Salud Familiar	Masculino	135	71.44	10.963	.944
	Femenino	136	70.19	14.661	1.257
Conflicto Familiar	Masculino	135	51.21	6.704	.577
	Femenino	136	50.82	9.267	.795
Cohesión Familiar	Masculino	135	14.41	3.201	.275
	Femenino	136	14.68	3.706	.318
Liderazgo Familiar	Masculino	135	10.61	2.095	.180
	Femenino	136	10.10	2.648	.227
Expresividad Emocional	Masculino	135	27.08	4.949	.426
	Femenino	136	27.35	6.078	.521
Competencia Familiar	Masculino	135	132.3704	16.70139	1.43743
	Femenino	136	131.0000	23.27007	1.99539

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias			
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias
		Motivación Académica Intrínseca	Se han asumido varianzas iguales	1.211	.272	.303	269
	No se han asumido varianzas iguales			.303	263.609	.762	.116
Motivación Académica Extrínseca	Se han asumido varianzas iguales	.744	.389	-2.926	269	.004	-.992
	No se han asumido varianzas iguales			-2.926	268.315	.004	-.992
Motivación Académica	Se han asumido varianzas iguales	3.165	.076	-1.487	269	.138	-.876
	No se han asumido varianzas iguales			-1.486	261.334	.139	-.876
Salud Familiar	Se han asumido varianzas iguales	12.95	.000	.792	269	.429	1.246
	No se han asumido varianzas iguales			.793	250.008	.429	1.246
Conflicto Familiar	Se han asumido varianzas iguales	11.43	.001	.398	269	.691	.391
	No se han asumido varianzas iguales			.398	245.991	.691	.391
Cohesión Familiar	Se han asumido varianzas iguales	2.824	.094	-6.39	269	.523	-.269
	No se han asumido varianzas iguales			-6.40	263.961	.523	-.269
Liderazgo Familiar	Se han asumido varianzas iguales	4.786	.030	1.738	269	.083	.504
	No se han asumido varianzas iguales			1.740	256.282	.083	.504
Expresividad Emocional	Se han asumido varianzas iguales	4.247	.040	-.392	269	.695	-.264
	No se han asumido varianzas iguales			-.392	259.113	.695	-.264
Competencia Familiar	Se han asumido varianzas iguales	14.32	.000	.557	269	.578	1.37037
	No se han asumido varianzas iguales			.557	244.999	.578	1.37037

Prueba T "TIPO DE ESCUELA"

Estadísticos de grupo

	Tipo de escuela	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Motivación Académica Intrínseca	Adventista	98	12.89	2.799	.283
	No Adventista	173	12.54	3.314	.252
Motivación Académica Extrínseca	Adventista	98	14.88	2.687	.271
	No Adventista	173	14.40	2.901	.221
Motivación Académica	Adventista	98	27.77	4.286	.433
	No Adventista	173	26.94	5.151	.392
Salud Familiar	Adventista	98	68.74	12.554	1.268
	No Adventista	173	71.98	13.048	.992
Conflicto Familiar	Adventista	98	49.55	7.705	.778
	No Adventista	173	51.85	8.190	.623
Cohesión Familiar	Adventista	98	14.05	3.247	.328
	No Adventista	173	14.82	3.553	.270
Liderazgo Familiar	Adventista	98	10.41	2.100	.212
	No Adventista	173	10.32	2.556	.194
Expresividad Emocional	Adventista	98	26.89	5.451	.551
	No Adventista	173	27.40	5.590	.425
Competencia Familiar	Adventista	98	128.7041	19.51167	1.97098
	No Adventista	173	133.3699	20.50472	1.55895

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias			
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias
Motivación Académica Intrínseca	Se han asumido varianzas iguales	3.407	.066	.868	269	.386	.344
	No se han asumido varianzas iguales			.909	230.332	.364	.344
Motivación Académica Extrínseca	Se han asumido varianzas iguales	.322	.571	1.340	269	.181	.479
	No se han asumido varianzas iguales			1.369	214.593	.173	.479
Motivación Académica	Se han asumido varianzas iguales	1.182	.278	1.341	269	.181	.823
	No se han asumido varianzas iguales			1.410	232.791	.160	.823
Salud Familiar	Se han asumido varianzas iguales	.015	.904	-1.989	269	.048	-3.238
	No se han asumido varianzas iguales			-2.011	208.103	.046	-3.238
Conflicto Familiar	Se han asumido varianzas iguales	.086	.769	-2.267	269	.024	-2.299
	No se han asumido varianzas iguales			-2.306	211.952	.022	-2.299
Cohesión Familiar	Se han asumido varianzas iguales	.387	.534	-1.767	269	.078	-.770
	No se han asumido varianzas iguales			-1.812	216.928	.071	-.770
Liderazgo Familiar	Se han asumido varianzas iguales	3.168	.076	.278	269	.781	.084
	No se han asumido varianzas iguales			.294	234.875	.769	.084
Expresividad Emociona	Se han asumido varianzas iguales	.026	.872	-.730	269	.466	-.511
	No se han asumido varianzas iguales			-.735	205.832	.463	-.511
Competencia Familiar	Se han asumido varianzas iguales	.018	.893	-1.831	269	.068	-4.66586
	No se han asumido varianzas iguales			-1.857	209.983	.065	-4.66586

ANOVA de un factor "ESCUELA"

ANOVA

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Motivación Académica Intrínseca	Inter-grupos	25.991	4	6.498	.657	.622
	Intra-grupos	2630.120	266	9.888		
	Total	2656.111	270			
Motivación Académica Extrínseca	Inter-grupos	120.184	4	30.046	3.914	.004
	Intra-grupos	2042.163	266	7.677		
	Total	2162.347	270			
Motivación Académica	Inter-grupos	218.058	4	54.514	2.350	.055
	Intra-grupos	6169.352	266	23.193		
	Total	6387.410	270			
Salud Familiar	Inter-grupos	1228.726	4	307.182	1.857	.118
	Intra-grupos	43998.676	266	165.409		
	Total	45227.402	270			
Conflicto Familiar	Inter-grupos	598.496	4	149.624	2.337	.056
	Intra-grupos	17028.412	266	64.017		
	Total	17626.908	270			
Cohesión Familiar	Inter-grupos	72.672	4	18.168	1.530	.194
	Intra-grupos	3158.590	266	11.874		
	Total	3231.262	270			
Liderazgo Familiar	Inter-grupos	55.519	4	13.880	2.467	.045
	Intra-grupos	1496.473	266	5.626		
	Total	1551.993	270			
Expresividad Emocional	Inter-grupos	85.805	4	21.451	.697	.595
	Intra-grupos	8187.782	266	30.781		
	Total	8273.587	270			
Competencia Familiar	Inter-grupos	2787.972	4	696.993	1.720	.146
	Intra-grupos	107818.737	266	405.334		
	Total	110606.708	270			

Pruebas post hoc

Comparaciones múltiples

HSD de Tukey

Variable dependiente	(I) Escuela	(J) Escuela	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
Motivación Académica Extrínseca	Roger Pompa	Felipe de Jesus Jasso	-1.129	.557	.257
		Antonio B.de la Garza	.716	.504	.615
		Vicente Suárez	-.189	.574	.997
		Soledad Acevedo de los Reyes	-.717	.539	.672
	Felipe de Jesus Jasso	Roger Pompa	1.129	.557	.257
		Antonio B.de la Garza	1.845*	.514	.004
		Vicente Suárez	.939	.582	.489
		Soledad Acevedo de los Reyes	.412	.547	.944
	Antonio B.de la Garza	Roger Pompa	-.716	.504	.615
		Felipe de Jesus Jasso	-1.845*	.514	.004
		Vicente Suárez	-.906	.531	.433
		Soledad Acevedo de los Reyes	-1.433*	.493	.032
	Vicente Suárez	Roger Pompa	.189	.574	.997
		Felipe de Jesus Jasso	-.939	.582	.489
		Antonio B.de la Garza	.906	.531	.433
		Soledad Acevedo de los Reyes	-.528	.564	.883
	Soledad Acevedo de los Reyes	Roger Pompa	.717	.539	.672
		Felipe de Jesus Jasso	-.412	.547	.944
		Antonio B.de la Garza	1.433*	.493	.032
		Vicente Suárez	.528	.564	.883
Liderazgo Familiar	Roger Pompa	Felipe de Jesus Jasso	.398	.477	.920
		Antonio B.de la Garza	1.231*	.432	.037
		Vicente Suárez	.821	.491	.453
		Soledad Acevedo de los Reyes	.343	.461	.946
	Felipe de Jesus Jasso	Roger Pompa	-.398	.477	.920
		Antonio B.de la Garza	.833	.440	.323
		Vicente Suárez	.423	.498	.915
		Soledad Acevedo de los Reyes	-.056	.469	1.000
	Antonio B.de la Garza	Roger Pompa	-1.231*	.432	.037
		Felipe de Jesus Jasso	-.833	.440	.323
		Vicente Suárez	-.410	.455	.896
		Soledad Acevedo de los Reyes	-.888	.422	.221
	Vicente Suárez	Roger Pompa	-.821	.491	.453
		Felipe de Jesus Jasso	-.423	.498	.915
		Antonio B.de la Garza	.410	.455	.896
		Soledad Acevedo de los Reyes	-.479	.483	.859
	Soledad Acevedo de los Reyes	Roger Pompa	-.343	.461	.946
		Felipe de Jesus Jasso	.056	.469	1.000
		Antonio B.de la Garza	.888	.422	.221
		Vicente Suárez	.479	.483	.859

*. La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

ANOVA de un factor "VIVE CON"

ANOVA

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Motivación Académica Intrínseca	Inter-grupos	14.445	2	7.223	.728	.484
	Intra-grupos	2640.767	266	9.928		
	Total	2655.212	268			
Motivación Académica Extrínseca	Inter-grupos	34.631	2	17.316	2.172	.116
	Intra-grupos	2120.900	266	7.973		
	Total	2155.532	268			
Motivación Académica	Inter-grupos	28.696	2	14.348	.601	.549
	Intra-grupos	6348.115	266	23.865		
	Total	6376.810	268			
Salud Familiar	Inter-grupos	2802.999	2	1401.500	8.888	.000
	Intra-grupos	41945.127	266	157.688		
	Total	44748.126	268			
Conflicto Familiar	Inter-grupos	1229.500	2	614.750	10.042	.000
	Intra-grupos	16284.366	266	61.219		
	Total	17513.866	268			
Cohesión Familiar	Inter-grupos	82.433	2	41.217	3.505	.031
	Intra-grupos	3127.924	266	11.759		
	Total	3210.357	268			
Liderazgo Familiar	Inter-grupos	.184	2	.092	.016	.984
	Intra-grupos	1550.968	266	5.831		
	Total	1551.152	268			
Expresividad Emocional	Inter-grupos	423.801	2	211.900	7.243	.001
	Intra-grupos	7782.006	266	29.256		
	Total	8205.807	268			
Competencia Familiar	Inter-grupos	7078.419	2	3539.210	9.187	.000
	Intra-grupos	102468.882	266	385.221		
	Total	109547.301	268			

Pruebas post hoc

Comparaciones múltiples

HSD de Tukey

Variable dependiente	(I) Vive con	(J) Vive con	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
Salud Familiar	Padre y madre	Un progenitor	7.683*	2.258	.002
		Otros parientes	9.965*	3.584	.016
	Un progenitor	Padre y madre	-7.683*	2.258	.002
		Otros parientes	2.282	4.063	.841
	Otros parientes	Padre y madre	-9.965*	3.584	.016
		Un progenitor	-2.282	4.063	.841
Conflicto Familiar	Padre y madre	Un progenitor	5.249*	1.407	.001
		Otros parientes	6.258*	2.233	.015
	Un progenitor	Padre y madre	-5.249*	1.407	.001
		Otros parientes	1.009	2.532	.916
	Otros parientes	Padre y madre	-6.258*	2.233	.015
		Un progenitor	-1.009	2.532	.916
Cohesión Familiar	Padre y madre	Un progenitor	1.374	.617	.068
		Otros parientes	1.587	.979	.238
	Un progenitor	Padre y madre	-1.374	.617	.068
		Otros parientes	.214	1.110	.980
	Otros parientes	Padre y madre	-1.587	.979	.238
		Un progenitor	-.214	1.110	.980
Expresividad Emocional	Padre y madre	Un progenitor	2.971*	.972	.007
		Otros parientes	3.909*	1.544	.032
	Un progenitor	Padre y madre	-2.971*	.972	.007
		Otros parientes	.938	1.750	.854
	Otros parientes	Padre y madre	-3.909*	1.544	.032
		Un progenitor	-.938	1.750	.854
Competencia Familiar	Padre y madre	Un progenitor	12.28434*	3.52868	.002
		Otros parientes	15.68392*	5.60209	.015
	Un progenitor	Padre y madre	-12.28434*	3.52868	.002
		Otros parientes	3.39957	6.35083	.854
	Otros parientes	Padre y madre	-15.68392*	5.60209	.015
		Un progenitor	-3.39957	6.35083	.854

*. La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

ANOVA de un factor "TOTAL DE MIEMBROS"

ANOVA

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Motivación Académica Intrínseca	Inter-grupos	38.276	7	5.468	.549	.796
	Intra-grupos	2617.835	263	9.954		
	Total	2656.111	270			
Motivación Académica Extrínseca	Inter-grupos	14.883	7	2.126	.260	.968
	Intra-grupos	2147.464	263	8.165		
	Total	2162.347	270			
Motivación Académica	Inter-grupos	58.203	7	8.315	.346	.932
	Intra-grupos	6329.207	263	24.065		
	Total	6387.410	270			
Salud Familiar	Inter-grupos	1545.814	7	220.831	1.330	.236
	Intra-grupos	43681.588	263	166.090		
	Total	45227.402	270			
Conflicto Familiar	Inter-grupos	721.608	7	103.087	1.604	.134
	Intra-grupos	16905.299	263	64.279		
	Total	17626.908	270			
Cohesión Familiar	Inter-grupos	153.337	7	21.905	1.872	.074
	Intra-grupos	3077.925	263	11.703		
	Total	3231.262	270			
Liderazgo Familiar	Inter-grupos	89.747	7	12.821	2.306	.027
	Intra-grupos	1462.245	263	5.560		
	Total	1551.993	270			
Expresividad Emocional	Inter-grupos	277.761	7	39.680	1.305	.248
	Intra-grupos	7995.826	263	30.402		
	Total	8273.587	270			
Competencia Familiar	Inter-grupos	4198.751	7	599.822	1.483	.174
	Intra-grupos	106407.958	263	404.593		
	Total	110606.708	270			

Advertencia

No se han realizado las pruebas post hoc para Liderazgo Familiar porque al menos un grupo tiene menos de dos casos.

LISTA DE REFERENCIAS

- Antúnez, S. (1999). La participación de las familias en el proyecto de gestión. En E. Manteca (Ed.), *Transformar nuestra escuela* (pp. 7-11). México: SEP.
- Astorga, J.M. (2002). *La motivación*. Recuperado el 6 de octubre de 2005, de <http://www.lafocu.com/apuntespsicologicos/procesospsicologicos>
- Balí, C. (2002). *En la investigación*. Recuperado el 8 de octubre de 2005, de <http://www.gbali@campus.ccm.itesm.mx/página.html>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey, EE. UU.: Prentice-Hall.
- ✓ Beavers, R. y Hampson, R. B. (2000). *Familias exitosas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Bell, R. Q. (1968). A reinterpretation of the direction of effects in studies of socialization. *Psychological Review*, 75, 81-95.
- Blake, J. (1981). Family size and the quality of children. *Demography*, 18, 421- 442.
- Bowman, B. (1999). Prácticas escolares con hijos de familias de escasos recursos. En E. Manteca (Ed.), *The transition to the school* (pp. 281-301). Baltimore: Brookes.
- Brinkmann, W. (1996). Familia y escuela: de la utilidad mutua de dos mundos de la vida. *Revista Educacion*, 53, 79-89.
- Broderick, C. y Schrader, S. (1991). The history of professional marriage and family therapy. *Handbook of Family Therapy*, 2, 87-90.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *Ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Massachussets, EE. UU.: Harvard University.
- Campolo, A. (1989). *Growing up in América: A sociology of youth and ministry*. Grand Rapids, Michigan, EE. UU.: Youth Specialities.
- Creencias de los adventistas del séptimo día*. (1997). Florida, EE. UU.: Asociación Publicadora Interamericana.

- Cruz, L. A. (2002). Neoliberalismo y globalización económica. *Contaduría y Administración*, 205, 24-28.
- Dart, M. (2003). *Cómo evitar el divorcio*. Recuperado el 4 de marzo de 2005, de <http://www.cnpeditorial.org/elsendero/ayudas/pdf>
- DIF/UNICEF/PNUFID. (1999). Informe ejecutivo. *El Trimestre Económico*, 88, 46-54.
- Dunn, J. (1993). *Los comienzos de la comprensión social*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- ✓ Dunn, J. (1994). Influencias familiares. En Michael Ruytter y Dale Hay (Eds.), *Development through life: A handbook for clinicians* (pp. 112-133). Oxford, Gran Bretaña: Blackwell Science.
- Eguizábal, R. (1990). Publicidad y consumo. *Telos*, 24, 24.
- Elkonin, D. B. (1971). Toward the problem of stages in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 10, 143.
- ✓ Entwistle, N. J. (1988). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Entwistle, N. J. y Kozeki, B. (1985). Relationships between school motivation, approaches to studying, and attainment among British and Hungarian adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 55, 124-137.
- Falicov, C. (1991). *Transiciones de la familia, continuidad y cambio en el ciclo de vida*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Forer, L. K. (1969). *Birth order and life roles*. Springfield, Illinois, EE. UU.: Charles C. Thomas.
- Gage, N. L y Berlinder, D. (1992). *Educational psychology*. Boston, EE. UU.: Houghton Mifflin.
- García. E. (1996). *Piaget y la educación*. México: Trillas.
- Godoy, A. (2005). *¿Delito o patología?* Recuperado el 5 de mayo de 2006, de <http://www.atinachile.cl/node/11725>
- Goleman, D. (2002). *La inteligencia emocional*. México: Vergara.
- Gutiérrez, V. (2002). *Las relaciones humanas en el trabajo-motivación*. Recuperado el 8 de octubre de 2005, de <http://www.Lukasnet.com.mx/página.html>

- Freud, S. (1900). *The psychology of character development*. New York, EE.UU.: John Willey & Sons.
- Hinde, R. A. (1980). *Scientific foundations of developmental psychiatry*. Londres: Einemann.
- Ibáñez, R. (1976). *Valores, objetivos y actitudes en educación*. Valladolid, España: Miñón.
- ✓ Knight, G. R. (2002). *Filosofía y educación*. Miami, Florida, EE. UU.: APIA.
- Kohlberg, L. (1984). Essays on moral development. *The Psychology of Moral Development*, 2, 65-71.
- Maccoby, E. E. y Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent- child interaction. En E. M. Hetherington (Ed.), *Socialization, personality, and social development* (pp. 1-101). Nueva York: Wiley.
- Marton, F., Hounsell, D. J. y Entwistle, N. J. (1984). *The experience of learning*. Edimburgo: Scottish Academic.
- Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being*. Princeton, Nueva Jersey, EE.UU.: D. Van Nostrand.
- ✓ Meece, J. (2000). *El desarrollo del niño y el adolescente*. México: McGraw-Hill.
- Morales, P. (2004). *Triunfar: La guía máxima*. Bogotá, Colombia: O. Espina.
- Oliva, A. y Palacios J. (2001). Ideas y valores sobre la educación. En E. Manteca (Ed.), *Programa y materiales de apoyo para el estudio* (pp. 120-130). México: SEP.
- Olson, D. H. (1982). *Family inventories*. St. Paul, Minnesota, EE. UU.: Universidad de Minnesota.
- Plomin, R. y Bergeman, C. S. (1991). The nature of nurture: Genetic influence on environmental measures. *Behavioral and Brain Sciences*, 14, 373-427.
- Plomin, R. y Neiderhiser J. M. (1992). Quantitative genetics, molecular genetics, and intelligence. *Behavioral and Brain Sciences*, 15, 369-387.
- Ramsden, P. y Entwistle, N. J. (1981). Effects of academic departments on students. Approaches to learning. *British Journal of Educational Psychology*, 51, 368-383.

- Richards, P. M. (1991). *Children and parents after divorce*. Documento presentado en la séptima conferencia mundial de la International Society on Family Law. Opatija, Yugoslavia.
- Richardson, J.T.E. (2000). *Researching student learning*. Buckingham, Inglaterra: Open University y SRHE.
- Rogers, C. (1961). *Freedom to learn*. Columbus, Ohio, EE. UU.: Merrill.
- ✓ Ruckin, V. y Eisemann, M. (2000). Family functioning, parental rearing and behavioral problems in delinquents. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 7, 310-319.
- Saavedra, M. (2001). *Diccionario de pedagogía*. México: Pax.
- Satir, V. (1985). *Psicoterapia familiar conjunta*. México, D.F.: Prensa Médica.
- Selmes, I. P. (1985). *Approaches to learning at secondary school: their identification and facilitation*, Tesis doctoral no publicada. Universidad de Edimburgo, Alemania.
- Shek, D. y Lai, K. (2001). The chinese version of the Self-Report Family Inventory: Reliability and validity. *The American Journal of Family Therapy*, 29, 207-220.
- Stratton, P. (1988). *Las creencias parentales y los ambientes de los niños*. Norwood, Nueva Jersey, EE. UU.: Ablex.
- Super, C. M. y Harkness, S. (1986). El nicho de desarrollo. *Internacional Journal of Behavioral Development*, 9(3), 5-29.
- Tait, H. y Entwistle, N. J. (1996). Identifying students at risk through ineffective study strategies. *Higher Education*, 31, 99-118.
- Taylor, E. (1989). *Orientations to study: A longitudinal interview investigation of students on two human studies degree courses at Surrey University*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Surrey, Guilford, Inglaterra.
- Tinsley, R. y Parke, L. (1984). Grandparents and support and socialization agents. En M.Lewis (Ed.), *Beyond the dyad* (pp. 86-94). New York, EE. UU.: Plenum.
- Vygotsky, L. S. (1987). *Speech and thinking*. New York, EE. UU.: Plenum.
- Walsh, F. (1982). *Conceptualization of normal family functioning*. New York, EE. UU.: Guillard.

- White, E. (1940). *El Deseado de todas las gentes*. Mountain View, California, EE. UU.: Pacific.
- White, E. (1954). *Conducción del niño*. Nashville, Tennessee, EE. UU.: Southern Publishing Association.
- Widlak, P. A. y Perruci, C. C. (1988). Family configuration, family interaction, and intellectual attainment. *Journal of Marriage and the Family*, 50, 33-44.
- Winnicott, D. W. (1998). *Acerca de los niños*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Yubelly, G. (2002). *Colombia en USA 94 ¿autogol psicológico?* Recuperado el 6 de octubre de 2005, de <http://www.abcolombia.org/comareas/deporte/USA94.htm>

CURRICULUM VITAE

Datos personales:

Nombre: Rosa María Camarillo López
Fecha de nacimiento: 13 de julio de 1963
Lugar: Apizaco, Tlaxcala, México
Dirección: Av.Universidad 217-B
67530 Montemorelos, N.L.
Correo electrónico: rosemary923 hotmail.com

Formación académica:

- Maestría en Relaciones Familiares por la Universidad de Montemorelos, en Montemorelos, N.L. México, en 2006
- Egresada de la Escuela Normal Camen Acevedo de Rodríguez de la Universidad de Montemorelos, en Montemorelos, N.L. México, en 1990
- Bachillerato de electrónicos en el Instituto Tecnológico de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México, en 1985

Experiencia profesional en lo académico:

- Maestra en la Universidad de Montemorelos, especialidad: Relaciones Familiares, del 2003 a la fecha
- Maestra en la escuela Normal Carmen Acevedo de Rodríguez, del 2003 a la fecha.

- Maestra del Colegio Francisco I. Madero, Veracruz , del 2000-2001
- Maestra de Jardín de Niños en Campeche, Yucatán y Veracruz 1993-2000

Reconocimientos:

- Expositora del IV Simposio Internacional de Educación (Marzo 2005)
- Expositora en la 1ª.Jornada Educativa, León Guanajuato (2005)
- Coordinadora del Campamento de Verano (2004)
- Mención Honorífica en la categoría: “Cum Laude” por haber alcanzado el máximo promedio (Mayo 1990)