



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA

PERFILES MOTIVACIONALES EN ESTUDIANTES DE PRIMARIA: EL PAPEL DEL
ACOMPAÑAMIENTO PARENTAL Y DOCENTE

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
DOCTOR EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:
THAMIR DANIR DANULKÁN DURÁN FONSECA

TUTORA: DRA. GUADALUPE ACLE TOMASINI. FACULTAD DE ESTUDIOS
SUPERIORES ZARAGOZA. UNAM

TUTORA ADJUNTA: DRA. JUDITH SALVADOR CRUZ. FACULTAD DE
ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA. UNAM

TUTOR EXTERNO: DR. GERARDO HERNÁNDEZ ROJAS. FACULTAD DE
PSICOLOGÍA. UNAM

JURADO A: DRA. ALEJANDRA VALENCIA CRUZ. FACULTAD DE
PSICOLOGÍA. UNAM

JURADO B: DRA. GABRIELA ORDAZ VILLEGAS. FACULTAD DE ESTUDIOS
SUPERIORES ZARAGOZA. UNAM

CIUDAD DE MÉXICO

ENERO 2021



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

Por su acompañamiento en la etapa más importante en mi vida académica, agradezco al comité tutorial por sus experiencias y conocimientos compartidos. Con especial cariño y admiración, gracias a la Dra. Guadalupe Acle Tomasini por el tiempo y la guía en mi formación como investigador y profesional, por sus valiosas contribuciones para la conclusión del estudio y por los consejos y ejemplos para mi construcción personal.

A la Universidad Nacional Autónoma de México por aceptarme en su programa de posgrado. Fueron más de 13 años como alumno orgullosamente UNAM. Gracias al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por el financiamiento de los estudios (beca 449441 / becario 299051).

A toda la comunidad educativa de las escuelas primarias participantes; directivos, docentes, trabajadores, padres de familia y alumnos, gracias por permitir trabajar con y para ustedes.

Gracias a mis compañeros y colegas por compartir su humor, alegría, conocimientos y pasión por la investigación científica: “Pandilla de los miércoles” y “Seminario Lupita”.

La ausencia de cualquiera de ellos, habría imposibilitado el trabajo realizado.

Dedicatoria

A mi esposa Lizbeth y a mi hija Amelia.

A mis sobrinos Dangelo y Sara.

ÍNDICE

Resumen	XI
Abstract	XII
Introducción	1
Motivación escolar	4
Conceptualización de la motivación escolar	4
Divergencias en la conceptualización	5
Una aproximación hacia el constructo	12
Modelos teóricos de la motivación escolar	15
Teoría de la autoeficacia de Bandura	16
Teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan	21
Motivación extrínseca	23
Motivación intrínseca	26
Modelo de las atribuciones causales de Weiner	28
Teoría de la orientación a metas de logro de Dweck	36
Metas de rendimiento	37
Metas de aprendizaje	39
Teoría de expectativa-valor de Wigfield y Eccles	40
Componente de expectativa	42
Componente de valor a la tarea	43
Otras variables personales y del contexto	46
Semejanzas e implicaciones de los diferentes modelos teóricos de la motivación escolar	49
Estado del arte de la motivación escolar	54
Factores personales investigados en los estudios	55
Factores contextuales investigados en los estudios	70
Método	88
Planteamiento del problema	88
Modelo teórico guía	92
Preguntas de investigación	92
Objetivos	92
Enfoque de estudio	93
Fases de estudio	93
Factores éticos	93
Fase 1. Construcción y análisis psicométrico	94
Paso 1. Significado de valor a la tarea y motivación escolar	94
Justificación	94
Preguntas	96
Objetivos generales	96
Objetivos específicos	96
Identificación de variables	96
Participantes	98

Características del estudio	98
Técnica de recolección de datos	99
Herramientas	99
Procedimiento	99
Análisis de la información	100
Resultados	100
Discusión	109
Paso 2. Construcción y análisis psicométrico de las escalas de motivación escolar, valor a la tarea y autoconcepto académico	114
Justificación	114
Preguntas	120
Objetivos generales	120
Objetivos específicos	121
Identificación de variables	121
Participantes	122
Características del estudio	122
Instrumentos	122
Procedimiento	123
Análisis estadísticos	124
Resultados	125
Discusión	152
Paso 3. Elaboración de las guías de entrevista semiestructurada de acompañamiento parental y docente	159
Justificación	159
Preguntas	162
Objetivos generales	162
Objetivos específicos	162
Identificación de variables	162
Participantes	164
Características del estudio	165
Técnica de recolección de datos	165
Herramientas	165
Procedimiento	165
Análisis de la información	166
Resultados	166
Discusión	174
Fase 2. Perfil motivacional: el papel de los factores personal y contextual	177
Paso 1. Evaluación de la motivación escolar, el valor a la tarea y el autoconcepto académico	177
Justificación	177
Pregunta	177
Objetivo	178
Identificación de variables	178

Participantes	178
Características del estudio	178
Instrumentos	179
Procedimiento	179
Análisis de la información	180
Resultados	180
Discusión	185
Paso 2. Análisis de las características motivacionales personales de alumnos con diferentes perfiles	190
Justificación	190
Pregunta	190
Objetivo	191
Objetivos particulares	191
Hipótesis conceptuales	191
Hipótesis estadísticas	192
Identificación de variables	193
Participantes	193
Características del estudio	193
Instrumentos	193
Procedimiento	193
Análisis de la información	194
Resultados	195
Discusión	202
Paso 3. Análisis de las características de alumnos con diferentes perfiles motivacionales y su vinculación con el acompañamiento parental y docente.	209
Justificación	209
Pregunta	210
Objetivo	210
Hipótesis conceptuales	210
Identificación de variables	213
Participantes	213
Características del estudio	213
Instrumentos	213
Procedimiento	214
Análisis de la información	214
Resultados	214
Discusión	248
Conclusiones	263
Limitaciones del estudio y perspectivas futuras	267
Referencias	269

Tablas y figuras

Tablas

1. Diferencias conceptuales entre la autoeficacia y el autoconcepto académico	19
2. Bases teóricas de los principales modelos de la motivación escolar	49
3. Características encontradas en las investigaciones sobre la motivación escolar y su incidencia porcentual	55
4. Principales hallazgos de las investigaciones sobre los factores personales de la motivación escolar	56
5. Principales hallazgos de las investigaciones sobre los factores contextuales familiares de la motivación escolar	70
6. Principales hallazgos de las investigaciones sobre los factores del contexto académico en la motivación escolar	74
7. Principales hallazgos de las investigaciones que incluyen más de un factor en la motivación escolar	80
8. Resultados recurrentes sobre el significado de motivación escolar en alumnos de primaria	101
9. Resultados sobre el significado de motivación escolar encontrados en diferentes grupos	103
10. Resultados recurrentes sobre el significado de valor a la tarea en alumnos de primaria	105
11. Resultados sobre el significado de valor a la tarea en diferentes grados de los alumnos de primaria	107
12. Características de instrumentos que miden la motivación escolar	115
13. Características de las escalas para medir autoconcepto académico	117
14. Características de la escala de Sánchez-Rosas et al. (2017) que mide valor a la tarea	120
15. Evaluación de los jueces sobre la suficiencia de los reactivos y valor de acuerdo en la Escala de Motivación Escolar para Alumnos de Primaria	125
16. Media y desviación estándar de los reactivos seleccionados correspondientes a la motivación escolar	126
17. Evaluación de los jueces sobre la suficiencia de los reactivos y valor de acuerdo en la Escala de Valor a la Tarea para Alumnos de Primaria	128
18. Media y desviación estándar de los reactivos seleccionados correspondientes al valor a la tarea	128
19. Media y desviación estándar de los reactivos seleccionados correspondientes al autoconcepto académico	131
20. Tiempo, dificultad, dudas y cansancio registrados en el piloteo	131
21. Cambios realizados en los instrumentos con base en el piloteo	132
22. Porcentajes en las opciones de respuesta de la Escala de Motivación Escolar para Alumnos de Primaria	133
23. Asimetría de los reactivos de la Escala de Motivación Escolar en Alumnos de Primaria	134
24. Valores t y significancia de los reactivos de la escala de Motivación Escolar para Alumnos de Primaria	135
25. Escala de Motivación Escolar para Alumnos de Primaria: Subescalas, cargas factoriales e índices psicométricos	136

26. Definición de los factores de la Escala de Motivación Escolar para Alumnos de Primaria	137
27. Alfa de Cronbach, Correlaciones inter-factor, media y desviación estándar de la Escala de Motivación Escolar para Alumnos de Primaria	139
28. Porcentaje en las opciones de respuesta de la escala de Valor a la Tarea para Alumnos de Primaria	139
29. Asimetría de los reactivos de la escala de Valor a la Tarea para Alumnos de Primaria	141
30. Valores t y significancia de los reactivos de la escala de Valor a la Tarea para Alumnos de Primaria	142
31. Escala de Valor a la Tarea para Alumnos de Primaria: Subescalas, cargas factoriales, índices psicométricos y estadísticos descriptivos	143
32. Definición de los factores de la Escala de Valor a la Tarea para Alumnos de Primaria	144
33. Alfa de Cronbach, correlaciones inter-factor, media y desviación estándar de la escala de Valor a la Tarea para Alumnos de Primaria	146
34. Porcentaje en las opciones de respuesta de la escala de Autoconcepto Académico para Alumnos de Primaria	147
35. Asimetría de los reactivos de la escala de Autoconcepto Académico para Alumnos de Primaria	148
36. Valores t y significancia de los reactivos de la escala de Autoconcepto Académico para Alumnos de Primaria	148
37. Escala de Autoconcepto Académico para Alumnos de Primaria: Cargas factoriales e índices psicométricos	149
38. Definición de los factores de la Escala de Autoconcepto Académico para Alumnos de Primaria	150
39. Correlaciones con criterios concurrentes para obtener validez de la Escala de Autoconcepto Académico en Alumnos de Primaria	151
40. Alfa de Cronbach, Correlaciones inter-factor, media y desviación estándar de la Escala de Autoconcepto Académico para Alumnos de Primaria	152
41. Características de los instrumentos que evalúan la participación de los padres en la educación escolar de los hijos	160
42. Evaluación de los jueces sobre la suficiencia de las preguntas y valor de acuerdo en la Guía de Entrevista Semiestructurada de Acompañamiento Parental	166
43. Media y desviación estándar de las preguntas seleccionadas correspondientes al acompañamiento parental	167
44. Evaluación de los jueces sobre la suficiencia de las preguntas y valor de acuerdo en la Guía de Entrevista Semiestructurada de Acompañamiento Docente	169
45. Media y desviación estándar de las preguntas seleccionadas correspondientes al acompañamiento docente	170
46. Preguntas agregadas a la guía de entrevista de acompañamiento docente	171
47. Cambios realizados en la Guía de entrevista semiestructurada de acompañamiento parental con base en el piloteo	171
48. Cambios realizados en la Guía de entrevista semiestructurada de acompañamiento docente con base en el piloteo	173

49. Descriptivos sobre el autoconcepto académico	181
50. Descriptivos sobre el valor a la tarea	182
51. Descriptivos sobre la motivación escolar	184
52. Descriptivos por sexo y grado escolar	185
53. Comparaciones por sexo y grado escolar entre las variables; motivación escolar, valor a la tarea y autoconcepto académico	185
54. Supuesto de normalidad de los datos cuantitativos	195
55. Correlaciones bivariadas, parciales, verdaderas e intervalos de confianza de la motivación escolar con el valor a la tarea y autoconcepto académico	196
56. Correlación bivariada y verdadera entre valor a la tarea y autoconcepto académico	196
57. Correlaciones bivariadas entre factores de la motivación escolar con los factores del valor a la tarea y autoconcepto académico	197
58. Correlaciones bivariadas entre los factores del valor a la tarea y los factores del autoconcepto académico	197
59. Solución de tres conglomerados del análisis cluster no jerárquico	198
60. Diferencias entre perfiles, valores F y tamaño del efecto de las variables	199
61. Medias y desviaciones de las variables por perfil motivacional	200
62. Frecuencia y porcentaje de alumnos en cada perfil por escuela, grado y sexo	202
63. Alumnos seleccionados para entrevista parental y docente con base en su perfil, puntuaciones y grupo escolar	215
64. Características del ambiente familiar por perfil	216
65. Características de los docentes por perfil	226
66. Diferencias del acompañamiento parental y verbalizaciones por perfil	242
67. Diferencias del acompañamiento docente y verbalizaciones por perfil	244

Figuras

1. Modelo teórico guía de la motivación escolar	92
2. Modelo estructural de las correlaciones de los factores de la motivación escolar	138
3. Modelo estructural de las correlaciones de los factores del valor a la tarea	145
4. Modelo estructural de las correlaciones de los factores del autoconcepto académico	151
5. Histograma del puntaje total del autoconcepto académico	180
6. Histograma del puntaje total del valor a la tarea	182
7. Histograma del puntaje total de la motivación escolar	183
8. Comparación por perfil de las medias de; motivación escolar, valor a la tarea y autoconcepto académico	201
9. Descripción del acompañamiento parental de los alumnos que resultaron con perfil altamente motivado	218
10. Descripción del acompañamiento parental de los alumnos que mostraron un perfil moderadamente motivado	221
11. Descripción del acompañamiento parental de los alumnos que mostraron un perfil poco motivado	224
12. Descripción del acompañamiento docente de los alumnos que mostraron un perfil altamente motivado	229

13. Descripción del acompañamiento docente de los alumnos que mostraron un perfil moderadamente motivado	233
14. Descripción del acompañamiento docente en alumnos con perfil poco motivado	238

Resumen

La motivación escolar es una variable relevante en el área psicoeducativa porque orienta el comportamiento de los alumnos (Amrai et al., 2011) y goza de protagonismo en las teorías del aprendizaje (Díaz & Hernández, 2002). Para Maquilón y Hernández (2011) su abordaje debe considerar la percepción hacia la propia capacidad y a la actividad. Asimismo, las teorías y la evidencia empírica indican que el ambiente es significativo, especialmente el papel de los padres y docentes. Sin embargo, no se encontraron estudios que integraran estas variables personales y contextuales en alumnos de primaria. Por ello, el objetivo del estudio fue analizar la asociación entre las características personales --motivación escolar, autoconcepto académico y valor a la tarea-- y contextuales --acompañamiento parental y acompañamiento docente-- en alumnos de 4° a 6° grado de primaria con diferentes perfiles motivacionales. A través de un estudio mixto, transversal y de campo, participaron 527 estudiantes de primarias públicas de la zona metropolitana del valle de México, ocho madres y ocho maestros. Inicialmente se construyeron los instrumentos necesarios para evaluar las variables con evidencias de confiabilidad y validez. Posteriormente se realizaron correlación de Pearson, conglomerados, MANOVA y análisis discriminante para identificar perfiles motivacionales. Los resultados indicaron relaciones significativas entre las variables y tres perfiles; alto, moderado y bajo, los cuales fueron validados con base en sus diferencias y el porcentaje correcto de predicción de los alumnos en cada grupo. Finalmente, se entrevistaron a padres y maestros de alumnos con diversos perfiles. Se encontró que las madres de niños con alta motivación pasan más tiempo en las actividades de sus hijos y que sus profesores emplean más formas de reconocimiento y son más dinámicos en su enseñanza. En conclusión, se encontraron diferencias a nivel estadístico y cualitativo entre los grupos, por lo que el valor a la tarea, autoconcepto académico, acompañamiento parental y acompañamiento docente, demostraron ser variables adecuadas para estudiar y comprender la motivación escolar.

Abstract

Academic motivation is a relevant variable in the psycho-educational area because it guides student behavior (Amrai et al., 2011) and has a leading role in learning theories (Díaz & Hernández, 2002). For Maquilón and Hernández (2011), their approach must consider perception towards their own capacity and activity. Likewise, theories and empirical evidence indicate that the environment is significant, especially the role of parents and teachers. However, no studies were found that integrated these individual and contextual variables in primary school students. Therefore, the aim of the study was to analyze the association between personal characteristics --academic motivation, academic self-concept and task value--and contextual characteristics --parental and teaching accompaniment-- in students in grades 4-6 with different motivational profiles. Through a mixed, cross-sectional and field study, 527 public elementary students from the Mexico valley metropolitan area, eight mothers and eight teachers participated. Initially the necessary instruments were constructed to evaluate the variables with evidence of reliability and validity. Subsequently, correlation of Pearson, conglomerates and MANOVA were performed to identify motivational profiles. The results indicated significant relationships between the variables and three profiles; high, moderate and low, which were validated based on their differences. Finally, parents and teachers of students with different profiles were interviewed. It was found that mothers of children with high motivation spend more time in their children's activities and that their teachers use more forms of to admit and are more dynamic in their teaching. In conclusion, differences were found at the statistical and qualitative level between the groups, so that the task value, academic self-concept, parental and teacher support, proved to be adequate variables to study and understand academic motivation.

Introducción

Es común que diversos sectores de la población consideren a la educación como un pilar esencial para el desarrollo de la sociedad (Martínez, 2010). Dentro de las aulas se trata de promover en los estudiantes una amplia gama de habilidades y conocimientos que ayuden a trascender las necesidades básicas y favorezcan el desarrollo de las personas (Sanjuán, 2016; Suárez, 2016) y de la sociedad en general (García, 2012). No obstante, la función que ejerce la escuela en ocasiones es limitada, poco específica para las características de los alumnos y las familias, por lo que es necesario esforzarse más si se desean disminuir las dificultades y obtener el máximo nivel de desarrollo posible de los estudiantes. Lo anterior resalta cuando aspectos tan importantes como lo es la deserción escolar, el bajo rendimiento, las habilidades poco desarrolladas y la desmotivación por el aprendizaje académico afectan a un sector significativo de la población estudiantil.

Con base en datos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2015), México ocupó el primer lugar en el número de desertores escolares de 15 a 18 años, y ratificó el tercer lugar entre las naciones con mayor población juvenil que no estudia ni trabaja, con 7 millones 337 mil 520, condiciones que fueron calificadas por el propio organismo como un drama nacional que evidencian una falla de tipo estructural. Por su parte, el INEGI (2015) reportó en su Encuesta Intercensal que en México el 2.3% de los niños de 6 a 11 años no asisten a la escuela. Si bien, la deserción escolar, la ausencia de niños en el sistema educativo y el bajo rendimiento responden a diferentes causas, como a factores económicos y a la falta de oportunidades, para B. Álvarez (2005), Álvarez, González y García (2008), García (2006), Fernández (2007), Naranjo (2009), Ratelle, Guay, Larose y Senécal, (2004), Rinaudo, De la Barrera y Donolo (2006) la motivación es un elemento clave para entender la conducta de los niños y adolescentes en el ámbito educativo, por lo tanto, en concordancia con Sanjuán (2016), es un aspecto necesario para disminuir los índices de reprobación y deserción escolar.

En consecuencia, la motivación de los estudiantes en su implicación con el trabajo académico es un aspecto de interés para diversos sectores de la población, dentro de los cuales resaltan los profesores, padres de familia y profesionales de la educación (Jiménez, 2011; López, 2016; Sánchez, 2016; Suárez, 2016). Por ejemplo, con base en Expósito y Manzano (2010) los maestros consideran que sus alumnos poseen escasa motivación en las materias y cursos, pero, sobre todo, demuestran poco interés en su propio aprendizaje, y no encuentran el impulso necesario para involucrarse en el proceso educativo.

Lo anterior se demuestra en el constante desinterés por realizar la tarea, en la poca atención hacia el profesor en las clases, e incluso, en el displacer que genera el sólo hecho de pensar en los deberes y cursos escolares. Desde la perspectiva de los docentes, muchos de los niños y adolescentes dentro de las aulas carecen de motivación e interés en relación

al aprendizaje en el aula (Barbosa, 2016; Carrera, 2016; Díaz & Hernández, 2002; A. Gutiérrez, 2016; López, 2016; Nahuat, 2016; Núñez, 2016; Pacheco, 2016; Reyes, 2016; C. Suárez, 2016). Inclusive, consideran que sólo desean aprobar el curso por medio del mínimo esfuerzo posible (Anaya-Durand & Anaya-Huertas, 2010).

Lo anterior cobra especial relevancia, porque la motivación escolar es uno de los elementos psicoeducativos que más influye en el aprendizaje (Carrera, 2016; Díaz & Hernández, 2002; Hernández, 2016; Jordana, 2016; López, 2016; Martínez, 2016; Palma, 2016; Sacher, 2016; Suárez, 2016). Como muestra de lo anterior, González (2005) comenta que los profesores aseguran que el poco o nulo deseo de estudiar es la principal razón de que algunos alumnos obtengan malas calificaciones, a pesar de tener suficiente capacidad para hacerlo.

Al analizar dichas consideraciones, resalta el desperdicio de la capacidad intelectual que podría traducirse en avances científicos, tecnológicos, artísticos y deportivos, todos ellos fundamentos del desarrollo cultural y social que promueven la calidad de vida de las personas. Sin embargo, lo anterior se pierde en el camino, en gran parte, debido a la falta de motivación por implicarse en el proceso educativo. Pese a las capacidades de los alumnos y a sus altas probabilidades de aprender y adquirir conocimientos y habilidades, sus esfuerzos están centrados, la mayoría de las veces, en evitar problemas con los docentes y padres de familia, no obstante, una preparación académica deficiente y/o limitada aumenta de forma significativa la falta de empleo, mala paga, problemas económicos e insatisfacción laboral, situación que no sólo perjudica a nivel personal, sino que también limita el desarrollo social.

Asociado con lo anterior, los padres también muestran interés sobre las actitudes, motivaciones y expectativas necesarias para que sus hijos transiten por un sistema educativo exitoso (Expósito & Manzano, 2010). Para un sector de las familias, los bajos resultados en el rendimiento escolar es un tema alarmante que impacta en la dinámica familiar y social, así como de importante trascendencia debido a las implicaciones que tiene la educación en el desarrollo personal de los niños (García, 2006).

De la misma manera, con base en González (2005) la importancia de la motivación escolar resalta para los investigadores y teóricos a causa del especial protagonismo que goza dentro de los modelos teóricos del aprendizaje académico. A consideración de J. García (2006) los autores y profesionales de la educación consideran que los aspectos cognitivos y los motivacionales son inseparables para explicar y estudiar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde este punto de vista, la motivación es inseparable de la actividad escolar (Falcone, 2016) y un elemento explicativo fundamental del proceso educativo, del aprendizaje y del rendimiento académico (Alonso & Guzmán, 2006; Durán-Aponte & Pujol, 2013; Expósito & Manzano, 2010; Farias & Pérez, 2010; Fernández, 2007; González, 2005; A. Naranjo, 2007; M. L. Naranjo, 2009).

En otras palabras, la motivación es una variable clave para analizar, comprender, predecir, proponer y resolver diversos aspectos psico-educativos, por ejemplo: las fluctuaciones de la conducta de los estudiantes y los períodos de transición a grados más avanzados (Ratelle et al., 2004); el ajuste escolar, las reacciones afectivas y las estrategias de aprendizaje utilizadas (Fernández, 2007); los logros académicos obtenidos (Korpershoek, Kuyper & Werf, 2014); la autorregulación del aprendizaje (Flores & Gómez, 2010); la génesis del rendimiento (García, 2006; Sanjuán, 2016); la atención y esfuerzo que invierten en determinadas actividades académicas (Díaz & Hernández, 2002); el desarrollo de los estudiantes en su proceso educativo (Soriano, 2016); la adquisición de nuevos aprendizajes, y la ejecución y consolidación de habilidades ya aprendidas (Pintrich. & Schunk, 2006).

Con todo lo anterior, se puede decir que la motivación está presente en todo acto de aprendizaje y procedimiento pedagógico (Naranjo & Farinago, 2013), tanto en situaciones de éxito como en las de fracaso (Polanco, 2005). Por ello, Muñoz (2015) argumenta que la inteligencia superior no es suficiente para el adecuado desempeño escolar, puesto que es necesario que el alumno esté motivado hacia el estudio para adquirir conocimientos.

De esa forma, la falta de motivación en los alumnos es uno de los problemas más apremiante en el ámbito psico-educativo (Álvarez, 2005). La ausencia de motivación limita la función del docente (Herrera & Zamora, 2014) y condena al fracaso cualquier tipo de ayuda pedagógica (Díaz & Hernández, 2002).

De acuerdo con B. Álvarez et al. (2008), Pintrich y Schunk (2006) los alumnos que carecen de una motivación adecuada tienden a tardar más para iniciar con sus actividades académicas, suelen prestar poca atención al desarrollo de la clase, no organizan ni preparan el material, estudian con menor frecuencia y de manera superficial, sus apuntes son pobres, descuidados y poco completos, y suelen rendirse primero ante aquellas circunstancias que les exigen mayor esfuerzo o les parecen difíciles. Por ello, para la presente investigación, es importante estudiar las variables que influyen en la motivación escolar, y de tal forma, entender la constitución del fenómeno y los factores que la promueven, abordaje que facilitará la posterior elaboración de intervenciones adecuadas con base en evidencia científica, y así, hacer frente a una situación que afecta el proceso educativo de los alumnos y repercute en el desarrollo de la sociedad.

En suma, investigar la motivación escolar resulta necesario en el desarrollo de una enseñanza eficaz, y desde esa perspectiva, es necesario identificar y comprobar los factores más relevantes para explicar y comprender el fenómeno, ya que puede contribuir no sólo al conocimiento formal de las causas de la conducta de los estudiantes, sino también para el diseño de entornos óptimos que aporten bases sólidas para una posterior reformulación de políticas educativas, desarrollar intervenciones basadas en la escuela para mejorar los resultados académicos y sociales de los estudiantes (Expósito & Manzano, 2010; Ryan &

Deci, 2000; Wentzel & Wigfield, 2009) Ante esta situación, profesores, directivos, padres de familia e investigadores, desde sus respectivos campos de acción y posibilidades, deben plantearse metas para mejorar la motivación de los alumnos por las actividades escolares que median el aprendizaje.

Motivación escolar

Conceptualización de la motivación escolar

La motivación ha sido un tema central en la Psicología, sobre todo, al momento de explicar la conducta de las personas. Normalmente se la vincula con la regulación biológica, cognitiva y social (Ryan & Deci, 2000), componentes que han colocado a la motivación como tema central en la explicación de las causas del comportamiento (Croizier, 2007; Palmero, Gómez, Carpi & Guerrero, 2008). En consecuencia, entre los procesos psicológicos básicos, para Barberá y Mateos (1997) la motivación es la que se presenta más estrechamente vinculada con la acción, y en relación con la educación y la conducta de los alumnos dentro de la escuela, se le asocia con el inicio, continuidad y persistencia de los estudiantes durante todo su proceso educativo (Klimenko & Sepúlveda, 2013).

Incluso, para algunos autores como Klimenko y Sepúlveda (2013) la motivación es posiblemente el elemento más importante en el aprendizaje, probablemente superior al aspecto cognitivo. Por ejemplo, un estudiante con capacidad cognitiva promedio y alta motivación para el aprendizaje tiene muchas probabilidades de superar las dificultades en la comprensión de los contenidos académicos, gracias a su persistencia y perseverancia. Por otro lado, un alumno con una inteligencia superior al promedio, pero sin interés y compromiso, estará menos dispuesto en realizar las actividades escolares relacionadas con su aprendizaje, y perderá la posibilidad de adquirir y consolidar conocimientos y habilidades pese a sus capacidades superiores a la norma.

De tal forma, estudiar la motivación escolar permite comprender las razones del comportamiento de los alumnos (Amrai, Motlagh, Zalani & Parhon, 2011), y de esa manera, es factible entender y explicar las diferentes intensidades en la implicación educativa, que, para el caso de los estudiantes, es el vehículo necesario que hace posible la adquisición y consolidación de los aprendizajes.

No obstante, a causa de su relevancia para explicar diversos fenómenos psicológicos, la motivación ha sido un campo constantemente estudiado a lo largo de la historia. Sin embargo, esto no quiere decir que la investigación esté concluida, o significa que el fenómeno esté totalmente comprendido. En efecto, para García (2011) aún quedan muchas incógnitas por resolver acerca de este tema, debido, sobre todo, a su complejidad. Ante la situación, su importancia, implicaciones educativas y su constante inclusión en las

investigaciones, han provocado que la motivación sea un constructo difícil de conceptualizar, y son varios los autores que han tratado de proporcionar una definición clara, completa y pertinente para su posterior investigación (García, 2006).

Ante dichas menciones, es necesario abordar las diferentes conceptualizaciones que se han adjudicado a la definición del constructo, analizarlas, contrastar sus diferencias y semejanzas, y así, tratar de asumir un concepto adecuado para su estudio.

Divergencias en la conceptualización

Como se mencionó anteriormente, el tema de la motivación ha sido sumamente estudiado en diferentes campos de la Psicología, y la educación no es la excepción. En este caso, la investigación en este dominio ha provocado el florecimiento del conocimiento sobre el tema, aunque de igual forma, el número de palabras y frases especializadas para definir y explicar el constructo motivación han crecido de forma proporcional (Murphy, 2000).

Son varios los autores que concuerdan en que la conceptualización de la motivación escolar suele ser vaga, compleja, confusa, ambigua, pero, sobre todo, diversa (García, 2006; González, 2005; Leal-Soto et al., 2015; Pintrich & Schunk, 2006; Murphy, 2000; Suárez, 2008). Desde esta perspectiva, el concepto de motivación escolar ha tomado numerosas definiciones, y ello ha provocado que no exista una forma consensuada para denominarla y explicarla (Flores & Gómez, 2010; J. García, 2006; R. García, 2011), lo que para González (2005) entorpece la investigación teórica y aplicada, al abordar un fenómeno desde diversos puntos, en algunos casos tan diversos que restringen su entendimiento, evaluación, medición y análisis, limitantes que fungen como detrimentos de la validez de la investigación.

Lo anterior se hace evidente al reconocer que la explicación causal de la motivación, las variables que la determinan, su posible desarrollo desde la práctica docente, la familia y la consulta privada, son aspectos que dependen de la conceptualización teórica que se adopte, la cual debe circunscribirse a través de una base teórica, e incluir los dominios elementales que permitan comprender y explicar el fenómeno por medio de estudios con base científica.

En la literatura especializada ha aparecido una amplia variedad de definiciones sobre la motivación académica con grandes discrepancias entre ellas, lo que refleja muchas tradiciones teóricas que abarcan una multiplicidad de construcciones diferentes (Murphy, 2000; Pintrich. & Schunk, 2006; Wentzel & Wigfield, 2009). En consecuencia, resulta difícil obtener una definición de motivación escolar que deje satisfechos a todos los teóricos y expertos que estudian el tema (Jiménez, 2011).

No obstante, es posible identificar que las discrepancias entre las diversas conceptualizaciones pueden clasificarse en tres. La primera de ellas es comentada por

Farias y Pérez (2010) y Pintrich y Schunk (2006) y hace referencia a considerar la motivación escolar como un conjunto de fuerzas, rasgos o procesos causales de una conducta, o, por otro lado, centrarse en la respuesta conductual específica y dirigida a determinados estímulos. La segunda clasificación distingue entre aquellos que relacionan la motivación escolar con la realización de actividades escolares, o como la implicación específica para el aprendizaje académico, y, finalmente, se pueden diferenciar las definiciones que abarcan todas las actividades escolares, con las que especifican sólo algunas actividades particulares dentro del salón de clases, como, por ejemplo, lectura, escritura o lógico-matemáticas.

Es importante aclarar que dicha clasificación se realiza con fines teóricos para facilitar la comprensión de las divergencias conceptuales, además de que los tres rubros están estrechamente relacionados, y que una misma definición puede incluir las tres dicotomías antes expuestas. Una vez realizada la aclaración, es pertinente abordar y ejemplificar cada uno de los aspectos.

La primera distinción, de acuerdo con Leal-Soto et al. (2015) surge porque el concepto de motivación escolar puede partir desde dos aspectos. Desde un punto de vista íntegro, es decir, aquella que considera un conjunto de procesos, factores, fuerzas o componentes, o, en contraparte, una más específica que no considera a la motivación como una mezcla o cúmulo de diversos aspectos.

Entre los postulados que conciben la motivación escolar como un conjunto de procesos se encuentran los siguientes:

- Conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta escolar con el objetivo de alcanzar una determinada meta (García, 2013; Maquilón & Hernández, 2011; J. C. Núñez, 2009; B. Núñez & Peguero, 2010).
- Factor personal que constituye el conjunto de las razones que impulsan al individuo al aprendizaje. (Kaben, 2012).
- Todas las fuerzas, motivos, necesidades, deseos e impulsos que conciernen a las acciones de los alumnos en la realización de actividades escolares (Alonso & Guzmán, 2006).
- Factores personales que se conforman por el conjunto de las razones que impulsan al alumno a realizar un gran esfuerzo para el aprendizaje (Narimene, 2014).
- Proceso dinámico que incluye factores cognitivos y afectivos que influyen en la elección, iniciación, dirección, magnitud y calidad de una acción que persigue alcanzar un fin determinado (Remón, 2013).
- Compleja interrelación de diversos componentes cognitivos, afectivo, sociales y de carácter académico que se encuentran involucrados, y que tienen que ver con las actuaciones del alumnado (Expósito & Manzano, 2010; Naranjo & Farinago, 2013).

- Proceso que se estructura por un conjunto de fuerzas que debe tener el estudiante (deben sentirse bien físicamente, psicológica y espiritualmente) para poder alcanzar el objetivo o la meta que se proponga, a través de la realización de las actividades o tareas educativas que realice de manera interesada (Ayala, 2015).
- Conjunto de mecanismos biológicos y psicológicos que impulsan la acción, la orientación (para acercarse a una meta o, por el contrario, para alejarse) y, por último, la intensidad y la persistencia (Lieury & Fenouillet, 2016).

Por el contrario, en la forma de concebir a la motivación escolar de manera más específica, sin considerarla como un conjunto de factores, existen los siguientes conceptos:

- Fuerza que actúa sobre el alumno y que determina un comportamiento específico; dicha energía activa la conducta, los mecanismos fisiológicos y procesos cognoscitivos con el propósito de realizar las actividades demandadas en la escuela (Becerra & Morales, 2015).
- Grado en que el alumno demuestra compromiso con la actividad, entendida como disposición a repetir acciones, perseverar, resolver dificultades, o iniciar actividades por sí mismo (Rosas, Pérez-Salas & Olguín, 2010).
- Elección personal del estudiante para implicarse en los deberes escolares, y en la intensidad de su esfuerzo y persistencia en la actividad de aprendizaje (Valle et al., 2010).

No obstante, la decisión de optar por una u otra debe basarse en un análisis profundo de sus implicaciones teóricas y metodológicas para su estudio, sobre todo en consideración de la evaluación y/o medición de la motivación escolar de los alumnos.

Por consiguiente, la propuesta como un conjunto de fuerzas, procesos, factores o razones resulta ambigua y absolutista, ya que las definiciones que comparten dicha concepción no especifican los procesos o fuerzas que componen la motivación, además de que causa confusión porque mezcla diferentes constructos, los cuales, si bien están relacionados, son independientes.

Por ejemplo, en la concepción de García (2013), Maquilón y Hernández (2011), J. C. Núñez (2009), B. Núñez y Peguero (2010) que la definen como el conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta escolar con el objetivo de alcanzar una determinada meta, es posible incluir constructos como, atención, memoria, aspiración, percepción, actitud, expectativa, autoeficacia, o cualquier otro proceso relacionado con la conducta escolar, ya que éstas definiciones tampoco especifican el grado y tipo de relación o implicación que los procesos tienen en la conducta del alumno. En consecuencia, surgen las siguientes dudas ¿la atención, memoria, aspiración, percepción, actitud, expectativa y autoeficacia no son constructos independientes, sino dimensiones de la motivación escolar? ¿dichos procesos son parte de la definición? ¿son elementos que

ayudan a explicar la motivación escolar, o simplemente variables relacionadas con el fenómeno?

Además, conceptualizarla de esa manera, resulta en una tarea imposible por la incapacidad de abarcar la totalidad de procesos o fuerzas involucradas en la motivación, sobre todo, debido a su naturaleza multivariada. Por lo tanto, el planteamiento conlleva a una problemática teórica y metodológica, que resalta al realizar una investigación, y en la incongruencia existente entre la definición conceptual y operacional, aunado con las dificultades para asegurar una adecuada validez de la investigación y del instrumento utilizado.

Concebir la motivación desde la perspectiva del conjunto de motivos o procesos, limita su entendimiento y estudio, sobre todo, cuando se desea conocer la influencia de las variables que explican la motivación, ya que sería explicar las causas de un conjunto de procesos complejos. Al parecer, desde este análisis se confunde causalidad con conceptualización. Por lo tanto, un concepto adecuado debe permitir a los investigadores encontrar las causas que expliquen el porqué de la motivación escolar de los estudiantes, y no sólo elaborar conceptos que por sí mismos tratan de explicarse a través de un conglomerado de variables. De tal modo, comprender el fenómeno, explicarlo, analizarlo, proponer soluciones y resolver las diferentes problemáticas que subyacen de ella deben ser considerados como factores clave para elaborar cualquier conceptualización.

En palabras de Barberá y Mateos (1997) la dicotomía entre explicación causal y efecto resultante con frecuencia genera confusión, que se demuestra en la circularidad presente en bastantes definiciones psicológicas, en las que el concepto se infiere y explica a partir de su propia definición, lo que limita el entendimiento y su posible implicación en los problemas de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, de acuerdo con Utria (2007) la lógica circular propone que la causa explica el efecto y el efecto justifica la causa, es decir, la motivación explica la conducta y la conducta justifica a la motivación, situación que conduce a una deducción circular y sin salida. En este caso, la crítica a la explicación circular puede aplicarse de la siguiente forma. Definir la motivación como la causante del comportamiento a través del conjunto de razones o procesos, dificulta su estudio, porque el conjunto de procesos (causa) se infiere por las conductas que supuestamente provoca (efecto), por ende, no puede ser ambas (causa-efecto).

En todo caso, una explicación circular no es científica, y, por lo tanto, la motivación escolar no puede ser causa y consecuencia. Si se concibe el constructo como el conjunto de diversos aspectos, las siguientes preguntas surgen ¿Cuántos y cuáles son esos procesos? ¿Cómo evaluamos o medimos la motivación escolar? ¿La evaluamos por medio de una sumatoria de todos los procesos implicados en ella? ¿Todos tienen el mismo valor e

importancia? Sin duda, cuestionamientos a considerar, por lo que resulta adecuado concebir a la motivación escolar como una variable interviniente o mediadora entre una condición antecedente y una condición consecuente. Así, el conjunto de procesos podría clasificarse como la condición antecedente, y el rendimiento académico como la condición consecuente, que en parte se da por la motivación escolar.

Con base en Utría (2007) conceptualizar la motivación como una variable interviniente permite su estudio y mejores análisis, porque posibilita la obtención de datos empíricos y su contrastación con la realidad.

Por otra parte, la segunda clasificación que trata sobre la relación de la motivación escolar en la ejecución de actividades escolares o de aprendizaje, los autores Valenzuela, Muñoz, Silva-Peña, Gómez y Precht (2015) consideran que normalmente la motivación escolar hace referencia a una serie de actividades que los profesores imponen como mediación para el aprendizaje de los contenidos curriculares. Sin embargo, para ellos, la motivación escolar no sólo debe comprender la realización de la actividad escolar, sino que debe circunscribirse con la activación de recursos cognitivos para aprender aquello que la escuela propone. Además, dentro del salón de clases ocurren muchas actividades que son impuestas por el profesor, pero no todas están relacionadas con el aprendizaje escolar.

Lo que finalmente debería sobresalir de las actividades escolares, es su asociación y papel mediador que tienen con el aprendizaje, aunque debido a la multiplicidad del fenómeno educativo, no siempre las demandas escolares están relacionadas con la adquisición de conocimientos y habilidades. Por ello, una mejor opción es considerar la motivación escolar en relación con las actividades académicas que median el aprendizaje, como lectura, escritura y matemáticas.

De este modo, las siguientes conceptualizaciones son ejemplos de constructos de la motivación escolar relacionados con la actividad académica que suprimen u obvian la importancia del aprendizaje:

- Razones por las cuales los alumnos se comprometen en diferentes actividades escolares (Guay et al., 2010).
- Razones por las que los estudiantes participan en diferentes actividades escolares (Ryan & Deci, 2000).
- Participación activa del alumno en la realización de las tareas escolares (Martinelli & Agüena, 2011).
- Razones que los estudiantes tienen para realizar sus estudios (Ratelle et al., 2004).
- Interés de los estudiantes en las distintas materias y temas académicos (Viljaranta, 2010).
- Algo que nos ayuda a completar las tareas (Pintrich & Schunk, 2006).

En contraparte, Valenzuela (2007) considera que tener deseo de realizar la tarea escolar no es sinónimo de querer aprender, de activar los recursos cognitivos necesarios para procesar la información disponible y lograr un cambio, haciendo de ésta una motivación por realizar ciertas actividades que le son demandadas por la escuela, pero no necesariamente, una motivación por aprender. Así, se desarrolla el siguiente grupo que enfatiza el proceso de aprendizaje y no la mera ejecución de actividades académicas. Algunas de las definiciones son:

- “Inclinación, energía e impulso de los estudiantes para aprender, trabajar de manera efectiva, y alcanzar su potencial” (Martin, 2012, p. 304.).
- “Estado interno que despierta, dirige y mantiene el comportamiento hacia el aprendizaje” (Bryan, Glynn & Kittleson, 2011, p. 1050).
- Interés que tiene el alumno por su propio aprendizaje o por las actividades que le conducen a él (Chicaiza, 2010; Herrera & Zamora, 2014; Vivar, 2013.).
- Factor que incrementa la voluntad y deseo por aprender, lo que conlleva al aumento del esfuerzo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje (Hung, Chou, Chen y Owen, 2010).
- Competencia, atención, persistencia, y actitud de los alumnos hacia el aprendizaje (Rouse & Fantuzzo, 2008).
- Conjunto de determinantes que implican a los alumnos activamente en sus metas de aprendizaje (Valenzuela, 2007).

Concebir la motivación escolar como la realización de tareas académicas para Valenzuela (2007) se debe a que la tarea es más fácil de operacionalizar, pese a ello, si un alumno está motivado en realizar los deberes escolares, no es posible asegurar que esté motivado para aprender. Así, algunos autores combinan ambos aspectos de la siguiente forma:

- Interés de alumno en el estudio a través de una disposición positiva para aprender de forma autónoma (Naranjo, 2007).
- Actividad instigada y sostenida del alumno hacia el aprendizaje escolar, la cual sucede por la interacción de éste con su ambiente (Jiménez, Ito & Macotela, 2010).

Por consiguiente, parece importante enmarcar la motivación escolar en relación con las actividades de aprendizaje que promueven en el alumno la adquisición y consolidación de habilidades y conocimientos, situación que invariablemente nos conduce a la tercera dicotomía dentro de las divergencias conceptuales.

Finalmente, aunque con menos controversia, pero no por ello menos importante, existe otra concepción estrechamente relacionada con la dicotomía anterior, que contrasta las definiciones que generalizan y tratan de abarcar todas las actividades escolares, contra las que precisan algunas de las actividades académicas. Por un lado, la motivación escolar

se puede relacionar con temas, materias o actividades específicas de la escuela, entre las cuales resaltan la escritura, la lectura y las matemáticas debido a su presencia constante durante todo el proceso de aprendizaje y trayectoria académica, además de que en consideración de Muñoz (2016), son los elementos básicos de los cuales se desprenden el resto de las materias escolares.

Desde esta perspectiva, de acuerdo con la SEP (2016), la lectura, producción de textos escritos y el cálculo mental, son las principales fuentes de información sobre el avance educativo de los alumnos, por esa razón, promover el desarrollo de esas habilidades son la base esencial de la calidad educativa.

Por su parte, de acuerdo con la UNESCO (2008) leer, escribir y manejar operaciones matemáticas básicas son los componentes fundamentales para tomar decisiones adecuadas, para fomentar la participación en la sociedad global, así como para el desarrollo personal y social. Por esta razón, el aprendizaje de estas habilidades debe ser el eje central de los esfuerzos de cualquier sistema educativo (UNESCO, 2000).

Sobre tales cuestionamientos, para Kim y Hodges (2012) la comprensión de las matemáticas es fundamental para el éxito en la economía global. En el ambiente educativo, según Seaton, Parker, Marsh, Craven y Yeung (2014) una preocupación constante es que los jóvenes finalizan sus estudios con habilidades matemáticas insuficientes para enfrentar los desafíos del siglo XXI, lo cual, en parte, se relaciona con la motivación escolar hacia las actividades lógico-matemáticas. Relacionado con lo anterior, para autores como Gargiulo (2012), Hallahan y Kauffman (1991), Kirk y Gallagher (1989) el aprendizaje, logro académico y desempeño escolar se estructuran principalmente por los procesos de lectura, escritura y matemáticas. No obstante, en su consideración, la capacidad lectora es la razón principal del éxito y fracaso escolar.

Por el otro lado y respecto a la otra opción dentro de ésta última dicotomía, es posible examinar la motivación hacia la escuela como un concepto multidimensional, que varía en función de la intensidad y la calidad (Guay et al., 2010). De tal modo, es posible estudiar la motivación de los alumnos como un constructo general, es decir, hacia la institución escolar o hacia el proceso integral de enseñanza-aprendizaje. No obstante, la discrepancia nuevamente debe ser resuelta con base en un análisis sobre la pertinencia teórica y metodológica para el abordaje del constructo tratado.

Considerarse de forma general puede provocar ambigüedad y dificultades para su evaluación a causa de la diversidad de actividades implicadas en el aprendizaje escolar de los alumnos, sin embargo, especificarlo hacia algunos aspectos o materias puede excluir elementos relevantes y simplificar el complejo proceso de aprendizaje que se desarrolla en el ámbito académico. En este caso, lo importante es incluir las dimensiones, áreas, actividades o materias necesarias que representen adecuadamente al aprendizaje escolar, sin

que ello provoque sobre-representatividad o infra-representatividad del proceso. Ante la situación, una opción adecuada y viable es enmarcar el aprendizaje a través de las actividades de lectura, escritura y matemáticas, debido a sus implicaciones antes mencionadas.

Para finalizar, es evidente que coexisten diferentes conceptualizaciones entre los autores, pero, a pesar de ello, es necesario analizar cada una de las implicaciones entre las diversas formas de abordar los constructos, tanto en sus diferencias como en sus similitudes, y con base en ello, tomar decisiones que permitan una adecuada concepción teórica que permita su estudio.

Una aproximación hacia el constructo

A pesar de las muchas y diferentes conceptualizaciones, parece haber cierto consenso sobre algunos aspectos al momento de definir y concebir la motivación escolar, los cuales proveen claridad conceptual y pueden aclarar algunas distinciones que subyacen de ella, sobre todo, al momento de difundir los conceptos e ideas que surgen de las investigaciones (Murphy, 2000).

En primera instancia, resalta el acuerdo casi generalizado de que la motivación escolar no es directamente observable (Hannula, 2006; Jiménez, 2011; Pintrich & Schunk, 2006), posteriormente, se halla la concepción del constructo como un factor compuesto por conductas con características específicas (Gaeta, Teruel & Orejudo, 2012; Graham & Weiner, 1996; Ryan & Deci, 2000; Wentzel & Wigfield, 2009), y finalmente, que éstas últimas son llevadas a cabo para lograr un fin particular (DeShon & Gillespie, 2005; R. García, 2011; N. García, 2013; Herrera & Zamora, 2014; Pinan, 2015).

De acuerdo con Jiménez (2001), Pintrich y Schunk (2006) la motivación académica no es un fenómeno observable de forma directa, sino un constructo que se infiere a partir de una serie de manifestaciones de la conducta de los alumnos, como la elección entre distintas actividades, el esfuerzo, la persistencia, y en las frases que se dicen, por ejemplo, *paso mucho tiempo trabajando en esto y no me doy cuenta*.

Precisamente, este punto de vista nos dirige al segundo rubro, la concepción del constructo relacionado con una conducta particular. Dicha conducta ha sido descrita con diferentes conceptos, sin embargo, son tres los más reconocidos y utilizados el momento de caracterizar la conducta motivada en el ámbito escolar. Estos son: interés (Cuara, 2006; Díaz & Hernández, 2002; Graham & Weiner, 1996; Naranjo, 2007; Wentzel & Wigfield, 2009), persistencia (Cuara, 2006; Gaeta et al., 2012; Graham & Weiner, 1996; Naranjo, 2007; Weiner, 1972; Wentzel & Wigfield, 2009) y esfuerzo (Díaz & Hernández, 2002; Gaeta et al., 2012; Morón, 2011; Nicholson, 1998; Pintrich. & Schunk, 2006; Valenzuela, 2007).

Explícitamente, el interés se concibe como el inicio de una acción, como aquello que activa, detona o impulsa la conducta inicial, y determina qué tareas se persiguen, porque implica la elección, atracción, inclinación, atención selectiva y dirección de la conducta hacia la actividad (Graham & Weiner, 1996; Naranjo, 2007; Nicholson, 1998; Pintrich & Schunk, 2006; Ryan & Deci, 2000; Wentzel & Wigfield, 2009). En el caso de la motivación escolar, la conducta inicia con la elección del estudiante por realizar las actividades de aprendizaje demandadas en la escuela, así, investigar la motivación en los alumnos implica comprender por qué un alumno elige una actividad particular y no otra (Nicholson, 1998).

El segundo término, la persistencia, hace referencia al mantenimiento o latencia de la conducta, es decir, al tiempo que el estudiante permanece en la actividad o se sostiene en la acción (Graham & Wiener, 1996; Naranjo, 2007; Nicholson, 1998; Pintrich. & Schunk, 2006). Por ello, está relacionada con la insistencia del alumno en realizar la actividad por largos periodos de tiempo o hasta terminarla, y con el número de ensayos o veces que ejecuta la tarea.

Finalmente, el esfuerzo es la cantidad de recursos cognitivos utilizados para aprender, y se relaciona con lo arduo que la persona trabaja en la actividad (Graham & Wiener, 1996; Nicholson, 1998; Valenzuela, 2007). Para Pintrich y Schunk (2006) la motivación académica requiere cierta actividad mental que incluye un abanico de acciones cognitivas, ensayos mentales y organización.

A continuación, se muestran algunos ejemplos de motivación escolar que incluyen los aspectos conductuales recién abordados:

- La motivación comienza con la elección conductual del estudiante y se caracteriza por la latencia, intensidad y persistencia en la participación de actividades de aprendizaje (Graham & Weiner, 1996).
- La motivación es la activación, dirección y mantenimiento del comportamiento, en otras palabras, determina que la persona inicie una acción, se dirija hacia un objetivo y persista en alcanzarlo (Naranjo, 2007).
- Determinan qué tareas se persiguen, su persistencia para lograrla, y las normas que establece el estudiante para determinar cuándo una tarea se ha logrado (Wentzel & Wigfield, 2009).
- La motivación se refiere a la energía, dirección, persistencia y finalidad de la conducta (Ryan & Deci, 2000).
- Aquello que impulsa, conduce y mantiene el esfuerzo del alumno para aprender (Valenzuela, 2007).
- Actividad instigada y sostenida que se dirige hacia una meta (Pintrich. & Schunk, 2006).

- “Proceso psicológico que determina la manera de enfrentar y realizar las tareas educativas y entendiendo la evaluación que contribuye a que el alumnado participe en ellas de manera activa, dedique y distribuya su esfuerzo en un periodo de tiempo, se plantee el logro de un aprendizaje de calidad o meramente el cumplimiento de sus obligaciones en un contexto del que trata de extraer y utilizar la información que le permita ser eficaz” (Morón, 2011, p.1).

Como se puede observar, existe una distinción fundamental en la conducta del alumno hacia las actividades escolares de aprendizaje, y éste se caracteriza por el interés, el esfuerzo y la persistencia de los estudiantes (Graham & Wiener, 1996).

Por último, es relevante exponer la tercera concordancia entre la mayoría de las definiciones de la motivación escolar, la referida con la obtención o el logro de un fin específico. Son variadas las conceptualizaciones sobre el constructo que consideran que la conducta descrita anteriormente, es realizada por los alumnos con un propósito específico (García, 2011), aunque esto también depende del modelo teórico base, tema que será abordado en el siguiente apartado.

Por ejemplo, diversos autores plantean que los alumnos están motivados hacia un objetivo, motivación que supone una acción de esfuerzo requerido por parte del sujeto para conseguirlo (Herrera & Zamora, 2014; Pinan, 2015). Por su parte, para N. García (2013) y Vivar (2013) la motivación escolar es un proceso conductual dirigido hacia el logro de una meta. Para DeShon y Gillespie (2005) la motivación en los estudiantes tiene un propósito específico, una razón de largo alcance, en la cual, el alumno utiliza recursos personales (esfuerzo, persistencia y habilidad) para lograr su objetivo.

Lograr una meta o propósito, es precisamente una de las características más incluidas en el abordaje de la motivación, no obstante, es importante clarificar si ésta constituye parte de su concepción o es consecuencia del fenómeno (como variable o dimensión de salida). A modo de análisis, es evidente que los alumnos se interesan, esfuerzan y persisten en los contenidos académicos para cumplir uno o varios objetivos, y éstos suelen ser variados. Por ejemplo; evitar castigos de los padres y regaños del profesor, conseguir una recompensa o premio, dominar los contenidos y habilidades, obtener una beca, el certificado o título, e incluso, por la esperanza de un porvenir con mayores oportunidades laborales.

Sin embargo, el logro de las metas más bien es una variable externa al propio constructo de la motivación escolar, que si bien, está estrechamente ligada y es esencial para una ulterior comprensión del fenómeno, el propósito forma parte de otra variable, sobre todo de una clasificada como de salida o dependiente con respecto a la motivación, aunque existe la posibilidad de una relación bidireccional. Es decir, un alumno puede desear aprobar el curso de ciencias porque tiene como meta aprender la citología celular, ya que en el futuro planea ser biólogo, además, sus padres le prometieron un regalo, por ello,

estudiará todas las tardes y entregará sus tareas. En el ejemplo anterior, aprender y el regalo son los propósitos, y la entrega de tareas y las sesiones de estudio son la representación de la motivación escolar (las conductas asociadas con el interés, persistencia y esfuerzo), que si bien, están relacionadas, son dos variables diferentes.

De tal forma, se puede concluir el capítulo con una conceptualización que considere las diferencias y semejanzas abordadas, y, sobre todo, permita el estudio de la motivación escolar mediante un puente lógico y congruente entre teoría y los posibles datos empíricos que subyacen de ella, lo anterior, con la finalidad de comprender los factores individuales y contextuales que explican la motivación académica de los alumnos. Sobre esa base, es posible considerar a la motivación escolar como la disposición del alumno para realizar actividades escolares con interés, persistencia y esfuerzo, y que lo conducen a lograr aprendizajes académicos.

Modelos teóricos de la motivación escolar

El estudio de la psicología se ha orientado con especial énfasis a la motivación, sobre todo, porque su abordaje tiene un vínculo estrecho con la explicación de la conducta, en este caso, de los comportamientos de los alumnos a través de sus aprendizajes escolares, e incluso, para Barberá (2002) su relevancia es independiente del marco teórico adoptado, sea desde una perspectiva conductista, cognitiva o dinámica. Pese a ello, el marco teórico base para explicar dicho constructo, las variables que lo constituyen y provocan, son cuestiones con interdependencia de la conceptualización teórica que se adopte (Vivar, 2013).

Con el paso del tiempo y del propio progreso de la psicología, múltiples propuestas sobre las definiciones y modelos de la motivación escolar han surgido, tanto en sus definiciones como en los modelos, con el propósito de comprender las razones por las cuales se realizan unas u otras conductas durante el proceso educativo (Barberá, 2002; Suárez, 2008). De tal forma, actualmente son cinco las teorías o modelos con mayor solidez teórica y empírica utilizados en las investigaciones que abordan la motivación, las cuales son; autoeficacia, autodeterminación, orientación a metas de logro, atribuciones causales y expectativa-valor.

Para Wentzel y Wigfield (2009) la vanguardia de la investigación durante más de 40 años corresponde en forma significativa, con la resolución de problemáticas referidas a entender y explicar cómo y por qué los niños están o no motivados en la consecución de óptimos resultados académicos a lo largo de sus procesos de aprendizaje, dificultad que busca solvencia por parte de los investigadores, en la formulación de posibles explicaciones a través de diferentes variables implicadas. Por ello, la base de cualquier modelo debe de ser aportar elementos para entender por qué algunos estudiantes ponen mucho esfuerzo en

algunas actividades, pero no en otras, o cómo se promueve y desinhibe la motivación en los estudiantes (Hannula, 2006).

En consecuencia y con base en Graham y Wiener (1996) una teoría adecuada en términos científicos debe explicar el fenómeno con cierta capacidad específica de acuerdo al contexto abordado, y a su vez, ser capaz de argumentar y yuxtaponer las causalidades a otras situaciones mínimamente similares. Por ello, a continuación, se exponen las cinco teorías que esquematizan y proponen un entendimiento más profundo y detallado de la motivación escolar.

Teoría de la autoeficacia de Bandura

En la década de los setenta, Bandura concibió como una premisa de la conducta humana, que la percepción de las personas sobre tener control de los acontecimientos que viven y sobre lo que hacen, provoca un sentimiento central en los individuos y en las decisiones que toman (Bandura, 1977). De acuerdo con González (2005) la concepción de la autoeficacia se estructura en el supuesto de que las conductas personales están más basadas en lo que el sujeto piensa sobre las situaciones que en la realidad objetiva.

Desde entonces, los investigadores han relacionado el papel de la teoría en diversos individuos y áreas, como la educación, los negocios, el deporte, las profesiones, la salud y el bienestar, entre diferentes etapas del desarrollo y culturas (Schunk & Pajares, 2009). De tal forma, Bandura argumentó que la motivación es un comportamiento con propósito, instigado y mantenido a causa de la autoeficacia (Pintrich & Schunk, 2006), entendida ésta última como las percepciones de la persona referidas a las capacidades para aprender o realizar las acciones necesarias para conseguir determinados logros (Bandura, 1977; N. García, 2013).

Consecuentemente, estas percepciones de autoeficacia se elaboran principalmente a partir de cuatro fuentes de información: la experiencia individual y vicaria, la persuasión social y los estados fisiológicos-afectivos (Bandura, 1977; Fernández, 2007; González, 2005; Pintrich & Schunk, 2006; Schunk & Pajares, 2009).

Con base en Bandura (1977) y González (2005) la experiencia individual incluye las actuaciones anteriores de los alumnos en el ámbito educativo, la cual le informa sobre su grado de eficacia y lo que es capaz de hacer. La manera en que los estudiantes interpretan sus conductas proporciona información confiable para evaluar la autoeficacia, sobre todo porque son indicadores tangibles de las propias capacidades (Schunk & Pajares, 2009). Así, las situaciones en las que el alumno se sintió competente y tuvo éxito, él las considera como evidencias de lo que puede hacer, lo que aumenta su sentido de autoeficacia, asimismo, el fracaso suele debilitar ese sentimiento y seguridad de eficacia, aunque, para tener efectos significativos, el fracaso o éxito no deben ser ocasionales.

En segundo lugar, la experiencia vicaria se refiere a la comparación del propio desempeño en relación con los modelos próximos, en este caso, compañeros de clase, situación que cobra especial relevancia cuando el alumno no tiene experiencia previa en situaciones similares (Bandura, 1977; González, 2005; Schunk & Pajares, 2009). Dentro del aula, en opinión de González (2005) no siempre existen criterios absolutos de éxito, por lo cual los alumnos suelen evaluar sus habilidades comparándose con los demás alumnos.

La información obtenida al evaluar el desempeño de los otros estudiantes puede elevar la autoeficacia del niño y motivarlo al observar que, si la mayoría puede hacerlo, él también puede lograrlo. No obstante, algo similar ocurre, pero en sentido contrario, es decir, los estudiantes que ven fracasar a sus pares pueden creer que carecen de la competencia para tener éxito. Según Schunk y Pajares (2009) debido a que los alumnos encuentran entre sus compañeros a las personas admirables con capacidades a las que aspiran, éstos suelen influir en las decisiones futuras. Por ejemplo, si Ernesto admira y desea aprender tan rápido como Jaime, y éste último reprueba el examen, probablemente Ernesto piense que también reprobará y por ello estará poco o nada motivado en estudiar el curso. Sobre esos argumentos, la perspectiva de autoeficacia ha mostrado ser una poderosa explicación sobre el rendimiento de los alumnos (Wigfield & Eccles, 1992).

En tercer lugar, la presión social es cuando los estudiantes son persuadidos y retroalimentados por otras personas, por ejemplo, al escuchar de su padre, maestro o mejor amigo; “sé que puedes lograrlo”. Dicha interacción produce efectos que aumentan la autoeficacia, sobre todo si son producidas por personas con credibilidad para el estudiante y/o son percibidas como competentes o conocedoras del tema. Por su parte, las persuasiones negativas, por ejemplo, “no sirves para nada” causan el efecto contrario (Fernández, 2007; Schunk & Pajares, 2009). La eficacia percibida puede aumentar si otros significativos expresan confianza en nuestra capacidad, o puede disminuir si los demás manifiestan dudas sobre ella. Aun así, los estudiantes muy seguros de su eficacia suelen resultar menos afectados por la persuasión (González, 2005).

Aunque de menor relevancia para los autores versados en el tema (González, 2005), la cuarta fuente de información denominada por Bandura (1977) como estados fisiológicos-afectivos, suele brindar información relevante sobre la propia capacidad o destreza, por ejemplo, la taquicardia antes de una exposición oral puede ser interpretada por el alumno y sus compañeros como indicadores de habilidades limitadas (Fernández, 2007). Por ello, los estudiantes conciben su autoeficacia con base en el estado emocional que experimentan mientras realizan una acción (Schunk & Pajares, 2009).

Si bien, las cuatro fuentes de información antes mencionadas han recibido mayor relevancia en la elaboración teórica, Fernández (2007) comenta que para Bandura existen dos condicionantes más que deben ser analizadas e investigadas a profundidad, ya que favorecen la autoeficacia, con lo que se refiere a la concepción de la capacidad intelectual como mejorable y el entorno académico como controlable. Sobre el análisis anterior, es

altamente probable que un alumno se perciba más auto-eficaz cuando considera que puede aumentar su inteligencia, y que su rendimiento depende de las acciones que realiza.

Un ejemplo de ello es cuando un alumno obtiene una mala nota, pero supone que puede obtener una mejor calificación en el futuro, ya que puede incrementar su capacidad de aprendizaje, además de que se responsabiliza de su bajo desempeño, y no lo atribuye a factores externos como la suerte, el destino o la mala fe del profesor. Además, ello tiene importantes implicaciones con la motivación escolar, porque los alumnos están más motivados por aprender y realizar las actividades escolares cuando conciben que su capacidad es modificable y consideran que el éxito y fracaso académico sólo dependen de él.

Ante los planteamientos, surgen las ideas sobre la relación estrecha entre autoeficacia y motivación. Inicialmente, Bandura (1977) postuló que los alumnos con mayor autoeficacia están más motivados hacia su proceso educativo, lo cual significó, vincular el sentido de la propia eficacia en la consecución de actividades de aprendizaje y mayor rendimiento académico a través de una elección voluntaria de tareas desafiantes, autorregulación (por ejemplo, establecer metas de forma consciente y voluntaria, usar estrategias de aprendizaje efectivas y monitorear su desempeño), desgaste de mayor esfuerzo, alta persistencia, interés y compromiso. De igual forma, dicha relación también es reportada por Fernández (2007), Schunk y Pajares (2009).

Los individuos suelen seleccionar actividades y situaciones en las que se sienten competentes y confiados, y evitan aquellas en las que suponen que no obtendrán un desempeño adecuado, es decir, al menos que la gente crea que sus acciones producirán las consecuencias deseadas, tienen poco incentivo para participar en esas actividades (Pintrich & Schunk, 2006). No obstante, el ambiente escolar tiende a imponer u obligar a los estudiantes a participar en tareas por medio de castigos y recompensas. En estas circunstancias, la autoeficacia tiene poca relación con la elección, pero, la autonomía relegada al alumno por parte del maestro obtiene mayores influencias positivas, sobre todo al permitir a los estudiantes elegir sus propios proyectos, materiales o temas (Schunk & Pajares, 2009).

No obstante, de las relaciones encontradas entre motivación escolar y autoeficacia, desde un inicio Bandura (1997) consideró la influencia de otros elementos en la conducta, y resaltó entre sus análisis la necesidad de capacidades mínimas por parte del alumno para que éste obtenga éxito, independiente de la cantidad de autoeficacia que posea. En palabras de García (2013), los niveles altos de autoeficacia no aseguran una actuación eficiente cuando el individuo carece de los conocimientos, estrategias y técnicas necesarias para desarrollar una actividad concreta, por esa razón, pensar que se puede lograr una meta no es lo mismo que saber cómo obtenerla (capacidad y autoeficacia no son sinónimos). Aunque los estudiantes con habilidades y destrezas más altas tienden a considerarse más eficaces, no existe una relación necesaria con la capacidad académica (Bandura, 1977).

Sobre esa concepción, existen alumnos que subestiman o sobreestiman lo que pueden hacer, y sin importar en cuál de las dos situaciones se halle un estudiante, Bandura (1977) conceptualizó al fenómeno como mala calibración. En ese caso, los niños pueden estar mal calibrados porque no comprenden claramente los requerimientos necesarios para ejecutar la actividad, pueden tratar de resolver tareas que superan sus capacidades y generar frustración u otros desajustes que afecten su comportamiento futuro (Schunk & Pajares, 2009).

En relación, Bandura (1977) complementa su constructo de autoeficacia por medio de la expectativa de resultado que son las creencias anticipadas sobre los resultados de las acciones, y aluden, de acuerdo con Barberá (2002) y González (2005) a la convicción de que una determinada acción producirá un determinado resultado. En el dominio académico, los estudiantes normalmente predicen las calificaciones que obtendrán, por lo que tratan de evitar actividades que suponen que los conducirán hacia resultados negativos. (Schunk & Pajares, 2009). Sobre esa base, los alumnos que tienen alta autoeficacia, pero bajas expectativas de resultado suelen protestar y presionar para que se modifique el sistema de evaluación (Pintrich & Schunk, 2006).

De manera semejante, existen otros constructos relacionados con la autoeficacia y la expectativa de resultado, como la autoconfianza, el autocontrol y el autoconcepto. Pese a ello, es este último el que guarda mayores semejanzas y confusiones tanto teóricas como metodológicas. Ambos comparten similitudes conceptuales entre sí, y sus diferencias no son totalmente claras por los teóricos interesados en el tema (González, 2005).

Muestra de lo anterior es que, mientras la autoeficacia se conceptualiza como las percepciones de la persona referidas a sus propias capacidades para aprender o realizar las acciones necesarias para conseguir un determinado logro (Bandura, 1977; N. García, 2013), por su parte, el autoconcepto académico se refiere a la percepción del alumno sobre su capacidad para realizar actividades escolares relacionadas con su aprendizaje (González, 2005). No obstante, y pese a la estrecha similitud conceptual, en opinión de González (2005) no pueden considerarse de manera intercambiable, ya que, pese a la semejanza teórica, su diferenciación puede ser identificada en otros elementos que sobrepasan la mera definición.

Con el objetivo de diferenciar ambos conceptos, en la Tabla 1 se presentan las principales divergencias entre ambos.

Tabla 1
Diferencias conceptuales entre la autoeficacia y el autoconcepto académico

Aspecto	Autoeficacia	Autoconcepto académico
Temporalidad (González, 2005).	Trata sobre el actuar en el futuro.	Se refiere a una evaluación sobre el pasado y/o el presente.

Continuación Tabla 1

Estabilidad (Pintrich & Schunk, 2006).	Se considera más dinámica, fluctuante y modificable.	Es más estable y estático.
Etiología (Schunk & Pajares, 2009).	Proviene principalmente de los logros personales.	De naturaleza normativa. Cómo se percibe el alumno en relación con los demás.

El autoconcepto, a diferencia de la autoeficacia, es resultado de la experiencia propia (Carrera, 2016) de éxitos y fracasos vivenciados (García, 2003) y de la retroalimentación de los otros significativos (Moreno, 2005; Schunk & Pajares, 2009), los cuales, según Mastranzo (2016) lo constituyen los padres, aunque posteriormente, el profesor es el encargado de reforzar dicha autopercepción. En otras palabras, la socialización de los estudiantes con los otros, en especial la familia, los pares y los profesores, constituye la base sobre la que desarrollan las propias percepciones acerca de sus habilidades y capacidades (Shavelson, Hubner & Stanton, 1976).

Durante la primera infancia el autoconcepto es global, indiferenciado y específico de la situación (Shavelson et al., 1976) y la familia es el referente principal de su construcción (Álvarez et al., 2015), pero es en la niñez tardía cuando se integran las opiniones que los padres tienen sobre los hijos (Moreno, 2005). Según los hallazgos de Ibarra y Jacobo (2016) las comparaciones con los pares disminuyen al final de la adolescencia --aunque su influjo no desaparece por completo-- y experimentan fluctuaciones en los niveles del autoconcepto académico. Por ejemplo, a los 15 años sus valores decrecen en comparación con los 12, pero a los 18 aumentan y afirman tener menos dificultad para realizar las tareas escolares. Asimismo, par McInerney, Cheng, Mok y Lam (2012) el autoconcepto académico puede ser dividido en autoconceptos específicos de las materias o como una concepción general. Desde esta base, la influencia de los iguales complementa el autoconcepto durante la adolescencia y poco después se vuelve más estable (García, 2003), sus facetas se tornan más independientes --académica, emocional, social y física-- (Byrne & Shavelson, 1986) y sus auto-descripciones son más específicas, complejas y sutiles (Cazalla-Luna & Molero, 2013).

Finalmente, pese a la antes expuesto existen críticas importantes sobre el poder predictivo que la autoeficacia tiene hacia el aprendizaje y la capacidad de generalización de los resultados obtenidos en las investigaciones. El análisis crítico está centrado en la instrumentación experimental de las investigaciones, en las cuales, los alumnos han sido estudiados fuera de su ambiente natural, y son sometidos a observación dentro de laboratorios controlados, situación que limita y excluye muchas otras variables que intervienen durante la ejecución de actividades académicas y en la motivación escolar (Schunk & Pajares, 2009).

Para concluir, además de la teoría de la autoeficacia de Bandura, existen otras perspectivas que tratan de explicar la motivación escolar. Entre estas, para Jiménez y Macotela (2008) además de las enfocadas en las creencias de competencia y eficacia, las teorías de motivación intrínseca también son de especial relevancia en el entendimiento del constructo tratado. Desde esta perspectiva, las primeras se centran en la pregunta ¿puedo hacer la tarea? y las segundas se orientan a contestar ¿quiero hacer la tarea? Si bien, las dos se relacionan con la conducta del niño en su ambiente educativo, la segunda pregunta se muestra esencialmente enfocada en comprender las razones por las cuales un alumno se dedica a una actividad.

Teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan

Con base en Martínez-Hernández y Valderrama-Juárez (2010); Pintrich y Schunk (2006) la teoría de la autodeterminación constituye uno de los abordajes más comprensivos y con mayor evidencia empírica en torno al tema de la motivación escolar. Surge gracias a los estudios de Deci & Ryan (1985) para explicar la motivación general, y de acuerdo con Pintrich y Schunk (2006) parte de la idea de que los seres humanos tienen la necesidad de sentirse autónomos desde su nacimiento y evoluciona con el desarrollo, lo que los impulsa a implicarse de forma inherente, consciente y controlada en las actividades que desean.

Para Ryan y Deci (2000) es normativo que las personas demuestren compromiso y se esfuercen, aunque, también existen individuos que rechazan la responsabilidad y carecen de impulso para desarrollarse. Aunque, de forma divergente al postulado, las tendencias proactivas y de implicación no son evidentes para todos los miembros de la sociedad. Independientemente de la cultura y los estratos sociales, dentro de las aulas se encuentran niños, adolescentes y adultos que son apáticos con su aprendizaje. En este caso, es probable que las personas sientan la necesidad de actuar y muestran interés, pero sólo en algunas áreas o actividades de su vida.

El hecho de que la naturaleza humana pueda ser activa o pasiva, sugiere la presencia e influjo de factores que superan los determinantes biológicos y revela los efectos de entornos sociales. Específicamente, los contextos promueven o socavan la motivación y desarrollo personal, lo que evidencia algunas diferencias dependiendo de las situaciones concretas y la cultura. Desde tal perspectiva, de acuerdo con Ryan y Deci (2000) la investigación sobre la Teoría de la Autodeterminación (TAD) considera especialmente relevantes dichas cuestiones.

Con base en lo anterior y con el propósito de construir un mejor entendimiento del fenómeno, la TAD postula que las personas cuentan con tres necesidades psicológicas innatas y necesarias para la construcción de la autodeterminación, que son; competencia, autonomía y relación (Ryan & Deci, 2000). Según Pintrich y Schunk (2006) la competencia es la necesidad de experimentar, entender y dominar un aspecto, conocimiento o actividad.

En segundo lugar, la autonomía se refiere a la necesidad de control, de sentir o creer que tú mismo decides como interactuar con el entorno. La última necesidad básica, relación, es la necesidad de pertenencia y afiliación a un grupo.

Pese a lo antes mencionado, es importante resaltar que parece poco probable la existencia de una necesidad de competencia como característica inherente y natural en los seres humanos, lo cual se evidencia al momento de reconocer que la mayoría de las personas no dominan un aspecto, conocimiento o actividad. Seguramente, las personas saben más sobre alguna área del conocimiento, o son más hábiles en la ejecución de algunas actividades deportivas, artísticas o recreativas, pero difícilmente se les podría considerar como expertas o que dominan dicha actividad. Si existiera la necesidad de competencia tal cual es postulada en la teoría de la autodeterminación, la mayoría de las personas dominarían un área del conocimiento o actividad, ya que cumplir las necesidades es una de las tareas básicas que ocupan la mayor parte del tiempo y esfuerzo de las personas.

De todos modos, con base en la teoría, el conjunto de estas necesidades que explican la autodeterminación está implicado dentro de un continuo que comienza en su extremo izquierdo con la desmotivación, posteriormente pasa por la motivación extrínseca y culmina en el extremo opuesto con la autodeterminación (González, 2005; Lieury & Fenouillet, 2016; Ryan & Deci, 2000).

Dentro del continuo, en su primera fase se encuentra la desmotivación, el estado que carece de la intención de actuar. Las personas en esta etapa a lo sumo actúan sin intención, posiblemente porque no perciben relación entre sus acciones y los resultados obtenidos, consideran que poseen poca capacidad, tienen sentimientos de indefensión generados por fracasos continuos, y/o no valoran la actividad (Ryan & Deci, 2000). Como consecuencia y en consideración de González (2005) los alumnos no participan en las actividades académicas, lo que puede provocar el abandono de sus estudios.

Posteriormente, se halla la motivación extrínseca que hace referencia a una conducta impulsada por referentes externos (obtener recompensas o evitar castigos). Por su parte, en la extrema derecha está la denominada motivación intrínseca que se caracteriza esencialmente en la satisfacción inherente por hacer la actividad. Aquí, la persona es altamente autónoma y representa la instancia prototípica de la autodeterminación (Lieury & Fenouillet, 2016; Ryan & Deci, 2000). Sin embargo, este proceso no tiene por qué seguir un desarrollo continuo (González, 2005).

No obstante, lo anterior revela incongruencias importantes que se evidencian al momento de conceptualizar la motivación y tratar de medirla o evaluarla, lo que al mismo tiempo permea la calidad de las investigaciones, sobre todo en la validez de los instrumentos utilizados. Basta con observar a los alumnos y encontrar que en un momento dado pueden tener altos niveles de motivación intrínseca y extrínseca hacia una misma

actividad escolar, aunque, según la teoría (inicia en desmotivación, pasa por motivación extrínseca y culmina con motivación intrínseca), esto no es posible, ya que al considerarla como un continuo, es imposible encontrarse en dos puntos al mismo tiempo. Por ejemplo, un niño disfruta los cuentos (motivación intrínseca) y eso lo impulsa a leerlos constantemente, pero, desde que sus padres se percataron por el gusto de su hijo, le prometieron comprar más cuentos si continúa leyendo (motivación extrínseca), de ese modo el niño está doblemente motivado.

No obstante, Ryan y Deci (2000) han tratado de resolver algunas de las críticas a través la influencia que el contexto ejerce sobre el fenómeno, explícitamente: a) en las formas en que el ambiente social influye en esos procesos, y b) en los procesos necesarios para que los comportamientos no intrínsecamente motivados pueden llegar a ser verdaderamente autodeterminados, es decir, intrínsecos.

Durante el proceso teórico e investigaciones realizadas, Ryan y Deci, (2000) han encontrado que los alumnos motivados intrínsecamente tienen más interés, entusiasmo, confianza, persistencia y rendimiento que los estudiantes motivados extrínsecamente, independientemente del nivel de competencia y autoeficacia para la actividad. No obstante, por ser los dos aspectos más significativos de la teoría de la autodeterminación, es pertinente abordar de forma más específica la motivación extrínseca e intrínseca.

Motivación extrínseca

De acuerdo con la TAD el principal aspecto que diferencia la motivación extrínseca de la intrínseca es el grado de autorregulación (González, 2005), dentro de la cual, la primera es definida como la acción que se realiza por cualquier razón separable de ella, sea impuesta o impulsada por otros o auto-administrada (Ryan & Deci, 2000). En otras palabras, este tipo de motivación promueve la ejecución de actividades para obtener un premio o beneficio externo, por ejemplo, aprobar el curso u obtener dinero (Díaz & Hernández, 2002). No obstante, también está relacionada con evitar un castigo externo, como los regaños o privaciones impuestas por los padres, y por esta razón, se dice que está regulada externamente (Lieury & Fenouillet, 2016; Naranjo, 2007), aunque, para Ryan y Deci (2000) dicha regulación externa puede variar en torno a la autonomía relativa que genera.

Por consiguiente, Pintrich y Schunk (2006) comentan que Deci, Ryan y sus colaboradores introdujeron una subteoría para explicar la autodeterminación y brindar mayor sustento teórico. Así surge la Teoría de la Integración Organísmica (TIO) que detalla los diferentes tipos de motivación extrínseca y los factores contextuales que promueven o dificultan la internalización e integración de la regulación (Ryan & Deci, 2000).

Para la TIO, un concepto básico es la internalización entendida como un proceso natural y activo, en el cual el individuo intenta transformar costumbres y demandas socialmente aceptadas (regulación externa) convirtiéndolas en valores personales (autorregulación) (González, 2005). Dicha internalización integra cuatro modalidades de

motivación extrínseca: regulación externa, introyectada, identificada e integrada (Pintrich & Schunk, 2006; Ryan & Deci, 2000).

Regulación externa. Es la menos autorregulada y se realiza para satisfacer una demanda exterior (Ryan & Deci, 2000). En relación con el ambiente académico, los alumnos con regulación externa hacen los trabajos para conseguir recompensas o evitar castigos del profesor, padres o directivos, por lo que tienden a ser conformistas y necesitan de otros para estar motivados (Pintrich & Schunk, 2006). En opinión de González (2005) un ejemplo es cuando el alumno estudia para un examen porque no quiere pelear con sus padres.

Regulación introyectada. Ésta es la motivación interna causada y controlada por sentimientos estimulados por el contexto (Pintrich & Schunk, 2006). El estudiante se implica con la tarea porque le produce orgullo, o en su defecto, porque baja sus sentimientos de presión, ya que el incumplimiento le genera culpa y ansiedad. La introyección significa tomar una regulación, pero no aceptarla como propia (Ryan & Deci, 2000). González (2005) opina que las acciones se llevan a cabo con el fin de evitar emociones negativas o para favorecer la autoestima, por ejemplo, el estudiante estudia porque considera que es su obligación. Por otra parte, los contextos pueden producir regulación introyectada, si personas significativas aprueban la actividad y la persona se siente competente. En este sentido, el apoyo a la autonomía también permite a los individuos transformar activamente los valores externos en propios (Ryan & Deci, 2000).

Regulación identificada. Ocurre cuando el alumno reconoce el valor implícito de una conducta (Ryan & Deci, 2000). En esta forma de motivación extrínseca el estudiante realiza una actividad porque es personalmente importante para él, tal vez porque cree que es útil para otros contextos o para el futuro (Pintrich & Schunk, 2006). De acuerdo con González (2005) la identificación refleja una valoración consciente de una meta o regulación conductual, de tal manera que la acción es aceptada. Por ejemplo, un adolescente de preparatoria desea aumentar sus conocimientos de informática, porque ello le permitirá encontrar un trabajo que le sea satisfactorio. Dicha regulación se asocia con altos sentimiento de competencia y autoestima, y un afrontamiento positivo ante el fracaso.

Regulación integrada. Finalmente, la forma más autónoma de motivación extrínseca es la fase de integración, y ocurre cuando las regulaciones identificadas se asimilan en el propio autoesquema (Pintrich & Schunk, 2006; Ryan & Deci, 2000), lo que significa que fueron evaluadas e integradas en congruencia con sus otros valores y necesidades. Un ejemplo sería el de un alumno que rechaza salir con sus amigos porque tiene que prepararse para el examen del día siguiente (González, 2005). Con base en Ryan y Deci (2000) la motivación integrada comparte muchas cualidades con la motivación intrínseca, aunque todavía se consideran externa porque no se realiza por el disfrute inherente que la actividad produce.

En conclusión, la internalización de las regulaciones se relaciona con la autonomía en la acción, sin embargo, los ambientes de aprendizaje dentro de las aulas de estudio suelen limitar la libertad de elección de los alumnos, especialmente después de la primera infancia. Dada la importancia de la internalización para el rendimiento escolar, la cuestión crítica para Ryan y Deci (2000) es promover la regulación autónoma de los comportamientos extrínsecamente motivados, es decir, identificar las condiciones sociales que nutren la internalización y la integración.

Con ese sentido, es importante analizar la relación entre motivación extrínseca e intrínseca. Algunos estudios han encontrado una correlación negativa entre ambas y concluyen que los motivos externos eliminan la motivación intrínseca. En ese caso, el estudiante que actúa para obtener una recompensa por parte de sus padres no está realmente interesado en aprender, sino en su premio (Lieury & Fenouillet, 2016).

Según Díaz y Hernández (2002), para motivar a los alumnos, no es suficiente otorgar recompensas o premios en función de los logros obtenidos por los estudiantes. En general se acepta que los controles externos a cualquier tarea cognitiva tienden a limitar la implicación y el rendimiento del sujeto en ella (González, 2005). Además, las investigaciones realizadas por Ryan y Deci (2000) revelan que también las amenazas, los plazos, las directivas, las evaluaciones presionadas y las metas impuestas disminuyen la motivación intrínseca.

Sin embargo, con el paso del tiempo el modelo se ha modificado para adjudicar un papel más positivo e importante a la motivación extrínseca debido a la función que puede desempeñar en algunas circunstancias específicas, sobre todo como complemento o sustituto de la motivación intrínseca. Por ejemplo, para Díaz y Hernández (2002) uno de los mitos respecto a la motivación escolar, es que los mejores alumnos únicamente están motivados por el aprendizaje, y que los malos estudiantes sólo están interesados por las posibles recompensas que esperan obtener. En realidad, actúan en interacción, ambas están presentes, por lo que coexisten motivos intrínsecos y extrínsecos aun cuando uno de los dos puede predominar en las decisiones y conductas. Para Núñez (2016) el clima motivacional óptimo dentro del aula, está compuesto de ambos tipos de motivación, extrínseca e intrínseca, puesto que la primera ayuda a realizar una tarea, y la otra a conseguir la autonomía y el deseo innato del estudiante por aprender.

Por ello, en los contextos escolares, no se deben rechazar de forma irrefutable la influencia positiva que pueden tener las formas de evaluación, la retroalimentación o autonomía que puede desplegar el docente hacia sus alumnos (González, 2005). Así, la Teoría de la Integración Organísmica propone que la internalización es más probable cuando se dan en ambientes que fomentan los sentimientos de parentesco y pertenencia (Ryan & Deci, 2000).

Motivación intrínseca

Mientras que la desmotivación se asocia a la no regulación, en el extremo opuesto se encuentra la motivación intrínseca, la contraparte que se circunscribe en una regulación interna de la conducta (González, 2005). Por esa razón, la motivación intrínseca es concebida como una necesidad innata o tendencia natural que impulsa al sujeto a implicarse en una actividad satisfactoria en sí misma, por el propio placer, valor, gusto e interés en realizarla, y no es estimulada por refuerzos que pueden ser operacionalmente separables de ella (Barberá, 2002; Díaz & Hernández, 2002; González, 2005; Pintrich & Schunk, 2006; Ryan & Deci, 2000). Su componente principal es la autodeterminación que promueve el sentimiento de libre elección, y se opone a la obligación, presión social y sistema de evaluación (Lieury & Fenouillet, 2016).

En opinión de Pintrich y Schunk (2006) conforme los niños maduran, la necesidad de comprometerse con las actividades se diferencia en áreas cada vez más específicas, tales como la necesidad de conseguir logros académicos, deportivos o en actividades artísticas. Es así como los niños tienen necesidad de estar activos en algo, pero es el entorno el marco de influencia para promover las actividades de interés en los alumnos.

La construcción de la motivación intrínseca es esencial para el desarrollo social y cognitivo en los niños, porque impulsa hacia la asimilación, el aprendizaje, el dominio, el interés espontáneo y la exploración (Ryan & Deci, 2000) Para Graham y Weiner (1996) si una persona está comprometida en una actividad fascinante e interesante para él, y la persona no necesita ningún reforzados externo para mantenerse implicado en ella, entonces está altamente motivado intrínsecamente.

Sin embargo, en la práctica, ello parece algo poco probable, pues equivale a negar totalmente la influencia que un agente o situación externa puede tener. En realidad, parece más factible la existencia de ambos tipos de motivación, aunque uno puede tener mayor presencia e influencia que otro. Por ejemplo, existe una alumna con interés genuino por las matemáticas debido al placer que encuentran en la actividad (motivación intrínseca), pero, no por ello podríamos concluir que factores externos, como el reconocimiento por parte del profesor y los premios otorgados por los padres (motivación extrínseca), carecen de influencia alguna en el interés, persistencia y esfuerzo que pone la estudiante en tales actividades.

De forma similar a la teoría de la integración organísmica, instrumentada para explicar adecuadamente la motivación extrínseca, los autores Ryan y Deci (2000) también desarrollaron una sub-teoría para abordar la motivación intrínseca, la cual denominaron Teoría de la Evaluación Cognitiva (TEC). La TEC se enmarca en términos de factores sociales y ambientales que facilitan o neutralizan la motivación intrínseca. En otras palabras, florecerá si las circunstancias lo permiten, situación que confirma que la motivación intrínseca no está totalmente exenta de factores externos.

Desde la TEC son tres los elementos que propician la motivación intrínseca, el sentimiento de autonomía, la percepción de competencia y las relaciones interpersonales (González, 2005; Ryan & Deci, 2000).

Sentimiento de autonomía. La autonomía significa que el alumno tiene la posibilidad de elegir y la oportunidad para tomar la responsabilidad personal de su propio aprendizaje, factores que aumentan el interés intrínseco en las actividades académicas. Por lo tanto, un alumno motivado de esa forma establece sus metas, planea cómo alcanzarlas y monitorea su progreso (A. Naranjo, 2007).

Percepción de competencia. La TEC argumenta que la motivación intrínseca se puede aumentar cuando los eventos contextuales (por ejemplo, retroalimentación, comunicaciones, recompensas) provocan sentimientos de competencia, especialmente cuando el estudiante se siente responsable de los resultados obtenidos (González, 2005). Esta percepción consta en considerarse capaz de realizar adecuadamente una determinada tarea, por lo tanto, es un sentimiento específico de cada área. Con base en Barberá (2002) los alumnos se perciben competentes si se comprometen en tareas de dificultad adecuada y se muestran eficaces. Por su parte, cuando la dificultad supera las competencias de los estudiantes, se produce un estado de ansiedad y disminuye la percepción de competencia. Las actividades son intrínsecamente motivadoras cuando desafían las habilidades del alumno (nivel óptimo de dificultad), así, superar desafíos promueve la percepción de competencia (Pintrich & Schunk, 2006).

Relaciones interpersonales. Los ambientes con sentido de seguridad, pertenecía y relación estimulan la motivación intrínseca. Diversos trabajos han puesto de relieve la trascendencia de las relaciones personales para la motivación escolar, sobre todo las referentes con los padres y profesores (González, 2005). No obstante, es común observar personas que se implican de forma solitaria, lo que parece sugerir que la relación con otros no es indispensable para el mantenimiento de la motivación intrínseca (Ryan & Deci, 2000).

Como se puede observar, hay factores que influyen de forma positiva o negativa en este tipo de motivación. Sin embargo, para Ryan y Deci (2000) es importante aclarar que las personas están motivadas intrínsecamente sólo por actividades interesantes para ellas, en cambio, para las tareas que no tienen tal relevancia, los principios de la Teoría de la Evaluación Cognitiva no se aplican, porque es necesario que sean actividades interesantes.

Por lo tanto, la TEC no se refiere a lo que causa la motivación intrínseca, sino que contrasta las condiciones que provocan y sostienen, contra las que someten y disminuyen esta propensión innata (Ryan & Deci, 2000), además, si bien es cierto, explica que estar intrínsecamente motivado implica la ausencia de motivos externos (recompensas, castigos, etc.), ésta también se ve influenciada por el contexto, por lo que, de una u otra manera, tiene importantes asociaciones con factores externos.

Finalmente, a través de un análisis profundo, Valenzuela, Muñoz et al. (2015) reconocen el valor teórico del modelo, sobre todo, debido a su capacidad para predecir de forma significativa el desempeño académico. Sin embargo, el modelo tiende a plantear una motivación categóricamente dicotómica, positivo o negativa, sin los debidos matices (Díaz & Hernández, 2002). Además de que la concepción de los autores limita la posibilidad de acción e intervención, porque no es preciso en la explicación de los factores o elementos que favorecen la motivación intrínseca (Valenzuela, Muñoz et al., 2015).

Si bien, el modelo teórico incluye factores contextuales y reconoce su importancia en el desarrollo de la motivación, no los integra, especifica y detalla dentro de su molde explicativo. No especifica qué del contexto (padres, profesor etc.) ni cómo (autonomía, apoyo, comunicación etc.) influyen en cada uno de los tipos de la motivación dentro del continuo de la autodeterminación. Además, si se concibe que la motivación intrínseca es totalmente interna y no se origina por elementos externos, ello dificulta el diseño de intervenciones, ya que limita la posibilidad de incidir en ella, puesto que es una característica innata que se nace con ella, y a lo sumo, sólo se puede aspirar a detonarla y mantenerla activa.

Modelo de las atribuciones causales de Weiner

El modelo de las atribuciones causales para Pintrich y Schunk (2006) es una de las teorías más relevantes para explicar la motivación de los estudiantes en el contexto académico. De hecho, con base en Weiner (2010) una gran cantidad sucesos en el aula pueden ser examinados desde una perspectiva de atribución.

La concepción parte de que los individuos tienen la necesidad de comprender el ambiente, y ésta impulsa la conducta como una forma de adaptación al medio. De tal modo, la gente se muestra como científicos ingenuos que intentan comprender su entorno, y en particular, tratan de entender las causas de sus acciones y las de los demás (González, 2005; Graham & Weiner, 1996). Traslado la idea al ambiente escolar, los alumnos se explican a sí mismos por qué reprobaban o aprueban un examen o curso, y ello puede determinar su manera de proceder para afrontar futuras pruebas.

Con esas bases, las causas de éxito y fracaso son el punto central de estudio, ya que pueden explicar la conducta (Graham & Williams, 2009; Weiner, 2010). No obstante, es importante destacar que las atribuciones son las causas percibidas por los individuos, y pueden o no ser las causas reales (Pintrich & Schunk, 2006). En consecuencia, Weiner (1985) define las atribuciones como las percepciones de la persona para explicar la relación entre una acción y un resultado en términos causales. Éstas hacen referencia a las causas percibidas del fracaso y éxito de un comportamiento (García, 2006; Naranjo, 2007). En el caso particular de la motivación escolar, la investigación se ubica en las causas que los

alumnos adjudican a los resultados en su rendimiento académico (Durán-Aponte & Pujol, 2015).

De acuerdo con J. García (2006) los alumnos están impulsados para analizar las causas de los hechos educativos que suceden en el aula, sin embargo, dichas percepciones causales varían conforme la edad y la cultura (Weiner, 2010), y generalmente se formulan ante resultados importantes, inesperados, negativos o en situaciones desconocidas (González, 2005; Graham & Weiner, 1996; Pintrich & Schunk, 2006; Weiner, 1985; Weiner, 2010), situación que, sin embargo, limita el poder explicativo de la teoría, ya que algunos resultados obtenidos por los alumnos no son considerados como importantes, inesperados o negativos, por lo cual, el proceso de atribución causal no ocurre en todas las situaciones que vivencian los estudiantes.

No obstante, la teoría de la atribución causal también incluye aspectos afectivos del alumno (Graham & Weiner, 1996). Para este modelo, el proceso cognitivo de realizar atribuciones genera emociones importantes que influyen en las decisiones posteriores de los estudiantes (Pintrich & Schunk, 2006). Sobre tales supuestos, no es posible asegurar que el alumno está en permanente búsqueda o análisis de las causas de todos sus resultados académicos, sin embargo, la inclusión de las emociones -un elemento con mayor presencia y regularidad en el alumno durante la ejecución de las actividades y obtención de éxitos y fracasos escolares- parece más pertinente y explicativo, aunque, probablemente, no surgen tal como lo plantea Weiner dentro de su modelo. Según Pekrun, Frenzel, Goetz y Perry (2007) las emociones habituales que experimentan los estudiantes durante su proceso educativo son generadas de manera inconsciente al margen de cualquier procesamiento cognitivo relacionado con la atribución.

Por otra parte, en relación con los supuestos del modelo, para llevar a cabo estas inferencias sobre las posibles causas, el estudiante recurre a sus experiencias. Algunas provienen del entorno, como los acontecimientos pasados en ese mismo contexto o en alguno similar, dentro de las cuales tienen mayor relevancia las interacciones con su profesor, padres o la comparación con su grupo. Por esa razón, las atribuciones dependen de los comentarios, comparaciones y ofrecimiento de apoyo del profesor hacia el alumno, y del consenso y actuar de los compañeros con características similares. Otra fuente de información hace referencia al propio esquema, un carácter más personal como determinados principios, autoestima, autoconcepto, conocimientos previos y pensamientos (González, 2005; Pintrich & Schunk, 2006; Weiner, 1985).

De ese modo es posible determinar que existen diversas informaciones que utiliza el estudiante para explicar su resultado de éxito o fracaso, elementos que tendrán un especial influjo en la conducta posterior. Por ello, las causas aducidas por los alumnos como explicación de su resultado, y las dimensiones en las que esas causas son clasificadas, se muestran como los elementos más investigados en el modelo.

Al respecto, las potenciales causas de los resultados son casi ilimitadas, y cualquier generalización debe ser cautelosa por la influencia cultural del contexto específico (Weiner, 1985). No obstante, existe cierto consenso en los estudios al momento de identificar las causas más relevantes y frecuentes que los alumnos atribuyen a sus fracasos y éxitos. Como explicaciones a sus resultados, los alumnos normalmente consideran la capacidad y el esfuerzo como los factores principales, y como elementos secundarios identifican las siguientes; estrategias de aprendizaje, la dificultad de la tarea, el propio estado de ánimo y de salud, la ayuda recibida por la familia, compañeros y maestro, las características de la materia, las del profesor y la suerte (García, 2006; González, 2005; Fernández, 2007; Graham & Weiner, 1996; Pintrich & Schunk, 2006).

Las personas consideran de mayor importancia su competencia percibida y lo mucho que lo intentan como las causas principales de sus resultados (capacidad y esfuerzo). Por ejemplo, cuando un alumno tiene éxito, probablemente deduce que se esforzó y/o que es inteligente, por su parte, si fracasa, seguramente concluye que no se esforzó lo suficiente y/o que no es muy inteligente (Graham & Williams, 2009). Sobre estos factores vitales, la capacidad refleja una percepción sobre el grado en que las propias aptitudes y conocimientos son suficientes para la realización de la actividad, por su parte, el esfuerzo se refiere a la intensidad y el tiempo invertido en la tarea (González, 2005).

Con base en García (2006) y Weiner (1972; 1985) diversas investigaciones manifiestan que las causas percibidas de éxito y fracaso de los estudiantes influyen en su motivación escolar, sobre todo en la probabilidad de emprender actividades, la intensidad y latencia del trabajo y el grado de persistencia.

Además de las causas antes mencionadas, existen otras que pueden ser identificadas por los estudiantes para explicarse la obtención de una calificación. Sin embargo, según la teoría de la atribución, la fuerza motivacional se deriva de la clasificación en dimensiones, y no directamente de la causa per se, debido a que la capacidad o el esfuerzo pueden tener diferentes connotaciones para los alumnos (Pintrich & Schunk, 2006).

Todas las causas, para la teoría de Weiner (1972; 1985; 2010) pueden clasificarse en tres dimensiones; locus o lugar (interno-externo), estabilidad (estable-inestable) y control (controlable-incontrolable), las cuales se vinculan con diferentes expectativas sobre la probabilidad de éxito futuro, y cada una de ellas está relacionada con consecuencias psicológicas, emocionales y conductuales únicas (González, 2005; A. G. Fernández, 2007; Graham & Williams, 2009; Pintrich & Schunk, 2006). No obstante, es importante señalar que de acuerdo con Pintrich y Schunk (2006) aunque haya una clasificación normativa de las atribuciones en función de estas tres dimensiones, en ellas puede haber diferencias culturales, individuales y madurativas en el modo de clasificarlas.

En primera instancia, el locus engloba el lugar donde el alumno sitúa la causa, ya sea en sí mismo (interna) o fuera de él (externa) (García, 2013; González, 2005; Graham & Weiner, 1996; Pintrich & Schunk, 2006; Weiner, 2010). Por ejemplo, según Lieury y Fenouillet (2016) el estudiante puede considerar que reprobó una prueba debido a la presencia de mucho ruido durante sus sesiones de estudio, o, por el contrario, puede atribuir un excelente desempeño a su buena memoria. Con base en Pintrich y Schunk (2006) los estudios demuestran que la dimensión de lugar se relaciona con sentimientos de orgullo y autoestima. Si se atribuye el éxito a factores internos, la autoestima y la percepción de competencia se desarrollan positivamente, pero si esos mismos factores se atribuyen al fracaso, tales sentimientos disminuyen y provoca vergüenza (García, 2013; Graham & Weiner, 1996; Graham & Williams, 2009; Weiner, 1985).

Pese a lo antes mencionado, sobre la dificultad de clasificar las causas con las dimensiones de forma generalizada, la capacidad y el esfuerzo suelen considerarse internos, mientras que la suerte y la dificultad como externos (García, 2013). En relación con el ambiente académico, para Pintrich y Schunk (2006) los alumnos con atribuciones internas piensan que sus notas dependen de su capacidad y esfuerzo, pero, los estudiantes con control externo suponen que aprobar la materia está en función de la suerte, del profesor o de la complejidad del curso.

La experiencia de control incrementa la elección personal en las tareas académicas, el esfuerzo y la persistencia. Es decir, un alumno que cree que sus resultados dependen de su actuación (esfuerzo o dedicación) se siente responsable de los resultados y por ello es más probable que se implique en las actividades. En cambio, si el alumno cree que los resultados no dependen de él, difícilmente se comprometerá, porque supone que el éxito se encuentra en la suerte o la voluntad profesor (García, 2013).

En cuanto a la estabilidad, esta dimensión alude a la perdurabilidad o temporalidad de las causas, consideradas como factores fijos en diversas circunstancias, permanentes en el tiempo, inalterables y difíciles de modificar, o como realidades variables y cambiantes (García, 2013; González, 2005; Graham & Weiner, 1996; Pintrich & Schunk, 2006; Weiner, 1985; 2010), lo que equivale al sentido que Bandura asigna a la concepción de la capacidad intelectual como mejorable por parte de las estudiantes.

Si los adolescentes en sus actividades escolares atribuyen sus resultados a causas estables, esperarán que esos mismos resultados se repitan en el futuro, en cambio, si la dimensión se considera inestable, existirá poca esperanza que se vuelvan a presentar esos resultados (García, 2013; Graham & Weiner, 1996; Graham & Williams, 2009).

Por lo tanto, de acuerdo con Naranjo (2007) Pintrich y Schunk (2006) la atribución estable a un resultado positivo provoca que el alumno espere éxitos futuros y le provoca sentimientos de esperanza, por el contrario, si se atribuye el resultado negativo a una causa

estable se esperarán fracasos en el futuro (y también desesperanza), no obstante, si el resultado negativo se atribuye a una causa inestable se genera optimismo, y el estudiante podría tener expectativas de lograr ser exitoso en el futuro, debido a que percibe que la causa de su fracaso es modificable. Normalmente, los ejemplos más claros de estabilidad son la capacidad como estable y la suerte como inestable (García 2013; A. Naranjo 2007).

Por su parte, el control se trata de la percepción del individuo sobre su capacidad de influencia en determinada causa y a la posibilidad de modificación de la misma debido a su acción (García, 2013; González, 2005; Pintrich & Schunk, 2006). En palabras de Weiner (2010) se refiere a si la causa es controlada o no por la persona. En relación con otros modelos, el abordaje del control fue abordado de forma incipiente en la teoría de la autoeficacia de Bandura, dentro del reconocimiento de la concepción del entorno académico como controlable en la conformación de la eficacia del alumno.

Similar con las dimensiones anteriores, ésta resulta en la dicotomía controlable-incontrolable (Pintrich & Schunk, 2006). Cada una de ellas promueve diferentes estados emocionales de orden social (N. García, 2013; Graham & Weiner, 1996; Pintrich & Schunk, 2006; Weiner, 1985), no obstante, los principales hallazgos indican que el esfuerzo y la persistencia son mayores cuando el desempeño adecuado es atribuido a causas internas y controlables, que cuando se considera a causa de factores externos e incontrolables (Díaz & Hernández, 2002).

En relación con lo anterior, de forma normativa, siempre que el resultado sea importante para la persona, las causas controlables de fracaso promueven sentimientos de culpa, enojo, arrepentimiento y remordimiento (García, 2013; Pintrich & Schunk, 2006) y las causas incontrolables de fracaso generan ira y vergüenza o gratitud cuando son de éxito (Graham & Weiner, 1996; Weiner, 1985). Como se puede observar, la variedad de emociones es diversa, que va desde afectos positivos hasta afectos negativos, incluso en una misma sub-dimensión (controlable o incontrolable) lo cual parece contradictorio, pero en este caso, dichas emociones cambian con base en su relación con el locus y si la atribución se realiza para sí mismo o para sus compañeros. Algunos ejemplos se muestran a continuación:

- El éxito suele atribuirse a causas internas y controlables, y el fracaso a causas externas e incontrolables (Lieury & Fenouillet, 2016; Weiner, 2010).
- En general, las personas experimentan emociones positivas cuando la causalidad percibida es interna y estable (Kim & Hodges, 2012).
- Si una persona fracasa y lo atribuye a cuestiones internas y controlables, tenderá a sentirse culpable, arrepentido o con remordimiento, porque se siente responsable directo, tal vez, por no haberse esforzado lo suficiente (García, 2013; Pintrich & Schunk, 2006).

- Cuando fracasan por factores internos e incontrolables (como la falta de capacidad), experimentan pena, humillación y vergüenza (García, 2013; Graham & Weiner, 1996; Naranjo, 2007).
- Cuando el alumno supone que existen altas probabilidades de que fracase en un examen que considera importante para su futuro, pero que el resultado no depende de él, seguramente tendrá miedo de presentar la prueba (Pekrun, Frenzel, Goetz y Perry, 2007).
- Los fracasos de las otras personas por causas incontrolables generan en el observador compasión o simpatía (Naranjo, 2007).
- Si el alumno no desea fracasar y hay alto control que implica la expectativa de que el fracaso puede ser evitado, experimentará alivio anticipatorio (Pekrun, Frenzel et al., 2007).
- Una puntuación insatisfactoria en el examen (fracaso) que se adjudica a causa de la mala suerte (externa-incontrolable) puede provocar ira en el estudiante (Kim & Hodges, 2012).
- Atribuciones de éxito a causas externas, variables y fuera de su control, como lo es la suerte, pueden provocar desesperanza aprendida en el alumno, que sin importar lo que hagan, consideran que ya están condenados al fracaso (Díaz & Hernández, 2002).
- Si el alumno desea tener éxito y cree que controla su resultado, vivenciará alegría (Pekrun, Frenzel et al., 2007).
- Si se atribuye un resultado de éxito a causas incontrolables y externas para el individuo, produce una reacción de gratitud (García, 2013).
- Una calificación alta en el examen (éxito) suele provocar orgullo en los alumnos si piensan que su esfuerzo influyó en el resultado (interno-controlable) (Kim & Hodges, 2012).

Una vez abordadas las causas y las dimensiones atribucionales, es pertinente considerar el proceso que se propone desde el modelo teórico (García, 2013). En concepción de Graham y Williams (2009) éste se concibe cíclico e incluye los antecedentes como las consecuencias del pensamiento causal.

La secuencia comienza con un resultado que los alumnos interpretan como positivo (éxito) o negativo (fracaso) y genera felicidad-satisfacción o tristeza según la consecución de la meta. De satisfacción si el resultado es positivo, o de tristeza y frustración si el resultado es negativo. Posteriormente, si el resultado es inesperado, negativo o importante para el estudiante, éste realizará suposiciones sobre las causas que determinaron tales resultados y las clasificará dentro de las dimensiones antes mencionadas, en donde existe la posibilidad de hacer combinaciones entre ellas, lo cual, finalmente influirá en su conducta futura para situaciones similares (García, 2013; Graham & Williams, 2009; Weiner, 1985).

Por ejemplo, la capacidad comúnmente se clasifica como interna, estable e incontrolable. Cuando la baja capacidad se atribuye a un resultado, el estudiante normalmente la considera una característica propia, que perdura con el tiempo y que se encuentra más allá del control personal (Graham & Williams, 2009). Aquellos estudiantes con atribuciones de éxito internas, inestables y controlables (características del esfuerzo), obtienen mejor rendimiento académico (Valenzuela, et al., 2015).

A nivel cognitivo, las atribuciones influyen sobre las expectativas y metas de los estudiantes. Por ejemplo, una explicación del éxito interna y estable mantiene la expectativa de éxito; aunque la adscripción de los resultados a factores externos e inestables suele estar asociada con bajas expectativas (González, 2007), al contrario, las externas, inestables y específicas en caso de fracaso impiden que se sienta competente, pero permiten considerar transitorio el resultado (Lieury & Fenouillet, 2016).

No obstante, a pesar de la consideración preponderante del componente cognitivo abordado y explicado dentro del modelo, el aspecto emocional parece ser su aporte con mayor solidez en la explicación de la motivación escolar, el cual abre líneas de investigación y consideraciones relevantes para el entendimiento de la conducta de los estudiantes. De acuerdo con García (2016), en opinión de los docentes, las emociones juegan un papel muy importante en la motivación escolar.

Al respecto, la teoría del control-valor de las emociones de logro proporciona un marco teórico integrador de diversos enfoques -entre los cuales sobresalen los aportes de Weiner y la atribución causal- para explicar las emociones académicas de manera más general. Además de la atribución causal, complementa el entendimiento de la generación emocional al incluir el valor subjetivo hacia la actividad y el resultado, incluso, tal valoración determina en gran parte la intensidad de la emoción experimentada, y si no se percibe ningún valor, ninguna emoción es instigada, con excepción del aburrimiento (Pekrun, Frenzel et al., 2007).

Dentro de la teoría, las emociones son circunscriptas únicamente con aquellas vinculadas directamente con las actividades y los resultados de logro dentro de entornos educativos (Pekrun, Frenzel et al., 2007; Pekrun, Goetz, Frenzel, Barchfeld, & Perry, 2011). Ejemplo de ello son el disfrute o aburrimiento experimentado durante la lectura, y la tristeza o alegría después de conocer la calificación bimestral. No obstante, los alumnos vivencian una gran variedad de emociones (Frenzel, Pekrun & Goetz, 2007; Pekrun, Goetz, Frenzel et al., 2011; Pekrun, Goetz, Titz & Perry, 2002), las cuales, de acuerdo con Pekrun, Frenzel et al. (2007) son afectadas por factores ambientales.

De acuerdo con Kleine, Goetz, Pekrun y Hall (2005), Pekrun, Elliot y Maier (2009) y Pekrun, Goetz, Frenzel et al. (2011) las emociones son clasificadas con base en los criterios de valencia (positivo-negativo o agradable-desagradable) y activación fisiológica

(activar-inhibir), por lo cual existen cuatro grupos: positivas de activación (disfrute, alegría, esperanza, orgullo y gratitud); positivas de inhibición (tranquilidad-relajación, alivio); negativas de activación (enojo, frustración, ansiedad, desesperación y vergüenza-culpa); y, negativas de inhibición (aburrimiento, tristeza, decepción y desesperanza).

Sin embargo, para Pekrun, Goetz, Titz et al. (2002) las concepciones simplistas de las emociones negativas como perjudiciales y las emociones positivas como benéficas deben evitarse, puesto que, ambas pueden promover o inhibir la motivación de los alumnos, ya que, las emociones activadoras negativas ejercen una influencia ambivalente. Por ejemplo, el enojo o la vergüenza pueden reducir el interés y la motivación intrínseca, pero también pueden fortalecer la motivación para invertir esfuerzos y evitar el fracaso. Asimismo, la ansiedad puede provocar que los alumnos se impliquen en las actividades escolares.

No obstante, las emociones también se pueden agrupar de acuerdo con sus antecedentes. Inducidas por eventos positivos (disfrute, esperanza y orgullo), inducida al terminar un evento negativo (alivio), inducida por bajo control subjetivo (ansiedad, desesperanza y vergüenza), e, inducida por altos niveles de control (enojo y aburrimiento) (Pekrun, Goetz, Titz et al., 2002).

En este caso, resaltan la alegría, orgullo (al conseguir la meta), frustración y vergüenza (al fracasar en la meta) en los resultados de logro, y para las relacionadas con la actividad, sobresalen el disfrute, aburrimiento, enojo y desesperación. Asimismo, para las emociones de resultado, existen aquellas relacionadas de manera prospectiva, que se dan al anticipar los resultados (se espera éxito o fracaso), y retrospectiva, referidas después del resultado (éxito o fracaso), las cuales son las más directamente relacionadas con los supuestos de Weiner (Pekrun, Frenzel et al., 2007).

Sin embargo, en consideración de Frenzel et al. (2007) el disfrute, ansiedad, enojo y aburrimiento son las emociones que experimentan los alumnos con mayor frecuencia en contextos de aprendizaje y logro, además, estas representan las emociones relacionadas con el resultado y las actividades. La primera se relaciona con la actividad (por ejemplo, disfrute durante la resolución de una suma), la ansiedad y enojo suelen experimentarse como emociones dirigidas a los resultados (miedo y enojo ante el fracaso), y la última pertenece a las actividades en curso (aburrimiento durante la clase).

La importancia de considerar las emociones en el contexto académico, de acuerdo con Kim y Hodges (2012) se debe a que promueven o limitan el interés, persistencia y esfuerzo de los estudiantes al realizar actividades escolares, sin embargo, tales supuestos no han sido suficientes para incitar un mayor estudio de las emociones académicas en los alumnos.

De esa forma, el modelo de las atribuciones causales explica la motivación escolar de los alumnos, sin embargo, coexisten otros abordajes teóricos para explicar el actuar de los estudiantes en su proceso de aprendizaje escolar, siendo la Teoría de la orientación a metas de logro otro de los modelos más considerados entre los diferentes investigadores.

Teoría de la orientación a metas de logro de Dweck

La base de la orientación a metas de logro, a diferencia de la autoeficacia, autodeterminación y atribuciones, representa una aproximación a la motivación que se estructura con base en las metas de los alumnos y su comportamiento orientado hacia un objetivo específico. Sobre esa concepción, el patrón de respuestas conductuales de los estudiantes depende de las metas que poseen, y estos objetivos, a su vez, son establecidos en gran medida por las autoconcepciones, por lo que dicho modelo también representa un acercamiento a la personalidad y las diferencias individuales sobre las creencias y valores de los propios estudiantes (Dweck & Leggett, 1988).

De acuerdo con Pintrich y De Groot (1990) hay evidencia empírica de que las percepciones sobre el propio aprendizaje y las orientaciones a metas son relevantes en el rendimiento académico de los alumnos. Incluso, para Barberá (2002) la anticipación de las metas futuras es decisiva en las reacciones comportamentales y esfuerzo de los aprendices.

El término meta, en este caso, hace referencia a la forma en que el alumno se orienta al enfrentar las actividades de aprendizaje (González, 2005), es decir, se refiere a los propósitos de los estudiantes para iniciar y desarrollar conductas dirigidas a la realización de tareas escolares como mediación de su aprendizaje. En ese caso, las metas son representaciones cognitivas sobre lo que los estudiantes desean conseguir (Pintrich & Schunk, 2006). De esa forma, las metas de logro para García (2013); Lieury y Fenouillet (2016) son el marco de referencia mediante el cual los alumnos interpretan y experimentan los contextos académicos para obtener un propósito.

Por otra parte, existe consenso entre los estudiosos del tema en que dicha orientación a metas depende de dos factores, el aspecto personal constituido por los autoesquemas (autoestima y autoconcepto) y elemento contextual en el que se encuentra.

Si bien, dentro del contexto se tiende a incluir la familia y la escuela, el último ha recibido mayor atención de forma significativa en los estudios y análisis realizados (González, 2005). Existe una mejor descripción sobre los factores del contexto escolar que influyen en la meta de los alumnos.

Se ha encontrado que el sistema de evaluación de los contenidos y cursos, el diseño de las actividades impuestas por el profesor hacia los estudiantes, y el favorecimiento de la autonomía de los alumnos transmiten información acerca de lo que se valora en la clase, ser

más competente, hábil o sabio que los demás, o el aprendizaje de los contenidos (Fernández, 2007; González, 2005). Por ejemplo, la actitud controladora del profesor y la comparación social (como lo son; el anuncio público de las calificaciones y la exhibición de un alumno por su bajo rendimiento), conllevan la administración de recompensas e imposición de castigos, situación que fomenta el sentimiento competitivo de los alumnos y el aprendizaje deja de ser lo más importante.

Por ello, al cambiar de escuela las metas suelen modificarse, aunque existe evidencia de que el avance en los grados académicos de los alumnos (especialmente cuando accede a secundaria) potencia el sentimiento competitivo más que el propio placer o beneficio que trae la adquisición y consolidación de conocimientos, competencias y habilidades (González, 2005).

Específicamente, en el dominio de metas de logro académicas, Dweck y Leggett, (1988) identificaron dos clases: metas de rendimiento y metas de aprendizaje. En las primeras, también conocidas como metas al ego, los estudiantes se preocupan por obtener juicios favorables de su competencia o desempeño, mientras que las segundas, también llamadas metas orientadas a la tarea, los alumnos se preocupan por aumentar o mejorar su competencia (Lieury & Fenouillet, 2016; Pintrich & Schunk, 2006).

La distinción entre ambas orientaciones a meta, en parte, es paralela con la diferenciación entre motivación extrínseca e intrínseca. No obstante, la concepción de orientación a meta depende más del contexto que los constructos generales de la autodeterminación, perspectiva más orgásmica y menos contextual (Pintrich & Schunk, 2006).

Entre las distinciones más claras e importantes de las formas de orientación que asume el alumno, se encuentra la manera de interpretar la inteligencia (Díaz & Hernández, 2002). Con base en, Lieury y Fenouillet (2016) aquellos que tienen metas de aprendizaje conciben que la inteligencia es mejorable a través del esfuerzo, al contrario, quienes poseen metas de rendimiento consideran que la inteligencia es innata e inalterable, y que un gran esfuerzo es sinónimo de baja capacidad. Lo anterior es relevante para la teoría, porque, pese a que los resultados no son contundentes ni convergentes por todos, de forma mayoritaria, la orientación hacia el aprendizaje se asocia con una serie de factores positivos en la actuación académica; en cambio, la orientación al rendimiento se relaciona con elementos negativos en el proceso escolar de los alumnos (González, 2005). No obstante, debido a la importancia de éstas en la construcción y comprensión de la teoría, es importante mencionar las implicaciones de cada una de las formas de orientación.

Metas de rendimiento

En consideración de González (2005) es evidente que una de las características de la sociedad es su espíritu de competencia, la comparación de los resultados obtenidos por un trabajador o alumno con los alcanzados por otros. Desde dicha perspectiva la sociedad tiene

una fuerte meta al rendimiento, en la cual y desde el marco escolar, los alumnos tienen como objetivo principal obtener las mejores calificaciones, superar a sus compañeros, buscar el reconocimiento público o evitar parecer incompetentes (Fernández, 2007).

De esa forma, según Lieury y Fenouillet (2016) la meta de rendimiento es una norma social que alcanzar, que se caracteriza en demostrar competencia con base en el juicio comparativo de las habilidades mostradas por otros, de esa manera, el éxito o fracaso se valora en relación con los demás. Así es como el alumno está preocupado en conservar su reputación pública y sus autopercepciones positivas, de tal forma, quedar bien es más importante que aprender (Díaz & Hernández, 2002).

Es posible observar dentro del sistema escolar que se pone especial atención en la comparación social de los alumnos, con el cuadro de honor, los concursos, la ubicación de sus asientos, el trato diferenciado según su rendimiento y en la forma de evaluación en términos de adecuación normativa. Para Dweck y Leggett (1988) en casos de meta hacia el rendimiento, los estudiantes se interesan en medir su capacidad con base en el desempeño de sus compañeros y se preguntan: ¿mi capacidad es adecuada? ¿puedo ser mejor que los demás?, por lo tanto, en situaciones de fracaso se promueve una atribución indefensa (por ejemplo, nada o poco se puede hacer para mejorar) y tienden a suponer que su capacidad es insuficiente, inadecuada y estable.

En el modelo de metas al logro, si un estudiante considera que la inteligencia en general es estable, probablemente al momento de involucrarse en una actividad académica adoptará una orientación de rendimiento. Este estudiante, precisamente debido a su concepción estable de la habilidad, estará preocupado por cómo se va a evaluar, por la comparación con los otros y por cómo puede superarlos (Pintrich & Schunk, 2006). Según Dweck y Leggett (1988) esos alumnos se sienten amenazados ante tareas desafiantes o complicadas.

De forma complementaria, otro aporte importante de la teoría es la distinción entre aproximación y evitación, clasificación que se mezcla con las metas de rendimiento y aprendizaje, y en conjunto forman sub-tipos de orientaciones a metas (N. García, 2013; González, 2005).

Sobre este punto de vista, una aproximación de rendimiento aborda la asunción clásica antes tratada de criterios normativos, en la cual el alumno se dirige a demostrar la competencia frente a otros, centra su atención en sentirse superior, en conseguir las mejores calificaciones, el reconocimiento público y el deseo de conseguir que los demás hagan juicios favorables sobre su capacidad (González, 2005; Pintrich & Schunk, 2006). Entre la evitación y la aproximación, ésta última según García (2013) es una motivación más positiva para conseguir un rendimiento superior a sus compañeros.

En contraposición, los estudiantes con evitación de rendimiento hacen todo lo posible por evitar la inferioridad, el fracaso, posibles juicios negativos, sentirse inferior, ser

etiquetados como pocos inteligentes, hábiles o capaces (González, 2005). En concreto, se trata de estudiantes motivados negativamente para evitar el fracaso (García, 2013). Aunque también utiliza criterios normativos, es este caso están en función de evitar tener las peores notas o ser el peor de la clase. Específicamente, la evitación del rendimiento promueve patrones no adaptativos, ansiedad, menor valor a la tarea e implicación cognitiva, así como bajos niveles de ejecución y persistencia (Pintrich & Schunk, 2006).

Metas de aprendizaje

Por otra parte, las metas de aprendizaje se basan en la idea de que existe una capacidad o habilidad por obtener o un déficit personal que superar (Lieury & Fenouillet, 2016), utilizando criterios centrados en la propia superación y no en la comparación social con otros (Pintrich & Schunk, 2006). Como se mencionó anteriormente, dicha meta se relaciona con la motivación intrínseca, es decir, la solvencia de la tarea por sí sola sin espíritu de competición. Por ello, Dweck y Leggett (1988) y Lieury y Fenouillet (2016) argumentan que el alumno se satisface por una progresión de los propios resultados, percibe los errores como una forma de progresar y no como sanciones que perjudican su autoestima o autoconcepto.

Desde este tipo de meta, los estudiantes se preguntan ¿cuál es la mejor manera de aumentar mi capacidad?, por lo tanto, el alumno hace lo posible por aprender, se esfuerza en dominar una actividad y considera las dificultades como oportunidades para aprender algo nuevo (Dweck & Leggett, 1988; Fernández, 2007). Por esa razón, la comprensión, el aprendizaje y el desarrollo de nuevas habilidades son consideradas fines en sí mismos (González, 2005).

A diferencia de la meta de rendimiento, en la cual la habilidad del alumno se evalúa a través de la comparación con los otros y el juicio social normativo, en la meta de aprendizaje son los mismos resultados los que proporcionan información sobre la eficacia de los aprendices (Dweck & Leggett, 1988). Algunas de las características en los estudiantes son: optimismo y disfrute en la resolución de actividades difíciles, eligen materias que suponen un reto personal, persistencia y esfuerzo en las tareas académicas, confianza en la adquisición de conocimientos y habilidades, deseo en dominar los contenidos escolares, desarrollo de nuevas habilidades, deseos de aumentar la comprensión, planificación y autorregulación del aprendizaje (Dweck & Leggett, 1988; González, 2005; Pintrich & Schunk, 2006).

En general, para Pintrich y Schunk (2006) la investigación sugiere que la orientación a metas de aprendizaje promueve conductas adaptativas, afecto positivo y niveles más altos de implicación cognitiva.

Por otro lado, con base en González (2005) y de igual modo como en las metas de rendimiento, se han realizado distinciones para diferenciar dos formas posibles de orientación al aprendizaje. La primera de ellas, aproximación al aprendizaje, se refiere a lo

recientemente expuesto, donde el objetivo fundamental del alumno es esforzarse para comprender, aprender y dominar una materia, contenido o habilidad (Pintrich & Schunk, 2006). En cambio, las metas de evitación del aprendizaje se presentan cuando el alumno evita: errores de comprensión, no lograr aprendizaje y no equivocarse, por ello, utiliza criterios del tipo de no realizar algo de modo incorrecto (González, 2005). En opinión de Pintrich y Schunk (2006) los perfeccionistas y las personas que tratan de no cometer error alguno son ejemplo de individuos con esta meta específica, aunque aún es necesario encontrar mayor apoyo teórico y empírico debido a los escasos estudios realizados.

Finalmente, Fernández (2007) concluye que un número significativo de autores abogan por la combinación de ambas orientaciones, lo que llaman metas múltiples. Para tales investigadores, ambas metas no son excluyentes, de hecho, coexisten en los estudiantes durante su proceso educativo, y no se enfocan en una de ellas por siempre. Así, los alumnos enfrentan sus avatares académicos de forma específica en cada situación con la meta que más cree convenirle para mantener su motivación escolar.

A pesar de lo anterior, DeShon y Gillespie (2005); y Valenzuela et al. (2015) el modelo teórico de la orientación a metas de logro carece de sustento teórico y empírico. De acuerdo con los autores, no hay evidencia sobre la generalización de los supuestos, lo que pone en duda la universalidad de las concepciones.

Parece difícil pensar que todas las personas se orientan forzosamente a una de esas metas, ya que de ser así no existirían alumnos desmotivados, sin deseos de dominar un contenido y/o de superar el rendimiento de sus compañeros, lo cual no es verdad. Sobre esa disyuntiva, probablemente es posible que todas las personas están orientadas a esas metas en diferentes grados, pero no están presentes en todos los aspectos o áreas de su vida. Hay alumnos que en ocasiones no se encuentran en ninguna de las cuatro opciones, y la teoría presente no considera dicha posibilidad.

Además, falta claridad en explicar cómo se logra que los alumnos con metas al rendimiento pueden llegar a una orientación al aprendizaje. En este sentido, no es suficiente con que los profesores digan a sus alumnos que el esfuerzo escolar es para aprender y no sólo para aprobar la materia. Consecuentemente, la razón por la que un individuo adopta una de las dos metas no está bien especificada (DeShon & Gillespie, 2005; Valenzuela et al., 2015).

Al respecto, el siguiente modelo está más centrado en explicar por qué un alumno puede o no estar más motivado, cuenta con mayor evidencia empírica y solidez teórica.

Teoría de expectativa-valor de Wigfield y Eccles

La expectativa y el valor han estado presentes en el campo de la psicología, específicamente para explicar la motivación de las personas (Wigfield & Eccles, 1992).

Atkinson, de acuerdo con Wigfield, Tonks y Klaua (2009) desarrolló formalmente y por primera vez el modelo expectativa-valor para explicar la motivación de alumnos hacia las matemáticas, como el esfuerzo, la elección y persistencia. Sus análisis se basaron en las concepciones teóricas de Lewin y Tolman en los años 30. Desde ese entonces se identificó que el valor de una actividad influía en la importancia que el individuo adjudicaba a ella, además, las expectativas de éxito demostraron su funcionalidad e implicaciones para diferentes áreas. La primera de ellas, el valor, se conceptualizó como el atractivo relativo al éxito en una tarea de logro, mientras que la expectativa de éxito fue definida como la probabilidad esperada del individuo para obtener éxito en una tarea específica.

No obstante, con el pasar del tiempo la teoría original de Atkinson fue reformulada y reconstruida, y una versión más reciente surgió gracias a los aportes y estudios realizados por las investigadoras Wigfield y Eccles (Fernández, 2007). Aunque para Pintrich y Schunk (2006) hay muchas teorías motivacionales que incluyen constructos similares a la expectativa y el valor, particularmente, el modelo de Wigfield y Eccles es el que cuenta con las mejores y más acertadas reflexiones teóricas y evidencia empírica.

De esa forma, el nuevo modelo vincula el desempeño del logro, la persistencia y la elección más directamente con la expectativa y el valor a la tarea, y se diferencia en dos aspectos claves de las primeras aportaciones de Atkinson. En primer lugar, las conceptualizaciones de ambos componentes son más completas y se asocian con una gama más variada de factores psicológicos, sociales y culturales (Wigfield et al., 2009). Como muestra, para Pekrun, Frenzel et al. (2007) las creencias hacia la capacidad y el valor subjetivo a la actividad afectan las emociones que los alumnos vivencian en los entornos escolares, las cuales, a su vez, influyen en la motivación escolar.

Según Fernández (2007), el modelo más actualizado especifica una serie de variables que intervienen en las elecciones realizadas por los alumnos y el rendimiento académico. En segundo lugar, el modelo actual ha sido probado en situaciones reales (por ejemplo, escuelas) en lugar del laboratorio que se utilizó en las formulaciones de Atkinson. (Wigfield et al., 2009).

Dentro de la variedad de factores en el entendimiento y estudio de la motivación escolar, las percepciones que posee el estudiante de sí mismo y de las tareas a las que se ve enfrentado, constituyen factores individuales que guían y dirigen la conducta del estudiante en el ámbito académico (García et al., 1998; Maquilón & Hernández, 2011; Valenzuela, 2007), además de que son considerados como los elementos centrales de la mayoría de las teorías motivacionales en el contexto escolar (Núñez, 2009). Por ejemplo, si un estudiante valora alguna actividad escolar y cree que será capaz de dominarla, él disfrutará aprendiendo el material (Pekrun, Frenzel et al., 2007).

Los teóricos de esta tradición de acuerdo con Wigfield y Eccles (1992; 2000) argumentan que la elección, persistencia, esfuerzo y rendimiento de los alumnos pueden ser explicadas con base en sus creencias acerca de su desempeño futuro y el grado de valor que ellos adjudican a la actividad. Por esa razón, la expectativa de eficacia del propio alumno y el valor subjetivo a la tarea son los dos factores clave del modelo que explican la motivación escolar (González, 2005; Jiménez & Macotela, 2008; Pintrich & De Groot, 1990; Pintrich & Schunk, 2006; Wigfield & Eccles, 2000). En palabras de Valenzuela et al. (2015) el modelo sostiene que la motivación hacia la tarea es producto de la expectativa más el valor asignado a la actividad.

Con el objetivo de comprender los supuestos de forma adecuada, los elementos clave son descritos en los siguientes apartados.

Componente de expectativa

La expectativa dentro de las teorías motivacionales en el contexto escolar se ha definido de diversas maneras, por ejemplo, a través de la competencia percibida, el estilo atribucional y las creencias de control, sin embargo, la construcción básica implica las creencias de los estudiantes acerca de su probabilidad para realizar la tarea de forma adecuada, tanto de forma inmediata como a largo plazo, ya que se consideran capaces y responsables de su propio rendimiento (González, 2005; Pintrich & De Groot, 1990; Wigfield & Eccles 2000). Por tanto, el constructo habitualmente se mide con preguntas en las que el estudiante predice su resultado, calificación o rendimiento en una actividad determinada (Pintrich & Schunk, 2006).

No obstante, de forma semejante con el concepto de autoeficacia de Bandura, el término expectativa es similar a otros en varios aspectos. Por ejemplo, con las expectativas de resultado comparte similitudes. Para clarificar Wigfield y Eccles (1992) comentan lo siguiente. Si bien, ambos conceptos son similares, éstos se diferencian en que los alumnos pueden creer que unos comportamientos específicos producen resultados específicos (expectativas de resultado), pero pueden pensar en que no poseen las capacidades para ejecutar dichas conductas y así obtener éxito (expectativas de eficacia).

Por otro lado, la noción de expectativa en este modelo se distingue conceptualmente de la autoeficacia. La primera de ellas se centra en las habilidades o competencias futuras y en asuntos más generales, mientras que el constructo clásico de Bandura se refiere al presente o futuro próximo y hacia actividades específicas (Wigfield & Eccles, 2000). Sin embargo, para Valenzuela et al. (2015) dada la íntima correlación entre ellas, empíricamente son equivalentes, incluso, el termino del presente modelo integra los aportes de Bandura.

Igualmente, la expectativa en el modelo de Wigfield y Eccles representa lo mismo que la definición de autoconcepto académico (Pintrich & Schunk, 2006). Aunado con lo

anterior, con base en Pintrich y Schunk (2006) los estudios sobre validez de constructo con análisis factoriales confirmatorios han encontrado que el autoconcepto, la autoeficacia, y las expectativas de resultado y eficacia, no se comportan empíricamente como factores diferenciados. Si bien, los conceptos son teóricamente diferentes, en las respuestas de los estudiantes no existe tal distinción.

En suma, para Wigfield y Eccles (2000) lo más importante que un investigador debe hacer al momento de evaluarlas o medirlas, es considerar y analizar cuidadosamente la forma específica que desea conocer, y elegir en qué aspectos de la percepción de competencia está más interesado con base en la relación de las variables consideradas. De tal modo, las creencias y expectativas sobre lo que sucederá son básicas en la promoción y disminución de la motivación escolar, no obstante, el valor hacia la tarea también es esencial en la concepción teórica que aquí se trata. (Nurmi & Aunola, 2005).

Componente de valor a la tarea

De acuerdo con González (2005) el valor subjetivo de la tarea es el constructo más relevante y estudiado por las autoras. En términos coloquiales, el valor se presenta cuando el alumno se responde la pregunta ¿por qué debo hacer esta tarea? por el contrario, la expectativa hace referencia a la pregunta ¿puedo hacer bien esta tarea? (Eccles et al., 1983).

El valor hacia la tarea o actividad académica concierne las metas de los estudiantes y las percepciones individuales acerca de la valía que se muestra por la actividad. Básicamente, se refiere a las razones de los estudiantes para realizar una actividad escolar (Fernández, 2007; Pintrich & De Groot, 1990; Pintrich & Schunk, 2006; Wigfield & Eccles, 2000) y se estructura de cuatro componentes elementales: logro, interés, utilidad y costo, donde cada uno de ellos influye en las conductas de persistencia, elección y rendimiento (Eccles et al., 1983; Pintrich & Schunk, 2006).

De tal modo, el logro es la importancia que posee el alumno para realizar adecuadamente una actividad (Eccles et al., 1983; González, 2005; Fernández, 2007; Olivares, Saiz y Rivas, 2013; Pintrich & Schunk, 2006; Saiz, 2013; Valenzuela, Nieto y Saiz, 2011; Wigfield y Eccles, 2000). Para Eccles et al. (1983) el valor al logro fomenta la participación de los alumnos en las actividades escolares, situación que promueve su autoesquema, ya que es una oportunidad para demostrar aspectos de la propia capacidad y competencia en cualquier dominio.

En este caso, el logro está estrechamente relacionado con el componente denominado interés de la motivación escolar. El interés se refiere al inicio de una acción, aquello que activa la primera conducta, por ello, probablemente los estudiantes eligen las actividades porque les parecen importantes, es decir, la importancia (logro del valor a la tarea) por la actividad puede ser uno de los detonantes más frecuentes para que los alumnos comienzan a realizar dicha acción (interés de la motivación escolar). No obstante, además

del logro, el interés también es uno de los elementos más relevantes en la activación de la conducta.

Por su parte, el interés corresponde al disfrute, gusto o placer en hacer las actividades (Eccles et al., 1983; Fernández, 2007; Pintrich & Schunk, 2006; Wigfield y Eccles, 2000). Cuando la tarea es sumamente interesante para los estudiantes, ellos disfrutan de su implicación por el sólo placer de hacerlo, en esos términos, están motivados intrínsecamente para realizar la tarea (Eccles et al., 1983).

Sin embargo, como se mencionó en el modelo de atribuciones causales de Weiner, la teoría del control-valor de las emociones de logro, también aborda el valor subjetivo hacia la actividad, aunque se basa en las emociones vinculadas directamente con las actividades dentro de entornos académicos (Pekrun, Frenzel et al., 2007; Pekrun, Goetz, Frenzel, Barchfeld, & Perry, 2011). Ambas concepciones son compatibles porque se refieren al valor hacia la actividad y consideran al disfrute como un elemento principal, pero, con base en el control-valor de las emociones de logro, es posible complementar la dimensión de interés, al incluir (además del disfrute o placer) otras emociones académicas, como el aburrimiento, enojo y desesperación (Pekrun, Frenzel et al., 2007).

El otro aspecto, la utilidad, se refiere al grado en que una tarea resulta adecuada para que el alumno alcance una meta futura (Eccles et al., 1983; Fernández, 2007; Pintrich & Schunk, 2006). Se vincula con los planes de los estudiantes. En ese caso el individuo puede concretar una tarea porque se adecua a sus metas futuras, aunque le parezca desagradable (Eccles et al., 1983). Por ejemplo, los universitarios toman cursos para cumplir requisitos de obtención de grado, por lo tanto, en consideración de Wigfield y Eccles (2000) se relaciona con la motivación intrínseca del modelo de la autodeterminación. No obstante, en el ejemplo anterior, un alumno también puede tomar cursos para utilizar las habilidades aprendidas en otros ámbitos, lugares o aspectos de su vida, como en otras clases, en casa u otras áreas de su profesión, por lo cual, la utilidad no está únicamente vinculada con el uso a futuro, sino, también se relaciona con el uso en otros ámbitos. Por esa razón, la utilidad implica que la actividad produce un conocimiento o producto apto para usarse en el futuro y/o en más de un lugar o área de la vida.

En opinión de diversos profesores de diferentes niveles académicos, es importante explicarles a los alumnos, que todo lo que aprenderán, les servirá en el futuro para conseguir metas personales, y que tiene un uso para solucionar problemas relacionados con la vida diaria (Aceves, 2016; Gutiérrez, 2016; Miramontes, 2016; Rodríguez, 2016; Soriano, 2016).

Finalmente, el costo alude a la percepción del sujeto sobre cuánto deberá invertir para realizar la actividad de forma exitosa (Eccles et al., 1983; Wigfield & Eccles, 2000). Asimismo, engloba los aspectos negativos asociados con la ejecución de la tarea

(Fernández, 2007; Wigfield & Eccles, 1992), entre los que se incluye; sacrificio de otras actividades (asistir a fiestas, jugar o ver tele) por el tiempo necesario para ejecutar la tarea, y la cantidad de esfuerzo necesario para llevar a cabo la actividad y su coste emocional (ansiedad, miedo al fracaso), debido en parte al desgaste físico (Pintrich & Schunk, 2006; Wigfield & Eccles, 1992). Sin embargo, en consideración de González (2005) el costo es un término ambiguo y no ha sido adecuadamente descrito, incluso, Wigfield y Eccles (1992) confiesan que, de los cuatro componentes, el costo es el menos estudiado.

Al respecto, a través de un análisis sobre el costo y los componentes de la motivación escolar, es posible identificar algunas razones probables sobre la ambigüedad de la variable (costo) y la dificultad para medirlo.

En primer lugar, la conceptualización anterior de costo implica cantidades de esfuerzo y tiempo para llevar a cabo la actividad, elementos incluidos en los componentes de persistencia y esfuerzo de la motivación escolar. De hecho, desde esa perspectiva es complicado identificar las diferencias entre las variables, especialmente cuando se estudian de manera conjunta, ya que se puede caer en el error de medir lo mismo más de una vez.

En segundo lugar, de acuerdo con los aportes teóricos, el costo también se refiere a las emociones académicas. Un alumno puede considerar que estudiar matemáticas tiene un costo alto porque le genera emociones negativas, como enojo, aburrimiento y/o desesperación.

En tercer lugar, la respuesta a ¿cuánto debe invertir un alumno para ejecutar la actividad? depende del grado de dificultad de la actividad misma. Cuando la tarea es difícil para el alumno, este debe invertir más tiempo y/o esfuerzo para hacerla correctamente. Con base en el ejemplo anterior, un alumno puede considerar que estudiar matemáticas tiene un costo alto debido a su dificultad.

En ese caso, la pregunta esencial sería ¿cuál es la diferencia del costo con el esfuerzo, la persistencia, las emociones académicas y la dificultad? Lo importante es diferenciar la dimensión de costo con el resto de las variables, sobre todo cuando se estudia con otros constructos que se asemejan, y eliminar en la medida de lo posible, la multicolinealidad que afecta la capacidad de los estudios para evaluar el efecto de las variables.

Una opción viable puede ser la de considerar al costo como la cantidad de recursos necesarios a invertir para realizar la actividad, en términos de esfuerzo físico. Si bien, aún se relaciona con el esfuerzo de la motivación escolar, existe una diferencia. En el costo, el esfuerzo es físico, y en la motivación es cognitivo. Una tarea costosa agota o cansa, por su parte, el esfuerzo en la motivación implica el uso de recursos cognitivos (memoria, atención, pensamiento etc.). La actividad puede ser muy cansada para el alumno, pero no le exige mucho en términos de recursos cognitivos (no es necesario esforzarse

cognitivamente). Por ejemplo, hacer planas es agotador, pero debido a su naturaleza repetitiva, no requiere un esfuerzo cognitivo.

Con base en lo anterior, es posible concebir los componentes del valor a la tarea como: 1) Logro. Importancia para realizar adecuadamente la actividad (Eccles et al., 1983; González, 2005; Fernández, 2007; Olivares, Saiz y Rivas, 2013; Pintrich & Schunk, 2006; Saiz, 2013; Valenzuela, Nieto y Saiz, 2011; Wigfield y Eccles, 2000); 2) Emociones académicas. Disfrute, aburrimiento, enojo y desesperación experimentados durante la ejecución de la actividad (Pekrun, Frenzel et al., 2007); 3) Utilidad. Pertinencia que se adjudica a una actividad debido a que resulta adecuada para alcanzar una meta (Eccles et al., 1983; Fernández, 2007; Pintrich & Schunk, 2006), ya que el conocimiento o producto adquirido puede ser utilizado en el futuro, y/o en más de un ámbito o lugar; y, 4) Costo. Percepción sobre la cantidad de empeño físico necesario para realizar la actividad.

Por otro parte, en cuanto a su relación con la motivación escolar, el valor revela una asociación directa con la elección de las materias y el grado de esfuerzo y persistencia desplegados en ellas (González, 2005). Pan, Regueiro, Ponte y Rodríguez (2013) afirman que la utilidad percibida incide en la cantidad de deberes realizados, tiempo dedicado a ellos y aprovechamiento del tiempo, lo que se traduce en un rendimiento académico alto. Con base en Pintrich y Schunk (2006) debido al nivel de validez ecológica realizada en las investigaciones de Wigfield y Eccles, su teoría es más relevante para entender la motivación de los estudiantes de primaria y secundaria que en estudiantes universitarios.

No obstante, el modelo asume que las creencias de los estudiantes acerca de sí mismos, sus expectativas y el valor que otorgan a las tareas se encuentran bajo el influjo recíproco entre percepciones del alumno y el entorno social. De acuerdo con esto, no existe una influencia directa de los padres, compañeros y docentes hacia el niño, sino más bien, esos aspectos del contexto son mediados por la forma de percibir y reaccionar ante dicho entorno por parte del alumno, un agente activo que influye y es influido (Pintrich & Schunk, 2006). A pesar de lo anterior, es importante considerar que la edad del alumno es un factor importante en el grado de influencia que tienen los otros, debido a que los alumnos más pequeños son más susceptibles a la influencia de sus padres y profesor, porque su autoestima y autoconcepto aún están en constante formación y consolidación, en contraste con los autoesquemas de un adulto que estudia en la universidad, que están mucho más definidos y establecidos. Estas y otras consideraciones serán expuestas con mayor detenimiento en el siguiente apartado.

Otras variables personales y del contexto

Desde los supuestos expuestos por Wigfield y Eccles (2000) tanto las expectativas como el valor a la tarea se configuran a partir de factores personales y por incidencia del contexto. Respecto a los primeros, los dos componentes principales asumidos en la teoría se generan

de: las percepciones del alumno, las creencias individuales sobre la propia habilidad, los recuerdos afectivos de situaciones similares a la ejecución de la actividad presente, y la dificultad percibida ante la tarea (González, 2005).

- *Percepciones del alumno.* En realidad, estas no son meramente personales, puesto que median el ambiente y la persona, es decir, son una especie de puente entre el mundo exterior y la configuración personal. Sobre todo, aquí se consideran importantes las actitudes, expectativas y pensamientos de los padres y profesores (agentes socializadores más significativos) para estudiar su influencia en la expectativa y valor hacia la tarea del alumno (González, 2005).
- *Autoesquemas.* Con base en A. G. Fernández (2007) el autoconcepto es uno de los factores que más inciden sobre el valor, y de forma semejante con la anterior, tiene fuertes implicaciones con el contexto, ya que el alumno configura sus autoesquemas a partir de la relación con los otros.
- *Dificultad de la tarea.* La dificultad incluso ha sido incorporada al componente de valor a la tarea. Pese a que no está muy clara su inscripción a la teoría y falta investigación al respecto, González (2005) explica que ésta es la probabilidad subjetiva de éxito en la misma, y tiene mayor respaldo fuera del modelo. Por ejemplo, los alumnos normalmente valoran menos las actividades en las que esperan fracasar porque las consideran muy difíciles (A. G. Fernández, 2007; Wigfield et al., 2009). Además, de acuerdo con Díaz (2016) cuando el alumno considera que la actividad es muy difícil, probablemente no la realizará o se dará por vencido antes de terminarla.
- *Experiencias.* Aunque es un aspecto poco explorado, los recuerdos afectivos juegan un papel importante en las expectativas e interpretaciones de éxitos previos (Wigfield et al., 2009). Según Pintrich y Schunk (2006) los recuerdos pueden fomentar la aproximación o evitación hacia las actividades, dependiendo de los estados emocionales experimentados en el pasado que se asocian con la tarea presente. Por ejemplo, los estudiantes usualmente tienen experiencias negativas con las matemáticas (tal vez porque reprobaron o les parecieron muy difíciles), que fomenta bajo interés por la asignatura y evitación. Inclusive, el alumno podría generalizar dicho rechazo hacia otras materias que se relacionan, como estadística, cálculo, o alguna otra que demanda el uso de números.

Por otro lado, además de los factores personales, es evidente que, en la configuración de la expectativa y el valor a la tarea de los alumnos interactúan una amplia gama de factores sociales y culturales (Wigfield & Eccles, 1992; Wigfield et al., 2009).

Aunque el modelo general enfatiza las creencias motivacionales individuales, también reconoce que dichas creencias se sustentan en el entorno social y cultural del estudiante (González, 2005; Pintrich & Schunk, 2006). Su tratado se ubica específicamente en el estatus socioeconómico, los niveles educativos, las determinantes culturales de los

roles de género y algunos prejuicios sociales (como el supuesto de que los hombres son mejores en los deportes) que los padres transmiten a sus hijos (González, 2005; Wigfield & Eccles, 2000) y, al parecer, resta importancia a otros aspectos sociales, como las percepciones de padres y maestros sobre la educación del alumno, o las relaciones, comunicaciones y reglas implementadas en la casa y la escuela. Por ejemplo, en la investigación realizada por Wang y Eccles (2013) se evidencia la influencia del profesor en el autoconcepto académico y valor a la tarea de los estudiantes.

Es verdad que el modelo considera las conductas de los socializadores, pero tienen un papel secundario, además son determinadas por los estándares culturales de los roles de género, estatus socioeconómico y nivel educativo de los padres. Si bien es cierto, que tanto los aspectos de género, el nivel económico de los padres y su grado escolar pueden tener repercusiones en las expectativas de los hijos y el valor que depositan en las tareas, el influjo de la familia no se ciñe únicamente a esos aspectos, y probablemente puedan existir otros con mayor poder explicativo de la motivación escolar.

En consideración de González (2005) para el modelo expectativa-valor de Wigfield y Eccles los padres desempeñan un influjo especial. En primer lugar, se resalta el papel de ciertos estereotipos de género que tienen los padres, sus valores personales, opiniones sobre la educación de los hijos y la implicación parental en las tareas escolares. En segundo lugar, se reconoce el influjo de algunas conductas parentales específicas con base en sus niveles económicos y de escolarización; como el tiempo invertido con el hijo en una actividad, la provisión de juguetes e instrumentos educativos, el entrenamiento en valores personales o la atribución de los éxitos y los fracasos conseguidos por el niño.

No obstante, el nivel socioeconómico y nivel educativo de los padres puede no estar asociado de manera directa con la motivación de los niños, sino más bien, son las conductas parentales (como el acompañamiento parental en la educación del hijo) las que están más estrechamente relacionadas con el interés, persistencia y esfuerzo que el alumno despliega en las actividades de aprendizaje. Por esa razón, parece más pertinente centrarse en tales comportamientos parentales, y no suponer que por el simple hecho de que los padres tengan un salario superior al promedio y una educación universitaria, invariablemente ello implicará que pasen más tiempo con su hijo durante las actividades escolares, o que estimulan más a sus hijos que los padres con menores ingresos y educación. Si bien, tales elementos pueden aumentar la probabilidad de una mayor implicación parental en el desarrollo educativo de los hijos, no es posible asegurar que siempre ocurra de esa manera. Considerar el nivel socioeconómico y educativo de los padres como los principales factores contextuales en el desarrollo de la expectativa y valor hacia la tarea, puede ser problemático y erróneo.

Para finalizar, es evidente que las diversas aportaciones teóricas resaltan unos aspectos más que otros, que utilizan diferentes términos, e incluso, que poseen diversas

formas de concebir la motivación escolar con base en perspectivas que tienen distintos orígenes, unas más conductuales, otras más cognitivas o sociales, pero, también es posible identificar algunas convergencias y puntos de encuentro, los cuales son importantes de abordar para asir mejores comprensiones sobre el fenómeno complejo de la motivación en el ambiente académico.

Semejanzas e implicaciones de los diferentes modelos teóricos de la motivación escolar

Puede pensarse que, al tratar diversos abordajes sobre un mismo fenómeno psicológico, resaltarán, sobre todo, las diferencias, contraposiciones, puntos de vista extremos e irreconciliables, sin embargo, para el caso de las teorías de la motivación escolar ocurre lo contrario. De acuerdo con González (2005) y Fernández (2007) entre los modelos abordados con anterioridad se ubican evidentes semejanzas, como ocurre con la autoeficacia de Bandura y la expectativa de Wigfield y Eccles, o también con la motivación intrínseca y extrínseca del modelo de la autodeterminación de Deci y Ryan y la orientación a metas de logro de Dweck.

Para González (2005) llama la atención el elevado grado de relación entre los modelos. Después de analizar con cierto detenimiento cada uno de ellos, pronto resaltan dos elementos. Inicialmente es incuestionable que comparten referentes, o utilizan diferentes términos para referirse a cuestiones similares, por ejemplo: autoeficacia y expectativa; motivación intrínseca, interés por la tarea y meta de aprendizaje; utilidad de la tarea, meta de rendimiento y motivación extrínseca. Por ello, los límites entre modelos no siempre son claros, a pesar de los esfuerzos de los autores por establecerlos, no obstante, se hace un esfuerzo en comparar los abordajes teóricos en la Tabla 2.

Tabla 2

Bases teóricas de los principales modelos de la motivación escolar

Modelo	Postulados principales	Bases teóricas	
		Factores que promueven la motivación	Características del alumno motivado y desmotivado.
Teoría de la autoeficacia. Bandura (1977)	La motivación del alumno depende del grado de autoeficacia que considera tener. La autoeficacia se refiere a los juicios que hace cada persona sobre su capacidad para llevar a cabo una actividad específica. Dicha autoeficacia percibida influye en las reacciones emocionales	Autoeficacia. Se forman a partir de cuatro elementos: 1. Rendimiento existente. 2. Aprendizaje vicario. 3. La información persuasiva proporcionada por otros significativos. 4. Los factores fisiológicos derivados de la interpretación de la situación.	Alumno desmotivado: Estudiante que posee baja percepción de competencia frente al desarrollo de una determinada actividad. Alumno motivado: Estudiante que se percibe eficaz, es decir, se considera competente para realizar la actividad. Se esfuerza, aunque se enfrente a tareas que considera complicadas.

Continuación Tabla 2

	que se experimentan al realizar la tarea. Si el alumno se considera auto-eficaz en la resolución de operaciones aritméticas, tendrá emociones positivas al resolverlas.		
Teoría de la autodeterminación Ryan y Deci (2000)	La motivación del alumno depende de su autodeterminación. La autodeterminación se refiere al control que los estudiantes creen tener sobre su aprendizaje.	Autodeterminación. Continuo de tres fases: desmotivación, motivación extrínseca y motivación intrínseca. Motivación extrínseca; La conducta se ejecuta para obtener recompensas y/o evitar castigos. Para obtener algún tipo de reconocimiento social, porque el sujeto considera que es una actividad importante (pero no placentera). Motivación intrínseca. Surge espontáneamente por la satisfacción inherente derivada de la propia actividad.	Alumno desmotivado. Cree que su aprendizaje y la posibilidad de aprobar el curso no se relacionan con sus acciones (percibe que no tiene control). Alumno medianamente motivado. Estudiante motivado extrínsecamente. Alumno altamente motivado. Estudiante que está motivado intrínsecamente.
Teoría de la orientación a metas Dweck y Leggett (1988)	La motivación del alumno depende de su orientación a la meta de logro. 1. Metas de aprendizaje. Estudiantes interesados en el dominio de nuevas habilidades o tareas, y en la comprensión de nuevos materiales. 2. Metas de rendimiento. Alumnos que intentan demostrar habilidad y competencia en comparación con los otros estudiantes.	Orientación a metas. Los alumnos se orientan a la meta a través de dos opciones: 1. <i>Ambiente de aprendizaje</i> . Se enfatiza el esfuerzo y el reto, y se genera principalmente por intereses personales, la confianza en las propias capacidades, sin esperar nada a cambio, más que la satisfacción de haber conseguido algo por sí mismo. 2. <i>Ambiente de rendimiento</i> . Se enfatizan las recompensas externas y la habilidad del estudiante, relativa al desempeño de otros.	Alumno motivado de forma desadaptada (orientado al rendimiento). El estudiante tiene como meta mostrar su competencia al obtener calificaciones superiores a las de sus compañeros. Alumno motivado de forma adaptada (orientado al aprendizaje). La meta del estudiante es aprender, dominar la tarea y superarse.
Atribuciones causales Graham y Weiner (1996); Weiner (1972, 1985, 2010)	Se sustenta en el principio de que las personas buscan de forma espontánea descubrir y comprender por qué ocurren las cosas.	Atribuciones causales. El proceso de las atribuciones causales se conforma de tres fases: 1. Se da un resultado de éxito o fracaso y surge una reacción afectiva, de	Alumno desmotivado. Estudiante que atribuye su resultado a factores externos, inestables e incontrolables (por ejemplo, tener éxito depende del profesor y la

Continuación Tabla 2

	<p>La motivación del alumno depende de las atribuciones causales sobre el logro. Las atribuciones causales sobre el logro son las interpretaciones que el individuo realiza respecto a los elementos que tienen cierto grado de responsabilidad sobre el resultado de una acción cognitiva-conductual. Éstas se dividen en tres dimensiones: Locus (interna-externa), estabilidad (estable-inestable), control (controlable-incontrolable).</p>	<p>satisfacción o agrado cuando hay éxito, y de tristeza o frustración cuando hay fracaso. 2. Después, el alumno atribuye una serie de causas a su resultado (capacidad, esfuerzo, suerte, dificultad de la tarea, ayuda del profesor, fatiga). 3. Finalmente, dependiendo de las atribuciones causales que realiza el alumno (interna-externa, estable-inestable y controlable-incontrolable), su motivación estará predispuesta en actividades futuras.</p>	<p>suerte). Alumno medianamente motivado. Estudiante que atribuye su resultado a factores externos y controlables (por ejemplo, tener éxito depende de la dificultad de la tarea y a mi esfuerzo). Alumno altamente motivado. Estudiante que atribuye el éxito a factores internos estables y/o controlables (por ejemplo, tener éxito depende de mi capacidad y esfuerzo).</p>
<p>Modelo de expectativa-valor Eccles et al. (1983); Wigfield y Eccles (1992, 2000); Wigfield et al. (2009)</p>	<p>La motivación escolar del alumno es resultado de la expectativa de eficacia del propio alumno más el valor que le asigna a la tarea.</p>	<p>Expectativa. Refleja las percepciones y creencias de los estudiantes acerca de sus propias capacidades para llevar a cabo las actividades académicas. Valor. Consta de la valía asignada a la tarea, es decir, las razones para implicarse en la realización de una actividad. Asimismo, éste se compone de cuatro componentes: logro, interés, utilidad y costo.</p> <p>1. <i>Logro</i>. Importancia para realizar adecuadamente una tarea. 2. <i>Interés</i>. Disfrute por hacer la tarea. 3. <i>Utilidad</i>. Grado en que una tarea se adecua a los planes futuros de la persona. 4. <i>Costo</i>. Percepción del sujeto respecto a cuánto deberá sacrificar e invertir para realizar la actividad.</p>	<p>Alumno desmotivado o poco motivado. Estudiante que considera que sus capacidades son insuficientes para desempeñarse adecuadamente en una actividad académica, la cual percibe como desagradable, poco importante e inútil.</p> <p>Alumno motivado. Estudiante que espera desempeñarse adecuadamente en la actividad académica porque considera tener capacidades suficientes, además, valora la tarea porque la disfruta, la considera importante, útil y de bajo costo.</p>

En segundo lugar, los modelos reconocen que la motivación escolar no es un rasgo o un atributo fijo del individuo (González, 2005). En consideración de Nicholson (1998) a

diferencia de los motivos (que se definen en términos de las diferencias estables e individuales), la motivación académica es un estado dinámico y cambia por algunas variaciones ocurridas en el ambiente.

En concordancia con esa perspectiva, para Falcone (2016), el fenómeno es multi-determinado, en el que intervienen factores personales y ambientales. En consideración de Díaz y Hernández (2002), una visión común pero sesgada es considerar que la motivación escolar es un proceso exclusivamente endógeno, interpersonal, donde los factores sociales o interpersonales no intervienen.

En consecuencia, surge el tercer factor de convergencia. Si bien, la motivación es un estado, por obvias razones ésta se configura como resultado de la interacción bidireccional de factores personales y situacionales, ambientales o contextuales. De acuerdo con Figueroa (2016) la motivación no es inmodificable, sino que se genera a partir de las experiencias escolares, familiares y de la actividad realizada en el presente.

Los diferentes modelos, en mayor o menor medida consideran la existencia de una interrelación entre factores personales y contextuales en el desarrollo de la motivación escolar. Aunque la motivación es propia del estudiante, sobre ella ejercen un gran influjo los padres, compañeros de clase y profesores (Fernández, 2007; B. Núñez & Peguero, 2010; Pinan, 2015), por lo que es un proceso tanto personal como social, en el cual, el alumno actúa como elemento integrante de un grupo (Díaz & Hernández, 2002).

Con el paso del tiempo, el desarrollo del ser humano se ha explicado a través de la interacción entre diversos ámbitos, es decir, se entremezclan lo individual con lo social y lo familiar con el contexto (Martínez-Hernández & Valderrama-Juárez, 2010). Desde ese punto de vista, la disposición favorable hacia el aprendizaje se determina por la personalidad del alumno y su ambiente familiar-escolar (Escárcega, 2016; Naranjo & Farinago, 2013).

Para Vivar (2013) es evidente que, para explicar la conducta del estudiante en el ámbito académico, es necesario estudiar las percepciones del estudiante respecto a su propia capacidad, a la tarea, a las metas, y las variables externas procedentes del contexto en el que se desenvuelven los estudiantes.

A partir de las similitudes y complementariedad, existe una tendencia hacia la integración de diferentes aspectos propuestos en los modelos, ya que lo importante es explicar de la mejor forma posible la relación entre el alumno, su ambiente y las acciones que realiza en la escuela como mediadoras de sus aprendizajes (García, 2011). Lo anterior conduce a la conclusión de que cualquier explicación para comprender la motivación académica debe integrar parte de los conceptos y variables incluidas en los modelos (García, 2013; González, 2005; Fernández, 2007). Por ejemplo, para Coll y Miras (1993), los alumnos reaccionan con mayor o menor participación, persistencia, cooperación y

esfuerzo en la realización de las actividades de aprendizaje, con base en la percepción que tienen los estudiantes sobre el control que tienen sobre los resultados académicos, el valor que atribuyen a dichas actividades, y, sobre todo, debido al concepto que tienen de sí mismos sobre sus propias capacidades para el aprendizaje y la realización de las tareas asignadas.

Por todo lo anterior, la complejidad del contexto escolar exige una integración de diferentes conceptos y perspectivas teóricas que aporten elementos predictivos en relación a la conducta de los alumnos en su proceso educativo, e, igualmente, proporcione vías de intervención, además de aspectos relevantes para que los docentes y padres los integren en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Valenzuela et al., 2015).

Para el caso particular del presente estudio, y en lo que concierne a los factores personales, se consideran relevantes las siguientes variables: autoconcepto académico y valor a la tarea. Este último, además de los componentes expuestos por Wigfield y Eccles (2000) --logro, interés, utilidad, costo y dificultad--, también estructurado por las emociones académicas, ya que dicha variable también se considera como un valor subjetivo hacia la actividad (Pekrun, Frenzel et al., 2007) y complementa el componente de valor a la tarea, al incluir más emociones asociadas con la motivación escolar, además del disfrute incluido en la dimensión de interés.

En cuanto al autoconcepto académico, se elige éste y no otro relacionado, como lo serían la autoeficacia y la expectativa, debido principalmente a su naturaleza normativa y su construcción a partir de la relación con otros. A diferencia de la autoeficacia y la expectativa, el autoconcepto académico centra la percepción del alumno en relación con los demás (Schunk & Pajares, 2009), lo que brinda mayor congruencia y oportunidad de incluir factores contextuales, más allá de la comparación con los compañeros de clase, como la interacción del estudiante con padres y docentes, ambos de suma relevancia en el entendimiento de la motivación escolar. El autoconcepto académico, con base en González (2005) se construye esencialmente con la relación que el alumno ha tenido con otros, a partir de la comparación personal y social, así como de las opiniones de padres y profesores, en particular, las interacciones referidas al ámbito educativo.

Además, el autoconcepto académico no se refiere únicamente a la competencia futura, sino que completa el supuesto al considerar que la evaluación sobre la capacidad pasada y presente afecta en la percepción sobre la capacidad que se posee para realizar actividades futuras (González, 2005), por lo cual, también está asociada con la capacidad percibida del niño para realizar actividades escolares (Pintrich & Schunk, 2006).

Por su parte, el valor a la tarea parece relevante, porque de acuerdo con García et al. (1998), González (2005), Maquilón y Hernández (2011) y Valenzuela (2007) guía la conducta del estudiante en el ámbito académico, específicamente, el interés, el esfuerzo y la

persistencia en las materias, asimismo, se refiere a las razones que los estudiantes tienen para realizar una actividad escolar (Fernández, 2007; Pintrich & De Groot, 1990; Pintrich & Schunk, 2006; Wigfield & Eccles, 2000), especialmente las de alumnos de primaria y secundaria (Pintrich & Schunk, 2006). No obstante, a partir de los aportes teóricos y empíricos de Pekrun, Frenzel et al. (2007), parece adecuado complementar el valor a la tarea con otras emociones académicas, además del disfrute incluido en el componente de interés concebido en el modelo original.

Asimismo, las emociones académicas se incluyen entre los factores personales para complementar el valor a la tarea, ya que, con base en el modelo atribucional, las emociones generan influjos importantes en las decisiones posteriores que toman los alumnos (Pintrich & Schunk, 2006), además de que, según Pekrun, Frenzel et al. (2007) dicha variable también se considera como un valor subjetivo hacia la actividad. Desde esta perspectiva, el valor que los alumnos asignan a las actividades también se estructura por las emociones que experimentan durante su ejecución. Por ejemplo, las actividades que aburren o enojan a los alumnos tienden a ser menos valoradas por ellos.

No obstante, como se ha mencionado anteriormente, los factores personales interactúan dentro de un contexto, y en el caso particular de los alumnos, sus padres y profesores producen un influjo relevante en su motivación escolar. Para poder precisar los elementos más relevantes y comprender mejor la relación entre lo personal y lo contextual, es necesario abordar los principales hallazgos de los estudios realizados sobre la motivación de los alumnos en el proceso educativo.

Estado del arte de la motivación escolar

A partir de la importancia significativa de los factores personales y contextuales en el entendimiento de la motivación escolar, el estado del arte que aquí se presenta fue dividido en ambos rubros, especialmente para clarificar de forma adecuada el abordaje del constructo. No obstante, antes de iniciar puntualmente con los apartados, es pertinente indicar las características generales sobre los cuales se conforman los estudios vinculados con la motivación escolar.

Como muestra de las investigaciones realizadas, se revisaron 135 estudios referentes a la motivación escolar, las cuales, en general se basaron en los preceptos mostrados en la Tabla 3.

Tabla 3.

Características encontradas en las investigaciones sobre la motivación escolar y su incidencia porcentual

Enfoque	Alcance	Diseño	Modelo teórico	Grado de los alumnos
Cuantitativo (75%)	Correlacional (60%)	No experimental transversal (80%)	Autodeterminación de Deci y Ryan (30%)	Secundaria (30%)
		No experimental longitudinal (10%)	Atribuciones causales Weiner (25%)	Preparatoria (25%)
Cualitativo (13%)	Descriptivo (30%)	Pre-experimental (6%)	Orientación a metas de logro de Dweck (16%)	Licenciatura (18%)
			Expectativa-valor de Wigfield y Eccles (6%)	Primaria de 4 ^o a 6 ^o (15%)
Mixto (12%)	Explicativo (10%)	Cuasi-experimental (4%)	Autoeficacia de Bandura (4%)	Primaria de 1 ^o a 3 ^o (11%)
			Otras (19%)	Preescolar (1%)

Como se puede observar, en la mayoría de las investigaciones utilizaron el enfoque cuantitativo y la minoría se basó en estudios mixtos. Por su parte, el alcance de la investigación más común se refiere a la correlación de la motivación escolar con otras variables, y son pocos aquellos que la explican, además, normalmente se ha utilizado el diseño no experimental de tipo transversal, y es poco común la instrumentación de diseños experimentales. Aunado con lo anterior, la población más considerada ha sido los estudiantes de secundaria, y los alumnos más pequeños son los menos incluidos, por lo cual, dicha muestra forma parte sub-representativa dentro de las investigaciones.

Con el propósito de puntualizar los principales hallazgos encontrados en los estudios revisados, a continuación, se presentan algunos de los artículos más relevantes sobre los factores personales y contextuales de la motivación escolar.

Factores personales investigados en los estudios.

Los factores personales que se asocian con la motivación escolar han tenido mayor presencia en las investigaciones recientes que los factores contextuales, entre los que resaltan el rendimiento y autoconcepto académico, deserción escolar, expectativas, autoeficacia, autorregulación, estrategias de aprendizaje y elementos demográficos como lo son; edad, grado escolar y sexo. Para ejemplificar los principales hallazgos respecto a los factores personales de la motivación de los alumnos en su proceso educativo, en la siguiente tabla se muestran los resultados más representativos de algunos de los artículos de investigación revisados, especialmente, debido a sus resultados y solidez metodológica.

Tabla 4

Principales hallazgos de las investigaciones sobre los factores personales de la motivación escolar

Autores	Participantes	Principales hallazgos
Núñez y León (2018).	142 estudiantes universitarios de España ($M = 19.53$ años; $DE = 3.55$).	Los datos se recabaron durante cuatro meses y fueron analizados con path analysis a través de un método de estimación bayesiano. Los resultados mostraron que la motivación global en el momento 1 tuvo un efecto positivo sobre la motivación global en el momento 4, $\beta = .42$ [.28, .55] y sobre la motivación contextual en el momento 2, $\beta = .30$ [.14, .43]. El efecto de la motivación contextual en el momento 2 sobre la motivación global en el momento 4 fue positivo, $\beta = .44$ [.27, .57]. La motivación global en el momento 4 tuvo un efecto positivo sobre la motivación global en el momento 6, $\beta = .44$ [.30, .54] y sobre la motivación contextual en el momento 5, $\beta = .32$ [.12, .54]. Se aporta evidencias de la relación recíproca entre motivación global, contextual y situacional. La motivación global evaluada la primera semana es un predictor de la motivación académica o contextual evaluada cuatro semanas después. La motivación académica se explicó, en parte, por una experiencia específica desarrollada cinco semanas antes en clase.
Franco, Coterón, Martínez y Brito (2017).	2670 estudiantes de España, Colombia y Ecuador de 12 a 16 años.	Se encontraron tres perfiles motivacionales: motivación baja-moderada, alta motivación bajo ego y alta motivación. El primero se caracterizó por puntuaciones bajas en las variables motivación intrínseca, <i>flow</i> disposicional y orientación al ego, y moderadas en la orientación a la tarea. El segundo presentó puntuaciones altas en todas las variables excepto en la orientación al ego, en la que fueron bajas-moderadas. El tercero se caracterizó por mostrar las puntuaciones más altas en todas las variables. El perfil de alta motivación mostró los niveles más altos de práctica de actividad física y de intención de realizarla en el futuro, seguido por el perfil de alta motivación-bajo ego y el de motivación baja-moderada. Los resultados fueron estables en los tres países. Los análisis de la varianza univariados y pruebas de Scheffé revelaron diferencias entre todos los perfiles.

Continuación Tabla 4

Mercader, Presentación, Siegenthaler, Molinero, y Miranda (2017).	180 estudiantes españoles. En la primera evaluación tenían de 5 a 6 años (preescolar), en la segunda de 7 a 8 años (segundo de primaria).	El rendimiento en matemáticas es predicho en un 28.2% por la competencia-motivación ($\Delta R^2 = .213, p < .001$), actitud ($\Delta R^2 = .049, p = .001$) y atención-persistencia ($\Delta R^2 = .020, p = .033$). También, encontraron diferencias en los factores motivacionales entre grupos con diferentes niveles de rendimiento; bajo, medio y alto [Wilks' Lambda (Λ) = .82, $F(6,244) = 4.15, p = .001, \eta^2 p = .093$]. Los ANCOVA revelan diferencias en competencia-motivación [$F(2,123) = 3.63, p = .029, \eta^2 p = .056$] y atención-persistencia [$F(2,123) = 8.17, p < .001, \eta^2 p = .117$].
Stegers-Jager, Cohen-Schotanus y Themmen (2016).	672 estudiantes holandeses de medicina.	Por medio de ecuaciones estructurales se encontró que la implicación a la tarea y las creencias de autoeficacia se asociaron positivamente con el rendimiento ($\beta = 0,78$ y $\beta = 0,19$, respectivamente); las creencias de autoeficacia se relacionaron positivamente con estrategias de aprendizaje profundo ($\beta = 0,71$), las cuales explican 47% de la varianza del desempeño de los estudiantes.
González-Valenzuela y Martín-Ruíz (2016).	203 estudiantes españoles de secundaria.	La motivación de logro explica 17% de la varianza sobre la composición escrita y entre un 16 y 27% de la varianza de la comprensión lectora.
Aguilar, González y Aguilar (2016).	168 universitarios mexicanos.	Los autores se propusieron elaborar y probar un modelo estructural de la motivación intrínseca entre estudiantes de la Universidad de Sonora hacia los currículos de sus respectivas carreras. Los resultados mostraron que la autoeficacia (.577), la orientación al logro (.527) y la morosidad (-.418) tuvieron las correlaciones más altas con la motivación intrínseca con significancias $p < .01$. Por esa razón, pueden considerarse como componentes explicativos de la motivación intrínseca, a la confianza en las propias habilidades y capacidades, la tendencia a fijarse metas altas y esforzarse en alcanzarlas, y la certeza en la elección de la carrera. También, el modelo se ajustó satisfactoriamente: ji cuadrada = 17.581 y $p = 0.174$; NFI = 0.961, RFI = 0.917, IFI = 0.990, CFI = 0.989 y RMSEA = 0.046. La varianza explicada fue de .498.
Veiga, García, Reeve, Wentzel y García (2015).	685 adolescentes portugueses.	Los adolescentes con alto autoconcepto tienen mayor motivación cognitiva, afectiva, conductual e implicación personal que los de autoconcepto bajo ($\Lambda = .985, F(4, 678) = 2.532, p = .039, \eta^2 = .02$). Sin embargo, los adolescentes con

Continuación Tabla 4

		rendimiento promedio y alto autoconcepto sólo poseen mayor motivación afectiva y conductual que los de bajo autoconcepto. Estos resultados sugieren que los adolescentes con rendimiento promedio y mayor autoconcepto pierden sus niveles altos de motivación cognitiva y escolar en la adolescencia temprana.
Sánchez-Oliva, Marcos, Alonso, Pulido-González y García-Calvo (2015).	1690 estudiantes españoles ($M = 13.27$ años; $DE = .73$).	Los resultados mostraron 4 perfiles. El primero, denominado baja calidad, se caracterizó por valores muy bajos en las necesidades psicológicas básicas (NPB), la motivación autónoma y la motivación controlada, valores ligeramente elevados en la desmotivación. El segundo, baja cantidad obtuvo niveles bajos en las NPB, la motivación autónoma y la motivación controlada, y ligeramente bajos en la desmotivación. El tercero fue alta cantidad con altos niveles en todas las variables. El cuarto, alta calidad, destacó por altos niveles en las NPB y de motivación autónoma, valores bajos en la motivación controlada y muy bajos en la desmotivación.
Regueiro, Suárez, Valle, Núñez y Rosário (2015).	1257 estudiantes españoles de 9 a 16 años.	Existen diferencias estadísticamente significativas en la motivación de acuerdo al curso [λ Wilks = .551, $F(42, 5834) = 18.81$; $p < .001$, $n^2_p = .095$]. El alumnado de los grados más altos ($M=2.97$) está menos interesado en los deberes que los estudiantes más jóvenes ($M=3.42$). Asimismo, la mayoría de las niñas y niños más pequeños realizan las actividades escolares para evitar problemas y para complacer a sus padres.
Valle, Regueiro, Estévez et al. (2015).	535 alumnos españoles de cuarto a sexto de primaria.	Hay diferencias estadísticamente significativas en el conjunto de variables relacionadas con la motivación y el rendimiento académico (λ de Wilks=.821, $F_{(14,1040)}=7.71$, $p<.001$, $n^2_p=.094$), con un efecto considerable. Los alumnos con mayor rendimiento escolar realizan más actividades académicas, gestionan mejor su tiempo, perciben que son útiles sus materias y tienen mayor motivación intrínseca. Además, se encontró que la motivación escolar disminuye a medida que los estudiantes avanzan a grados superiores.
Valle, Regueiro, Rodríguez et al. (2015).	1858 estudiantes españoles de universidad ($M = 21$ años).	En los resultados se identificaron seis perfiles motivacionales. Grupo uno (14.5%), baja motivación, pero con un cierto nivel de creencias de autoeficacia. Grupo dos (11.4%), baja motivación y bajas creencias de autoeficacia. Grupo tres (17%), altamente motivados hacia el resultado, pero con metas de aprendizaje y

		<p>autoeficacia ligeramente bajas. Grupo cuatro (13.6%), alta motivación y alta autoeficacia. Grupo cinco (20.8%), motivado hacia el aprendizaje, pero con baja autoeficacia y baja motivación hacia el resultado. Grupo seis (22.7%), motivado hacia el aprendizaje y con altas creencias de autoeficacia. En cuanto a las diferencias entre los perfiles, los datos indicaron diferencias significativas entre los seis grupos [$\lambda_{\text{Wilks}} = .324$; $F(30,7390) = 80.18$; $p < .001$; $\eta_p^2 = .202$]. Estas diferencias también se encontraron en cada variable: valor de la tarea [$F(5,1852) = 397.94$; $p < .001$; $\eta_p^2 = .518$, tamaño del efecto grande]; creencias de control [$F(5,1852) = 187.02$; $p < .001$; $\eta_p^2 = .335$, tamaño del efecto grande]; ansiedad ante los exámenes [$F(5,1852) = 39.93$; $p < .001$; $\eta_p^2 = .097$, tamaño del efecto medio]; rendimiento actual [$F(5,1852) = 10.94$; $p < .001$; $\eta_p^2 = .029$, tamaño del efecto pequeño]; expectativas de rendimiento [$F(5,1852) = 100.25$; $p < .001$; $\eta_p^2 = .213$, tamaño del efecto grande]; y, nivel percibido de conocimientos [$F(5,1852) = 109.43$; $p < .001$; $\eta_p^2 = .228$, tamaño del efecto grande]. En este caso, las variables; alto interés por aprender y alta autoeficacia sobresalieron como los elementos característicos de los perfiles motivaciones más adecuados (con mayor rendimiento y motivación).</p>
Becerra-González y Reidl (2015).	30 alumnos mexicanos de bachillerato.	Alumnos de rendimiento alto atribuyen sus éxitos y fracasos académicos a causas internas y controlables, tales como; esfuerzo, cumplimiento de las obligaciones escolares, estudiar y prepararse para los exámenes.
Salum-Fares y Reséndiz-Balderas (2015).	60 alumnos mexicanos de tercero de secundaria ($M = 14.18$ años).	El objetivo de su estudio fue demostrar la eficacia de un programa para la mejora del autoconcepto, y por ende, el rendimiento académico de los estudiantes de enseñanza secundaria. Los resultados demostraron que sólo la dimensión académica del autoconcepto exhibió diferencias significativas a favor del grupo experimental $F_{(1, 29)} = 8.72$, $p < .01$. De manera similar, al contrastar los efectos antes y después de la intervención, en el grupo experimental se encontraron diferencias marginalmente significativas en el autoconcepto académico $F_{(1, 29)} = 5.17$, $p < .05$ y social $F_{(1, 29)} = 4.12$, $p < .05$. Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas en el rendimiento académico.

Continuación Tabla 4

Fan y Wolters (2014).	16194 estudiantes adolescentes de Estados Unidos ($M = 16$ años).	Los estudiantes que permanecieron en la escuela mostraron una expectativa educativa superior al grupo de abandono ($M = 5.25$), e indicaron que esperaban graduarse de la universidad, a diferencia de los que dejaron sus estudios ($M = 4.22$). En general, los estudiantes que continuaron estudiando mostraron mayores promedios en las creencias de habilidad tanto en matemáticas ($M = 2.53$) como en inglés ($M = 2.72$) que aquellos que abandonaron la escuela ($M_{matemáticas} = 2.38$, $M_{inglés} = 2.51$). Asimismo, las expectativas educativas mediaron las relaciones entre las creencias sobre la capacidad en matemáticas e inglés, y el comportamiento de abandono a los estudios ($X^2 = 558.97$ [df = 12], CFI .94, RMSEA = .05), y también mediaron la relación entre el valor intrínseco hacia las matemáticas e inglés y el comportamiento de abandono escolar ($X^2 = 569.27$ [df = 12], CFI .90, RMSEA = .05).
Herrera (2014).	145 estudiantes universitarios de Chile.	Se encontró una fuerte asociación entre las metas de orientación al aprendizaje, valoración a la tarea y creencias de autoeficacia con el rendimiento académico. Cada una de las variables explica porcentajes cercanos al 20% del comportamiento del rendimiento académico.
Kusurkar, Ten-Cate, Vos, Westers y Croiset (2013).	383 alumnos de medicina de Holanda	Los resultados indicaron relaciones estadísticamente significativas entre motivación autónoma (intrínseca) y motivación controlada (extrínseca) ($r = .409$, $p < .01$), y motivación relativamente autónoma con buenas estrategias de estudio ($r = .352$, $p < .01$). Los análisis de regresión encontraron efectos significativos del sexo ($R^2 = .046$, $p = .000$) y el método de admisión ($R^2 = .015$, $p = .009$) con la motivación relativamente autónoma. Asimismo, se encontró que los hombres tuvieron significativamente mayor motivación controlada ($M_{hombres} = 4.464$, $M_{mujeres} = 3.996$, $p < .001$), menor motivación relativamente autónoma ($M_{hombres} = 2.369$, $M_{mujeres} = 4.047$, $p < .001$), y menores niveles de buenas estrategias de estudio ($M_{hombres} = 7.177$, $M_{mujeres} = 7.367$, $p < .001$) que las mujeres. Finalmente, el modelo hipotético demostró que la motivación relativamente autónoma alta, afecta positivamente las buenas estrategias de estudio y al esfuerzo de estudio, lo que a su vez afecta positivamente el rendimiento académico ($X^2 = 1.095$, df = 3, $p = .778$, RMSEA = .000).

Continuación Tabla 4

Pan et al. (2013).	362 estudiantes españoles de cuarto a sexto grado de primaria	Los estudiantes con alto rendimiento están más motivados intrínsecamente para realizar los deberes escolares [$F(2,323) = 3.318; p < .05; h_2 = .020$] y menos motivados extrínsecamente ($F(2,323) = 7.857; p < .001; h_2 = .046$). Asimismo, los estudiantes con alto rendimiento muestran mayor implicación en las actividades escolares, especialmente en la cantidad de deberes realizados ($F(2,323) = 20.615; p < .001; h_2 = .113$) y en el aprovechamiento del tiempo dedicado a esos deberes ($F(2,323) = 8.312; p < .001; h_2 = .015$).
López (2013).	158 universitarios colombianos.	Están relacionados de forma estadísticamente significativa ($p = 0.001$) la motivación escolar y el nivel de hábitos de estudios.
Madero y Gómez (2013).	Estudio secuencial con alumnos de secundaria en México. Primera fase con 258 y segunda fase con seis participantes.	Se encontró que existe relación entre comprensión lectora y creencias sobre sí mismos como lectores y sobre el valor que adjudica a la tarea. Asimismo, se encontró que la eficacia en la lectura de los estudiantes se asoció con las creencias positivas de los lectores acerca de sí mismos y de la lectura. Los lectores que mostraron una creencia de autoeficacia lectora negativa no aplicaron estrategias, ya que no se creyeron capaces de resolver su problema de comprensión. De forma semejante, los alumnos que expresaron que la lectura como tarea tiene poco valor para su vida y sus aprendizajes, no hicieron un esfuerzo por lograr darle sentido a su lectura. Por otro lado, el lector que se percató de su problema de comprensión, pero tenía creencias positivas acerca de su lectura, se esforzó durante la actividad de lectura.
Inglés et al. (2012).	2022 estudiantes españoles de 14 años.	Los adolescentes hombres, de manera significativa ($p < .05$) atribuyen sus éxitos a su capacidad, atribución interna e incontrolable ($M_{hombres} = 6.85$ y $M_{mujeres} = 6.69$), mientras que las mujeres los atribuyeron significativamente más al esfuerzo ($p < .05$), atribución interna y controlable ($M_{hombres} = 6.80$ y $M_{mujeres} = 7.18$). Las mujeres ($M = 60.22$) obtuvieron mayor motivación escolar que los hombres ($M = 58.87$) de manera significativa ($p < .001$).
Martin (2012b).	33778 estudiantes de una secundaria en Australia.	Los alumnos de 12 a 13 años ($M = 60$) están más motivados que los de 14 a 18 años ($M = 59.05; p < .001$). La motivación, tanto de hombres como mujeres disminuyó de los 14 y 15 años.

Continuación Tabla 4

Gaeta et al. (2012).	604 estudiantes españoles de secundaria.	El esfuerzo y la perseverancia promueven el uso de estrategias para controlar y dirigir los procesos cognitivos necesarios para la autorregulación del aprendizaje. Su ajuste del modelo mostró los siguientes valores (RMSEA = .059, NNFI = .96; CFI = .97; GFI = .95; AGFI = .92; SRMR = .05; $\chi^2/d.f.=3.10$).
Green et al. (2012).	1866 estudiantes australianos de secundaria.	A través de ecuaciones estructurales, sus resultados se resumen en tres rubros: (a) la motivación académica y el autoconcepto académico predicen la actitud hacia la escuela; (b) a su vez, las actitudes hacia la escuela predicen positivamente la participación en clase y el compromiso con las tareas, y predicen negativamente el ausentismo; y (c) finalmente, la participación en clase y compromiso con las tareas predicen el rendimiento. Con base en sus datos, su modelo mostró en ajuste adecuado ($X^2 = 23,771.70$, $df = 7,850$, $p < .001$, RMSEA = .04, CFI = .98, NNFI = .98).
Miñano y Castejón (2011).	341 estudiantes españoles de secundaria.	Las experiencias de éxito y fracaso en los resultados escolares determinan el autoconcepto académico del alumno ($\beta=.456$, $p = .000$) y sus orientaciones a metas ($\beta= -.173$, $p = .003$). Los resultados demuestran que los alumnos con un rendimiento inicial negativo, (especialmente si éste es repetido) y autoconcepto deficiente, desarrollan patrones atribucionales de indefensión, con adscripciones de fracaso a causas internas, estables e incontrolables. Por otro lado, los alumnos con un autoconcepto elevado tienden a asumir el control de sus procesos de aprendizaje, atribuyendo sus resultados a causas internas y controlables.
Velasco (2011).	369 estudiantes mexicanos de bachillerato.	Existe una correlación positiva entre las dimensiones del autoconcepto académico y el rendimiento académico ($r=.404$, $p < .01$). En cuanto a la diferencia en hombres y mujeres se encontraron diferencias significativas [$t = 3.463$, $p < .01$], las últimas en promedio tienen autoconcepto académico más alto ($M = 7.00$) que los hombres ($M = 6.32$).
Pekrun, Goetz, Frenzel et al. (2011).	389 universitarios canadienses ($M_{edad} = 20.63$).	Las emociones: disfrute; esperanza; orgullo; alivio; ira; ansiedad; vergüenza; desesperanza; y, aburrimiento se relacionaron significativamente con la motivación escolar ($p < 0.05$) y el desempeño académico ($p < 0.05$). Mientras que las emociones positivas de activación, disfrute,

Continuación Tabla 4

		esperanza y orgullo se relacionaron positivamente con las variables medidas (valoración de la actividad, motivación y desempeño), para las emociones inhibitoras, relajación, alivio y aburrimiento, estas relaciones fueron negativas.
Valle, et al. (2010).	1924 universitarios españoles (M = 21.15 años).	Los resultados del análisis de conglomerados indicaron seis perfiles; 1) baja motivación generalizada (15.9%), 2) orientado a evitar una mala imagen ante los demás (10%), 3) orientado al aprendizaje (23.8%), 4) orientado al aprendizaje y a evitar una mala imagen ante los demás (15.7%), 5) orientado al aprendizaje y a conseguir mejores resultados que los demás (23.1%), y 6) alta motivación generalizada (11.6%). Los resultados del MANOVA indicaron que el 12.1% de la variabilidad es explicada por la pertenencia a uno de los perfiles, lo que indicó la validez de los grupos [$\lambda_{\text{wilks}} = .525$; $F(40,8332) = 33.219$; $p = .000$; $\eta^2 = .121$].
Flores y Gómez (2010).	673 alumnos mexicanos de secundaria.	El rendimiento bajo se asoció con las siguientes variables de forma estadísticamente significativa ($p < .001$); menor percepción de autoeficacia, mayor preocupación por el juicio social y las calificaciones (metas de rendimiento), menor credibilidad en el esfuerzo y mayor credibilidad en que las causas de éxitos y fracasos se deben a causas externas (maestro, suerte y dificultad de la tarea). De forma similar, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres ($p = < .03$). Los hombres muestran mayor tendencia a atribuir éxitos o fracasos a la variable suerte-maestro (atribuciones incontrolables), mientras que las mujeres muestran mayor tendencia a atribuir éxitos o fracasos a su esfuerzo (atribución controlable).
Núñez y Peguero (2010).	30 estudiantes cubanos de universidad.	Los participantes manifiestan una motivación mixta hacia el estudio (intrínseca y extrínseca), lo cual indica que tanto la superación personal como la profesional están presentes en la motivación escolar, y, ambos forman parte esencial en su objetivo de obtener una carrera universitaria.
Viljaranta (2010).	614 estudiantes de Finlandia de preescolar ha sexto de primaria.	La motivación escolar predice el rendimiento en matemáticas, sobre todo en preescolares. Por otro lado, la valoración a la tarea desempeña un papel significativo en las aspiraciones ocupacionales de los adolescentes y en las expectativas educativas

Continuación Tabla 4

		durante la transición a la secundaria. Si el alumno de sexto de primaria tiene un valor alto hacia las actividades matemáticas, piensa que es posible un buen desempeño en esa materia cuando pase a la secundaria.
Martínez-Hernández y Valderrama-Juárez (2010).	961 alumnos salvadoreños de bachillerato.	Los principales motivos que los alumnos mencionaron para continuar estudiando fueron en orden de importancia; superación personal, aspiraciones salariales, interés en el estudio, prestigio en el futuro e independización. Ya que tenían la oportunidad de elegir más de un motivo, del total de alumnos, el 83.51% indicaron el deseo de superación, el 62.73% el deseo de obtener un salario superior por ser profesionistas, el 61.48% tener interés en el estudio, 33.82% obtener prestigio en el largo plazo, y, 33.61% independizarse de la familia.
Guay et al. (2010).	425 alumnos franco-canadienses de primero a tercer grado de primaria.	Los niños muestran diferentes niveles en la motivación escolar dependiendo de la materia. Por ejemplo, los niños que disfrutaban de las matemáticas no siempre les agrada la lectura o la escritura, y viceversa. Por otra parte, cuanto más competentes se perciben a sí mismos los estudiantes (autoconcepto académico), están más intrínsecamente motivados ($r=.67, p<.05$).
Steinmayr y Spinath (2009).	342 alumnos alemanes de 15 a 17 años	Más allá de la inteligencia, la motivación escolar predice de forma significativa el rendimiento escolar.
Pekrun, Elliot et al. (2009).	218 universitarios alemanes ($M_{edad} = 19.43$).	Se demostró que las emociones de disfrute, aburrimiento, enojo, esperanza, orgullo, ansiedad, desesperanza y vergüenza predijeron el desempeño de los alumnos.
Frenzel et al. (2007).	1623 alumnos alemanes de quinto a décimo grado.	Se encontró una relación significativa ($p < 0.01$) entre logro en matemáticas y las emociones: disfrute ($r = .29$), ansiedad ($r = .33$), enojo ($r = .26$) y aburrimiento ($r = .18$). Asimismo, existieron fuertes relaciones entre la calidad percibida de la instrucción en las matemáticas y la experiencia emocional individual ($p < 0.01$) de goce o disfrute ($r = .29$), enojo ($r = .24$) y aburrimiento ($r = .20$). Cuanto más alto los estudiantes juzgaron la calidad de la instrucción de sus maestros, ellos reportaron mayor disfrute y menos aburrimiento y enojo. De forma similar, el estudiante que percibía que las matemáticas eran valiosas, experimentó mayor disfrute ($r = .32$) y menos ansiedad ($r = .17$) en el tema ($p < 0.01$).

Continuación Tabla 4

Kleine et al. (2005).	1660 alumnos alemanes de quinto grado (M = 11.68).	Las emociones de ansiedad y enojo no fueron empíricamente diferenciadas (compartieron una dimensión en común). El aburrimiento fue menos negativo en el desempeño matemático que la ansiedad y el enojo. Los alumnos experimentaron diferentes emociones positivas y negativas con base en sus niveles de logro académico. Por ejemplo, la ansiedad, enojo y aburrimiento se encontraron principalmente en estudiantes con bajo desempeño, mientras que, los estudiantes con mejores resultados mostraron mayores niveles de disfrute y aburrimiento.
Pekrun, Goetz, Titz et al. (2002).	Estudiantes universitarios alemanes.	Las emociones académicas están significativamente relacionadas con la motivación escolar, sobre todo, disfrute, esperanza, orgullo, aburrimiento y desesperanza. Estas desencadenan, sostienen y reducen la motivación de los estudiantes y los procesos volitivos relacionados - autorregulación-. Por otra parte, la ansiedad fue la emoción más reportada por los alumnos, y representó el 25% de todas las emociones en relación con la ejecución de exámenes, asistencia a clase y realización de tareas, pero, en general, las emociones positivas y negativas fueron reportadas con la misma frecuencia.

Con base en el cuadro, se puede concluir que las investigaciones evidencian de forma general cinco aspectos importantes. En primer lugar, es posible identificar la presencia de los elementos planteados en los modelos teóricos revisados: la autodeterminación, la autoeficacia, la orientación a metas, las atribuciones causales y la expectativa-valor.

Incluso, en diversos estudios como el de Aguilar et al. (2016), Ansures (2006), Becerra-González y Reidl (2015), Bryan et al. (2011), Carbonero, Martín-Antón, Román y Reoyo (2010), Castro-Carrasco et al. (2012), Cuara (2006), Flores y Gómez (2010), M. Gutiérrez (2014), Guzmán, Jaramillo y Toro (2013), Kaben (2012), Klimenko y Sepúlveda (2013), López (2010), Minchaca (2007), Moreno-Murcia, Zomeño, Marín, Ruíz y Cervelló (2013), Risso, Peralbo y Barca (2010), Suárez (2008), Steinmann, Bosch y Aiassa (2013) y Steinmayr y Spinath (2009) se integran más de uno de los elementos antes citados. No obstante, para Wang y Eccles (2013) la mayoría de los estudios en psicología motivacional se centra en un marco teórico único en lugar de aprovechar la diversidad de abordajes existentes en el área.

En segunda instancia, independientemente del país, es constante la relación de la motivación escolar con otros constructos, como lo son; rendimiento escolar, autoconcepto

académico, autorregulación, estrategias de aprendizaje y valor a la tarea (Aguilar et al., 2016; Amrai et al., 2011; Correa, Saldivar & López, 2015; Garrido, Jiménez, Landa, Páez & Ruiz, 2013; Gaeta et al., 2012; González, 2005; González & Portolés, 2013; Green et al., 2012; Hernández, Rodríguez & Vargas, 2012; Herrera, 2014; King, Ganotice & Watkins, 2012; T. J. López, 2010; I. López et al., 2012; Mercader et al., 2017; Naranjo, 2007; Pan et al., 2012; Reggiani, 2013; Risso et al., 2010; Rosário et al., 2012; Seaton et al., 2014; Stegers-Jager, Cohen-Schotanus & Themmen, 2016; Valle, Regueiro, Estévez et al., 2015; Veiga, García, Reeve, Wentzel & García, 2015; Veira, Ferreiro & Buceta, 2009; Vivar, 2013; Wang & Eccles, 2013; Wigfield & Eccles, 1992; 2000).

Relacionado con el autoconcepto académico, es importante mencionar que de acuerdo con los resultados obtenidos por McInerney et al. (2012), la especificidad del constructo tiene mayor poder explicativo, puesto que está más fuertemente correlacionado con el logro en dominios específicos, es decir, autoconcepto en matemáticas se relaciona significativamente con el rendimiento en matemáticas, y no necesariamente con otras materias.

En su estudio se propusieron examinar los efectos del autoconcepto académico y las estrategias de aprendizaje, así como la dirección del efecto en la predicción del rendimiento académico. Para ello, participaron 8354 estudiantes de secundaria de Hong Kong (M= 13.56 años), y analizaron los datos por medio de modelos de ecuaciones estructurales (SEMs) mediante la incorporación de una ecuación estructural lineal, para evaluar los efectos de variables latentes independientes (exógenas) a variables latentes dependientes (endógenas).

Los resultados demostraron relaciones positivas y significativas entre el autoconcepto en inglés con el rendimiento en inglés ($r = .28, p < .01$), el autoconcepto en matemáticas con el logro en matemáticas ($r = .32, p < .01$), y las estrategias de aprendizaje profundo con el autoconcepto en inglés ($r = .26, p < .01$) y con el autoconcepto en matemáticas ($r = 0.23, p < .01$). Por el contrario, las estrategias de aprendizaje superficial se correlacionaron negativamente con los logros en inglés ($r = -.11, p < .01$) y matemáticas ($r = -.16, p < .01$).

Asimismo, los datos se ajustaron adecuadamente con ambos modelos; A) efecto del autoconcepto académico sobre las estrategias de aprendizaje [$X^2 8,151.75 (X^2/df = 197)$, CFI = .927, RMSEA = .070], y B) efecto de las estrategias de aprendizaje sobre el autoconcepto académico [$X^2 7,883.64 (X^2/df = 197)$, CFI = .930, RMSEA = .068]. La investigación adicional también apoyó la relación recíproca entre el autoconcepto académico y el rendimiento académico. Ambos modelos apoyan la relación recíproca entre el autoconcepto académico y las estrategias de aprendizaje para predecir el rendimiento académico.

En tercer lugar, la motivación escolar predice el rendimiento académico de los alumnos (Green et al., 2012; López, 2013; Miñano & Castejón, 2011; Niehaus, Rudasill & Adelson, 2012; Román, 2013; Steinmayr & Spinath, 2009; Viljaranta, 2010), hallazgos que concuerdan con las concepciones teóricas que versan sobre la relevancia de la motivación para mejorar el rendimiento del estudiante (Gómez, 2016).

En cuarto lugar, las diferencias encontradas con base en el grado y sexo de los alumnos son constantes en diferentes países. Por ejemplo, la motivación escolar suele disminuir conforme los alumnos avanzan de grado académico (Cleary & Chen, 2009; Martin, 2012b; Regueiro, Suárez et al., 2015; Ruzek, Domina, Conley, Duncan & Karabenick, 2015; Valle, Regueiro, Estévez et al., 2015; Veiga et al., 2015), aunque de acuerdo con los hallazgos de Gillet, Vallerand y Lafrenière (2012) ésta puede estabilizarse de los 12 a los 15 años, e incluso, aumenta después de ese momento. Experiencias docentes también concuerdan con los resultados encontrados. Para Carreón (2016) es posible observar que, en la primaria, el ánimo e interés por la escuela se pierden conforme los estudiantes suben de grado escolar.

En cuanto al sexo, los estudios constantemente reportan que las mujeres poseen mayores niveles de motivación y autoconcepto académico que los hombres (Flores & Gómez, 2010; Guay et al., 2010; Inglés et al., 2012; Kusurkar et al., 2013; Martin, 2012b; Velasco, 2011).

Finalmente, se encontraron estudios sobre perfiles motivacionales en contextos escolares. La mayoría de estos fueron realizados con estudiantes españoles de secundaria o mayores, y aunque los trabajos de Franco et al. (2017) y Sánchez-Oliva et al. (2015) estuvieron orientados a la actividad física, existen importantes concordancias con las investigaciones de motivación escolar de Valle et al. (2010) y Valle, Regueiro, Rodríguez et al. (2015). En primera instancia, en los cuatro estudios se observaron tres o más perfiles, que se conforman a partir de diferentes variables. Por ejemplo, más allá de la motivación, se encontraron grupos a partir de la orientación a la meta (Franco et al., 2017; Valle et al., 2010), la autoeficacia (Valle, Regueiro, Rodríguez et al., 2015) y las necesidades psicológicas básicas (Sánchez-Oliva et al., 2015). Sin embargo, a pesar de que los estudios se basaron en distintos modelos teóricos y variables, todos ellos encontraron perfiles de poca y alta motivación. Es verdad que entre estos dos grupos se encontraron otros perfiles con diferentes combinaciones de variables, no obstante, de manera reiterada, concuerdan en que hay un grupo de alumnos con características de una baja motivación y otro caracterizado con una alta motivación en la ejecución de actividades vinculadas con el ambiente académico, los cuales mostraron ser conglomeraciones heterogéneas a través de análisis estadísticos.

Por otra parte, aunque de manera menos representativa, existen algunas investigaciones que han reportado importantes hallazgos sobre la asociación de las

emociones académicas con la motivación escolar (Frenzel et al., 2007; Kleine et al., 2005; Pekrun, Elliot et al., 2009; Pekrun, Goetz, Frenzel et al., 2011; Pekrun, Goetz, Titz et al., 2002) y con el rendimiento académico (Herrera, 2014; Valle, Regueiro, Estévez et al., 2015; Viljaranta, 2010).

En representación de ello, similar con las consideraciones de Weiner y su modelo de atribuciones causales, Kim y Hodges (2012) en su estudio evaluaron los efectos emocionales, motivacionales y en el rendimiento académico de un programa de intervención basado en el control emocional y administrado en formato de video. En este caso, los autores se basaron en el constructo de emociones académicas, entendido como las emociones relacionadas con los resultados y actividades de logro. El primero estructurado por la ansiedad, orgullo y vergüenza relacionadas con el éxito y el fracaso, y el segundo por el disfrute y aburrimiento durante el aprendizaje, revisión de materiales y realización de actividades y tareas (Frenzel et al., 2007). En el estudio participaron 95 estudiantes de una universidad pública de Estados Unidos, los cuales fueron divididos de forma aleatoria en dos grupos, uno control y otro experimental.

Los resultados indicaron: 1) diferencias significativas sólo para las emociones de disfrute, $F(1,93) = 4,17$, $p = 0,045$ y orgullo, $F(1,93) = 4,232$, $p = 0,042$. Los estudiantes que recibieron el tratamiento de control emocional ($M = 2,81$ para el disfrute, $M = 3,55$ para el orgullo) obtuvieron puntuaciones significativamente más altas que las que no recibieron el tratamiento ($M = 2,57$ para el disfrute, $M = 3,29$ para el orgullo). Las estimaciones del tamaño del efecto fueron $d = 0,41$ para el disfrute y $d = 0,43$ para el orgullo, lo que indica un efecto medio; 2) diferencia significativa en la motivación entre los dos grupos, $F(1,93) = 5,188$, $p = 0,025$. Los estudiantes que recibieron el tratamiento de control emocional obtuvieron puntuaciones significativamente más altas ($M = 3,21$) que aquellos sin el tratamiento ($M = 2,90$). La estimación del tamaño del efecto fue $d = 0,48$, lo que indica un efecto medio; y, 3) correlaciones significativas entre las emociones de los participantes y la motivación.

Los datos anteriores son relevantes para la identificación de las variables que influyen en la motivación escolar, específicamente respecto a las emociones, ya que los hallazgos sugieren que éstas fomentan la motivación en los alumnos de forma estadísticamente significativa, incluso después de un tratamiento de control emocional implementado una sola vez a través de un video de seis minutos, tal como lo mostró el trabajo de Pekrun, Frenzel et al. (2007). Además, considera al disfrute como una de las emociones académicas más importantes y asociadas con la motivación escolar, algo similar con la concepción del valor a la tarea de Wigfield y Eccles, donde el disfrute también es un elemento relevante para la comprensión del fenómeno.

Por ello, parece existir compatibilidad entre los supuestos de las emociones académicas y el valor a la tarea, incluso, el primero abre la posibilidad de ampliar el

componente de interés, al integrar otras emociones además del disfrute incluido originalmente dentro del modelo de expectativa-valor.

No obstante, como se ha mencionado a lo largo del presente estudio, la motivación de los escolares no depende exclusivamente de ellos mismos, sino que influyen, además, otras variables del entorno que les envuelve, sobre todo las referentes a los profesores y padres de familia (Cecchini, Gonzáles, Carmona & Contreras, 2004; Granero-Gallegos & Baena-Extremera, 2014).

Lo antes mencionado resalta en el trabajo de Barca-Lozano, Almeida, Porto-Rioboo, Peralbo-Uzquiano y Brenlla-Blanco (2012) quienes estudiaron la relación entre motivación escolar y rendimiento académico. Ellos encontraron que las variables personales en la motivación del alumnado; metas académicas, estrategias de aprendizaje y autoeficacia, explicaron el 15% de la varianza del rendimiento académico global de los estudiantes, lo que los llevó a concluir que otras variables ambientales como la familia y los profesores también eran de importancia. Desde ese punto de vista, las intervenciones del profesor y las ayudas proporcionadas por padres funcionan como factores decisivos en el desarrollo de los alumnos, e influyen de manera positiva o negativa en su proceso de aprendizaje, situación que cobra especial relevancia cuando se analiza el desarrollo de niños pequeños (González, 2005; Sánchez, 2006).

Para ilustrar el argumento anterior, el estudio de Seaton et al. (2014) probó la existencia de relaciones recíprocas moderadas pero significativas ($\beta = .06$) entre autoconcepto matemático y el logro en matemáticas (CFI = .96; TLI = .95; RMSEA = .04), correlaciones recíprocas pequeñas y significativas ($\beta = .03$) entre metas de desempeño en matemáticas y el logro en matemáticas (CFI = .97, TLI = .97 y RMSEA = .04), y, asociaciones recíprocas significativas entre logro en matemáticas, autoconcepto académico y las orientaciones a metas de logro (CFI = .95, TLI = .95 y RMSEA = .03).

Los elementos anteriores condujeron a los investigadores concluir que, para mejorar del rendimiento en matemáticas de los alumnos, era necesario garantizar percepciones positivas sobre sus propias habilidades, las cuales, a su vez, también eran causadas por el rendimiento previo. Sin embargo, incluir otras variables provenientes del contexto educativo habría solidificado sus resultados y argumentos, sobre todo debido a que las percepciones sobre la propia capacidad para aprender y realizar actividades académicas se construyen a partir de la interacción del niño con sus padres y profesores.

Asimismo, autores como Broc (2006), Cerezo y Casanova (2004), Rinaudo, Chiecher y Donolo (2003), Rinaudo, De la Barrera et al. (2006) se han centrado en el estudio de los factores individuales del alumno, como lo son: sus propias expectativas; estilos y estrategias de aprendizaje; diferencias de género; autoeficacia; rendimiento y autoconcepto académico. Si bien, dichos autores reconocen la influencia que tienen padres,

profesores y compañeros de clase en la motivación escolar de los alumnos, tales factores contextuales no son investigados, aunque, son mencionados dentro de las sugerencias a tomar en cuenta para estudios futuros.

Para Niehaus et al. (2012) probablemente las variables relacionadas con la vida familiar y entornos escolares de los estudiantes (por ejemplo, relaciones con maestros) son más importantes para la motivación de los alumnos que las variables relacionadas con la orientación a metas de logro y autoeficacia, puesto que, según Coll y Miras (1993), los factores del ambiente son pieza clave para explicar los cambios educativos.

Factores contextuales investigados en los estudios.

Las variables contextuales, pese a ser reconocidas en la mayoría de las teorías por ejercer un fuerte influjo sobre la motivación de los alumnos -con mayor relevancia en la familia y los maestros- (González, 2005), éstas rara vez son incluidas en las investigaciones que estudian la motivación escolar. Para Maquilón y Hernández (2011) y Paoloni (2009) también hay que tener en cuenta las variables externas procedentes del contexto en el que se desenvuelven los estudiantes, aspectos que influyen en su persistencia, interés y dedicación al estudio y al aprendizaje.

De igual manera en la que se expusieron las investigaciones orientadas al estudio de los factores personales, en las siguientes tablas se muestran los resultados más representativos de algunas de las investigaciones revisadas en referencia a los factores contextuales, no obstante, se hace una distinción entre la influencia de la familia, ambiente escolar y aquellas que consideran más de un elemento.

Tabla 5
Principales hallazgos de las investigaciones sobre los factores contextuales familiares de la motivación escolar.

Autores	Participantes	Principales hallazgos
Santos, Godás y Lorenzo (2016).	85 familias de siete secundarias de España.	La ayuda que los padres brindan hacia el trabajo escolar de sus hijos depende de la comunicación explícita de sus niños sobre las expectativas que tienen para su futuro como estudiantes ($R = .643$; $R^2 = .414$; $R^2C = .372$). Asimismo, dicha implicación se asocia con la disposición del alumno en desear y/o solicitar la ayuda de sus padres. Es decir, si los hijos no permiten el apoyo de sus padres, ya sea rechazándolo o no solicitándolo, éstos últimos difícilmente se implicarán en dichas actividades.

Continuación Tabla 5

Regueiro, Suárez et al. (2015).	730 alumnos españoles de secundaria	Los niveles más altos de motivación intrínseca se asocian con una percepción más alta por parte de los estudiantes respecto al acompañamiento parental al realizar los deberes escolares λ Wilks = .867, $F(6,1320) = 16.22$; $p < .001$, $\eta^2 = .069$). El tamaño del efecto es medio.
Leal et al. (2015).	331 estudiantes chilenos de 12 a 19 años.	La motivación escolar se relaciona significativamente con el estilo de crianza ($r=.41$, $p=.042$). De forma específica, las familias que promueven mayor motivación escolar en sus hijos se componen de un padre autoritario y otro autoritativo, a diferencia de aquellas en las cuales ambos padres son autoritativos.
Klimenko y Sepúlveda (2013).	20 alumnos mexicanos de primero de primaria y sus padres.	Después de una intervención en la familia que se estructuró por tres áreas: 1. Estrategias de acompañamiento de la actividad cognitiva de los niños; 2. Estrategias de retroalimentación positiva, fomento de experiencias afectivas positivas; y, 3. Estrategias motivacionales, se encontraron aumentos estadísticamente significativos en la motivación escolar de los niños ($p < .05$), especialmente en interés y persistencia.
Guzmán, Jaramillo y Toro (2013).	10 alumnos cubanos de ocho a once años y sus padres.	El acompañamiento familiar en los ejercicios escolares de los alumnos es insuficiente para promover una motivación escolar adecuada. Asimismo, los padres de familia (varones) no acompañan a sus hijos en la actividad escolar, delegando esta función en las madres.
Naranjo y Farinago (2013).	20 estudiantes ecuatorianos de sexto de primaria y cinco de sus maestros.	Las familias nucleares aportan ambientes más adecuados para el alto rendimiento académico de los niños y muestran más interés en la educación de sus hijos. Aunado con lo anterior, el apoyo en las tareas es sumamente importante al momento de generar motivación escolar.
Pineda (2013).	206 alumnos mexicanos de secundaria.	La motivación académica de los adolescentes se ve afectada por la agresión física paterna ($p < .05$) y el involucramiento materno ($p < .01$). Por su parte, el conflicto paterno ($p < .05$) y la motivación ($p < .01$) influyen directamente en las calificaciones del hijo.
Armas (2012)	1710 miembros del personal académico (profesores, orientadores y directivos) de centros públicos, y 570 de centros privados, todos de España.	Los docentes de los centros privados percibieron mayores obstáculos en la participación de las familias que los docentes de centros públicos ($t(188) = -2.343$; $p < 0.05$), no obstante, los primeros informaron que los padres y madres acuden más a las tutorías ($t(188) = -4.713$; $p < 0.01$), y que existe mayor implicación de los padres con hijos en situación de riesgo psicosocial ($t(188) = -2.101$; $p < 0.05$).

Continuación Tabla 5

Cássia y Agüena (2011).	262 alumnos brasileños de tercero a quinto de primaria y sus padres.	Se encontró una correlación significativa y positiva entre las creencias de los padres hacia la capacidad de sus hijos y la motivación intrínseca del alumno ($r_s=0.246$, $p<0.001$), pero negativa con la motivación extrínseca ($r_s= -0.235$, $p<0.001$).
Jiménez et al. (2010).	12 diadas madre-hijo de 2 ^o , 4 ^o y 6 ^o de primaria.	Se encontró que las madres de los niños(as) con alta motivación enfatizan los logros de sus hijos(as), les apoyan con mayor gusto y dedicación en la tarea escolar y establecen condiciones favorables en el hogar (mesa libre de objetos, iluminación y ventilación adecuadas y sin ruidos distractores). Por su parte, las madres cuyos hijos(as) presentan baja motivación, suelen limitarse a supervisar el cumplimiento de la tarea y emplean la crítica con frecuencia.
Alonso y Guzmán (2006).	30 alumnos mexicanos de sexto de primaria.	Los alumnos con rendimiento debajo del promedio son aquellos que sus padres no les dedican tiempo, ni se involucran en sus trabajos, situación que se refleja en el salón de clases, por la escasa participación y el incumplimiento de tareas por parte de los estudiantes.

Como se puede observar en la tabla, existe una concordancia específica en las investigaciones que consideran los factores contextuales familiares de la motivación escolar. El acompañamiento en los deberes escolares de los hijos, especialmente transmitido a través del apoyo en las actividades escolares, la retroalimentación y experiencias afectivas positivas, son los elementos parentales con mayor evidencia en el desarrollo de la motivación escolar de los alumnos (Alonso & Guzmán, 2006; Anzures, 2006; Cássia & Agüena, 2011; Guzmán, Jaramillo & Toro, 2013; Jiménez et al., 2010; Klimenko & Sepúlveda, 2013; Legault, Green-Demers & Pelletier 2006; Naranjo & Farinago, 2013; Narimene, 2014; Pineda, 2013; Ratelle, Guay, Larose & Senécal, 2004; Regueiro, Rodríguez et al., 2015; Remón, 2013; Risso et al., 2010). Además, la percepción parental sobre la alta capacidad de sus hijos y la valoración hacia el estudio, también son variables reportadas en relación con la motivación escolar, aunque con menor frecuencia (Cássia & Agüena, 2011; Klimenko & Sepúlveda, 2013).

Específicamente sobre la influencia de la familia, según Flórez, C. Uni y H. Uni (2012) el acompañamiento es el componente parental de mayor relevancia, puesto que, la ausencia de los padres en el proceso educativo de sus hijos es uno de los factores que determinan la deserción de los alumnos. Para Robledo y García (2012), la implicación parental en la educación de los hijos favorece el desarrollo académico de los estudiantes, aunque, para Santos et al. (2016), el modo en que los padres se implican favorece los logros académicos de los alumnos, incluso más que el tiempo dedicado a proporcionar apoyo

escolar. Además de que de acuerdo con Gómez (2016), es en la infancia temprana y desde la familia, donde se construye la motivación. De forma complementaria, de acuerdo con Sánchez (2006) diversos autores han identificado efectos positivos de la implicación parental en las actividades académicas de sus hijos, especialmente en el fomento del éxito escolar, la formación de actitudes positivas hacia la escuela y en la configuración del autoconcepto académico.

Por ejemplo, en la investigación de Álvarez et al. (2015) realizada con estudiantes españoles de secundaria y bachillerato, se encontraron diferencias significativas entre el nivel de autoconcepto y la implicación familiar para todas sus dimensiones, excepto refuerzo. Los datos significativos fueron; expectativas de rendimiento (Lambda de Wilks = .704; $F_{(16,722)} = 8.655$; $p < .001$; $\eta_p^2 = .161$), expectativas de capacidad (Lambda de Wilks = .530; $F_{(16,722)} = 16.871$; $p < .001$; $\eta_p^2 = .272$), interés por los progresos (Lambda de Wilks = .862; $F_{(16,722)} = 3.480$; $p < .001$; $\eta_p^2 = .072$), ayuda con las tareas (Lambda de Wilks = .844; $F_{(16,722)} = 3.875$; $p < .001$; $\eta_p^2 = .079$), y, satisfacción (Lambda de Wilks = .659; $F_{(16,722)} = 10.442$; $p < .001$; $\eta_p^2 = .188$). Por otro lado, los resultados mostraron un buen ajuste del modelo ($X^2_{(7, 503)} = 20.795$; $p < .01$; $GFI = .990$; $AGFI = .949$; $CFI = .992$; $RMSA = .063$) que demuestra la relación entre autoconcepto, implicación familiar y rendimiento escolar. Los datos anteriores, además sugieren que el autoconcepto académico está fuertemente asociado y de manera positiva con el rendimiento.

No obstante, algunos hallazgos han encontrado que el acompañamiento de los padres en la educación de los hijos depende de algunas características de los alumnos. Los resultados del estudio realizado por Robledo y García (2012) con alumnos españoles (M= 10.9 años), mostraron que la implicación parental de los estudiantes de secundaria es menor que la de los alumnos de primaria, además, ésta misma variable es estadísticamente superior en el caso de las niñas que en el de los niños [$F(15, 343) = 1.878$, $p = .024$, $\eta_p^2 = .076$]. Sobre esa base, los autores concluyen que la implicación educativa de los padres probablemente decrece debido a que, en los primeros grados escolares de sus hijos, los docentes ofrecen mayores posibilidades de participación familiar, aunque tampoco hay que olvidar que los niños se vuelven más independientes y autónomos conforme crecen, lo cual es parte normal de su desarrollo. Los datos anteriores son relevantes, especialmente porque la disminución en la implicación parental podría estar relacionada con el decremento de la motivación escolar en los alumnos de grados superiores.

Ciertamente, el acompañamiento parental en la educación del hijo, probablemente es más estudiado que las otras variables encontradas (por ejemplo, retroalimentación, experiencias positivas o expectativas), porque es un constructo más integral, una base que de alguna manera incluye a las otras variables, ya que no puede existir apoyo hacia la educación del hijo sin involucrarse, o, la forma en la que los padres expresan altas expectativas, valoración a la educación de su hijo y percepción hacia las capacidades, se

demuestra mediante el acompañamiento que realizan con los alumnos durante su trayectoria académica.

Sobre esa base, Grolnick, Benjet, Kurowski y Apostoleris (1997) describen tres tipos de participación de los padres en la educación del niño. El primero, denominado conductual, se refiere a la participación en las actividades escolares, como asistir a juntas o ayudar al niño con la tarea. El segundo llamado cognitivo-intelectual, trata sobre la exposición que el niño tiene en actividades que lo estimulan intelectualmente y que no son asignadas por el profesor, por ejemplo, visitar bibliotecas o museos. Finalmente, el tipo personal es aquel donde el padre procura estar informado sobre la conducta y aprovechamiento del niño en la escuela.

De tal forma, es posible concebir al acompañamiento parental como la participación de los padres en el aprendizaje escolar de su hijo a través de la implicación conductual, cognitivo-intelectual y personal (Grolnick et al., 1997).

Por otro lado, el contexto escolar es el otro factor más importante en el ambiente del estudiante, en el cual, según Díaz y Hernández (2002) y Pacheco (2016) es el maestro quien juega un papel clave en la motivación. De forma similar, con base en los hallazgos revisados, el influjo del profesor es el elemento con mayor relevancia en la conformación de la motivación escolar de los alumnos (González, 2005; Núñez, Martín-Albo, Navarro y Grijalvo, 2006), a tal grado que, para Jackson (1991) los docentes son el segundo grupo más importante de adultos en la vida de los niños, y para Gómez (2016) además son la segunda instancia más significativa que se encarga de motivar al estudiante. Como parte importante del abordaje del estado del arte, a continuación, se incluyen los principales hallazgos al respecto.

Tabla 6

Principales hallazgos de las investigaciones sobre los factores del contexto académico en la motivación escolar.

Autores	Participantes	Principales hallazgos
Gutiérrez y Tomás (2018).	758 estudiantes universitarios de República Dominicana de 18 a 50 años.	Se encontraron relaciones significativas ($p < .01$) del apoyo a la autonomía con; clima motivacional de maestría ($r = .31$), orientación personal a la maestría ($r = .22$), autonomía ($r = .48$), rendimiento académico ($r = .10$) y satisfacción con el centro educativo ($r = .69$). Con base en un modelo probado con ecuaciones estructurales, se encontró que el efecto directo del apoyo a la autonomía y el efecto indirecto a través de la satisfacción de las necesidades básicas explican 65% de la varianza de la satisfacción con el centro educativo ($\beta = .57$, $p < .01$, y $\beta = .29$, $p < .01$, respectivamente). En cuanto al rendimiento académico, un 9% de su varianza puede explicarse por los efectos de la orientación a la ejecución de los estudiantes ($\beta = -.21$, $p <$

Continuación Tabla 6

		.01) y la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas ($\beta = .23$, $p < .01$). En el modelo se encontró $X^2(515) = 1188.80$, $p < .001$, CFI = .910, RMSEA = .042.
Ruzek, Domina et al. (2015).	35 maestros y 2026 alumnos de secundaria de EUA.	Los hallazgos muestran una asociación pequeña pero significativa entre la media de los cambios en la meta de maestría de los estudiantes y el puntaje de matemáticas ($d = 0.11$, $p < .001$). Lo anterior significa que, si un estudiante tiene un maestro cuya contribución estimada a los objetivos de maestría es una desviación estándar (SD) por encima de la media, ese estudiante puede ganar hasta 0.11 Desviación Estándar (DE) en su examen de matemáticas, independientemente del nivel de meta de maestría mostrado al principio del año escolar. Por otro lado, un aumento de una DE en la contribución estimada del maestro a los objetivos de rendimiento, se asocia con la disminución en el rendimiento en matemáticas ($d = -0.09$, $p < .001$).
Peinado y Navarro (2014).	46 estudiantes españoles de secundaria y preparatoria.	Los escolares que usan tecnologías del aprendizaje y comunicación (smart phone por medio de una red social educativa) están más motivados, lo que a su vez aumenta su rendimiento académico.
Steinmann et al. (2013).	135 alumnos argentinos de 16 a 20 años.	Durante el cursado de una determinada asignatura, las motivaciones de los estudiantes dependen de: contenidos específicos en un 53.3%; de los docentes en 20% y, el grado de dificultad con 6.7%. Asimismo, las variables que desmotivan a los alumnos son: con 40% cada una, mala relación y/o disposición por parte del docente y que la asignatura no cumpla con las expectativas; y el restante 20%, que el docente no sabe transmitir los conocimientos y que la materia se imparta en forma monótona.
Gillen-O'Neel y Fuligni (2013).	572 alumnos de secundaria en EUA.	Los resultados destacan la importancia del sentido de pertenencia hacia la escuela por parte de los alumnos en el mantenimiento del compromiso académico ($p < .001$), específicamente en las dimensiones interés ($b = .38$) y utilidad ($b = .39$). Por ello, los años en los que los estudiantes perciben mayor sentido de pertenencia a la escuela, también son los años en los que disfrutaban más su estancia, además de que consideran que su escuela es agradable y más útil para su vida. En conclusión, sentirse parte de la comunidad académica contribuye a la motivación escolar, incluso si los alumnos tienen dificultades en su rendimiento.
Niehaus et al. (2012).	47 estudiantes latinos de secundaria pública de Estados Unidos.	Después de un programa de intervención instrumentado durante todo el año escolar (una sesión por semana de dos horas), el cual consistió en; practicar habilidades matemáticas nuevas y consolidar las ya adquiridas, aprender de otros, ser autónomos, y recibir retroalimentación positiva y reconocimiento, los resultados indicaron que las variables motivación intrínseca y autoeficacia predijeron 75% de la varianza en los resultados de matemáticas de los estudiantes ($R^2 = .75$, $p < .001$).

Continuación Tabla 6

Lin, Wong y McBride-Chang (2012).	104 alumnos chinos de quinto grado (M= 10.28 años).	Los resultados indicaron que sólo los elementos de la motivación; autoeficacia ($t= 5.04$), curiosidad ($t= 4.82$), involucramiento ($t= 5.65$), recreación ($t= 5.39$) y actitudes de los pares ($t= 4.75$), fueron significativamente superiores en la lectura de textos en lengua materna (chino), en comparación con la lectura en una segunda lengua (inglés) ($p < .01$). La utilidad se asoció con la comprensión lectora de la segunda lengua ($r= .29$, $p < .01$), y, por su parte, la recreación se relacionó con la comprensión lectora de la lengua materna ($r= .36$, $p < .01$). No obstante, ambos tipos de comprensión lectora se relacionaron significativamente con la autoeficacia ($r= .22$, $p < .05$). Las ocho sub-escalas (recreación, utilidad, actitudes socia-familiares, actitudes de los pares, autoeficacia, involucramiento, curiosidad e importancia de rendimiento escolar) en conjunto explicaron el 16% de la varianza de la lectura de la lengua materna [$F(88, 95) = 2.19$, $p < .05$], y el 12% de la lectura de la segunda lengua [$F(88, 95) = 1.60$, $p = .14$]. Sólo la sub-escala de recreación fue un predictor significativo para la comprensión de lectura de la lengua materna ($t= 2.56$, $p < .05$), mientras que la utilidad lo fue para la lectura del inglés ($t= 2.31$, $p < .05$).
Rosas et al. (2010).	32 escolares chilenos con discapacidad motora severa de 6 a 21 años.	La intervención por medio de pizarras interactivas (tablet), fomentó mayor atención sostenida, motivación y disfrute de las actividades escolares por parte de los alumnos.
Expósito y Manzano (2010).	Un grupo de alumnos españoles de primaria.	El uso de la tablet como actividad didáctica e interactiva aumenta la motivación escolar del alumnado.
Suárez (2008).	1372 alumnos españoles de 17 años.	Los principales elementos de los profesores que aumentan la motivación intrínseca de sus estudiantes son; el reconocimiento de las tareas realizadas, la libertad de elección, manifestaciones de empatía, empleo de un lenguaje no controlador ni coercitivo, y mantener activos a los estudiantes por medio de preguntas, exposiciones y debates.
Naranjo (2007).	32 alumnos mexicanos de tercero de primaria.	La característica más importante de los docentes para motivar y promover el rendimiento escolar es el uso de estrategias didácticas para planear, preparar y presentar la clase de manera dinámica.

Dentro de la tabla, algunas variables, como el reconocimiento hacia los logros del alumno, la autonomía brindada hacia los estudiantes para decidir y participar en su propio aprendizaje, y la dinámica y didáctica de la enseñanza, pueden ser integradas dentro del acompañamiento docente.

Para Ariza y Ocampo (2005) el acompañamiento docente se refiere al apoyo en el proceso educativo del alumno que el profesor brinda en beneficio de la formación académica. Dicho apoyo implica ofrecer alternativas para aprovechar la experiencia educativa a través de las actividades académicas que optimizan el aprendizaje y construcción de conocimientos. Con base en lo anterior, hace referencia a la participación del profesor en el aprendizaje escolar de sus alumnos, por lo tanto, involucra una gran diversidad de conductas que el profesor realiza durante su enseñanza, las cuales están influenciadas por sus cogniciones y emociones. Entre esta diversidad de conductas, sobresalen como elementos implicados en la motivación escolar, el reconocimiento hacia los alumnos por su trabajo y la autonomía brindada (Cuadrado, 2007; Martínez, 2010; Oña, 2011; Opdenakker, Maulana & Brok, 2012; Steinmann et al., 2013; Suárez, 2008; Wang & Eccles, 2013).

Por su parte, de acuerdo con Schlechty (1997) el reconocimiento trata sobre las declaraciones del maestro respecto a los logros obtenidos por los alumnos, los cuales considera importantes y lo expresa o comunica al propio alumno (autor) y a los demás. Dicha declaración puede llevarse a cabo de diversas formas, propiciando ocasiones para que los estudiantes expongan sus trabajos, comunicando la importancia de sus productos en reuniones, o compartiendo el trabajo con otros miembros de la comunidad escolar.

Por otro lado, según Ochoa (1994) la autonomía en la educación implica la libertad del alumno sobre el influjo del docente, por lo cual, debe ejercer una autorregulación en su propio aprendizaje. Desde esa perspectiva, el alumno autónomo se desenvuelve por sí mismo, toma decisiones en su proceso educativo, es responsable, administra su trabajo y se organiza. Sin embargo, dicha autonomía depende de la implementación de las reglas y del funcionamiento instaurado en el aula por parte del profesor (Lenoir, 2013), por ende, es elemental que exista, por parte del docente, la oportunidad hacia el alumno para que éste demuestre sus conocimientos y/o producciones con cierta libertad (Ibañes & Ortega, 2003).

En el primer caso, para los maestros, una forma de motivar al alumno se logra al reconocer ante el grupo el esfuerzo y las acciones realizadas correctamente, especialmente de manera verbal, de tal manera que se reafirma la confianza del alumno, y se promueve que establezcan metas más adecuadas y ambiciosas (Aguayo, 2016; Álvarez, 2016; Barbosa, 2016; Bautista, 2016; Cereno, 2016; Flores, 2016; García, 2016; Mendoza, 2016; Miramontes, 2016; Ramírez, 2016; Sánchez, 2016).

De forma complementaria, para Díaz y Hernández (2002) las fluctuaciones motivacionales en los alumnos se relacionan con los mensajes que el profesor transmite a través de sus comentarios y palabras, de sus gestos, conductas, y en especial, mediante la información que comunica al estudiante sobre su desempeño. Si un alumno se sabe acompañado por el profesor, probablemente se esforzará en mejorar su rendimiento escolar (Díaz, 2016).

En segundo lugar, también se reconoce que la autonomía o control del alumno hacia su propio aprendizaje, es uno de los elementos esenciales para desarrollar la motivación, por esa razón, dar el máximo de opciones posibles para que el alumno actúe de una manera determinada, es un elemento clave (Anastasio, 2016; Díaz & Hernández, 2002). De acuerdo con Figueroa (2016) los estudiantes disfrutaban del aprendizaje, y realizan las tareas con mayor entusiasmo cuando ellos las eligen, que cuando son impuestas por el maestro. Asimismo, según García (2016), cuando el docente propicia la autonomía, los estudiantes aprenden a controlar su propio aprendizaje, toman decisiones y asumen su responsabilidad.

Con base en los resultados de Gillet et al. (2012) la autonomía brindada por el profesor es más significativa en la promoción de la motivación escolar que la otorgada por las mamás y papás de los alumnos. Para Wang y Eccles (2013) el apoyo a la autonomía, entendida como las oportunidades que el maestro brinda a sus estudiantes en la toma de decisiones relacionadas con las actividades académicas, se presenta como un aspecto adecuado para promover la motivación escolar, especialmente para alumnos con alto rendimiento y cuando las opciones de actividades tienen una dificultad adecuada. Sobre esta misma perspectiva, los autores concluyen que una estrategia benéfica sería que los maestros, al proporcionar opciones, indicaran explícitamente la relevancia de las actividades y se ajustaran a los intereses personales de sus estudiantes.

Relacionado con la influencia del profesor, a nivel teórico, el manejo del tiempo y la programación flexible de actividades variadas, son algunos de los principios más relevantes en la organización motivacional de la instrucción (Díaz & Hernández, 2002; Falcone, 2016). Con base en Jordana (2016), Mastranzo (2016) y Núñez (2016) varios autores consideran que un aprendizaje didáctico y divertido provoca motivación en los alumnos, y en éste caso, a nivel empírico, lo didáctico y dinámico de la clase también fueron puntos claves en las investigaciones relacionadas con la motivación de los estudiantes (Galera & Ruíz-Gallardo, 2015; Kaben, 2012; Naranjo, 2007; Suárez, 2008; Vos, Meijden & Denessen, 2011).

La didáctica engloba las técnicas eficientes que el docente emplea para mejorar su práctica (De la Torre, 2005), por lo cual, según Picardo (2005) incluye la organización del trabajo que emplea el maestro, y los medios utilizados en el proceso de enseñanza, los cuales deben ser agradables para los alumnos, y estar basados en sus intereses. Muy relacionado con la didáctica, se encuentra la dinámica de la enseñanza. Incluso, en algunas concepciones, la dinámica forma parte de la didáctica, sin embargo, la primera se concibe como la variación del ritmo en las actividades que el docente efectúa durante la clase (Kaben, 2012). Por ello, la cantidad de diferentes actividades que estructuran la enseñanza, y el tiempo que duran cada una de ellas, son los aspectos más relevantes para considerar la clase como dinámica.

En consecuencia, es común que al hablar de enseñanza didáctica y dinámica, se haga referencia al uso de tecnologías del aprendizaje, u otros materiales interesantes para los estudiantes. De acuerdo con los resultados de las investigaciones, el uso de tecnologías del aprendizaje como tablet, smart phon o computadoras portátiles, suelen aumentar el interés y la persistencia de los alumnos en sus actividades académicas (Ambrogio & Petris, 2015; Expósito & Manzano, 2010; Liu, Horton, Olmanson & Toprac, 2011; Peinado & Navarro, 2014; Rosas et al., 2010).

En consideración de diversos profesores, el uso de tecnologías como medio para el aprendizaje, es una fuente detonadora de motivación escolar (Cereno, 2016; Mendoza, 2016). No obstante, existen escuelas, principalmente en comunidades indígenas y rurales, sin presencia de dispositivos tecnológicos (Anastasio, 2016), aunque no por ello signifique que los materiales utilizados en dichos centros educativos sean incapaces de generar motivación en los alumnos. La implementación de juegos, ejercicios físicos y divertidos (Falcone, 2016), materiales diversos y llamativos (Palma, 2016), herramientas y actividades dinámicas (C. García, 2016) también pueden promover interés, persistencia y esfuerzo. Por ello, el uso de tecnologías sólo es una herramienta, pero no la única fuente para estructurar una enseñanza dinámica y didáctica.

En suma, las investigaciones abocadas a la influencia del profesor se han centrado principalmente en analizar y brindar pautas de intervención para que los maestros motiven a sus educandos, además de que sus resultados coinciden en que la acción docente es un agente motivante para los alumnos, incluso con cierta independencia de sus motivaciones personales (Alonso, 2005; Núñez et al., 2006). De tal forma, es posible concordar con Díaz y Hernández (2002) al considerar que las acciones del profesor en el contexto de aprendizaje, la interacción maestro-alumno y la manera en que organiza y conduce la clase, fomentan la motivación para el estudio en los educandos.

Un ejemplo de lo anterior es la investigación de Ruzek, Hafen et al. (2016) que tuvo el objetivo de probar si el apoyo emocional docente promovía la motivación escolar de los estudiantes. Participaron 960 alumnos de secundaria y 68 de sus maestros, y conformaron aleatoriamente dos grupos de profesores, uno de los cuales recibió una intervención sobre el apoyo emocional, mientras que el otro sólo acudió a un curso sobre desarrollo profesional. La intervención del grupo experimental consistió en promover una interacción estructurada por la preocupación, respeto, confianza, comunicación, cooperación, provisión de ayuda y vínculo emocional positivo brindada por el profesor hacia sus alumnos.

De esa forma, los resultados mostraron que los informes de los estudiantes de las clases con apoyo emocional explicaron parcialmente los cambios positivos únicamente en la motivación con orientación al logro ($\beta = 21$, $p < .01$) y compromiso escolar ($\beta = 23$, $p < .01$), en parte, porque tuvieron más oportunidades de actuar de manera autónoma y mejores relaciones con sus compañeros ($X^2 = 84.76$, $p < .01$; CFI = .95; RMSEA = .04), lo

cual aporta mayor evidencia sobre la importancia que las relaciones profesor-alumno tienen en la motivación escolar.

Asimismo, es necesario mencionar que, a diferencia de las investigaciones sobre los factores individuales, se encontró mayor presencia de enfoques cualitativos en el estudio de los factores contextuales de la motivación escolar, tanto familiares como escolares, especialmente, al considerar muestras pequeñas y el uso de entrevistas y observación como medios de recolección de la información. Si bien es cierto, el enfoque cuantitativo goza de mayor presencia tanto en las investigaciones sobre elementos contextuales como individuales, no obstante, el abordaje cualitativo es más común en los estudios que consideran el contexto de los alumnos, a diferencia de aquellos que analizan únicamente al estudiante.

Finalmente, se encontró un pequeño grupo de estudios que incluyen más de un elemento o factor, ya sea al considerar lo personal y contextual, o al investigar la influencia tanto de los padres como del docente. En la siguiente tabla se muestran dichos trabajos.

Tabla 7
Principales hallazgos de las investigaciones que incluyen más de un factor en la motivación escolar.

Autores	Participantes	Principales hallazgos
Miranda-Zapata, Lara, Navarro, Saracostti y de-Toro (2018).	1170 estudiantes chilenos de 12 a 17 años.	Con base en un modelo de mediación probado a través de ecuaciones estructurales, se probó que el compromiso cognitivo tiene un efecto sobre el rendimiento escolar ($\beta = .35, p < .05$). Los factores contextuales; familia, pares y profesores, tuvieron efectos sobre el compromiso escolar. El profesorado tiene un efecto sobre el compromiso afectivo ($\gamma = .61, p < .05$) y un efecto sobre el compromiso cognitivo ($\gamma = .38, p < .05$). La familia presentó un efecto de; $\gamma = .32 (p < .05)$ sobre compromiso cognitivo, $\gamma = .22 (p < .05)$ sobre compromiso conductual y $\gamma = .10 (p < .05)$ y sobre compromiso afectivo. Los pares evidencia un efecto sobre el compromiso afectivo ($\gamma = .20, p < .05$). La varianza explicada del compromiso escolar por los factores contextuales es de 69.3% para compromiso afectivo, de 46.6% para compromiso cognitivo y de 6.2% para compromiso conductual. El ajuste del modelo fue de (RMSEA = .045; CFI = .944; TLI = .940).

Continuación Tabla 7

Gutiérrez, Tomás, Romero y Barrica (2017).	2028 estudiantes angoleños de secundaria y bachillerato ($M = 17.4$ años, $DE = 2.3$).	Mediante ecuaciones estructurales, los resultados mostraron que el apoyo académico percibido del profesorado y la familia influyen sobre la satisfacción con la escuela a través de la implicación escolar como variable mediadora. La percepción del apoyo de los iguales no predijo la implicación escolar. El apoyo de la familia y del profesorado predijeron el 19% de la implicación escolar, con coeficientes $\beta = .272$, $p < .01$ y $\beta = .269$, $p < .01$. Recibir apoyo de la familia y del profesorado resulta relevante para la implicación del alumnado y su satisfacción con la escuela. Los índices del modelo mostraron $\chi^2_{(181)} = 593.70$, $p < .001$, CFI = .944, RMSEA = .034, intervalo de confianza RMSEA 90% = .031 - .037, y SRMR = .038.
Sánchez-Rosas, Takaya y Molinari (2016).	185 universitarios argentinos.	En el estudio se probó un modelo teórico hipotético para explicar la atención en clase a través del comportamiento docente percibido, el valor a la tarea, la autoeficacia, el disfrute y la vergüenza. Los resultados mostraron un ajuste óptimo del modelo [$\chi^2 (2, N = 185) = 0.31$, $p = .855$, $\chi^2/df = 0.15$, CFI = 1.00, GFI = .99, RMSEA = 0.001] y explicó 37% de la varianza de atención en clase. No obstante, varios efectos resultaron no significativos. Las variables docente-vergüenza, valor-autoeficacia, autoeficacia-atención y vergüenza-disfrute no se relacionaron de manera significativa. Por su parte, se hallaron relaciones con niveles $p < .01$ en las variables docente-atención, docente-valor, docente-disfrute, valor-atención, valor-disfrute, disfrute-atención, vergüenza-atención y autoeficacia-vergüenza, y niveles de $p < .05$ para docente-autoeficacia, autoeficacia-disfrute y valor-vergüenza.
Garn y Jolly (2014).	15 niños sobresalientes de EU ($M=9.13$ años).	Las respuestas de los alumnos durante las entrevistas indicaron que las experiencias más importantes de la motivación hacia el aprendizaje fueron; la diversión durante el aprendizaje y las recompensas-presiones. Todos los estudiantes reportaron la importancia de lograr que el aprendizaje sea divertido, el cual se compuso de dos elementos, la personalización del aprendizaje (intereses y metas personales de los alumnos) y tener diferentes opciones para elegir con

Wang y Eccles (2013).	1157 estudiantes de secundarias públicas de EU.	<p>libertad una de ellas. Asimismo, también revelaron que las altas expectativas y la presión, asociada con recompensas otorgadas por padres y maestros suelen inspirarlos para obtener buenas calificaciones. Trece de los 15 participantes subrayaron el uso de recompensas (por ejemplo, dinero, juguetes, salidas a lugares especiales) y castigos (por ejemplo, prohibición para realizar actividades placenteras) como un sistema motivador asociado con obtener buenas calificaciones.</p>
Fernández et al. (2013).	552 universitarios españoles.	<p>Las percepciones de los estudiantes sobre el ambiente escolar (apoyo estructural, oferta de elección, enseñanza para la relevancia, apoyo emocional de los profesores y compañeros) influyeron en su motivación de logro (autoconcepto académico y valor a la tarea) y, a su vez, influyeron positivamente en los tres tipos de compromiso escolar (conductual, emocional y cognitivo). El modelo de medición proporcionó un ajuste adecuado, $\chi^2(445, N = 1157) = 1116.87, p < .001, CFI = .97, TLI = .96, RMSEA = .02$. En general, el modelo representa el 35% de la varianza en el compromiso conductual, el 46% de la varianza en el compromiso emocional y el 32% de la varianza en el compromiso cognitivo. Por otro lado, el concepto académico del estudiante y el valor subjetivo a la tarea mediaron las relaciones entre el ambiente escolar percibido y el compromiso escolar. El ajuste de este modelo es adecuado, $\chi^2(520, N = 1157) = 1417.30, p < .001, CFI = .95, TLI = .94, RMSEA = .04$, y la inclusión de sus variables añadieron 7%, 13% y 10% a la varianza explicada en compromiso conductual, emocional y cognitivo, respectivamente. Las variables del entorno escolar representan el 55% y el 47% de la varianza en el concepto de autoconcepto académico y el valor de la tarea.</p>
		<p>Los datos de las variables personales indicaron que las variables predictoras explicaron de manera significativa el uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje ($F(7,544) = 83.66, p < .001$). La autoeficacia percibida para el uso de estrategias de aprendizaje autorregulado fue la variable más</p>

		<p>importante en la predicción de la variable criterio ($\beta = .43, t = 11.82; p < .001$), seguida de las metas de aprendizaje ($\beta = .22, t = 6.52; p < .001$), la utilidad percibida del uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje ($\beta = .18, t = 5.61; p < .001$), el aprovechamiento del tiempo de estudio ($\beta = .15, t = 4.68; p < .001$) y, finalmente, las metas de logro ($\beta = .06, t = 2.02; p < .05$). En conjunto, las cinco variables de ámbito personal predicen un 51,2% de la variable, y mostraron un tamaño del efecto medio. Por otro lado, al incluir las variables del contexto (nivel de estudios de la madre y nivel de estudios del padre), se observó que la capacidad explicativa del modelo no aumentó (cambió en $F(2,542) = .12, p = .89; \Delta R^2 = .000$). En este caso, la variable contextual seguramente no fue significativa porque tener padres con altos niveles educativos, no garantiza que estos se involucren en sus estudios o promuevan mejores autoconceptos académicos.</p>
Opdenakker et al. (2012).	566 alumnos holandeses de secundaria.	<p>La motivación intrínseca es predecible mediante las relaciones interpersonales entre profesores y estudiantes ($R = .32, p < .05$). Varios factores determinantes como; materia de estudio, tipo de clase, género del maestro, y el género del estudiante, explican las diferencias en las trayectorias de desarrollo, tanto de la conducta interpersonal como de la motivación académica a través del tiempo.</p>
Kaben (2012).	50 alumnos de Oran de nivel secundaria y cinco de sus profesores.	<p>La motivación escolar surge del interés personal intrínseco y de las características de la enseñanza, es decir, los alumnos poseen motivación intrínseca y extrínseca hacia sus estudios, de los cuales, para ésta última resaltan la relación con el profesor, el método de enseñanza, el material pedagógico y los recursos didácticos. Por lo anterior, se sugiere que, en la promoción de la motivación en los alumnos, el profesor debe: avanzar de manera progresiva en la dificultad; favorecer una imagen positiva del propio alumno; variar el ritmo y las actividades de la lección, es decir, hacer que la clase sea más dinámica; y finalmente, es necesario tener altas exigencias en relación con los alumnos.</p>

Continuación Tabla 7

Gillet et al. (2012).	1600 estudiantes canadienses de primaria y secundaria (M=13.01 años).	El apoyo a la autonomía brindada por el profesor resultó más significativo en la mediación motivación-edad que la otorgada por las mamás y papás de los alumnos. El modelo de relación estructural apoyo-edad obtuvo un ajuste aceptable, χ^2 (df = 291, N = 1606) = 1988.40, $p < .05$, CFI = .90, NNFI = .90, RMSEA = .06. Los resultados revelaron que el apoyo de autonomía del maestro disminuye drásticamente hasta los 12 años y se estabiliza lentamente después de ese punto. El apoyo a la autonomía que padres y docentes brindan al alumno parece disminuir en función de la edad.
Rodríguez-Fernández, Droguett y Revuelta (2012).	796 alumnos chilenos (M= 17.43 años).	Los resultados evidencian que el apoyo familiar presenta un efecto directo (coeficiente de regresión estructural = .13) e indirecto sobre el ajuste escolar, mediado por el autoconcepto académico (coeficiente de regresión estructural de apoyo familiar sobre autoconcepto académico = .16, y de autoconcepto académico sobre ajuste escolar = .82). Asimismo, el apoyo de los amigos sólo explica la satisfacción con la vida (coeficiente de regresión estructural = .12), y no está relacionado con el autoconcepto académico ni el ajuste escolar. Por ello, éste último es explicado de forma directa por el autoconcepto (coeficiente de regresión estructural = .82) y el apoyo familiar (coeficiente de regresión estructural = .13), no obstante, el autoconcepto no se relacionó con la satisfacción con la vida.
Flores-Macías, Cerino-Soberanes, Mesinas-Linares y Celis-Zosaya, (2012).	932 alumnos mexicanos de secundaria.	El estudio tuvo el objetivo de evaluar la relación de la disposición a hacer la tarea con las variables; promedio, sexo y escuela de procedencia (Tabasco, Mérida y DF). Los resultados mostraron diferencias significativas en la variable promedio en seis de las sub-escalas: compromiso [$F(2,156) = 45.72; p < .001$]; empeño [$F(2,156) = 3.24; p < .05$]; planificación [$F(2,156) = 19.53; p < .001$]; conocimiento previo [$F(2,156) = 45.89; p < .001$]; indolencia (evasión para hacer la tarea o dedicación mínima de tiempo) [$F(2,156) = 37.53; p < .001$]; y, supeditación (realizar la tarea está condicionada a una ayuda externa) [$F(2,156) = 84.77; p < .001$]. Por su parte, se

		<p>encontraron diferencias respecto al sexo en: empeño [$F(1,930) = 6.7; p < .05$]; indolencia [$F(1,930) = 9.7; p < .01$]; y, dependencia pares [$F(1,930) = 6.9; p < .01$]. Finalmente, respecto a la escuela de procedencia se hallaron diferencias significativas en: compromiso [$F(6,925) = 4.04; p = .001$]; empeño [$F(6,925) = 3.32; p < .05$]; planificación [$F(6,925) = 5.01; p < .000$]; conocimiento previo [$F(6,925) = 2.12; p < .05$]; supeditación [$F(2,156) = 84.77; p < .05$]; y, dependencia de pares [$F(6,925) = 2.3; p < .05$]. Por ello, la disposición para hacer la tarea se vinculó con variables inherentes del alumno y su entorno escolar (influencia de los padres y compañeros de clase).</p>
Flores y Gómez (2010).	Siete actores de una escuela primaria. Un directivo, un docente, una madre de familia, tres estudiantes, uno que reprobó, otro que aprobó y un egresado. Todos de Colombia.	<p>Los siete participantes identificaron a la familia como uno de los promotores más importantes de la motivación en los alumnos. De forma específica, el director considera de especial relevancia la integración de la familia en los programas gubernamentales, la profesora infiere que, motivar implica persuadir a los padres sobre el valor del estudio. El alumno que reprobó consideró a su madre como la motivación más fuerte para estudiar. El estudiante que aprobó se esfuerza porque su familia espera que estudie, y, por último, el egresado terminó su educación básica debido a que su mamá deseaba que de grande se convirtiera en alguien importante. En este sentido, los padres son el principal inductor para que sus hijos valoren el estudio y establezcan metas claras de superación.</p>
Risso et al. (2010).	1392 estudiantes españoles de secundaria y preparatoria.	<p>El éxito académico de los alumnos depende fundamentalmente de; 1) alta valoración familiar hacia el estudio; 2) óptimo autoconcepto académico; 3) adecuada comprensión lectora; y, 4) alta motivación escolar. Las cuatro variables en conjunto explican el 94.5% de la varianza total.</p>

Con estrecha similitud, el estudio de Komarraju (2013) examinó las percepciones sobre el comportamiento ideal docente en relación con la autoeficacia académica y las orientaciones motivacionales de 261 universitarios ($M_{edad} = 20.13$). Sus resultados mostraron que los estudiantes consideran al profesor idóneo como aquel implicado en cuidar-apoyar y ser competente profesionalmente. El primer rasgo se refiere a la

retroalimentación constructiva, interés por los estudiantes, comprensión y accesibilidad, por su parte, la competencia profesional consta de cualidades tales como estar preparado, informado y confiado. En relación con los indicadores; género, autoconcepto académico y motivación escolar, en conjunto explicaron el 22% de la varianza en el rasgo del maestro “cuidado” $F(11, 247) = 6.20, p < .001$, y 23% de la varianza para el rasgo “profesional” $F(11, 247) = 6.63, p < .001$, con una motivación extrínseca como predictor significativo, $\beta = .26$ y $\beta = .36$ respectivamente para cada rasgo.

Los datos son relevantes para el estudio de la motivación escolar, ya que consideran tanto al alumno como la influencia del maestro, y sugieren que las diferencias individuales en el autoconcepto académico de los estudiantes y la orientación motivacional predicen lo que valoran en un maestro idóneo. En este caso, los alumnos motivados extrínsecamente y orientados al rendimiento consideran (en mayor medida que los alumnos motivados intrínsecamente y con altos niveles de autoconcepto académico) a los rasgos *cuidar* y *profesional* del maestro como cualidades de suma importancia. Por ello, los estudiantes que carecen de confianza pueden necesitar el *cuidado* de maestros cariñosos, sensibles, alentadores y flexibles, hallazgos que evidencian la necesidad de considerar elementos del alumno, su contexto y la relación que éstos tienen en la explicación de los fenómenos educativos.

No obstante, al analizar con detenimiento los resultados incluidos en las investigaciones, es factible darse cuenta de que únicamente se encontraron dos estudios que integraron los factores personal y contextual, conformado éste último por los padres y el profesor, aunque resulta relevante que ninguno de ellos fue instrumentado en Latinoamérica. De forma similar, los trabajos realizados por Flores-Macías et al. (2012), Gutiérrez et al. (2017) y Miranda-Zapata et al. (2018) fueron los únicos en considerar la influencia de la familia y del entorno escolar, aunque no incluyeron otras variables personales como el autoconcepto académico, el valor a la tarea o algún otro relacionado. En síntesis, los trabajos que consideran al docente como factor contextual en la promoción de la motivación escolar en alumnos, comentan entre sus limitantes la ausencia de los padres (Cid, 2008; Gálvez, 2006; Matos, 2009; Núñez del Río y Fontana, 2009; Rego, Pereira, Fernandes y Rivera, 2007; Wang & Eccles, 2013) y los que incluyen a padres y maestros, carecen de variables personales del alumno.

La situación anterior, evidencia la falta de estudios integrativos de ambos factores, ya que son considerados en los modelos teóricos existentes, está probada con datos empíricos la estrecha relación con el fenómeno abordado, y, sobre todo, en conjunto permiten una mejor comprensión del constructo.

En suma, dentro del contexto escolar es donde se desarrolla la forma en que los niños se agrupan para aprender, las creencias del profesor acerca del éxito y del fracaso, y es donde se refleja el acompañamiento de los padres, que en conjunto influyen la

realización de los deberes escolares, la valoración de las tareas, el interés hacia ellas, en el rendimiento académico y en el abandono de los estudios (Cecchini et al., 2004).

Desde esa perspectiva y con base en la revisión teórica sobre la conceptualización, los modelos teóricos y el estado del arte, la motivación escolar será conceptualizada como la disposición del alumno para realizar actividades escolares con interés, persistencia y esfuerzo, y que lo conducen a lograr aprendizajes académicos; en la que intervienen factores internos, como el autoconcepto académico y valor a la tarea, entre otros, así como factores externos relacionados con el acompañamiento parental y docente.

De acuerdo con la literatura tanto empírica como hemerográfica revisada, puede establecerse que el constructo motivación escolar es complejo, pues en él convergen diversas variables tanto contextuales como individuales, lo que le da un carácter multidimensional. Para Álvarez (2016), Carreón (2016) y Suárez (2016), la motivación es producto de una múltiple interrelación de componentes cognitivos, afectivos, sociales y académicos. Por su parte, para Díaz y Hernández (2002) el fenómeno está condicionado por aspectos como la utilidad que el alumno percibe sobre la actividad o contenido, las creencias acerca de su propia capacidad, el contexto de enseñanza, la relación entre profesor-alumno y el clima motivacional del aula.

Asimismo, el constructo también es multiparadigmático por los distintos modelos o abordajes teóricos que tratan de comprenderlo y explicarlo. Por ello, no es posible estudiarlo en su totalidad, de tal modo que la presente propuesta sólo considera algunas de las variables de este, que si bien, incluye los aspectos más relevantes encontrados en la revisión teórica y empírica.

Además, la conjunción de los factores internos y externos deben considerarse en el estudio de la motivación escolar, y en concreto para la presente investigación es pertinente tomar en cuenta como factores externos el acompañamiento parental y el docente, éste último constituido por el reconocimiento y autonomía brindada al alumno y la dinámica-didáctica de la enseñanza instrumentada por el profesor. En lo que respecta a los factores individuales del alumno se incluirán el autoconcepto académico y el valor a la tarea, éste último conformado por las emociones académicas, además de los elementos de logro, utilidad y costo-dificultad incluidos en el modelo original de Wigfield y Eccles (2000).

Método

Planteamiento del problema

La motivación, de acuerdo con Naranjo (2009) es un elemento clave para entender la conducta de los estudiantes, y está presente durante todo el proceso educativo (Farinago, 2013). Goza de protagonismo en los modelos teóricos del aprendizaje (González, 2005), en las reformas escolares de algunos países para resolver las elevadas tasas de deserción escolar (Wang & Eccles, 2013), en la adquisición de nuevos conocimientos, en la ejecución y consolidación de habilidades aprendidas (Pintrich. & Schunk, 2006) y en la génesis del rendimiento (Expósito & Manzano, 2010; García, 2006; Pintrich & Schunk, 2006).

En cuanto al rendimiento, con base en resultados obtenidos a través de pruebas censales nacionales, en México, existe un problema educativo significativo en cuanto a la adquisición de conocimientos y habilidades esenciales en los alumnos. Según el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE), al término de la educación primaria, la mitad de los alumnos no logran adquirir los aprendizajes claves en español (INEE, 2016), mientras que el 60% tampoco los obtiene en matemáticas (INEE, 2016b), lo que significa un logro insuficiente de los aprendizajes curriculares que limita la oportunidad de continuar aprendiendo (INEE, 2016). De manera semejante, el Programa para la Evaluación Internacional del Alumno (PISA por sus siglas en inglés), identificó que el desempeño de los alumnos mexicanos de tercero de secundaria se encuentra entre 70 y 82 puntos por debajo del promedio internacional en las áreas de ciencia, lectura y matemáticas (OCDE, 2016).

Resulta interesante que dentro del mismo programa PISA, se incluyó el estudio de algunos aspectos motivacionales debido a la importancia que éstos pueden tener sobre el rendimiento de los alumnos. Entre los resultados se resalta que: a) los estudiantes mexicanos mostraron altos niveles de interés en ciencias comparados con sus pares en otros países; b) en México, el 11% de la variación en el rendimiento en ciencias es atribuible a las diferencias en estatus socio-económico de los estudiantes; c) el 41% de los estudiantes tienen la expectativa de trabajar en una ocupación relacionada con la ciencia, la cual es la mayor proporción de estudiantes entre los países miembros de la OCDE; y, d) los alumnos que reportan haber faltado más a la escuela, obtienen 23 puntos menos en ciencias, en contraste con los que reportan haberse ausentado poco.

No obstante, los resultados que muestra la OCDE (2016) en cuanto a la relación de la motivación escolar con el rendimiento académico es parcial, ya que, debido a la multiplicidad de variables que intervienen en el constructo, faltan varios aspectos relevantes, tanto del contexto como individuales, e incluso, otros elementos de la motivación escolar, y no sólo la asistencia a las clases o la puntualidad que tienen los

alumnos. Debido a la complejidad del constructo y a que está condicionado por diversos aspectos (Díaz & Hernández, 2002), en consideración de García (2013), González (2005), Fernández (2007), Wang y Eccles (2013) cualquier abordaje de la motivación escolar debe integrar diferentes aspectos incluidos en los diversos modelos existentes, sobre todo, los referidos con factores contextuales, entre los cuales resaltan los referentes a los padres de familia, profesores y elementos instruccionales de la enseñanza (Granero-Gallegos & Baena-Extremera, 2014), y los factores individuales del alumno, tales como sus percepciones hacia su propia capacidad y a la actividad (Díaz & Hernández, 2002; Figueroa, 2016; Maquilón & Hernández, 2011).

Desde ese punto de vista, tanto el acompañamiento parental como el docente funcionan como factores decisivos en el desarrollo de los alumnos, e influyen de manera positiva o negativa en su proceso de aprendizaje (González, 2005; Sánchez, 2006). De tal forma, se ha encontrado una relación significativa entre la motivación escolar y el acompañamiento parental en el aprendizaje académico de sus hijos (Alonso & Guzmán, 2006; Anzures, 2006; Cássia & Agüena, 2011; Guzmán et al., 2013; Jiménez et al., 2010; Klimenko & Sepúlveda, 2013; Legault et al., 2006; M. Naranjo & Farinago, 2013; Narimene, 2014; Pineda, 2013; Ratelle et al., 2004; Regueiro, Rodríguez et al., 2015; Remón, 2013; Risso et al., 2010).

Por su parte, la autonomía y el reconocimiento por el trabajo que brinda el profesor a los alumnos (Cuadrado, 2007; Gillet et al., 2012; Martínez, 2010; Niehaus et al., 2012; Oña, 2011; Opdenakker et al., 2012; Steinmann et al., 2013; Z. Suárez, 2008; Wang & Eccles, 2013), y lo didáctico y dinámico de la enseñanza (Galera & Ruíz-Gallardo, 2015; Kaben, 2012; Naranjo, 2007; Suárez, 2008; Vos et al., 2011) constituyen los elementos relacionados con el docente con mayor evidencia en el aumento de la motivación de los estudiantes. No obstante, como se ha mencionado en repetidas ocasiones, la motivación escolar también está involucrada con factores individuales del alumno, como lo son el autoconcepto académico y el valor a la tarea.

Para Salum-Fares y Reséndiz-Balderas (2015) el autoconcepto es un elemento clave en la educación, ya que interviene y modera en forma significativa el aprendizaje de los alumnos y el rendimiento escolar. Incluso, para estos autores, la conducta escolar no puede ser entendida sin considerar las percepciones, conceptos y sentimientos que los estudiantes tienen sobre sí mismos. Los estudiantes con alto autoconcepto (Guay et al., 2010; King et al., 2012; Veiga et al., 2015), mayor valor a la tarea (González, 2005; Wang & Eccles, 2013; Wigfield & Eccles, 1992; 2000), y adecuadas emociones académicas durante la ejecución del trabajo escolar (Frenzel et al., 2007; Kim & Hodges, 2012; Pekrun, Frenzel et al., 2007; Pekrun, Goetz, Frenzel et al., 2011; Pekrun, Goetz, Titz et al., 2002), suelen tener mayor motivación en la realización de las actividades escolares, aunque estos se presentan en interacción con componentes ambientales.

De acuerdo con algunos investigadores, existen diferentes asociaciones entre los factores contextuales e individuales antes mencionados. Para Pekrun, Frenzel et al. (2007) las emociones académicas son afectadas por factores ambientales. Igualmente, es evidente el influjo del profesor en el autoconcepto académico (Komarraju, 2013) y en el valor a la tarea de los alumnos (Wang & Eccles, 2013), así como el acompañamiento de los padres en la valoración hacia las actividades escolares (Cecchini et al., 2004) y en la configuración del autoconcepto académico (Sánchez, 2006).

En consecuencia, las emociones vivenciadas en los contextos académicos, las percepciones sobre la propia capacidad para aprender y la valoración de las actividades académicas se construyen a partir de la interacción con los padres y docentes. Sin embargo, pese a que las variables relacionadas con los padres y maestros son reconocidas en las perspectivas teóricas, éstas rara vez son incluidas en las investigaciones, aunque son reiteradamente mencionadas en las sugerencias a considerar para estudios futuros (Barca-Lozano et al., 2012).

Como muestra de lo anterior, sólo se encontraron dos investigaciones que consideraron los tres elementos antes mencionados, aunque cabe resaltar que fueron realizadas en Estados Unidos y Canadá, por lo que se evidencia la falta de estudios en México y Latinoamérica. En Estados Unidos, la investigación de Garn y Jolly (2014) tuvo como muestra a alumnos sobresalientes y estuvo centrada en las recompensas y castigos otorgadas por padres y maestros, por lo que se desconoce si el fenómeno motivacional se presenta de la misma forma en estudiantes regulares, además de que excluyeron variables relevantes para comprender al constructo como el autoconcepto, y el valor de logro, utilidad, costo y dificultad. Por su parte, en Canadá, el estudio de Gillet et al. (2012) se centró en alumnos de secundaria, por lo cual, se desconoce el comportamiento de las variables en alumnos más pequeños.

Por consiguiente, considerar el acompañamiento parental y docente, y el autoconcepto académico y valor a la tarea, conforman una concepción no estudiada, y más integral para explicar la motivación escolar, al incluir factores contextuales e individuales, diferentes elementos de diversas teorías, y las áreas más representativas de la psicología, cognición (autoconcepto académico y valor a la tarea), emoción (emociones académicas), conducta (interés, persistencia y esfuerzo) y socialización (acompañamiento parental y docente), los cuales para Hannula (2006), en conjunto aportan un ulterior entendimiento del fenómeno motivacional en contextos escolares.

Desde dicha perspectiva, parece conveniente realizar la investigación a través de un método con diferentes fases, que permitan la integración de los constructos, y con una muestra poco estudiada, como lo son los estudiantes de primaria. Se considera una muestra relevante, porque, en ella se adquieren y desarrollan aspectos adaptativos hacia la vida institucional que se conservan a lo largo de toda la educación (Jackson, 1991). Por ejemplo,

para Macionis y Plummer (2007), en esta etapa de escolarización, los alumnos asumen etiquetas y preferencias por algunas actividades o materias (en ocasiones, promovidas por sus compañeros y/o maestros) que suelen estar presentes durante toda su formación académica.

En relación con lo anterior, para Niehaus, Rudasill y Adelson (2012) es más fácil modificar las percepciones y conductas en los niños de primaria que en los adolescentes, principalmente las referidas a los auto-esquemas y la motivación escolar, puesto que, a mayor edad, los rasgos y estructura psicológica son más estables. En consecuencia, para los autores, las intervenciones son más efectivas si se implementan en la infancia temprana.

También, hay que considerar que en la escolaridad primaria se presentan las bases del aprendizaje, puesto que se adquiere la lectoescritura, la cual se considera como elemento principal en la adquisición de conocimientos y habilidades en contextos escolares. En los primeros años de primaria se adquiere la lectoescritura, y se domina al final de la misma, a través de la lectura fluida, la comprensión de textos, y la creación de escritos a partir de la lectura de un texto (Montealegre & Forero, 2006).

Lo anterior, también es una de las razones clave para considerar la investigación en alumnos de los últimos tres años de primaria y no en estudiantes más pequeños, sobre todo, porque el autoconcepto académico, el valor a la tarea y la motivación escolar, concebidos en función de las materias o actividades de lectura, escritura y matemáticas, provee mejor entendimiento del fenómeno, y estas (lectura, escritura y habilidades matemáticas) aún están en proceso de adquisición y consolidación en los alumnos de los primeros tres años de primaria o menores. Asimismo, se considera una población relevante, sobre todo, porque los resultados reportados por Cleary y Chen (2009), Martin (2012b), Regueiro et al. (2015), Valle, Regueiro, Estévez et al. (2015), Veiga et al. (2015) muestran que la motivación escolar suele disminuir conforme los alumnos avanzan de grado académico.

Por ello, es importante estudiar el constructo en alumnos de cuarto a sexto grado de primaria y no en alumnos de menor o mayor edad. Por consiguiente, la información obtenida en esa muestra tiene una función preventiva y el presente estudio podrá ser útil para delinear soluciones implicadas en la adquisición y consolidación de conocimientos y habilidades en alumnos de dichos grados, aunque tampoco se puede negar la influencia de otras variables en el rendimiento académico, como la inteligencia y el nivel socio-económico familiar, ya que la motivación escolar sólo forma una parte de la multiplicidad de variables que interviene en el aprendizaje.

Este estudio podrá favorecer asimismo, el diseño de entornos familiares y escolares óptimos, capaces de aportar bases sólidas para una posterior reformulación de contextos educativos (Expósito & Manzano, 2010; Ryan & Deci, 2000; Wentzel & Wigfield, 2009). De esta manera, se pretende indagar la asociación que tienen los factores contextuales e

individuales con la motivación escolar de alumnos de primaria, y de esa forma, tener una concepción más integral del fenómeno. Con base en lo anterior, en la figura 1 se propone el siguiente modelo guía para responder a las interrogantes planteadas.

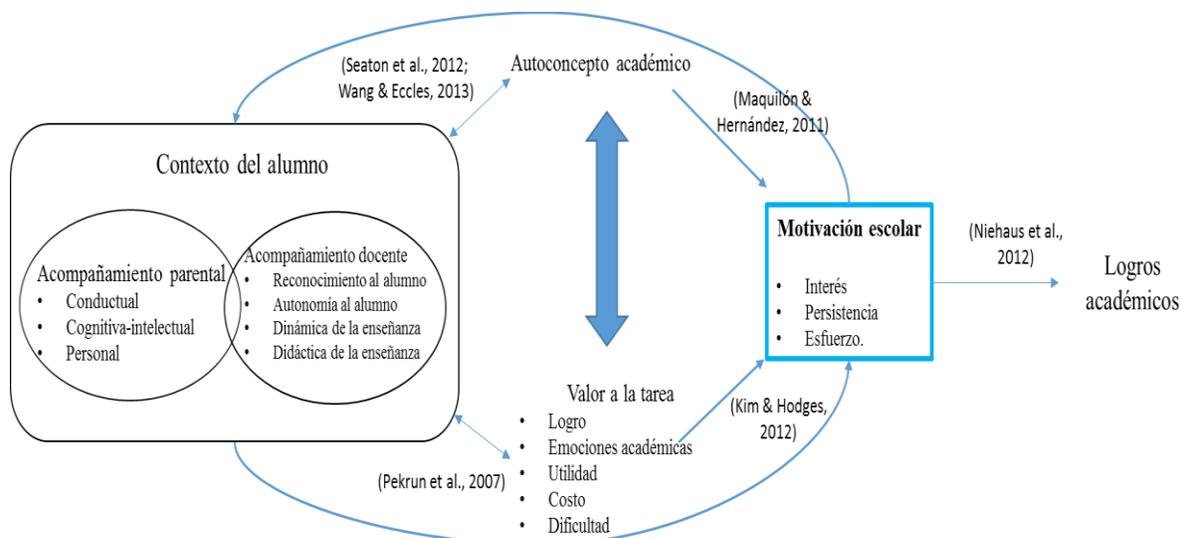


Figura 1. Modelo teórico guía de la motivación escolar

Preguntas de investigación

¿Cuáles son las características personales --motivación escolar, autoconcepto académico y valor a la tarea-- en alumnos de 4^o a 6^o grado de primaria?

¿Cuáles son las características personales --motivación escolar, autoconcepto académico y valor a la tarea-- en alumnos de 4^o a 6^o grado de primaria con diferentes perfiles motivacionales?

¿Cómo se asocian las características personales --motivación escolar, autoconcepto académico y valor a la tarea-- y contextuales --acompañamiento parental y acompañamiento docente-- en un grupo de alumnos de 4^o a 6^o grado de primaria con diferentes perfiles motivacionales?

Objetivos

Describir las características personales --motivación escolar, autoconcepto académico y valor a la tarea-- en alumnos de 4^o a 6^o grado de primaria.

Analizar las características personales --motivación escolar, autoconcepto académico y valor a la tarea-- en alumnos de 4^o a 6^o grado de primaria de acuerdo al perfil motivacional en que se ubiquen.

Analizar la asociación entre las características personales --motivación escolar, autoconcepto académico y valor a la tarea-- y contextuales --acompañamiento parental y acompañamiento docente-- en un grupo de alumnos de 4º a 6º grado de primaria con diferentes perfiles motivacionales.

Enfoque de estudio

Investigación con enfoque mixto secuencial, debido a que de manera alternada, se obtuvieron, analizaron y vincularon los datos cuantitativos y cualitativos, a través de la recolección del discurso de algunos de los participantes y de los datos numéricos arrojados por instrumentos psicométricos (Creswell, 2015).

Fases de estudio

Para dar respuesta a las preguntas, el estudio se organizará en las siguientes fases:

Fase 1. Construcción y análisis psicométrico.

- Paso 1. Significado de valor a la tarea y motivación escolar.
- Paso 2. Construcción y análisis psicométrico de las escalas de motivación escolar, valor a la tarea y autoconcepto académico.
- Paso 3. Elaboración de las guías de entrevista semiestructurada de acompañamiento parental y docente.

Fase 2. Perfil motivacional: el papel de las características personales y contextuales.

- Paso 1. Caracterización de la motivación escolar, el autoconcepto académico y el valor a la tarea.
- Paso 2. Análisis de las características motivacionales personales de alumnos con diferentes perfiles.
- Paso 3. Análisis de las características de alumnos con diferentes perfiles motivacionales y su vinculación con el acompañamiento parental y docente.

Factores éticos

En todas las fases se obtuvo el permiso correspondiente por parte de las autoridades escolares y el consentimiento informado de los padres de los alumnos. Asimismo, la participación de todos fue voluntaria y anónima, además, se les garantizó que toda la información obtenida sería confidencial y únicamente con fines de análisis. También se obtuvo el asentimiento de los niños para participar.

Fase 1. Construcción y análisis psicométrico

Paso 1. Significado de valor a la tarea y motivación escolar

Justificación

Es común que diversos sectores de la población consideren a la educación como un pilar esencial para el desarrollo de la sociedad (Martínez, 2010). Dentro de este complejo proceso de enseñanza-aprendizaje, es posible identificar a la motivación escolar como uno de los elementos esenciales, porque está presente durante todo el proceso educativo (Farinago, 2013) y goza de protagonismo en el aprendizaje (Díaz & Hernández, 2002; González, 2005).

La motivación de los estudiantes es un aspecto de interés para diversos sectores de la población, dentro de los cuales resaltan los profesores, padres de familia y profesionales de la educación (Jiménez, 2011; López, 2016; Sánchez, 2016; C. Suárez, 2016). Desde la perspectiva de los docentes, muchos de los estudiantes carecen de motivación e interés en relación al aprendizaje en el aula (Barbosa, 2016; Carrera, 2016; Díaz & Hernández, 2002; Gutiérrez, 2016; López, 2016; Nahuat, 2016; Núñez, 2016; Pacheco, 2016; Reyes, 2016; Suárez, 2016). Inclusive, con base en González (2005) para los profesores, el poco o nulo deseo de estudiar es la principal razón de que algunos alumnos obtengan malas calificaciones, a pesar de tener suficiente capacidad para hacerlo.

Desde esta problemática, existen diferentes constructos que aportan al entendimiento y explicación del interés, persistencia y esfuerzo en ambientes escolares, sin embargo, de acuerdo con Wigfield y Eccles (2000) el valor a la tarea es uno de los componentes con mayor solidez teórica y empírica en la explicación de la motivación escolar. Dicha percepción sobre la valía resalta, porque se asocia con las razones de los estudiantes para realizar una actividad escolar (Fernández, 2007; Pintrich & De Groot, 1990; Pintrich & Schunk, 2006;).

Asimismo, debido al nivel de validez ecológica realizada en las investigaciones, se ha encontrado que el valor a la tarea es más relevante para entender la motivación de los estudiantes de primaria que en estudiantes universitarios (Pintrich & Schunk, 2006). Además, algunos hallazgos han evidenciado que sus componentes (logro, interés, utilidad y costo) desempeñan un papel significativo en las aspiraciones ocupacionales, en las expectativas educativas durante la transición a la secundaria (Viljaranta, 2010), en el rendimiento escolar (Herrera, 2014) y en el desarrollo de los autoesquemas (Eccles et al., 1983).

No obstante, aunque la dificultad también es considerada dentro del valor a la tarea, no es incluida dentro de los componentes estudiados en las investigaciones. Del mismo

modo, existe una variable desarrollada por Frenzel et al. (2007) y Pekrun et al. (2007) denominada emociones académicas que completa la dimensión de interés propuesto por Wigfield y Eccles (2000).

Dentro del modelo teórico de expectativa-valor de las autoras, el interés corresponde al disfrute, gusto o placer en realizar las actividades (Eccles et al., 1983; Fernández, 2007; Pintrich & Schunk, 2006; Wigfield y Eccles, 2000). Por su parte, las emociones académicas se conciben como un valor subjetivo y emocional que experimentan los alumnos en la actividad y el resultado, y, además del disfrute, incluyen al enojo, aburrimiento y desesperación como las reacciones emocionales más importantes en contextos escolares (Frenzel et al., 2007). Además, de forma semejante con el valor a la tarea, existe evidencia empírica de que las emociones académicas están significativamente relacionadas con la motivación escolar (Kim & Hodges, 2012; Kleine et al., 2005; Pekrun, Goetz, Frenzel et al., 2011; Pekrun, Goetz, Titz et al., 2002; Pekrun, Elliot et al., 2009).

En consecuencia, tanto la motivación escolar como el valor a la tarea son constructos relevantes en el área psicoeducativa. Pese a lo anterior, no existe una forma consensuada para definir a la primera (Flores & Gómez, 2010; J. García, 2006; R. García, 2011). A nivel teórico, son varios los autores que concuerdan en que la conceptualización de la motivación escolar suele ser vaga, compleja, confusa, ambigua, pero, sobre todo, diversa (García, 2006; González, 2005; Leal-Soto et al., 2015; Pintrich & Schunk, 2006; Murphy, 2000; Suárez, 2008). Sin embargo, diferentes autores coinciden en que el constructo se estructura de conductas específicas, las cuales son interés, persistencia y esfuerzo (Gaeta, Teruel & Orejudo, 2012; Graham & Weiner, 1996; Ryan & Deci, 2000; Wentzel & Wigfield, 2009), y que se circunscribe con el deseo de aprender aquello que la escuela propone (Valenzuela et al., 2015). Por ello, una opción adecuada es considerar la motivación escolar en relación con las actividades académicas que median el aprendizaje, como lectura, escritura y matemáticas.

Con base en lo antes mencionado, es posible considerar a la motivación escolar como la disposición del alumno para realizar actividades escolares con interés, persistencia y esfuerzo, que lo conducen a lograr aprendizajes académicos. No obstante, probablemente aún existen dificultades para operacionalizar el concepto, y relacionar la definición teórica con los significados que poseen los alumnos de primaria, situación que limita la construcción de instrumentos adecuados a las características y experiencias de los estudiantes.

Por su parte, de manera similar con la motivación escolar, en la conceptualización del valor a la tarea también existen algunas consideraciones a tomar en cuenta. Por ejemplo, sus cinco componentes; logro, utilidad, costo, dificultad y emociones académicas, no han sido estudiados de manera conjunta, situación que evidencia la necesidad analizar el concepto.

En consecuencia, indagar sobre los significados que poseen los niños, permitió obtener información culturalmente relevante y congruente con su lenguaje. Asimismo, la información facilitó la elaboración de instrumentos en una población específica, que, además de aportar al estudio de la motivación escolar, permitirá conocer aspectos relevantes del aprendizaje, rendimiento y currículum escolar, específicamente sobre las materias y sus contenidos.

De esta manera, los significados de estos conceptos sirvieron para revisar la vigencia de los constructos, y comparar e integrar elementos teóricos ya existentes con nuevos hallazgos, como la identificación de otras actividades de aprendizaje escolar significativas para los alumnos, así como otras emociones, lo que conducirá a entender los fenómenos de estudio a partir de la percepción que tienen los alumnos de una cultura y ambiente escolar particulares. Finalmente, cabe resaltar que el estudio de las variables propuestas no se ha realizado a partir de los significados que poseen los niños de primaria en México.

Preguntas

¿Cuáles es el significado de motivación escolar en alumnos de primaria?

¿Cuáles es el significado de valor a la tarea en alumnos de primaria?

Objetivos generales

Identificar el significado de motivación escolar en alumnos de primaria.

Identificar el significado de valor a la tarea en alumnos de primaria.

Objetivos específicos

- Conocer el significado de actividades escolares de aprendizaje
- Conocer el significado de interés en alumnos de primaria.
- Conocer el significado de persistencia en alumnos de primaria
- Conocer el significado de esfuerzo en alumnos de primaria
- Conocer el significado de logro en alumnos de primaria.
- Conocer el significado de utilidad en alumnos de primaria.
- Conocer el significado de dificultad en alumnos de primaria.
- Conocer el significado de costo en alumnos de primaria.
- Conocer el significado de emociones académicas en alumnos de primaria.

Identificación de variables

- Clasificación de variables.

La motivación escolar y el valor a la tarea se consideraron como variables atributivas y categóricas. Con base en Kerlinger y Lee (2002) estas variables ya están presentes antes de iniciar el estudio, y se refieren a características propias de los participantes. Además, por su naturaleza categórica, tienen un nivel de medición nominal, por lo cual, se posee o no la característica, aunque no hay un orden en cuanto a rango.

- Definiciones conceptuales.

Motivación escolar.

Disposición del alumno para realizar actividades escolares con interés, persistencia y esfuerzo (Gaeta, Teruel & Orejudo, 2012; Graham & Weiner, 1996; Ryan & Deci, 2000; Wentzel & Wigfield, 2009), y que lo conducen a lograr aprendizajes académicos (Chicaiza, 2010; Herrera & Zamora, 2014; Valenzuela, 2007; Vivar, 2013).

- Actividades escolares de aprendizaje. Tareas o deberes escolares que se relacionan con el logro y desempeño académico (Gargiulo, 2012; Hallahan & Kauffman, 1991; Kirk & Gallagher; 1989), y que llevan al alumno a la adquisición de conocimientos y habilidades. Entre estas tareas resaltan la lectura, escritura y el cálculo matemático por ser los elementos básicos de los cuales se desprenden el resto de las materias escolares (Muñoz, 2016), la base esencial de la calidad educativa (SEP, 2016) y los ejes centrales de los sistemas educativos (UNESCO, 2000).
- Interés: Elección hacia la actividad académica determinada por la atracción que se tiene hacia ella (Graham & Weiner, 1996; Naranjo, 2007; Nicholson, 1998; Pintrich & Schunk, 2006; Ryan & Deci, 2000; Wentzel & Wigfield, 2009).
- Persistencia: Insistencia en realizar la actividad por largos periodos de tiempo (Graham & Wiener, 1996; Naranjo, 2007; Nicholson, 1998; Pintrich. & Schunk, 2006).
- Esfuerzo: Empleo significativo de recursos cognitivos para realizar la actividad académica (Graham & Wiener, 1996; Nicholson, 1998; Valenzuela, 2007).

Valor a la tarea.

Percepción acerca de la valía que se muestra por la actividad, que se estructura por los componentes de logro, utilidad, costo (Eccles et al., 1983), dificultad (González, 2005) y las emociones académicas (Frenzel et al., 2007; Pekrun et al., 2007).

- Logro: Importancia que posee el alumno para realizar adecuadamente una actividad (Eccles et al., 1983 González, 2005; Fernández, 2007; Olivares et al., 2013; Pintrich & Schunk, 2006; Saiz, 2013; Valenzuela, et al., 2011; Wigfield y Eccles, 2000).
- Utilidad: Pertinencia que el alumno adjudica a una actividad debido a que resulta adecuada para alcanzar una meta (Eccles et al., 1983; Fernández, 2007; Pintrich & Schunk, 2006). Por lo tanto, se debe cumplir una o ambas de las siguientes

situaciones; 1) puede ser utilizada en el futuro, y, 2) puede ser utilizada en más de un ámbito o lugar.

- Dificultad: Percepción del alumno sobre lo complicado que puede ser ejecutar la actividad (Wigfield et al., 2009).
- Costo: Percepción del alumno sobre la cantidad de empeño físico necesarios para realizar la actividad (Eccles et al., 1983; Wigfield & Eccles, 2000).
- Emociones académicas: Emociones experimentadas en entornos educativos durante la ejecución de las actividades, entre las que se encuentran; disfrute, aburrimiento, enojo y desesperación (Frenzel et al., 2007).
- Definiciones operacionales.

Motivación escolar.

Respuestas de los alumnos sobre el significado en los componentes de motivación escolar; interés, persistencia, esfuerzo y actividades escolares de aprendizaje.

Valor a la tarea.

Respuestas de los alumnos sobre el significado en los componentes de valor a la tarea; logro, utilidad, costo, dificultad y emociones académicas que adjudican hacia las actividades escolares.

Participantes

Con la finalidad de tener proporciones similares y suficientes para obtener los significados de cada grado escolar (cuarto, quinto y sexto de primaria), se utilizó un muestreo no probabilístico por cuotas (Kerlinger & Lee, 2002). De tal forma, la muestra se conformó de 15 alumnos de 4^{to} a 6^{to} grado, cinco de cuarto, seis de quinto y cuatro de sexto. Los estudiantes tenían entre 9 y 11 años ($M= 10$ años, $DE= .75$) y estaban inscritos en una escuela de jornada regular turno matutino (de 8:00 a 12:30 horas) de la Ciudad de México delegación Iztapalapa. Todos tenían maestra frente a grupo.

Características del estudio

- Cualitativo, exploratorio de campo. Para Creswell (2015) los estudios cualitativos son utilizados para explorar un problema a través del entendimiento profundo de los significados y experiencias de un pequeño grupo de participantes. Asimismo, de acuerdo con Kerlinger y Lee (2002), el alcance exploratorio sirve para identificar conceptos o variables importantes en situaciones reales, como las escuelas. Permite precisar y mejorar el conocimiento teórico existente, por lo cual, es posible utilizarlo para aclarar y complementar conceptos (Cazau, 2006).

- No experimental, de un solo grupo o caso. Para Kerlinger y Lee (2002) los diseños no experimentales se caracterizan porque no existe manipulación de variables ni asignación aleatoria. En él, se estudian fenómenos que ya ocurrieron y en contextos naturales, por lo cual, las personas participan en el estudio con sus características intactas (Cazau, 2006). Por su parte, los estudios de un grupo consisten en investigar unidades o grupos para identificar algunos aspectos y/o procesos específicos. Además, no hay grupo control ni comparación antes y después (Wood, 2008).

Técnica de recolección de datos

Se utilizó el grupo focal como técnica de recolección de datos. La técnica permitió entrevistar de forma grupal a los alumnos sobre los temas específicos de motivación escolar y valor a la tarea. Dicha técnica facilitó la obtención de significados, actitudes y experiencias sobre los tópicos abordados. También, la información recabada permitirá la elaboración de instrumentos (Escobar & Bonilla-Jiménez, 2009).

Herramientas

- Guion para grupo focal (Rea & Acle, 2017). El guion está conformado de siete fases, las cuales describen los pasos para llevar a cabo un grupo focal.
- Guía de entrevista semi-estructurada sobre motivación escolar. Se estructura de dos apartados. Inicialmente se incluye la solicitud de los datos sociodemográficos, y posteriormente se encuentran 12 preguntas abiertas, tres para cada uno de los componentes; interés, persistencia, esfuerzo y actividades escolares de aprendizaje.
- Guía de entrevista semi-estructurada sobre valor a la tarea. Se compone de dos apartados. Inicialmente se incluye la solicitud de los datos sociodemográficos, y posteriormente se encuentran seis preguntas abiertas, una para cada uno de los componentes; logro, utilidad, costo y dificultad, y dos preguntas para el componente de emociones académicas.

Procedimiento

1. Se acudió a la institución educativa para presentar el proyecto de estudio al director y obtener su permiso para acceder a la escuela. Una vez conseguido el acceso, se presentó el proyecto a las maestras, quienes autorizaron el trabajo con cada uno de sus grupos.
2. Posteriormente, se estableció contacto con los padres de familia. Éste consistió en enviarles el formato de consentimiento informado a través de sus hijos. En dicho formato se consideraron los aspectos éticos antes mencionados. Después de un par de semanas, se obtuvieron las autorizaciones de los padres para que los alumnos participaran en el grupo focal. Asimismo, se les preguntó a los niños si deseaban

formar parte del estudio. Más tarde, se acordó con las maestras los días y horarios para realizar los grupos focales.

3. Con base en el guion para grupo focal de Rea y Acle (2017), y en las guías de entrevista semi-estructurada de motivación escolar y valor a la tarea, se llevaron a cabo los tres grupos focales en la biblioteca de la escuela, uno con cada grado. Debido al tiempo limitado de las clases, por grupo se realizaron dos sesiones de 45 minutos. Las respuestas de los alumnos fueron grabadas en audio y transcritas para su análisis.
4. Finalmente, al término de las aplicaciones, se agradeció a los niños, maestras y director por su participación. Cabe destacar que, como retribución por la oportunidad de trabajar en la escuela, con todos los grupos de la escuela se realizó una sesión de actividades sobre convivencia escolar, tema que fue elegido por el director escolar.

Análisis de la información

La información obtenida se analizó a través del análisis de contenido categorial, en el cual, de acuerdo con Bardin (1996) se descompone el texto en unidades, para después clasificar esas unidades en categorías. En él, se consideraron los significados de los alumnos respecto a los componentes de la motivación escolar y valor a la tarea.

Resultados

En total se identificaron 25 categorías, 11 sobre el significado de motivación escolar y 14 sobre el valor a la tarea. Respecto con la motivación escolar, siete de las 11 categorías fueron encontradas en los tres grupos focales, y el resto correspondieron con las respuestas de solo dos grupos. Las categorías para la motivación escolar fueron *asignaturas* y *examen*, que corresponden con la dimensión de actividades académicas de aprendizaje y pertenecen a los tres grupos de alumnos. Cuatro corresponden con la dimensión interés; *orientación para estudiar*, *conducta en el salón*, *búsqueda de información extra* y *responsabilidad*, aunque las últimas dos sólo se encontraron en dos de los grupos. Por su parte, se encontraron tres en la dimensión de persistencia; *permanencia en el estudio*, *frecuencia en la actividad* y *terminación del trabajo*, pero esta última solamente pertenece a los alumnos de quinto y sexto grado. Finalmente, se hallaron dos en la dimensión de esfuerzo; *procesos cognitivos* y *estudio*, aunque la primera fue la única encontrada con unanimidad. En la tabla 8 se muestran las definiciones teóricas, significados, categorías y frecuencias de las dimensiones de la motivación escolar encontradas en las verbalizaciones de los tres grupos de niños.

Tabla 8

Resultados recurrentes sobre el significado de motivación escolar en alumnos de primaria

Dimensión	Definición teórica	Categoría	Significado: verbalizaciones de los niños
Actividades académicas de aprendizaje	Tareas y deberes escolares que se relacionan con el logro y desempeño académico, y que llevan al alumno a la adquisición de conocimientos y habilidades.	Asignaturas	<p>Las matemáticas son muy importantes, las usas toda la vida. Matemáticas es importante porque siempre haces cuentas. Mate es funcional para todo, por ejemplo, si vamos a una tienda, ayudamos a la señora con la cuenta. La más importante es mate y después español. En mate aprendemos operaciones básicas; multiplicaciones, sumas, divisiones y restas.</p> <p>Español te enseña a leer, los verbos y desarrollar tu lectura. Leer nos ayuda a aprender. Leer es importante para saber cosas. Leer los libros nos ayuda a aprender. Escribir ayuda para mejorar la ortografía. Aprendemos cuando respondemos los libros. También es importante escribir textos. Si escribes muy feo no se entiende y puedes reprobar. También sirve por si quieres poner una tienda para dar tu nota. En cualquier cosa que quieras ser de adulto tienes que escribir. En español hacemos lectura y escribimos.</p> <p>Geografía es importante para aprender sobre el mundo o tu comunidad.</p> <p>Historia es importante para aprender sobre el pasado. Nos dicen cuando empezaron las cosas. Nos ayuda a entender las cosas por su origen.</p>
		Examen	Otra actividad importante es hacer exámenes. También los exámenes son útiles, para tener buenas calificaciones.
Interés	Elección hacia la actividad académica.	Orientación para estudiar	<p>El alumno hace la actividad porque está interesado en sus trabajos. Tiene interés en ese oficio que quiere estudiar. Tiene interés al estudio. Es un niño interesado en el estudio. El niño puede estar interesado en sus estudios.</p>
		Conducta en el salón	<p>Un alumno interesado no habla, no platica con los demás. No platica mucho. No platica con el de al lado. No platica con los demás compañeros. Trabajaría sin platicar con alguien. No les hace caso a los demás mientras trabaja. Cuando se paran los demás, no nos hace caso. No lo distraen cuando le hablan.</p> <p>Un alumno interesado no sé para de su lugar, nunca, sólo para revisarse con la maestra y para ir al baño. Esos niños no se paran de su silla. No sé para de su lugar. No sé para de su lugar, aunque otros niños le digan. Está pegado en la silla para no pararse. Si sólo te paras y no estudias, de grande no serás alguien en la vida.</p> <p>Un alumno interesado no juega si hay trabajo. No juega en el salón.</p>
Persistencia	Insistencia en realizar la actividad por largos periodos de tiempo.	Permanencia en el estudio	<p>Un alumno persistente quiere seguir sus estudios y ser alguien en la vida. Sigue con su trabajo. Es un niño que quiere estar en los estudios. No tiene tiempo para otras cosas, sólo para estudiar.</p> <p>Un alumno persistente dura mucho estudiando. Estudia mucho. Es un alumno que estudia mucho. Cuando compites contra otras escuelas y te mandan para hacer el examen, estudias mucho tiempo.</p>

Continuación Tabla 8

	Frecuencia en la actividad		<p>El alumno persistente siempre lee y hace la tarea. Siempre participa. Aprendemos estudiando seguido. Lo haces muchas veces. Por ejemplo, estudié como dos horas diarias durante dos semanas para pasar el examen. Estudia diario.</p> <p>Significa que repasa todo sin importar la materia que sea.</p>
			<p>Que repasa el tema. Repasar los apuntes. Aprendemos repasando día a día. Repasando lo que aprendimos. Hacer anotaciones para repasar. Lo repasamos.</p> <p>Significa practicar diario para aprenderlo. Como en las olimpiadas, quieres ganar, prácticas y estudias. Practicar lo que hayas visto para ser experto. Practicando para lograr lo que quieres. Los niños deben practicar las cosas que les fallan. Por ejemplo, si le fallan las matemáticas, práctica y estudia, y así, después ya lo puede hacer.</p> <p>Un alumno persistente lo repite hasta hacerlo bien.</p>
Esfuerzo	Cantidad de recursos cognitivos utilizados en la actividad académica	Procesos cognitivos	<p>Un niño que se esfuerza sería un niño inteligente. Es un alumno inteligente. Muy inteligente. Lo llamaríamos niño cerebritito o inteligente. Pone su inteligencia en las materias. Le entiende a las cosas del libro. Sabe de las cosas del libro.</p> <p>El alumno que se esfuerza es muy atento a lo que dice la maestra. Niño atento. Es atento. Pone atención a la clase importante para el examen. Pone atención a las instrucciones de la maestra. Lee con atención para entender. Estaría en su trabajo, atento. Escuchan atentamente el tema. Pone atención a la clase. Pone atención a lo que quiere aprender. Pone mucha atención, porque si no pones atención, no aprendes. Se esfuerza en poner atención para que la maestra no lo regañe No tiraría el lápiz para distraerse. No distraerse con los demás. Que está muy atento y concentrado. Se concentra en lo que hace. Se concentra. Que tiene concentración mental. Trabajo más concentrado. Nos esforzamos y concentramos. Debes leer con cuidado y ver palabras clave. Se enfoca en los trabajos. Se enfoca en la clase. Se mete mucho en el cuento para saber de qué se trata. Esforzarse significa memoriza las cosas. Memorizar apuntes. Memorizar es importante, para recordar todo. En la memoria se guarda todo. Lo recordamos para aprender y entender.</p>

Como se puede observar en la tabla 8, todos los alumnos consideraron que presentar exámenes y estudiar las materias de matemáticas, español, geografía e historia, son las actividades escolares que les permiten aprender. Sin embargo, es importante señalar que matemáticas y español fueron las materias más importantes para ellos. En este sentido, estudiar español implica específicamente la consolidación de los procesos de lectura y escritura, aspectos que en el presente estudio también han sido considerados como actividades básicas de aprendizaje. Sobre el interés, es decir, la elección hacia la actividad se encontró que para los alumnos, estar interesado en el estudio significa comportarse de manera específica dentro del salón de modo que le permita realizar sus deberes escolares como estar sentado en su lugar, no distraerse y estar en silencio. Desde su perspectiva, un

alumno interesado termina la tarea antes de jugar, no platica, permanece sentado en su lugar y no juega dentro del salón.

En cuanto a la persistencia, esta significa estudiar frecuentemente por largos periodos de tiempo. Lo anterior implica que la persistencia no sólo involucra hacer la actividad por mucho tiempo, sino que se realiza varias veces (por ejemplo, repasar los apuntes todos los días). Respecto al esfuerzo, se encontró que su significado se estructura por los procesos cognitivos de inteligencia, atención y memoria. Por consiguiente, un niño que se esfuerza inteligente es atento y memoriza la información. No obstante, se obtuvieron cuatro categorías más que no fueron encontradas de manera unánime. Únicamente en la dimensión de actividades de aprendizaje, los tres grupos coincidieron en las categorías identificadas, y para las dimensiones de la motivación; interés, persistencia y esfuerzo, hubo pequeñas diferencias entre los diversos grados escolares. En la tabla 9 se muestran estas categorías con ejemplos de verbalizaciones y el nivel escolar al que pertenecen.

Tabla 9
Resultados sobre el significado de motivación escolar encontrados en diferentes grupos

Dimensión	Definición teórica	Categoría	Significado: verbalizaciones de los niños	Grado
Interés	Elección hacia la actividad académica.	Búsqueda de información extra	Un alumno interesado busca más información, que podemos buscar en libros e internet. Cuando no entiendo algo, veo un video en you tube para aprender, y así aprendo.	Cuarto y sexto
		Responsabilidad	Un alumno interesado no es flojo. Es responsable. Siempre que la maestra le pide algo cumple. No falta a la escuela. Nunca falta a los trabajos en equipo y los días de examen. Un alumno interesado hace la tarea antes de jugar. Tienes que llegar temprano para primero hacer las cosas, la tarea, y después juegas, al final. Hoy voy a un deportivo, pero primero hago la tarea y al final voy al deportivo. Primero es el estudio, y al final lo que divierte. Es mejor terminar antes tu trabajo, y después jugar o platicar. Hay que terminar el trabajo para después jugar o dibujar. Si el niño es desastroso, sí platicaría, pero si es estudioso, sí trabajaría. Como con mi cuaderno de planas, hacía trabajo y después de terminar jugaba.	Quinto y sexto
Persistencia	Insistencia en realizar la actividad por largos periodos de tiempo.	Terminación del trabajo	Un alumno persistente quiere acabar sus estudios. No deja de trabajar hasta terminar. Es un niño que quiere terminar la carrera y ser doctor. Trabaja inspirado hasta acabar.	Quinto y sexto

Continuación Tabla 9

Esfuerzo	Cantidad de recursos cognitivos utilizados en la actividad académica	Estudio	Significa ser muy estudioso. Es muy estudioso. Estudia para sus exámenes. Le echa ganas al examen. Niño estudioso. Niño que estudia las cosas. El niño estudia mucho. Se pone a estudiar. Estudia mucho. Puede leer una guía de esa materia para estudiar. Ese niño aprende la información cuando le toca exponer. Niño aprende todo. Niño aprende fácil. Los niños tienen que hacer todo lo posible, todo tu esfuerzo para aprender.	Quinto y sexto
----------	--	---------	---	----------------

Con base en la información, para los alumnos de quinto y sexto grado, el interés también implica ser responsable, cumplir con los trabajos y asistir a clase todos los días, y para los de cuarto y sexto, estar interesado en el estudio significa buscar más información para continuar aprendiendo, incluso si no forma parte de las tareas escolares. En la persistencia, además de que esta involucra hacer las actividades con frecuencia y por largos periodos de tiempo, también, para los niños de quinto y sexto significa continuar trabajando hasta terminar la actividad. De forma similar, para estos mismos alumnos, esforzarse representa la capacidad para estudiar y aprender, habilidades que son realizadas debido a los procesos cognitivos.

Por otro lado, en el valor a la tarea se identificaron 14 categorías, nueve de estas de manera unánime entre los grupos, y cinco solamente en uno o dos de los grados. Cuatro de éstas forman parte de la dimensión logro; *reconocimiento*, *calidad del trabajo*, *honestidad* y *velocidad de trabajo*, en la cual, las primeras tres pertenecen a toda la muestra. Por su parte, tres correspondieron con la dimensión utilidad; *funcionalidad en el futuro*, *conocimiento previo* y *funcionalidad en otros lugares*, aunque ninguna estuvo presente de forma consensuada. Asimismo, se encontraron tres en la dimensión dificultad; *actividad complicada*, *incapacidad para hacer la actividad*, y *causas y soluciones de actividades difíciles*. Respecto con la dimensión de costo, se hallaron dos categorías, *actividades agotadoras* y *confusión con dificultad*. Las categorías de dificultad y costo se presentaron de forma consensuada. Finalmente, se encontraron otras dos en la dimensión de emociones académicas, *emociones de resultado* y *emociones durante la actividad*, pero esta última sólo pertenece a los alumnos de cuarto y quinto grado. En la tabla 10 se muestran las definiciones teóricas, significados, categorías y frecuencias de las dimensiones de valor a la tarea que fueron encontradas de manera unánime.

Tabla 10

Resultados recurrentes sobre el significado de valor a la tarea en alumnos de primaria

Dimensión	Definición teórica	Categoría	Significado: verbalizaciones de los niños
Logro	Importancia que posee el alumno para realizar adecuadamente la actividad.	Reconocimiento	A los niños que les importa su estudio, la escuela o aprender, pone importancia en la materia. Le importa sacar 10 en la boleta. Sacar 10 en el examen. Por ejemplo, si haces las lecturas correctamente, sacas 10. Quiere sacar buenas calificaciones en la boleta. Le echamos más ganas. Debes echarle más ganas con las cosas que valen más. Las que valen más, son más importantes. Los trabajos que valen puntos extra, o van para la boleta son más importantes.
		Calidad del trabajo	Hacer la actividad adecuadamente significa no fallar en los trabajos y hacerlo bien. Hace sus trabajos bien. Trabaja bien. Hace bien su trabajo. Trabaja correctamente. Siendo ordenado con sus cosas. Pones los nombres de las cosas bien y con buena letra. No tendría faltas de ortografía. No tendría equivocaciones en la ortografía. Escribes con buena ortografía. Entrega los proyectos. Entrega los trabajos completos y bien,
Dificultad	Percepción sobre la dificultad para ejecutar la actividad.		no sucios, ni maltratados y terminados. Entrega todo, tareas y lecturas. Que entrega todo. Cumple con todas sus tareas. Entrega todos los trabajos. Un trabajo así lleva todas las cosas y materiales que te piden. Que el trabajo tiene buena presentación, no manchado, con imágenes, fotos o dibujos, con buena letra, fecha, acentos y mayúsculas. Un trabajo bien hecho, tiene dibujos bonitos o fotos bonitas. No al aventón. Acabarlo bien hecho y no hacerlo al aventón. Al aventón es hacerlo rápido, sin leer completo, al revés, confuso, sin leer las indicaciones.
		Honestidad	Un niño que le importa la escuela no copia del compañero de al lado. No copiaría a sus compañeros. No hace trampa. Copiarle a los compañeros también está mal.
		Actividad complicada	Una actividad difícil es complicada. Se les dificulta a los alumnos. Es cuando se nos dificulta. Es cuando un alumno no entiende. Cuando aprendí a dividir se me hizo muy difícil. Lo más difícil es hacer divisiones de tres cifras. La tarea difícil no la quiero hacer, porque no le entiendo.
		Incapacidad para hacer la actividad	Te pasa cuando no te sale la respuesta, la suma o algo. Cuando no puedes hacerlo. Cuando no puedes hacer la actividad. No te sale la respuesta. No te sale. Es difícil cuando no podemos lograrla. Cuando nos dejan sumas y restas y no podemos hacerlas. Que le cuesta trabajo hacerlas. Esas actividades te cuestan trabajo hacerlas. Que no sabe qué hacer. En la difícil te cuesta trabajo.
		Causas y soluciones de actividades difíciles	Tal vez se les hacen difíciles porque no ponen atención. Tal vez no pone atención. Es difícil porque no repasamos, o porque no le ponemos atención a la maestra. Se te hace difícil porque no pones atención. Difícil es algo que no has visto y la maestra quiere que lo hagas. También, si le cuesta trabajo, puede ser porque le da flojera. Al niño se le hace difícil porque falla en los exámenes o no escribe el dictado (las indicaciones), por eso se le hace difícil. Se dificulta tal vez porque juegas cuando es la clase. El alumno debe intentarlo para lograrlo. Puede preguntarle a la

			maestra, para que le explique otra vez. También puede preguntarle a un adulto, como a su mamá, buscar en san google, leer de nuevo para entender, o preguntarle a alguien que ya entendió. Ese niño debería de practicar. Por eso, debes poner atención.
Costo	Percepción sobre la cantidad de empeño físico necesario para realizar la actividad.	Actividades agotadoras	Una actividad costosa significa que te cansa, te dan cansancio. Son tareas cansadas. Actividades que cansan. Tarea cansada. Las tablas, divisiones y multiplicaciones son cansadas. Los resúmenes son cansados, y escribir mucho, como cinco páginas. Hacer planas y muchas operaciones (tres hojas) es cansadísimo. Caligrafía, porque te ponen a hacer bolitas y te cansas. La actividad costosa es cansada, te cansas y te da sueño. Cansado es agotador.
		Confusión con dificultad	Es lo mismo que en la otra (refiriéndose a la pregunta anterior sobre dificultad). También son actividades difíciles. Difícil y que cuesta trabajo es lo mismo. A veces, difícil y costoso es lo mismo. En las dos, si lo practicas, te saldrá. Estás cansado porque no te sale la respuesta.
Emociones académicas	Emoción hacia la actividad y el resultado obtenido que los alumnos experimentan dentro de entornos educativos.	Emociones de resultado	Sentir emociones es estar feliz por tus calificaciones. Cuando lo hago bien, estoy feliz y emocionado. Cuando lo haces correctamente estás contento por tu esfuerzo. Estás feliz cuando te salen bien las respuestas. Te da felicidad cuando puedes hacer las cosas, cuando sacas buenas calificaciones. Sentimos felicidad cuando sacamos buenas calificaciones. Sientes felicidad cuando sacas 10. La alegría la sientes cuando sacas buenas calificaciones.
			Te sientes tristeza cuando sacas malas calificaciones. Sientes tristeza cuando sacas menos calificaciones, un siete o menos. La tristeza también puede ser porque no entiendes y no te sale, te dan ganas de llorar. Sientes temor a veces, porque te sale mal. Cuando sacan mala calificación y te regañan, te da temor. Temor sientes cuando sacas malas calificaciones. Temor no me gusta, da cuando no sale la actividad. Enojo sientes cuando sacas malas calificaciones. Enojo sientes cuando te regresa trabajo la maestra.

La información de la tabla 10 muestra que una actividad realizada adecuadamente (que corresponde con la dimensión de logro) se concibe como aquella que posee alta calidad y es efectuada con honestidad. Además, esta actividad es reconocida en la boleta de calificaciones. Para los niños, realizar adecuadamente la actividad significa entregar el trabajo a tiempo, completo, con buena ortografía y presentación (no maltratados ni sucios), letra legible e ilustrado, elementos que son reconocidos por un 10 de calificación. Además, dicho trabajo es producto del empeño propio, no de hacer trampa o copiar. En cambio, para los alumnos, una tarea difícil significa que es complicada de hacer o entender, a tal grado que no es posible realizarla. Sin embargo, ellos también mencionaron la importancia de identificar las probables causas y soluciones de la dificultad encontrada en la realización de las actividades. Al respecto, los niños reportaron que el trabajo se vuelve difícil principalmente cuando no ponen atención en la clase, en consecuencia, la solución es

preguntar para que alguien más le explique (maestro o padres), y practicar e intentarlo para lograr obtener el resultado deseado.

Muy relacionado con la dificultad se encuentra el costo. En este sentido, se encontró que para los niños, ambos aspectos son lo mismo o están muy asociados. Para ellos, una actividad difícil también es costosa, no obstante, el costo tiene una cualidad que no comparte con otra dimensión, y se refiere a que produce cansancio. Asimismo, se identificaron emociones experimentadas por el resultado. Las más relevantes para los alumnos fueron; felicidad, tristeza, temor y enojo. Es posible identificar que los niños experimentan felicidad al obtener 10 de calificación y al lograr realizar la actividad, en contraparte, sienten emociones desagradables como tristeza, temor y enojo cuando no obtienen el resultado esperado, sacan baja calificación o no pueden hacer el trabajo porque no entienden.

Como se puede observar, las categorías halladas en dificultad y costo fueron unánimes entre todos los alumnos, pero las encontradas en la dimensión de utilidad no tuvieron consenso, por lo que aparecen en la tabla 11 junto con algunas categorías de las dimensiones de logro y emociones académicas.

Tabla 11

Resultados sobre el significado de valor a la tarea en diferentes grados de los alumnos de primaria.

Dimensión	Definición teórica	Categoría	Significado: verbalizaciones de los niños	Grado
Logro	Importancia que posee el alumno para realizar adecuadamente la actividad	Velocidad de trabajo.	Un alumno que le importa su trabajo lee y no se atrasa. Trabaja rápido. Es rápido en sus trabajos. No se queda atrás. Si se le acumula el trabajo se apura. Se apura para terminar rápido. Acaba rápido y hace la otra actividad.	Cuarto y quinto
Utilidad	Grado en que una actividad es adecuada para que el alumno alcance una meta futura, y que el	Funcionalidad en el futuro.	Algo útil nos sirve para el futuro. Es para el futuro. Que sirve para el futuro. Que lo piensas usar en el futuro. Nos sirve para después. Sirven para mejorar.	Cuarto y quinto
		Conocimiento previo para el aprendizaje.	Es útil cuando sirve para estudiar. Aprender de ella para la próxima actividad. Significa que le sirve para aprender de ella para la próxima actividad. Que sirve para su trabajo en la clase. Significa, agarrar algo y utilizarlo en el trabajo. Por ejemplo, puedes aprender en quinto algo que te sirve en sexto, como dividir y multiplicar. Te sirve para mejorar, para practicar. Te sirven para los exámenes. Que va a servir para las calificaciones.	Quinto y sexto

Continuación Tabla 11

		Lo que aprendes es útil cuando lo usas en otros lugares, como en la tienda para comprar.	
	producto obtenido puede ser utilizado en más de un ámbito o lugar.	Funcionalidad en otros lugares.	Cuarto
Emociones académicas	Emoción hacia la actividad y el resultado obtenido que los alumnos experimentan dentro de entornos educativos.	Te sientes bien cuando te gustan los estudios. Le gusta mucho lo que hace. Le gusta trabajar en eso. Le gusta leer. Tienes la emoción de alegría cuando haces las actividades. Que se divierte haciendo esas actividades. Que le gustan esas actividades. Le divierten. Cuando le gusta algo. Si le divierte, tiene la emoción de felicidad.	Cuarto
		Existen actividades aburridas. Por ejemplo, artísticas a veces es aburrida, sólo coloreas. Es feo cuando te aburres haciendo las cosas. Sientes aburrimiento sólo a veces, cuando nos dan más trabajo.	y quinto

De acuerdo con la tabla 11, para los niños de cuarto y quinto, realizar una actividad escolar importante también significa trabajar rápidamente para no atrasarse. Por ello, las actividades importantes son las que cuentan para las calificaciones, deben tener buena calidad, y realizarse rápidamente y con honestidad. Por otra parte, según los alumnos de cuarto y quinto grado, la utilidad de una tarea escolar se encuentra en la funcionalidad que posee para el futuro, y los alumnos de cuarto agregan que también son las que sirven en otros lugares o situaciones. Además, los grupos de quinto y sexto están de acuerdo en que esta dimensión también involucra la facilitación para estudiar o continuar aprendiendo. Una actividad útil sirve para el futuro, en otros lugares y para continuar aprendiendo. Respecto a las emociones, para los grupos de cuarto y quinto también son importantes las emociones que surgen durante la actividad, especialmente al aburrimiento y gusto (o diversión).

Finalmente, cabe resaltar que se encontraron algunas relaciones entre la motivación escolar y el valor a la tarea. Por ejemplo, las matemáticas fueron consideradas como una actividad de aprendizaje importante y útil en la vida cotidiana. Es posible que los alumnos estén interesados en esta materia porque utilizan continuamente lo que aprenden en ella, por

lo cual eligen hacerla. De forma similar, el interés a través de las categorías *búsqueda de información extra* y *responsabilidad*, se asocia con el logro, específicamente con la categoría *calidad del trabajo*. Un alumno que considera importante la actividad (valor-logro) está interesado en ella (motivación-interés). Para los niños, un estudiante interesado busca más información y siempre cumple con lo que la maestra le pide, por ello, entrega el trabajo completo. Otra semejanza es que la dificultad se relaciona negativamente con el interés, es decir, tener interés disminuye la probabilidad de considerar una tarea difícil y viceversa. Por ejemplo, los niños no desean hacer las actividades que consideran difíciles (poco interés y alta dificultad).

Discusión

Con base en los hallazgos reportados, se identificaron cinco aspectos de los resultados que se asocian con la teoría y el estado del arte: 1) Motivación escolar implicada en la realización de actividades escolares de aprendizaje; 2) dimensiones de la motivación escolar; 3) motivación escolar como herramienta para cumplir una meta; 4) razones para hacer la actividad; y, 5) relación entre motivación escolar y valor a la tarea.

1) Motivación escolar implicada en la realización de actividades escolares de aprendizaje.

Parece adecuado comenzar la discusión con este tema, para confirmar el elemento que debe orientar la concepción de motivación escolar, es decir, brindar evidencia para reafirmar la respuesta a la pregunta ¿Estar motivado implica tener disposición por aprender, o es la disposición para realizar actividades escolares? En el apartado; en lo que se refiere a la conceptualización de la motivación escolar, se optó por considerar que la motivación debe ser concebida como la disposición para ejecutar actividades escolares de aprendizaje. Con base en Valenzuela et al. (2015) es común encontrar en la literatura que la motivación escolar hace referencia a las actividades escolares, que el maestro impone como mediación del aprendizaje. No obstante, de acuerdo con los autores, es más adecuado circunscribirla con la activación de recursos cognitivos para aprender aquello que la escuela propone. Por ello, una mejor opción es considerar la motivación escolar en relación con las actividades académicas que median el aprendizaje, como lectura, escritura y matemáticas.

En este sentido, las respuestas que dieron los alumnos sobre las actividades escolares de aprendizaje, concuerdan con la teoría. Para autores como Muñoz (2016), y organismos como SEP (2016) y UNESCO (2000; 2008) leer, escribir y manejar operaciones matemáticas básicas, son los componentes fundamentales del aprendizaje. Igualmente, los niños consideraron que estas actividades son las más importantes para su aprendizaje escolar. No obstante, ellos las conciben como materias académicas; matemáticas, que incluye la resolución de operaciones y problemas, y español, que contiene actividades de lectura y escritura. Además, también reportaron los exámenes y las materias de geografía e historia como aspectos relevantes para su aprendizaje. En consecuencia, es

importante especificar que la motivación escolar debe orientarse hacia actividades de aprendizaje que se llevan a cabo en y para la escuela, y no sólo hacia actividades escolares, especialmente porque existen actividades que se realizan en la escuela que no están directamente relacionadas con el aprendizaje, como asistir a la ceremonia, participar en bailables y hacer guardia.

2) Dimensiones de la motivación.

Diversos autores están de acuerdo en que la motivación escolar se estructura por una serie de conductas específicas (Gaeta, Teruel & Orejudo, 2012; Graham & Weiner, 1996; Ryan & Deci, 2000; Wentzel & Wigfield, 2009), estas son: interés (Cuara, 2006; Díaz & Hernández, 2002; Graham & Weiner, 1996; Naranjo, 2007; Wentzel & Wigfield, 2009); persistencia (Cuara, 2006; Gaeta et al., 2012; Graham & Weiner, 1996; Naranjo, 2007; Weiner, 1972; Wentzel & Wigfield, 2009); y, esfuerzo (Díaz & Hernández, 2002; Gaeta et al., 2012; Morón, 2011; Nicholson, 1998; Pintrich. & Schunk, 2006; Valenzuela, 2007). Con base en los resultados, las conceptualizaciones teóricas de las tres dimensiones concuerdan con los hallazgos obtenidos.

Primeramente, el interés se concibe como el inicio de una acción, aquello que activa la conducta y determina la elección de la tarea (Graham & Weiner, 1996; A. Naranjo, 2007; Pintrich & Schunk, 2006; Ryan & Deci, 2000; Wentzel & Wigfield, 2009). En este caso, los niños consideran que estar interesado en una actividad implica no platicar con los compañeros, permanecer sentado en la silla, no faltar, hacer la tarea antes de jugar, y buscar más información que complementa lo aprendido en clase. Por otro lado, la persistencia hace referencia al mantenimiento o latencia de la conducta (Graham & Wiener, 1996; Pintrich. & Schunk, 2006). Teóricamente se asocia con la insistencia del alumno en realizar la actividad por largos periodos de tiempo, y con el número de ensayos o veces que ejecuta la tarea, aspectos que fueron encontrados en las respuestas de los alumnos. Como muestra, algunos comentaron; “un alumno persistente dura mucho estudiando” y “aprendemos repasando día a día”. Por otra parte, el esfuerzo se refiere a los recursos cognitivos utilizados para aprender (Graham & Wiener, 1996), entre estos se encontraron la atención y memoria, aunque opinaron que un niño que se esfuerza es inteligente, estudioso y que aprende fácil.

De tal manera, la descripción de los niños sobre un alumno motivado concuerda con los argumentos de Álvarez et al. (2008), Pintrich y Schunk (2006). Para los autores, los alumnos desmotivados tienden a tardar para iniciar con sus actividades, suelen prestar poca atención a la clase, estudian con menor frecuencia y de manera superficial, sus apuntes son pobres, y suelen rendirse primero ante aquellas circunstancias que les exigen mayor esfuerzo. De forma semejante, para los niños que participaron en el estudio, un estudiante motivado hace la tarea antes de jugar, es muy atento a lo que dice la maestra, siempre

cumple con lo que le piden en la escuela, es muy estudioso y pone todo su esfuerzo para aprender.

3) Deseo de alcanzar una meta.

Los teóricos sobre el tema concuerdan en que la motivación escolar se presenta cuando se desea obtener un logro o cumplir una meta (García, 2011). En relación con lo anterior, los alumnos comentaron diversos objetivos que se alcanzan cuando tienes interés persistencia y esfuerzo en el estudio. Algunos de sus comentarios fueron; “si sólo te paras y no estudias, de grande no serás alguien en la vida”, “una vez estudié como dos horas diarias durante dos semanas para pasar el examen”, “es necesario practicar lo que hayas visto para ser experto”, “practicando logras lo que quieres”, “un niño persistente quiere terminar la carrera y ser doctor”.

4) Razones para hacer la actividad.

Para Eccles et al. (1983) el valor se presenta cuando el alumno se responde la pregunta ¿por qué debo hacer esta tarea? Por lo tanto, se refiere a las razones de los estudiantes para realizar una actividad escolar (Fernández, 2007; Pintrich & De Groot, 1990; Pintrich & Schunk, 2006; Wigfield & Eccles, 2000), elemento que se relaciona con los hallazgos obtenidos. En las respuestas de los participantes es posible identificar algunas razones para implicarse en el trabajo académico. Muestra de lo anterior son algunas verbalizaciones de los niños; “si haces las lecturas correctamente, sacas 10”, “puedes aprender en quinto algo que te sirve en sexto, como dividir y multiplicar”, “lo que aprendes es útil cuando lo usas en otros lugares, como en la tienda para comprar”, “la tarea difícil no la quiero hacer, porque no le entiendo” y, “cuando lo haces correctamente estás contento por tu esfuerzo”.

Con respecto a la dificultad, González (2005) explica que ésta se concibe como la probabilidad subjetiva de éxito en la misma. Los alumnos normalmente valoran menos las actividades en las que esperan fracasar porque las consideran muy difíciles (Fernández, 2007; Wigfield et al., 2009), situación que también se menciona en los resultados, ya que un niño de cuarto comentó “la tarea difícil no la quiero hacer, porque no le entiendo”, a lo cual el grupo estuvo de acuerdo. De la misma manera, se encontró que las tareas difíciles también se consideran costosas, por lo que no fueron diferencias entre sí, y posiblemente ambas forman parte del mismo concepto que se refiere a la probabilidad percibida para tener éxito en la actividad. Por ejemplo, es posible que los estudiantes consideren que tienen poca probabilidad de éxito ante tareas difíciles y agotadoras. Los estudiantes comentaron; “las actividades costosas también son difíciles”, “difícil y que cuesta trabajo es lo mismo”, y, “estás cansado porque no te sale la respuesta”.

Al respecto, para González (2005) el costo es un término ambiguo y no ha sido descrito correctamente, incluso, Wigfield y Eccles (1992) argumentan que de los componentes del valor a la tarea, el costo es el menos estudiado. De acuerdo con Wigfield y

Eccles (2000) el costo alude a la percepción del sujeto sobre cuánto debe invertir para realizar la actividad de forma exitosa, factor que depende de la dificultad. Por ejemplo, cuando la tarea es difícil para el alumno, este debe invertir más tiempo y/o esfuerzo para hacerla correctamente, por lo que es posible interpretar que estudiar matemáticas tiene un costo alto debido a su dificultad.

En cuanto a las emociones académicas, teóricamente se reconoce que existen emociones durante la realización de la actividad y ante el resultado, elementos que fueron encontrados en las declaraciones de los niños. Ellos comentaron cosas como; “te da felicidad cuando puedes hacer las cosas, cuando sacas buenas calificaciones”, y “sientes tristeza cuando sacas malas calificaciones”. De acuerdo con Pekrun, Frenzel et al. (2007) las emociones más relevantes y frecuentes son disfrute, aburrimiento, enojo y desesperación, por el contrario, en este estudio también se encontró temor y tristeza como emociones de resultado, pero no se identificó desesperación, y en lugar de disfrute, los niños se refirieron a ese tipo de emoción como felicidad. Igualmente, en la investigación de Pekrun, Goetz, Titz et al. (2002) la ansiedad fue la emoción más reportada por los alumnos representando el 25%, no obstante, en el grupo focal no mencionaron la ansiedad. Es probable que las diferencias en los hallazgos se deban principalmente a las diferencias culturales y grados académicos de las muestras, puesto que en el trabajo de Pekrun, Goetz, Titz et al. (2002) participaron estudiantes alemanes universitarios.

5) Relación entre motivación escolar y valor a la tarea.

Finalmente, en las verbalizaciones de los participantes se encontraron relaciones entre motivación escolar y valor a la tarea, las cuales concuerdan con algunas consideraciones teóricas y hallazgos de diversos estudios. Existe evidencia sólida de que el valor a la tarea se asocia de forma directa con la elección de las materias y el grado de esfuerzo y persistencia desplegados en ellas (González, 2005). En este sentido, el logro (componente del valor) y el interés (dimensión de la motivación) se encuentran estrechamente relacionados. Los alumnos reportaron realizar las actividades que más importan, en este caso, la relevancia que se adjudica a la tarea es un detonante para que los alumnos realicen dicha acción. En representación de lo anterior, los niños de cuarto grado comentaron; “unos trabajos son normales, no valen puntos, como lo que haces en los libros, pero cuando valen más, nos esforzamos y concentramos para hacerlos”.

Por otro lado, diferentes investigaciones han mostrado que la utilidad percibida incide en la cantidad de deberes realizados (Valle, Regueiro, Estévez et al., 2015) y el tiempo dedicado a ellos (Madero & Gómez, 2013; Pan et al., 2013). De acuerdo con los resultados, lo anterior se confirma en comentarios como: “lo que más sirve, está bien aprenderlo”, “las materias útiles te sirven para mejorar, para practicar”, y, “sabemos que al niño le parece útil porque pone más atención, y le echa ganas”. Respecto a la dificultad, en

la frase “la tarea difícil no la quiero hacer, porque no le entiendo” es posible observar asociación entre ésta y el interés.

Finalmente, cabe resaltar que los resultados obtenidos sobre el significado de los alumnos facilitarán la construcción de instrumentos de medición adecuados para evaluar la motivación escolar y el valor a la tarea en niños de cuarto a sexto grado de primaria. Con base en los datos, se retomaron tres aspectos básicos en la fase psicométrica: 1) además de matemáticas, lectura y escritura, también se integrarán las materias de geografía, historia y los exámenes como actividades de aprendizaje; 2) las emociones que integrarán la escala de valor a la tarea serán: felicidad, tristeza, temor y enojo como emociones de resultado, y gusto, aburrimiento y enojo como las experimentadas durante la actividad, y, 3) se prestará especial cuidado para diferenciar los reactivos de dificultad y costo, aunque es probable que en el análisis factorial exploratorio se agrupen en una sola dimensión.

Paso 2. Construcción y análisis psicométrico de las escalas de motivación escolar, valor a la tarea y autoconcepto académico

Justificación

El interés, la persistencia y el esfuerzo que los estudiantes demuestran en su trabajo académico, es un aspecto de relevancia para profesores, padres de familia y profesionales de la educación (Jiménez, 2011). Como muestra, para Expósito y Manzano (2010) es frecuente que los maestros consideren que sus alumnos poseen escasa motivación, debido a que demuestran poco interés en su propio aprendizaje. Desde la perspectiva de los docentes, muchos de los niños y adolescentes dentro de las aulas sólo desean aprobar el curso por medio del mínimo esfuerzo posible (Anaya-Durand & Anaya-Huertas, 2010).

Por su parte, con base en García (2006) la importancia de la motivación escolar para investigadores y teóricos se debe a su papel en el entendimiento y la explicación del proceso enseñanza-aprendizaje. En otras palabras, es una variable clave para analizar, comprender, predecir y resolver diversos aspectos psico-educativos, por ejemplo: las fluctuaciones de la conducta de los estudiantes (Ratelle, Guay, Larose & Senécal, 2004); el ajuste escolar, las reacciones afectivas y las estrategias de aprendizaje utilizadas (Fernández, 2007); los logros académicos obtenidos (Korpershoek, Kuyper & Werf, 2014); y la autorregulación del aprendizaje (Flores & Gómez, 2010). Por ello, Muñoz (2015) argumenta que la inteligencia superior no es suficiente para el adecuado desempeño escolar, puesto que es necesario que el alumno esté motivado hacia el estudio para adquirir conocimientos.

Prueba de lo anterior es que, la ausencia de motivación limita la función del docente (Herrera & Zamora, 2014), además, de acuerdo con Álvarez, González y García (2008), Pintrich y Schunk (2006) los alumnos que carecen de una motivación adecuada tienden a tardar más para iniciar las actividades académicas, suelen prestar poca atención al desarrollo de la clase, no organizan ni preparan el material, estudian con menor frecuencia y de manera superficial, sus apuntes son pobres, descuidados y poco completos, y suelen rendirse primero ante aquellas circunstancias que les exigen mayor esfuerzo o les parecen difíciles.

Por tanto, la motivación ha sido sumamente estudiada en diferentes campos de la Psicología, lo que ha influido en el florecimiento de diversos instrumentos psicométricos que la evalúan. Sin embargo, al igual que con la conceptualización, estos se caracterizan en medirla con base en una sumatoria de factores, basado en definiciones como las reportadas por García (2013), Maquilón y Hernández (2011), Núñez (2009), Núñez y Peguero (2010), que la conciben como un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta escolar.

Asimismo, es normal que la evalúen con base en la realización de actividades escolares que no se asocian con el aprendizaje, lo cual, para Valenzuela et al. (2015) debería circunscribirse con la activación de recursos cognitivos para aprender aquello que la escuela propone. Por ello, parece adecuado considerar materias o actividades específicas, entre las cuales resaltan la escritura, la lectura y las matemáticas por su importancia en el avance educativo (SEP, 2016), en el desarrollo personal (UNESCO, 2000), en el aprendizaje, logro académico y desempeño escolar (Gargiulo, 2012; Hallahan & Kauffman, 1991; Kirk & Gallagher, 1989). Por consiguiente, existe la necesidad de crear instrumentos adecuados en alumnos mexicanos de primaria con base en definiciones teóricas pertinentes.

En términos de la construcción de instrumentos de motivación escolar, algunos de ellos, además de estar basados en diferentes definiciones y modelos teóricos, se han construido en diversos países con contextos y características particulares, para medirla en adolescentes y adultos, siendo escasos los orientados a evaluarla en niños. Algunos de los instrumentos encontrados en la literatura científica se presentan en la tabla 12.

Tabla 12

Características de instrumentos que miden la motivación escolar

Instrumento	Tipo de medición	Dimensiones	Población	Características psicométricas
Escala Atribucional de Motivación de Logro (Manassero & Vázquez, 1998).	22 reactivos de diferencial semántico con 9 puntos.	5 factores; tarea/capacidad, esfuerzo, interés, exámenes y competencia del profesor.	Alumnos españoles de bachillerato (en torno a 16 años).	Correlación con la percepción del profesor sobre la motivación de sus alumnos ($r = .57$, $p < .05$). Análisis factorial exploratorio con 37% de varianza explicada. Alfa de Cronbach = .86.
Escala de Orientación Intrínseca versus Extrínseca en el Aula, versión adaptada de Jiménez y Macotela (2008).	25 reactivos de diferencial semántico con 4 puntos.	5 factores; independencia, interés, reto, juicio e iniciativa.	Alumnos mexicanos de primaria.	Análisis factorial exploratorio con 42.38% de varianza explicada. Alfa de Cronbach = .74.
Motivación hacia actividades académicas (Flores & Gómez, 2010).	Escala tipo Likert de 56 reactivos con 5 puntos.	9 factores; autoeficacia, aprendizaje, juicio social, calificaciones, habilidad, esfuerzo, surte-maestro, maestro y dificultad de la tarea.	Alumnos mexicanos de secundaria.	Análisis factorial exploratorio. Alfa de Cronbach = .88.
Inventory of School Motivation, versión transcultural validada por King, Ganotice & Watkins (2012).	Escala tipo Likert de 11 reactivos con 5 puntos.	4 factores; Metas de dominio, metas de rendimiento, metas sociales y metas extrínsecas.	Alumnos chinos y filipinos de secundaria (de 13 a 14 años).	Análisis factorial confirmatorio; RMSEA de .07 a .05 e índices de ajuste de .92 a .95. Alfa de Cronbach de .72 a .84.

Continuación Tabla 12

Escala Atribucional de Motivación de Logro General, versión adaptada de Durán-Aponte y Pujol (2013).	18 reactivos de diferencial semántico con 6 puntos.	4 factores; características de la tarea, esfuerzo, capacidad y evaluación de los profesores.	Alumnos venezolanos universitarios ($M = 20$ años).	Análisis factorial exploratorio con 47.34% de varianza explicada. Alfa de Cronbach = .81.
Escala de Motivación de Logro Escolar (Becerra & Morales, 2015).	Escala tipo Likert de 27 reactivos con 4 puntos.	6 factores; amotivación, regulación externa, regulación introyectada, regulación identificada, intrínseca al conocimiento e intrínseca a las metas.	Alumnos mexicanos de bachillerato.	Análisis factorial exploratorio con 71% de varianza explicada. Alfa de Cronbach = .93.

En la tabla 12 es posible observar que los autores han priorizado la validez de constructo sobre las de contenido y criterio, en consecuencia, todos los instrumentos encontrados carecen de una o más evidencias de validez. Asimismo, los errores de medición de algunas de ellas son considerables, como en el caso de la escala de Jiménez y Macotela (2008) que, aunque está validada en México con alumnos de primaria, se necesita un instrumento que responda a las características actuales de los alumnos, y que además demuestre evidencias de todos los aspectos de la validez, así como una confiabilidad adecuada.

Por otro lado, dentro de los factores individuales del alumno implicados en la motivación escolar resaltan el autoconcepto académico (King, Ganotice & Watkins, 2012; Veiga, García, Reeve, Wentzel & García, 2015) y el valor a la tarea (Maquilón & Hernández, 2011; Wang & Eccles, 2013). Para autores como Maquilón y Hernández (2011), cualquier abordaje sobre la motivación debe incluir la percepción del alumno sobre sí mismo y hacia la actividad, es decir, el autoconcepto académico y el valor a la tarea.

En este sentido, los teóricos argumentan que la elección, persistencia y esfuerzo pueden ser explicados con base en el grado de valor que ellos adjudican a la actividad (González, 2005; Jiménez & Macotela, 2008; Pintrich & De Groot, 1990; Pintrich & Schunk, 2006; Wigfield & Eccles, 2000) y que el autoconcepto académico se asocia con las estrategias de aprendizaje profundo y el desempeño de los estudiantes (Stegers-Jager et al., 2016). Con base en diferentes estudios, los resultados constantemente muestran que la motivación escolar se relaciona con ambas variables. Los estudiantes con alto autoconcepto (Guay et al., 2010; King et al., 2012; Veiga et al., 2015) y mayor valor a la tarea (González, 2005; Wang & Eccles, 2013; Wigfield & Eccles, 1992; 2000) suelen tener mayor motivación en la realización de las actividades escolares.

Respecto con el autoconcepto académico, a este se le considera como una variable clave en la educación, porque permite comprender y explicar parte importante de la conducta de los estudiantes, especialmente la referida con el aprendizaje y el rendimiento (Salum-Fares & Reséndiz-Balderas, 2015). Como muestra, algunos hallazgos han demostrado que los alumnos con alto autoconcepto tienen mayor motivación (Guay et al., 2010; Veiga et al., 2015) y tienden a asumir el control de sus procesos de aprendizaje (Miñano & Castejón, 2011). Asimismo, se han encontrado correlaciones positivas del autoconcepto académico con el rendimiento (Velasco, 2011) y el valor a la tarea (Fernández, 2007).

Respecto a los instrumentos encontrados, sobresale la Escala de Autoconcepto Académico Para Adolescentes (Ordaz-Villegas, Acle-Tomasini & Reyes-Lagunes, 2013) por haber sido desarrollada en la zona oriente de la Ciudad de México, contar con pocos reactivos, un porcentaje de varianza explicada significativo y confiabilidad satisfactoria. No obstante, fue realizada para adolescentes y considera la motivación como un factor dentro de su escala. Por ello, resulta adecuada considerarla para crear una escala apropiada para alumnos de primaria de la Ciudad de México. Las principales características de las pruebas encontradas en la literatura se muestran en la tabla 13.

Tabla 13

Características de las escalas para medir autoconcepto académico

Instrumento	Tipo de medición	Dimensiones	Población	Características psicométricas
Escala de autoconcepto sobre las Habilidades. Revisión de Merino y Díaz (2003).	49 reactivos tipo Likert de 5 puntos.	7 factores; matemáticas, ciencias, música, lenguaje, educación física, historia y general.	Alumnos peruanos de primaria y secundaria ($M = 12.3$ años; $DE = 1.11$).	Análisis factorial exploratorio con 59% de varianza explicada. Análisis factorial confirmatorio: $RMS = .07$; índice de bondad de ajuste Tanaka = .96. Confiabilidad de .66 a .95.
Escala de Autoconcepto Académico (Schmidt et al., 2008).	20 reactivos tipo Likert de 5 puntos.	2 factores; rendimiento y autoeficacia.	Alumnos argentinos de bachillerato ($M = 16$ años; $DE = 1.5$).	Validez de criterio $r = .47$, $p < .01$ con actitud hacia la escuela y el estudio, y diferencias entre grupos con base en el rendimiento ($F(2,580) = 49.73$, $p < .05$). Análisis factorial exploratorio con 43% de varianza explicada. Confiabilidad de .68 y .75.
Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas. Revisión de	10 reactivos tipo Likert de 4 puntos.	Unidimensional	Alumnos españoles de secundaria ($M = 15.43$ años; $DE = 1.24$).	Validez de criterio $r > .27$, $p < .001$ con metas de logro y rendimiento. Análisis factorial exploratorio con 51.47% de varianza explicada. Análisis factorial confirmatorio: $X^2(35) =$

Continuación Tabla 13

García-Fernández et al. (2010).				141.6, $p < .001$; $GFI = .96$; $AGFI = .93$; $SRMR = .02$; $RMSEA = .05$. Confiabilidad de .87 a .89.
Escala de Autoconcepto Académico Para Adolescentes (Ordaz-Villegas et al., 2013).	16 reactivos tipo Likert de 5 puntos.	4 factores; autorregulación, aptitudes intelectuales generales, motivación y creatividad.	Alumnos mexicanos de bachillerato ($M = 16.17$ años; $DE = 1.08$).	Análisis factorial exploratorio con 44.72% de varianza explicada. Confiabilidad de .82.
Prueba de Autoconcepto Académico (Chávez, 2014).	31 reactivos tipo Likert de 7 puntos	6 factores; matemáticas, español, educación física, historia, ciencias naturales y educación artísticas.	Alumnos mexicanos de primaria ($M = 11.3$ años; $DE = .85$).	Análisis factorial exploratorio con 64% de varianza explicada. Confiabilidad de .85.
Autoconcepto Forma 5 (Bustos et al., 2015).	30 reactivos tipo Likert de 11 puntos.	5 factores; académico, social, emocional, familiar y físico.	Estudiantes universitarios peruanos ($Mediana = 19.5$ años).	Validez de criterio $r > .19$, $p < .01$ con esperanza y satisfacción con la vida. Análisis factorial confirmatorio: $X^2 (395) = 1484.46$, $p < .01$; $CFI = .93$; $BBNFI = .92$; $IFI = .93$; $RMSEA = .07$ ($IC 90\% = .07 - .08$). Confiabilidad de .73 a .82. El factor académico posee 6 ítems y alfa de .81.
Autoconcepto Dimensional (Fernández-Zabala et al., 2015).	33 reactivos tipo Likert de 5 puntos.	11 factores; académico verbal, académico matemático, habilidad y condición física, atractivo físico, fuerza física, honradez, ajuste emocional, autonomía, autorrealización, responsabilidad social y competencia social.	Estudiantes universitarios españoles ($M = 20.51$ años; $DE = 3.82$).	Validez de criterio $r = .59$, $p < .001$ con satisfacción con la vida. Análisis factorial exploratorio con 75.51% de varianza explicada. alfa de Cronbach de .77 y omega de McDonald de .97. Los factores académicos se componen de 4 ítems cada uno.
Escala de Autoconcepto AF5. Revisión de Carranza y Bermúdez-Jaimes (2017).	25 reactivos tipo Likert.	5 factores; académico, social, emocional, familiar y físico.	Estudiantes universitarios peruanos ($M = 20$ años; $DE = 2.6$).	Análisis factorial exploratorio con 51.98% de varianza explicada. Análisis factorial confirmatorio: $X^2 = 869.67$; $gl = 247$; $p < .001$, $TLI = .90$; $CFI = .92$; $GFI = .92$; $AGFI = .90$ y $RMSEA = .05$. Confiabilidad de .77 a .83. El factor académico posee 6 ítems y alfa de .83.
Escala de Autoconcepto Académico (Gálvez-Nieto et al., 2017).	13 reactivos tipo Likert de 5 puntos.	2 factores; rendimiento académico y autoeficacia académica.	Alumnos chilenos de bachillerato ($M = 16.3$ años; $DE = 1.37$).	Análisis factorial exploratorio con 47.41% de varianza explicada. Análisis factorial confirmatorio: $SB-\chi^2 (gl = 64) = 153.93$, $p < .001$; $CFI = .96$; $TLI = .95$; $RMSEA = .061$ ($IC 90\% = .049 - .073$). Confiabilidad de .74 y .78.

En la tabla 13 se puede observar que una de las divergencias más notables es la población objetivo, desde alumnos de primaria hasta universitarios de cinco países distintos, aunque en su mayoría provenientes de Latinoamérica. Respecto con sus características psicométricas, en todos los casos se muestran evidencias de confiabilidad y de validez de constructo. Pero sólo en cuatro de las escalas se incluyó información sobre la validez de criterio y en ninguna de ellas se mostraron datos respecto a la validez de contenido.

Por su parte, de manera similar se ha encontrado que los alumnos con mayor valor a la tarea en sus componentes de logro, interés, utilidad y costo poseen mayor motivación (González, 2005; Viljaranta, 2010; Wang & Eccles, 2013; Wigfield & Eccles, 1992; 2000), lo que se traduce en un rendimiento académico más alto (Herrera, 2014; Valle, Regueiro, Estévez et al., 2015; Pan et al., 2013). No obstante, el componente de interés que trata sobre el disfrute experimentado por los estudiantes durante la realización de la actividad ha mostrado una mayor relación a través de diversos países y culturas, como lo son, Alemania, Estados Unidos, España, Canadá, Chile y Finlandia (Frenzel, et al., 2007; Kim & Hodges, 2012; Kleine, et al., 2005; Pekrun, Elliot, et al., 2009; Pekrun, Goetz, et al., 2011; Pekrun, Goetz, Titz, et al., 2002).

En relación con lo anterior, Frenzel et al. (2007) y Pekrun et al. (2007) han elaborado el concepto de emociones académicas que complementa la dimensión de interés propuesto por Wigfield y Eccles (2000). Las emociones académicas, además del disfrute, incluyen al enojo, aburrimiento y desesperación como las reacciones emocionales más importantes en contextos escolares (Frenzel et al., 2007). Además, existe evidencia empírica de que las emociones académicas están significativamente relacionadas con la motivación escolar (Frenzel et al., 2007; Kim & Hodges, 2012; Kleine et al., 2005; Pekrun, Frenzel et al., 2007; Pekrun, Goetz, Frenzel et al., 2011; Pekrun, Goetz, Titz et al., 2002; Pekrun, Elliot et al., 2009).

De manera semejante, pese a que las autoras del modelo de expectativa-valor mencionan que la dificultad es otro componente del valor a la tarea (González, 2005), esta rara vez es incluida en los instrumentos que evalúan dicho constructo. En consecuencia, los cinco componentes: logro, utilidad, costo, emociones académicas y dificultad, no han sido incluidos de manera conjunta en los instrumentos de medición, situación que evidencia la necesidad de elaborarlos desde una perspectiva más integral. Asimismo, las pruebas psicométricas existentes han sido construidas y utilizadas en alumnos de secundaria o mayores, y en otros países, como España (Valle, Regueiro, Estévez et al., 2015), Francia (Guay et al., 2010), Finlandia (Viljaranta, 2010), Canadá (Pekrun, Goetz, Frenzel et al., 2011) y Chile (Herrera, 2014).

Como muestra, la versión adaptada de Sánchez-Rosas, Lou, Lin y Larroza (2017) del Achievement Task Value Scale, a pesar de que posee buenas características

psicométricas, fue realizada con alumnos universitarios argentinos, y no considera el logro, las emociones académicas y la dificultad como dimensiones del valor a la tarea. Las características de esta escala se muestran en la tabla 14.

Tabla 14

Características de la escala de Sánchez-Rosas et al. (2017) que mide valor a la tarea

Instrumento	Tipo de medición	Dimensiones	Población	Características psicométricas
Achievement Task Value Scale, versión adaptada de Sánchez-Rosas et al. (2017).	25 reactivos tipo Likert de 7 puntos.	3 factores; utilidad, interés y costo.	Alumnos universitarios de Argentina ($M = 25.02$ años; $DE = 6.66$).	Análisis factorial exploratorio con 51% de varianza explicada. Análisis factorial confirmatorio con ajuste de; $X^2/g1 = 1.96$, CFI = .96, GFI = .93, RMSEA = .06. Validez de criterio, correlaciones con resultados de otras escalas que medían disfrute, atención y metas de logro $r = .11$ a $.55$, $p < .01$. Confiabilidad de .91.

Por ello, construir instrumentos desde estas perspectivas permitirá conseguir información relevante para identificar y comprender a la motivación escolar, además de otros aspectos importantes del currículum escolar, específicamente respecto a las materias y sus contenidos, la valoración que los niños tienen sobre sus propias capacidades y hacia las actividades académicas que se relacionan con su aprendizaje y rendimiento, y la disposición de los alumnos para ejecutar actividades que median sus aprendizajes. Lo anterior, también facilitará la obtención de información adecuada para generar intervenciones con evidencia empírica en una población importante debido a que diferentes estudios han demostrado que la motivación escolar disminuye conforme los alumnos avanzan de grado académico (Cleary & Chen, 2009; Gillet et al., 2012; Martin, 2012b; Regueiro, Suárez et al., 2015; Ruzek et al., 2015; Valle et al., 2015; Veiga et al., 2015).

Preguntas

¿Cuáles son las propiedades psicométricas de la escala de motivación escolar para alumnos de primaria?

¿Cuáles son las propiedades psicométricas de la escala de valor a la tarea para alumnos de primaria?

¿Cuáles son las propiedades psicométricas de la escala de autoconcepto académico para alumnos de primaria?

Objetivos generales

Evaluar las propiedades psicométricas de la escala de motivación escolar para alumnos de primaria.

Evaluar las propiedades psicométricas de la escala de valor a la tarea para alumnos de primaria.

Evaluar las propiedades psicométricas de la escala de autoconcepto académico para alumnos de primaria.

Objetivos específicos

- Construir la escala de motivación escolar.
- Obtener evidencias de validez de la escala de motivación escolar.
- Obtener la confiabilidad de la escala de motivación escolar.
- Construir la escala de valor a la tarea.
- Obtener evidencias de validez de la escala de valor a la tarea.
- Obtener la confiabilidad de la escala de valor a la tarea.
- Adaptar la escala de Autoconcepto Académico Para Adolescentes (AAPA).
- Obtener evidencias de validez de la escala de autoconcepto académico.
- Obtener la confiabilidad de la escala de autoconcepto académico.

Identificación de variables

- Clasificación de variable.

El valor a la tarea, la motivación escolar y el autoconcepto académico se consideraron variables atributivas y continuas. Con base en Kerlinger y Lee (2002) estas variables ya están presentes antes de iniciar el estudio, y se refieren a características propias de los participantes. Además, por su naturaleza continua, tienen un nivel de medición ordinal o superior, por lo cual, asume un conjunto ordenado de valores dentro de un rango. Un valor mayor de la variable implica más de la propiedad en cuestión.

- Definiciones conceptuales.

Valor a la tarea y motivación escolar

Se consideran las mismas definiciones teóricas del apartado anterior, fase 1 paso 1.

Autoconcepto académico

Percepción del alumno sobre su capacidad para realizar actividades escolares relacionadas con su aprendizaje (González, 2005).

- Definiciones operacionales.

Motivación escolar.

Respuestas de los alumnos en los componentes de la motivación escolar; interés, persistencia y esfuerzo que implementan en las actividades escolares de aprendizaje.

Valor a la tarea.

Respuestas de los alumnos en los componentes del valor a la tarea; logro, utilidad, costo, dificultad y emociones académicas que adjudican hacia las actividades escolares de aprendizaje.

Autoconcepto académico.

Respuestas de los alumnos en los reactivos de la escala de autoconcepto académico en alumnos de primaria.

Participantes

Para la validación de contenido participaron cinco mujeres como jueces expertos ($M= 35$ años, $DE= 5$). El 80% tenía estudios de maestría y el 20% contaba con licenciatura. En promedio tenían 3.4 años de experiencia en la construcción de instrumentos ($DE= 2.61$), 8.6 años de experiencia en la evaluación de niños de 8 a 11 años ($DE= 7.16$), y 6.6 años de experiencia en la docencia ($DE= 6.43$).

En la fase de piloteo la muestra consistió en 14 alumnos, entre las cuales, cinco fueron niñas. Cinco estudiaban en cuarto, cuatro en quinto y cinco en sexto grado. La media de edad fue de 10.21 años y su desviación estándar de 1.36.

Para los análisis factoriales exploratorios, validez de criterio y consistencia interna, la muestra consistió en 250 alumnos de cuarto a sexto grado de primarias públicas de la Ciudad de México, seleccionados a través del muestreo no probabilístico por cuotas, con la finalidad de tener proporciones similares y suficientes para cada grado escolar (Kerlinger & Lee, 2002). El 29.6% eran de cuarto, 37.2% de quinto y 33.2% de sexto. Su edad osciló entre los 8 y los 12 años (media = 9.91; desviación estándar = .89), y el 53.2% fueron niñas.

En los análisis factoriales confirmatorios, participaron 248 alumnos de cuarto a sexto grado de primarias públicas de la zona metropolitana del valle de México. Fueron seleccionados a través del muestreo no probabilístico por cuotas, con la finalidad de tener proporciones similares y suficientes para cada grado escolar (Kerlinger & Lee, 2002). El 34.7% eran de cuarto, 29% de quinto y 36.3% de sexto. Su edad osciló entre los 8 y los 13 años ($M_{\text{edad}} = 10.16$; $DE = .96$), y el 56.9% fueron niñas.

Características del estudio

- Cuantitativo, exploratorio de campo. Para Creswell (2015) los estudios cuantitativos se caracterizan en describir tendencias y evaluar a través de la medición, obteniendo datos numéricos en una población numerosa.
- No experimental, de un solo grupo o caso.

Instrumentos

- Escala de motivación escolar para alumnos de primaria. Con base en los resultados del paso previo, se elaboró una escala tipo Likert, auto-aplicable de manera individual o grupal. Cuenta con dos secciones. 1) Presentación, en la cual se incluyen instrucciones, solicitud de datos generales y ejemplos de llenado. 2) 62

reactivos tipo Likert con cinco opciones de respuesta de tipo pictográfica, que representan las opciones; nunca, pocas veces, algunas veces, muchas veces y siempre. Los reactivos consideran los componentes de interés, persistencia y esfuerzo.

- Escala de valor a la tarea para alumnos de primaria. Con base en los resultados del paso previo, se elaboró una escala tipo Likert, auto-aplicable de manera individual o grupal. Cuenta con dos secciones. 1) Presentación, en la cual se incluyen instrucciones, solicitud de datos generales y ejemplos de llenado. 2) 97 reactivos tipo Likert con cinco opciones de respuesta de tipo pictográfica, que representan las opciones; nunca, pocas veces, algunas veces, muchas veces y siempre. Los reactivos consideran los componentes del logro, utilidad, dificultad, costo y emociones académicas.
- Escala de Autoconcepto Académico Para Adolescentes (AAPA) de Ordaz-Villegas et al. (2013). El instrumento cuenta con 16 reactivos divididos en cuatro factores: autorregulación; aptitudes intelectuales generales; motivación; y, creatividad. No obstante, para la adaptación se utilizaron los 28 reactivos reportados por las autoras. La escala explica el 44.72% de la varianza, con un Alfa de Cronbach global de .82 y fue validada con estudiantes del oriente de la Ciudad de México de 14 a 18 años.

Procedimiento

1. Se elaboraron los reactivos sobre las variables de motivación escolar y valor a la tarea con base en los resultados del estudio previo y los supuestos teóricos.
2. Los reactivos de la escala de AAPA (Ordaz-Villegas, Acle-Tomasini y Reyes-Lagunes, 2013) se adecuaron a las características de los niños de cuarto a sexto grado de primaria.
3. Posteriormente se realizó la validación por jueces expertos de las tres escalas en términos de las definiciones del concepto y sus componentes. Para ello se utilizó la planilla sobre validación de contenido de Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008).
4. Con base en la evaluación de los expertos, los reactivos de las escalas fueron seleccionados y/o modificados. Para construir la versión piloto, los reactivos de los tres instrumentos fueron integrados aleatoriamente en un mismo formato.
5. Se obtuvo el consentimiento informado de los padres y el asentimiento de los niños para participar en una aplicación piloto. Se acordó el día, horario y lugar con los tutores de los alumnos.
6. El piloteo se aplicó de manera individual y en grupos de dos a tres niños para realizar observaciones específicas sobre; la pertinencia y claridad de las instrucciones, la facilidad para responder los reactivos, las dudas de los alumnos, el tiempo requerido para responder y cuestiones de agotamiento. Por ello, al final de la prueba se hicieron seis preguntas a cada participante: 1) ¿Te pareció difícil?, 2) ¿Tuviste alguna duda?, 3) ¿Hubo preguntas que no entendieras?, 4) ¿Cuáles

preguntas no entendiste?, 5) ¿Cambiarías algo del cuestionario?, y, 6) ¿Te pareció cansado? Se tomó el tiempo durante la aplicación y se enfatizó en la posibilidad de hacer preguntas para resolver dudas o explicar reactivos.

7. Con la información obtenida durante la aplicación piloto se realizaron cambios en algunos reactivos de las escalas.
8. Para aplicar a un nuevo grupo de alumnos, se obtuvo el consentimiento informado de los padres, la autorización por parte de la institución educativa y el asentimiento de los niños para participar. Para ello se acordó el día, horario y lugar con las autoridades educativas.
9. Finalmente se aplicaron las tres escalas a los estudiantes y se agradeció su participación y la de las autoridades escolares.

Análisis estadísticos

- Estadística descriptiva; media, desviación estándar, sesgo y curtosis.
 - En la validez de contenido se utilizaron las modificaciones de la razón de validez de contenido (CVR por sus siglas en inglés) e índice de validez de contenido (CVI por sus siglas en inglés) propuestas por Tristán-López (2008).
 - Con el propósito de obtener evidencia de validez de criterio concurrente, se correlacionaron a través de la prueba de Pearson, las escalas de Motivación Escolar para Alumnos de Primaria, Valor a la Tarea para Alumnos de Primaria, Autoconcepto Académico para Alumnos de Primaria y las calificaciones en el último bimestre obtenidas por los alumnos.
 - Para la validación de constructo se realizó un análisis factorial exploratorio (AFE) y confirmatorio (AFC). El tratamiento estadístico propuesto por Reyes Lagunes y García y Barragán (2008) se utilizó como base para el AFE. El AFC se realizó a través del programa AMOS (v. 24), mientras que el resto de los estadísticos fueron calculados con el SPSS (v. 24).
1. Análisis de frecuencias, medidas de tendencia central y dispersión para cada reactivo.
 - a) Se revisó que los reactivos mostraran una distribución normal.
 - b) Se identificó que todas las opciones de respuesta fueran atractivas para los participantes.
 2. Se realizó un análisis de discriminación y direccionalidad para todos los reactivos.
 - a) Se tomaron dos grupos extremos (puntuaciones altas y bajas) que fueron contrastados utilizando la prueba *t* de Student para muestras independientes para identificar si ambos grupos discriminaban y se dirigían en la dirección correcta.
 3. Se aplicó un análisis factorial exploratorio con extracción de máxima verosimilitud y rotación varimax para la validez de constructo y determinar los factores en los que se agrupaban los reactivos.

4. Se utilizó un análisis de confiabilidad interna Alfa de Cronbach para los factores y la escala completa.
- Por su parte, se tomaron en cuenta los pasos de Fernández (2008) para realizar el AFC.
 - 1) Especificación del modelo por medio de un diagrama de relaciones.
 - 2) Identificación del modelo.
 - 3) Estimación de los parámetros del modelo.
 - 4) Evaluación del ajuste del modelo.

Resultados

Validez de contenido a través de jueces expertos.

En los siguientes apartados se presentan las evaluaciones de los jueces expertos en los reactivos de las escalas; Motivación Escolar para Alumnos de Primaria, Valor a la Tarea para Alumnos de Primaria, y la adaptación de la escala de Autoconcepto Académico Para Adolescentes, denominada Autoconcepto Académico para Alumnos de Primaria.

Escala de Motivación Escolar para Alumnos de Primaria.

Con el propósito de obtener evidencia de validez de contenido, en la tabla 15 se muestran las medias y desviaciones estándar correspondientes a los puntajes emitidos por los jueces sobre la suficiencia de los reactivos, así como el coeficiente de acuerdo obtenido en cada una de las dimensiones de la motivación escolar.

Tabla 15

Evaluación de los jueces sobre la suficiencia de los reactivos y valor de acuerdo en la Escala de Motivación Escolar para Alumnos de Primaria

Dimensión	Suficiencia		CVR	CVI
	Media	Desviación estándar		
Interés	3.8	.45	.8	.933
Persistencia	4	-	1	
Esfuerzo	4	-	1	
Total			2.8	

Nota: CVR= Razón de validez de contenido; CVI= Índice de validez de contenido

De acuerdo con las evaluaciones de los jueces, los reactivos son suficientes para evaluar la motivación escolar. La persistencia y el esfuerzo obtuvieron las puntuaciones más altas que corresponden con la categoría de “Alto nivel”. Por su parte, el interés se encontró entre los niveles “Moderado” y “Alto”, aunque su promedio está más próximo al puntaje superior, lo que significa que los reactivos son suficientes para medir dichas

dimensiones. Sobre el acuerdo entre jueces, todos los valores del índice de validez de contenido (CVI por sus siglas en inglés) y la razón de validez de contenido (CVR por sus siglas en inglés) fueron mayores a .582, lo que determina una calidad adecuada en cuanto a la validez de contenido de acuerdo con Tristán-López (2008).

Para elegir los reactivos sólo fueron seleccionados aquellos con las puntuaciones más altas en las medias (> 3.5) y el CVR ($> .582$) en la evaluación de los criterios, es decir, que cumplen el criterio de “Alto nivel” en cuanto a claridad, coherencia y relevancia, y que además representan de manera equitativa a las dimensiones de la motivación escolar: interés, persistencia y esfuerzo, y a las actividades de aprendizaje: español, matemáticas, historia, geografía y examen. En la tabla 16 se presentan los reactivos seleccionados.

Tabla 16

Media y desviación estándar de los reactivos seleccionados correspondientes a la motivación escolar

Reactivo	Dimensión de la motivación escolar	Actividad de aprendizaje	M*	DE**
Hago mi tarea de matemáticas antes de jugar.	Interés	Matemáticas	3.87	.35
Juego en el salón en lugar de resolver las operaciones matemáticas	Interés	Matemáticas	4	-
Permanezco sentado en mi lugar cuando nos dejan leer.	Interés	Español	4	-
Prefiero platicar con mis amigos en lugar de hacer el trabajo de español.	Interés	Español	4	-
Cuando salgo de la escuela busco más información sobre la clase de geografía	Interés	Geografía	3.93	.26
Prefiero jugar en lugar de hacer la tarea de geografía	Interés	Geografía	4	-
Hago mi trabajo de historia, aunque mis compañeros estén jugando	Interés	Historia	3.93	.26
En la clase platico en vez de hacer el trabajo de historia	Interés	Historia	4	-
Si tengo examen me preparo en casa en lugar de jugar	Interés	Examen	3.93	.26
Además de los libros de la escuela busco más información para pasar los exámenes	Interés	Examen	3.93	.26
Practico las matemáticas que me enseñan en la escuela	Persistencia	Matemáticas	3.93	.26
En la clase dejo mi trabajo de matemáticas a la mitad	Persistencia	Matemáticas	4	-
Paso mucho tiempo leyendo mi libro de español	Persistencia	Español	3.93	.26
Cuando tengo tarea de español la dejo a la mitad	Persistencia	Español	3.93	.26
Repaso geografía por largos periodos de tiempo	Persistencia	Geografía	3.93	.26
<i>Continuación Tabla 16</i>				
Paso poco tiempo investigando sobre los temas de geografía	Persistencia	Geografía	4	-
Paso mucho tiempo repasando mi libro de	Persistencia	Historia	4	-

Continuación Tabla 16

historia.				
En casa vuelvo a revisar lo que vimos en la clase de historia	Persistencia	Historia	4	-
Para pasar el examen repaso por mucho tiempo la información	Persistencia	Examen	4	-
Paso mucho tiempo revisando mis libros cuando tengo examen	Persistencia	Examen	4	-
Hago todo lo que puedo para entender matemáticas	Esfuerzo	Matemáticas	4	-
Para aprender matemáticas estudio con atención	Esfuerzo	Matemáticas	4	-
Cuando escribo un texto me concentro para que los demás lo entiendan	Esfuerzo	Español	3.87	.35
Contesto los ejercicios de español sin reflexionar en las preguntas	Esfuerzo	Español	3.93	.26
Cuando estoy en clase de geografía memorizo la información	Esfuerzo	Geografía	4	-
Respondo los ejercicios de geografía sin poner atención	Esfuerzo	Geografía	4	-
Estudio con atención los libros de historia	Esfuerzo	Historia	4	-
Me concentro en la clase de historia para aprender la información	Esfuerzo	Historia	4	-
Me concentro al estudiar cuando tengo examen	Esfuerzo	Examen	4	-
Presento los exámenes sin estudiar	Esfuerzo	Examen	3.93	.26

Nota: *M= media de evaluación en los criterios de claridad, coherencia y relevancia; **DE= desviación estándar de evaluación en los criterios de claridad, coherencia y relevancia

Con base en la evaluación se eligieron estos 30 reactivos para conformar la versión preliminar de la Escala de Motivación Escolar para Alumnos de Primaria. El CVR fue superior a .582 en todos los reactivos, y el CVI de .99. De tal forma, 10 reactivos conformaron cada una de las dimensiones; interés, persistencia y esfuerzo. En cuanto a las actividades de aprendizaje, seis corresponden a cada una de las señaladas, lo que distribuye los reactivos entre dimensión y actividad de manera equitativa.

Escala de Valor a la Tarea para Alumnos de Primaria.

Para mostrar la validez de contenido de la escala de Valor a la Tarea para Alumnos de Primaria, en la tabla 17 se muestran las medias y desviaciones estándar correspondientes a la calificación emitida por los jueces sobre la suficiencia de los reactivos, así como el nivel de acuerdo obtenido entre jueces en cada una de las dimensiones del valor a la tarea.

Tabla 17

Evaluación de los jueces sobre la suficiencia de los reactivos y valor de acuerdo en la Escala de Valor a la Tarea para Alumnos de Primaria

Dimensión	Suficiencia		CVR	CVI
	Media	Desviación estándar		
Logro	4	-	1	.88
Utilidad	4	-	1	
Dificultad	4	-	1	
Costo	3.6	.55	.6	
Emociones académicas	3.8	.45	.8	
Total			4.4	

Nota: CVR= Razón de validez de contenido; CVI= Índice de validez de contenido; * $p < .05$; ** $p \leq .001$

La suficiencia de los reactivos para evaluar el valor a la tarea y sus dimensiones es adecuada de acuerdo con los jueces. El logro, la utilidad y dificultad fueron considerados por todos ellos como de “Alto nivel”, con la puntuación máxima posible de cuatro, lo que significa que los reactivos son suficientes. El costo y las emociones académicas se encontraron entre los niveles “Moderado” y “Alto”, aunque sus promedios están más próximos al puntaje más alto. En cuanto al nivel de acuerdo, según Tristán-López (2008), las puntuaciones obtenidas en los CVR (razón de validez de contenido) y CVI (índice de validez de contenido) fueron aceptables, ya que superaron el valor mínimo de .582, elemento que indica una calidad adecuada en términos de la validez de contenido.

Para la selección de los reactivos sólo se eligieron aquellos con las puntuaciones más altas en las medias (> 3.5) y el CVR ($> .582$) en la evaluación de los criterios: claridad, coherencia y relevancia, es decir, que cumplen el criterio de “Alto nivel” en todos los aspectos evaluados. Además, éstos deben representar de manera equitativa a las dimensiones del valor a la tarea: logro, utilidad, dificultad, costo y emociones académicas, y a las actividades de aprendizaje: español, matemáticas, historia, geografía y examen. En la tabla 18 se presentan los reactivos seleccionados.

Tabla 18

Media y desviación estándar de los reactivos seleccionados correspondientes al valor a la tarea

Reactivo	Dimensión del valor a la tarea	Actividad de aprendizaje	M*	DE**
Trato de sacar 10 en la clase de matemáticas.	Logro	Matemáticas	3.93	.26
Cuando resuelvo operaciones de matemáticas intento hacerlas bien.	Logro	Matemáticas	4	-
Entrego completos todos los textos que nos dejan escribir.	Logro	Español	3.93	.26
Leo al aventón los textos que nos dejan en la escuela.	Logro	Español	3.93	.26
Intento sacar buenas calificaciones en geografía.	Logro	Geografía	4	-

Continuación Tabla 18

La tarea de geografía la hago al aventón.	Logro	Geografía	3.93	.26
Cuando tengo clase de historia, trato de trabajar correctamente.	Logro	Historia	4	-
Entrego con mala presentación los trabajos de historia.	Logro	Historia	3.87	.35
En los exámenes trato de sacar buenas calificaciones.	Logro	Examen	4	-
Aunque sepa las respuestas entrego mis exámenes sin contestar todas las preguntas.	Logro	Examen	4	-
Lo que aprendo en matemáticas me sirve al otro día.	Utilidad	Matemáticas	3.87	.35
Saber matemáticas me sirve para sacar 10.	Utilidad	Matemáticas	3.93	.26
Lo que leo en la escuela me sirve para la siguiente clase.	Utilidad	Español	4	-
Los textos que escribo en la escuela son innecesarios para sacar buenas calificaciones.	Utilidad	Español	3.93	.26
Hacer los trabajos de geografía me ayuda a ser mejor estudiante.	Utilidad	Geografía	4	-
En geografía aprendo información que me sirve para el futuro.	Utilidad	Geografía	3.93	.26
Me sirve para el futuro la información que aprendo en historia.	Utilidad	Historia	3.93	.26
Dejo de usar al día siguiente lo que aprendo en historia.	Utilidad	Historia	3.8	.41
Contestar exámenes me sirve para ser mejor estudiante	Utilidad	Examen	4	-
Después de hacer el examen dejo de usar la información que estudié.	Utilidad	Examen	3.93	.26
Me cuesta trabajo resolver las operaciones matemáticas.	Dificultad	Matemáticas	4	-
Es fácil hacer mi tarea de matemáticas	Dificultad	Matemáticas	4	-
Es fácil leer mi libro de español.	Dificultad	Español	4	-
Cuando tengo trabajo de español puedo hacerlo fácilmente	Dificultad	Español	4	-
Me cuesta trabajo hacer las actividades de geografía	Dificultad	Geografía	4	-
Cuando tengo tarea de geografía la hago con facilidad.	Dificultad	Geografía	4	-
Me cuesta trabajo la materia de historia	Dificultad	Historia	4	-
Es fácil contestar mi libro de historia	Dificultad	Historia	4	-
Me cuesta trabajo prepararme para los exámenes.	Dificultad	Examen	4	-
Es sencillo responder los exámenes.	Dificultad	Examen	4	-
Me canso cuando resuelvo operaciones matemáticas.	Costo	Matemáticas	3.93	.26
Después de hacer mi tarea de matemáticas me quedan energías para jugar	Costo	Matemáticas	3.87	.35
Me cansa escribir los textos en mi cuaderno	Costo	Español	4	-
Me siento con energía cuando termino mi trabajo de español.	Costo	Español	4	-
Hacer la tarea de geografía es agotador.	Costo	Geografía	3.93	.26
Al terminar mi trabajo de geografía, aun me queda energía para divertirme.	Costo	Geografía	4	-
Me cansa hacer los trabajos de historia.	Costo	Historia	3.93	.26

Continuación Tabla 18

Aunque termine el trabajo de historia, me queda energía para hacer otra cosa	Costo	Historia	4	-
Cuando tengo examen, termino cansado.	Costo	Examen	3.93	.26
Aún me queda energía después de contestar mis exámenes.	Costo	Examen	4	-
Me gusta resolver los ejercicios de matemáticas.	Emociones académicas	Matemáticas	4	-
Me entristecen mis calificaciones de matemáticas.	Emociones académicas	Matemáticas	4	-
Me divierto escribiendo textos en el cuaderno.	Emociones académicas	Español	3.93	.26
Estoy triste con mis calificaciones de español	Emociones académicas	Español	3.93	.26
Me gusta hacer la tarea de geografía.	Emociones académicas	Geografía	3.93	.26
Me pongo feliz cuando me dicen las calificaciones de geografía.	Emociones académicas	Geografía	3.93	.26
Me gusta trabajar en la clase de historia	Emociones académicas	Historia	4	-
Me ponen triste mis calificaciones de historia.	Emociones académicas	Historia	4	-
Me gusta cuando tenemos examen	Emociones académicas	Examen	4	-
Estoy feliz con las calificaciones que saco en los exámenes.	Emociones académicas	Examen	4	-

Nota: *M= media de evaluación en los criterios de claridad, coherencia y relevancia; **DE= desviación estándar de evaluación en los criterios de claridad, coherencia y relevancia

De tal forma, para la escala de Valor a la Tarea para Alumnos de Primaria fueron seleccionados 50 reactivos, todos con valores de CVR aceptables. El mínimo encontrado fue de .8, que correspondió al reactivo; *dejo de usar al día siguiente lo que aprendo en historia*, mientras que el CVI fue de .99. 10 de los ítems pertenecen a cada una de las dimensiones de la variable, en cuanto a las actividades de aprendizaje, 10 corresponden a cada una de las antes señaladas, lo que determina una distribución equitativa entre dimensión y actividad.

Escala de Autoconcepto Académico para Alumnos de Primaria.

Durante el proceso de adaptación de la AAPA (Ordaz-Villegas, Acle-Tomasini & Reyes-Lagunes, 2013) algunos de los reactivos fueron adecuados o eliminados considerando la edad de los participantes. De esa manera se obtuvieron 21 ítems, los cuales fueron evaluados por jueces expertos. La media de suficiencia obtenida correspondió con el valor más alto posible “Alto nivel” ($M= 4$) y debido a la unanimidad en la evaluación, la razón y el índice de validez de contenido fueron perfectos ($CVR= 1$; $CVI= 1$), lo que significa que los reactivos son suficientes para medir el autoconcepto académico. Sólo se eligieron los ítems con medias superiores a 3.5 y CVR mayores a .582 con base en los criterios evaluados: claridad, coherencia y relevancia. De acuerdo con estos criterios, el CVR menor obtenido fue de .6, que se encontró en dos de los reactivos; *Cuando hago mis tareas puedo*

encontrar información que me ayuda a entender mejor, y Puedo clasificar diferente información sobre un mismo tema. El CVI fue de .88. En la tabla 19 se presentan los reactivos seleccionados.

Tabla 19

Media y desviación estándar de los reactivos seleccionados correspondientes al autoconcepto académico

Reactivo	M*	DE**
Soy capaz de realizar mi tarea de distintas formas	3.87	.35
Cuando me cuentan una historia en clase puedo repetirla con exactitud	4	-
Puedo entregar mis tareas en la fecha en que me dicen mis maestros	3.93	.26
Soy bueno para decir mis ideas de forma en que se entiendan	3.87	.35
Las actividades artísticas (dibujar, bailar y cantar) que me dejan en la escuela las puedo hacer muy bien	3.93	.26
Puedo encontrar la idea principal de los textos que leo	4	-
Soy capaz de encontrar nuevas formas de resolver un problema matemático	3.87	.35
Los temas que aprendo puedo explicarlos en mis propias palabras	3.8	.41
Soy malo para memorizar los temas que me enseñan en clase	3.93	.26
Puedo obtener buenas calificaciones	3.87	.35
Soy capaz de hacer mis trabajos mejor que mis compañeros	4	-
Soy bueno para entender las instrucciones que me dicen en clase	4	-
Cuando hago mis tareas puedo encontrar información que me ayuda a entender mejor	3.6	.47
Soy hábil para pensar ideas de cómo hacer mis trabajos	3.8	.41
Puedo hacer cuentas mentalmente de forma fácil	3.93	.26
Soy capaz de trabajar en equipo	3.8	.41
Puedo clasificar diferente información sobre un mismo tema	3.6	.47
Soy capaz de aprender al buscar información por mí mismo	3.87	.35
Puedo planear como voy a realizar una tarea	3.8	.41
Cuando escucho el título de un tema soy capaz de imaginarme lo que voy a aprender	4	-
Soy bueno para preparar los temas que voy a exponer	3.93	.26

Nota: *M= media de evaluación en los criterios de claridad, coherencia y relevancia; **DE= desviación estándar de evaluación en los criterios de claridad, coherencia y relevancia

Piloteo de los instrumentos.

Una vez obtenida la validez de contenido con base en las evaluaciones de los jueces, las tres escalas fueron piloteadas con el propósito de evaluar si eran pertinentes para los participantes del estudio. En la tabla 20 se muestra la información registrada durante la aplicación piloto de los instrumentos.

Tabla 20

Tiempo, dificultad, dudas y cansancio registrados en el piloteo

Grado	Participantes	Tiempo para responder (minutos)	Alumnos que les pareció difícil	Alumnos que no entendieron todos los reactivos	Alumnos que cambiarían algo del instrumento	Alumnos que mencionaron estar cansados
Cuarto	5	M= 44.8	2	3	1	2

Continuación Tabla 20

Quinto	4	M= 24.5	-	-	-	1
Sexto	5	M= 21	1	-	-	1
Total	14	M= 30.5 DE= 12.81	3 / 21.43%	3 / 21.43%	1 / 7.14%	4 / 28.57%

En la tabla 20 se puede observar que los alumnos de cuarto grado fueron los que tardaron más en contestar los reactivos, y los de sexto los que lo hicieron más rápido. El mayor tiempo para contestar la versión piloto lo obtuvo un niño de cuarto grado, que fue de 59 minutos, y el que menos tardó fue de sexto, quién necesitó 15 minutos para responder. Los niños de cuarto grado fueron los que más reportaron sentirse cansados. El 40% de los alumnos de cuarto (n= 4) contestaron que les había parecido poco cansado, a comparación del 25% en quinto (n= 1) y el 20% en sexto (n= 1).

Respecto con la claridad de los reactivos y a la pertinencia de la versión piloto, se encontró que sólo el 21.43% opinaron que había sido un poco difícil la actividad (n= 3). En este sentido, únicamente los alumnos de cuarto tuvieron dudas en algunos ítems. Uno de ellos tuvo dificultades con el reactivo; *contesto los ejercicios de español sin reflexionar en las preguntas*, otro con los ítems; *repaso geografía por largos periodos de tiempo, y, puedo encontrar la idea principal de los textos que leo*, y el tercero con los reactivos; *hago mi trabajo de historia, aunque mis compañeros estén jugando, y, los textos que escribo en la escuela son innecesarios para sacar buenas calificaciones*. Cabe destacar que ninguno de los ítems fue señalado más de una vez. El primer y último reactivo fueron modificados debido a lo observado en el piloteo, y a que son más difíciles de comprender porque están redactados en sentido inverso.

En cuanto a los cambios que harían los niños, sólo una alumna mencionó que cambiaría la redacción de dos ítems; *me canso cuando resuelvo operaciones matemáticas*, y, *juego en el salón en lugar de resolver las operaciones matemáticas*. En la primera opinó que se debería cambiar la palabra “matemáticas” por “matemáticos”, y en la segunda que sería mejor agregar la palabra “de” antes de la palabra “matemáticas”. En este caso parece adecuado realizar la modificación en el segundo reactivo.

Finalmente, en cinco de las aplicaciones se observó que el espacio para registrar la fecha era confuso, por lo que también fue modificado. En la tabla 21 se muestran las modificaciones con base en la aplicación piloto.

Tabla 21

Cambios realizados en los instrumentos con base en el piloteo

Versión piloto	Cambios realizados
Contesto los ejercicios de español sin reflexionar en las preguntas.	Reflexiono en las preguntas cuando contesto los ejercicios de español.
Los textos que escribo en la escuela son innecesarios	Los textos que escribo en la escuela son necesarios

Continuación Tabla 21

para sacar buenas calificaciones.	para sacar buenas calificaciones.
Juego en el salón en lugar de resolver las operaciones matemáticas.	Juego en el salón en lugar de resolver las operaciones de matemáticas.
Fecha: Día _____ Mes _____ Año _____	Fecha: _____

Las escalas fueron aplicadas a una nueva muestra considerando los cambios realizados. Con los datos obtenidos se realizaron los análisis estadísticos necesarios para identificar la validez de constructo y criterio, así como la confiabilidad.

Escala de Motivación Escolar para Alumnos de Primaria.

A continuación, inicialmente se presenta la validez de constructo, posteriormente el resultado del análisis de correlación como evidencia de validez de criterio, y, finalmente, la consistencia interna como método de confiabilidad.

Validez de constructo.

- Discriminación de reactivos por distribución de frecuencias.

Se analizaron las frecuencias de los reactivos para identificar aquellos con poca variabilidad en las respuestas de los alumnos. En la tabla 22 se muestran dichos resultados.

Tabla 22

Porcentajes en las opciones de respuesta de la Escala de Motivación Escolar para Alumnos de Primaria

Reactivo	Porcentaje obtenido en las opciones de respuesta				
	1	2	3	4	5
1. Hago mi tarea de matemáticas antes de jugar.	2.4	7.2	12.8	19.2	58.4
2. Juego en el salón en lugar de resolver las operaciones de matemáticas	62.4	22	10.4	4	1.2
3. Permanezco sentado en mi lugar cuando nos dejan leer.	2.4	6.8	14.4	18.4	58
4. Prefiero platicar con mis amigos en lugar de hacer el trabajo de español.	55.2	23.6	14.4	3.6	3.2
5. Cuando salgo de la escuela busco más información sobre la clase de geografía	31.2	26.8	28.4	10	3.6
6. Prefiero jugar en lugar de hacer la tarea de geografía	64	19.2	11.2	3.2	2.4
7. Hago mi trabajo de historia, aunque mis compañeros estén jugando	1.6	8	16.4	26.8	47.2
8. En la clase platico en vez de hacer el trabajo de historia	50.8	30.4	10.8	4.4	3.6
9. Si tengo examen me preparo en casa en lugar de jugar	8.8	11.2	16	24	40
10. Además de los libros de la escuela busco más información para pasar los exámenes	15.2	18	25.2	24.4	17.2
11. Practico las matemáticas que me enseñan en la escuela	5.6	14.4	28.8	26.4	24.8
12. En la clase dejo mi trabajo de matemáticas a la mitad	69.2	16	9.6	4	1.2
13. Paso mucho tiempo leyendo mi libro de español	12.8	24.8	30.4	20.8	11.2
14. Cuando tengo tarea de español la dejo a la mitad	76.4	16.4	3.2	2	2

Continuación Tabla 22

15. Repaso geografía por largos periodos de tiempo	16.4	30.4	28.4	16.4	8.4
16. Paso poco tiempo investigando sobre los temas de geografía	13.2	23.6	44	14.4	4.8
17. Paso mucho tiempo repasando mi libro de historia.	15.6	26	27.6	16.4	14.4
18. En casa vuelvo a revisar lo que vimos en la clase de historia	17.2	23.2	32.4	14.8	12.4
19. Para pasar el examen repaso por mucho tiempo la información	8.8	14	27.2	23.6	26.4
20. Paso mucho tiempo revisando mis libros cuando tengo examen	16.8	16.8	28.4	17.2	20.8
21. Hago todo lo que puedo para entender matemáticas	-	2.8	11.6	26.8	58.8
22. Para aprender matemáticas estudio con atención	3.6	12.4	18.4	28	37.6
23. Cuando escribo un texto me concentro para que los demás lo entiendan	3.2	14.4	24.4	22.4	35.6
24. Reflexiono en las preguntas cuando contesto los ejercicios de español	1.2	9.6	23.6	30.4	35.2
25. Cuando estoy en clase de geografía memorizo la información	3.2	14.8	31.6	27.2	23.2
26. Respondo los ejercicios de geografía sin poner atención	62.4	19.6	12.4	4.4	1.2
27. Estudio con atención los libros de historia	6	16	28	29.6	20.4
28. Me concentro en la clase de historia para aprender la información	.4	12	22.8	34.4	30.4
29. Me concentro al estudiar cuando tengo examen	3.6	10.4	14	20	52
30. Presento los exámenes sin estudiar	49.2	24.8	14	6.8	5.2

De acuerdo con los datos, se eliminaron 11 reactivos por tener porcentajes iguales o mayores a 50% en una sola opción de respuesta. En esos reactivos, la mayoría de los alumnos respondieron de la misma manera, lo que significa que se obtuvo poca variabilidad en las respuestas. Los reactivos eliminados fueron; 1, 2, 3, 4, 6, 8, 12, 14, 21, 26, y 29, que corresponden en su mayoría con la dimensión de interés.

- Discriminación de reactivos por sesgo.

Para descartar los reactivos sin una distribución normal, se calculó la asimetría de cada uno de ellos. En la tabla 23 se muestran los resultados de la asimetría de los reactivos de la Escala de Valor a la Tarea en Alumnos de Primaria. En dicha tabla se puede observar que todos los reactivos tuvieron valores entre .06 y 1.16, por ello, ninguno de ellos fue eliminado con base en su distribución.

Tabla 23

Asimetría de los reactivos de la Escala de Motivación Escolar en Alumnos de Primaria

Reactivo	Asimetría
5. Cuando salgo de la escuela busco más información sobre la clase de geografía	.49
7. Hago mi trabajo de historia, aunque mis compañeros estén jugando	-.96
9. Si tengo examen me preparo en casa en lugar de jugar	-.76
10. Además de los libros de la escuela busco más información para pasar los exámenes	-.14
11. Practico las matemáticas que me enseñan en la escuela	-.34

Continuación Tabla 23

13. Paso mucho tiempo leyendo mi libro de español	.08
15. Repaso geografía por largos periodos de tiempo	.3
16. Paso poco tiempo investigando sobre los temas de geografía	.06
17. Paso mucho tiempo repasando mi libro de historia.	.19
18. En casa vuelvo a revisar lo que vimos en la clase de historia	.19
19. Para pasar el examen repaso por mucho tiempo la información	-.36
20. Paso mucho tiempo revisando mis libros cuando tengo examen	-.06
22. Para aprender matemáticas estudio con atención	-.7
23. Cuando escribo un texto me concentro para que los demás lo entiendan	-.46
24. Reflexiono en las preguntas cuando contesto los ejercicios de español	-.56
25. Cuando estoy en clase de geografía memorizo la información	-.24
27. Estudio con atención los libros de historia	-.32
28. Me concentro en la clase de historia para aprender la información	-.44
30. Presento los exámenes sin estudiar	1.16

- Discriminación por diferencias en grupos extremos.

Con el propósito de identificar los reactivos que no discriminen entre los puntajes más bajos de los puntajes más altos, se realizó un análisis de *t* de Student para muestras independientes. Con base en los valores y su significancia, se decidió eliminar únicamente el reactivo 16, *paso poco tiempo investigando sobre los temas de geografía*, ya que no se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas. Los resultados sobre el análisis para todos los reactivos se muestran en la tabla 24.

Tabla 24

Valores t y significancia de los reactivos de la escala de Motivación Escolar para Alumnos de Primaria

Reactivo	Valor t	Valor p
5. Cuando salgo de la escuela busco más información sobre la clase de geografía	-9.36	<.001
7. Hago mi trabajo de historia, aunque mis compañeros estén jugando	-8.24	<.001
9. Si tengo examen me preparo en casa en lugar de jugar	-10.81	<.001
10. Además de los libros de la escuela busco más información para pasar los exámenes	-14.48	<.001
11. Practico las matemáticas que me enseñan en la escuela	-11.82	<.001
13. Paso mucho tiempo leyendo mi libro de español	-13.52	<.001
15. Repaso geografía por largos periodos de tiempo	-15.58	<.001
16. Paso poco tiempo investigando sobre los temas de geografía	-.81	.42
17. Paso mucho tiempo repasando mi libro de historia.	-12.97	<.001
18. En casa vuelvo a revisar lo que vimos en la clase de historia	-12.06	<.001
19. Para pasar el examen repaso por mucho tiempo la información	-12.74	<.001
20. Paso mucho tiempo revisando mis libros cuando tengo examen	-13.61	<.001
22. Para aprender matemáticas estudio con atención	-12.44	<.001
23. Cuando escribo un texto me concentro para que los demás lo entiendan	-9.74	<.001
24. Reflexiono en las preguntas cuando contesto los ejercicios de español	-11.41	<.001
25. Cuando estoy en clase de geografía memorizo la información	-10.94	<.001
27. Estudio con atención los libros de historia	-12.26	<.001
28. Me concentro en la clase de historia para aprender la información	-9.52	<.001
30. Presento los exámenes sin estudiar	8.95	<.001

- Análisis factorial exploratorio.

Se realizó un análisis factorial exploratorio para obtener evidencia de validez de constructo, el cual mostró que la escala revelaba una estructura con tres factores que explicaron el 55% de la varianza. El primer factor agrupó sólo reactivos asociados con la dimensión de persistencia y aportó el 40.45% de la explicación de la varianza. El segundo incluyó principalmente reactivos relativos a la dimensión de esfuerzo con un aporte del 7.84%. El tercer factor concentró sólo reactivos referentes a la disposición por aprobar exámenes con un 6.7% de varianza. El valor de KMO fue .92 y el ajuste mostró valores óptimos χ^2 [(102) = 173.50, $p < .001$]. Los resultados sobre dicho análisis se muestran en la tabla 25.

Tabla 25

Escala de Motivación Escolar para Alumnos de Primaria: Subescalas, cargas factoriales e índices psicométricos

<i>Reactivos</i>	<i>Subescalas</i>		
	<i>Persistencia</i>	<i>Esfuerzo</i>	<i>Disposición por aprobar exámenes</i>
13. Paso mucho tiempo leyendo mi libro de español	.73		
17. Paso mucho tiempo repasando mi libro de historia	.68		
18. En casa vuelvo a revisar lo que vimos en la clase de historia	.56		
10. Además de los libros de la escuela busco más información para pasar los exámenes	.49		
5. Cuando salgo de la escuela busco más información sobre la clase de geografía	.46		
11. Practico las matemáticas que me enseñan en la escuela	.42		
28. Me concentro en la clase de historia para aprender la información		.64	
24. Reflexiono en las preguntas cuando contesto los ejercicios de español		.62	
7. Hago mi trabajo de historia, aunque mis compañeros estén jugando		.61	
25. Cuando estoy en clase de geografía memorizo la información		.59	
22. Para aprender matemáticas estudio con atención.		.50	
27. Estudio con atención los libros de historia		.50	
19. Para pasar el examen repaso por mucho tiempo la información			.73
20. Paso mucho tiempo revisando mis libros cuando tengo examen			.60
30. Presento los exámenes sin estudiar			.58
9. Si tengo examen me preparo en casa en lugar de jugar			.51
	<i>Total</i>		
<i>Número de reactivos</i>	16	6	4
<i>% de varianza explicada</i>	55	40.45	6.70

Con base en el análisis factorial exploratorio, se eliminaron dos reactivos; 15. *Repaso geografía por largos periodos de tiempo* y 23. *Cuando escribo un texto me*

concentro para que los demás lo entiendan. El primero de ellos por carecer de un aporte significativo ($<.4$) y el segundo por cargar en más de un factor. Debido a la distribución del resto de los reactivos, la Escala de Motivación Escolar para Alumnos de Primaria se centra en la medición de la disposición para realizar actividades escolares que median el aprendizaje por medio de los factores: persistencia, esfuerzo y disposición por aprobar exámenes. En la tabla 26 se definen conceptualmente los factores.

Tabla 26

Definición de los factores de la Escala de Motivación Escolar para Alumnos de Primaria

Factor	Definición
Persistencia	Insistencia en realizar actividades escolares por largos periodos de tiempo y que median el aprendizaje.
Esfuerzo	Empleo significativo de recursos cognitivos para realizar actividades escolares que conducen a lograr aprendizajes académicos.
Disposición por aprobar exámenes	Interés, persistencia y esfuerzo presentados para aprobar exámenes escolares.

- Análisis factorial confirmatorio.

Se realizó un análisis de modelos estructurales para comprobar la configuración de la escala obtenida en el análisis factorial exploratorio. El modelo presentó los siguientes datos e índices de ajuste: $X^2= 209.28$, $gl= 101$, $X^2/gl= 2.07$, $p< .01$; CFI= .91, IFI = .92, NFI= .85, GFI= .91, AGFI= .87, RMR= .08 y RMSEA= .07. Los resultados fueron obtenidos sin cambiar la escala ni los reactivos obtenidos en el AFE, y sin covarianzas entre errores. En la figura 2 se presenta la representación gráfica del modelo obtenido.

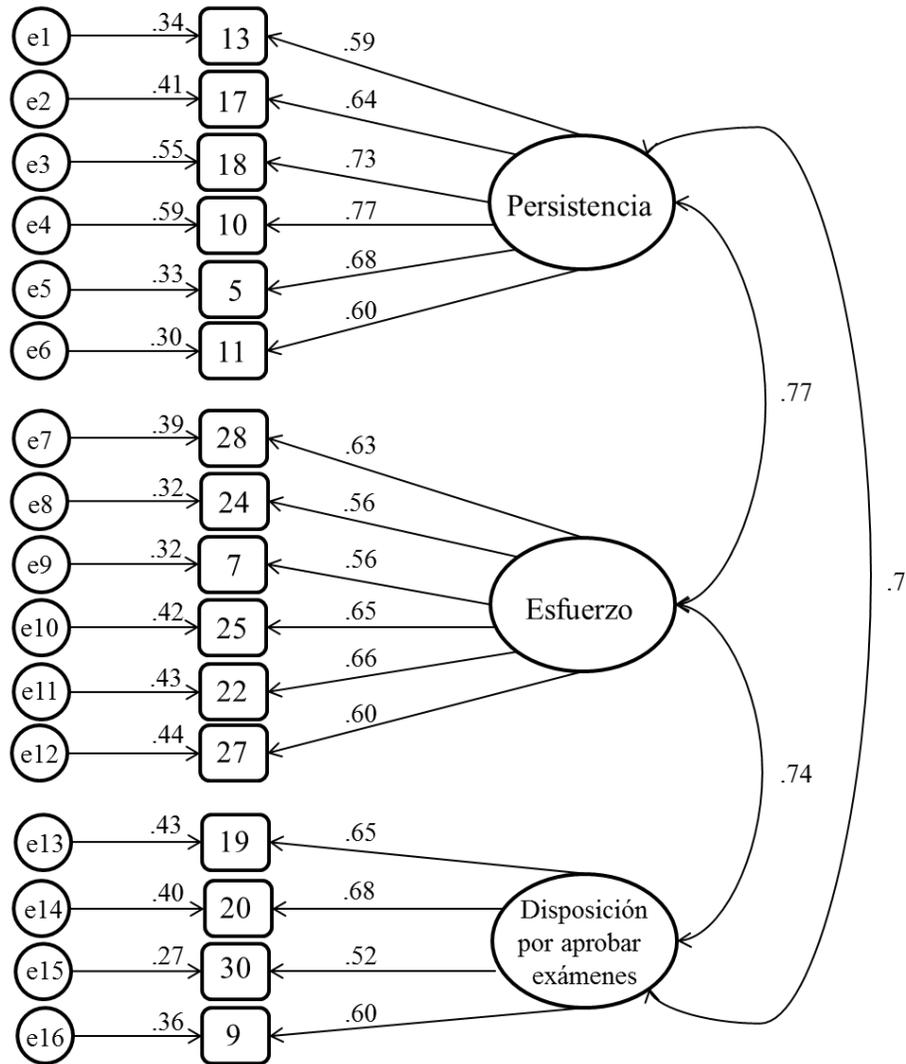


Figura 2. Modelo estructural de las correlaciones de los factores de la motivación escolar
Validez de criterio concurrente.

Se realizó un análisis de correlación de Pearson de la Escala de Motivación Escolar para Alumnos de Primaria con el promedio de calificaciones para obtener evidencia de validez de criterio. Los resultados indicaron una correlación estadísticamente significativa y positiva ($r = .23, p = .001$). De acuerdo con los datos, la escala de Motivación Escolar para Alumnos de Primaria tiene validez de criterio con la muestra del estudio.

Confiabilidad.

Para conocer la confiabilidad del instrumento se realizó un análisis de consistencia interna con los 16 reactivos a través del Alfa de Cronbach, el cual indicó un valor adecuado. Todos los reactivos correlacionaron de manera significativa con el puntaje total ($r \geq .47, p \leq .01$). Los resultados sobre el análisis se muestran en la tabla 27.

Tabla 27

Alfa de Cronbach, Correlaciones inter-factor, media y desviación estándar de la Escala de Motivación Escolar para Alumnos de Primaria

	Total	Factor 1. Persistencia	Factor 2. Esfuerzo	Factor 3. Disposición por aprobar exámenes
Número de reactivos	16	6	6	4
Alfa de Cronbach	.90	.82	.82	.78
Correlaciones inter-factor				
Persistencia		1.00		
Esfuerzo		.66*	1.00	
Disposición por aprobar		.60*	.56*	1.00
Media (media teórica =3)	3.40	2.92	3.77	3.59
Desviación estándar	.76	.89	.80	.99

* $p < .001$

Escala de Valor a la Tarea para Alumnos de Primaria.

En los siguientes párrafos se presentan los datos sobre la validez de constructo, validez de criterio y alfa de Cronbach de la escala que mide valor a la tarea.

Validez de constructo.

- Discriminación de reactivos por distribución de frecuencias.

Se analizaron las frecuencias de los reactivos para identificar aquellos con poca variabilidad en las respuestas de los alumnos. En la tabla 28 se muestran dichos resultados.

Tabla 28

Porcentaje en las opciones de respuesta de la escala de Valor a la Tarea para Alumnos de Primaria

Reactivo	Porcentaje obtenido en las opciones de respuesta				
	1	2	3	4	5
1. Trato de sacar 10 en la clase de matemáticas.	-	3.6	11.2	19.2	66
2. Cuando resuelvo operaciones de matemáticas intento hacerlas bien.	.8	4.4	12	24	58.8
3. Entrego completos todos los textos que nos dejan escribir.	1.6	6	15.6	31.6	45.2
4. Leo al aventón los textos que nos dejan en la escuela.	61.6	21.2	9.2	4.8	3.2
5. Intento sacar buenas calificaciones en geografía.	.4	4.8	10.4	27.2	57.2
6. La tarea de geografía la hago al aventón.	70.8	17.6	8	2	1.6
7. Cuando tengo clase de historia, trato de trabajar correctamente.	.4	4.8	20.8	25.6	48.4
8. Entrego con mala presentación los trabajos de historia.	56.8	27.6	10	3.2	2.4
9. En los exámenes trato de sacar buenas calificaciones.	.4	2	8.8	18.8	70
10. Aunque sepa las respuestas entrego mis exámenes sin contestar todas las preguntas.	81.2	10.4	6.4	1.6	.4
11. Lo que aprendo en matemáticas me sirve al otro día.	1.2	5.6	18	30	45.2
12. Saber matemáticas me sirve para sacar 10.	1.2	4.8	17.2	23.2	53.6
13. Lo que leo en la escuela me sirve para la siguiente clase.	1.6	6	18.8	32.4	41.2

Continuación Tabla 28

14. Los textos que escribo en la escuela son necesarios para sacar buenas calificaciones.	.4	5.6	16	28	50
15. Hacer los trabajos de geografía me ayuda a ser mejor estudiante.	2.4	8.8	16.8	35.6	36.4
16. En geografía aprendo información que me sirve para el futuro.	1.2	7.6	25.6	30	35.6
17. Me sirve para el futuro la información que aprendo en historia.	1.6	6.8	19.6	28	44
18. Dejo de usar al día siguiente lo que aprendo en historia.	32.4	30.8	23.6	7.6	5.6
19. Contestar exámenes me sirve para ser mejor estudiante	2.4	6.4	13.2	23.2	54.8
20. Después de hacer el examen dejo de usar la información que estudié.	32	27.6	24.8	10.4	5.2
21. Me cuesta trabajo resolver las operaciones matemáticas.	27.2	26.4	26.8	11.6	8
22. Es fácil hacer mi tarea de matemáticas	6.4	8.8	33.6	20.8	30.4
23. Es fácil leer mi libro de español.	2.8	8	12	19.2	58
24. Cuando tengo trabajo de español puedo hacerlo fácilmente	1.6	8	27.2	32.8	30.4
25. Me cuesta trabajo hacer las actividades de geografía	21.6	32.4	31.6	10	4.4
26. Cuando tengo tarea de geografía la hago con facilidad.	4.8	16.4	31.6	28.8	18.4
27. Me cuesta trabajo la materia de historia	21.6	34	33.2	7.6	3.6
28. Es fácil contestar mi libro de historia	6.8	14	34	22.4	22.8
29. Me cuesta trabajo prepararme para los exámenes.	16	25.6	40.4	8	10
30. Es sencillo responder los exámenes.	6	16.8	44	19.6	13.6
31. Me canso cuando resuelvo operaciones matemáticas.	36.4	26.8	19.6	6.8	10.4
32. Después de hacer mi tarea de matemáticas me quedan energías para jugar	6.4	10.8	18.4	18.8	45.6
33. Me cansa escribir los textos en mi cuaderno	32.4	25.6	22	12.4	7.6
34. Me siento con energía cuando termino mi trabajo de español.	2.4	10.8	18	30.4	38.4
35. Hacer la tarea de geografía es agotador.	28.8	28.4	28.4	6.8	7.6
36. Al terminar mi trabajo de geografía, aun me queda energía para divertirme.	3.2	11.6	23.6	26	35.6
37. Me cansa hacer los trabajos de historia.	33.6	27.6	26	6.8	6
38. Aunque termine el trabajo de historia, me queda energía para hacer otra cosa	2.8	13.6	21.6	23.2	38.8
39. Cuando tengo examen, termino cansado.	16	26.8	22.8	14.8	19.6
40. Aún me queda energía después de contestar mis exámenes.	6.8	18.8	32	16	26.4
41. Me gusta resolver los ejercicios de matemáticas.	8.4	11.2	23.6	18.8	38
42. Me entristecen mis calificaciones de matemáticas.	34.4	26	24	10	5.6
43. Me divierto escribiendo textos en el cuaderno.	11.6	9.2	28	22.8	28.4
44. Estoy triste con mis calificaciones de español	41.2	31.2	22.8	2.4	2.4
45. Me gusta hacer la tarea de geografía.	8.4	14	32	22.8	22.8
46. Me pongo feliz cuando me dicen las calificaciones de geografía.	3.6	6.8	32	27.2	30.4
47. Me gusta trabajar en la clase de historia	4	17.2	36	30	12.8
48. Me ponen triste mis calificaciones de historia.	26.8	33.6	26	10.4	3.2
49. Me gusta cuando tenemos examen	23.2	19.6	34.4	9.2	13.6
50. Estoy feliz con las calificaciones que saco en los exámenes.	5.2	9.6	28.4	24.8	32

Con base en los resultados se decidió eliminar 12 reactivos por tener porcentajes iguales o mayores a 50% en una sola opción de respuesta. Lo anterior indica poca

variabilidad, ya que la mayoría de los alumnos respondieron de la misma manera. Los ítems eliminados fueron; 1, 2, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 12, 14, 19 y 23, que corresponden en su mayoría con las dimensiones de logro y utilidad.

- Discriminación de reactivos por sesgo.

Para descartar los reactivos sin una distribución normal, se calculó la asimetría de cada uno de ellos. Con base en los resultados, todos los reactivos mostraron asemejarse a la distribución normal (valores de .02 a 1.04), por lo que no se descartó ninguno de ellos. En la tabla 29 se muestran los resultados de la asimetría de los reactivos de la escala de Valor a la Tarea para Alumnos de Primaria.

Tabla 29

Asimetría de los reactivos de la escala de Valor a la Tarea para Alumnos de Primaria

Reactivo	Asimetría
3. Entrego completos todos los textos que nos dejan escribir.	-1.04
7. Cuando tengo clase de historia, trato de trabajar correctamente.	-.8
11. Lo que aprendo en matemáticas me sirve al otro día.	-.93
13. Lo que leo en la escuela me sirve para la siguiente clase.	-.88
15. Hacer los trabajos de geografía me ayuda a ser mejor estudiante.	-.86
16. En geografía aprendo información que me sirve para el futuro.	-.55
17. Me sirve para el futuro la información que aprendo en historia.	-.86
18. Dejo de usar al día siguiente lo que aprendo en historia.	.74
20. Después de hacer el examen dejo de usar la información que estudié.	.59
21. Me cuesta trabajo resolver las operaciones matemáticas.	.47
22. Es fácil hacer mi tarea de matemáticas	-.43
24. Cuando tengo trabajo de español puedo hacerlo fácilmente	-.5
25. Me cuesta trabajo hacer las actividades de geografía	.44
26. Cuando tengo tarea de geografía la hago con facilidad.	-.23
27. Me cuesta trabajo la materia de historia	.45
28. Es fácil contestar mi libro de historia	-.23
29. Me cuesta trabajo prepararme para los exámenes.	.35
30. Es sencillo responder los exámenes.	.02
31. Me canso cuando resuelvo operaciones matemáticas.	.8
32. Después de hacer mi tarea de matemáticas me quedan energías para jugar	-.8
33. Me cansa escribir los textos en mi cuaderno	.56
34. Me siento con energía cuando termino mi trabajo de español.	-.76
35. Hacer la tarea de geografía es agotador.	.63
36. Al terminar mi trabajo de geografía, aun me queda energía para divertirme.	-.58
37. Me cansa hacer los trabajos de historia.	.71
38. Aunque termine el trabajo de historia, me queda energía para hacer otra cosa	-.57
39. Cuando tengo examen, termino cansado.	.17
40. Aún me queda energía después de contestar mis exámenes.	-.1
41. Me gusta resolver los ejercicios de matemáticas.	-.58
42. Me entristecen mis calificaciones de matemáticas.	.63
43. Me divierto escribiendo textos en el cuaderno.	-.47
44. Estoy triste con mis calificaciones de español	.91
45. Me gusta hacer la tarea de geografía.	-.27
46. Me pongo feliz cuando me dicen las calificaciones de geografía.	-.5
47. Me gusta trabajar en la clase de historia	-.14

Continuación Tabla 29

48. Me ponen triste mis calificaciones de historia.	.53
49. Me gusta cuando tenemos examen	.3
50. Estoy feliz con las calificaciones que saco en los exámenes.	-.53

- Discriminación por diferencias en grupos extremos.

Los reactivos fueron analizados con la prueba *t* de Student para identificar aquellos que no discriminaban las puntuaciones más bajas de las más altas. De acuerdo con los resultados, todos los ítems discriminaron las diferencias entre grupos extremos obteniendo valores significativos. Los resultados de dicho análisis se muestran en la tabla 30.

Tabla 30

Valores t y significancia de los reactivos de la escala de Valor a la Tarea para Alumnos de Primaria

Reactivo	Valor t	Valor p
3. Entrego completos todos los textos que nos dejan escribir.	-5.72	<.001
7. Cuando tengo clase de historia, trato de trabajar correctamente.	-10.74	<.001
11. Lo que aprendo en matemáticas me sirve al otro día.	-6.32	<.001
13. Lo que leo en la escuela me sirve para la siguiente clase.	-7.36	<.001
15. Hacer los trabajos de geografía me ayuda a ser mejor estudiante.	-7.99	<.001
16. En geografía aprendo información que me sirve para el futuro.	-7.62	<.001
17. Me sirve para el futuro la información que aprendo en historia.	-5.51	<.001
18. Dejo de usar al día siguiente lo que aprendo en historia.	-3.4	=.001
20. Después de hacer el examen dejo de usar la información que estudié.	-5.44	<.001
21. Me cuesta trabajo resolver las operaciones matemáticas.	-8.87	<.001
22. Es fácil hacer mi tarea de matemáticas	-9.04	<.001
24. Cuando tengo trabajo de español puedo hacerlo fácilmente	-7.45	<.001
25. Me cuesta trabajo hacer las actividades de geografía	-6.97	<.001
26. Cuando tengo tarea de geografía la hago con facilidad.	-8.6	<.001
27. Me cuesta trabajo la materia de historia	-4.08	<.001
28. Es fácil contestar mi libro de historia	-7.97	<.001
29. Me cuesta trabajo prepararme para los exámenes.	-7	<.001
30. Es sencillo responder los exámenes.	-9.82	<.001
31. Me canso cuando resuelvo operaciones matemáticas.	-8.53	<.001
32. Después de hacer mi tarea de matemáticas me quedan energías para jugar	-4.43	<.001
33. Me cansa escribir los textos en mi cuaderno	-8.5	<.001
34. Me siento con energía cuando termino mi trabajo de español.	-8.38	<.001
35. Hacer la tarea de geografía es agotador.	-7.84	<.001
36. Al terminar mi trabajo de geografía, aun me queda energía para divertirme.	-4.23	<.001
37. Me cansa hacer los trabajos de historia.	-7.88	<.001
38. Aunque termine el trabajo de historia, me queda energía para hacer otra cosa	-8.08	<.001
39. Cuando tengo examen, termino cansado.	-6.47	<.001
40. Aún me queda energía después de contestar mis exámenes.	-6.63	<.001
41. Me gusta resolver los ejercicios de matemáticas.	-10.25	<.001
42. Me entristecen mis calificaciones de matemáticas.	-6.92	<.001
43. Me divierto escribiendo textos en el cuaderno.	-5.89	<.001
44. Estoy triste con mis calificaciones de español	-6.45	<.001
45. Me gusta hacer la tarea de geografía.	-9.77	<.001

Continuación Tabla 30

46. Me pongo feliz cuando me dicen las calificaciones de geografía.	-5.99	<.001
47. Me gusta trabajar en la clase de historia	-6.75	<.001
48. Me ponen triste mis calificaciones de historia.	-6.68	<.001
49. Me gusta cuando tenemos examen	-9.2	<.001
50. Estoy feliz con las calificaciones que saco en los exámenes.	-6.9	<.001

- Análisis factorial exploratorio.

Se realizó un análisis factorial exploratorio para obtener validez de constructo, el cual mostró que la escala mostraba una estructura con cinco factores que explicaron el 44.52% de la varianza. El primer factor agrupó sólo reactivos asociados con el valor hacia la materia de matemáticas y aportó el 22.34% de la explicación de la varianza. El segundo incluyó únicamente reactivos relativos a la dimensión de utilidad con un aporte del 7.45%. El tercer factor concentró sólo reactivos sobre el valor hacia la geografía con un 6.26% de varianza. El cuarto factor se constituyó con reactivos de la dimensión costo y explicó el 4.53% de la variabilidad. El quinto factor agrupó únicamente reactivos de valor respecto a la materia de historia con el 3.94% de la varianza. El valor de KMO fue .84 y el ajuste mostró valores óptimos $\chi^2 [(340) = 397.21, p = .02]$. Los resultados sobre el análisis se muestran en la tabla 31.

Tabla 31

Escala de Valor a la Tarea para Alumnos de Primaria: Subescalas, cargas factoriales, índices psicométricos y estadísticos descriptivos

<i>Reactivos</i>	<i>Subescalas</i>				
	<i>Valía hacia las matemáticas</i>	<i>Utilidad</i>	<i>Valía hacia la geografía</i>	<i>Costo</i>	<i>Valía hacia la historia</i>
31. Me canso cuando resuelvo operaciones de matemáticas	.76				
21. Me cuesta trabajo resolver las operaciones matemáticas	.65				
41. Me gusta resolver los ejercicios de matemáticas	.63				
22. Es fácil hacer mi tarea de matemáticas	.58				
17. Me sirve para el futuro la información que aprendo en historia		.77			
15. Hacer los trabajos de geografía me ayuda a ser mejor estudiante		.64			
16. En geografía aprendo información que me sirve para el futuro		.56			
26. Cuando tengo tarea de geografía la hago con facilidad			.67		
35. Hacer la tarea de geografía es agotador			.65		
25. Me cuesta trabajo hacer las			.54		

Continuación Tabla 31

actividades de geografía						
45. Me gusta hacer la tarea de geografía						.58
36. Al terminar mi trabajo de geografía, aún me queda energía para divertirme						.72
32. Después de hacer mi tarea de matemáticas me quedan energías para jugar						.69
34. Me siento con energía cuando termino mi trabajo de español						.42
47. Me gusta trabajar en la clase de historia						.70
37. Me cansa hacer los trabajos de historia						.55
27. Me cuesta trabajo la materia de historia						.51
<i>Total</i>						
Número de reactivos	17	4	3	4	3	3
% de varianza explicada		22.34	7.45	6.26	4.53	3.94
44.52						

Los resultados del análisis exploratorio mostraron 11 reactivos sin aportes significativos en algún factor (sig. <.4), y/o con cargas en más de un factor, por lo que fueron eliminados. Con base en la clasificación de los reactivos, el valor a la tarea se refiere a la percepción de valía hacia las matemáticas, utilidad, valía hacia la geografía, costo y valía hacia la historia. En la tabla 32 se definen conceptualmente los factores.

Tabla 32

Definición de los factores de la Escala de Valor a la Tarea para Alumnos de Primaria

Factor	Definición
Valía hacia las matemáticas	Percepción de costo, dificultad y disfrute que se tiene por la materia de matemáticas.
Utilidad	Pertinencia que el alumno adjudica a las actividades escolares que median el aprendizaje debido a que resultan adecuadas para alcanzar una meta.
Valía hacia la geografía	Percepción de costo, dificultad y disfrute que se tiene por la materia de geografía.
Costo	Percepción sobre la cantidad de empeño físico necesario para realizar actividades escolares que median el aprendizaje.
Valía hacia la historia	Percepción de costo, dificultad y disfrute que se tiene por la materia de historia.

- Análisis factorial confirmatorio.

Para confirmar la configuración obtenida en el análisis factorial exploratorio de la escala de Valor a la Tarea para Alumnos de Primaria, se realizó un análisis de modelos estructurales.

El modelo presentó los siguientes datos e índices de ajuste: $X^2= 275.98$, $gl= 106$, $X^2/gl= 2.6$, $p < .01$; CFI= .85, IFI = .86, GFI= .90, AGFI= .85, RMR= .09 y RMSEA= .08. Los resultados fueron obtenidos sin cambiar la escala o reactivos obtenidos en el análisis factorial exploratorio, y con tres covarianzas entre errores. En la figura 3 se muestra la representación gráfica del modelo obtenido.

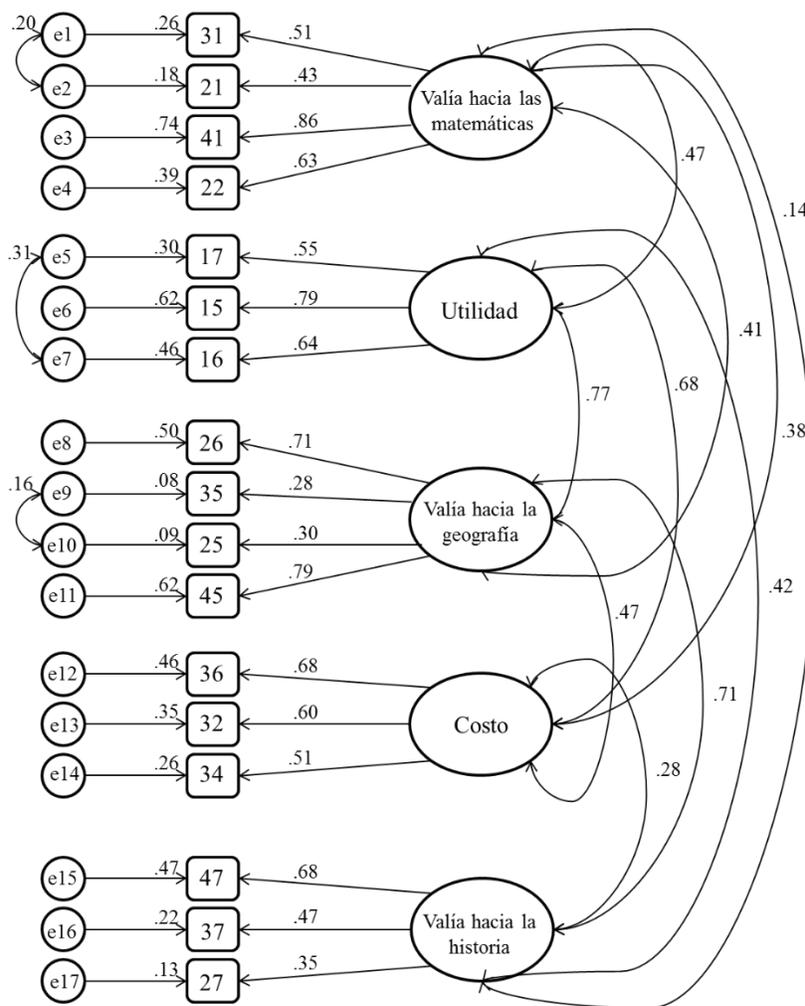


Figura 3. Modelo estructural de las correlaciones de los factores del valor a la tarea

Validez de criterio concurrente.

Con los 17 ítems seleccionados con base en los datos, se realizó un análisis de correlación de Pearson de la escala de Valor a la Tarea para Alumnos de Primaria con la escala de Motivación Escolar para Alumnos de Primaria. Los resultados indicaron una relación estadísticamente significativa y positiva ($r = .62$, $p < .001$), por lo que se obtuvo evidencia de validez de criterio.

Confiabilidad.

Se realizó un análisis de consistencia interna a través del Alfa de Cronbach, el cual indicó un valor adecuado de .83. Todos los reactivos correlacionaron de manera significativa con el puntaje total ($r \geq .23$, $p \leq .05$). Los resultados se muestran en la tabla 33.

Tabla 33

Alfa de Cronbach, correlaciones inter-factor, media y desviación estándar de la escala de Valor a la Tarea para Alumnos de Primaria

	Total	Factor 1. Valía hacia las matemáticas	Factor 2. Utilidad	Factor 3. Valía hacia la geografía	Factor 4. Costo	Factor 5. Valía hacia la historia
Número de reactivos	17	4	3	4	3	3
Alfa de Cronbach	.83	.80	.75	.77	.63	.66
Correlaciones inter-factor						
Valía hacia las matemáticas		1.00				
Utilidad		.33*	1.00			
Valía hacia la geografía		.42*	.34*	1.00		
Costo		.25*	.28*	.19*	1.00	
Valía hacia la historia		.24*	.23*	.45*	.05	1.00
Media (media teórica =3)	3.69	3.63	3.97	3.49	3.86	3.56
Desviación estándar	.59	.99	.84	.89	.89	.83

* $p < .001$.

Escala de Autoconcepto Académico para Alumnos de Primaria.

A continuación, se presenta la información sobre la validez de constructo, validez de criterio y alfa de Cronbach de la escala que mide autoconcepto académico.

Validez de constructo.

- Discriminación de reactivos por distribución de frecuencias.

Se analizaron las frecuencias de los reactivos para descartar aquellos con poca variabilidad en las respuestas de los alumnos. Con base en las respuestas, se decidió eliminar dos de ellos por tener porcentajes iguales o mayores a 50% en una sola opción de respuesta. Lo anterior indica que la mayoría de los alumnos respondieron de la misma manera en ambos ítems. Los reactivos eliminados fueron el 3 y 5, que corresponden de manera respectiva con; *Puedo entregar mis tareas en la fecha en que me dicen mis maestros* y *Las actividades artísticas (dibujar, bailar y cantar) que me dejan en la escuela las puedo hacer muy bien*. En la tabla 34 se muestran los resultados.

Tabla 34

Porcentaje en las opciones de respuesta de la escala de Autoconcepto Académico para Alumnos de Primaria

Reactivo	Porcentaje obtenido en las opciones de respuesta				
	1	2	3	4	5
1. Soy capaz de realizar mi tarea de distintas formas	8.8	12.4	28	28.4	22.4
2. Cuando me cuentan una historia en clase puedo repetirla con exactitud	6	24	34.8	20.8	14.4
3. Puedo entregar mis tareas en la fecha en que me dicen mis maestros	1.6	6.4	15.6	26	50.4
4. Soy bueno para decir mis ideas de forma en que se entiendan	4.4	13.2	28.8	30.8	22.8
5. Las actividades artísticas (dibujar, bailar y cantar) que me dejan en la escuela las puedo hacer muy bien	3.2	6.4	16.4	20.4	53.6
6. Puedo encontrar la idea principal de los textos que leo	2.8	13.6	34	30.8	18.8
7. Soy capaz de encontrar nuevas formas de resolver un problema matemático	6.8	16	34.4	26.8	16
8. Los temas que aprendo puedo explicarlos en mis propias palabras	1.6	12	32.8	28.8	24.8
9. Soy malo para memorizar los temas que me enseñan en clase	29.6	31.2	26	7.6	5.6
10. Puedo obtener buenas calificaciones	.4	4.4	29.2	36.4	29.6
11. Soy capaz de hacer mis trabajos mejor que mis compañeros	5.6	10.4	40	26	18
12. Soy bueno para entender las instrucciones que me dicen en clase	.8	7.2	29.2	38	24.8
13. Cuando hago mis tareas puedo encontrar información que me ayuda a entender mejor	3.6	13.2	24.8	32.8	25.6
14. Soy hábil para pensar ideas de cómo hacer mis trabajos	2	10	18.4	34.4	35.2
15. Puedo hacer cuentas mentalmente de forma fácil	6	13.2	32.8	23.6	24.4
16. Soy capaz de trabajar en equipo	2.8	3.2	18.8	26.4	48.8
17. Puedo clasificar diferente información sobre un mismo tema	4.8	20.8	34.4	22.8	17.2
18. Soy capaz de aprender al buscar información por mí mismo	4	12.8	29.2	29.2	24.8
19. Puedo planear como voy a realizar una tarea	4	10.8	24	36.8	24.4
20. Cuando escucho el título de un tema soy capaz de imaginarme lo que voy a aprender.	6.8	20.8	39.6	20.4	12.4
21. Soy bueno para preparar los temas que voy a exponer	2.4	8.8	21.2	30	37.6

- Discriminación de reactivos por sesgo.

Para descartar los reactivos sin una distribución normal se calculó la asimetría de cada uno de ellos. De acuerdo con los datos, todos los ítems mostraron una distribución próxima a la normal, ya que los valores de asimetría oscilaron de .01 a 1.14. En la tabla 35 se muestran los resultados de los reactivos de la escala de Autoconcepto Académico para Alumnos de Primaria.

Tabla 35

Asimetría de los reactivos de la escala de Autoconcepto Académico para Alumnos de Primaria

Reactivo	Asimetría
1. Soy capaz de realizar mi tarea de distintas formas	-.42
2. Cuando me cuentan una historia en clase puedo repetirla con exactitud	.09
4. Soy bueno para decir mis ideas de forma en que se entiendan	-.38
6. Puedo encontrar la idea principal de los textos que leo	-.22
7. Soy capaz de encontrar nuevas formas de resolver un problema matemático	-.2
8. Los temas que aprendo puedo explicarlos en mis propias palabras	-.23
9. Soy malo para memorizar los temas que me enseñan en clase	.67
10. Puedo obtener buenas calificaciones	-.32
11. Soy capaz de hacer mis trabajos mejor que mis compañeros	-.25
12. Soy bueno para entender las instrucciones que me dicen en clase	-.36
13. Cuando hago mis tareas puedo encontrar información que me ayuda a entender mejor	-.47
14. Soy hábil para pensar ideas de cómo hacer mis trabajos	-.75
15. Puedo hacer cuentas mentalmente de forma fácil	-.29
16. Soy capaz de trabajar en equipo	-1.14
17. Puedo clasificar diferente información sobre un mismo tema	-.01
18. Soy capaz de aprender al buscar información por mí mismo	-.38
19. Puedo planear como voy a realizar una tarea	-.6
20. Cuando escucho el título de un tema soy capaz de imaginarme lo que voy a aprender.	.05
21. Soy bueno para preparar los temas que voy a exponer	-.73

- Discriminación por diferencias en grupos extremos.

Los reactivos fueron analizados con *t* de Student para muestras independientes para identificar aquellos que no discriminaban las puntuaciones extremas. De acuerdo con los resultados, todos los ítems discriminaron las diferencias entre los grupos con las puntuaciones más altas de las más bajas, obteniendo valores significativos. Los resultados de dicho análisis se muestran en la tabla 36.

Tabla 36

Valores t y significancia de los reactivos de la escala de Autoconcepto Académico para Alumnos de Primaria

Reactivo	Valor t	Valor p
1. Soy capaz de realizar mi tarea de distintas formas	-8.143	<.001
2. Cuando me cuentan una historia en clase puedo repetirla con exactitud	-7.02	<.001
4. Soy bueno para decir mis ideas de forma en que se entiendan	-10.23	<.001
6. Puedo encontrar la idea principal de los textos que leo	-10.80	<.001
7. Soy capaz de encontrar nuevas formas de resolver un problema matemático	-10.77	<.001
8. Los temas que aprendo puedo explicarlos en mis propias palabras	-11.61	<.001
9. Soy malo para memorizar los temas que me enseñan en clase	-7.47	<.001
10. Puedo obtener buenas calificaciones	-10.57	<.001
11. Soy capaz de hacer mis trabajos mejor que mis compañeros	-9.29	<.001
12. Soy bueno para entender las instrucciones que me dicen en clase	-12.75	<.001

Continuación Tabla 36

13. Cuando hago mis tareas puedo encontrar información que me ayuda a entender mejor	-6.75	<.001
14. Soy hábil para pensar ideas de cómo hacer mis trabajos	-10.47	<.001
15. Puedo hacer cuentas mentalmente de forma fácil	-10.13	<.001
16. Soy capaz de trabajar en equipo	-7.00	<.001
17. Puedo clasificar diferente información sobre un mismo tema	-13.77	<.001
18. Soy capaz de aprender al buscar información por mí mismo	12.21	<.001
19. Puedo planear como voy a realizar una tarea	-9.40	<.001
20. Cuando escucho el título de un tema soy capaz de imaginarme lo que voy a aprender.	-9.63	<.001
21. Soy bueno para preparar los temas que voy a exponer	-11.33	<.001

- Análisis factorial exploratorio.

Para obtener evidencia de validez de constructo se ejecutó un análisis factorial exploratorio, el cual mostró que la escala revelaba una estructura de dos factores que explican el 38% de la varianza. El primer factor aportó 31% con ocho reactivos, que corresponden con la capacidad positiva auto-percibida para ejecutar actividades vinculadas con las calificaciones. El segundo factor se constituyó de cuatro ítems y aportó el 7% de la explicación de la varianza. Este último agrupó reactivos sobre la capacidad de auto-monitoreo en la realización de actividades escolares. El valor de KMO fue .90 y el ajuste mostró valores óptimos $\chi^2 [(134) = 205.63, p < .001]$. Los resultados del análisis se muestran en la tabla 37.

Tabla 37

Escala de Autoconcepto Académico para Alumnos de Primaria: Cargas factoriales e índices psicométricos

Reactivos	Factor 1	Factor2
	<i>Autovaloración positiva</i>	<i>Automonitoreo</i>
10. Puedo obtener buenas calificaciones	.70	
14. Soy hábil para pensar ideas de cómo hacer mis trabajos	.58	
11. Soy capaz de hacer mis trabajos mejor que mis compañeros	.57	
21. Soy bueno para preparar los temas que voy a exponer	.54	
12. Soy bueno para entender las instrucciones que me dicen en clase	.54	
7. Soy capaz de encontrar nuevas formas de resolver un problema matemático	.47	
15. Puedo hacer cuentas mentalmente de forma fácil	.44	
4. Soy bueno para decir mis ideas de forma en que se entiendan	.40	
2. Cuando me cuentan una historia en clase puedo repetirla con exactitud		.66
17. Puedo clasificar diferente información sobre un mismo tema		.62
19. Puedo planear como voy a realizar una tarea		.44
6. Puedo encontrar la idea principal de los textos que leo		.42
	<i>Total</i>	
<i>Número de reactivos</i>	12	4
<i>% de varianza explicada</i>	38	7

A partir de análisis factorial exploratorio, se eliminaron siete reactivos por tener aportes menores a .4, o por aportar de manera significativa en ambos factores. Los ítems

descartados fueron; 1, 8, 9, 13, 16, 18 y 20. Con base en la categorización de los reactivos, el autoconcepto académico se refiere a la percepción sobre la propia capacidad para ejecutar actividades escolares y el auto-monitoreo para llevarlas a cabo. En la tabla 38 se definen ambos factores.

Tabla 38

Definición de los factores de la Escala de Autoconcepto Académico para Alumnos de Primaria

Factor	Definición
Autovaloración positiva	Percepción sobre la capacidad para realizar actividades escolares vinculadas con las calificaciones.
Automonitoreo	Percepción sobre la capacidad para ejecutar procesos cognitivos necesarios para realizar actividades escolares relacionadas con el aprendizaje.

- Análisis factorial confirmatorio.

Para corroborar la configuración obtenida en el análisis factorial exploratorio (AFE), se realizó un análisis de modelos estructurales. El modelo presentó los siguientes datos e índices de ajuste: $X^2= 88.60$, $gl= 53$, $X^2/gl= 1.67$, $p < .01$; CFI= .95, IFI = .95, GFI= .94, AGFI= .92, NFI= .88, RMR= .05 y RMSEA= .05. Los resultados fueron obtenidos sin cambiar la escala ni los reactivos obtenidos en el análisis factorial exploratorio, y sin covarianzas entre errores. En la figura 4 se muestra la representación gráfica del modelo obtenido.

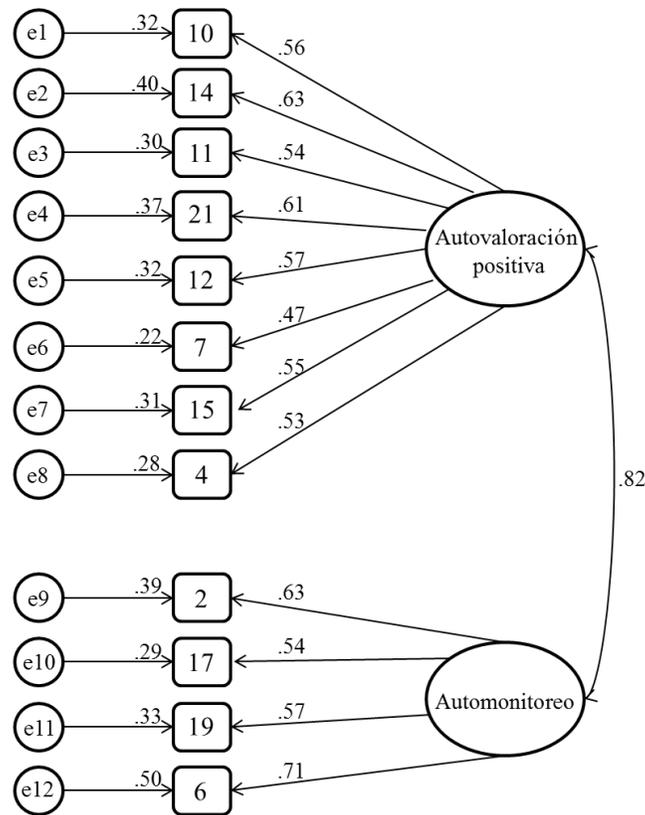


Figura 4. Modelo estructural de las correlaciones de los factores del autoconcepto académico

Validez de criterio concurrente.

Se realizó un análisis de correlación de Pearson entre las escalas; Motivación Escolar para Alumnos de Primaria, Valor a la Tarea para Alumnos de Primaria y Autoconcepto Académico para Alumnos de Primaria, además del promedio de calificaciones de los niños. Los resultados se muestran en la tabla 39, los cuales indican relaciones estadísticamente significativas mostrando evidencia de validez de criterio.

Tabla 39

Correlaciones con criterios concurrentes para obtener validez de la Escala de Autoconcepto Académico en Alumnos de Primaria

Escala	Criterio		
	Motivación Escolar para Alumnos de Primaria	Valor a la Tarea para Alumnos de Primaria	Calificaciones
Autoconcepto Académico para Alumnos de Primaria	.68*	.68*	.20*

* $p < .01$

Confiabilidad.

Para conocer la confiabilidad se efectuó un análisis de consistencia interna con los 12 reactivos a través del Alfa de Cronbach, el cual indicó un valor adecuado. Todos los reactivos correlacionaron de manera significativa con el puntaje total ($r \geq .23, p \leq .05$). Los resultados sobre el análisis se muestran en la tabla 40.

Tabla 40

Alfa de Cronbach, Correlaciones inter-factor, media y desviación estándar de la Escala de Autoconcepto Académico para Alumnos de Primaria

	Total	Factor 1. Autovaloración positiva	Factor 2. Automonitoreo
Número de reactivos	12	8	4
Alfa de Cronbach	.84	.80	.67
Correlaciones inter-factor			
Autovaloración positiva		1.00	
Automonitoreo		.59*	1.00
Media (media teórica =3)	3.57	3.65	3.39
Desviación estándar	.64	.68	.77

* $p < .001$.

Discusión

Los objetivos de la investigación fueron cumplidos al evaluar las propiedades psicométricas de las escalas de motivación escolar, valor a la tarea y autoconcepto académico para alumnos de primaria. De acuerdo con los datos, las evidencias de su confiabilidad y de los diversos aspectos de su validez; contenido, criterio y constructo, mostraron que son herramientas adecuadas para la medición de dichas variables. Las escalas construidas en este estudio integraron elementos teóricos y psicométricos relevantes.

En relación con la Escala de Motivación Escolar para Alumnos de Primaria (EMEAP), sus características respondieron a la propuesta conceptual de Graham y Weiner (1996), Pintrich y Schunk (2006), Ryan y Deci (2000), respecto a que se compone de persistencia y esfuerzo, dimensiones que fueron encontradas en los resultados de los análisis factoriales. No obstante, en este instrumento no se obtuvo el factor denominado interés, aspecto con relevancia teórica de acuerdo con Wentzel y Wigfield (2009).

Sobre esa base, el factor de persistencia concordó con los aspectos teóricos planteados por Graham y Weiner (1996). Para estos autores, la persistencia se refiere al mantenimiento de la conducta. En este caso, el factor se constituyó por reactivos referentes con; la ejecución de actividades por largos periodos de tiempo, y un número alto de ensayos realizados. De la misma manera, también se encontró coherencia entre la teoría y los datos del factor esfuerzo. Según Valenzuela (2007) el esfuerzo se define como la cantidad de recursos cognitivos utilizados para aprender. En este sentido, el factor se estructuró por ítems relacionados con los procesos de concentración, reflexión, memoria y atención empleados por los estudiantes para aprender.

Es importante mencionar que ambos factores sólo estuvieron asociados con las materias de matemáticas, español, historia y geografía, sin incluir reactivos concernientes a los exámenes. Lo anterior corresponde con los preceptos de la Secretaría de Educación Pública (2016) al considerar que la lectura, la escritura y el cálculo son elementos trascendentales en el avance educativo.

En el caso del tercer factor, su estructura se basó en la resolución de exámenes y no a partir de las dimensiones teóricas de la motivación, como en el caso de los primeros dos factores. En este último, denominado disposición por aprobar exámenes, se agruparon reactivos de interés, persistencia y esfuerzo, pero únicamente vinculados con los exámenes. Posiblemente, el factor fue encontrado a causa de su especial relevancia en las calificaciones, lo que provocó que los niños respondieran de forma específica y diferenciada en esta actividad.

Respecto con la ausencia del interés como dimensión de la escala, es posible que se deba a que un alumno con persistencia y esfuerzo necesariamente está interesado en la actividad que realiza. Es decir, para que un estudiante ejecute una actividad por largos periodos de tiempo y a través de un desgaste cognitivo considerable, antes tuvo que elegir dicha actividad. No puede haber persistencia y esfuerzo en ausencia de interés, ya que este último implica el inicio de una acción. El interés es el primer paso, después el alumno decidirá si persiste y se esfuerza en hacer la actividad que eligió inicialmente. Otro aspecto que pudo estar implicado es que los alumnos tienen diferentes niveles de interés entre las diversas actividades. Es común que los estudiantes estén interesados en la materia de español, pero no en matemáticas. Esta variabilidad de respuestas en los reactivos del interés pudo haber provocado que los ítems no se hayan agrupado.

En lo concerniente a las correlaciones de los factores, también se concordó con la teoría. Los resultados revelaron asociaciones significativas, moderadas, lineales y positivas entre los tres factores. La persistencia y el esfuerzo se relacionaron entre sí y con la disposición para aprobar exámenes. En consenso con Pintrich y Schunk (2006), los alumnos que carecen de una motivación adecuada estudian con menor frecuencia -poca persistencia- y de manera superficial -poco esfuerzo-, situación que se vinculó con una escasa disposición para aprobar exámenes. Para Díaz y Hernández (2002) el esfuerzo y la persistencia intervienen en la implicación para realizar actividades académicas. En el caso concreto del presente estudio, dicha actividad fue la resolución de exámenes. Por lo tanto, estudiantes con alta persistencia, probablemente tendrán niveles más altos de esfuerzo y una alta disposición por aprobar los exámenes.

De forma similar, se concuerda con los hallazgos de García (2006) y Niehaus et al. (2012) sobre la asociación de la motivación escolar con el rendimiento académico, ya que se encontró relación entre la calificación de los alumnos y su puntuación en la EMEAP $r = .23$, $p = .001$. También se encontró relación de esta última con los datos de las escalas

de Autoconcepto Académico para Alumnos de Primaria (EAAAP) $r = .68, p < .001$ y Valor a la Tarea para Alumnos de Primaria (EVTAP) $r = .62, p < .001$, resultados que coinciden con los aportes teóricos de Veiga et al. (2015), Wang y Eccles (2013), y que además muestran evidencias de validez de criterio para las tres escalas construidas.

Por otro lado, al comparar la escala obtenida con otras, es posible percatarse que la EMEAP posee menor error de medición y más evidencias de validez. Todos los instrumentos analizados carecen de al menos una evidencia de validez, y la mayoría cuenta con valores Alfa de Cronbach menores a .88. A diferencia de las escalas de Jiménez y Macotela (2008), Flores y Gómez (2010), King et al. (2012), Durán-Aponte y Pujol (2013), Becerra y Morales (2015), el instrumento del presente estudio muestra validez de criterio. En contraste con la Escala Atribucional de Motivación de Logro de Manassero y Vázquez (1998) indica validez de contenido. Además, en comparación con los trabajos de estos últimos autores, la EMEAP tiene la estructura más parsimoniosa con tres factores, varianza explicada de 55% y 16 reactivos. Cuenta con la menor cantidad de factores y de reactivos, y presenta una varianza más alta en comparación que las de Durán-Aponte y Pujol (2013), Flores y Gómez (2010), Jiménez y Macotela (2008), King et al. (2012), Manassero y Vázquez (1998).

Además de lo anterior, un aspecto relevante es que la Escala de Motivación Escolar para Alumnos de Primaria es adecuada para alumnos mexicanos de primaria. Sólo la versión adaptada en el 2008 por Jiménez y Macotela de la Escala de Orientación Intrínseca versus Extrínseca en el Aula está construida para esta misma población. No obstante, le faltan elementos de validez de criterio y constructo, su confiabilidad es moderada ($\alpha = .74$), fue construida hace más de 10 años y mide factores distintos de la motivación.

En el caso de la Escala de Valor a la Tarea para Alumnos de Primaria, los reactivos fueron elaborados a partir de los postulados teóricos y de las actividades escolares que median el aprendizaje. Con estos preceptos, se abrió la posibilidad de una agrupación por materias (matemáticas, español, historia, geografía y resolución de exámenes) y/o por las dimensiones teóricas del valor a la tarea (logro, utilidad, dificultad, costo y emociones académicas). En este estudio, los resultados de los análisis factoriales demostraron una agrupación con base en ambos supuestos, concepciones teóricas y materias escolares, lo que demostró compatibilidad entre las dos formas de considerar a la variable.

En las materias escolares, el valor adjudicado por los alumnos fue heterogéneo en cada actividad, por lo que los estudiantes demostraron poseer diferentes grados de costo, dificultad y disfrute entre las diversas actividades de matemáticas, geografía e historia. Lo anterior concuerda con organismos como la SEP (2016) y la UNESCO (2000), y con autores como Gargiulo (2012), Hallahan y Kauffman (1991), Kirk y Gallagher (1989) sobre la importancia que asignan a las matemáticas, la lectura y escritura en la educación de los

estudiantes. La escala reveló un factor de valía hacia las matemáticas, geografía e historia, en las cuales es necesario leer y escribir para su aprendizaje. Por esta razón, la escala se basa en la medición del valor hacia las actividades que son consideradas como las más relevantes en el aprendizaje escolar de los estudiantes.

Por otro lado, los factores obtenidos con base en las dimensiones teóricas de utilidad y costo recibieron respuestas constantes entre las materias escolares. Esto indica que son igual de útiles para los alumnos y que estudiarlas conlleva el mismo costo. Los resultados permitieron constatar que el instrumento posee coherencia teórica, porque estos factores forman parte del valor a la tarea (Eccles et al., 1983; Pintrich & Schunk, 2006). Incluso, cobra mayor relevancia la obtención del factor costo, ya que se le considera ambiguo, inadecuadamente descrito (González, 2005) y el menos estudiado de todas las dimensiones (Wigfield & Eccles, 1992). Estas diferencias probablemente se deban a que la concepción tuvo mayor precisión y estuvo centrada en el desgaste físico y en el sacrificio de otras actividades divertidas. Normalmente, para Pintrich y Schunk (2006), Wigfield y Eccles (1992) la definición también incluye el coste emocional (ansiedad, miedo al fracaso), y el tiempo y cantidad de esfuerzos necesarios para llevar a cabo la actividad. No obstante, en el presente estudio no se consideraron estos aportes debido a que guardaban estrechas similitudes con la persistencia y el esfuerzo de la motivación escolar, y con las emociones académicas.

Por su parte, los reactivos asociados al logro no formaron parte de la escala final porque se perdieron en el análisis factorial exploratorio. Similar con los reactivos del interés de la Escala de Motivación Escolar para Alumnos de Primaria, es probable que el logro se perdiera porque los alumnos ejecutan adecuadamente las actividades que consideran útiles e importantes. Es decir, una actividad útil (adecuada para alcanzar una meta) necesariamente implica logro (es importante y debe ser realizada apropiadamente). Otra posible explicación es que la creación de los reactivos se basó en un estudio previo que indicó que todas las materias incluidas eran importantes para los alumnos. De tal modo, parte del logro está presente desde la elaboración de los ítems, ya que el valor a la tarea se planteó únicamente hacia tareas importantes.

Sobre las emociones académicas, cabe destacar que sólo los reactivos referentes al disfrute experimentado durante la actividad integraron la versión final del instrumento. El enojo, aburrimiento, tristeza y alegría no formaron parte de la escala. En este sentido y con base en los resultados de esta muestra, la dimensión de interés planteada por Eccles et al. (1983) no fue compatible con la teoría del control-valor de las emociones de logro abordadas por Pekrun, Frenzel et al. (2007). Finalmente, la escala sólo incluyó ítems referentes al interés, tal y como es planteado originalmente en la teoría del valor a la tarea de Wigfield y Eccles (2000). Teóricamente ambas concepciones son compatibles porque se refieren al valor hacia la actividad a través de emociones que vivencian los alumnos, no

obstante, de acuerdo con los análisis factoriales, parecen ser dos aspectos diferentes, por lo que se requiere una escala independiente para medir las emociones académicas.

Concerniente con la dificultad, aunque no se encontró como factor, esta formó parte de los tres referentes con la valía hacia las materias. Está presente en la escala, pero no de manera diferenciada, por lo que se comprueba su pertenencia con el valor a la tarea, pese a que rara vez es incluida como dimensión teórica (González, 2005). Este resultado replantea su consideración como un componente relevante para el abordaje del valor a la tarea, tanto a nivel teórico como empírico. En definitiva, de acuerdo con los datos, la dificultad para realizar una actividad está asociada con el valor que se adjudica a esta. Probablemente, una tarea difícil es menos valorada que una moderadamente complicada.

Al comparar la Escala de Valor a la Tarea para Alumnos de Primaria con los instrumentos encontrados, es posible observar que es la única apropiada para medir la variable en alumnos mexicanos de primaria. Las pruebas psicométricas halladas han sido construidas para estudiantes de secundaria o mayores, y en países como España (Valle, Regueiro, Estévez et al., 2015), Francia (Guay et al., 2010), Finlandia (Viljaranta, 2010), Canadá (Pekrun, Goetz, Frenzel et al., 2011), Chile (Herrera, 2014) y Argentina (Sánchez-Rosas et al., 2017). Por ejemplo, con esta última, además de la diferencia en la población, se poseen las ventajas de validez de contenido y menor cantidad de reactivos. En cuanto a las características psicométricas, la adaptación diseñada por Sánchez-Rosas et al. (2017) cuenta con mejores valores, pero fue construida para universitarios en Argentina. A pesar de ello, los índices psicométricos de la escala construida en el presente estudio muestran datos adecuados que evidencian validez de constructo.

Finalmente, respecto a la Escala de Autoconcepto Académico para Alumnos de Primaria, se encontraron dos factores claramente diferenciados con base en los datos de los análisis factoriales confirmatorios, pese a que la construcción de la escala, teóricamente no se basó en dimensiones. Por ello, ambos factores guardan semejanzas e incluyen dos elementos básicos; 1) procesos cognitivos y 2) actividades escolares que median el aprendizaje, aunque cada factor encontrado parece estar más asociado con uno de ellos. Por consiguiente, no sorprende que se encontrara una relación significativa y moderada entre ambos ($r = .59, p < .001$).

El primero factor fue más congruente con una percepción positiva sobre la capacidad para realizar actividades escolares, tales como; trabajos, exposiciones y resolución de problemas, mientras que el otro se refirió a una percepción vinculada con la capacidad para ejecutar procesos cognitivos como; repetir y clasificar información, planear tareas y encontrar la idea principal. Para los alumnos del estudio, existieron diferencias entre la ejecución de actividades escolares (autovaloración positiva) y la aplicación de procesos cognitivos (automonitoreo), aunque para realizar las primeras sea necesario

emplear dichos procesos. También puede que tal distinción se deba a la redacción de los reactivos, puesto que en ellos se hace más énfasis en uno de los dos aspectos.

Referente a las diferencias entre la teoría y la evidencia empírica sobre las dimensiones de los auto-esquemas académicos, Pintrich y Schunk (2006) comentan que el autoconcepto, la autoeficacia, y las expectativas de resultado y eficacia, no se comportan empíricamente como factores diferenciados. Si bien, los conceptos son teóricamente diferentes, en las respuestas de los estudiantes no existe tal distinción, algo similar a los resultados obtenidos en los análisis factoriales de la escala elaborada para medir autoconcepto académico.

En comparación con la escala original de Ordaz-Villegas et al. (2013) se pueden observar varias diferencias. Además de que originalmente el instrumento fue elaborado para adolescentes de bachillerato, en esta nueva versión; a) Se redujo el número de reactivos y factores. Pasó de 16 a 12 ítems y de cuatro a dos factores, b) Se obtuvo una mayor confiabilidad, pero menos varianza explicada. El Alfa de Cronbach aumentó en .2 y la varianza disminuyó en 6.72%, c) Se mostró evidencia de validez de contenido con jueces expertos y de criterio por medio de una correlación significativa con las calificaciones ($r = .20, p < .01$), resultado que es apoyado por los hallazgos de Velasco (2011), y, d) Se aportó mayor evidencia de validez de constructo con buenos índices de ajuste a través el análisis factorial confirmatorio.

La disminución de la varianza explicada seguramente se debió a la reducción de la cantidad de ítems, mientras que las diferencias en los factores posiblemente corresponden con los cambios en la muestra y a que los reactivos de motivación fueron descartados por problemas de colinealidad. En este sentido, los factores originales de autorregulación y aptitudes intelectuales de la EAAPA (Ordaz-Villegas et al., 2013) corresponden de manera respectiva, con los de autovaloración positiva y automonitoreo obtenidos en la escala del presente estudio.

En suma, los instrumentos construidos serán útiles para evaluar, identificar y comprender aspectos psico-educativos de relevancia, por ejemplo: la conducta de los estudiantes (Ratelle et al., 2004; Salum-Fares & Reséndiz-Balderas, 2015); las estrategias de aprendizaje (Fernández, 2007); los logros académicos (Korpershoek, Kuyper & Werf, 2014); el rendimiento (Herrera, 2014; Valle, Regueiro, Estévez et al., 2015; Pan et al., 2013); la autorregulación del aprendizaje (Flores & Gómez, 2010) y, especialmente, la implicación, valía y percepción sobre la propia capacidad referentes con las actividades escolares que median el aprendizaje.

Las escalas facilitarán la obtención de información necesaria para generar intervenciones vinculadas con la motivación escolar, ya que el valor a la tarea y el autoconcepto académico son elementos centrales en la mayoría de las teorías

motivacionales del ámbito académico (Núñez, 2009). Con base en las escalas desarrolladas, es posible medir las tres variables de manera diferenciada, sin caer en multicolinealidad, situación que permite un mejor entendimiento del fenómeno. Los instrumentos mostraron ser herramientas convenientes para obtener puntuaciones susceptibles a interpretaciones apropiadas en alumnos mexicanos de educación básica.

Su aplicación es sencilla y útil en la detección de factores de riesgo y protección relacionados con el aprendizaje y rendimiento de los estudiantes. Puede ser utilizada en el ámbito de la psicología y la educación, como apoyo para instrumentar programas de prevención y en otras investigaciones relacionadas con el tema. No obstante, es importante señalar que se requieren análisis e investigaciones adicionales para establecer puntos de corte, puntuaciones para considerar diferentes grados de las variables de manera normativa. Asimismo, se recomienda estudiar sus características psicométricas en poblaciones similares y realizar adaptaciones para su uso en diferentes países.

Paso 3. Elaboración de las guías de entrevista semiestructurada de acompañamiento parental y docente

Justificación

La manera en que se da la relación del alumno con su ambiente brinda información precisa sobre el proceso de aprendizaje (Acle, 2012). De aquí que, la forma de abordar el trabajo psicoeducativo implica estudiar a los niños dentro de esa compleja interacción con las fuerzas contextuales en el que se desenvuelven (Acle, 2012; Escárcega, 2016; M. Naranjo & Farinago, 2013; Vivar, 2013).

Entre estas fuerzas contextuales que influyen en los escolares sobresalen el acompañamiento parental (Guzmán, Jaramillo & Toro, 2013; Jiménez, Klimenko & Sepúlveda, 2013; Naranjo & Farinago, 2013; Narimene, 2014; Pineda, 2013; Regueiro et al., 2015; Remón, 2013) y docente (Gillet, Vallerand & Lafrenière, 2012; Niehaus, Rudasill & Adelson, 2012; Opdenakker, Maulana & Brok, 2012; Steinmann, Bosch & Aiassa, 2013; Wang & Eccles, 2013) como los elementos más relacionados con la motivación escolar.

Los modelos teóricos más relevantes que explican el interés, la persistencia y el esfuerzo de los estudiantes (autoeficacia, autodeterminación, atribuciones causales, orientación a metas de logro y expectativa-valor) reconocen que el contexto tiene implicaciones significativas en la motivación de los educandos.

Por ejemplo, aunque la motivación es propia del alumno, los padres ejercen un gran influjo sobre ella (Fernández, 2007; B. Núñez & Peguero, 2010; Pinan, 2015). Según algunos hallazgos, la motivación se asocia con el acompañamiento que los padres brindan a sus hijos durante la realización de las tareas escolares (Jiménez et al., 2010; Naranjo & Farinago, 2013; Regueiro, Suárez et al., 2015). De igual forma, el acompañamiento parental en la actividad cognitiva de los hijos se relaciona de manera significativa con el interés y la persistencia que los niños muestran por las actividades escolares (Klimenko & Sepúlveda, 2013).

No obstante, el acompañamiento parental sobrepasa la ayuda que los papás ofrecen en la tarea, y sólo considerar ésta última como parte del acompañamiento parental, limita el entendimiento sobre la vinculación contexto-motivación. Con base en Grolnick et al. (1997), la participación de los padres se da a través de la implicación conductual (participación parental en las actividades escolares del hijo), cognitivo-intelectual (exposición que el niño tiene en actividades que lo estimulan intelectualmente) y personal (información que los padres tienen sobre la conducta y rendimiento del niño en la escuela).

En términos de los instrumentos encontrados para evaluar la implicación de los padres en la educación escolar de sus hijos, se observa que estos se basan en enfoques

cuantitativos con base en diferentes perspectivas teóricas a las de Grolnick et al. (1997). Los aspectos más relevantes de las escalas encontradas se muestran en la tabla 41.

Tabla 41

Características de los instrumentos que evalúan la participación de los padres en la educación escolar de los hijos

Instrumento	Tipo de medición	Dimensiones	Población	Características psicométricas
Escala de Competencia Parental Percibida -versión para padres/madres- (Bayot, Herández & De Julian, 2005).	22 reactivos tipo Likert con cuatro puntos.	5 factores; implicación escolar, dedicación personal, ocio compartido, asesoramiento- orientación y asunción del rol de ser padre/madre.	Madres y padres españoles ($M = 39$, 32 años; DE 5.5).	Análisis factorial exploratorio con 48.8% de varianza explicada. Alfa de Cronbach = .86.
Escala de participación familiar (Valdés, Martín & Sánchez-Escobedo, 2009).	36 reactivos tipo Likert con cinco puntos.	3 factores; comunicación con la escuela, comunicación con el hijo, conocimiento de la escuela.	Madres ($M = 37$ años) y padres ($M = 38$ años) de alumnos mexicanos de primaria.	Análisis factorial exploratorio. Alfa de Cronbach = .92.
Escala de implicación familiar en la escuela (Santos, Godás & Lorenzo, 2016).	17 reactivos tipo Likert con cuatro puntos.	4 factores; comunicación de expectativas sobre los estudios, ayuda en el trabajo escolar, control del comportamiento en la escuela, control sobre las tareas escolares.	Madres, padres o cuidadores primarios de alumnos españoles de secundaria	Análisis factorial exploratorio con 57.13% de varianza explicada. Alfa de Cronbach = .82.

Se puede observar en la tabla 41 que las tres escalas tienen divergencias y convergencias importantes. En cuanto a las primeras, resalta que los diversos autores utilizan palabras diferentes para referirse a lo mismo, al involucramiento que los padres de familia tienen en la educación de sus hijos. La variable puede ser nombrada participación, implicación, competencia o acompañamiento, y todas parecen ser correctas, porque, al menos en el caso de los instrumentos revisados, poseen los mismos significados. En este caso, el nombre puede variar, situación que realmente no importa siempre y cuando la conceptualización tenga coherencia y lógica.

Entre las coincidencias destacan la presencia de dos factores básicos. El primero hace alusión al apoyo que los padres brindan en las actividades académicas y el segundo a la comunicación que tienen con sus hijos. Ambos elementos también son considerados por Grolnick et al. (1997) en lo que denominó implicación personal y conductual. No obstante, los autores agregan un tercer elemento, la implicación cognitiva-intelectual que no está incluida en las escalas revisadas, por lo que su concepción parece más completa e integral para tomarla en cuenta como base teórica en la construcción de instrumentos implicados en

la evaluación de la participación de los padres en la educación de los hijos. La implicación cognitiva-intelectual es relevante porque considera actividades que los padres de familia realizan al margen de las demandas escolares, pero que influyen en el aprendizaje académico de los alumnos. Estas van desde acciones inusuales, como visitas a museos o teatro, hasta rutinarias, como la asistencia a cursos. Además, dicha implicación seguramente se asocia con el autoconcepto académico, el valor que asigna al estudio y el interés por la escuela de los hijos.

Por otra parte, el acompañamiento docente también es una de las variables contextuales más relevantes y relacionadas con el rendimiento y la motivación escolar (Gillet et al., 2012; Oña, 2011; Steinmann et al., 2013; Z. Wang & Eccles, 2013). Como muestra, la influencia de los profesores es uno de los factores más importantes encontrado en diferentes países (Argentina, Estados Unidos, España, Chile, China y México) que interviene de manera positiva o negativa en el aprendizaje (González, 2005; Sánchez, 2006), situación que en parte lo convierte en uno de los elementos relevantes en el proceso educativo (Fernández, 2007; Núñez & Peguero, 2010).

Para algunos autores, el acompañamiento docente es fundamental en la conformación de la motivación escolar de los alumnos (González, 2005; Núñez, Martín-Albo, Navarro & Grijalvo, 2006), incluso, con mayor importancia que la autoeficacia (Niehaus, Rudasill & Adelson, 2012) y con cierta independencia de los motivos personales del estudiante (Alonso, 2005; Núñez, Martín-Albo, Navarro y Grijalvo, 2006).

De manera específica, se ha encontrado que los componentes congruentes con el concepto de acompañamiento docente con mayor evidencia empírica son; reconocimiento y autonomía que el docente brinda a sus estudiantes (Cuadrado, 2007; A. Martínez, 2010; Niehaus, Rudasill & Adelson, 2012; Oña, 2011; Opdenakker, Maulana & Brok, 2012; Steinmann, Bosch & Aiassa, 2013; Suárez, 2008; Wang & Eccles, 2013), y didáctica y dinámica de la enseñanza (Galera & Ruíz-Gallardo, 2015; Kaben, 2012; Naranjo, 2007; Suárez, 2008; Vos, Meijden & Denessen, 2011).

Debido a lo antes mencionado, es importante evaluar las características del acompañamiento docente. Pese a ello, los instrumentos existentes no integran los cuatro componentes con mayor evidencia empírica asociados con la motivación escolar, además, son adecuados para evaluar dicha variable en alumnos de educación media superior y superior, y/o fueron realizados en otros países, como Estados Unidos y España.

Asimismo, al igual que en el acompañamiento parental, debido a las particularidades de los constructos, parece más apropiado evaluar las variables desde un abordaje cualitativo, el cual, de acuerdo con Creswell (2015) permite profundizar y contextualizar en los fenómenos. Debido a la complejidad del constructo, y a las formas diferentes en que los padres y maestros pueden implicarse, parece más adecuado evaluarlas

desde un abordaje más flexible. En este caso, una entrevista semiestructurada con preguntas abiertas tiene la viabilidad de conocer detalles relevantes y variados sobre el contexto del alumno que influyen en la motivación escolar, el valor a la tarea y el autoconcepto académico de los alumnos. Por ello, es necesario elaborar instrumentos que permitan identificar las características del acompañamiento parental y docente.

Finalmente, cabe resaltar que la información obtenida a través de estos instrumentos permitirá entender los factores relevantes del acompañamiento parental y docente en la motivación escolar de estudiantes de primaria, así como facilitará el abordar otros aspectos psicoeducativos importantes, como lo son, la práctica docente, la calidad de la enseñanza, la relación entre alumno y profesor, y la influencia del docente en el proceso educativo. Asimismo, podrá tener una función preventiva, en el sentido de favorecer el diseño de entornos familiares y escolares óptimos con base en la evidencia científica.

Preguntas

¿Cuáles son las características de la guía de entrevista semiestructurada de acompañamiento parental en alumnos de primaria?

¿Cuáles son las características de la guía de entrevista semiestructurada de acompañamiento docente en alumnos de primaria?

Objetivos generales

Evaluar las características de la guía de entrevista semiestructurada de acompañamiento parental en alumnos de primaria.

Evaluar las características de la guía de entrevista semiestructurada de acompañamiento docente en alumnos de primaria.

Objetivos específicos

- Elaborar la guía de entrevista semiestructurada de acompañamiento parental.
- Validar la guía de entrevista semiestructurada de acompañamiento parental en términos de jueces expertos.
- Elaborar la guía de entrevista semiestructurada de acompañamiento docente.
- Validar la guía de entrevista semiestructurada de acompañamiento docente en términos de jueces expertos.

Identificación de variables

- Clasificación de variables.

Tanto el acompañamiento parental como el docente se consideraron variables situacionales y categóricas. De acuerdo con Cazau (2006) las variables situacionales corresponden con

características del ambiente social de los participantes, como lo es el acompañamiento parental y docente. Además, por su naturaleza categórica, tienen un nivel de medición nominal, por lo cual, se posee o no la característica, aunque no hay un orden en cuanto a rango (Kerlinger & Lee, 2002).

- Definiciones conceptuales.

Acompañamiento parental

Participación de los padres en el aprendizaje escolar de su hijo a través de la implicación conductual, cognitivo-intelectual y personal (Grolnick, Benjet, Kurowski & Apostoleris, 1997). La conductual se refiere a la participación parental en las actividades escolares del hijo, como asistir a juntas o ayudar al niño con la tarea. Por su parte, la cognitivo-intelectual es la exposición que el niño tiene en actividades que lo estimulan intelectualmente, que no son asignadas por el profesor y son promovidas por los padres, por ejemplo, visitar bibliotecas, museos o asistir a cursos extracurriculares. Finalmente, la personal es la implicación que los padres tienen para estar informados sobre la conducta y rendimiento del niño en la escuela.

Acompañamiento docente.

Para Ariza y Ocampo (2005) se refiere al apoyo en el proceso educativo del alumno, que el profesor brinda en beneficio de la formación académica del estudiante. Dicho apoyo implica ofrecer alternativas para aprovechar la experiencia educativa, principalmente a través de las actividades académicas que optimizan el aprendizaje y construcción de conocimientos. De acuerdo con diversos investigadores, los componentes congruentes con el concepto de acompañamiento docente con mayor evidencia empírica son; reconocimiento y autonomía que el docente brinda a sus estudiantes (Cuadrado, 2007; A. Martínez, 2010; Niehaus, Rudasill & Adelson, 2012; Oña, 2011; Opdenakker, Maulana & Brok, 2012; Steinmann, Bosch & Aiassa, 2013; Suárez, 2008; Wang & Eccles, 2013), y didáctica y dinámica de la enseñanza (Galera & Ruíz-Gallardo, 2015; Kaben, 2012; Naranjo, 2007; Suárez, 2008; Vos, Meijden & Denessen, 2011).

- Reconocimiento. El reconocimiento en el ámbito educativo, de acuerdo con Schlechty (1997) trata sobre las declaraciones del maestro respecto a los logros obtenidos por los alumnos, los cuales considera importantes y lo expresa o comunica al propio alumno (autor) y a los demás. Dicha declaración puede llevarse a cabo de diversas formas, propiciando ocasiones para que los estudiantes expongan sus trabajos, otorgando calificaciones altas, comunicando la importancia de sus productos, o compartiendo el trabajo con otros miembros de la comunidad, como lo son los alumnos, profesores y padres de familia.
- Autonomía. Con base en Ochoa (1994) la autonomía se refiere a la emancipación de los factores externos mediante la autorregulación interna, que promueve la

independencia en la persona. En relación con la educación, implica la libertad del alumno sobre el influjo del docente, por lo cual, debe ejercer una autorregulación en su propio aprendizaje. Desde esa perspectiva, el alumno autónomo se desenvuelve por sí mismo, toma decisiones en su proceso educativo, es responsable, administra su trabajo y se organiza.

- **Didáctica.** La didáctica es un término que comprende algunas características del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se refiere a las técnicas eficientes que el docente emplea para mejorar su práctica (De la Torre, 2005), por lo cual, según Picardo (2005) incluye la organización del trabajo que emplea el maestro, y los materiales utilizados en el proceso de enseñanza, los cuales deben ser agradables para los alumnos y estar basados en sus intereses.
- **Dinámica.** Muy relacionado con la didáctica, se encuentra la dinámica de la enseñanza. Incluso, en algunas concepciones, la dinámica forma parte de la didáctica, sin embargo, la primera se concibe como la variación del ritmo en las actividades que el docente promueve durante la clase (Kaben, 2012). Por ello, la cantidad de diferentes actividades que estructuran la enseñanza, y el tiempo que duran cada una de ellas, son los aspectos más relevantes para considerar la clase como dinámica.

Definiciones operacionales.

Acompañamiento parental. Respuestas de los padres sobre los componentes del acompañamiento parental; conductual, cognitivo-intelectual y personal.

Acompañamiento docente. Respuestas de los maestros sobre los componentes del acompañamiento docente; reconocimiento y autonomía otorgados por parte del docente, y por la dinámica y didáctica percibidas durante las clases.

Participantes

Para la validación de contenido participaron cinco jueces expertos ($M= 34.8$ años, $DE= 5.8$), de los cuales el 80% eran mujeres. El 80% tenía estudios de maestría y el 20% contaba con licenciatura. En promedio tenían 5 años de experiencia en la construcción de instrumentos ($DE= 5.48$), 7.4 años de experiencia en la evaluación de niños de 8 a 11 años ($DE= 6.19$), y 5.6 años de experiencia en la docencia ($DE= 4.04$).

Para el piloteo de la guía de entrevista semiestructurada de acompañamiento parental, participaron dos mamás de 36 y 32 años. La primera de ellas era madre de un niño de 9 años que cursaba el cuarto grado. La segunda tenía una hija de 10 años que cursaba el quinto grado. En el piloteo de la guía de entrevista semiestructurada de acompañamiento docente, participaron dos maestras de 30 y 29 años. La primera era docente de quinto grado con 5 años de experiencia, y la segunda era profesora de sexto grado con 6 años de experiencia.

Características del estudio

- Cualitativo, exploratorio de campo.
- No experimental, de un solo grupo o caso.

Técnica de recolección de datos

Entrevista semiestructurada. De acuerdo con Creswell (2015) en esta técnica se realizan diversas preguntas de manera individual para conocer las experiencias y opiniones de los participantes. Además, permite al investigador describir detalladamente la información personal recabada.

Herramientas

- Guía de entrevista semi-estructurada de acompañamiento parental. Se estructura de dos apartados. Inicialmente se incluye la solicitud de los datos sociodemográficos, y posteriormente se encuentran 27 preguntas abiertas, 10 para acompañamiento conductual y personal, y siete para acompañamiento cognitivo-intelectual.
- Guía de entrevista semi-estructurada de acompañamiento docente. Se estructura de dos apartados. Inicialmente se incluye la solicitud de los datos sociodemográficos, y posteriormente se encuentran 14 preguntas abiertas, tres para las dimensiones de reconocimiento y dinámica, y cuatro para las dimensiones de autonomía y didáctica.
- Formato de evaluación de guía de entrevista de acompañamiento parental. Con el objetivo de pilotear la guía de entrevista de acompañamiento parental, se utilizará un formato de evaluación estructurado de dos apartados; datos sociodemográficos y recuadro de evaluación. Este último incluye un apartado para evaluar las preguntas a través de cuatro criterios, así como un espacio para la evaluación general de la guía de entrevista semiestructurada por medio de tres reactivos.
- Formato de evaluación de guía de entrevista de acompañamiento docente. Para pilotear la guía de entrevista de acompañamiento docente, se utilizará un formato de evaluación estructurado de dos apartados; datos sociodemográficos y recuadro de evaluación. Este último incluye un apartado para evaluar las preguntas a través de cuatro criterios, así como un espacio para la evaluación general de la guía de entrevista semiestructurada por medio de tres reactivos.

Procedimiento

1. Se escribieron las preguntas sobre el acompañamiento parental y docente con base en los supuestos teóricos y la evidencia empírica revisada.
2. Las preguntas fueron validadas a través de jueces expertos en términos de las definiciones de los conceptos y sus componentes, así como en relación con la suficiencia, claridad, coherencia y relevancia con base en la planilla de Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008).

3. Con base en la evaluación de los jueces, se realizaron algunos cambios en las guías de entrevista semiestructurada.
4. Posteriormente, se acudió a la institución educativa para presentar el proyecto de estudio y obtener el permiso de las autoridades escolares para pilotear las guías de entrevista semiestructurada.
5. Se obtuvo la autorización de los maestros y padres, su asentimiento para participar, y se acordó el día, hora y lugar para realizar las entrevistas piloto.
6. El piloteo se aplicó con los padres y maestros. Se consideraron la pertinencia y claridad de las instrucciones, la facilidad para responder las preguntas y las dudas de los entrevistados. Las entrevistas fueron grabadas en audio para facilitar el análisis de las preguntas y su adecuación. Se agradeció la participación de los padres y maestros, así como a las autoridades escolares por la apertura a la institución.
7. Finalmente se modificaron algunas preguntas con base en los resultados obtenidos durante el piloteo.

Análisis de la información

- En la validez de contenido se utilizaron la W de Kendall y las modificaciones de la razón de validez de contenido (CVR por sus siglas en inglés) e índice de validez de contenido (CVI por sus siglas en inglés) propuestas por Tristán-López (2008).
- Análisis de frecuencias. Después del piloteo se eliminarán aquellas preguntas que cumplan menos del 70% de los criterios incluidos en el formato de evaluación. Por su parte, las preguntas que posean de 70 a 89% de los criterios, serán modificadas para su inclusión en la guía correspondiente. Posteriormente, las preguntas que cumplan con el 90% de los criterios o más, no serán modificadas, y formarán parte de la guía que les corresponda. Para realizar el análisis, todas las grabaciones de audio serán transcritas.
- Asimismo, se considerarán el cansancio producido en los entrevistados, y la fluidez de la entrevista observados durante el piloteo, para hacer las modificaciones pertinentes.

Resultados

Validez de contenido a través de jueces expertos.

Guía de entrevista semiestructurada de acompañamiento parental.

En la tabla 42 se muestran las medias y desviaciones estándar correspondientes a la calificación de los jueces sobre la suficiencia de las preguntas, así como el nivel de acuerdo obtenido entre jueces en cada una de las dimensiones del acompañamiento parental.

Tabla 42

Evaluación de los jueces sobre la suficiencia de las preguntas y valor de acuerdo en la Guía de Entrevista Semiestructurada de Acompañamiento Parental

Dimensión	Suficiencia		CVR	CVI
	Media	Desviación estándar		
Conductual	3.8	.45	.8	.8
Personal	3.8	.45	.8	
Cognitivo-intelectual	3.8	.45	.8	

Nota: CVR= Razón de validez de contenido; CVI= Índice de validez de contenido; * $p = .02$

Con base en los jueces, las preguntas son suficientes para evaluar el acompañamiento parental. Los tres componentes; conductual, personal y cognitivo-intelectual, obtuvieron evaluaciones entre los niveles “Moderado” y “Alto”, aunque su promedio está más próximo al puntaje alto, lo que significa que las preguntas son suficientes para medir dichas dimensiones. Sobre el acuerdo entre jueces, los valores de CVR y CVI fueron satisfactorios.

Para elegir las preguntas sólo fueron seleccionadas aquellas con las puntuaciones más altas en los criterios evaluados por los jueces ($M > 3.5$) y el $CVR > .582$, es decir, que cumplen el criterio de “Alto nivel” en cuanto a claridad, coherencia y relevancia. En la tabla 43 se presentan los valores de las preguntas.

Tabla 43

Media y desviación estándar de las preguntas seleccionadas correspondientes al acompañamiento parental

Pregunta	Dimensión del acompañamiento parental	M*	DE**
¿Describame qué hacen cuando están juntos en casa?	Conductual	3.4	1.47
¿Su hijo falta a la escuela?			
¿Por qué razón?	Conductual	3.87	.35
¿Usted qué hace?			
¿Le dejan tarea a su hijo?	Conductual	3.87	.35
¿Qué hace usted cuando su hijo hace la tarea?			
Si a su hijo le cuesta trabajo hacer la tarea ¿usted qué hace?	Conductual	4	-
¿Su hijo ha tenido exámenes?	Conductual	3.8	.41
¿Qué ha hecho cuando tiene examen?			
¿A su hijo le cuesta trabajo pasar los exámenes?	Conductual	3.87	.35
¿Usted qué hace?			
Además de los exámenes, si su hijo tiene que estudiar (por ejemplo, para un recital, ceremonia, concurso o exposición)	Conductual	4	-
¿Qué hace usted?			
Si su hijo saca malas calificaciones ¿Qué hace usted?	Conductual	4	-
Si le ponen recado o reporte a su hijo ¿Qué hace usted?	Conductual	4	-
Aparte de las juntas ¿Cada cuando acude a la escuela de su hijo?	Conductual	4	-
¿Por qué razones acude a la escuela?			

Continuación Tabla 43

Cuando habla con la(el) maestra(o) de su hijo ¿De qué platican? ¿Qué tan seguido habla con ella(él)?	Personal	3.93	.26
¿Usted ha pedido hablar con la(el) maestra(o)? ¿En qué casos?	Personal	4	-
¿La maestra ha pedido hablar con usted? ¿En qué casos?	Personal	4	-
¿Usted acude? ¿Cada cuando tiene junta de grupo? ¿Cómo se entera de las fechas de las juntas? ¿Usted ha faltado a alguna junta? ¿Por qué razón?	Personal	4	-
¿Normalmente de qué tratan las juntas?	Personal	3.93	.26
¿Cómo se entera de las calificaciones de su hijo?	Personal	3.93	.26
¿Cómo se entera de la conducta de su hijo en la escuela?	Personal	3.93	.26
Cuando su hijo tiene examen ¿Cómo se entera de qué será el examen (de qué materia o tema)? ¿Cómo se entera de la fecha de examen?	Personal	3.87	.35
Cuando su hijo tiene tarea ¿Usted cómo se entera de lo que le dejaron?	Personal	3.93	.26
¿Suele revisar los cuadernos de su hijo? ¿Qué tan seguido lo hace?	Personal	4	-
¿Su hijo toma algún curso aparte de la escuela (idiomas, regularización, música, etc.)? • Cuando contesta SÍ ¿Cuál? ¿Cuánto tiempo a la semana hace estas actividades? ¿Su hijo se lo pidió? • Cuando contesta NO. ¿Su hijo le ha pedido que lo meta a algún curso? Si contesta No, dejar de preguntar. ¿Usted qué hizo? ¿Buscó alguna alternativa? ¿Cuál?	Cognitivo-intelectual	4	-
Cuando su hijo está interesado en algún tema ¿Usted qué hace?	Cognitivo-intelectual	4	-
Cuando su hijo utiliza celular, tablet o computadora ¿Qué es lo que más hace (jugar, ver video, buscar información)? ¿Usted qué hace mientras él lo utiliza?	Cognitivo-intelectual	3.93	.26
Cuando su hijo ve la tele ¿Qué es lo que más ve (caricaturas, películas, documentales)? ¿Usted qué hace mientras él ve la tele?	Cognitivo-intelectual	3.87	.35
¿A su hijo le gusta leer? • Cuando contesta SÍ ¿Qué le gusta leer? ¿Qué tan seguido lee? ¿Usted qué hace mientras él lee? • Cuando contesta NO ¿Pone a su hijo a leer, aunque no le guste? Si contesta NO dejar de preguntar ¿Qué lo pone a leer? ¿Qué tan seguido?	Cognitivo-intelectual	3.93	.26
¿A su hijo le gusta escribir? • Cuando contesta SÍ ¿Qué le gusta escribir? ¿Qué tan seguido escribe?	Cognitivo-intelectual	3.93	.26

Continuación Tabla 43

¿Usted qué hace mientras él escribe?			
• Cuando contesta NO			
¿Pone a su hijo a escribir, aunque no le guste?			
Si contesta NO dejar de preguntar			
¿Qué lo pone a escribir?			
¿Qué tan seguido?			
¿A su hijo le gustan los cuentos?			
¿Usted le cuenta cuentos?	Cognitivo-intelectual	3.87	.35
¿Qué tan seguido lo hace?			

Nota: *M= media de evaluación en los criterios de claridad, coherencia y relevancia; **DE= desviación estándar de evaluación en los criterios de claridad, coherencia y relevancia

Como se observa en la tabla 43, sólo la primera pregunta no cumple con una evaluación mayor a 3.5, por lo que se modificó de la siguiente forma con base en las observaciones de los jueces: *Describame ¿qué hacen usted y su hijo(a) cuando están juntos en casa?* De tal forma, la guía se constituyó de 27 preguntas, 10 sobre la dimensión parental, 10 del componente conductual y siete sobre el aspecto cognitivo-intelectual. El menor puntaje de CVR encontrado fue de .6, hallado en la pregunta; *¿Su hijo ha tenido exámenes? ¿Qué ha hecho cuando tiene examen?* El CVI fue de .97.

Guía de entrevista semiestructurada de acompañamiento docente.

En la tabla 44 se muestran las medias y desviaciones estándar sobre las puntuaciones de los jueces correspondientes a la suficiencia de las preguntas, así como el coeficiente de acuerdo obtenido entre jueces en cada una de las dimensiones del acompañamiento docente.

Tabla 44

Evaluación de los jueces sobre la suficiencia de las preguntas y valor de acuerdo en la Guía de Entrevista Semiestructurada de Acompañamiento Docente

Dimensión	Suficiencia		CVR	CVI
	Media	Desviación estándar		
Reconocimiento	3.4	.55	.4	.3
Autonomía	3.4	.55	.4	
Didáctica	3.4	.55	.4	
Dinámica	3	1.22	-	

Nota: CVR= Razón de validez de contenido; CVI= Índice de validez de contenido; * $p < .01$

De acuerdo con los jueces, las preguntas no fueron suficientes para evaluar adecuadamente el acompañamiento docente. Los cuatro componentes; reconocimiento, autonomía, didáctica y dinámica, obtuvieron evaluaciones menores de 3.5, que corresponde con el nivel “Moderado”, además de valores de CVR y CVI insatisfactorios por ser menores a .582, lo que significa que se deben incrementar algunas preguntas para poder evaluar las dimensiones.

No obstante, respecto a la evaluación de los jueces en los criterios de claridad, coherencia y relevancia, los puntajes obtenidos fueron satisfactorios para todas las preguntas, en las que se obtuvo una media de 3.5 o superior, y una CVR mayor de .582, es decir, que cumplían el criterio de “Alto nivel”. En la tabla 45 se presentan los valores de las preguntas.

Tabla 45

Media y desviación estándar de las preguntas seleccionadas correspondientes al acompañamiento docente

Pregunta	Dimensión del acompañamiento docente	M*	DE**
Cuando sus alumnos obtienen un logro importante ¿Usted qué hace?	Reconocimiento	4	-
Pensando en sus alumnos ¿Cómo describiría un logro educativo importante?	Reconocimiento	4	-
¿Podría decir algunos ejemplos (logro educativo importante)?	Reconocimiento	4	-
Durante la enseñanza que imparte ¿Cuáles decisiones deja que tomen sus alumnos? ¿Por qué?	Autonomía	3.93	.26
Durante las clases ¿Cuánta libertad otorga a sus alumnos para que aprendan como ellos quieran? ¿Por qué?	Autonomía	4	-
Cuando un alumno desea hacer una actividad que no está planeada ¿Usted qué hace?	Autonomía	4	-
Supongamos que un alumno no sigue las instrucciones, pero termina su trabajo a tiempo y sin equivocarse ¿Usted qué hace?	Autonomía	3.93	.26
¿Qué elementos toma en cuenta para planear las actividades de la semana?	Didáctica	3.93	.26
¿Cuáles son los materiales que utiliza en su enseñanza?	Didáctica	3.93	.26
¿Cómo decide cuáles usar (materiales)? ¿Por qué?	Didáctica	3.93	.26
Pensando en estos materiales, cuando va a enseñar un tema nuevo ¿Cómo organiza su clase y qué elementos considera?	Didáctica	3.87	.35
¿Cuáles actividades realiza dentro del salón de clases?	Dinámica	3.87	.35
¿Cuánto tiempo le lleva realizar cada una de ellas?	Dinámica	3.93	.26
Considerando esas actividades, y el tiempo que tarda en ellas ¿Cómo es un día dentro del salón de clases?	Dinámica	3.87	.35

Nota: *M= media de evaluación en los criterios de claridad, coherencia y relevancia; **DE= desviación estándar de evaluación en los criterios de claridad, coherencia y relevancia

En la tabla 45 se puede observar que todas las preguntas obtuvieron valores superiores a 3.5, por lo que no fue necesario modificar o eliminar alguna de ellas. El CVR de todos los ítems fue superior a .582 y el CVI obtenido fue de .99. No obstante, como se mencionó anteriormente, los jueces consideraron que las preguntas no eran suficientes para evaluar adecuadamente las dimensiones. Por ello, con base en las observaciones obtenidas durante el jueceo, se decidió incluir las mostradas en la tabla 46.

Tabla 46

Preguntas agregadas a la guía de entrevista de acompañamiento docente

Pregunta	Dimensión
Cuando un alumno... <i>Decir ejemplo del maestro sobre logro importante</i> ¿usted qué hace? ¿Por qué?	Reconocimiento
¿Qué hace cuando un alumno no logra lo que usted esperaba? Por ejemplo, sacar buena calificación, entregar la tarea o pasar el examen. ¿Por qué?	Reconocimiento
¿Con qué tipo de alumnos prefiere trabajar? Con los que hacen todo lo que usted les dice, o con los que toman sus propias decisiones para aprender ¿Por qué?	Autonomía
Cuando tiene alumnos que prefieren trabajar de otra forma a la que usted está acostumbrado ¿qué hace?	Autonomía
¿Cómo obtiene los materiales que necesita para sus clases?	Didáctica
¿Cómo utiliza dichos materiales?	Didáctica
¿Qué actividades se le facilitan más para llevarlas a cabo en su salón de clases?	Dinámica
¿Qué actividades se le dificultan más para llevarlas a cabo en su salón de clases?	Dinámica

De tal forma, la guía de entrevista de acompañamiento docente se constituyó de 22 preguntas, cinco sobre reconocimiento, seis de autonomía, seis de didáctica y cinco de dinámica.

Piloteo de las guías de entrevista.

Guía de entrevista semiestructurada de acompañamiento parental.

En términos generales, las entrevistas fueron fluidas, duraron 45 y 47 minutos, y no se observó cansancio por parte de las entrevistadas. Con base en el formato de evaluación de guía de entrevista semiestructurada de acompañamiento parental, se realizaron algunos cambios que consistieron en eliminar algunas preguntas y en agregar otras para obtener información complementaria. En la tabla 47 se muestran las modificaciones con base en la aplicación piloto.

Tabla 47

Cambios realizados en la Guía de entrevista semiestructurada de acompañamiento parental con base en el piloteo

Criterios incumplidos	Versión piloteada	Cambios realizados	Observaciones
Obtención de información relevante.	Turno: _____	Hora de entrada: _____ Hora de salida: _____	Al conocer la hora de entrada y salida del alumno, se puede deducir el turno y jornada escolar, además de que se conoce el tiempo que pasa en la escuela.
Pregunta fácil de responder. Obtención de	Jornada escolar: Regular () Completa ()	Eliminado	Una entrevistada no entendió la pregunta. La jornada escolar es posible establecerla con las horas de entrada y salida.

Continuación Tabla 47

información novedosa.			
Obtención de información novedosa.	En un bimestre ¿Cuántas veces asiste a juntas de la escuela?	Eliminado	La información también se solicita en la pregunta 14.
Obtención de información coherente con la pregunta	¿Hasta qué nivel educativo cree que estudie su hijo?	Agregar; ¿Por qué? ¿Hasta qué nivel educativo le gustaría que estudiara su hijo?	La primera pregunta brindará más información sobre las expectativas. Respecto a la segunda, una entrevistada mencionó ambos aspectos; hasta que nivel supone que su hijo estudiará, y hasta que nivel le gustaría que estudiara. La inclusión de la pregunta, además de conocer la expectativa, permitirá obtener información sobre la aspiración del entrevistado.
Obtención de información coherente con la pregunta	2. ¿Su hijo falta a la escuela? ¿Por qué razón? ¿Usted qué hace?	Eliminar; ¿Usted qué hace? Agregar al bloque de preguntas: ¿Cómo se entera de lo visto en clase?; ¿Cómo averigua sobre la tarea?	Al responder ¿usted qué hace? No informaron sobre cómo se enteran de lo ocurrido en clase.
Obtención de información novedosa.	3. ¿Le dejan tarea a su hijo? ¿Qué hace usted cuando su hijo hace la tarea?	Eliminar; ¿Le dejan tarea a su hijo? Modificar la otra pregunta por ¿Cómo hace la tarea su hijo?	La información de la primera pregunta se obtiene con la pregunta anterior; ¿Cómo averigua sobre la tarea?
Obtención de información relevante.	4. Si a su hijo le cuesta trabajo hacer la tarea ¿usted qué hace?	Agregar para los entrevistados que contesten; <i>no le cuesta trabajo</i> , si le llegara a costar trabajo ¿qué cree que haría?	Una entrevistada contestó que nunca le cuesta trabajo hacer la tarea a su hijo.
Obtención de información relevante.	6. ¿A su hijo le cuesta trabajo pasar los exámenes?	Agregar para los entrevistados que contesten; <i>no</i> , si algún día le llegara a costar trabajo ¿qué cree que haría?	Una entrevistada contestó que su hijo siempre saca 10 en los exámenes.
Obtención de información relevante.	8. Sí su hijo saca malas calificaciones ¿Qué hace usted?	Agregar para los entrevistados que contesten; <i>no saca malas calificaciones</i> , si algún día llegara a sacar malas calificaciones ¿qué cree que haría?	Una entrevistada contestó que su hijo siempre saca 10.
Obtención de información relevante.	9. Sí le ponen recado o reporte a su hijo ¿Qué hace usted?	Agregar para los entrevistados que contesten; <i>nunca le han puesto recado</i> , si un día le pusieran un recado ¿qué cree que haría?	Una entrevistada contestó que a su hijo nunca le ponen recado.
Obtención de información relevante.	20. ¿Suele revisar los cuadernos de su hijo? ¿Qué tan	Agregar al bloque de preguntas; En la última semana ¿Cuántas veces	La pregunta adicional brindará información complementaria.

Continuación Tabla 47

	seguido lo hace?	los revisó? ¿Cómo los revisa?	
Obtención de información relevante.	21. ¿Su hijo toma algún curso aparte de la escuela? ¿Su hijo se lo pidió?	Eliminar; ¿Su hijo se lo pidió? Cambiar la pregunta por ¿Cómo decidió meterlo a ese curso?	La nueva pregunta brindará más información
Obtención de información novedosa.	21. ¿Su hijo le ha pedido que lo meta a algún curso?	Agregar para cuando contestan <i>no</i> , ¿Ha pensado en meterlo en alguno? ¿Por qué?	Las preguntas adicionales brindarán más información
Obtención de información relevante.	25. ¿Pone a su hijo a leer, aunque no le guste?	Agregar; ¿Por qué? En la última semana ¿Cuántas veces lo puso a leer?	Las preguntas adicionales brindarán más información
Obtención de información relevante.	26. ¿Pone a su hijo a escribir, aunque no le guste?	Agregar; ¿Por qué? En la última semana ¿Cuántas veces lo puso a escribir?	Las preguntas adicionales brindarán más información
Obtención de información relevante.	27. ¿A su hijo le gustan los cuentos? ¿Usted le cuenta cuentos? ¿Qué tan seguido?	Agregar al bloque de preguntas; En la última semana ¿Cuántas veces le leyó un cuento?	La pregunta adicional brindará información complementaria.
		Agregar como pregunta 28. En el último mes ¿Cuándo fue la última vez que fueron a un museo, exposición o teatro? ¿Acostumbran a ir a esos lugares? ¿Por qué?	Las preguntas adicionales brindarán información complementaria.

Guía de entrevista semiestructurada de acompañamiento docente.

Las entrevistas fueron fluidas, su duración fue de 50 y 31 minutos, y no se observó cansancio por parte de las docentes. Con base en el formato de evaluación de guía de entrevista semiestructurada de acompañamiento docente, se realizaron algunos cambios, que consistieron en eliminar, modificar y agregar preguntas. En la tabla 48 se muestran las modificaciones realizadas con base en la información obtenida en el piloteo.

Tabla 48

Cambios realizados en la Guía de entrevista semiestructurada de acompañamiento docente con base en el piloteo

Criterios incumplidos	Versión piloteada	Cambios realizados	Observaciones
Obtención de información relevante.	Turno: _____	Hora de entrada: Hora de salida:	Al conocer la hora de entrada y salida del alumno, se puede deducir el turno y jornada escolar, además de que se

Continuación Tabla 48

			conoce el tiempo que pasa en la escuela.
Pregunta fácil de responder. Obtención de información novedosa.	Jornada escolar: Regular()Completa()	Eliminado	La jornada escolar es posible establecerla con las horas de entrada y salida.
Obtención de información coherente con la pregunta	En un bimestre ¿Cuántas juntas realiza?	¿Cada cuándo realiza juntas con papás?	Los periodos escolares ya no se dividen en bimestres.
Obtención de información relevante	¿Hasta qué nivel educativo cree que estudien sus alumnos?	Agregar: ¿Por qué?	La pregunta adicional puede brindar información relevante y novedosa sobre la expectativa educativa que tiene en sus alumnos
Obtención de información coherente con la pregunta	12. ¿Qué elementos toma en cuenta para planear las actividades de la semana?	Cuando hace su planeación ¿Qué aspectos toma en cuenta?	Una maestra mencionó los materiales en lugar de los elementos.
Obtención de información coherente con la pregunta	17. Pensando en estos materiales, cuando va a enseñar un tema nuevo ¿Cómo organiza su clase y qué elementos considera?	Pensando en estos materiales ¿Cuáles actividades realiza en el salón?	Son dos preguntas en una. Además, la parte de los elementos ya se indaga en la pregunta 12.
Obtención de información novedosa	18. ¿Cuáles actividades realiza dentro del salón de clases?	Pregunta eliminada	Las respuestas fueron muy similares a las de la pregunta 17.
		Agregar como pregunta final ¿Desea agregar algo más que considere importante en su trabajo?	Con la pregunta adicional, es posible obtener información relevante y novedosa.

Discusión

Las guías de entrevista fueron construidas con base en supuestos teóricos y la evidencia empírica de algunos estudios. Para el acompañamiento parental, el instrumento desarrollado se basó en las consideraciones teóricas de Grolnick et al. (1997), las cuales eran congruentes con los hallazgos de Alonso y Guzmán (2006); Anzures (2006); Cássia y Agüena (2011); Guzmán et al. (2013); Jiménez et al. (2010); Klimenko y Sepúlveda (2013); Legault et al. (2006); M. Naranjo y Farinago (2013); Narimene (2014); Pineda (2013); Ratelle et al. (2004); Regueiro, Rodríguez et al. (2015); Remón (2013); y Risso et al. (2010). De acuerdo con los resultados de estos autores, el apoyo en las actividades escolares, la retroalimentación, y las experiencias afectivas de los padres con sus hijos, están involucrados en la motivación escolar de los alumnos, variables que pueden ser

clasificadas en los tipos de implicación que propone Grolnick et al. (1997) a nivel teórico; conductual, cognitivo-intelectual y personal.

Estas bases, tanto teóricas como empíricas, favorecieron la validez de contenido obtenida por la evaluación de jueces expertos. A su consideración, las preguntas que conformaron la Guía de Entrevista Semiestructurada de Acompañamiento Parental demostraron ser sucintas (CVR y CVI = .8), claras, coherentes y relevantes (CVR \geq .6; CVI = .97) en la evaluación de la participación de los padres en la educación escolar de los hijos.

Por su parte, la Guía de Entrevista Semiestructurada de Acompañamiento Docente fue elaborada sobre los resultados obtenidos en diversos estudios. Sus dimensiones; reconocimiento, autonomía, didáctica y dinámica, fueron elegidas por su asociación con la motivación escolar, tanto a nivel teórico (Díaz & Hernández, 2002; Falcone, 2016) como empírico (Ambrogio & Petris, 2015; Cuadrado, 2007; Galera & Ruíz-Gallardo, 2015; Gillet et al., 2012; Kaben, 2012; Liu et al., 2011; Martínez, 2010; Naranjo, 2007; Oña, 2011; Opdenakker et al., 2012; Peinado & Navarro, 2014; Steinmann et al., 2013; Suárez, 2008; Vos et al., 2011; Wang & Eccles, 2013). La elección de tales dimensiones con base en la teoría y evidencia encontrada, promovieron que los jueces valoraran a las preguntas como claras, coherentes y relevantes (CVR $>$.58; CVI = .99). No obstante, los expertos concurrieron en que no había preguntas suficientes para evaluar la variable (CVR \leq .4; CVI = .3), por lo que fue necesario integrar más con base en sus observaciones. Después de estos cambios, en el piloteo ambas guías de entrevista demostraron ser pertinentes en la evaluación de dichas variables.

De acuerdo con los resultados, estos instrumentos cuentan con evidencia de validez de contenido estimada con jueces expertos. Debido a su naturaleza cualitativa, no es posible, ni congruente, calcular evidencias de validez de criterio y constructo, a diferencia de las escalas sobre acompañamiento parental encontradas con índices psicométricos adecuados. Por ejemplo, la Escala de Competencia Parental Percibida -versión para padres/madres- de Bayot et al. (2005) y la Escala de implicación familiar en la escuela de Santos et al. (2016), cuentan con varianzas explicadas superiores al 48% y confiabilidades de .86 y .82 respectivamente, mientras que la Escala de participación familiar de Valdés et al. (2009) posee un alfa de Cronbach de .92. Inclusive, esta última fue diseñada en México para padres de familia con hijos en educación primaria.

No obstante, las tres escalas carecen de reactivos que consideren las actividades que los padres realizan al margen de las demandas escolares, pero que influyen en el aprendizaje académico de sus hijos. En este caso, la guía de entrevista presentada toma en cuenta estas actividades en las preguntas referentes a la implicación cognitivo-intelectual propuesta por Grolnick et al. (1997), lo que la vuelve en una herramienta de evaluación más completa e integral. Además, de acuerdo con Creswell (2015) los instrumentos de

valoración con enfoque cualitativo tienen la ventaja de obtener información que contextualiza el fenómeno, en este caso, para describir las relaciones que los niños tienen con los adultos más importantes en su educación. Al mismo tiempo, por su flexibilidad, permiten profundizar en aspectos de relevancia que pueden estar excluidos en las escalas y que están inmersos en el aprendizaje.

El abordaje cualitativo es más común en los estudios que consideran el contexto de los alumnos, a diferencia de aquellos que analizan únicamente al estudiante. Como muestra, se encontró una mayor proporción de investigaciones cualitativas en el estudio de los factores contextuales de la motivación escolar, en comparación con las investigaciones que abordaron aspectos personales. Del total de estudios revisados sobre los factores contextuales implicados en la motivación escolar, el 33.33% contaba con un enfoque cualitativo, mientras que los centrados en factores individuales, sólo un 8.33% correspondieron con este enfoque. Los estudios cualitativos se caracterizaron por considerar muestras pequeñas, y el uso de entrevistas u observaciones como técnicas de recolección de información.

En suma, los instrumentos creados servirán para conocer aspectos relevantes del contexto de los estudiantes que influyen en su rendimiento y motivación escolar. Para Maquilón y Hernández (2011) y Paoloni (2009) en el estudio de variables educativas, hay que tener en cuenta los factores externos procedentes del ambiente en el que interactúan los alumnos. Los supuestos teóricos reconocen que la motivación escolar es un estado que se modifica con base en variaciones ocurridas en el ambiente de los alumnos (González, 2005; Nicholson, 1998). Aunque la motivación es propia del estudiante, sobre ella ejercen un gran influjo los padres y profesores (Fernández, 2007; B. Núñez & Peguero, 2010; Pinan, 2015), a tal grado que su falta de acompañamiento es un elemento que determina la deserción de los alumnos (Flórez et al., 2012). Por ello, la información recabada con las guías de entrevista puede ser utilizada para evaluar a los alumnos, identificar problemáticas, crear programas de intervención, modificar ambientes de aprendizaje en la escuela y en el hogar, y para realizar otras investigaciones.

Fase 2. Perfil motivacional: el papel de las características personales y contextuales

Paso 1. Caracterización de la motivación escolar, el autoconcepto académico y el valor a la tarea

Justificación

Para González (2005) y Fernández (2007) existe un grado elevado de relación entre los modelos teóricos que explican la motivación. Uno de los más importantes es que conciben a la motivación escolar como un estado generado por la interacción alumno-contexto, y no como un rasgo o un atributo fijo del individuo. Las diferentes teorías, en mayor o menor medida, consideran la existencia de una interrelación entre factores personales y contextuales en el desarrollo de la motivación escolar. En consideración de Díaz y Hernández (2002), una visión común pero sesgada, es considerar que la motivación escolar es un proceso exclusivamente endógeno, interpersonal, donde los factores sociales o interpersonales no intervienen. Con base en Vivar (2013) es evidente que, para explicar la conducta del estudiante en el ámbito académico, es necesario estudiar las percepciones del estudiante respecto a su propia capacidad, a la tarea, a las metas, y las variables externas procedentes del contexto en el que se desenvuelven los estudiantes.

En cuanto a los factores individuales, predominan el autoconcepto académico, el valor a la tarea y la motivación escolar como aspectos básicos en el proceso de aprendizaje. Esta última forma parte importante en las teorías del aprendizaje (González, 2005) y en la predicción del rendimiento (Pintrich & Schunk, 2006). El autoconcepto académico se asocia con las estrategias de aprendizaje profundo y el desempeño de los estudiantes (Stegers-Jager et al., 2016), y, el valor a la tarea con el rendimiento (Herrera, 2014; Valle, Regueiro, Estévez et al., 2015) y abandono escolar (Fan & Wolters, 2014). No obstante, la investigación no se ha centrado en estudiar dichas variables de manera conjunta. De tal forma, es común que los estudios estén centrados en el estudio de dos de las variables.

Por consiguiente, estudiar de manera integral los factores individuales más relevantes reportados en la literatura científica e investigaciones empíricas, generará mayor comprensión e información relevante con posibilidades de aplicación preventiva, y servirá para identificar perfiles motivacionales que puedan ser entendidos y explicados en favor del aprendizaje de los alumnos de primaria. De esta manera, se conforma una concepción íntegra, capaz de detallar las características de las variables individuales asociadas con la adquisición de habilidades y conocimientos en el proceso educativo de los niños.

Pregunta

¿Cuáles son las características personales (motivación escolar, autoconcepto académico y valor a la tarea) en alumnos de primaria?

Objetivo

Describir las características personales (motivación escolar, autoconcepto académico y valor a la tarea) en alumnos de 4º a 6º de primaria.

Identificación de variables

- Clasificación de variables.

El autoconcepto académico, el valor a la tarea y la motivación escolar son consideradas como variables atributivas y continuas.

- Definiciones conceptuales.

Autoconcepto académico, valor a la tarea y motivación escolar

Se consideran las mismas definiciones teóricas de los apartados anteriores.

- Definiciones operacionales.

Autoconcepto académico. Respuestas de los alumnos en los factores de autovaloración positiva y automonitoreo, de la escala de Autoconcepto Académico para Alumnos de Primaria realizada en la primera fase, segundo paso.

Valor a la tarea. Respuestas de los alumnos en los factores de valía hacia las matemáticas, utilidad, valía hacia la geografía, costo y valía hacia la historia, de la escala de Valor a la Tarea para Alumnos de Primaria realizada en la primera fase, segundo paso.

Motivación escolar. Respuestas de los alumnos en los factores de persistencia, esfuerzo y disposición por aprobar exámenes, de la escala de Motivación Escolar para Alumnos de Primaria realizada en la primera fase, segundo paso.

Participantes

La muestra fue la misma de los análisis factoriales confirmatorios de 248 alumnos descritos en la fase 1 paso 2.

Características de estudio

- Cuantitativo, descriptivo y de campo. En los estudios descriptivos se busca detallar las características de variables que se consideran interesantes e importantes (Wood, 2008).
- No experimental, de un solo grupo o caso.

Instrumentos

Escala de Autoconcepto Académico para Alumnos de Primaria. La escala total cuenta con 12 reactivos y mostró un Alfa de Cronbach de .84. Se compone de los factores; autovaloración positiva ($\alpha = .78$) y automonitoreo ($\alpha = .70$), los cuales tienen ocho y cuatro reactivos respectivamente. Cuenta con cinco opciones de respuesta pictográficas que van de “nunca” a “siempre”. La escala fue realizada en la primera fase y segundo paso del presente estudio, y fue reportada con las siguientes puntuaciones; escala total $\alpha = .84$, primer factor $\alpha = .80$, y segundo factor $\alpha = .67$.

Escala de Valor a la Tarea para Alumnos de Primaria. La escala cuenta con 17 reactivos y muestra un Alfa de Cronbach de .80. Se compone de cinco factores; valía hacia las matemáticas ($\alpha = .73$), utilidad ($\alpha = .75$), valía hacia la geografía ($\alpha = .60$), costo ($\alpha = .62$) y valía hacia la historia ($\alpha = .50$). El primer y tercer factor se componen de cuatro reactivos cada uno, mientras que el resto tiene tres. Cuenta con cinco opciones de respuesta pictográficas que van de “nunca” a “siempre”. La escala fue realizada en la primera fase y segundo paso del presente estudio, y fue reportada con las siguientes puntuaciones; escala total $\alpha = .83$, primer factor $\alpha = .80$, segundo factor $\alpha = .75$, tercer factor $\alpha = .77$, cuarto factor $\alpha = .63$ y quinto factor $\alpha = .66$.

Escala de Motivación Escolar para Alumnos de Primaria. La escala cuenta con 16 reactivos y muestra un Alfa de Cronbach de .88. Se estructura por tres factores; persistencia ($\alpha = .81$), esfuerzo ($\alpha = .79$) y disposición por aprobar exámenes ($\alpha = .71$). El tercer factor se compone de cuatro reactivos, mientras que los dos restantes tienen seis. Cuenta con cinco opciones de respuesta pictográficas que van de “nunca” a “siempre”. La escala fue realizada en la primera fase y segundo paso del presente estudio, y fue reportada con las siguientes puntuaciones; escala total $\alpha = .90$, primer factor $\alpha = .82$, segundo factor $\alpha = .82$ y tercer factor $\alpha = .78$.

Procedimiento

1. Se ingresó a las instituciones educativas para presentar el proyecto de estudio y obtener el permiso por parte de las autoridades escolares.
2. En segunda instancia, se obtuvo la autorización de los maestros, el consentimiento informado de los padres, el asentimiento de los niños para participar, y se acordó el día, hora y lugar para realizar las aplicaciones de los instrumentos.
3. Se llevó a cabo la aplicación de los tres instrumentos antes mencionados.
4. Finalmente se agradeció la participación a los alumnos, y a las autoridades escolares por la apertura a la institución.

Análisis de la información

Para identificar las características de las variables: autoconcepto académico; valor a la tarea; y motivación escolar, se realizaron análisis descriptivos a través de la media y desviación estándar con los resultados de las tres escalas utilizadas. Se calcularon valores t para identificar diferencias en las variables entre niños y niñas. Se realizaron análisis de varianza unifactorial para comparar los valores en las variables entre los alumnos de diferentes grados escolares. Todos los análisis se realizaron con el programa SPSS (v. 24).

Resultados

A continuación, se muestran las gráficas de las puntuaciones absolutas, y algunos datos descriptivos sobre los valores totales y por factor de las variables; autoconcepto académico, valor a la tarea y motivación escolar. En la figura 5 se encuentra la gráfica del puntaje total obtenido en el autoconcepto.

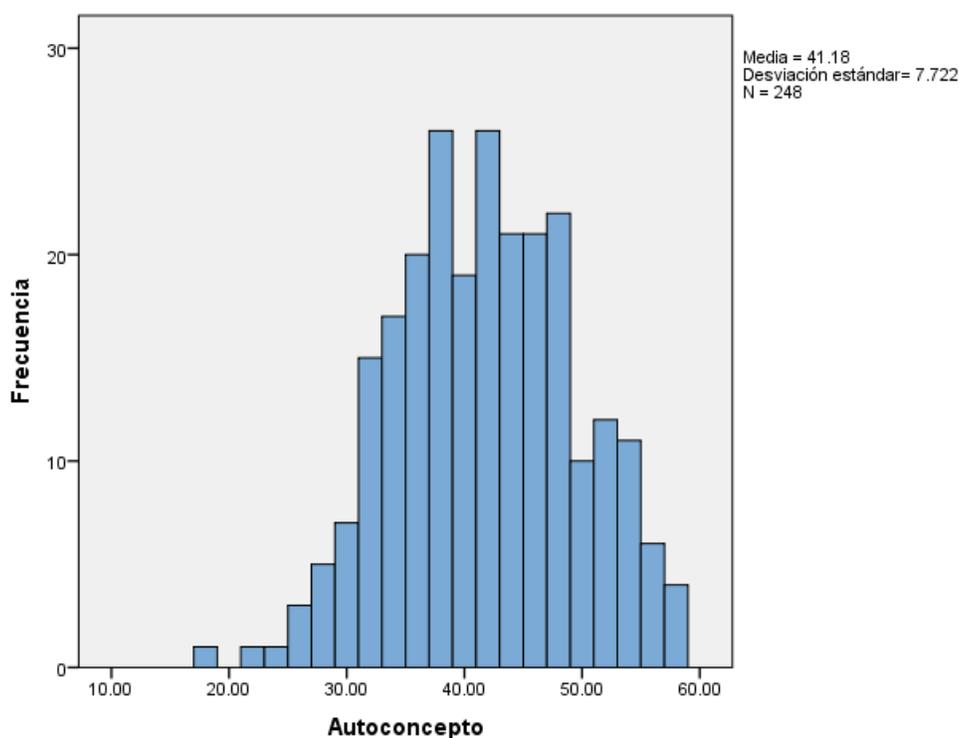


Figura 5. Histograma del puntaje total del autoconcepto académico

Con base en la figura 5, se observa una distribución semejante a la normal y un posible valor atípico por debajo de la media. También, se muestra que la mayoría de los alumnos obtuvieron puntuaciones entre 35 y 45 puntos, y que la minoría se ubicó por debajo de los 30 y por arriba de los 50 puntos. En términos de desviaciones estándar, los alumnos se ubicaron de la siguiente manera; Sólo un estudiante en tres desviaciones estándar por

debajo de la media (.4%), cuatro dos desviaciones por abajo (1.6%), 38 una desviación debajo (15.3%), 162 en la media (65.3%), 39 una desviación por encima (15.7%) y cuatro dos desviaciones por arriba (1.6%). En la tabla 49 se encuentran los datos descriptivos y las puntuaciones teóricas respecto a esta variable.

Tabla 49
Descriptivos sobre el autoconcepto académico

	Media	Desviación estándar	Media teórica	Puntuación mínima posible	Puntuación máxima posible
Autoconcepto académico	41.18	7.72	36	12	60
Factor 1: Autovaloración positiva	27.90	5.38	24	8	40
Factor 2: Automonitoreo	13.28	3.14	12	4	20

Como se observa en la tabla 49, todas las medias del autoconcepto se ubicaron por arriba de su media teórica. La que más se alejó fue la puntuación total con 5.18 puntos, seguidas por el factor 1 con 3.9, y el factor 2 con 1.28. No obstante, las medias empíricas se encuentran más próximas a la tercera opción de respuesta, que corresponde con “algunas veces”. A pesar de que los datos sobrepasan las medias teóricas, no son suficientes para alcanzar opciones de respuesta superiores. Para una mejor interpretación del puntaje total, se identificaron las frecuencias y porcentajes de alumnos en cada opción de respuesta. Dicho cálculo se obtuvo con base en las puntuaciones totales y su correspondencia con la opción de respuesta más cercana. Sólo un estudiante (.4%) se clasificó en la opción de respuesta “nunca”, mientras que el resto de los participantes se distribuyeron de la siguiente forma; 6.9% en “pocas veces” (n= 17), 49.6% en “algunas veces” (n= 123), 36.3% en “casi siempre” (n= 90) y 6.9% en “siempre” (n= 17).

Lo anterior significa que, la mayoría de los estudiantes (n= 123; 49.6%) sólo algunas veces se consideran capaces de realizar las actividades escolares y de ejecutar procesos cognitivos. Actividades como; hacer trabajos, exponer y resolver problemas matemáticos, y procesos como; repetir una historia o clasificar información. Una cantidad similar reportó percibirse casi siempre o siempre con la facultad suficiente (n= 107; 43.2%), mientras que la minoría se consideró pocas veces o nunca competentes (n= 18; 7.3%). Respecto al valor con la tarea, en la figura 6 se muestra el gráfico de la puntuación total.

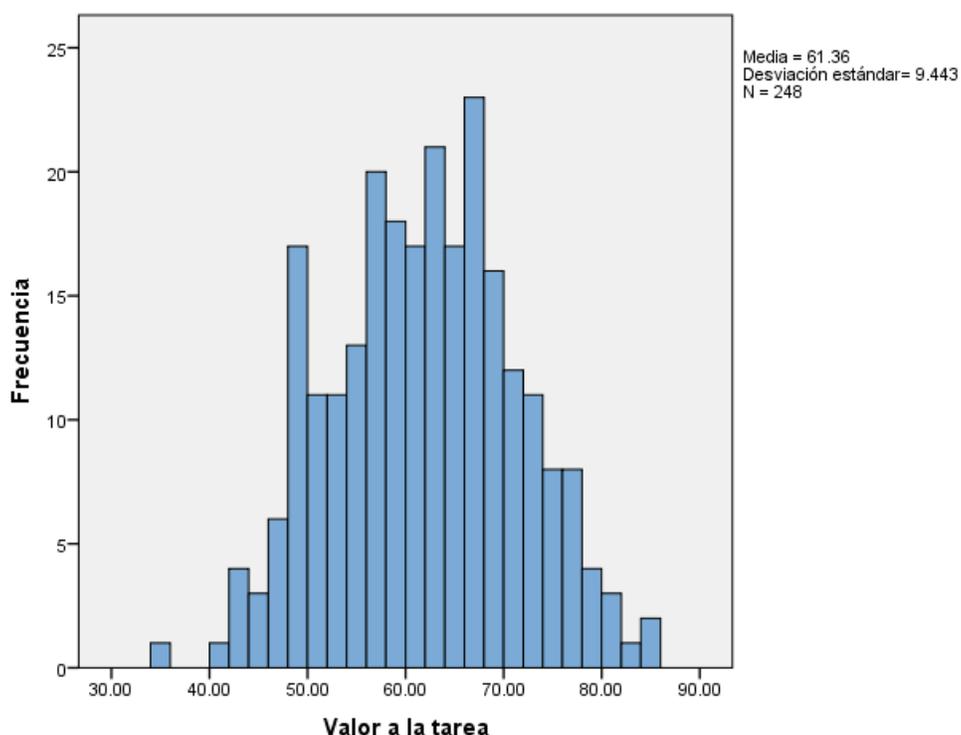


Figura 6. Histograma del puntaje total del valor a la tarea

En la figura 6 se muestra que los datos parecen aproximarse a la distribución normal y que posiblemente existe un valor atípico situado en el extremo izquierdo de la gráfica. También, se observa que la mayoría de los alumnos obtuvieron puntuaciones entre 50 y 70 puntos, y que la minoría se ubicó por debajo de los 45 y por arriba de los 75 puntos. En términos de dispersión de los datos; cinco alumnos se ubicaron dos desviaciones por debajo de la media (2%), 38 una desviación debajo (15.3%), 161 en la media (64.9%), 39 una desviación por encima (15.7%) y cinco dos desviaciones por arriba (2%). En la tabla 50 se encuentran datos descriptivos y teóricos sobre esta variable.

Tabla 50

Descriptivos sobre el valor a la tarea

	Media	Desviación estándar	Media teórica	Puntuación mínima posible	Puntuación máxima posible
Valor a la tarea	61.36	9.44	51	17	85
Factor 1: Valía hacia las matemáticas	13.92	3.66	12	4	20
Factor 2: Utilidad	11.37	2.59	9	3	15
Factor 3: Valía hacia la geografía	13.67	3.22	12	4	20
Factor 4: Costo	11.52	2.60	9	3	15
Factor 5: Valía hacia la historia	10.89	2.25	9	3	15

De manera similar, las medias del valor a la tarea también se ubicaron por encima de sus medias teóricas. La que más se alejó fue la puntuación total con 10.36 puntos, y la que menos fue la del tercer factor con 1.67. Las medias del total, segundo, cuarto y quinto factor, correspondieron con la cuarta opción de respuesta “casi siempre”, mientras que las del primer y tercer factor, están más cercanas a la tercera opción de respuesta “algunas veces”. Es decir, casi siempre perciben que las actividades escolares son útiles y poco costosas, además de que “casi siempre” consideran que la materia de historia es valiosa. Por otra parte, las materias de matemáticas y geografía sólo algunas veces son valiosas para ellos.

Para una interpretación más adecuada del puntaje total, también se identificaron las frecuencias y porcentajes de alumnos en cada opción de respuesta. Dicho cálculo fue el mismo que en el caso del autoconcepto académico. Con base en las aproximaciones más cercana con la opción de respuesta, se encontró que no hubo estudiantes en “nunca”. El resto de los participantes se distribuyó de la siguiente forma; 14.5% en “pocas veces” (n= 36), 46% en “algunas veces” (n= 114), 33.1% en “casi siempre” (n= 82) y 6.5% en “siempre” (n= 16). La mayoría de los estudiantes (n= 114; 46%) sólo algunas veces perciben que las actividades escolares son valiosas. Actividades relacionadas principalmente con las matemáticas, geografía e historia. Una cantidad similar reportó casi siempre o siempre considerarlas valiosas (n= 98; 39.6%), mientras que la minoría consideró pocas veces dicha valía (n= 36; 14.5%). Por otro lado, los resultados de la motivación escolar se encuentran en la figura 7.

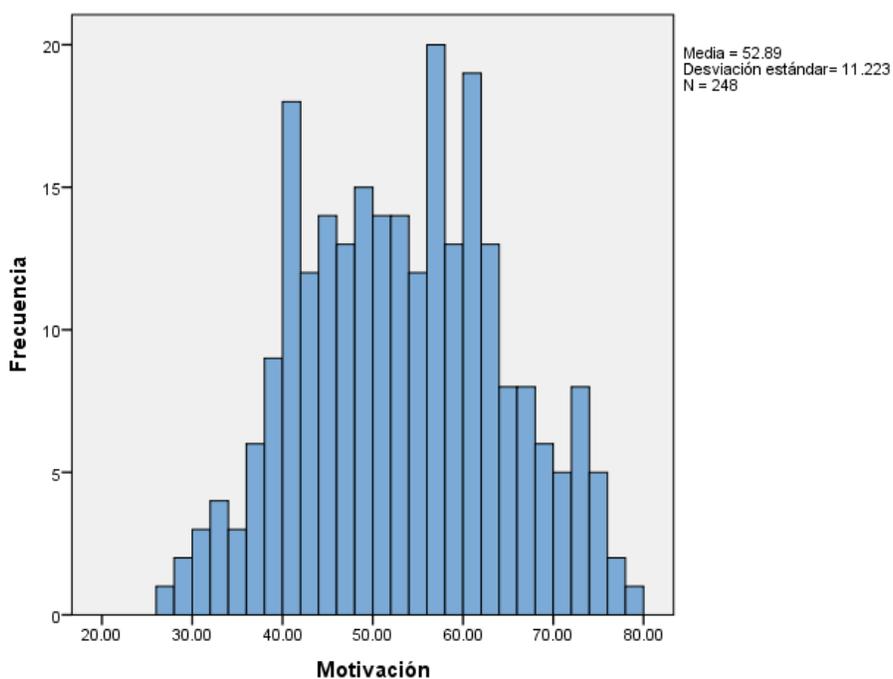


Figura 7. Histograma del puntaje total de la motivación escolar

En la figura 7 se muestra que las puntuaciones obtenidas por los alumnos se aproximan a la distribución normal, y que, al parecer, no existen datos atípicos. También, se observa que la mayoría de los estudiantes obtuvieron puntuaciones entre 40 y 60 puntos, y una minoría se ubicó por debajo de los 40 y por arriba de los 65 puntos. En términos de la dispersión de los datos; seis estudiantes se ubicaron dos desviaciones por debajo de la media (2.4%), 40 una desviación debajo (16.1%), 164 en la media (66.1%), 35 una desviación por encima (14.1%) y tres dos desviaciones por arriba (1.2%). En la tabla 51 se encuentran datos descriptivos y teóricos sobre la motivación escolar.

Tabla 51
Descriptivos sobre la motivación escolar

	Media	Desviación estándar	Media teórica	Puntuación mínima posible	Puntuación máxima posible
Motivación escolar	52.89	11.22	48	16	80
Factor 1: Persistencia	17.69	5.04	18	6	30
Factor 2: Esfuerzo	21.75	4.55	18	6	30
Factor 3: Disposición por aprobar exámenes	13.45	3.64	12	4	20

En la tabla 51 se observa que únicamente el primer factor tuvo una media menor a la media teórica, mientras que el resto de los valores se situaron por encima. La puntuación que mayor diferencia obtuvo entre estos valores fue la media total con 4.89 puntos. Sin embargo, a pesar de que la mayoría de los datos obtenidos superaron la media teórica, sólo el segundo factor se encontró más cercano de la cuarta opción de respuesta, “casi siempre”, mientras que el resto, media total, y los factores uno y tres, corresponden con la tercera opción, “algunas veces”.

Para interpretar los datos con mayor claridad, también se identificaron las frecuencias y porcentajes de alumnos en cada opción de respuesta con base en el puntaje total. Dicho cálculo fue el mismo que en el caso de las variables anteriores. A partir de las aproximaciones con las opciones de respuesta, se encontró que no hubo estudiantes en “nunca”. El resto de los alumnos se distribuyó de la siguiente forma; 2% en “pocas veces” (n= 5), 40.3% en “algunas veces” (n= 100), 52% en “casi siempre” (n= 129) y 5.6% en “siempre” (n= 14). Lo anterior indica que, en promedio, los niños del estudio casi siempre realizan las actividades escolares empleando sus recursos cognitivos de manera significativa, aunque sólo algunas veces las realizan por largos periodos de tiempo, y algunas veces están motivados por aprobar los exámenes. Por otra parte, también se calcularon las medias y desviaciones del autoconcepto académico, valor a la tarea y motivación escolar con base en el sexo y grado de los alumnos. Tales resultados se muestran en la tabla 52.

Tabla 52
Descriptivos por sexo y grado escolar

	Sexo				Grado escolar					
	Niños		Niñas		4 ^o		5 ^o		6 ^o	
	Media	DE	Media	DE	Media	DE	Media	DE	Media	DE
Autoconcepto académico	41.55	7.75	40.90	7.71	41.24	7.54	41.86	7.57	40.58	8.05
Valor a la tarea	62.56	9.48	60.45	9.34	62.02	9.47	60.47	8.86	61.43	9.91
Motivación escolar	52.76	11.47	52.99	11.08	53.79	10.60	53.60	11.94	51.46	11.19

Nota: DE= Desviación estándar

Con base en los datos, las niñas están más motivadas que los niños, pero cuentan con puntuaciones menores de autoconcepto y valor a la tarea. Sobre el grado escolar, se encontró que los alumnos de cuarto grado tienen niveles más altos en las tres variables que los estudiantes de sexto. Entre el cuarto y quinto grado existen diferentes variantes. Los alumnos de quinto cuentan con un autoconcepto mayor que los de cuarto, pero, estos últimos mostraron puntuaciones superiores a los de quinto en valor a la tarea y motivación escolar. Sin embargo, de acuerdo con pruebas t de Student para muestras independientes y Anovas de un factor, las diferencias fueron no significativas en todas las comparaciones. Los resultados se muestran en la tabla 53.

Tabla 53
Comparaciones por sexo y grado escolar entre las variables; motivación escolar, valor a la tarea y autoconcepto académico

	Sexo	Grado escolar
Autoconcepto académico	$t(1, 246) = .66, p = .51$	$F(2, 245) = .55, p = .57$
Valor a la tarea	$t(1, 246) = 1.75, p = .08$	$F(2, 245) = .53, p = .59$
Motivación escolar	$t(1, 246) = .16, p = .87$	$F(2, 245) = 1.16, p = .32$

Discusión

La motivación escolar ha sido explicada a través de diferentes modelos teóricos que argumentan a favor de diversas variables necesarias para comprender el fenómeno. Según los modelos más representativos en la literatura especializada, estas variables corresponden con: 1) autoesquemas, como en los modelos de autoeficacia (Bandura, 1977) y expectativa-valor (Wigfield & Eccles, 1992, 2000); 2) creencias de control sobre el propio aprendizaje, propuestas en la teoría de la autodeterminación de Ryan y Deci (2000); 3) propósitos que se desean cumplir, incluidos en los supuestos de la orientación a metas de Dweck y Leggett

(1988); 4) posibles causas de la calificación y/o el aprendizaje de la teoría de las atribuciones causales de Weiner (1972, 1985, 2010); y, 5) la valoración que se tiene por la actividad en el modelo de expectativa-valor de Wigfield y Eccles (1992, 2000).

Algunas de esas variables son fácilmente diferenciables y únicas, como las metas de logro (Dweck & Leggett, 1988) y las atribuciones causales (Weiner, 1972, 1985, 2010), pero en otros casos son muy similares, como la autoeficacia de Bandura (1977) y la expectativa de Wigfield et al. (2009). No obstante, dentro de la variedad de constructos utilizados para estudiar la motivación escolar, para Núñez (2009) existen dos elementos centrales, ambos concernientes con la percepción. La primera de estas es sobre sí mismo, que corresponde con el autoconcepto académico, y la segunda hacia las actividades escolares, que se refiere al valor a la tarea. De acuerdo con García et al. (1998), Maquilón y Hernández (2011) y Valenzuela (2007) la autopercepción y la percepción hacia la actividad, son factores que guían la conducta de los alumnos. Por esta razón, la implicación de los estudiantes en su aprendizaje depende de su percepción sobre su propia capacidad para realizar adecuadamente la tarea y de la percepción de valía que posee hacia esa misma tarea.

En este sentido, los resultados respaldan que el valor a la tarea y el autoconcepto académico son variables adecuadas para estudiar la motivación escolar, porque los valores obtenidos en las tres variables fueron similares entre los participantes. La mayoría de los alumnos indicaron tener niveles de motivación escolar, valor a la tarea y autoconcepto académico por arriba de la media teórica, mientras que un menor porcentaje se ubicó por debajo de esta. De no haber obtenido puntajes semejantes, es decir, que los estudiantes hubieran reportado altos niveles de motivación, y bajos grados de valor y autoconcepto, sería evidencia en contra de que estas últimas variables son apropiadas para estudiar e incluso explicar la motivación escolar. Aunque se requieren estudios con alcances explicativos o correlacionales para conclusiones más robustas, los datos del presente estudio son coherentes con la significancia que autores como García et al. (1998), Maquilón y Hernández (2011), Núñez (2009) y Valenzuela (2007) otorgan a la percepción de sí mismo y hacia la actividad para estudiar el fenómeno de la motivación en ambientes escolares.

En el caso de los resultados, los alumnos casi siempre indicaron valorar la actividad y sentirse algunas veces capaces de realizarla, por lo que reportaron un esfuerzo y una disposición por aprobar exámenes ligeramente por arriba de la media teórica. Sin embargo, con base en las opciones de respuesta, se ubicaron más próximos a la tercera elección, lo que significa que solamente algunas veces están motivados en las actividades académicas que median su aprendizaje, lo que puede considerarse una motivación limitada para la adquisición apropiada de los conocimientos y habilidades que se intentan desarrollar en las escuelas. De forma equivalente con los resultados, de acuerdo con Expósito y Manzano (2010) los maestros suelen considerar que sus estudiantes demuestran poco interés por

aprender, y que están poco motivados en las clases y materias. Desde la perspectiva de los docentes, muchos de los niños carecen de interés hacia el aprendizaje (Barbosa, 2016; Carrera, 2016; Díaz & Hernández, 2002; A. Gutiérrez, 2016; López, 2016; Nahuat, 2016; Núñez, 2016; Pacheco, 2016; Reyes, 2016; Suárez, 2016).

Sobre la perspectiva de los resultados y las consideraciones teóricas de Maquilón y Hernández (2011), la escasa motivación escolar posiblemente se debe a la poca capacidad que los alumnos consideran tener para cumplir con las actividades dispuestas por el maestro. Al suponer que no cuenta con la capacidad suficiente para realizar la actividad, seguramente no se esforzará ni persistirá tratando de hacerla, porque simplemente considera que no podrá hacerla, por mucho que lo intente. Por ello, parece necesario un autoconcepto académico más alto, y, probablemente, un valor a la tarea adecuado para presentar niveles de motivación escolar superiores a los encontrados en los resultados, los cuales son consistentes con los respetados en la literatura. Por ejemplo, para Anaya-Durand y Anaya-Huertas (2010) los estudiantes normalmente desean aprobar el curso por medio del mínimo esfuerzo posible, situación que se observó reflejada en los resultados que mostraron una disposición moderada-baja por aprobar los exámenes.

Por otro lado, uno de los modelos que gozan de mayor popularidad es el de la autodeterminación, que divide la motivación en intrínseca y extrínseca. Si bien, el instrumento utilizado para medir la variable no se basa en tales preceptos conceptuales, es posible observar que los participantes del estudio poseen ambos aspectos de la motivación, uno a causado por el interés genuino de aprender y el otro por la evaluación que otorgan los maestros. Con base en el instrumento utilizado para medir la motivación, el factor de “disposición para aprobar exámenes” está más vinculado con una recompensa externa, puesto que se asignan las calificaciones con base en el rendimiento alcanzado en estos, aspecto elemental de la evaluación en el sistema educativo actual. Además, los padres comunican a sus hijos que, en términos académicos, una calificación alta es el logro más importante, con la cual, tanto los maestros como los familiares refuerzan dicha noción al asignar castigos y recompensas.

Lo antes mencionado podría estar vinculado con la motivación extrínseca, determinada por obtener calificaciones altas, pero, los datos también indican la presencia de motivación intrínseca, porque el factor de “esfuerzo” obtuvo una puntuación más alta que el reportado en el factor “disposición por aprobar exámenes”. Es decir, los niños mostraron más esfuerzo que disposición por aprobar exámenes. Si lo más importante fueran las calificaciones, seguramente la disposición por aprobar habría sido el factor con el puntaje más alto, no obstante, la cantidad de recursos cognitivos como atención, reflexión y memoria, implicados en el estudio y el aprendizaje, fue la dimensión con la puntuación más alta. Al respecto, de acuerdo con DeShon y Gillespie (2005) los estudiantes están motivados porque desean lograr un propósito. En este sentido, los alumnos del estudio

indicaron aspectos relacionados con la motivación intrínseca, en el esfuerzo reportado para aprender, y extrínseca, en la importancia que asignan para aprobar exámenes.

En congruencia con los resultados, investigaciones al respecto han reportado que estudiantes de secundaria (Kaben, 2012) y alumnos universitarios (Núñez & Peguero, 2010) manifiestan una motivación mixta hacia el estudio, puesto que poseen razones de origen intrínseco y extrínseco para implicarse en sus estudios o para graduarse de la universidad. En estos casos, el papel de la motivación extrínseca puede considerarse como positivo, porque complementa la motivación intrínseca. En palabras de Núñez (2016), la primera beneficia al aprendizaje porque favorece la realización de la tarea, y la segunda a conseguir autonomía a través del deseo innato por aprender. En realidad, actúan en interacción, ambas están presentes durante el proceso educativo, por lo que coexisten aun cuando uno de los dos puede predominar en las decisiones y conductas que toman los estudiantes.

Finalmente, un resultado inesperado se encontró al no obtener diferencias estadísticamente significativas entre los grados escolares y el sexo de los alumnos. De acuerdo con los hallazgos de algunos estudios, las diferencias entre grado y sexo son constantes entre diversos países. Las investigaciones han encontrado que la motivación escolar suele disminuir conforme los alumnos avanzan de grado (Cleary & Chen, 2009; Ruzek et al., 2015; Veiga et al., 2015) y que las mujeres poseen mayores niveles de motivación y autoconcepto académico que los hombres (Flores & Gómez, 2010; Guay et al., 2010; Inglés et al., 2012).

No obstante, las investigaciones que han reportado estos datos se diferencian del presente estudio en dos aspectos relevantes, muestra y muestreo. En primer lugar, los participantes cuentan con varias características distintas a los alumnos de primaria mexicanos. En comparación con los trabajos de Kusurkar et al. (2013) y Regueiro, Suárez et al. (2015), los participantes son de países diferentes a México, principalmente europeos, y pertenecen a grados más avanzados, como secundaria, preparatoria o universidad. En segundo lugar, sus muestras son mayores, como en el caso de los reportados por Valle, Regueiro, Estévez et al. (2015) con 535 alumnos y Velasco (2011) con 369 estudiantes, e incluso superando los 30,000 participantes, como en el trabajo de Martin (2012b). Por ello, es posible que las diferencias en los resultados se deban al contexto cultural, las edades de los alumnos y a la cantidad de participantes, este último debido a la influencia que tiene el tamaño de la muestra en los valores de p .

Sin embargo, las discrepancias pueden deberse a factores del ambiente, especialmente a la influencia de los maestros y padres de familia, por lo que se sugieren realizar estudios que consideren el contexto de los alumnos para aclarar y comprender las diferencias o similitudes en el nivel de motivación escolar de hombres, mujeres y alumnos de diversos grados escolares. Por último, es importante mencionar que los datos apoyan la

validez ecológica del modelo de expectativa-valor de Wigfield y Eccles reportada por Pintrich y Schunk (2006) para entender la motivación en estudiantes de primaria.

Paso 2. Análisis de las características motivacionales personales de alumnos con diferentes perfiles

Justificación

Para A. Martínez (2010) la educación es un pilar esencial para el desarrollo de la sociedad. Sin embargo, la función que ejerce la escuela en ocasiones es limitada, lo que en parte genera deserción escolar, bajo rendimiento y aprendizajes deficientes. Desde estos supuestos, de acuerdo con B. Álvarez (2005), Álvarez, González y García (2008), García (2006), Fernández (2007), Naranjo (2009), Ratelle, Guay, Larose y Senécal, (2004), Rinaudo, De la Barrera y Donolo (2006) la motivación es un elemento clave para entender la conducta de los niños y adolescentes en el ámbito educativo. Goza de protagonismo en las reformas escolares (Wang & Eccles, 2013) y en la explicación del aprendizaje y el rendimiento (González, 2005). Entre las características motivacionales personales, sobresalen el autoconcepto académico (King, Ganotice & Watkins, 2012; Veiga, García, Reeve, Wentzel & García, 2015) y el valor a la tarea (Maquilón & Hernández, 2011; Wang & Eccles, 2013), variables que concuerdan con el modelo expectativa-valor, el cual, de acuerdo con Pintrich y Schunk (2006) es el más adecuado para comprender el constructo en alumnos de primaria.

En este modelo, la expectativa se concibe como las creencias de los estudiantes acerca de su probabilidad para realizar la tarea adecuadamente (Wigfield & Eccles, 2000). No obstante, el término es similar a otros. Según Pintrich y Schunk (2006) en análisis factoriales confirmatorios, se ha encontrado que el autoconcepto y la expectativa no se comportan como factores diferenciados. Por su parte, para González (2005) el valor a la tarea es el constructo más sobresaliente del enfoque y se refiere a la percepción de los alumnos sobre la valía que tienen por la actividad. En conjunto, las percepciones de sí mismo y hacia la actividad destacan entre la multiplicidad de variables involucradas en la motivación escolar, porque son los elementos centrales en la mayoría de las teorías (Maquilón & Hernández, 2011). Por lo que su estudio, sobre ésta perspectiva teórica, puede ayudar con la creación de programas de intervención y prevención de la deserción escolar, el bajo rendimiento académico y los problemas de aprendizaje. Por consiguiente, la información obtenida en el estudio podrá tener una aplicación preventiva, y servirá para coadyuvar en las soluciones implicadas en la adquisición y consolidación de conocimientos y habilidades.

Pregunta

¿Cómo son las características personales --motivación escolar, autoconcepto académico y valor a la tarea-- de alumnos de 4º a 6º de primaria con diferentes perfiles motivacionales?

Objetivo

Analizar las características personales --motivación escolar, autoconcepto académico y valor a la tarea-- de alumnos de 4° a 6° de primaria con diferentes perfiles motivacionales.

Objetivos particulares

Analizar la relación entre las características personales --motivación escolar, autoconcepto académico y valor a la tarea-- en alumnos de 4° a 6° de primaria.

Identificar perfiles motivacionales en alumnos de 4° a 6° de primaria con base en las características personales --motivación escolar, autoconcepto académico y valor a la tarea--.

Determinar las características personales --motivación escolar, autoconcepto académico y valor a la tarea -- en alumnos de primaria con diferentes perfiles motivacionales.

Hipótesis conceptuales

- Autoconcepto académico y motivación escolar.

La percepción hacia la propia capacidad es considerada como una de las principales variables para comprender y explicar la motivación (Díaz & Hernández, 2002; Figueroa, 2016; Maquilón & Hernández, 2011). De acuerdo con los resultados de Fan y Wolters (2014) los estudiantes con mayores creencias de habilidad en matemáticas y en actividades académicas relacionadas con su lengua natal, permanecen estudiando y difícilmente abandonan sus estudios, aspecto que refleja su persistencia en los estudios. De igual modo, cuanto más competentes se perciben a sí mismos los estudiantes en matemáticas, están más motivados por esta materia (Guay et al., 2010). Por consiguiente, se espera que, los factores de matemáticas y español de la Prueba de Autoconcepto Académico se correlacionen con la motivación escolar, especialmente en las actividades académicas, en las cuales los estudiantes se perciban más capaces.

- Valor a la tarea y motivación escolar.

El valor hacia la tarea es uno de los constructos psicológicos con mayor tradición y relevancia en la explicación de la motivación en las personas (Wigfield & Eccles, 1992). En consideración de varios autores, esta variable guía la conducta del estudiante en el ámbito académico, específicamente las dimensiones de la motivación escolar; interés, persistencia y esfuerzo (Eccles et al., 1983; M. S. García et al., 1998; González, 2005; Maquilón & Hernández, 2011; Pintrich & Schunk, 2006; Valenzuela, 2007).

Además, existe evidencia que relaciona el valor a la tarea con la motivación escolar. Con base en los resultados obtenidos por Valle, Regueiro, Estévez et al. (2015) los alumnos que perciben que sus materias son útiles, tienen mayor motivación. De forma semejante, los alumnos que expresaron que la lectura tiene poco valor para su vida y sus aprendizajes, no

se esfuerzan en este tipo de actividades escolares (Madero & Gómez, 2013). Relacionado con lo anterior, el disfrute se relaciona positiva y significativamente con la motivación, mientras que el aburrimiento se asocia de manera negativa (Pekrun, Goetz & Frenzel et al., 2011). Por su parte, el disfrute desencadena y sostiene la motivación de los estudiantes (Pekrun, Goetz, Titz et al., 2002), los cuales se relacionan con las dimensiones de interés y persistencia. En consecuencia, se considera que el valor a la tarea se relacionará con la motivación escolar. Específicamente, se espera una asociación entre utilidad y esfuerzo, y disfrute con interés y persistencia.

Hipótesis estadísticas

- Hipótesis de relación entre la motivación escolar, el autoconcepto académico y el valor a la tarea en alumnos de primaria.

HO: No existe relación estadísticamente significativa entre las características motivacionales personales --motivación escolar, autoconcepto académico y valor a la tarea-- en alumnos de primaria.

HI: Existe relación estadísticamente significativa entre las características motivacionales personales --motivación escolar, autoconcepto académico y valor a la tarea-- en alumnos de primaria.

- Hipótesis de relación entre los factores de las características motivacionales personales --motivación escolar, autoconcepto académico y valor a la tarea--

HO: No existe relación estadísticamente significativa entre los factores de la motivación escolar y el autoconcepto académico en alumnos de primaria.

HI: Existe relación estadísticamente significativa entre los factores de la motivación escolar y el autoconcepto académico en alumnos de primaria.

HO: No existe relación estadísticamente significativa entre los factores de la motivación escolar y el valor a la tarea en alumnos de primaria.

HI: Existe relación estadísticamente significativa entre los factores de la motivación escolar y el valor a la tarea en alumnos de primaria.

HO: No existe relación estadísticamente significativa entre los factores del autoconcepto académico y el valor a la tarea en alumnos de primaria.

HI: Existe relación estadísticamente significativa entre los factores del autoconcepto académico y el valor a la tarea en alumnos de primaria.

- Hipótesis de diferencia entre los perfiles motivacionales.

HO: No hay diferencia estadísticamente significativa entre los perfiles de la motivación escolar.

HI: Hay diferencia estadísticamente significativa entre los perfiles de la motivación escolar.

Identificación de variables

- Clasificación de variables.

El autoconcepto académico, el valor a la tarea y la motivación escolar fueron consideradas como variables atributivas y continuas.

- Definiciones conceptuales.

Se consideran las mismas definiciones teóricas mencionadas en los apartados anteriores.

- Definiciones operacionales.

Se consideran las mismas definiciones operacionales del apartado anterior, fase 2 paso 1.

Participantes

La muestra fue la misma de los análisis factoriales confirmatorios de 248 alumnos descritos en la fase 1 paso 2.

Características del estudio

- Cuantitativo, correlacional de campo. Por su clasificación correlacional, se busca medir el grado de relación entre variables (Wood, 2008).
- No experimental, de un solo grupo o caso.

Instrumentos

Escala de Autoconcepto Académico para Alumnos de Primaria (Durán & Acle, 2020a).

Escala de Valor a la Tarea en Alumnos de Primaria (Durán & Acle, 2019).

Escala de Motivación Escolar para Alumnos de Primaria (Durán & Acle, 2020b).

Procedimiento

1. Se obtuvo la autorización de los directivos y profesores de la escuela y el consentimiento informado de los padres para la aplicación con los alumnos. Así como el asentimiento de los niños para participar. Como ya se señaló, se les garantizó la confidencialidad de los datos, y se les informó que los resultados se utilizarían sólo con fines de investigación.
2. Las escalas fueron aplicadas a los niños en horario convenido por los maestros y dentro de la escuela. Se agradeció la participación.

Análisis de la información

- Correlación de Pearson. Se comprobaron los supuestos de normalidad de las tres variables cuantitativas a través de la prueba Kolmogorov-Smirnov. Asimismo, se calcularon las asimetrías, y se efectuó la identificación de valores atípicos por medio de la prueba de distancia de Mahalanobis. Después de la verificación de los supuestos, se realizaron diferentes correlaciones: bivariadas de Pearson, parciales y verdaderas, entre las puntuaciones de las tres escalas.
- Análisis cluster o conglomerados. Para identificar los perfiles motivacionales, se realizó un análisis cluster con base en las sugerencias de Hair et al. (1999).
 1. Estandarización de los datos. Los valores obtenidos fueron transformados a puntuaciones Z para mejorar la solución del análisis, y porque el número de reactivos de las escalas no era el mismo.
 2. Obtención de grupos. El análisis se efectuó con el procedimiento de dos fases, una combinación de método jerárquico y método no jerárquico. El primero de ellos se calculó con agrupación Ward y medida de distancia euclídea al cuadrado, el cual permitió identificar un número apropiado de conglomerados. El segundo método se utilizó para comprobar la estructura de los grupos obtenidos previamente.
 3. Decisión sobre la cantidad de grupos. La cantidad de grupos se basó en criterios estadísticos y teóricos. Estadísticamente, se buscó la homogeneidad dentro de los grupos y la heterogeneidad entre los grupos. Asimismo, se analizó la lógica y relevancia teórica de los grupos obtenidos estadísticamente.
 4. Interpretación de los conglomerados. Para cada uno de los grupos obtenidos, se calcularon las medias y desviaciones estándar. Esta información favoreció la asignación adecuada de nombres y descripciones de los perfiles motivacionales.
- Diferencias entre perfiles. Para comprobar diferencias significativas entre los perfiles en función de la motivación escolar, valor a la tarea y autoconcepto académico, se calculó un análisis de varianza multivariado (MANOVA) con nivel de significancia .01 para eliminar efectos de dependencia, y contraste m de Box para identificar la igualdad de las matrices de covarianzas, especialmente debido a diferentes cantidades de participantes entre los perfiles. Posteriormente, se realizaron pruebas post-hoc de Scheffé para identificar pares con diferencias.
- Análisis discriminante. Finalmente, el tratamiento de los datos cuantitativos culminó con un análisis discriminante con método de estimación simultánea, para identificar los niveles de discriminación entre los grupos de las variables personales evaluadas, y para determinar la calidad de la clasificación de los alumnos a los perfiles obtenidos en el análisis de conglomerados.

Los intervalos de confianza de la regresión de Pearson fueron calculados con el programa G power (V. 3.1.9.4). El resto de los análisis estadísticos se realizaron con el programa SPSS (v. 24).

Resultados

A continuación, se muestran los resultados en dos apartados, los cuales han sido establecidos con base en los objetivos del estudio y las hipótesis. En primer lugar, se incluyen las correlaciones entre las variables cuantitativas; autoconcepto académico, valor a la tarea y motivación escolar. En segunda instancia, se muestran los perfiles motivacionales con base en el análisis de conglomerados de las mismas variables cuantitativas.

1) Relación de los factores individuales con la motivación escolar: el papel de las variables cuantitativas, autoconcepto académico y valor a la tarea.

Supuestos de normalidad y valores atípicos.

La prueba de Kolmogorov-Smirnov, así como los valores de asimetría, indican que la distribución de los datos de las tres variables; motivación escolar, valor a la tarea, y, autoconcepto académico, se asemejan a una distribución normal. Los resultados se muestran en la tabla 54. Por su parte, la prueba de distancia de Mahalanobis, no indicó valores atípicos.

Tabla 54

Supuesto de normalidad de los datos cuantitativos

	Kolmogorov-Smirnov		
	Estadístico	<i>p</i>	Asimetría
Motivación escolar	.049	.20	.05
Valor a la tarea	.043	.20	.02
Autoconcepto académico	.057	.06	-.05

Correlaciones.

Se calcularon correlaciones de Pearson entre el autoconcepto académico, el valor a la tarea y la motivación escolar, para conocer la asociación entre las variables en términos estadísticos. En la tabla 55 se incluyen los resultados de dichos análisis.

Tabla 55

Correlaciones bivariadas, parciales, verdaderas e intervalos de confianza de la motivación escolar con el valor a la tarea y autoconcepto académico

	Motivación escolar			
	Bivariada	Intervalos de confianza	Parcial	Verdadera
Valor a la tarea	.67*	.59 / .73	.36*	.80*
Autoconcepto académico	.72*	.65 / .77	.49*	.84*

* $p < .01$

De acuerdo con los datos, la motivación escolar muestra una relación lineal, significativa, moderada y positiva, con el valor a la tarea, y fuerte con el autoconcepto académico. Si se realizaran varios estudios, mínimo, en el 95% de las veces, se encontraría una relación de la motivación con el valor de .59 a .73, y del .65 a .77 con el autoconcepto. Después de controlar la influencia del valor a la tarea, hay una relación moderada entre la motivación y el autoconcepto. Por otra parte, al considerar que el valor de las correlaciones está atenuado por los errores de medición de las escalas, las correlaciones de ambas variables con la motivación escolar aumentan en más de .1.

Para calcular la relación entre los factores individuales de la motivación escolar, se realizaron correlaciones de Pearson entre valor a la tarea y autoconcepto académico. Los resultados se muestran en la tabla 56.

Tabla 56

Correlación bivariada y verdadera entre valor a la tarea y autoconcepto académico

	Valor a la tarea		
	Bivariada	Intervalos de confianza	Verdadera
Autoconcepto académico	.68*	.60 / .74	.82*

* $p < .01$

En la tabla 56 se observa que existe una relación lineal, significativa, moderada y positiva, entre el valor a la tarea y el autoconcepto académico. Si se realizaran varios estudios, se encontrarían valores de .60 a .74 en por lo menos, el 95% de los casos. Por otra parte, al considerar que la correlación se encuentra disminuida por los errores de medición, la correlación verdadera aumentaría lo suficiente como para considerarse fuerte. Por lo tanto, las hipótesis nulas sobre la relación entre la motivación escolar, el valor y el autoconcepto académico se rechazan. Existe suficiente evidencia para concluir que hay relación estadísticamente significativa entre las variables.

De manera similar, también se llevaron a cabo correlaciones de Pearson entre los factores de las tres escalas, con la finalidad de conocer posibles relaciones específicas entre variables; motivación escolar, valor a la tarea y autoconcepto académico. En la tabla 57 se reportan los datos obtenidos.

Tabla 57

Correlaciones bivariadas entre factores de la motivación escolar con los factores del valor a la tarea y autoconcepto académico.

			Motivación escolar					
			F1		F2		F3	
			Persistencia		Esfuerzo		Disposición por aprobar exámenes	
			CB	IC	CB	IC	CB	IC
Valor a la tarea	F1	Valía hacia las matemáticas	.30*	.18/.40	.41*	.30/.50	.29*	.17/.40
	F2	Utilidad	.52*	.42/.60	.68*	.60/.74	.37*	.25/.47
	F3	Valía hacia la geografía	.32*	.20/.42	.56*	.46/.64	.28*	.16/.39
	F4	Costo	-.32*	-.42/-.20	-.46*	-.55/-.35	-.17*	-.28/-.04
	F5	Valía hacia la historia	.21*	.08/.32	.42*	.31/.51	.23*	.10/.34
Autoconcepto académico	F1	Autovaloración positiva	.53*	.43/.61	.68*	.60/.74	.41*	.30/.50
	F2	Automonitoreo	.64*	.56/.70	.65*	.57/.71	.35*	.23/.45

Nota: CB= Correlación bivariada; IC= Intervalos de confianza; * $p < .01$

Con base en la tabla 57, las hipótesis nulas sobre la relación de los factores de la motivación escolar con los factores del valor y el autoconcepto académico se rechazan. Todos los factores del valor a la tarea y autoconcepto académico correlacionaron de manera significativa con los factores de la motivación escolar. Las relaciones fueron de bajas a moderadas y negativas únicamente con el costo. El factor del valor a la tarea con las correlaciones más altas fue la utilidad, mientras que, en el autoconcepto académico, ambos factores se mantuvieron muy similares.

Finalmente, para calcular la relación entre los factores del valor a la tarea y el autoconcepto académico, se realizaron correlaciones de Pearson. Los resultados se muestran en la tabla 58.

Tabla 58

Correlaciones bivariadas entre los factores del valor a la tarea y los factores del autoconcepto académico

Autoconcepto académico	Valor a la tarea									
	F1		F2		F3		F4		F5	
	VM	IC	U	IC	VG	IC	C	IC	VH	IC
F1: Autovaloración positiva	.46*	.35/.55	.59*	.50/.66	.39*	.27/.49	-.46*	-.55/-.35	.21*	.08/.32
F2: Automonitoreo	.27*	.15/.38	.60*	.60/.67	.34*	.22/.44	-.44*	-.53/-.33	.18*	.05/.29

Notas: VM= Valía hacia las matemáticas; U= Utilidad; C= Costo; VG= Valía hacia la geografía; VH= Valía hacia la historia; IC= Intervalos de confianza; * $p < .01$

De acuerdo con la tabla 58, las hipótesis nulas sobre la relación entre los factores del el valor y autoconcepto académico se rechazan. Todos los factores del valor a la tarea correlacionaron significativamente con los factores del autoconcepto académico. La intensidad de las relaciones osciló de bajas a moderadas, y fueron negativas únicamente con el costo. El factor del valor a la tarea con los valores más altos fue la utilidad, mientras que el menor fue el de valía hacia la historia.

Es importante mencionar, que todas las correlaciones obtuvieron valores de p menores a .01, por lo que la probabilidad de haber encontrado dicho valor en la relación, si la hipótesis nula es cierta, es menor al 1%. En otras palabras, existe menos del 1% de haber rechazado las hipótesis nulas, cuando en realidad son verdaderas (cometer un error de tipo D).

2) Identificación de perfiles motivacionales: análisis cluster de las variables cuantitativas.

Con base en el dendrograma del método jerárquico, se logró identificar en la muestra una estructura de tres grupos: alto, moderado y bajo; constituido cada uno por alumnos de los tres grados, cuarto quinto y sexto, además, no se encontraron datos atípicos. Posteriormente, en el análisis no jerárquico se obtuvieron grupos consistentes con los observados en el método jerárquico. Los resultados se muestran en la tabla 59.

Tabla 59

Solución de tres conglomerados del análisis cluster no jerárquico

Perfiles	Centros de conglomerados finales			Tamaño	Porcentaje
	Motivación escolar	Valor a la tarea	Autoconcepto académico		
Altamente motivado	1.17	1.12	1.14	62	25%
Moderadamente motivado	.08	.09	.11	107	43.15%
Poco motivado	-1.03	-1	-1.05	79	31.85%

En cuanto a las diferencias entre perfiles, el valor M de Box comprobó el supuesto de igualdad de las matrices de covarianzas entre los grupos (Box= 19.01, $p= .10$). Posteriormente, los efecto principales del MANOVA indicaron que la combinación de variables; motivación escolar, valor a la tarea y autoconcepto académico, variaron entre los tres grupos ($\lambda_{Wilks} = .157$, $F(6,486) = 123.74$, $p < .01$, $\eta^2 = .60$). Los perfiles motivacionales explicaron el 60% de la variabilidad observada en el conjunto de variables medidas, lo que evidencia la validez de los grupos obtenidos. De manera similar, las pruebas post-hoc de Scheffé revelaron diferencias entre los perfiles. Además, los efectos inter-sujetos mostraron diferencias significativas en las tres variables evaluadas. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula sobre las diferencias entre los perfiles motivacionales. Los resultados se muestran en la tabla 60.

Tabla 60

Diferencias entre perfiles, valores F y tamaño del efecto de las variables

	Comparaciones de media por parejas						F	η^2
	1 vs 2		1 vs 3		2 vs 3			
	DM	IC	DM	IC	DM	IC		
Motivación escolar	12.20*	9.19/15.19	24.65*	21.45/27.83	12.45*	9.66/15.23	264.24*	.68
Valor a la tarea	9.70*	7/12.40	20*	17.13/22.87	10.30*	7.79/12.81	215.51*	.64
Autoconcepto académico	7.99*	5.92/10.05	16.91*	14.72/19.10	8.93*	7.01/10.84	265.21*	.68

Notas: 1= Perfil altamente motivado; 2= Perfil moderadamente motivado; 3= Perfil poco motivado; DM= Diferencia de medias; IC= Intervalos de confianza; * $p < .01$

En la tabla 60 se puede observar que los perfiles motivacionales ejercen efectos muy similares en todas las variables. Con base en las etas al cuadrado, tanto la motivación escolar, como el valor a la tarea y el autoconcepto académico, se encuentran ampliamente explicados por el perfil, con tamaños del efecto que van del 64 al 68%. Asimismo, todas las comparaciones entre los grupos mostraron diferencias significativas, es decir, los perfiles son heterogéneos en cada una de las variables.

De manera complementaria, los resultados del análisis discriminante respaldan y corroboran la asociación e importancia de las variables personales en los perfiles motivacionales encontrados en el análisis de conglomerados. Respecto con el porcentaje de participantes totales clasificados correctamente, los datos obtenidos en este análisis indicaron una predicción correcta del 98.8%. De manera específica, en el perfil de alta motivación, el porcentaje de pronostico acertado fue de 98.4%, de 98.1% para el caso del grupo moderadamente motivado y del 100% para el grupo de baja motivación. Se encontró una correlación canónica de .92 y todas las variables mostraron ser importantes en la discriminación de los grupos con contribuciones similares para la función. En la motivación escolar se encontraron valores de $\lambda_{\text{Wilks}} = .317$, $F(2,245) = 264.24$, $p < .001$, en el caso del valor a la tarea fueron $\lambda_{\text{Wilks}} = .362$, $F(2,245) = 215.51$, $p < .001$, y el autoconcepto académico mostró una $\lambda_{\text{Wilks}} = .316$, $F(2,245) = 265.21$, $p < .001$. Los valores del ajuste global fueron adecuados ($\lambda_{\text{Wilks}} = .157$, $X^2 = 452.53$, $p < .001$).

Para un análisis adecuado de los perfiles motivacionales encontrados, se obtuvieron las medias y desviaciones estándar de las variables; motivación escolar, valor a la tarea y autoconcepto académico. Los datos se encuentran en la tabla 61.

Tabla 61

Medias y desviaciones de las variables por perfil motivacional

Variables	Valores	Perfiles		
		Altamente motivado	Moderadamente motivado	Poco motivado
Motivación escolar	Media teórica		48	
	Media	66	53.80	41.35
	Desviación estándar	6.99	6.12	6.11
	Puntuaciones posibles	Mínimo 16 / máximo 80		
	Puntuaciones obtenidas	Mínimo 40 / máximo 78	Mínimo 39 / máximo 68	Mínimo 27 / máximo 55
	Valor a la tarea			
Valor a la tarea	Media teórica		51	
	Media	71.92	62.21	51.91
	Desviación estándar	5.73	5.71	5.69
	Puntuaciones posibles	Mínimo 17 / máximo 85		
	Puntuaciones obtenidas	Mínimo 56 / máximo 85	Mínimo 48 / máximo 79	Mínimo 35 / máximo 63
	<i>Continuación Tabla 61</i>			
Autoconcepto académico	Media teórica		36	
	Media	50.02	42	33.10
	Desviación estándar	4.29	4.24	4.56
	Puntuaciones posibles	Mínimo 12 / máximo 60		
	Puntuaciones obtenidas	Mínimo 41 / máximo 58	Mínimo 32 / máximo 54	Mínimo 18 / máximo 44

De acuerdo con los datos, el primer perfil agrupó 62 alumnos que representan el 25% de la muestra total e integró 29 niños y 33 niñas (46.77% y 53.23% respectivamente). Este grupo se caracteriza por puntuaciones altas en todas las variables y se puede definir como altamente motivado, ya que las medias de; motivación escolar, valor a la tarea y autoconcepto académico, se encuentran por arriba de la media teórica, alcanzando la cuarta opción de respuesta, “casi siempre”. Lo anterior significa que los estudiantes de este perfil, casi siempre: están dispuestos a realizar las actividades escolares, valoran dichas actividades y se consideran capaces de llevarlas a cabo.

El segundo perfil, constituido por 107 estudiantes (43.14%) con 46 niños y 61 niñas (42.3% y 57% respectivamente) está representado por valores medios-altos. En este grupo, las puntuaciones también superan las medias teóricas, sin embargo, únicamente la media del valor a la tarea se encuentra más próxima con la cuarta opción de respuesta, “casi siempre”, mientras que las de la motivación escolar y autoconcepto académico, corresponden con la tercera opción, “algunas veces”. Quiere decir que en este segundo grupo, casi siempre valoran las actividades que realizan en la escuela, pero sólo algunas

veces están dispuestos a realizarlas, tal vez porque se sienten medianamente capaces de ejecutarlas. Por ello, el segundo perfil se puede nombrar como moderadamente motivado.

Por su parte, el tercer perfil, formado por 79 alumnos (31.86%) con 32 niños y 47 niñas (40.5% y 59.5% respectivamente) se distingue en tener puntuaciones bajas en cada una de las variables. En comparación con los dos grupos restantes, sus valores son inferiores en todos los casos. En este, dos de las puntuaciones; motivación escolar y autoconcepto académico, son inferiores de la media teórica, y sólo el valor a la tarea se encuentra por arriba, aunque la diferencia es mínima (.91). Los puntajes de dichas variables corresponden con la tercera opción de respuesta, “algunas veces”. Es decir, los alumnos en este grupo, algunas veces: están dispuestos a llevar a cabo las actividades escolares; las valoran; y, se consideran capaces de realizarlas. Por lo tanto, a este grupo se le puede definir como poco motivado. La representación gráfica de las medias de los perfiles se muestra en la figura 8. Dichas medias se calcularon con base en puntuaciones estandarizadas. En este proceso, los valores de las variables fueron divididos entre la cantidad de reactivos de su respectiva escala, para obtener puntuaciones estandarizadas y comparables entre sí.

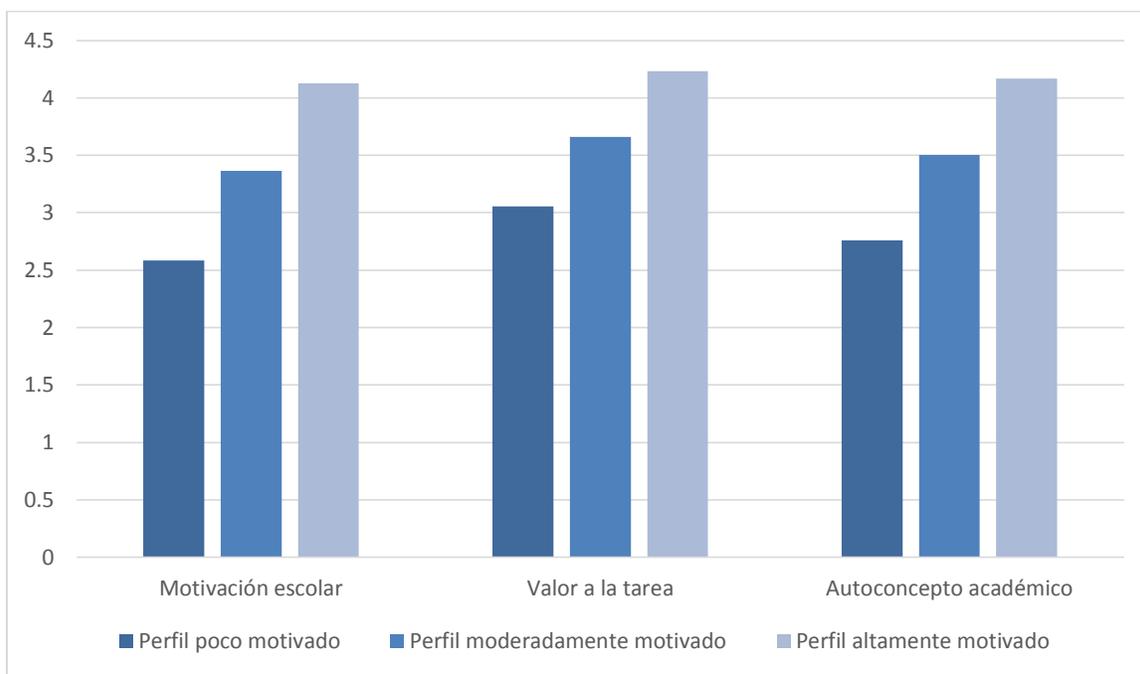


Figura 8. Comparación por perfil de las medias de; motivación escolar, valor a la tarea y autoconcepto académico.

Es posible observar en la figura 8, que los niveles de motivación escolar y sus factores individuales, valor a la tarea y autoconcepto académico, aumentan sistemáticamente con base en el perfil de pertenencia. Por consiguiente, los alumnos moderadamente motivados tienen valores superiores en las tres variables que los

estudiantes del grupo poco motivado, a su vez, el perfil altamente motivado cuenta con grados más altos en comparación con el moderadamente motivado. También se muestra que el valor a la tarea posee las puntuaciones más altas en comparación con la motivación escolar y el autoconcepto académico. La puntuación más baja le corresponde a la motivación escolar. Por ello, los alumnos reportaron valorar más las actividades que la capacidad auto percibida y la disposición para realizarlas. No obstante, las diferencias son mínimas.

Para un análisis más detallado de los perfiles motivacionales, fueron calculadas sus frecuencias y porcentajes con base en la escuela, grado y sexo de los alumnos. Los datos encontrados se muestran en la tabla 62.

Tabla 62

Frecuencia y porcentaje de alumnos en cada perfil por escuela, grado y sexo

		Perfil					
		Altamente motivado		Moderadamente motivado		Poco motivado	
		F	%	F	%	F	%
Escuela	AC matutino	21	29.2	38	52.8	13	18.1
	JR matutino	24	35.8	26	38.8	17	25.4
	JC Vespertino	4	22.2	7	38.9	7	38.9
	EZ Tiempo completo	13	14.3	36	39.6	42	46.2
Grado	4 ^o	20	23.3	42	48.8	24	27.9
	5 ^o	21	29.2	25	34.7	26	36.1
	6 ^o	21	23.3	40	44.4	29	32.2
Sexo	Niños	29	27.1	46	43	32	29.9
	Niñas	33	23.4	61	43.3	47	33.3

Nota: F= Frecuencia

En la tabla 62 se puede observar que la escuela JR de turno matutino fue el centro educativo con el mayor porcentaje de alumnos altamente motivados (35.8%), y la EZ de tiempo completo la que menos estudiantes correspondieron con este perfil (14.3%). En el caso de los estudiantes poco motivados, el mayor porcentaje se encontró en esta última escuela (46.2%), y el menor en AC de turno matutino (18.1%). Respecto al grado escolar, tanto los alumnos con perfil de alta y poca motivación, se encontraron en mayor medida en quinto (29.2% y 36.1% respectivamente). Sobre los perfiles de acuerdo con el sexo, los resultados mostraron un mayor porcentaje de niños con perfil alto (27.1%), y de niñas con perfil bajo (33.3%), mientras que en el moderadamente motivado se ubicaron muy similares (niños= 43% y niñas= 43.3%).

Discusión

La motivación escolar ha sido explicada a través de diferentes teorías, sin embargo, el modelo de expectativa-valor desarrollado por Wigfield y Eccles ha mostrado validez ecológica y ser más adecuado para abordar el fenómeno en alumnos de primaria que en

estudiantes de niveles educativos más avanzados (Pintrich & Schunk, 2006). Con base en los resultados, se aporta evidencia empírica de la pertinencia que dicho modelo ostenta en la investigación y comprensión de la motivación en estudiantes de primaria, aunque con ciertas consideraciones, reflexiones y críticas sobre el planteamiento del factor contextual en la teoría expectativa-valor, el cual es analizado con detenimiento en la discusión del siguiente paso. Si bien, en el presente estudio no se tomó en cuenta a la expectativa, se considera un aporte importante a favor de la teoría de expectativa-valor, porque el autoconcepto académico y la expectativa forman parte de los autoesquemas, es decir, de la percepción que poseen los estudiantes sobre sí mismos. Incluso, a nivel teórico (González, 2005) y empírico (Pintrich & Schunk, 2006) las diferencias entre autoconcepto, expectativa y autoeficacia no son claras.

A favor de la asociación entre las tres variables estudiadas, es decir, el factor personal y la motivación, según Eccles et al. (1983) los niños participan en las actividades escolares por el valor que adjudican a ellas, y esto abre la posibilidad de demostrar la propia capacidad. Por consiguiente, la teoría concuerda con los resultados obtenidos en las relaciones encontradas entre motivación escolar, valor a la tarea y autoconcepto académico.

Para Wigfield y Eccles (2000) el valor a la tarea es uno de los componentes con mayor solidez teórica y empírica en la explicación de la motivación escolar, por lo que una correlación positiva de moderada a alta era de esperarse en los datos del presente estudio. Asimismo, los hallazgos de dicha relación cuentan con respaldo teórico y empírico. De acuerdo con la literatura, cualquier abordaje sobre la motivación debe incluir la percepción del alumno hacia la actividad, es decir, el valor a la tarea (Maquilón & Hernández, 2011), además, los resultados de algunos estudios han encontrado que los alumnos con mayor valor a la tarea poseen mayor motivación (González, 2005; Viljaranta, 2010; Wang & Eccles, 2013; Wigfield & Eccles, 1992; 2000).

Los teóricos argumentan que las conductas de elección hacia las actividades académicas y el grado de esfuerzo y persistencia desplegados en ellas, pueden ser explicados con base en el valor que los estudiantes adjudican a la actividad (García et al., 1998; González, 2005; Jiménez & Macotela, 2008; Pintrich & De Groot, 1990; Pintrich & Schunk, 2006; Valenzuela, 2007; Wigfield & Eccles, 2000) por medio de sus componentes de logro, interés, utilidad y costo, (Eccles et al., 1983; Pintrich & Schunk, 2006). En ese caso, las correlaciones encontradas entre los factores de la motivación escolar y el valor a la tarea corroboraron empíricamente dichos argumentos teóricos.

De manera similar con las concepciones teóricas, los datos del presente estudio también mostraron relaciones entre todos los factores del valor a la tarea y la motivación escolar, entre las que destacó la utilidad. Esta fuerte correlación puede ser explicada porque con base en los datos de otros estudios, la utilidad se vincula con la cantidad de deberes realizados, el tiempo dedicado a ellos (Pan et al., 2013) la motivación intrínseca y la gestión

del tiempo (Valle, Regueiro, Estévez et al., 2015). Otras investigaciones han mostrado que los estudiantes con poco valor hacia la lectura, no se esfuerzan en comprender lo que leen (Madero & Gómez, 2013) y que el disfrute está relacionado con la motivación escolar (Kim & Hodges, 2012), datos que son congruentes con las correlaciones positivas encontradas entre los factores del valor a la tarea y la motivación escolar.

De acuerdo con los resultados, niveles altos de utilidad percibida por la actividad y bajos valores de costo, se asocian con grados más altos de esfuerzo físico y el tiempo dedicado. Es decir, los alumnos que consideran útil la actividad y que requieren poco empeño físico para realizarla, tienden a pasar mucho tiempo trabajando, empleando procesos cognitivos de forma significativa, tal como se encontró en las asociaciones de la utilidad y el costo (componentes del valor a la tarea) con la persistencia y el esfuerzo (elementos de la motivación escolar).

Respecto al autoconcepto académico, existe evidencia considerable que respalda los hallazgos obtenidos. Los trabajos de Guay et al. (2010) y Veiga et al. (2015) coinciden en que los alumnos con niveles elevados de autoconcepto académico están más motivados en su aprendizaje escolar. Por su parte, también existen resultados que indican relaciones específicas entre dimensiones de estas variables, vínculos con otros procesos implicados en la motivación e investigaciones que abordan dicha asociación desde un modelo teórico específico. Por ejemplo, Madero y Gómez (2013) encontraron que las creencias positivas acerca de la habilidad lectora favorecen el esfuerzo que imprime el alumno durante la lectura. Por otra parte, Castejón (2011) mostró que los alumnos con autoconcepto alto tienden a asumir el control de sus procesos de aprendizaje, y Seaton et al. (2014) probó la existencia de relaciones recíprocas entre autoconcepto académico y las orientaciones a metas.

Por su parte, también existe una extensa literatura sobre la relación del valor a la tarea con diferentes autoesquemas, principalmente con autoeficacia, expectativa y autoconcepto. En un principio, es importante mencionar que las percepciones sobre la propia capacidad y el posible resultado en una actividad, forman parte de algunos de los modelos explicativos más importantes de la motivación escolar. Por ejemplo, la autoeficacia en el modelo de Bandura, y la expectativa junto con el valor en la teoría de Wigfield y Eccles. Por ello, es comprensible que la percepción del alumno sobre sí mismo y hacia la actividad se consideren variables necesarias en cualquier abordaje sobre la motivación (Maquilón & Hernández, 2011). Para Coll y Miras (1993) la persistencia y el esfuerzo con la que se comportan los alumnos depende del valor que atribuyen a la actividad y del concepto que tienen sobre sus propias capacidades para el aprendizaje. En consecuencia, son variables asociadas, tal y como se encontró en los resultados del presente estudio.

Los siguientes estudios concuerdan con los datos obtenidos, los hallazgos de Herrera (2014) indican que la valoración a la tarea y las creencias de autoeficacia están relacionadas, y explican cada una el 20% del rendimiento académico. Particularmente con el autoconcepto, para Fernández (2007) este es uno de los factores que más inciden sobre el valor. Asimismo, otros trabajos han demostrado que: a) una valoración alta promueve que los alumnos consideren desempeñarse bien en el siguiente año escolar (Viljaranta, 2010); b) el valor intrínseco hacia las matemáticas y las creencias sobre la capacidad hacia la misma materia, son variables que explican el abandono escolar (Fan & Wolters, 2014); y, c) existe relación entre comprensión lectora y creencias sobre sí mismos como lectores y sobre el valor que adjudica a la tarea (Madero & Gómez, 2013).

En resumen, existe convergencia con diversas investigaciones sobre la relación entre la motivación escolar, el autoconcepto académico y el valor a la tarea. En términos estadísticos, ésta se define como lineal, positiva y con magnitudes entre moderadas y altas, presente en diversos estudios y con alumnos de diferentes niveles académicos y países, por lo que se aporta a la posibilidad de generalizar los hallazgos.

Aunque las características del estudio y los análisis calculados no permiten establecer inferencias causales, de acuerdo con los supuestos de la teoría de expectativa-valor de Wigfield y Eccles (2000) y los datos de éste y diversos estudios, es posible considerar que los estudiantes se implican en sus actividades académicas porque se consideran capaces de realizarlas y porque las consideran valiosas. En ese sentido, se puede decir que los alumnos desmotivados o poco dispuestos, probablemente se consideran poco capaces y/o no valoran las actividades escolares. Los hallazgos respecto con el impacto del autoconcepto académico y el valor a la tarea en la motivación escolar, indicaron una mayor asociación del primero en comparación con el valor a la tarea, por lo que, al parecer, el autoconcepto académico parece ser aún más relevante en la motivación escolar de los estudiantes. Por ello, aunque un niño perciba que estudiar matemáticas es importante, es posible que no haga su tarea si considera que no cuenta con la suficiente capacidad cognitiva para aprender.

La información obtenida respecto a las variables del factor personal permitió el establecimiento de perfiles motivacionales de niños con características similares dentro del mismo grupo motivacional, pero con divergencias significativas al compararlos con estudiantes de otro grupo con diferentes niveles de motivación, autoconcepto y valor. Esta homogeneidad intragrupal y heterogeneidad intergrupala enmarcada por los diferentes niveles en las variables personales evaluadas, indicó que los alumnos del perfil de alta motivación cuentan con los valores más altos en la motivación escolar, el autoconcepto académico y el valor a la tarea, alcanzando la opción de respuesta “casi siempre”. Desde esta perspectiva, estos niños casi siempre están dispuestos a realizar las actividades escolares, valoran dichas actividades y se consideran capaces de llevarlas a cabo. Los del perfil moderado obtuvieron puntuaciones por debajo del primer grupo, pero superiores a los

del perfil bajo, siendo estos últimos los menos motivados y los que se perciben con la capacidad más baja y la menor valía por las actividades, lo que significa que algunas veces; están dispuestos a llevar a cabo las actividades escolares, las valoran y se consideran capaces de realizarlas.

Por lo tanto, la descripción de los tres perfiles examinados fueron consistentes con las correlaciones lineales, positivas y significativas halladas en los resultados, además de que permitieron identificar a dos niños representativos de cada uno de los perfiles para entrevistar a sus madres y profesores, con los propósitos de contextualizar los datos obtenidos en el factor personal y profundizar en el entendimiento de la presencia de alumnos con diferentes grados de motivación escolar, valor a la tarea y autoconcepto académico.

Finalmente, al comparar los resultados obtenidos con otros trabajos sobre perfiles en contextos escolares, se observa que la similitud más significativa reside en la presencia de grupos de alta y baja motivación. Tanto en los datos que aquí se presentan, como en las investigaciones de Franco et al. (2017), Sánchez-Oliva et al. (2015), Valle, Regueiro, Rodríguez et al. (2015) y Valle, et al. (2010) se identificaron agrupaciones de alumnos con poca y alta motivación escolar. La semejanza sobresale porque las muestras son diferentes en edad y nacionalidad. Por ello, los datos del presente estudio apoyan la generalización del hallazgo, y aportan a la evidencia empírica ya existente sobre la presencia de grupos con diferencias en la motivación escolar. Además, los porcentajes de los perfiles altamente motivados (25%) y poco motivados (31.85) concuerdan con los de Valle, Regueiro, Rodríguez et al. (2015), quienes reportaron 36.3% y 25.9% respectivamente.

Basta con observar los salones de clase para percatarse que existen estudiantes con grados divergentes de interés, persistencia y esfuerzo, no obstante, los resultados también implican otras variables, el autoconcepto académico y el valor a la tarea, que complementan la descripción de los perfiles y promueven un mejor entendimiento del fenómeno. Por ejemplo, con base en los resultados obtenidos, se puede inferir que el grupo de alumnos poco motivados; a) pasan cortos periodos de tiempo realizando sus actividades, b) emplean sus capacidades cognitivas de manera superficial, c) están poco dispuestos a aprobar sus exámenes, d) suelen pensar que son incapaces de hacer lo que el maestro les demanda, e) consideran que tienen capacidades limitadas para poner atención, estudiar, concentrarse y memorizar, f) perciben que cumplir con las materias de matemáticas, geografía e historia es difícil, agotador y poco divertido, y, g) opinan que es cansado y poco útil realizar las actividades escolares.

Otro aspecto que robustece la identificación de las agrupaciones antes mencionadas es que en los hallazgos de Franco et al. (2017), Valle, Regueiro, Rodríguez et al. (2015) y Valle, et al. (2010), así como en los del presente estudio, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos, por lo que es posible argumentar sobre la

validez de los datos obtenidos. En comparación, los perfiles explicaron una mayor variabilidad ($\eta^2 = .60$) que, en los estudios de Valle, Regueiro, Rodríguez et al. (2015) y Franco et al. (2017), los cuales reportaron $\eta^2 = .20$ y $.12$ respectivamente. En parte, las diferencias de estos valores probablemente se deban a las diferencias en las muestras y a que el autoconcepto académico, el valor a la tarea y la motivación escolar sean variables más adecuadas y de mayor relevancia que las expuestas en otras teorías.

Los estudios de Franco et al. (2017) y Valle, Regueiro, Rodríguez et al. (2015) se basaron en los modelos de autodeterminación y orientación a metas con las variables; motivación intrínseca, orientación al ego, orientación a la tarea, creencias de control, ansiedad ante los exámenes y rendimiento actual. No obstante, Valle, Regueiro, Rodríguez et al. (2015) también incluyeron el valor a la tarea y el autoesquema. Las varianzas explicadas en estas variables fueron de $\eta^2 = .518$ y $.441$, respectivamente, valores semejantes con los observados en la presente investigación ($\eta^2 = .64$ en valor a la tarea y $.68$ en autoconcepto académico).

Por otro lado, se observaron dos diferencias con otras investigaciones; la cantidad de perfiles obtenidos y la combinación de variables que caracterizan dichos grupos. Ambos aspectos están estrechamente relacionados, porque la cantidad de perfiles depende de la combinación y número de variables. Únicamente en la investigación de Franco et al. (2017) se identificaron tres perfiles, la misma cantidad que en el presente estudio, sin embargo, Sánchez-Oliva et al. (2015), Valle, Regueiro, Rodríguez et al. (2015) y Valle, et al. (2010) encontraron cuatro o más. Es factible que las divergencias en las muestras estén implicadas en estas diferencias, pero, es más probable que se deba a los modelos en los que se basan los estudios.

En general, la teoría de la autodeterminación y orientación a metas fueron las bases de las que partieron los trabajos de los autores antes mencionados. Una particularidad de ambos enfoques es que “dividen” a la motivación escolar. En el caso de la autodeterminación la fraccionan en intrínseca y extrínseca, y en la orientación a metas en metas de rendimiento y aprendizaje. Esta división implica que diferentes (incluso contrarios) aspectos de la motivación están presentes en los alumnos al mismo tiempo. Es decir, los estudiantes pueden tener altos niveles de motivación extrínseca y bajos niveles de intrínseca, o viceversa. De forma similar, los alumnos pueden tener metas altas de aprendizaje, pero bajas en rendimiento y viceversa. Por ello, estas concepciones permiten diferentes combinaciones de variables, lo que invariablemente aumenta la cantidad de perfiles identificados.

La teoría de expectativa-valor, enfoque base del presente estudio, supone que la motivación escolar, los autoesquemas y el valor a la tarea, van en la misma dirección, lo que equivale a una relación positiva en términos estadísticos. Si una sube, las otras también, si una baja, las otras también. Desde este modelo, las asociaciones inversas entre variables

son incongruentes, porque difícilmente existen alumnos motivados que se consideran incapaces y no valoran las actividades. En este sentido, con base en los supuestos de la teoría y en las correlaciones positivas obtenidas en los resultados, era de esperar que dentro de los perfiles se ubicaran alumnos con niveles similares de motivación, autoconcepto y valor. En otras palabras, se obtuvo homogeneidad dentro de los grupos y heterogeneidad entre los grupos, supuesto que fue verificado en las diferencias mostradas por el análisis de varianza.

Paso 3. Análisis de las características de alumnos con diferentes perfiles motivacionales y su vinculación con el acompañamiento parental y docente.

Justificación

La investigación versada en el tema suele ser parcial pese a que se reconoce que la motivación escolar es un fenómeno que se configura a partir de la interacción entre factores psicológicos del alumno y su contexto (Nicholson, 1998; Pinan, 2015; Wang & Eccles, 2013). De tal forma, es común que los estudios sólo estén centrados en los factores individuales del alumno (como los auto-esquemas académicos) o en algún aspecto del factor contextual (influencia de los padres y maestros), por lo que rara vez se estudian los tres elementos de manera conjunta, es decir, al alumno, sus padres y profesores.

Ejemplo de lo anterior es que sólo se encontraron dos investigaciones que consideraron los tres elementos antes mencionados, aunque cabe resaltar que fueron realizadas en Estados Unidos y Canadá, por lo que se evidencia la falta de estudios en México y Latinoamérica. En Estados Unidos, la investigación de Garn y Jolly (2014) tuvo como muestra a alumnos sobresalientes, por lo que se desconoce si el fenómeno motivacional se presenta de la misma forma en estudiantes regulares. Por su parte, en Canadá, el estudio de Gillet, Vallerand y Lafrenière (2012) se centró en alumnos de secundaria, por lo cual, se desconoce el comportamiento de las variables en alumnos más pequeños, situación relevante, ya que hallazgos como los reportados por Cleary y Chen (2009), Martin (2012b), Regueiro, Suárez, Valle, Núñez y Rosário (2015), Valle, Regueiro, Estévez et al. (2015), Veiga, García, Reeve, Wentzel y García (2015) muestran que la motivación escolar suele disminuir conforme los alumnos avanzan de grado académico.

En cuanto a los factores individuales, sobresalen el autoconcepto académico (King, Ganotice & Watkins, 2012; Veiga, García, Reeve, Wentzel & García, 2015) y el valor a la tarea (Maquilón & Hernández, 2011; Wang & Eccles, 2013). Por su parte, entre los factores contextuales predominan el acompañamiento parental (Guzmán, Jaramillo & Toro, 2013; Jiménez, Klimenko & Sepúlveda, 2013; Naranjo & Farinago, 2013; Narimene, 2014; Pineda, 2013; Regueiro et al., 2015; Remón, 2013) y docente (Gillet, Vallerand & Lafrenière, 2012; Niehaus, Rudasill & Adelson, 2012; Opdenakker, Maulana & Brok, 2012; Steinmann, Bosch & Aiassa, 2013; Wang & Eccles, 2013) como los elementos más relacionados con la motivación escolar. Además, de acuerdo con algunos investigadores, existen diferentes asociaciones entre los factores contextuales e individuales antes mencionados.

Desde esa perspectiva, es evidente el influjo del profesor en el autoconcepto académico (Komarraju, 2013) y en el valor a la tarea de los alumnos (Wang & Eccles, 2013), así como el acompañamiento de los padres en la valoración hacia las actividades escolares (Cecchini, Gonzáles, Carmona & Contreras, 2004) y en la configuración del autoconcepto académico (P. Sánchez, 2006). A pesar de ello, se desconoce la relación entre

el acompañamiento parental y docente, así como la asociación entre las cuatro variables con la motivación escolar, por lo tanto, no existe una identificación ni análisis integral y adecuado del perfil motivacional de los alumnos.

La investigación podrá favorecer el diseño de entornos familiares y escolares óptimos, que sean capaces de aportar bases sólidas para una posterior reformulación de contextos educativos (Expósito & Manzano, 2010; Ryan & Deci, 2000; Wentzel & Wigfield, 2009). De esta manera, a través de las variables propuestas se pretende conformar una concepción integrativa al buscar en la comprensión de la motivación escolar, la relación tanto de factores contextuales como individuales, que puedan aportar al diseño de intervenciones con base en evidencia científica.

Pregunta

¿Cómo son las características contextuales --acompañamiento parental y acompañamiento docente-- en una muestra de alumnos de 4° a 6° de primaria con diferentes perfiles motivacionales?

Objetivo

Analizar las características contextuales --acompañamiento parental y acompañamiento docente-- en una muestra de alumnos de 4° a 6° de primaria con diferentes perfiles motivacionales.

Hipótesis conceptuales

- Factor contextual y personal.

Para Schunk y Pajares (2009) el autoconcepto académico es una variable de naturaleza normativa, que, de acuerdo con Carrera (2016), se origina principalmente por la relación que el alumno tiene con las personas más significativas. Entre estos agentes significativos, en el caso de los niños, sobresalen sus padres como las personas más importantes e influyentes. Algunos estudios demuestran que el apoyo familiar ejerce un efecto directo sobre el autoconcepto académico, y estos, en conjunto explican el ajuste escolar (Rodríguez-Fernández et al., 2012). Asimismo, de acuerdo con Risso et al. (2010) el éxito académico de los alumnos depende de la valoración familiar hacia sus estudios y el autoconcepto académico que posee. Por esa razón, se espera una asociación entre el acompañamiento parental con el autoconcepto académico del estudiante.

Por su parte, en la configuración del valor a la tarea interactúan una amplia gama de factores sociales y culturales (Wigfield & Eccles, 1992; Wigfield et al., 2009). Según Wigfield y Eccles (2000) los padres transmiten a sus hijos diversas creencias con base en el estatus socioeconómico, los niveles educativos, las determinantes culturales de los roles de género y algunos prejuicios sociales (como el supuesto de que los hombres son mejores en

los deportes), los cuales influyen y configuran el valor a la tarea que tienen los alumnos hacia las actividades escolares. En consecuencia, se considera que el valor a la tarea que posee el alumno se vinculará con el acompañamiento parental.

En relación con el autoconcepto académico y la influencia de los docentes, como se comentó anteriormente, el autoconcepto académico del alumno se origina a través de la relación con las personas más significativas (Schunk & Pajares, 2009). Desde esta perspectiva, para Jackson (1991) los profesores suelen ser el segundo grupo más importante para los niños de primaria. Las percepciones de los estudiantes sobre el apoyo emocional de los profesores (entre otras variables, como oferta de elección y enseñanza relevante) influyen en el autoconcepto académico y valor a la tarea (Wang & Eccles, 2013). Con base en lo anterior, se presume que se encontrará una asociación entre el acompañamiento con el autoconcepto académico de los alumnos.

Respecto a la asociación entre el valor a la tarea y el acompañamiento docente, según Pintrich y Schunk (2006), los recuerdos sobre experiencias en el salón de clases fomentan la aproximación o evitación hacia las actividades, dependiendo de los estados emocionales experimentados en el pasado que se asocian con la tarea presente. Desde esa perspectiva, el docente suele determinar la presentación de la actividad académica, por eso, sus acciones durante la enseñanza están relacionadas con el valor a la tarea. En el estudio de Rosas et al. (2010) se identificó que la intervención por medio de pizarras interactivas (aspecto relacionado con la enseñanza dinámica y didáctica), fomentó mayor disfrute de las actividades escolares por parte de los alumnos. Igualmente, en los resultados obtenidos por Sánchez-Rosas et al. (2016) se probó que la atención en clase se debe al comportamiento docente percibido, el valor a la tarea, el disfrute y la vergüenza. Por su parte, se hallaron relaciones significativas entre las variables docente-valor y docente-disfrute (Sánchez-Rosas et al., 2016). Por consiguiente, se espera encontrar una asociación del valor a la tarea con el acompañamiento docente.

- Acompañamiento parental y motivación escolar.

Los modelos teóricos más relevantes de la motivación escolar (autoeficacia, autodeterminación, atribuciones causales, orientación a metas de logro y expectativa-valor) reconocen que está influenciada por el contexto del estudiante. Aunque la motivación es propia del alumno, los padres ejercen un gran influjo sobre ella (Fernández, 2007; B. Núñez & Peguero, 2010; Pinan, 2015). Según varios resultados, niveles altos de motivación se asocian con el apoyo parental al realizar los deberes escolares (Jiménez et al., 2010; Naranjo & Farinago, 2013; Regueiro, Suárez et al., 2015). Asimismo, las estrategias de los padres en el acompañamiento de la actividad cognitiva de sus hijos se relacionan de manera significativa con la motivación escolar de los niños, especialmente en el interés y persistencia (Klimenko & Sepúlveda, 2013). Con base en lo anterior, se espera que, la dimensión de implicación conductual y cognitivo-intelectual del acompañamiento parental,

se vincule con la motivación escolar de los alumnos, especialmente con el interés y la persistencia.

- Acompañamiento docente y motivación escolar.

En consideración de Escárcega (2016), Naranjo y Farinago (2013) la disposición favorable hacia el aprendizaje, componente importante de la motivación escolar, se determina en parte por el ambiente escolar. Con base en lo anterior, el docente es el agente más importante del contexto escolar para el alumno, por ello, el acompañamiento docente se relaciona con la motivación escolar. Algunos hallazgos han encontrado que, los estudiantes que usan tecnologías del aprendizaje durante las clases están más motivados, situación que se asocia con la dinámica y didáctica escolar (Expósito & Manzano, 2010; Peinado & Navarro, 2014; Rosas et al., 2010). De acuerdo con diversos profesores, el uso de tecnologías como medio para el aprendizaje, es una fuente detonadora de motivación escolar (Cereno, 2016; Mendoza, 2016).

No obstante, existen escuelas, principalmente en comunidades indígenas y rurales, sin presencia de dispositivos tecnológicos (Anastasio, 2016), aunque no por ello signifique que los materiales utilizados en dichos centros educativos sean incapaces de generar motivación en los alumnos. La implementación de juegos, ejercicios físicos y divertidos (Falcone, 2016), materiales diversos y llamativos (Palma, 2016), herramientas y actividades dinámicas (García, 2016) también pueden promover interés, persistencia y esfuerzo.

A nivel teórico, el manejo del tiempo y la programación flexible de actividades variadas, son algunos de los principios más relevantes en la organización motivacional de la instrucción (Díaz & Hernández, 2002; Falcone, 2016). Con base en Jordana (2016), Kaben (2012), Mastranzo (2016) y Núñez (2016) varios autores consideran que un aprendizaje didáctico y divertido provoca motivación en los alumnos.

Para Naranjo (2007) la característica más importante de los docentes para motivar es el uso de estrategias didácticas para planear, preparar y presentar la clase de manera dinámica. Además, de acuerdo con Suárez (2008) otros elementos significativos de los docentes motivadores son, el reconocimiento de las tareas realizadas y la libertad de elección que se otorga a los alumnos. Se reconoce que el control del alumno hacia su propio aprendizaje es uno de los elementos esenciales para desarrollar la motivación, por esa razón, dar el máximo de opciones posibles para que el alumno actúe de una manera determinada, es un elemento clave (Anastasio, 2016; Díaz & Hernández, 2002; Gillet et al., 2012; Gran & Jolly, 2014). De acuerdo con Figueroa (2016) los estudiantes disfrutaban del aprendizaje, y realizan las tareas con mayor entusiasmo cuando ellos las eligen, que cuando son impuestas por el maestro.

Por ello, se presume que los componentes del acompañamiento docente; reconocimiento, autonomía, didáctica y dinámica, se asociarán con la motivación escolar y sus dimensiones, interés, persistencia y esfuerzo.

Identificación de variables

- Clasificación de variables.

Tanto el acompañamiento parental como el docente se consideraron variables situacionales y categóricas.

- Definiciones conceptuales.

Se consideran las mismas definiciones teóricas mencionadas en los apartados anteriores.

- Definiciones operacionales.

Acompañamiento parental. Respuestas de los padres sobre los componentes; conductual, cognitivo-intelectual y personal, de la guía de entrevista semiestructurada de acompañamiento parental.

Acompañamiento docente. Respuestas de los maestros sobre los componentes; reconocimiento, autonomía, dinámica y didáctica, de la guía de entrevista semiestructurada de acompañamiento docente.

Participantes

Participaron seis tutores ($M = 36.67$ años; $DE = 8.31$) y seis maestros ($M = 39$ años; $DE = 10.29$) de los alumnos de la fase anterior. Uno de los tutores fue la tía del alumno y los cinco restantes fueron las mamás de los niños. En cuanto a los maestros, fueron dos de cada grado, y cuatro de estos fueron hombres mientras que el resto fueron mujeres. La selección fue a través de un muestreo no probabilístico propositivo con base en el perfil motivacional identificado en los estudiantes.

Características del estudio

- Cualitativo, exploratorio de campo.
- No experimental, de un solo grupo o caso.

Instrumentos

Guía de entrevista semiestructurada de acompañamiento parental. Cuestionario con 30 preguntas abiertas. Se aplica de manera individual a padres de familia con hijos en primaria. El instrumento se divide en dos apartados. 1) Datos generales que sirven para conocer características sociodemográficas de la familia. 2) Preguntas sobre el acompañamiento parental basadas en Grolnick (1997) y divididas en cuatro secciones; a)

dos preguntas de apretura, b) diez sobre acompañamiento conductual, c) diez de acompañamiento personal, y d) ocho de acompañamiento cognitivo-intelectual.

Guía de entrevista semiestructurada de acompañamiento docente. Cuestionario con 24 preguntas abiertas. Se aplica de manera individual a maestros de primaria. El instrumento se divide en dos apartados. 1) Datos generales que sirven para conocer características sociodemográficas del profesor. 2) Preguntas sobre el acompañamiento docente divididas en cinco secciones; a) dos preguntas de apretura, b) cinco sobre reconocimiento hacia el alumno, c) seis sobre autonomía brindada al alumno, d) cinco para conocer la didáctica empleada durante la enseñanza, y e) seis para conocer la dinámica de las clases.

Procedimiento

1. Se identificaron seis alumnos que correspondían a diferentes perfiles motivacionales.
2. Se obtuvo la autorización de los directivos y profesores de la escuela. Se les garantizó a los participantes la confidencialidad de la información obtenida y se les informó que los resultados se utilizarían sólo con fines de investigación.
3. Finalmente, se entrevistó de manera individual y dentro de las escuelas, a las madres o tutores y a los maestros. Los familiares de los alumnos fueron citados a la hora de entrada para las entrevistas y el horario con los docentes fue convenido con ellos. Todas las participaciones fueron voluntarias y se agradeció la participación.

Análisis de la información

Integración de la información cualitativa. La información cualitativa fue integrada para complementar y otorgar sentido a la información cuantitativa recabada en la fase anterior. Por ello, se compararon los códigos y temas encontrados con los resultados estadísticos por medio de tablas y figuras. Se logró especial énfasis en la comparación de las características del contexto (acompañamiento parental y docente) con los valores psicológicos e individuales de los alumnos (autoconcepto académico y valor a la tarea), para comprender de forma integral sus asociaciones entre sí, y con la motivación escolar. La información cualitativa fue analizada con análisis de contenido categorial con apoyo del programa Atlas.ti (V. 8.3).

Resultados

Para seleccionar a los padres y maestros adecuados para las entrevistas, se identificaron a los niños que obtuvieron puntajes pertenecientes a cada perfil y formaran parte de los grupos escolares con la mayor proporción de estudiantes en el mismo perfil. Este proceso permitió elegir a los padres y maestros representativos de cada grupo motivacional. Sus características se muestran en la tabla 63.

Tabla 63

Alumnos seleccionados para entrevista parental y docente con base en su perfil, puntuaciones y grupo escolar

Alumno	Sexo	Perfil	Puntuaciones en las escalas			Escuela	Grado	Porcentaje de alumnos en el grupo		
			ME	VT	AA			P1	P2	P3
1KE	Niña	P1	66	77	54	JR m	4	44.4	38.9	16.7
2AN	Niña	P1	70	81	50	AC m	5	36	35	29
3DR	Niño	P2	56	66	39	AC m	4	22.6	58.1	19.4
4DP	Niño	P2	50	68	42	AC m	6	33.3	55.6	11.1
5DD	Niño	P3	44	59	36	EZ tc	5	11.1	33.3	55.6
6IR	Niña	P3	44	48	40	EZ tc	6	6.7	26.7	66.7

Nota: P1= Perfil altamente motivado; P2= Perfil moderadamente motivado; P3= Perfil poco motivado; ME= Motivación escolar; VT= Valor a la tarea; AA= Autoconcepto académico; m= turno matutino; tc= jornada escolar de tiempo completo

En la tabla 63 se observa que los niños seleccionados forman parte de tres escuelas y tres grados diferentes, por lo que existen seis grupos escolares; 4^{to} de la escuela JR, 4^{to}, 5^{to} y 6^{to} de la primaria AC, y 5^{to} y 6^{to} de la escuela EZ. Los grupos escolares en los que estudian corresponden a los perfiles motivacionales representativos, es decir, poseen los porcentajes más altos de estudiantes dentro del mismo perfil. Por ejemplo, los estudiantes que se ubican en el perfil altamente motivado forman parte del grupo de 4^{to} de la escuela JR y 5^{to} de la primaria AC, los cuales tienen respectivamente 44.4% y 36% de alumnos en este perfil. Los dos del moderadamente motivado pertenecen a 4^{to} y 6^{to} de la primaria AC, que cuentan con 58.1% y 55.6% de alumnos en ese perfil. Los últimos dos de 5^{to} y 6^{to} de la primaria EZ corresponden al perfil poco motivado y sus grupos tienen 55.6% y 66.7% de estudiantes en este perfil. Asimismo, los alumnos representan a los tres perfiles con base en las puntuaciones obtenidas en las escalas. Por lo tanto, sus padres y maestros representan de manera adecuada a los perfiles.

A partir de este proceso de selección, el análisis categorial de las entrevistas se realizó con cada uno de los grupos motivacionales identificados. A continuación, los resultados de la información cualitativa se presentan con base en el área de acompañamiento y el perfil motivacional.

Descripción del acompañamiento parental en alumnos con diferentes perfiles motivacionales.

En primer lugar se muestran los datos sobre el contexto de los alumnos con diferentes perfiles motivacionales. Para obtener la información en este apartado, se les preguntó a las madres o tutoras sobre su familia, como miembros, edades y sexo. No obstante, se priorizó la información de los padres o cuidadores de los alumnos, con el propósito de profundizar en las condiciones familiares y contextualizar los datos obtenidos en las escalas. La información se muestra en la tabla 64.

Tabla 64

Características del ambiente familiar por perfil

Parentesco	Edad	Perfil	Nivel educativo	Ocupación	Expectativa	Tipo de familia	Información del padre	
							Características	Implicación
Madre.	30	PAM	Bachillerato.	Ama de casa, comerciante un día entre semana y vocal de desayunos.	Licenciatura.	Nuclear con dos hijos de 4 y 9 años.	31 años y estudia el bachillerato.	Está en casa en las tardes, es el sostén económico y apoya en las tareas escolares.
Madre.	42	PAM	Bachillerato trunco.	Ama de casa y vocal de desayunos.	Licenciatura.	Nuclear con tres hijos de 10, 20 y 26 años.	48 años y bachillerato.	Está en casa en las noches y es el sostén económico.
Madre.	43	PMM	Bachillerato	Ama de casa.	Licenciatura.	Nuclear con tres hijos de 5, 7 y 10 años.	45 años con licenciatura trunca.	Está en las mañanas en casa y es el sostén económico.
Madre.	47	PMM	Técnico.	Ama de casa con trabajo eventual.	Posgrado.	Familia extensa (abuelo) con dos hijos de 10 y 19 años.	48 años y bachillerato.	Está en casa en las tardes, es el sostén económico y apoya en las tareas escolares.
Madre.	31	PPM	Secundaria.	Empleada con horario variable.	Licenciatura o bachillerato.	Familia extensa (abuela y dos tías) con tres hijos de 3, 5 y 11 años.	37 años y bachillerato.	Está en las noches en casa y es el sostén económico.
Tía.	27	PPM	Bachillerato trunco.	Comerciante de 9:00 am a 6:00 pm.	Secundaria.	Familia extensa (abuela y dos tíos) con tres hijos de 3, 11 y 13 años.	31 años y primaria.	Ausente

Notas: PAM= Perfil altamente motivado; PMM= Perfil moderadamente motivado; PPM= Perfil poco motivado.

De acuerdo con la tabla 64, se encontraron algunas divergencias en el contexto familiar de los alumnos, sobre todo, entre los perfiles de alta y poca motivación, entre las

que destacan; la ocupación de las madres, el tiempo que pasan en casa, la expectativa educativa, el tipo de familia y la participación de los padres en la educación de los hijos. Se observa que los estudiantes que resultaron como poco motivados viven en familias extensas, que sus madres trabajan, por lo que pasan la mayor parte del tiempo fuera de casa y suponen que sus hijos no llegarán a la universidad.

En cambio, en el caso de los estudiantes que resultaron con alta motivación se observan características opuestas, ellos viven en familias nucleares, las mamás son amas de casa y pasan la mayoría del tiempo con sus hijos, son vocales de desayunos en las escuelas y esperan que sus hijas estudien una carrera universitaria. También resalta que la implicación de los padres es mayor en los estudiantes de alta y moderada motivación. Por consiguiente, es posible que tales diferencias impacten en la motivación, valor a la tarea y autoconcepto de los estudiantes. No obstante, las características familiares encontradas, tanto para los estudiantes con baja motivación como para los altamente motivados, no pueden generalizarse, ya que la muestra es pequeña y los datos son insuficientes para evidenciar aspectos normativos al respecto.

Por otro lado, es posible identificar que algunos elementos son parecidos en todos los perfiles obtenidos con los estudiantes y sus familias. Por ejemplo, el acompañamiento parental y cuidado de los hijos recae en la madre y el soporte económico principalmente en el padre, la cantidad de hijos, el grado académico y edades de los padres también fueron similares. Sin importar el perfil, las familias tienen dos o tres hijos y los padres cuentan con estudios de secundaria o preparatoria, a excepción de un papá en de un niño con un perfil de baja motivación, quien cuenta con estudios de primaria. Asimismo, hay padres jóvenes de 30 años en los estudiantes que mostraron alta y poca motivación. Para un análisis más profundo del acompañamiento parental, a continuación se describe el comportamiento de esta variable en los tres perfiles identificados.

Alumnos con perfil altamente motivado.

El acompañamiento parental de los dos alumnos que resultaron como altamente motivados resalta con dos aspectos. El primero se refiere a un acompañamiento que ocurre sobre todo en los primeros años de trayectoria escolar, específicamente hasta el segundo grado de primaria, que se caracteriza por un acompañamiento más directo y personal, posiblemente debido a la corta edad de los niños y a su mayor necesidad de dirección y ayuda para realizar las actividades escolares. El segundo refleja que los padres en los siguientes grados escolares consideran que su hijo ya puede realizar sus actividades sin su ayuda, tales como preparar los útiles, hacer la tarea y estudiar para los exámenes. En el caso de estos alumnos, se observa que el acompañamiento, si bien se modifica según el grado en que estén sus hijos, es continuo y abarca los aspectos cognitivos, conductuales y personales como puede observarse en la figura 9.

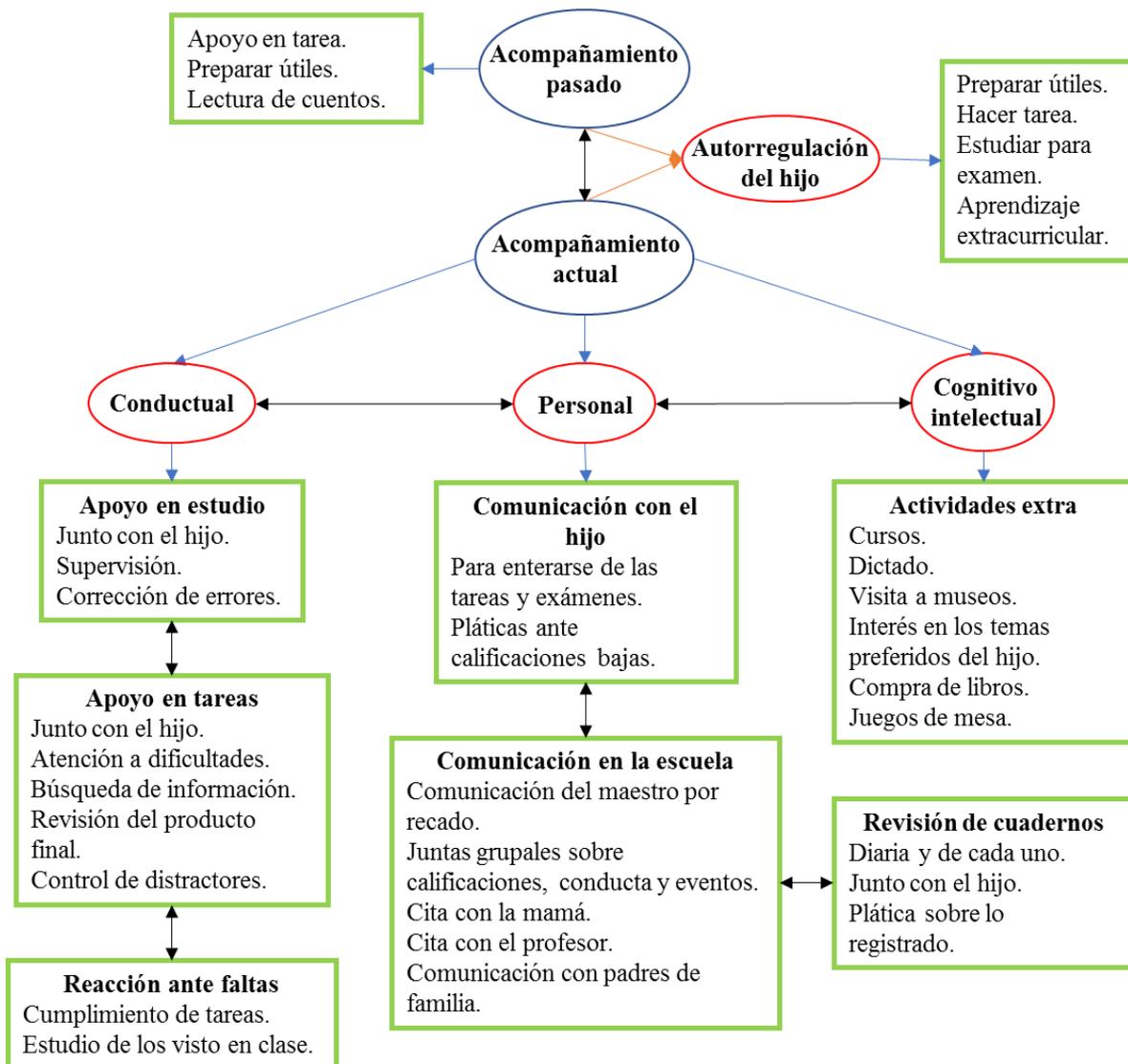


Figura 9. Descripción del acompañamiento parental de los alumnos que resultaron con perfil altamente motivado

En la figura 9 se observan diferentes colores de flechas que marcan relaciones particulares entre los diversos elementos. Las azules indican que forman parte de la variable o dimensión. Por ejemplo, del acompañamiento actual salen tres flechas de este tipo, que indican que las dimensiones conductual, personal y cognitivo-intelectual forman parte de la variable. Las flechas anaranjadas marcan causalidad, en este caso el acompañamiento pasado y actual favorecen la autorregulación del hijo y las de color negro muestran una asociación sin determinar causalidad. Por su parte, también se incluyen óvalos y recuadros, los primeros indican variables o dimensiones y los segundos las categorías deducidas con base en la información obtenida en las entrevistas. Esta forma e interpretación de las flechas y figuras se mantiene en el resto de las descripciones de los acompañamientos de todos los perfiles.

Además, en esta figura también se muestra que la dimensión conductual del acompañamiento parental del perfil del alumno altamente motivado se caracteriza por tres categorías; apoyo en estudio, apoyo en tarea y reacción ante las faltas. Las madres reportaron que normalmente sus niños estudian y hacen las tareas con ellas, pero si no es posible, supervisan desde cerca y prestan especial atención a las dificultades que los niños puedan tener al hacer la tarea. Éstas buscan información si son incapaces de ayudar, revisan el producto final, promueven la corrección de errores, favorecen un ambiente adecuado y que cuando faltan sus hijos a la escuela, apoyan para que hagan la tarea y estudien lo visto en clase. Algunas verbalizaciones relacionadas con lo anterior son; “para el examen le preguntó de manera salteada” (Mamá, 4º grado), “nos sentamos a hacer tarea” (Mamá, 5º grado), “la puse a hacer las divisiones que tenía mal” (Mamá, 4º grado), “cuando es algo que no entiendo buscamos a mi hermano para que nos ayude” (Mamá, 5º grado), “le apago la tele cuando hace tarea” (Mamá, 4º grado) y “llegamos a casa y ni modo, vamos a trabajar doble, lo de la clase y aparte la tarea” (Mamá, 4º grado).

La dimensión personal se conforma de tres categorías; comunicación con el hijo, comunicación en la escuela y revisión de cuadernos. Para enterarse del desempeño de sus hijos, de su conducta y de otros aspectos vinculados con su educación, las madres se comunican con los maestros personalmente, en juntas y por medio de recados, incluso, se citan entre sí para aclarar aspectos relevantes. Para saber sobre tareas o eventos, se comunican con otros padres de familia. Platican con el hijo para estar al tanto de los exámenes y tareas, así como ante calificaciones bajas. Además, suelen revisar constantemente los cuadernos para estar informadas sobre varios aspectos. Entre las verbalizaciones más relevantes se encuentran; “mi hija nos dice qué día y de qué materia será el examen” (Mamá, 5º grado), “en las juntas se dan avisos sobre fechas importantes, como lo del 10 de mayo, calificaciones y conducta” (Mamá, 4º grado), “una vez sí le mandé recado al maestro a pesar de que vengo a los desayunos, porque dos veces se equivocó al calificar” (Mamá, 4º grado), “el maestro manda recado en el cuaderno” (Mamá, 4º grado) y “nos ponemos a revisar los cuadernos diario, los reviso con mis hijos” (Mamá, 4º grado).

Sobre la dimensión cognitivo-intelectual, las madres declararon que sus hijos realizan actividades extracurriculares que favorecen su educación. Participan en cursos, les dictan, los llevan a museos, se interesan en sus temas preferidos, les compran libros y juegan juegos de mesa. Dentro de los comentarios se encuentran; “cuando salen de clase toman una hora de danza” (Mamá, 5º grado), “hemos ido a museos, aunque no le dejen en la escuela” (Mamá, 4º grado), “buscamos información de los temas que le interesan” (Mamá, 4º grado) y “me siento con ella a jugar, armar rompecabezas o algún juego de mesa” (Mamá, 5º grado).

Alumnos con perfil moderadamente motivado.

De manera semejante con en el perfil anterior, también se encontró información sobre acompañamiento pasado y autorregulación. Cuando sus hijos eran más pequeños, apoyaban personalmente en las tareas y estudio, y participaban en cursos deportivos o de música. Una de ellas comentó “en kínder, primero y segundo de primaria, me sentaba con mi hijo para hacer la tarea, en tercero ya fue más independiente” (Mamá, 4º grado). En relación con la autorregulación, reportaron que sus hijos estudian y hacen la tarea por cuenta propia, “de segundo para acá se ha aplicado más solo, cree uno que les hace un bien, pero les hace un mal el estar ahí” (Mamá, 6º grado), “en los exámenes, él solito estudiaba” (Mamá, 4º grado) y “él hace sus cosas, tiene la computadora y nos dice, voy a buscarlo aquí” (Mamá, 6º grado). Aunque se identificaron rasgos de autorregulación por parte de los alumnos, las madres comentaron diversos aspectos asociados con el acompañamiento parental. Los resultados descriptivos se muestran en la figura 10.

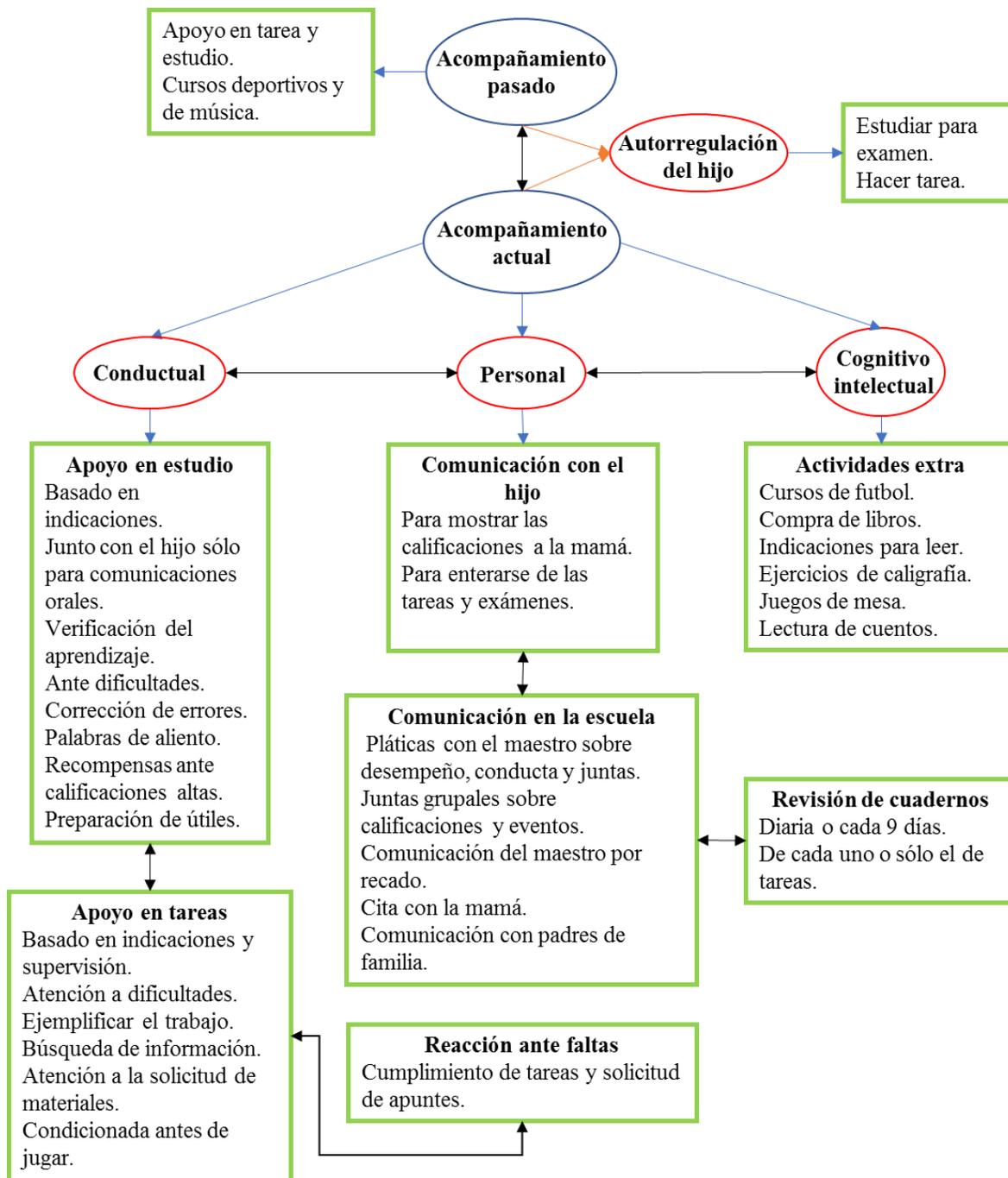


Figura 10. Descripción del acompañamiento parental de los alumnos que mostraron un perfil moderadamente motivado

En la figura 10 se observa la presencia de las mismas categorías que las encontradas en el perfil de los niños con alta motivación. Sin embargo, aunque las dimensiones conductual, personal y cognitivo-intelectual se componen de los mismos temas, éstos se estructuran con elementos diferentes. En la dimensión conductual, las madres dan indicaciones a sus hijos para que estudien y hagan la tarea y sólo estudian junto con ellos

cuando tienen comunicaciones orales. El apoyo en el estudio se basa en verificar el aprendizaje, estar atentas a las dificultades que presenten los niños, corregir errores, alentar, recompensar y preparar los útiles. Algunas de estas verbalizaciones son; “le digo, ponte a estudiar las tablas y a repetir lo que te hace más falta, ahí es donde debes enfocarte un poquito más” (Mamá, 4º grado), “le digo que me diga si se le complica algo, buscamos información para resolverlo” (Mamá, 6º grado), “revisamos y contestamos el examen, lo pasamos en una libreta, ahí ponemos pregunta y respuesta y repasamos” (Mamá, 6º grado), “cuando tiene algo que decir o exponer le pregunto ¿qué tienes que decir? Le pido que lo diga más fuerte y más despacio, me lo repite (Mamá, 6º grado).”

Para las tareas, supervisan, prestan atención a las dificultades, ejemplifican, buscan información, preguntan si necesitan materiales y solicitan que la realicen antes de jugar o distraerse. Cuando faltan sus hijos a la escuela, cumplen con la tarea y piden los apuntes del día. Las declaraciones más significativas fueron; “le digo que se ponga a hacer su tarea” (Mamá, 4º grado), “un día le puse un ejemplo y ya lo hizo así” (Mamá, 4º grado), “mira hijo, tú ya estás grande, yo no tengo la necesidad de preguntar lo que te dejaron de tarea, tú tienes que hacerla, es tu responsabilidad” (Mamá, 4º grado), “cuando tengo tiempo sí me siento con él, pero cuando no, estoy cerca de él, en la cocina, atenta a sus dudas” (Mamá, 6º grado), “si quieres bajar a jugar futbol o ver televisión tienes que hacer antes la tarea” (mamá 4º grado), “preguntas ya más fuertes que no pueda contestar, me voy al internet, ahí investigo” (Mamá, 4º grado) y “cuando falta, pregunto, hay un grupo de whatsapp, no la pasamos preguntando por las tareas y las hacemos” (Mamá, 6º grado).

Para estar informadas sobre la conducta y rendimiento de su niño, se comunican con él, con el maestro de manera personal, por recado y en las juntas, con otros padres de familia por WhatsApp y revisan los cuadernos, especialmente el de tareas. Las verbalizaciones más sobresalientes fueron; “me enseña, mira mamá lo que saqué de calificación” (Mamá, 4º grado), “a veces me dice mi hijo, hoy tuve examen de español y mañana tengo el de matemáticas” (Mamá, 4º grado), “de las fechas, también me entero por el grupo de whatsapp” (Mamá, 4º grado), “cuando son las juntas le pregunto a la maestra ¿cómo va mi hijo?” (Mamá, 4º grado), “nos informan a través de la junta sobre la forma de evaluación, cómo se va a calificar, si va haber un evento o convivio” (Mamá, 6º grado), “de repente vengo a preguntar al maestro si hace falta algo, si va bien, no es muy seguido” (Mamá, 6º grado), “cuando hay examen, días antes la maestra les pone en su libreta la fecha y los temas” (Mamá, 6º grado), “sólo reviso el cuaderno del día, lo último, lo que hicieron ese día, como está con fechas no tengo que revisar todo” (Mamá, 6º grado) y “me tardaré unos segundos, 10 o 15 segundos en revisar el cuaderno” (Mamá, 6º grado).

Respecto a la dimensión cognitivo-intelectual, las madres declararon que sus hijos realizan algunas actividades extracurriculares. Participan en cursos deportivos, les compran libros, los incitan a leer, les ponen ejercicios de caligrafía, juegan juegos de mesa y les leen cuentos. Algunos comentarios son; “toma clases de futbol entre semana y tiene partido los

domingos” (Mamá 6° grado), “le digo que se ponga a leer para que no le cueste tanto trabajo” (Mamá, 4° grado), “tiene cuentos en la casa, trato de que lea uno o dos veces a la semana” (Mamá, 4° grado), “la maestra me recomendó un libro para mejorar la letra, le hice caso pero no mejoró” (Mamá 6° grado) y “le llevo a leer cuentos, uno cada tres meses, es sobre todo a la hora de dormir” (mamá 6° grado).

Alumnos con perfil poco motivado.

Las categorías de acompañamiento pasado y autorregulación se repitieron en los tres perfiles, aunque en éste con características diferentes. Por ejemplo, se encontró ausencia del padre, la cual no fue identificada en los grupos motivacionales antes reportados. Incluso, para una de las entrevistas participó la tía. En este caso, esta reportó que, durante el ciclo anterior, mantuvieron una estrecha comunicación con el maestro porque notaron cambios en la niña a partir de un problema familiar. Asimismo, la mamá refirió que su hijo estudia solo para los exámenes, sin apoyo de los papás. Los comentarios al respecto son los siguientes; “en el tiempo cuando su papá fue a la cárcel, ella se fue para abajo, en aquella ocasión pasábamos con el maestro del diario. Ella decía que no había tarea y pasábamos con la maestra y nos decía que sí había tarea” (Tía, 6° grado), “lo que más me ha gustado de él, es que lo que hace es por iniciativa de él, no porque yo esté ahí porque él estudia solo” (Mamá, 5° grado), “viene su hermano por ella y como no estamos todo el día en la casa, su abuelita tiene un negocio y se van para allá, y ahí está” (Tía, 6° grado) y “no vendrá su mamá a las juntas, pero alguien viene, la abuela o yo” (Tía 6° grado). Los resultados descriptivos se muestran en la figura 11.

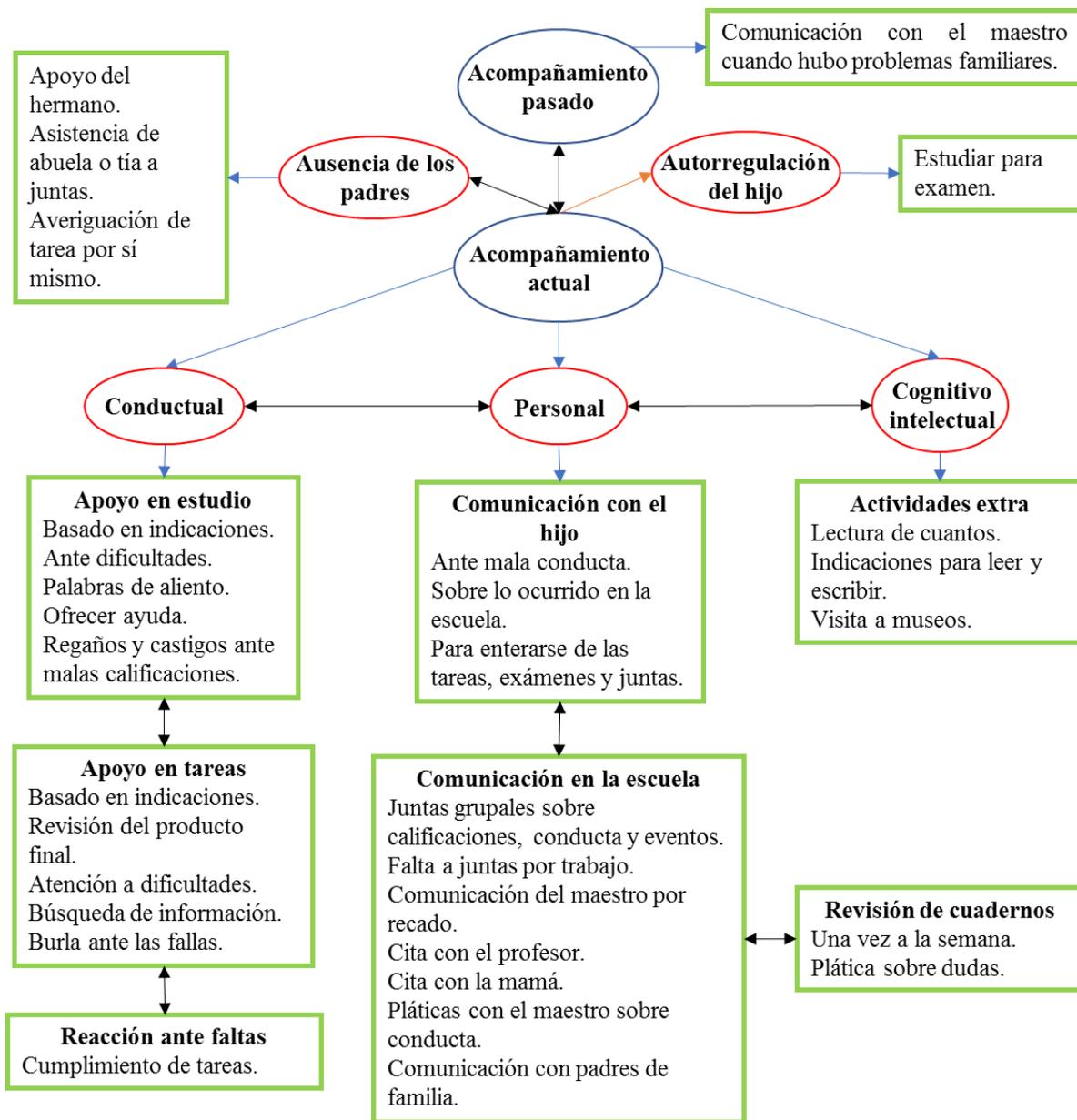


Figura 11. Descripción del acompañamiento parental de los alumnos que mostraron un perfil poco motivado

En la figura 11 se observan las mismas categorías que las encontradas en los dos perfiles anteriores, no obstante, éstas poseen otras características, por lo que el acompañamiento parental es significativamente diferente. En la dimensión conductual, las entrevistadas reportaron que el apoyo que brindan en el estudio y las tareas se basa en pedirles a los niños que hagan las cosas y sólo los ayudan de manera personal y directa cuando tienen dificultades y ellos lo solicitan. Cuando los alumnos tienen que estudiar, ellas les dicen palabras de aliento y ofrecen su ayuda, pero si obtienen bajas calificaciones, los regañan y castigan.

Sobre esto se encontraron las siguientes verbalizaciones; “lo pongo a estudiar, le digo que se fije lo que está poniendo” (Mamá, 5º grado), “le digo que ponga atención a lo que lee” (Mamá, 5º grado), “le decimos que se base en los exámenes que les han dado de los años pasados y que estudie, pero le entra por uno y les sale por otro” (Tía 6º grado), “si veo algo mal, le digo, a ver hijo ¿qué te está costando?” (Mamá, 5º grado), “le digo que él puede” (Mamá, 5º grado), “este último examen no me enteré, me dijo cuando ya la estaba haciendo, le digo pues échale gana. La verdad casi no estudia para los exámenes, casi no lo pongo a estudiar cuando hay exámenes, casi no le he dedicado tiempo” (Mamá, 5º grado), “le digo que si en algo le puedo ayudar” (Mamá, 5º grado) y “con castigos o regaños pone un poquito más atención” (Tía, 6º grado).

Al momento de hacer las tareas, revisan el producto final, prestan atención a las dificultades, buscan información y a veces se burlan de su desempeño. Cumplen con la tarea cuando los niños faltan a la escuela. Las declaraciones más representativas son; “dejo que haga solo su tarea, reviso al final si está bien o está mal. Luego me dice, mamá no le entiendo, le explico que así y así, y ya él la hace, pero sí, él sólo se esmera en hacerlo. Si se puede, le digo que corrija lo que está mal, si no, ya así” (Mamá, 5º grado), “si ha pasado que no le reviso porque quiero crear esa confianza” (Mamá, 5º grado), “no me inmiscuyo mucho, nada más le digo, enséñame que ya la hiciste, a ver cómo era y cómo la hiciste. Le digo, estás bien o aquí te equivocaste” (Mamá, 5º grado), “si le cuesta ya le ayudo, lo ubico. También yo me pongo a revisar porque se me olvidan las cosas que estudié en la primaria. Nos ponemos hasta que le entendemos y le digo, hazle así hijo” (Mamá, 5º grado), “nosotros le hacemos burla de su letra, le decimos que sirve para doctor, es como la animamos, entre que a veces la hacemos sentir mal, entre todos a veces la buleamos. Dice mi hermana que es para que vea sus errores” (Tía 6º grado) y “cuando la niña falta, su mamá pregunta con otra compañerita que está por su negocio para hacer la tarea” (Tía, 6º grado).

Para saber y corregir la conducta y para estar informadas sobre el rendimiento de los niños, se comunican con ellos, con el maestro de manera personal, por recado y en las juntas, con otros padres de familia por WhatsApp y revisan cuadernos una vez a la semana. La mamá y la tía refirieron; “el maestro me decía que hablara con él porque se llevaba muy pesado, que se iban a lastimar, hablé con él y se calmó” (Mamá, 5º grado), “platico con él, qué hace en la escuela y con quién juega” (Mamá, 5º grado), “nos dice la niña, me toca hacer examen” (Tía, 6º grado), “luego me sale con que, es que me dejaron tal tarea, le digo ¿por qué no me dijiste? dice, es que se me olvidó” (Mamá, 5º grado), “vengo con el maestro y le pregunto sobre su conducta y cómo va, sus calificaciones y tareas.”, “luego ando de molesta con los maestros diciéndoles si puedo venir, vendré como cada 15, 20 días o al mes” (Mamá, 5º grado), “las juntas tratan de los eventos, las calificaciones, de cómo va a evaluar o de algún problema con los niños” (Mamá, 5º grado), “me entero de las juntas por citatorios, nos manda el maestro el recado” (Mamá, 5º grado), “luego me dice,

hoy no dejaron tarea, pero yo pregunto con las mamás, para confirmar” (Mamá, 5° grado) y “su mamá revisa los cuadernos el fin de semana, cuando estamos en casa, cosas que no entiende le pregunta a ella, ella medio explica, a veces no le entiende” (Tía, 6° grado).

Respecto a la dimensión cognitivo-intelectual, las madres declararon que sus hijos realizan algunas actividades extracurriculares. Les leen cuentos a los hijos, les dicen que lean y escriban y visitan museos. Algunos comentarios son; “últimamente les leo cuentos, porque el preescolar de mi otro hijo me pidió que le leyera, entonces es para los tres, los tres escuchan” (mamá 5° grado), “lo pongo a leer sus libros o algún libro que le llame la atención, acaso unos 20 minutos” (mamá 5° grado), “la ponemos a tomar órdenes en el puesto de su abuela, agarra su libretita y se pone a pedir las órdenes” (tía 6° grado) y “me dicen mis hijos, es que queremos ir a jugar, pues los llevo al papalote” (mamá 5° grado).

Descripción del acompañamiento docente en alumnos con diferentes perfiles motivacionales.

Como se llevó a cabo en la presentación de los resultados del acompañamiento parental, se hará con el acompañamiento docente, primero se incluye la información sobre el contexto del aula de los alumnos con diferentes perfiles motivacionales y posteriormente se describen estos últimos. Para obtener los datos del contexto, se les preguntó a los maestros sobre la jornada escolar, cantidad de alumnos, edad, formación profesional, años de experiencia, frecuencias de las juntas grupales y las expectativas educativas sobre su grupo de estudiantes. En la tabla 65 se muestran los resultados.

Tabla 65
Características de los docentes por perfil

Sexo	Edad	Perfil	Grado	Jornada	Juntas con padres	Expectativa	Formación	Años de experiencia	Tamaño del grupo	Proporción de alumnos por perfil					
										PA	M	PM	M	PP	M
Hombre	29	PAM	4	Regular	Cada tres meses	Licenciatura 50% y el resto preparatoria o secundaria.	Lic. en educación primaria.	7	34	15 (44.4 %)		13 (38.9 %)		6 (16.7 %)	
Mujer	29	PAM	5	Regular	Cada dos meses	Licenciatura 30% y el resto preparatoria.	Lic. en educación primaria.	4	33	12 (36 %)		11 (35 %)		10 (29 %)	

Continuación Tabla 65

Hombre	41	PMM	4	Regular	Cada dos meses	Licenciatura 65% y el resto preparatoria.	Lic. en educación primaria.	16	34	8 (22.6%)	20 (58.1%)	6 (19.4%)
Mujer	57	PMM	6	Regular	Cada tres meses	Licenciatura 85% y el resto preparatoria.	Magisterio	34	34	11 (33.3%)	19 (55.6%)	4 (11.1%)
Hombre	40	PPM	5	Tiempo completo	Cada dos meses	Preparatoria o secundaria.	Lic. en educación primaria.	17	36	4 (11.1%)	12 (33.3%)	20 (55.6%)
Hombre	38	PPM	6	Tiempo completo	Cada dos meses	Preparatoria.	Lic. en educación primaria.	13	30	2 (6.7%)	8 (26.7%)	20 (66.7%)

Notas: PAM= Perfil altamente motivado; PMM= Perfil moderadamente motivado; PPM= Perfil poco motivado; Lic.= Licenciatura

En la tabla 65 se puede observar que las diferencias más notables se encontraron en cuanto a la jornada escolar, la edad, los años de experiencia y la expectativa educativa de los maestros, por lo tanto, estas características probablemente puedan estar relacionadas con los niveles de motivación escolar de los alumnos, el valor a la tarea y su autoconcepto académico. Los maestros en cuya clase están los niños con poca motivación trabajan en escuela de jornada de tiempo completo que dura ocho horas y fueron los que reportaron las expectativas educativas más bajas. Por su parte, los educadores de los alumnos que se ubicaron en los perfiles restantes trabajan en escuelas de jornada regular de cuatro horas y media, esperan que sus alumnos estudien en la universidad, además de que los maestros más jóvenes y con menos años de experiencia tenían en su clase a los alumnos seleccionados con alta motivación.

En este sentido, es importante mencionar que los docentes fueron seleccionados con base en la proporción de alumnos en su grupo según el perfil correspondiente. Es decir, los profesores representativos del perfil de alta motivación, tuvieron 44.5% y 36% de estos alumnos, los maestros del segundo perfil 58.1% y 55.6% de niños moderadamente motivados, y los docentes del tercer perfil, proporciones del 55.6% y 66.7% de alumnos poco motivados. Cabe destacar que sus expectativas concordaron con las reportadas por las tutoras.

Las razones que adjudicaron los maestros para que sus alumnos no estudien una carrera universitaria fueron; falta de aspiración en los niños, ausencia de apoyo parental, poca importancia a la educación por parte de los padres, necesidades educativas especiales en los alumnos y carencias económicas, siendo esta última la única reportada por los maestros en cuya aula estaban los alumnos que obtuvieron un perfil de poco motivado. Por el contrario, los profesores de los niños con alta y moderada motivación comentaron que algunos de sus alumnos podrían estudiar una licenciatura debido a que; habían avanzado en su aprendizaje, estaban interesados en su educación y contaban con el apoyo de sus padres.

Respecto con las similitudes, se encontró que la formación académica de los maestros, las cantidades de alumnos en el grupo y la frecuencia de juntas con padres no variaron entre los maestros de los diferentes perfiles. Estos elementos fueron muy similares entre los docentes sin importar la proporción de estudiantes de cada perfil, por ello, aparentemente no tienen relación con la motivación escolar, el valor a la tarea y el autoconcepto académico de los alumnos. Para comprender apropiadamente la posible influencia de los aspectos que diferenciaron a los maestros de cada perfil, a continuación se describe el acompañamiento docente de los alumnos con diferentes niveles de motivación, valor y autoconcepto.

Alumnos con perfil altamente motivado.

Respecto al acompañamiento docente de los alumnos altamente motivados se identificaron cuatro aspectos relevantes; el reconocimiento y autonomía que brindan a sus alumnos, y la didáctica y dinámica que caracterizan su enseñanza. En la figura 12 ilustra esta variable y sus dimensiones.

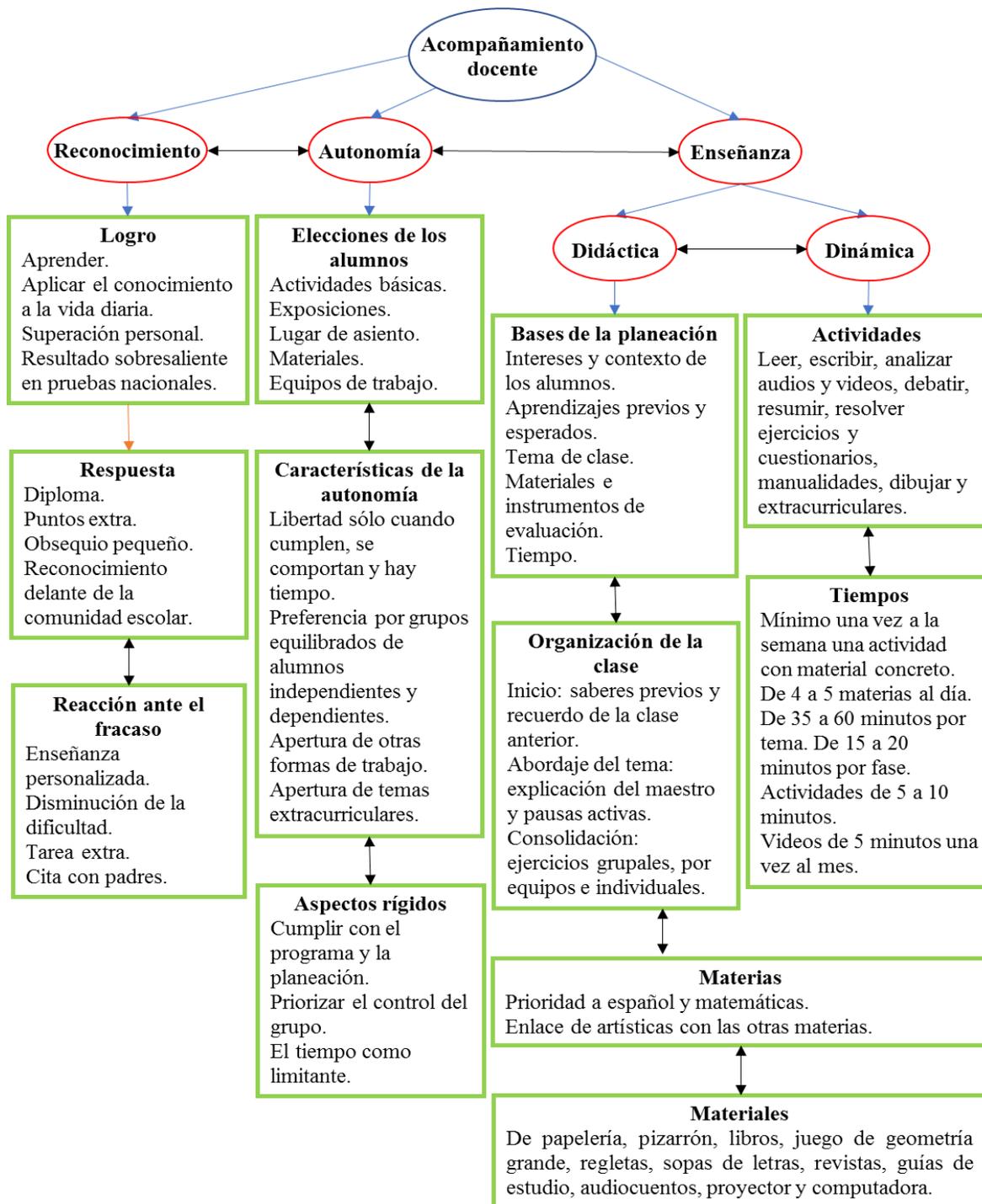


Figura 12. Descripción del acompañamiento docente de los alumnos que mostraron un perfil altamente motivado

Se observa en la figura 12 que el reconocimiento que brinda el profesor a sus alumnos altamente motivados se compone de tres categorías; logro, respuesta ante el logro y la reacción ante el fracaso de sus alumnos. En primer lugar, los profesores del perfil

altamente motivado consideran que los logros educativos son; aprender, aplicar el conocimiento a la vida diaria, superarse y conseguir un resultado sobresaliente en pruebas nacionales. Entre sus opiniones se encuentran; “que adquieran todos los conocimientos que son necesarios” (Maestro, 4º grado), “de nada me sirve que ellos identifiquen las fracciones, si no saben aplicarlo a su vida diría” (Maestra, 5º grado) y “los alumnos que lograban alcanzar algo más de los que ellos tenían” (Maestra, 5º grado). Ante estos logros, los docentes reconocen el trabajo de sus alumnos con diplomas, puntos extra, obsequios y premiaciones ante la comunidad escolar. Por ejemplo, comentaron que; “les doy un pequeño obsequio, un chocolatito o algo así” (Maestra, 5º grado) y “darle el reconocimiento delante de toda la escuela, decirles a todos lo que se hizo” (Maestro, 4º grado).

También, se encontró información relevante sobre las reacciones opuestas a los logros, es decir, problemas de aprendizaje o calificaciones bajas. Si bien, no forman parte del reconocimiento, se consideró que estas reacciones también pueden estar implicadas con la motivación, valor a la tarea y autoconcepto de los alumnos. Los docentes realizan una enseñanza personalizada, disminuyen la dificultad de las actividades, dejan tarea extra y citan a los padres cuando sus alumnos muestran dificultades en su educación. Ellos comentaron; “procuraba sentarme nuevamente con el alumno para explicarle e identificar en donde estaba fallando” (Maestra, 5º grado), “dejarle más de ese material, mandarlo a casa” (Maestra, 5º grado) y “citar a papás para que les dijera cómo trabajar en casa” (Maestra, 5º grado).

Respecto con la autonomía, los maestros respondieron que sus alumnos elijen algunas actividades, exposiciones, su asiento, materiales y equipo de trabajo. Como muestra, se presentan las siguientes verbalizaciones; “en el caso de artes, por ejemplo, les permitía un dibujo libre” (Maestra, 5º grado), “ellos decidían algunos experimentos” (Maestra, 5º grado), “los niños exponen un tema libre en 15 minutos” (Maestra, 5º grado) y “tienen la libertad de conformar sus equipos” (maestro 4º grado). Otras características de la autonomía encontradas son; preferencia por grupos equilibrados de alumnos autónomos y dependientes, la apertura de otras formas de trabajo y temas extracurriculares. Sus comentarios fueron; “tiene que haber un equilibrio, ni muy independientes ni muy dependientes, que participen y también que se dejen guiar” (Maestro, 4º grado), “si tiene otra forma de hacer las cosas le pido que me lo muestre y lo pase a explicar” (Maestra, 5º grado) y “si quisieran ver un tema de los dinosaurios, abro un espacio para poder investigarlo” (Maestra, 5º grado).

No obstante, durante la entrevista comentaron que la autonomía de sus alumnos sólo se permitía cuando ya habían terminado su trabajo, seguían las reglas de conducta y sobraba tiempo. Ellos relataron; “siempre y cuando terminaron la indicación que yo les di y si todavía no se cumple el tiempo, sí se puede hacer otra actividad” (Maestro, 4º grado), “que sean alumnos participativos, extrovertidos, sí, pero siempre y cuando estén

enmarcados en un encuadre de lo que son las normas y los límites” (Maestra, 5º grado). En relación con estas limitantes para otorgar autonomía, los maestros indicaron que el tiempo es restringido y que existen aspectos de suma relevancia que deben cumplirse por encima de las decisiones de los alumnos. Es necesario cumplir con el programa y la planeación y tener control de grupo.

En cuanto a las características de la enseñanza, se identificaron elementos respecto a la didáctica y la dinámica. En la primera se diferenciaron cuatro categorías; bases de la planeación, organización de la clase, materias y materiales. En este sentido, los maestros realizan su planeación con base en los intereses y contexto de sus alumnos, en los aprendizajes previos y esperados, en el tema de clase, los materiales, instrumentos de evaluación y el tiempo disponible. Sobresalen los siguientes comentarios; “para la planeación se debe tomar en cuenta los aprendizajes esperados, los previos y las características del grupo” (Maestro, 4º grado) y “es más fácil realizar la planeación una vez que ya conoces a tu grupo” (Maestro, 4º grado).

La organización de la clase se compone de tres momentos, inicio, abordaje o desarrollo del tema y la consolidación del aprendizaje. Los docentes primero identifican los saberes previos y promueven que los alumnos recuerden la clase anterior, después explican el tema, realiza pequeñas pausas cuando notan que el grupo está distraído o cansados, y finalmente, hacen ejercicios grupales, en equipos y de forma individual. Se encontraron las siguientes verbalizaciones al respecto; “cada clase o tema debe contener, inicio, desarrollo y cierre” (Maestro, 4º grado), “se inicia con la lluvia de ideas y con los conocimientos previos, se aborda el tema y se concluye con una actividad para reforzar lo que aprendieron” (Maestro, 4º grado) y “si de plano los veía como muy dispersos, era aplicar una dinámica de dos o tres minutos para despertarlos y activarlos” (Maestra, 5º grado).

Otras características importantes es que son prioritarias las materias de español y matemáticas, enlazan la materia de artísticas con las demás y utilizan gran variedad de materiales, desde los tradicionales como libros y pizarrón, de juegos como sopa de letras y revistas, y de las tecnologías como proyector y computadora. Como muestra se incluyen los siguientes comentarios; “las materias de español y matemáticas eran de ley, toda la semana y las dejo antes del recreo, porque es cuando vienen más despiertos” (Maestra, 5º grado), “lo que hacía normalmente era enlazar artes con alguna materia, por ejemplo, ciencias naturales, trabajamos durante la semana el plato del bien comer, entonces les pedía algo relacionado con el plato del bien comer” (Maestra, 5º grado), “los libros de texto, los materiales que traen los alumnos, y en ocasiones ocupo materiales digitales como el cañón, material didáctico como cartulinas o papel bond, lo que es la papelería” (Maestro, 4º grado) y “les pedía sopa de letras o un libro para colorear” (Maestra, 5º grado).

Muy relacionado con la didáctica se encuentra la dinámica de la enseñanza. En esta última, se ubicaron dos categorías, las actividades y los tiempos utilizados para realizar

estas. Además de las actividades clásicas que suelen ejecutar los maestros, tales como leer, escribir, dibujar y resolver ejercicios, ellos también reportaron otras; analizar audios y videos, debatir, resumir, hacer manualidades y algunas extracurriculares. Al respecto comentaron lo siguiente; “analizábamos el audiocuento y ellos ya elaboraban una actividad manual, por ejemplo, a partir del audio cuento de la golosina secreta, lo analizábamos, y ya lo niños elaboraban con plastilina sus golosinas secretas” (Maestra, 5º grado), “ellos lo que traían era una sopa de letras o un libro para colorear” (Maestra, 5º grado) y “desde inicio del ciclo escolar se manejó con los papás, que sus hijos trajeran este tipo de material para que lo usaran si terminaban su trabajo y aún quedaba tiempo” (Maestra, 5º grado).

Finalmente, los tiempos para realizar una actividad con sus alumnos y presentar un tema nueva son diferentes. Utilizaban de cinco a 10 minutos para algunas actividades, como ver videos, pero estudiaban 4 o 5 materias al día, con temas que tardaban de 35 a 60 minutos cada uno. También indicaron que una vez al mes veían videos y que mínimo una vez a la semana hacían una actividad con material concreto, especialmente en matemáticas. Algunas verbalizaciones fueron las siguientes; “el tiempo varía de 40 a 50 minutos por materia y tema” (Maestro, 4º grado), “en la lluvia de ideas son 15 o 20 minutos, en el desarrollo que es cuando explico el tema otros 15 minutos, y en el cierre otros 15 o 20, las tres etapas varían entre 15 y 20 minutos” (Maestro, 4º grado) y “vemos videos cortos de cinco minutos, porque si son videos muy largos se pierde la atención, entonces ya andan en otra cosa” (Maestra, 5º grado).

Alumnos con perfil moderadamente motivado.

En relación con el acompañamiento docente de este grupo de alumnos, se identificaron las mismas categorías y las mismas cuatro dimensiones que en el perfil de alta motivación; reconocimiento, autonomía, didáctica y dinámica. En la figura 13 se describe la variable y sus dimensiones.

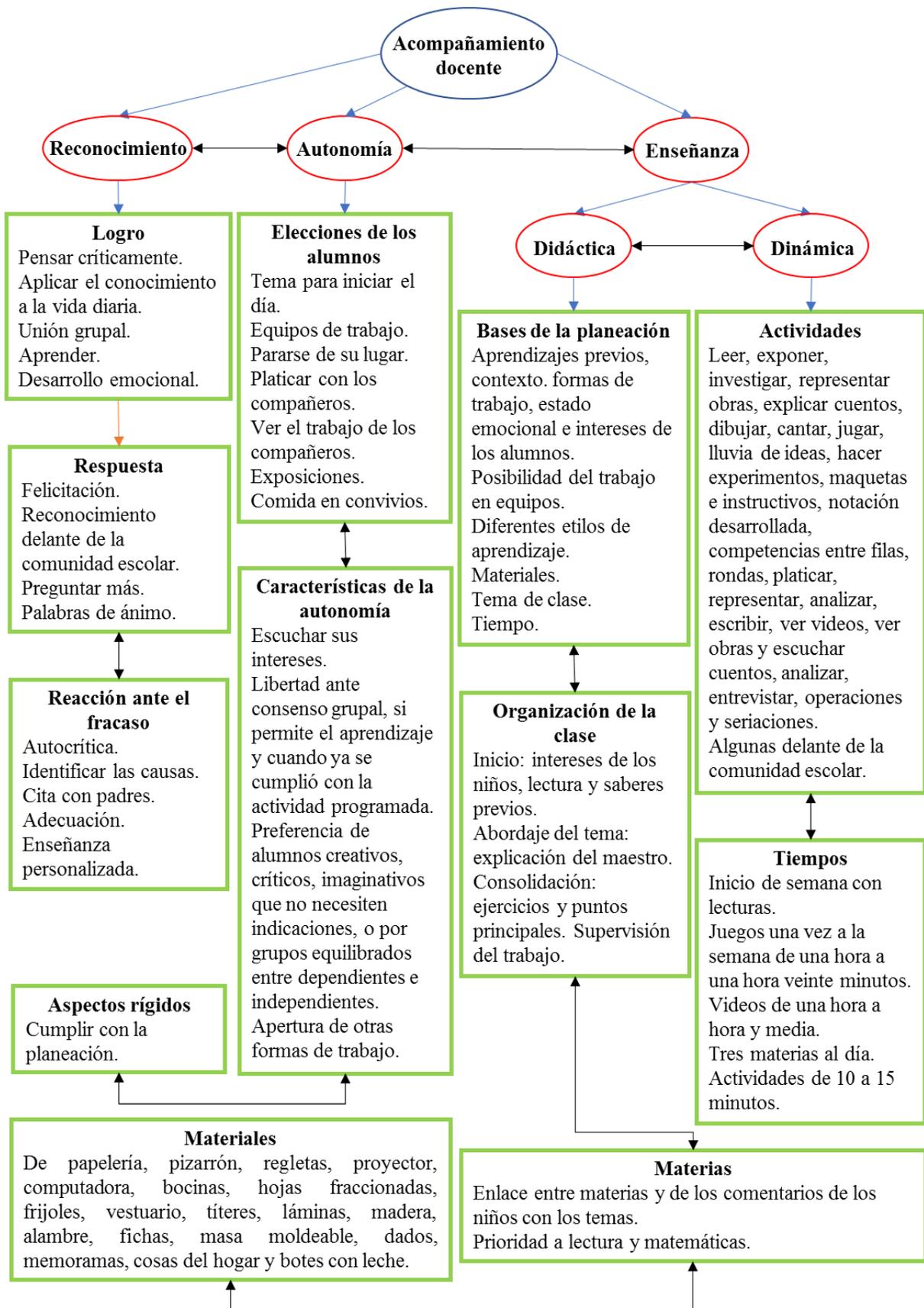


Figura 13. Descripción del acompañamiento docente de los alumnos que mostraron un perfil moderadamente motivado

Se muestra en la figura 13 que los profesores representativos del perfil moderadamente motivado consideran que los logros educativos se asocian con procesos cognitivos, sociales y emocionales. Para ellos, pensar críticamente, aplicar el conocimiento, la unión con los compañeros del salón y el desarrollo emocional son logros educativos significativos. Entre sus relatos se encuentran; “en la forma de cómo se expresan, como juzgan, como critican, como defienden su postura, no sólo por defenderla, si no que tienen argumentos” (Maestro, 4º grado), “que lo que leen traten de aplicarlo a la realidad, o que hagan inferencias de si está bien o está mal” (Maestro, 4º grado), “que se unan para protegerse entre ellos, inclusive, si sienten que es una injusticia” (Maestro, 4º grado), “es un logro cuando los niños aprendieron lo básico y lo elemental” (Maestra, 6º grado), “que el niño lleve los conocimientos básicos y pueda defenderse ante la sociedad” (Maestra, 6º grado) y “el aspecto emocional es un logro, por ejemplo, cuando una niña que siempre caminaba agachadita y después camina de frente” (Maestra, 6º grado).

Los docentes reportaron que reconocen los logros de sus alumnos y realizan más preguntas cuando identifican que piensan críticamente. El reconocimiento se basa en felicitar, compartir el logro con la comunidad escolar y dar palabras de ánimo. Comentaron que; “les digo, felicidades, tú lo hiciste, lo lograste, ya vez como sí puedes” (Maestro, 4º grado), “en ocasiones todos los niños le dan un aplauso” (Maestra, 6º grado), “platicarles a los otros maestros que los chavos hasta que nivel están llegando de pensar, de actuar, de asimilar un texto” (Maestro, 4º grado), “hay que darles palabras de aliento, decirles de ti depende que salgas adelante” (Maestra, 6º grado) y “le pongo otras preguntas, lo estímulo para llenarle la cosquilla de seguir investigando” (Maestro, 4º grado).

Además, se encontró información sobre las reacciones ante el fracaso escolar de los estudiantes. En este caso, ellos hacen una autocrítica sobre su trabajo, identifican las causas, citan a los padres, adecuan la enseñanza y la personalizan. Ellos comentaron; “primero hago una reflexión de qué está pasando, cómo le estoy enseñando, una autocrítica, y entonces digo ¿qué hice mal? ¿qué no funcionó? o ¿qué fue lo que sucedió?” (Maestro, 4º grado), “pensar en ¿qué otros factores pudieron afectar en él?, si el niño viene con ganas de dormir, que no trae interés, que viene preocupado de otras cosas, si desayuna” (Maestro, 4º grado), “mandar tareas a los padres y determinar cómo vamos a avanzar en el próximo bimestre, en el próximo bloque” (Maestro, 4º grado), “si no entendió, ni modo, nos regresamos y va de nuevo, debemos buscar estrategias para que el niño pueda satisfacer sus conocimientos” (Maestra, 6º grado), “cuando hace las cosas mal le digo, ven, vamos a hacerlo, se hace de esta manera, porque en ese momento requiere más el que no aprendió que el que aprendió, y es cuando yo me dedico más a ese pequeño” (Maestra, 6º grado).

En la autonomía, los maestros refirieron que sus alumnos elijen el tema para iniciar el día, sus equipos de trabajo, exposiciones y la comida en sus convivios. Además, pueden pararse de su asiento, platicar y ver el trabajo de sus compañeros. Como muestra, se presentan los siguientes comentarios; “La decisión que ellos tenían era principalmente, cómo iniciábamos el día, con qué materia, por ejemplo, ciencias naturales” (Maestro, 4º grado), “deciden como organizarse por equipos” (Maestro, 4º grado), “el niño tiene la libertad de platicar, comentar, moverse, ver, voltar, platicar con el de a lado, ver cómo lo está haciendo” (Maestro, 4º grado) y “yo les decía como tenían que exponer, pero ellos presentaban su trabajo de su forma y yo respetaba su manera, porque uno no puede imponerse ante eso” (Maestra, 6º grado).

Otras particularidades de la autonomía encontradas son; escuchar sus intereses, libertad ante el consenso grupal y si permite el aprendizaje, que prefieren alumnos autónomos o grupos equilibrados con estudiantes dependientes e independientes y que existe apertura de otras formas de trabajo. Sus comentarios fueron; “soy muy dado a escuchar a los chicos, los dejo que hagan un dibujo si el grupo también trae la misma idea” (Maestro, 4º grado) y “a mí me gustan los grupos con alumnos que hacen lo que les digo y que toman sus propias decisiones, porque de todos se aprende” (Maestra, 6º grado). No obstante, la autonomía se permite cuando ya terminaron el trabajo y si sus elecciones permiten el aprendizaje. Ellos relataron; “primero tienen que hacer la actividad que estoy planteando y después pueden hacer las cosas como quieran” (Maestra, 6º grado), “ellos tienen la libertad de mostrar otras formas de hacer las cosas, lo importante es que se dé el resultado y sea un proceso correcto” (Maestro, 4º grado) y “mientras lo hagas bien, pueden hacer las cosas diferentes a como les digo” (Maestra, 6º grado). Otra condición es que el cumplimiento de la planeación es más importante que la autonomía. La maestra de sexto reportó “hay cosas que no pueden elegir, porque tengo que cumplir con mi planeación.”

Sobre las características de la didáctica, los maestros realizan su planeación con base en los aprendizajes previos, la forma de trabajo, el estado emocional, contexto y los intereses de los estudiantes, la posibilidad de trabajar en equipos, los estilos de aprendizaje, materiales, temas y el tiempo. Como en el perfil altamente motivado, la organización de la clase también se compone de tres momentos, inicio, abordaje del tema y consolidación. Los docentes primero identifican los intereses de los alumnos, asignan una lectura y preguntan sobre los conocimientos previos, después explican el tema, hacen ejercicios, supervisan el trabajo y comentan los puntos principales.

Destacan los siguientes comentarios; “en ocasiones les comienzo a preguntar ¿ustedes han visto los árboles cómo son? después de que me contestan, llegamos al tema, al punto clave, y doy el tema, finalmente, hacemos anotaciones del tema, dibujo, ejercicio y puntos principales” (Maestra, 6º grado), “tomo en cuenta al grupo, sus características, sus formas de trabajo y sus intereses” (Maestro, 4º grado), “cuando tú planeas, vas viendo lo que necesitas con base en el tema” (Maestro, 4º grado), “considero el contexto, lo que ellos

vivieron en el día anterior o en la mañana, de ahí comenzamos a trabajar con la materia” (Maestro, 4° grado), “estilo de aprendizaje de mis niños, eso es básico, después su estado emocional” (Maestra, 6° grado), “considero nuestro entorno y el tiempo” (Maestra, 6° grado) y “debemos pasar a checar qué están haciendo, cómo lo están haciendo, por qué lo están haciendo así y si funciona” (Maestro, 4° grado).

Otras de las características importantes señaladas se refieren a que la materia de matemáticas y las lecturas son elementales, enlazan los comentarios de los niños con las materias y utilizan diversos materiales; de papelería, pizarrón, regletas, hojas fraccionadas, vestuario, títeres, láminas, madera, alambre, fichas, masa moldeable, dados, memoramos, objetos del hogar, botes con leche, proyector, computadora y bocinas. Los maestros refirieron lo siguiente; “tengo que poner prioridad a todas las materias, pero más a la lectura, porque de la lectura va a depender las demás, y a matemáticas, porque si un niño no sabe trabajar matemáticas, no puede trabajar en física ni química” (Maestra, 6° grado), “al inicio les pregunto, ¿qué vieron? ¿cómo estuvieron ayer?, de ahí comentan y comienzo a abordar el tema, lo que tengo planeado” (Maestro, 4° grado), “usamos el vestuario para obras de teatro, inclusive llegamos utilizar material que tengan en casa, por ejemplo, hace un año hice con ellos lo que se llamó el museo de casa, cada uno de ellos me trajo una pieza que ellos consideran valiosa” (Maestro, 4° grado) y “tengo un baúl con diversos materiales y los vamos usando según la actividad, tenemos fichas, títeres, plastilina, masa moldeable y madera” (Maestro, 4° grado).

Muy relacionado con lo anterior, respecto a la dinámica de la enseñanza los maestros consideran las actividades y los tiempos utilizados. Además de las actividades clásicas como leer, escribir, dibujar, resolver operaciones y seriaciones, y hacer maquetas, ellos también reportaron otras; investigar, representar obras, explicar cuentos, jugar, cantar, hacer experimentos, instructivos, rondas, e incluso algunas delante de la comunidad escolar. Al respecto comentaron lo siguiente; “investigan y pasan a exponer” (Maestro, 4° grado), “tiran dados por filas, el número que aparece lo multiplican dependiendo del valor posicional, el equipo que lo hace primero se va ganando puntos, y lo chavos se van emocionando, está el gritadero y de repente se siente el descontrol, pero es esta parte de la euforia de los chavos. Entonces, nos la pasamos jugando” (Maestro, 4° grado), “platicamos, escribimos, dibujan, construyen, yo uso mucho esta parte de la paráfrasis, lo que ellos piensan, entonces redactan lo que vimos” (Maestro, 4° grado), “analizamos, lo comentamos, lo escribimos, hacemos dibujo, lo representamos” (Maestro, 4° grado) y “juegos matemáticos, a mí me gustan mucho estos juegos con los niños, es importante enseñar a través del juego y dibujos” (Maestra, 6° grado).

Finalmente, los tiempos para realizar una actividad y enseñar un tema nueva son diferentes. Utilizan de 10 a 15 minutos para algunas actividades, pero estudian 3 materias al día. También indicaron que ven videos de una hora a hora y media, y que juegan una vez a la hasta más de una hora. Algunas verbalizaciones son; “nos la pasamos jugando casi una

hora, una hora veinte” (Maestro, 4º grado), “cuando vemos videos tardamos de una hora a hora y media” (Maestro, 4º grado), “por lo regular es como una vez a la semana el juego” (Maestro, 4º grado), “normalmente vemos tres materias al día” (Maestro, 4º grado) y “algunas actividades son cortas, como las seriaciones de 35 a 35 al 500, donde él pueda desarrollarlo pronto, entre unos 10 y 15 minutos” (Maestro, 4º grado).

Alumnos con perfil poco motivado.

Por otro parte, en el acompañamiento docente se identificaron los mismos aspectos que en los perfiles anteriores; reconocimiento, autonomía, didáctica y dinámica, sin embargo, este perfil cuenta con otras características, como la ausencia de la categoría aspectos rígidos de la dimensión de autonomía. En la figura 14 se describen los resultados del acompañamiento docente del perfil poco motivado.

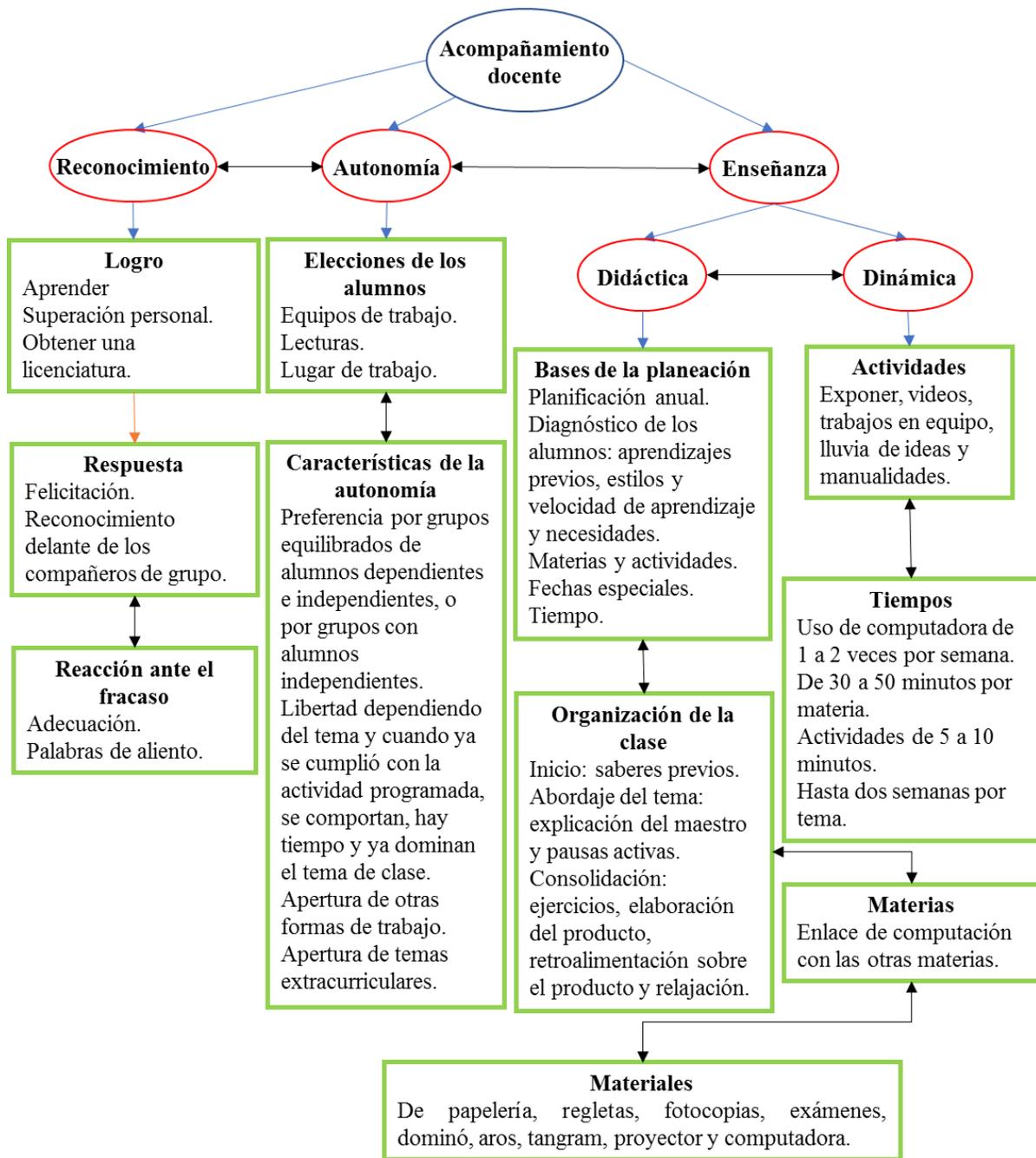


Figura 14. Descripción del acompañamiento docente en alumnos con perfil poco motivado

En la figura 14 se observa que los profesores de los alumnos con un perfil poco motivado consideran que los logros educativos son aprender, superarse personalmente y obtener una licenciatura. Ellos reportaron que; “el año pasado tuve una satisfacción, tuve un alumno con retraso un poco severo que no sabía leer y ahora ya está leyendo” (Maestro, 5º grado), “mis alumnos tenían muchos problemas en la escritura de segmentación de palabras, y ahorita ya se remedió casi en el 100%” (Maestro, 5º grado) y “que estudien una licenciatura” (Maestro, 6º grado). Ante estos logros, los maestros relataron que reconocen a

sus alumnos con felicitaciones y delante de los estudiantes del grupo. Algunos comentarios son; “se premia verbalmente, se le felicita” (Maestro, 5º grado), “felicitó al alumno en público, delante de sus compañeros” (Maestro, 6º grado) y “en el salón se le reconoce, lo felicitamos por el logro que haya tenido delante de sus compañeros, para que sus compañeros sepan el logro y ellos también se motiven” (Maestro, 5º grado).

Cabe destacar que solamente en este perfil, uno de los profesores refirió problemas de aprendizaje de sus alumnos, los cuales podrían estar implicados en los niveles bajos de motivación, autoconcepto y valor a la tarea encontrados en los niños. Los maestros representativos de los perfiles de alta y moderada motivación, no reportaron información sobre dicho aspecto.

También se encontraron las reacciones de los docentes ante el fracaso de sus estudiantes, como obtener bajas calificaciones o no entregar la tarea. En este caso, ellos hacen adecuaciones en su enseñanza y brindan palabras de aliento. Ellos comentaron; “adecuar las actividades de acuerdo con cada niño, porque los niños son heterogéneos” (Maestro, 5º grado), “se retroalimenta, pero retroalimentar no es ver lo mismo, si no se entendió de una manera, es verlo de otra, y si no de esa, de otra, hasta que se encuentra la manera de que ellos lo comprendan” (Maestro, 5º grado) y “lo animo a que continúe esforzándose” (Maestro, 6º grado).

Respecto con la autonomía, los maestros relataron que sus alumnos elijen a sus compañeros para trabajar en equipo, algunas lecturas y su lugar de trabajo. Se muestran los siguientes comentarios como ejemplos; “que trabajen con un compañero por afinidad, que formen equipos con quien quieran” (Maestro, 5º grado), “sobre cómo realizar equipos, que elijan con quién trabajar” (Maestro, 6º grado), “a veces escogían lecturas que también nos sirvieran acá y fueran de su interés, de ciencias naturales, de historia, de geografía, podían escoger aunque no viniera en el currículo” (Maestro, 5º grado) y “hay niños que les permito salir a la mesa de afuera para hacer su trabajo” (Maestro, 5º grado). Las características para otorgar dicha autonomía a los alumnos son; libertad dependiendo del tema, cuando ya cumplieron con la actividad programada, si dominan el contenido, se comportan y hay tiempo. También comentaron que en sus clases dan apertura a otras formas de trabajo y temas extracurriculares, y que prefieren grupos equilibrados con estudiantes dependientes e independientes o grupos con alumnos independientes.

Sus comentarios fueron; “hay temas que se prestan más que otros, en esos casos dejamos que construyan su aprendizaje” (Maestro, 5º grado), “se les permite hasta el punto donde no perjudiquen a otros, porque el respeto es indispensable” (Maestro, 6º grado), “si sabemos que el alumno ya lo domina, puede ser que sí se le permita” (Maestro, 5º grado), “siempre y cuando no termine en conflicto con otros compañeros está bien, si no hubo ese conflicto y termina, no hay problema, siempre y cuando no afecte” (Maestro, 5º grado), “se le sugiere terminar primero la actividad en turno, y si hay tiempo libre, puede usarlo para su

propuesta” (Maestro, 6° grado), “me gusta trabajar con ambos alumnos, autónomos y no autónomos, porque al estar en proceso de aprendizaje todos necesitan apoyo para aprender” (Maestro, 6° grado) y “se supone que estamos formando alumnos críticos y reflexivos, entonces queremos más ese tipo de alumnos, que toman sus propias decisiones” (Maestro, 5° grado). En este caso, a diferencia de los perfiles antes reportados, no se encontraron aspectos rígidos en la enseñanza, como el cumplimiento de la planeación.

Sobre la didáctica de la enseñanza, los maestros realizan su planeación con base en un plan anual, materias, actividades, fechas especiales, tiempo y en las siguientes características de los alumnos; diagnóstico, aprendizajes previos, necesidades, estilos y velocidad de aprendizajes. Como en los perfiles anteriores, la organización de la clase también se compone de tres momentos, inicio, abordaje del tema y consolidación. Los docentes primero identifican los conocimientos previos, después explican el tema, hacen pausas activas y para reforzar el aprendizaje, los estudiantes resuelven ejercicios, elaboran un producto, los maestros retroalimentan la calidad de este y finalmente los alumnos realizan una actividad de relajación.

Resaltan los siguientes comentarios; “para la planeación considero las características del alumno, los estilos de aprendizaje, los conocimientos previos y los tiempos” (Maestro, 5° grado), “con base en un plan anual de trabajo, porque ahí vemos qué actividades vamos a realizar, qué manualidad, que para tal fecha vamos a elaborar algo como para el día del amor, el día de la mamá” (Maestro, 5° grado), “de acuerdo con la asignatura y necesidad del grupo, todo se basa en diagnósticos” (Maestro, 6° grado), “las características de los alumnos, estilos y ritmos de aprendizaje” (Maestro, 6° grado) y “comenzamos con preguntas generadoras, rescatando los saberes previos, luego se dan las indicaciones, se puede hacer una lluvia de ideas. Se da la indicación y también hay que estar haciendo la actividad, y hacemos dinámicas. Como tenemos mucho tiempo aquí, hacemos dinámicas cada cierto tiempo, aquí adentro o afuerita. Al final, normalmente tenemos un producto, el trabajo que es parte de la evaluación, sobre este se hacen comentarios al alumno. Finalmente, entre cada actividad hacemos una relajación” (Maestro 5° grado).

Otras características importantes que refieren los docentes, es que la materia de computación la enlazan con las otras materias y utilizan diversos materiales; de papelería, regletas, fotocopias, exámenes, dominó, aros, tangram, proyector y computadora. Los maestros reportaron lo siguiente; “intentamos correlacionar las materias con temas de computación” (Maestro, 5° grado), “uso fotocopias y algunos exámenes” (Maestro, 5° grado), “papel bond, cartulinas, papel américa, silicón y resistol” (Maestro, 5° grado), “lap y cañón” (Maestro, 6° grado) y “regletas, dominó, aros y tangram” (Maestro, 6° grado). Vinculado con la planeación, la organización de la enseñanza y los materiales, en la dinámica se encontraron aspectos sobre las actividades y los tiempos empleados en estas.

Las actividades encontradas fueron exponer, ver videos, trabajar en equipos, lluvia de ideas y realizar manualidades.

Al respecto comentaron lo siguiente; “hacemos manualidades” (Maestro, 5° grado), “les proyecto temas de historia, ciencias, de geografía, también de lectura, de páginas de internet (Maestro, 5° grado), “les pido trabajos de matemáticas como fracciones” (Maestro, 5° grado), “lluvia de ideas” (Maestro, 5° grado), “exposiciones con láminas que realizaron” (Maestro, 5° grado), “actividades por equipos” (Maestro, 5° grado), “les asigno actividades en las que pueden interactuar entre ellos” (Maestro, 6° grado), y “los materiales se ponen a la disposición de los alumnos para que los manipulen y su aprendizaje sea significativo” (Maestro, 6° grado).

Finalmente, los tiempos para realizar una actividad y enseñar un tema nuevo son variados. Utilizan de 5 a 10 minutos para algunas actividades, pero estudian un mismo tema hasta por dos semanas. También indicaron usar la computadora una o dos veces a la semana y que tardan de 30 a 50 minutos por materia, por lo que abordan de 6 a 8 temas diferentes al día. Algunas verbalizaciones son; “el internet lo usamos al menos una vez a la semana, tal vez unas dos veces” (Maestro, 5° grado), “normalmente planificamos las actividades de 50 minutos, no más. Cualquier actividad va de 30 a 50 minutos” (Maestro, 5° grado), “son 5 o 10 minutos de que se dan las indicaciones y las preguntas generadoras de 5 a 10 minutos” (maestro 5° grado) y “en ocasiones tardamos con un mismo tema hasta dos semanas, hasta lograr el aprendizaje esperado” (maestro 6° grado).

Para profundizar en el análisis e identificar semejanzas y diferencias en el acompañamiento parental y docente de alumnos de diferentes perfiles motivacionales, en el siguiente apartado se compara la información obtenida en las dimensiones de estas variables.

Comparación del acompañamiento parental y docente entre alumnos con diferentes perfiles motivacionales.

Con base en la información obtenida en el acompañamiento parental de los grupos de alumnos con diversos niveles de motivación escolar, valor a la tarea y autoconcepto académico, se identificaron algunas divergencias entre éstos. Los resultados se muestran en la tabla 66.

Tabla 66

Diferencias del acompañamiento parental y verbalizaciones por perfil

		Acompañamiento parental		
		Perfil motivacional		
D	C	Alto	Moderado	Bajo
Conductual	Implicación en la educación	<p>Hacen la tarea y estudian junto con sus hijas para los exámenes o presentaciones y apagan la tele en estos momentos.</p> <p><i>Le apago la tele y me siento con ella a hacer la tarea (M. 30 años). Para el examen nos ponemos a estudiar juntas, le pregunto salteado (M. 42 años).</i></p>	<p>Hacen actividades personales o del hogar cerca de sus hijos mientras hacen la tarea, sólo los ayudan a estudiar cuando tienen presentaciones orales, pero no para los exámenes y les preparan los útiles.</p> <p><i>Cuando hace la tarea estoy cerca de él, atenta a sus dudas (M. 43 años). Sólo le ayudo a estudiar cuando tiene que hablar en público. Para los exámenes no le ayudo (M. 47 años).</i></p>	<p>Normalmente no están en casa cuando sus hijos hacen la tarea, ofrecen ayuda cuando tienen que estudiar, pero casi nunca se presenta dicho apoyo, los regañan y castigan si obtienen bajas calificaciones y en ocasiones se burlan de sus hijos cuando fallan.</p> <p><i>Nos acercamos cuando le cuesta trabajo la tarea, pero no quiere. Le hacemos burla de su letra (Tía, 27 años).</i></p>
	Reacción ante faltas	<p>Estudian los temas de clase cuando faltan a la escuela.</p> <p><i>Llegamos a casa y trabajamos doble, lo de la clase y la tarea (M. 30 años).</i></p>	<p>Indagan sobre la tarea y piden a sus hijos que la hagan.</p> <p><i>Preguntamos por whatsapp y hace la tarea (M. 43 y 47 años).</i></p>	<p>Indagan sobre la tarea y piden a sus hijos que la hagan.</p> <p><i>Pido la tarea con otras mamás y le digo que la haga (M. 31 años).</i></p>
Personal	Comunicación sobre desempeño y conducta	<p>Platican sobre su bajo rendimiento.</p> <p><i>Sacó seis y le dije que no se valía porque le dedico tiempo (M. 30 años).</i></p>	<p>Se comunican con sus hijos y maestros para enterarse del rendimiento.</p> <p><i>Me entero de sus calificaciones porque mi hijo me dice, o en las juntas me acerco con el maestro (M. 47 años).</i></p>	<p>Platican con ellos sobre su mala conducta y regañan a sus hijos por bajo rendimiento. Suelen faltar a las juntas de grupo por trabajo, aunque acude otro miembro de la familia.</p> <p><i>Hablé con él porque se llevaba pesado. Lo regañó cuando saca malas calificaciones (M. 31 años). No viene su mamá a las juntas, pero vengo yo o la abuelita (T. 27 años).</i></p>
	Revisión de cuadernos	<p>Revisan diariamente todos los cuadernos junto con sus hijas, además de que platican sobre el contenido de estos.</p> <p><i>Diario reviso cuaderno por cuaderno. Le voy preguntando (M. 42 años).</i></p>	<p>Revisan una vez a la semana sólo algunos cuadernos.</p> <p><i>Le reviso el cuaderno de tareas el fin de semana (M. 47 años).</i></p>	<p>Revisan una vez a la semana sólo algunos cuadernos.</p> <p><i>Reviso una vez a la semana, cuando descanso (M. 31 años).</i></p>

<p>Cognitivo-intelectual</p> <p>Actividades extracurriculares</p>	<p>Inscriben a sus hijas en cursos extracurriculares. También les dictan y buscan información de los temas interesantes para ellas, aunque no sean tareas asignadas por el profesor. <i>Cuando le interesa un tema, buscamos información y la pongo a leer para que mejore. Viene a niños talento a danza (M. 30 años). Fuimos a Bellas Artes para ver un evento de danza porque a mi hija le gusta (M. 42 años).</i></p>	<p>Inscriben a sus hijos en cursos deportivos y les asignan ejercicios de caligrafía, aunque no lo dejen de tarea. <i>Le compré un libro de caligrafía que me recomendó la maestra (M. 47 años). Entrena en un equipo de fútbol (M. 43 años).</i></p>	<p>Sus hijos no han participado en cursos extracurriculares, pero les piden que se pongan a escribir, aunque no lo dejen de tarea. <i>La pongo a escribir para que mejore la letra, en el puesto de la abuela (T. 27 años).</i></p>
---	---	---	---

Nota: D = Dimensión teórica; C = Categoría; M = Mamá; T = Tía

De manera semejante con lo observado en el contexto, en la tabla 66 se aprecia que las diferencias más sobresalientes respecto al acompañamiento parental se encuentran entre los perfiles de alta y baja motivación, con elementos significativos en todas las dimensiones, especialmente en las categorías de; implicación en la educación, revisión de cuadernos y actividades extracurriculares. Por ello, los aspectos más diferenciados se observaron en las dimensiones conductual y cognitivo-intelectual. En la primera resalta que sólo en el caso de los niños con el perfil altamente motivado, las madres se sientan junto con ellos al momento de hacer tareas y estudiar, mientras que en caso de los moderadamente motivados las mamás no los ayudan a estudiar cuando tienen examen aunque monitorean a sus hijos cuando hacen la tarea, y en caso de los niños poco motivados, las mamás no están presentes cuando ellos hacen la tarea, los regañan y a veces se burlan de su trabajo.

Asimismo, las madres con hijos altamente motivados fueron las únicas que reportaron revisar diario todos los cuadernos de los niños, situación que les permite conocer constantemente el trabajo escolar, conducta y fechas importantes. En la segunda dimensión, cognitivo-intelectual, se encontró que las familias con hijos de alta motivación promueven más actividades extraescolares que estimulan a los alumnos. En cuanto a la dimensión personal, se encontró que las mamás pertenecientes al perfil poco motivado suelen faltar a las juntas escolares porque trabajan, aunque acude otro familiar, como la tía o abuela.

Cabe señalar, que también se encontraron algunas similitudes, en especial en esta última dimensión. Por ejemplo, los medios para enterarse de la conducta, desempeño académico y eventos escolares de sus hijos son muy similares en los tres grupos de tutoras. Las mamás se comunican con los niños, con el maestro durante las juntas o por recados en los cuadernos, y con otros padres de familia para enterarse sobre la educación de los

alumnos. Por su parte, en el elemento conductual también se observó que sin importar el perfil motivacional, las mamás se involucran más cuando sus hijos tienen dificultades con la tarea, y si no son capaces de ayudarlos, buscan información en internet o con los familiares que viven en casa. Además, procuran que cumplan con ésta, incluso cuando los niños faltan a clases. En la dimensión cognitivo-intelectual no se encontraron semejanzas entre los perfiles.

De acuerdo con esta información, se puede señalar que las mamás de los niños que se ubicaron en los perfiles de alta, moderada y poca motivación realizan actividades asociadas con la educación escolar de sus hijos, no obstante, las primeras ejecutan otras que complementan la forma en que se involucran. Las del perfil con hijos poco motivados realizan actividades importantes y sus prácticas son adecuadas -con excepción de los regaños y las burlas que dañan el autoconcepto del niño- pero insuficientes, por lo que se quedan a un nivel más elemental que las madres con niños más motivados. Seguramente esto ocurre porque trabajan y disponen de menos tiempo para involucrarse en la educación de sus hijos debido a las condiciones socioeconómicas de sus familias. Por lo tanto, los resultados sugieren que el elemento más importante del acompañamiento parental vinculado con la motivación escolar de los alumnos es el tiempo que los padres pasan con sus hijos en las actividades pertenecientes a la educación, entre las que resaltan la realización de tareas, estudio, revisión de cuadernos y promoción de actividades extracurriculares que los estimulan intelectualmente.

En cuanto al acompañamiento docente de alumnos con diversos perfiles motivacionales, también se identificaron algunas diferencias entre éstos, sobre todo, en los maestros con la proporción más alta de alumnos poco motivados. Dicha información se muestra en la tabla 67.

Tabla 67

Diferencias del acompañamiento docente y verbalizaciones por perfil

		Acompañamiento docente		
D	Categoría	Perfil motivacional		
		Alto	Moderado	Bajo
Reconocimiento	Ejemplo de logro	Consideran que sobresalir en pruebas es un logro. <i>Que tengan una buena participación en un examen de zona</i> (Mo, 29 años).	Consideran que pensar críticamente es un logro. <i>La forma en cómo juzgan, critican y defienden su postura</i> (Mo, 41 años).	Consideran que estudiar en la universidad es un logro. <i>Que estudien una licenciatura</i> (Mo, 38 años).
	Respuesta al logro	Reconocen a los alumnos de varias formas. <i>Los felicito y se les da un diploma, punto extra o un chocolatito</i> (Ma, 29 años).	Reconocen a los alumnos de varias formas. <i>Le pongo otras preguntas, lo estímulo a que siga investigando y lo felicito</i> (Mo, 41 años).	Reconocen a los alumnos con felicitaciones. <i>Se le felicita verbalmente</i> (Mo 38 años y Mo de 40 años).

Continuación Tabla 67

	Respuesta al fracaso	Modifican la enseñanza. <i>Bajo el nivel de complejidad y hablo con los papás para decirles cómo trabajar en casa</i> (Ma, 29 años).	Autocrítica sobre la enseñanza. <i>Reflexiono sobre las causas y cómo le estoy enseñando</i> (Mo, 41 años).	Palabras de aliento. <i>Lo animo a que continúe esforzándose</i> (Mo, 40 años).
Autonomía	Libertad de los alumnos	Elección de actividades. <i>Ellos deciden qué experimentos hacer, qué dibujo y con qué materiales</i> (Ma, 29 años).	Libertad de movimiento. <i>Tienen la libertad de elegir el tema, platicar, voltear, moverse y ver cómo lo está haciendo su compañero</i> (Mo, 41 años).	Libertad en el lugar de trabajo. <i>Hay niños que les permito salir a la mesa de afuera para que hagan su trabajo</i> (Mo, 40 años).
	Características	Autonomía condicionada al tiempo y la conducta. <i>Si todavía no se cumple el tiempo y están controlados, sí pueden hacer otra actividad</i> (Mo, 29 años).	Autonomía condicionada al consenso grupal y el aprendizaje. <i>Si el grupo trae la misma idea y les permite aprender, hacemos lo que proponen</i> (Mo, 41 años).	Autonomía condicionada al dominio del aprendizaje. <i>Si el alumno ya domina el tema, se le permite hacer otra cosa</i> (Mo, 40 años).
	Elementos más importantes que la autonomía	Prioridad a la planeación y la conducta. <i>Normalmente es una enseñanza dirigida, en donde se deben cumplir las normas de comportamiento. Yo traigo una planeación</i> (Mo, 29 años).	Prioridad a la planeación. <i>No les doy libertad dentro de los conocimientos, porque ya tengo mi planeación</i> (Ma, 57 años).	Sin características particulares.
	Planeación	Basada en aprendizajes y su evaluación. <i>Para mi planeación considero los aprendizajes esperados y los instrumentos de evaluación</i> (Ma, 29 años).	Basada en el aprendizaje colaborativo y el estado afectivo de los alumnos. <i>Me baso en la posibilidad de trabajar en equipos, y ajusto la planeación dependiendo de su forma de trabajo y su estado emocional</i> (Ma, 57 años).	Basado en el calendario escolar. <i>Hago la planeación con base en un plan anual de trabajo y las fechas, como el día del amor y de la mamá</i> (Mo, 40 años).
Didáctica	Organización de la clase	Consideran la clase anterior y actividades colaborativas. <i>Empezamos recuperando lo que vimos la clase pasada y terminamos con ejercicios grupales</i> (Ma, 29 años).	Consideran las vivencias de los alumnos y enfatizan los aprendizajes principales. <i>Comenzamos el día comentando lo que vivieron el día anterior o en la mañana, y finalizamos revisando los puntos principales</i> (Mo, 41 años).	Consideran los conocimientos previos y retroalimentan sobre el trabajo realizado por los alumnos. <i>Se inicia con los saberes previos, después elaboran un producto y al final reviso su trabajo y les digo cómo mejorar</i> (Mo, 40 años).
	Materiales	Enfatizan el uso de materiales impresos.	Enfatizan el uso de materiales manipulables.	Enfatizan el uso de materiales manipulables.

Continuación Tabla 67

		<i>Usamos sopas de letras, revistas, guías de estudio y audiocuentos (Ma, 29 años).</i>	<i>Utilizan frijoles, vestuario, títeres, madera, alambre, fichas, masa moldeable, dados y memoramas (Mo, 41 años).</i>	<i>Trabajamos con dominó, aros y tangram (Mo, 40 años).</i>
Dinámica	Actividades	Diversidad de actividades. <i>Analizamos videos, debaten, resumen y resuelven cuestionarios (Ma, 29 años).</i>	Diversidad de actividades. <i>Representar obras, cantar, jugar, competir, escuchar cuentos y entrevistar (Ma, 57 años).</i>	Poca diversidad de actividades. <i>Manualidades y lluvia de ideas (Mo, 38 años).</i>
	Duración	Alta variación del ritmo. <i>Abordo cuatro o cinco materias al día y ven videos de cinco minutos, una vez al mes (Ma, 29 años y Mo, 29 años).</i>	Moderada variación del ritmo. <i>Revisamos tres materias al día, juegan una hora una vez a la semana, y ven videos de hora y media (Mo, 41 años).</i>	Poca variación del ritmo. <i>Usamos computadora dos veces por semana y a veces tardamos dos semanas con el mismo tema (Mo, 38 años).</i>

Nota: D = Dimensión teórica, Mo = Maestro, Ma = Maestra

De acuerdo con la tabla 67, las dimensiones con más diferencias del acompañamiento docente fueron el reconocimiento que el maestro brinda a sus estudiantes y la dinámica en la enseñanza. En el primero se encuentran elementos relacionados con el autoconcepto académico, porque los maestros con alumnos de perfil alto y moderado emplean más formas de reconocimiento que los del perfil poco motivado; además de que los primeros disminuyen la dificultad de la tarea cuando los niños presentan problemas para realizarla. En este sentido, el autoconcepto académico de los estudiantes es más favorecido cuando el docente reconoce de varias maneras, el trabajo y esfuerzo de sus alumnos, y cuando pueden ejecutar la tarea debido a que el maestro asigna actividades con una dificultad adecuada, aunque no depende únicamente de éstos elementos determinados por el profesor. En él también juega un papel, quizá más importante, la relación de los niños con sus padres y familiares, y las experiencias en tareas similares. Por su parte, resalta que los maestros con más alumnos poco motivados fueron los únicos en mencionar un logro que no se obtiene durante la primaria, como estudiar en la universidad.

En el aspecto relacionado con la dinámica, los docentes de los alumnos ubicados en el perfil altamente motivado, reportaron un ritmo de enseñanza es más variado, por lo que cambian de tema de estudio con mayor frecuencia, aunque los profesores de los niños ubicados en el perfil moderado mencionaron realizar actividades diferentes. El ritmo de tiempo más estable y menos diverso se encontró en los profesores de los alumnos ubicados en el perfil poco motivado, elemento vinculado con la motivación escolar, valor a la tarea y autoconcepto académico encontrado en los alumnos.

Aunque se encontraron menos divergencias en el aspecto de la autonomía que los profesores brindan a sus estudiantes, resalta que la libertad hacía los alumnos se enfoca a

diferentes aspectos dependiendo del perfil motivacional. Por un lado, los maestros con proporciones superiores de alumnos altamente motivados otorgan mayor autonomía en las actividades, al ser los únicos que permiten que los estudiantes escojan algunas de éstas. Los docentes de los perfiles moderado y bajo no permiten que los niños decidan qué hacer, pero sí aprueban que salgan del salón o se levanten de su lugar a observar y platicar con sus compañeros. Relacionado con esto, los maestros representantes de los grupos de moderada y baja motivación otorgan mayor autonomía sobre el comportamiento de sus alumnos, por lo que son más flexibles en cuanto a la conducta, mientras que los del perfil de alta motivación establecen normas más rígidas sobre permanecer en silencio y sentados, y es más importante para ellos que se cumpla con la planeación y el respeto a la normas, que la autonomía de los niños.

Únicamente se encontró una diferencia significativa en la didáctica que caracteriza las clases de los profesores con los alumnos más motivados. Estos promueven que los niños seleccionen y realicen algunas actividades cuando ya terminaron su trabajo. Incluso, esta práctica se asocia con el reconocimiento, porque es una forma de premiar al alumno que trabajó adecuadamente y además permite mantenerlos ocupados para que no distraiga a los demás niños y exista mayor control del grupo.

Cabe destacar que las características distintivas del acompañamiento docente de los maestros pertenecientes al perfil poco motivado, pueden deberse a los bajos niveles de motivación, autoconcepto y valor a la tarea de sus alumnos. Si al iniciar el curso, los niños ya estaban poco dispuestos a realizar las actividades, se consideraban incapaces de ejecutarlas y las percibían como poco valiosas, es posible que sus maestros modificaran algunas características de su enseñanza. Es decir, un docente que recibe un grupo con un alto porcentaje de niños poco motivados y dificultades de aprendizaje --las cuales fueron reportadas durante la entrevista-- puede cambiar su forma de acompañamiento que habitualmente tiene con sus alumnos, buscando atender esas dificultades para que puedan aprender. En este caso, no es que estos estudiantes carezcan de acompañamiento docente, sino que es diferente debido a las características del grupo, al porcentaje mayor de niños con perfil de baja motivación.

Sin embargo, los datos no son suficientes para determinar la causalidad de esto, por lo que se desconoce si los bajos niveles en la motivación escolar, el autoconcepto académico y el valor a la tarea de los alumnos provocaron esta forma de acompañamiento en los maestros representantes del perfil poco motivado o viceversa.

No obstante, como ocurrió en la comparación del acompañamiento parental, también se encontraron similitudes en el acompañamiento docente de los profesores con diferentes proporciones de alumnos en los grupos motivacionales, sobre todo en las dimensiones de autonomía y didáctica, posiblemente por la homogeneidad de la enseñanza establecida por disposición oficial. La libertad que otorgan a los alumnos, la organización

del trabajo y los materiales utilizados en las clases son similares entre los profesores que representan diferentes perfiles.

En el reconocimiento, los seis maestros coincidieron en que el aprendizaje de los estudiantes es un logro académico y responden ante éste con felicitaciones y aplausos delante del grupo. En la autonomía, es común que los docentes permitan que sus alumnos: a) escojan a sus compañeros de equipo; b) trabajen de forma diferente a la enseñada, siempre y cuando el resultado sea adecuado; c) tengan mayor libertad cuando ya cumplieron con el trabajo programado; y, d) tomen sus propias decisiones pero que también sigan las indicaciones. Por su parte, la didáctica se asemejó en los tres grupos en las siguientes características: a) la planeación se basa en los aprendizajes previos de los niños y el tiempo disponible; b) las clases se organizan en tres momentos, inician con la indagación de los saberes previos, el maestro explica el tema y finalmente ponen ejercicios para que los estudiantes consoliden el aprendizaje; y c) en sus clases, los profesores utilizan materiales de papelería, regletas, proyector y computadora. Finalmente en lo didáctico, sólo se coincidió en que algunas actividades duran de 5 a 10 minutos, como dar las indicaciones, seriaciones de números y ver videos.

Discusión

El objetivo principal del estudio fue determinar la asociación entre las características personales y contextuales en alumnos de primaria con diferentes perfiles motivacionales, el cual, de acuerdo con los datos, se logró por medio de la integración de la información. Los hallazgos de las variables personales permitieron identificar diferentes perfiles motivacionales y su caracterización con base en tres elementos relevantes: la motivación escolar, el autoconcepto académico y el valor a la tarea (Coll & Miras, 1993; Figueroa, 2016; Maquilón & Hernández, 2011). Las formas de los acompañamientos parental y docente facilitaron la contextualización de dichos perfiles, y permitieron profundizar en las características ambientales y en el entendimiento del fenómeno, que de acuerdo con varios autores es multifactorial, en el que intervienen factores contextuales y personales (Díaz & Hernández, 2002; Fernández, 2007; Nicholson, 1998; Núñez & Peguero, 2010; Pinan, 2015).

En primer lugar, es importante mencionar que algunas características de los acompañamientos mostraron elementos y acciones básicas que realizan madres y maestros, sin importar el nivel motivacional de los alumnos. Por ejemplo, en los 6 niños con perfiles diferentes se encontraron los siguientes aspectos en el acompañamiento; las familias tienen de dos a tres hijos, las madres cuentan con preparatoria, aproximadamente tienen 40 años y suelen ser las encargadas de la educación de los hijos, tal como lo indican los hallazgos de Guzmán et al. (2013). Por su parte, los maestros normalmente son licenciados en educación primaria, tienen aproximadamente 30 alumnos y realizan juntas cada dos o tres meses.

En ese sentido, independientemente del perfil motivacional en que se ubiquen los alumnos: a) las mamás se comunican con el maestro y sus hijos para enterarse sobre la

conducta y desempeño académico; b) existe un acompañamiento más personal cuando sus hijos tienen dificultades; c) las madres buscan otras fuentes de información cuando son incapaces de brindar apoyo; y, d) procuran que los niños cumplan con la tarea aunque falten a la escuela. Por otro lado: a) los maestros permiten que sus alumnos escojan a sus compañeros de equipo; b) otorgan mayor libertad cuando sus estudiantes obtienen resultados adecuados y cumplieron con el trabajo programado; c) las planeaciones se basan en los aprendizajes previos de los niños y el tiempo disponible; d) las clases inician con la indagación de los saberes previos, después el maestro explica el tema y finalmente pone ejercicios; y, e) utilizan materiales de papelería, proyector y computadora durante su enseñanza.

Por otro lado, de acuerdo con la revisión del estado del arte, se encontraron pocos estudios que tomaran en cuenta las características personales y contextuales para investigar la motivación escolar. No obstante, pese a las diferencias en los enfoques y las muestras entre las diversas investigaciones, se concuerda en que los elementos personales --tales como la disposición para aprender, la autopercepción sobre la capacidad para realizar las actividades académicas y la valoración hacia ellas-- se relacionan con la participación que los padres y docentes tienen en la educación de los estudiantes. Como muestra, el trabajo de Miranda-Zapata et al. (2018) reporta que la familia y los profesores tienen un efecto sobre el compromiso de los alumnos hacia las actividades escolares de tipo afectivo, cognitivo y conductual.

Asimismo, se concuerda con otros hallazgos sobre la existencia de una asociación entre las características personales y contextuales en el tipo de motivación escolar que presenta el alumno. Por ejemplo, en la relación que el acompañamiento familiar tiene con el autoconcepto académico (Álvarez et al., 2015; Rodríguez-Fernández et al., 2012) y la motivación de los estudiantes (Jiménez et al., 2010; Naranjo & Farinago, 2013; Pineda, 2013; Regueiro, Suárez et al., 2015), y el vínculo de la práctica docente y su enseñanza con el valor a la tarea (Sánchez-Rosas et al., 2016), el autoconcepto académico (Komarraju, 2013) y el compromiso escolar (Wang & Eccles, 2013). Sin embargo, estas convergencias resultan generales, posiblemente por las diferencias existentes en las variables y los enfoques abordados en los otros estudios.

Cabe destacar que, la mayoría de la literatura encontrada fue de tipo cuantitativo, por tanto, establecen relaciones por medio de datos estadísticos, además de que las variables referentes a la familia y al profesor no concuerdan completamente con el abordaje optado en el presente estudio sobre el acompañamiento parental de Grolnick et al. (1997) y el acompañamiento docente, éste último desarrollado con base en el estado del arte. A pesar de esto, el abordaje mixto y las concepciones particulares sobre el acompañamiento de los padres y maestros, aportaron elementos relevantes para comprender de manera específica, las características del contexto que están asociadas con la motivación escolar, el autoconcepto y el valor a la tarea.

Con base en la información obtenida y las características del estudio, no es posible establecer una lógica temporal para determinar qué fue primero, el perfil de los alumnos o

el tipo de acompañamiento que brindan padres y maestros. Al respecto, se consideran tres posibilidades. 1) Las características del acompañamiento se muestran a partir del perfil motivacional. Por ejemplo, los maestros son así porque tienen muchos alumnos poco motivados en su grupo. 2) El perfil de los alumnos se establece con base en las características del acompañamiento, es decir, los estudiantes están poco motivados por la manera de enseñar de su profesor y/o por la forma en que la madre se involucra en la educación del niño. 3) Existe una relación bidireccional. La motivación, autoconcepto y valor influyen en el acompañamiento de la mamá y del maestro, y a su vez, los acompañamientos influyen en los niveles de éstas variables en los niños.

Por otra parte, la mayoría de las investigaciones encontradas estudiaron la relación del acompañamiento parental y docente con la motivación, dejando de lado variables personales. Con base en los hallazgos del presente estudio, se contribuye a la literatura existente al establecer que la participación de las madres y docentes también se asocia con el autoconcepto académico y el valor a la tarea y no sólo con la motivación escolar de los alumnos. En este sentido, se profundiza en las particularidades del ambiente implicadas en la motivación y sus variables asociadas, el autoconcepto y el valor a la tarea. En las características distintivas resaltó la siguiente información, sobre todo, al comparar a los niños con perfiles motivacionales altos y bajos.

La participación conductual de los padres propuesta por Grolnick et al. (1997) mostró más asociación con los niveles de motivación, autoconcepto y valor, que los aspectos personales y cognitivo-intelectuales, elemento que coincide con los resultados de otros estudios que han mostrado tener una estrecha relación con la motivación. De acuerdo con el modelo de Grolnick et al. (1997) la implicación conductual de los padres ha sido la más estudiada en los trabajos de diferentes investigadores. Está bien documentado que el apoyo de los padres en los deberes escolares (Gutiérrez et al., 2017; Naranjo & Farinago, 2013; Regueiro, Suárez et al., 2015), su valoración en las actividades escolares de los hijos (Cecchini et al., 2004) y el establecimiento de condiciones favorables en el hogar para estudiar y hacer la tarea (Jiménez et al., 2010) favorecen la motivación escolar de los niños. En este caso, los dos estudiantes que resultaron como poco motivados vivían en familias extensas, sus madres trabajaban y éstas suponían que sus hijos no estudiarían una carrera universitaria. En cambio, en el caso de los dos estudiantes que resultaron con alta motivación, se observaron características opuestas.

Por ello, la participación activa de los padres o tutores en las actividades escolares, como es el asistir a juntas o ayudar al niño con la tarea, parece tener una especial relevancia. En contraste, los aspectos personales y cognitivo-intelectuales no revelaron características distintivas considerables con base en el perfil de los alumnos, por lo que es posible que su asociación con el perfil motivacional sea menos relevante. Por consiguiente, estar informado sobre la conducta y aprovechamiento del niño en la escuela y la exposición que el niño tiene en actividades que lo estimulan intelectualmente, resultó ser menos significativo que participar en las actividades académicas del hijo, como al apoyarlo en casa con las tareas y el estudio para los exámenes y presentaciones.

Por ejemplo, sólo las madres con hijos altamente motivados, reportaron hacer la tarea y estudiar junto con sus hijas para los exámenes o presentaciones, apagan la televisión en esos momentos, información que confirma los hallazgos de Naranjo y Farinago (2013), y Jiménez et al. (2010). Otras características se refieren a que; estudian juntos los temas de clase cuando faltan a la escuela, revisan diariamente todos los cuadernos junto con los niños y buscan información de los temas interesantes para ellas, aunque no sean tareas asignadas por el profesor. Únicamente las mamás con hijos de perfil moderado, indicaron realizar actividades personales o del hogar cerca de sus hijos mientras hacen la tarea y sólo los ayudan a estudiar cuando tienen presentaciones orales, pero no para los exámenes. Por su parte, las madres de niños de perfil poco motivado fueron las únicas que mencionaron no estar en casa cuando sus hijos hacen la tarea, faltar a las juntas escolares por trabajo, regañar y castigar a sus hijos por obtener bajas calificaciones y burlarse de ellos por su caligrafía. Relacionado con esto, Jiménez et al. (2010) encontraron que las madres con hijos poco motivados suelen limitarse a supervisar el cumplimiento de la tarea y emplean la crítica.

Respecto con el autoconcepto académico, las formas de acompañamiento que padres y docentes ejercen en la educación de los estudiantes, son de relevancia para el desarrollo de las concepciones referentes con el aprendizaje y desempeño, sobre todo, cuando se trata de niños en formación y consolidación de sus percepciones sobre sí mismos. De acuerdo con diversos autores, el autoconcepto académico se construye con la interacción social, esencialmente de las relaciones con padres y profesores (Álvarez et al., 2015; González, 2005; Mastranzo, 2016; Moreno, 2005; Schunk & Pajares, 2009; Shavelson et al., 1976) y de las experiencias de éxito y fracaso (Carrera, 2016; García, 2003). Lo antes expuesto se vuelve especialmente relevante, al considerar que durante la niñez tardía se integran las opiniones que los padres y maestros realizan sobre los estudiantes (Moreno, 2005), etapa del desarrollo que corresponde con la edad de los niños del presente estudio.

En este sentido, durante la primaria, los niños son especialmente susceptibles a los comentarios de sus padres y maestros, con los cuales construyen parte significativa de las capacidades que consideran poseer. Suponen que son competentes para aprender, con base en la felicitación que recibieron por parte del maestro y de sus padres. Creen que podrán resolver la operación matemática porque cuentan con el apoyo de su mamá para hacer la tarea y estudiar. Por ello, se considera que los hallazgos obtenidos apoyan el supuesto de que los acompañamientos también ejercen un influjo importante en el autoconcepto, sumamente relevante para esta edad debido a que aún se encuentra en construcción.

Específicamente, en los alumnos con niveles superiores de autoconcepto académico, se puede argumentar a favor de los siguientes elementos en el desarrollo de ésta variable: a) el reconocimiento que los docentes realizan ante los logros de los estudiantes; b) las modificaciones que efectúan los maestros en la enseñanza cuando sus alumnos tienen dificultades para aprender; c) la autonomía otorgada por los profesores para que los

alumnos tomen sus propias decisiones; d) el apoyo que brindan los padres en las tareas y el estudio de los hijos; y, e) la comunicación entre éstos últimos sobre la educación.

Las felicitaciones que comparten los maestros, aumentan la confianza de sus alumnos para continuar aprendiendo. Ajustar la dificultad de las actividades con base en la capacidad de los estudiantes, incrementa la probabilidad de que éstos logren realizarlas y que dicha experiencia se convierta en una vivencia de éxito, la cual abona en la construcción del autoconcepto académico. Otorgar la oportunidad para que los niños tomen algunas decisiones sobre su aprendizaje, fomenta la confianza en ellos mismos. La ayuda que los padres brindan en casa durante las tareas y el estudio, puede favorecer su confianza para superar los retos presentes y futuros, porque saben que cuanta con el apoyo de su familia, además, incrementa la posibilidad de obtener mejores calificaciones, elementos que también elevan el autoconcepto. Las pláticas que los padres tienen con los hijos sobre la educación, les muestra que sus padres están interesados en ellos y en su formación académica.

A través de un análisis más profundo, se considera que las diferencias en el acompañamiento parental de madres con hijos de diversos perfiles motivacionales, pueden ser explicados con base en algunas características particulares de éstas, pero también por medio de factores externos e independientes a ellas. Entre las primeras resaltan las creencias que poseen sobre la educación de su hijo y el valor que le adjudican a ésta, y en los elementos externos y contextuales se encuentran: los recursos económicos, el tiempo disponible por parte de la madre para involucrarse en la educación del niño y las características cognitivas y motivacionales del hijo.

Desde tal perspectiva, el acompañamiento parental puede ser explicado con base en las creencias y el valor hacia la educación del niño. Es decir, los padres apoyan en las tareas y en el estudio, revisan con frecuencia los cuadernos, asisten a juntas, promueven que sus hijos asistan puntualmente todos los días, inscriben a sus hijos en cursos o actividades extracurriculares y platican con ellos sobre lo acontecido en la escuela, principalmente porque valoran la educación académica de sus hijos y porque creen que es benéfica e importante para ellos. Por ello, pueden existir las condiciones idóneas, tales como, recursos económicos y disponibilidad de tiempo, pero si los padres no consideran que sea importante la educación de sus hijos, posiblemente no los acompañarán en sus estudios, a pesar de contar con un ambiente adecuado para ello.

No obstante, las condiciones contextuales de la familia respecto con los recursos económicos y las condiciones laborales también son relevantes, aunque en menor medida que las creencias y los valores de los padres sobre la educación de los niños. En consecuencia, las particularidades del acompañamiento materno pueden deberse, en parte, a la situación económica. Su ausencia en las juntas escolares y en el hogar, cuando sus hijos hacen la tarea y estudian, se debe a la necesidad de trabajar fuera de casa.

La participación de los padres con hijos de perfil altamente motivado es habitual, independiente del deseo o necesidad de los hijos, lo que es difícil de encontrar en padres que no están en casa por el trabajo. Por lo tanto, es posible que la baja participación de las madres en la escolarización de los niños, también se deba a factores económicos y no exclusivamente a la carencia de interés, valor o deseo por involucrarse, lo que pone de relieve que en esta interacción padres-hijos y la motivación escolar hay otros factores contextuales de peso, como es el económico. Incluso, éste último podría influir en las bajas expectativas educativas, al suponer que no podrán solventar los gastos que implica estudiar una carrera universitaria.

Comúnmente, los niños que viven en familia extensa, es porque sus padres no cuentan con los recursos suficientes para vivir de manera independiente. Además, esta misma situación económica provoca que ambos padres tengan que salir a trabajar, lo que disminuye el tiempo que el padre y la madre tienen para compartir con los hijos y la familia. Por ello, seguramente las familias con niños de perfil alto, cuentan con mayores ingresos que les permiten vivir con independencia y facilita que la madre pueda quedarse en casa para que se encargue de la educación y crianza de los hijos. Sin embargo, sería un error considerar que el ingreso económico es el único factor de relevancia en el acompañamiento parental. Es un componente que propicia las condiciones necesarias, pero no las determina, por lo que se requiere de un adulto con tiempo y disposición para participar de manera activa, personal y continua en la educación del alumno, tal como lo muestran las características de las madres con hijos de alto perfil motivacional.

En este sentido, Naranjo y Farinago (2013) encontraron que las familias nucleares aportan ambientes más adecuados para el alto rendimiento académico de los niños y muestran más interés en la educación de sus hijos, Cássia y Agüena (2011) obtuvieron una correlación significativa y positiva entre las creencias de los padres hacia la capacidad de sus hijos y la motivación intrínseca del alumno. Sin embargo, es importante mencionar que vivir en familia extensa tampoco no determina el nivel de motivación, valor a la tarea o autoconcepto de los niños. Lo que afecta es la ausencia de un adulto que comparta tiempo de calidad con el niño. Los datos que respaldan el argumento muestran que los estudiantes en perfil de poca motivación, suelen estar solos cuando estudian y hacen la tarea en casa, a pesar de vivir con tíos, abuelos y padres.

Es común que los padres vivan con otros familiares porque necesitan que cuiden a sus hijos, debido principalmente a que éstos trabajan o salen de casa. No obstante, los adultos que no son los padres, pero comparten la mayoría del tiempo con los niños, sólo se encargan de las necesidades básicas --comida y salud física-- dejando de lado la implicación en las tareas escolares, ya sea porque están ocupados con otras actividades o porque están limitados por su edad avanzada o estado de salud. En este estudio, las madres y tutoras con hijos de moderada y baja motivación, reportaron que los abuelos que viven con los niños son personas cansadas de edad avanzada y que los tíos tienen sus propias

ocupaciones como trabajar y estudiar, lo que dificulta la implicación que éstos familiares podrían tener en la educación de los alumnos.

Otro aspecto relevante sobre los elementos externos que inciden en las diferencias observadas en el acompañamiento, que no son exclusivos de las características de los padres, se encuentran la edad, la etapa en el desarrollo y las capacidades cognitivas de los alumnos. Por ejemplo, el acompañamiento de una madre en la educación de su hijo de 10 años, seguramente es diferente a cuando su hijo comenzó la educación preescolar. También, las diferencias en el acompañamiento surgen de la capacidad y habilidades de los niños. Una familia con dos hijos de la misma edad, pero uno de ellos con problemas de aprendizaje, seguramente recibirán acompañamientos diferentes. De manera similar, la enseñanza que imparten los docentes de primaria, cambia dependiendo del grado. Es diferente dar clases a niños de primero que de quinto de primaria, y probablemente, el reconocimiento, la autonomía y la dinámica y didáctica de sus clases sean distintos.

Asimismo, es posible que los regaños y castigos de los padres debido a las bajas calificaciones de sus hijos, sean causados o provocados porque los niños están poco motivados. Tal vez, dichos elementos no fueron reportados por las madres de los niños ubicados en los otros perfiles, porque no era necesario, ya que sus hijos estaban más motivados y probablemente obtenían calificaciones más altas. Desde esta perspectiva, el acompañamiento es menos personal y cercano conforme los alumnos crecen y aumentan sus habilidades cognitivas, lo cual no es necesariamente desfavorable para el desarrollo del niño, puesto que forma parte del desarrollo, la madurez y la construcción de la independencia. Por ello, no resulta adecuado que los padres estén apegados a sus hijos, cuando éstos ya deberían ser más independientes y autorregulados con base en su edad y capacidades.

De acuerdo con los datos recabados, el acompañamiento cercano y personal, resulta ser especialmente importante en los primeros años de escolarización, y debería descender paulatinamente conforme pasa el tiempo y conforme los alumnos se vuelven más responsables y autorregulados. Los resultados mostraron que las madres cuyos hijos mostraron un perfil motivacional alto, reportaron un acompañamiento más personal, tanto en el presente como en los primeros años de escolaridad de sus hijos. En contraste, las madres cuyos hijos se ubicaron en los otros perfiles, especialmente en el bajo, mencionaron acompañamientos a distancia desde los primeros años escolares de los niños, en parte por la necesidad de salir a trabajar.

Por lo tanto, se puede apreciar que algunos elementos del acompañamiento parental dependen del contexto y factores independientes a ellos, como la situación económica y laboral de los padres, así como de las características del alumno. Las madres más involucradas en la educación de sus hijos pueden ser las que tienen niños más pequeños y/o con más dificultades, y no exclusivamente porque valoren más la educación de su hijo. Por ello, tanto los elementos contextuales (las características de los hijos) como los personales

de los padres (valor sobre la educación de los hijos) son elementos importantes en la manera en que acompañan a los hijos en su educación académica.

Tales supuestos nos llevaría a considerar que los acompañamientos son estados y no rasgos que padres y docentes poseen. Dependen de ciertas características individuales, como la percepción sobre la educación de su hijo, pero también dependen de algunas características de la situación, como el tiempo disponible y la capacidad del niño para aprender. En ese caso, como ocurre con la motivación escolar, el acompañamiento de padres y maestros también es un fenómeno en el que interactúan factores personales y contextuales.

En términos de la comparación con la teoría y otros estudios, algunos de los hallazgos y argumentos respecto al acompañamiento concuerdan, pero otros difieren. De acuerdo con Flores y Gómez (2010) los padres son los promotores más importantes en la motivación de los alumnos, en especial la madre (Pineda, 2013) seguramente por el papel cultural que se le asigna. Generalmente es el miembro de la familia que pasa más tiempo en el hogar y se encarga de la crianza, como se corroboró en este estudio. En los resultados también se encontró que el acompañamiento parental recae en la madre, incluso en aquellas que trabajan fuera de casa y que los padres se involucran principalmente como proveedores económicos. Otra variable que suele ser estudiada en el área educativa es el nivel de estudios de los padres y su relación con diversas variables de los hijos. En este caso, al igual que en los resultados de Fernández et al. (2013) la escolaridad de los padres o tutores entrevistados no tuvo relación con la motivación escolar y el autoconcepto académico de los estudiantes.

En discrepancia con la evidencia empírica, la teoría de expectativa-valor de Wigfield y Eccles considera que el nivel educativo es determinante en la manera en que los padres se involucran y motivan a los hijos. En el grupo estudiado se observó que, además de la educación de los padres, existen otras variables relevantes que influyen, como son las ya mencionadas variables personales de los padres, es decir, las creencias que los padres poseen respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje y el valor que adjudican a la educación académica de sus hijos. Ambos elementos se demuestran a través del apoyo en las tareas, la revisión de cuadernos, la participación en juntas, la puntualidad y frecuencia de asistencia, la comunicación con el niño y con la comunidad educativa y el fomento de actividades estimuladoras. Es posible que la variable propuesta por las autoras se relacione de manera indirecta con el valor a la tarea y la motivación de los estudiantes, ya sea como variables que potencializan la relación que tiene el acompañamiento parental con la motivación, o como mediadoras entre estas últimas. Sin embargo, se requieren más estudios para comprobar estas relaciones.

De acuerdo con la información obtenida, el acompañamiento de los padres no depende del grado de estudios o conocimientos que tengan, siempre y cuando consideren

que la educación de sus hijos es importante. Lo que difiere en padres con educación superior, es el tipo de respuestas que dan ante las dudas o tareas de los alumnos, pero no la frecuencia en que participan en la educación de sus hijos. Esta última depende del interés que tengan y el tiempo disponible. Los padres comprometidos en la educación de sus hijos buscan la forma de ayudarlos, aunque carezcan del conocimiento para hacerlo. Para apoyar a los alumnos en las tareas, algunas madres reportaron que buscan información cuando desconocen el tema. Por ello, tener padres con altos niveles educativos no garantiza necesariamente que se involucren, lo más importante es el interés que tienen y demuestran en las conductas que realizan junto a los alumnos.

En consecuencia, las teorías y los hallazgos que plantean al nivel educativo de los padres, como una variable que influye positivamente en la motivación de los alumnos, pueden ser explicadas con base en la experiencia que vivenciaron durante su formación académica y en las consecuencias que la educación produjo en su vida. Seguramente, las personas con niveles educativos superiores y que valoran la educación, consideran que la formación académica fue un camino adecuado e importante por los beneficios que obtuvieron a partir de ella, como mejores trabajos, salarios y oportunidades. Sin embargo, el nivel educativo no influye directamente en el acompañamiento parental, en realidad son las creencias y el valor que adjudican a la educación, en éste caso, por el éxito logrado a partir de la educación.

Por medio de un análisis detenido sobre el impacto del nivel educativo, es posible argumentar que existen padres con estudios universitarios que consideran que su nivel educativo no influyó en su vida de manera significativa, porque no impactó en una mejor calidad de vida, e incluso, es posible que lo consideren una pérdida de tiempo con base en su experiencia sobre los efectos de contar con estudios universitarios. No todos los padres con estudios avanzados poseen las mismas creencias y el mismo valor sobre la educación, porque sus experiencias son diferentes (para algunos de éxito y para otros de fracaso). Éstas dependen de la experiencia propia, de si la obtención de grados académicos impactó favorablemente en su vida.

También, en el caso de padres con niveles educativos inferiores, pueden valorar la escuela por el anhelo de continuar estudiando o el deseo de haber logrado un título universitario, porque consideran que las personas con estudios superiores tienen una mejor vida y lograron una superación personal. En el caso contrario, existen padres que se consideran exitosos y no cuentan con estudios avanzados, lo que probablemente disminuye el valor a la educación y modifica sus creencias sobre ella. En suma, se considera que las creencias y el valor a la educación son los elementos que impactan de manera directa sobre el acompañamiento parental, y que las primeras se estructuran por las experiencias en torno a la educación y no exclusivamente por el nivel educativo que poseen los padres.

En lo que se refiere a las descripciones del acompañamiento parental y sus dimensiones, si bien, la muestra fue de 6 estudiantes con diferentes perfiles, se pudieron encontrar dos aspectos no descritos en los supuestos teóricos de Grolnick (1997). El primero se refiere a un acompañamiento pasado, que ocurre en los primeros años de trayectoria escolar, del preescolar hasta el segundo grado de primaria, que se caracteriza por ser más directo y personal, posiblemente debido a la temprana etapa del desarrollo de los niños y a su mayor necesidad de dirección y ayuda para realizar las actividades escolares. El segundo refleja una autorregulación de los niños que ocurre aproximadamente a partir del cuarto grado y los 10 años. Ésta se caracteriza en la realización de algunas actividades académicas por parte de los estudiantes, como preparar los útiles, hacer la tarea y estudiar para los exámenes, sin la necesidad de influjos externos, como indicaciones y solicitudes por parte de maestros y padres. De manera general y sin diferencias entre los perfiles, los padres reportaron que sus hijos deben ser más independientes a partir de esa edad, aunque las madres con hijos altamente motivados reportaron participan más activamente en las actividades de sus niños.

Asimismo, los dos elementos encontrados --acompañamiento pasado y autorregulación-- que no son considerados por Grolnick et al. (1997) también se asocian con el perfil motivacional de los niños. El acompañamiento pasado de las madres con hijos altamente motivados ocurrido en los primeros años de trayectoria escolar, junto con el valor a la tarea y el autoconcepto académico, pueden haber favorecido la autorregulación de estos estudiantes para ejecutar algunas actividades vinculadas con su educación escolar.

Otra diferencia con los hallazgos encontrados, se asoció con los elementos que impactan en el acompañamiento parental. Santos et al. (2016) encontraron que el trabajo escolar de los hijos depende de la disposición del alumno en solicitar la ayuda de sus padres, es decir, estos últimos difícilmente se implican en dichas actividades si los estudiantes no lo solicitan. En este sentido, se corrobora en este estudio parcialmente dicho hallazgo, porque sólo se cumplió en los casos de padres con hijos con perfiles poco y moderadamente motivados. Los padres representantes del perfil de alta motivación ayudan a sus hijos con la tarea y el estudio, aunque no lo soliciten, lo que puede aumentar el valor que asignan los alumnos a sus actividades académicas. De acuerdo con Cecchini et al. (2004) el acompañamiento de los padres promueve la valoración de los niños hacia este tipo de actividades.

En el caso del acompañamiento docente y de acuerdo con los datos obtenidos, las dimensiones con mayores diferencias según el perfil de sus alumnos, fueron la edad, la jornada escolar, las expectativas, el reconocimiento y la autonomía que ellos brindan a sus alumnos, por lo que se puede deducir que existe una mayor asociación de estos elementos con el perfil de motivación en comparación con la didáctica y la dinámica. En representación, los maestros con mayor cantidad de estudiantes poco motivados pertenecían a escuelas de tiempo completo, sólo reconocían a los niños con palabras de aliento, reportaron las expectativas más bajas y la menor diversidad y variación en las actividades

durante su enseñanza. Respecto con la edad, se considera que se necesitan datos adicionales para esclarecer la relación con las variables personales, por lo que se requieren más estudio al respecto.

Por su parte, en la literatura se encontró poca información sobre el contexto áulico y su relación con las variables de estudio. No se consiguió información de las implicaciones que tiene la cantidad de alumnos en el grupo, ni la edad o años de experiencia de los docentes en la motivación de sus estudiantes. No obstante, es común encontrar que la motivación de los alumnos se favorece con las tecnologías del aprendizaje, como smartphone, red social (Peinado & Navarro, 2014), tablet y laptop (Ambrogio & Petris, 2015; Expósito & Manzano, 2010; Liu et al., 2011; Rosas et al., 2010) en la motivación escolar. Sin embargo, con base en los datos no es posible corroborar o refutar el efecto de las tecnologías, porque se encontró que todos los docentes utilizan proyector, computadora e internet en su enseñanza, situación que limita la capacidad de diferenciar la posible asociación de estos aspectos y materiales con la motivación de los alumnos.

Respecto con el horario escolar, ambos docentes de jornada completa y con la mayor proporción de alumnos poco motivados, comentaron que la escuela carecía de maestros en las asignaturas de inglés, educación física y tecnologías de la información y la comunicación (TICS), por lo que ellos se encargaban de enseñar impartir esas materias, además del contenido regular. Es posible que tal situación provocara cansancio en los maestros para desempeñarse de formas más activas y que sus clases fueran menos atractivas para sus estudiantes a causa de la interacción con un mismo docente durante jornadas extensas.

En comparación con la literatura encontrada en torno a las expectativas, en el trabajo publicado por Kaben (2012) se halló que las exigencias educativas de los profesores hacia los alumnos se asociaban con la motivación escolar de estos últimos. De modo similar, los resultados del presente estudio demostraron que los maestros de niños de alta motivación tenían expectativas educativas más altas que los profesores con alumnos de perfil poco motivado. Dicha percepción posiblemente es consecuente de las observaciones que los docentes tienen sobre las conductas y actitudes del alumno. Un maestro que observa a estudiantes que se esfuerzan cognitivamente por aprender, persisten en las actividades para perfeccionar sus capacidades, valoran las matemáticas, consideran que son útiles los trabajos que le asignan y que tienen confianza en su capacidad, es normal que sus profesores esperen que éstos cuenten con estudios más avanzados en el futuro, en comparación con los alumnos poco motivados en la actualidad.

Por su parte, en las dimensiones del acompañamiento docente, los hallazgos de Naranjo (2007) y las concepciones teóricas de Díaz y Hernández (2002) establecen que las estrategias didácticas para organizar y conducir las clases, así como el dinamismo de las mismas -actividades y tiempos variados- (Galera & Ruíz-Gallardo, 2015; Kaben, 2012; Naranjo, 2007; Vos et al., 2011), promueven la motivación para el estudio en los alumnos. Con base en la información brindada por los docentes, la organización del trabajo y los

materiales utilizados en las clases, son similares en las aulas de los alumnos con diferentes perfiles motivacionales. Es posible que dicha homogeneidad en la didáctica de la enseñanza sea provocada por la disposición oficial vigente y porque tienen condiciones de trabajo parecidas. Por ejemplo, el tiempo y los materiales disponibles suelen ser muy similares en las escuelas, además, tienen que cumplir con la normatividad establecida y entregar documentos, aspectos que limita su libertad de cátedra y la posibilidad de organizar las clases de manera divergente. No obstante, debido al tamaño reducido de la muestra, es imposible generalizar y suponer que la didáctica sea semejante en la enseñanza de todos los docentes con diferentes proporciones de alumnos motivados. Pero, los hallazgos brindan directrices para que estudios posteriores profundicen y esclarezcan sobre el fenómeno.

Por otro lado, el papel de la autonomía que los maestros otorgan a los alumnos concuerda con los resultados de otras investigaciones y los supuestos de Wang y Eccles (2013). A nivel teórico, tomar decisiones propias en el proceso educativo promueve la motivación escolar, especialmente en estudiantes con alto rendimiento (Wang & Eccles, 2013). A nivel empírico, la libertad de elección que tiene el estudiante favorece la motivación intrínseca (Suárez, 2008) y predice el clima motivacional (Gutiérrez & Tomás, 2018), por lo que la teoría se corrobora. Sin embargo, con el presente estudio se aportan otras consideraciones relevantes.

En términos generales, los maestros conceden libertad en diferentes áreas. Como muestra, los dos profesores identificados con más estudiantes altamente motivados, permitían que sus alumnos eligieran el tema de estudio, --siempre y cuando existiera tiempo disponible-- modificaban la enseñanza cuando sus alumnos presentaban dificultades en el aprendizaje y establecían normas de conducta más estrictas. Para ellos, era prioritario terminar la planeación y mantener el orden en el aula --permanecer sentados, en silencio y trabajando-- que la autonomía de los estudiantes, mientras que los maestros de los perfiles restantes admiten que sus estudiantes salgan del salón o se levanten de su lugar. Sin embargo, es importante mencionar que la libertad de salir o levantarse no necesariamente está relacionada con el aprendizaje escolar de los alumnos. Los niños pueden aprovechar esta apertura para realizar conductas que no siempre están vinculadas con su escolarización, como jugar, platicar o distraerse. Por ello, esta forma de libertad podría no ser considerada como autonomía, sino como un estilo de enseñanza, flexibilidad en las normas de conducta o incluso, falta de control de grupo.

La otra dimensión del acompañamiento docente que mostró más diferencias a nivel cualitativo, fue el reconocimiento. Es común encontrar que la motivación de los alumnos se favorece con el reconocimiento del profesor hacia el trabajo de sus estudiantes (Suárez, 2008) mediante la información que comunican sobre su desempeño (Díaz & Hernández, 2002), especialmente al felicitarlos de manera verbal y delante del grupo (Aguayo, 2016; Álvarez, 2016; Barbosa, 2016; Bautista, 2016; Cereno, 2016; Flores, 2016; García, 2016; Mendoza, 2016; Miramontes, 2016; Ramírez, 2016; Sánchez, 2016). En general, las características de los maestros con alumnos altamente motivados coinciden con las

recomendaciones realizadas por Kaben (2012). En su estudio se sugiere que, para promover la motivación en los alumnos, los profesores deben favorecer una imagen positiva del propio alumno, aumentar la dificultad de manera progresiva y variar el ritmo de las actividades.

Desde esta perspectiva y con base en los hallazgos obtenidos, el reconocimiento del profesor hacia los logros de los niños está relacionado con el autoconcepto académico, y la enseñanza dinámica impartida por el docente con el valor a la tarea. La autopercepción de los niños sobre sus habilidades como estudiantes se favorece con base en las formas de reconocimiento que otorga el maestro, mientras que la variación en el ritmo de diferentes actividades y formas de enseñanza, promueven la valoración de los alumnos por el aprendizaje académico, en especial en los factores de costo y en las emociones académicas, porque los estudiantes vivencian clases más divertidas. En otros trabajos también se ha reportado la asociación de la práctica docente con el autoconcepto (Komarraju, 2013) y el valor a la tarea (Wang & Eccles, 2013).

Aunque parece evidente la relación entre el acompañamiento docente y las variables personales del alumno, en este estudio es complicado establecer causalidades ¿la baja motivación de los alumnos provoca menos reconocimiento y autonomía en el profesor? o ¿las limitadas formas de reconocimiento y la poca autonomía que el docente otorga influyen en la presencia de perfiles de baja motivación en los niños? Sin embargo, parece más plausible que el reconocimiento y la autonomía del acompañamiento docente impacten en las percepciones sobre el valor a la tarea y el autoconcepto académico, lo que promovería una mayor motivación escolar.

Por su parte, se considera que existen elementos adicionales en el caso del acompañamiento docente, para explicar las variables evaluadas sobre su participación en la educación de los alumnos. Además de las creencias y el valor a la educación comentados en el acompañamiento parental, en el caso de los profesores también se considera que el disfrute por la enseñanza y las atribuciones causales en la motivación de sus alumnos, son variables que pueden influir en la forma en que los maestros acompañan a sus estudiantes.

Es probable que la mayoría de los docentes consideren que la educación es esencial en la formación de las personas, pero seguramente son diversas las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje, sus atribuciones causales y el nivel de disfrute por su trabajo. En primer lugar, las atribuciones causales se consideran relevantes porque determinan parte importante de la conducta de las personas (Graham & Williams, 2009; Weiner, 2010). En este caso, si los maestros consideran que la motivación de sus alumnos es independiente de su labor docente, la posibilidad de modificar su enseñanza en beneficio de sus alumnos disminuye. En cambio, si consideran que su labor docente impacta en la motivación del alumno, la probabilidad de practicar una enseñanza más adecuada aumenta. Asimismo, el disfrute por su trabajo se refleja en la dinámica y didáctica de sus clases y por ende, en la motivación de los niños.

Por ello, es fundamental que los profesores conozcan la evidencia empírica sobre la influencia que pueden ejercer en la motivación de sus alumnos. Si atribuyen que el reconocimiento hacia sus alumnos, la autonomía que brindan y las características dinámicas y didácticas de su enseñanza provocan mayor motivación en sus estudiantes, la presencia de acompañamientos adecuados en las aulas se vuelven más probables. Por consiguiente, ser consciente de la relevancia del papel docente en el perfil motivacional del alumno, es el inicio para que las prácticas y estrategias pedagógicas se modifiquen en beneficio de los alumnos.

Asimismo, también se considera que existen argumentos suficientes para sugerir que el acompañamiento docente tiene implicaciones de una variable de estado, y no únicamente considerarlo como un rasgo ajeno al influjo de las condiciones contextuales. Las diferencias encontradas en el reconocimiento y la autonomía que manifiestan los maestros hacia los estudiantes según el perfil motivacional de su grupo, podrían deberse a la proporción de alumnos en los perfiles y sus características motivacionales. Los maestros con una mayor proporción de alumnos altamente motivados cuentan con más situaciones y momentos para felicitar a sus estudiantes, porque éstos últimos están más implicados en sus estudios. Difícilmente los docentes con una mayoría de niños poco dispuestos a aprender, tendrán la posibilidad de reconocer el trabajo y empeño de sus alumnos, porque simplemente, hay poco que reconocerles.

Para el caso de la autonomía puede argumentarse algo similar. La libertad de elección que otorgan los profesores a los estudiantes, normalmente ocurre después de que los niños concluyen las actividades programadas en la planeación, pero es altamente probable que los alumnos que terminan el trabajo son los más motivados, los que valoran las actividades y se consideran capaces. En ese sentido ¿cómo es posible que los maestros brinden dicha autonomía cuando sus alumnos ni siquiera concluyen las actividades programadas? De la misma manera, es plausible que los profesores en cuyos grupos se encuentran niños con perfil de baja motivación, brinden menos autonomía, tengan menor diversidad en las actividades y permanezcan por más tiempo con el mismo tema, porque sus alumnos presentan poca motivación escolar, un autoconcepto bajo en cuanto a sus capacidades para trabajar y poco valor a las actividades. Sin embargo, no se cuenta con evidencia suficiente para establecer la causalidad entre acompañamiento y niveles en las variables medidas, ni mucho menos, es posible generalizar dichos resultados.

Sin embargo, se postula que el acompañamiento docente también está influenciado por el contexto, en este caso, por las circunstancias de las políticas educativas y las características de sus alumnos. Por ejemplo, la disposición oficial impartida por sus superiores, ya sean directivos, inspectores de zona o secretarios, indica que cuenten con una planeación, la cual deben cumplir en un tiempo limitado y con materiales restringidos, dejando un margen estrecho para la toma de sus propias decisiones. En ese sentido, es complicado que otorguen una autonomía considerable a los alumnos porque tienen un programa que deben cumplir en un tiempo específico y la mayoría de las veces, insuficiente. Además, limita la posibilidad de generar clases dinámicas y didácticas con el poco material que suelen poseer en sus escuelas.

Por otra parte, no fue posible realizar comparaciones con otros hallazgos sobre la relación entre los acompañamientos debido a que no se encontraron investigaciones que tomaran en cuenta a los padres y maestros en un mismo estudio. Sin embargo, con base en la información se pueden notar tres aspectos relevantes:

1. No se encontró asociación en la mayoría de los elementos que caracterizaron a los acompañamientos. Al parecer son independientes los acompañamientos de madres y de docentes.
2. No obstante, es posible que la falta de relación se deba a factores externos y no a una ausencia verdadera entre ellos. Se investigaron diferentes dimensiones en los acompañamientos y la información obtenida entre éstos no fue sobre los mismos alumnos, lo que dificulta una comparación adecuada. Es decir, en las entrevistas se preguntaron aspectos diferentes --implicación conductual, personal y cognitiva a las madres, y reconocimiento, autonomía, didáctica y dinámica s los docentes-- sobre estudiantes diferentes. A los maestros se les preguntó sobre todo el grupo de alumnos y a las madres únicamente por sus hijos, por lo que difícilmente se pueden identificar relaciones en la información.
3. Las posibles similitudes entre las variables del factor contextual se encuentran enmarcadas por las características del niño, pero se requieren estudios adicionales para evaluar con precisión la relación entre los acompañamientos. En los resultados particulares del presente estudio, la expectativa fue el único elemento que coincidió entre los padres y docentes. Es probable que tanto la madre como el profesor concordaron en que los alumnos estudiarían una carrera universitaria, porque han observado que están motivados, valoran las actividades y porque se consideran capaces de aprender. No obstante, la relación entre las variables que conforman al factor personal y las características contextuales de los niños se analiza en el siguiente apartado.

Finalmente, es importante mencionar que, a pesar de dichas características contextuales, los alumnos con perfil de poca motivación no mostraron estar completamente desmotivados, ni sentirse totalmente incapaces de realizar las actividades, ni siempre desvalorizarlas. Sus madres y profesores también participan en su educación, aunque de forma diferente, en el monitoreo de actividades, un tanto menos personal, como un acompañamiento a distancia. En el caso particular del acompañamiento parental, como ya se indicó, es debido a que los padres trabajan fuera de casa y disponen de menos tiempo para involucrarse en la educación de sus hijos. Las madres con hijos poco motivados, emplean algunas prácticas adecuadas -con excepción de los regaños y las burlas- pero insuficientes. Por lo tanto, el tiempo que los padres pasan con sus hijos en las actividades escolares es fundamental en la promoción de la motivación escolar y las variables relacionadas con ésta, pero puede verse limitada por la situación particular de una familia en la que los padres deben salir a trabajar para solventar el sustento familiar y no necesariamente por falta de valía o interés en que sus hijos aprendan. Asimismo, la información obtenida respecto a las formas de acompañamiento brinda directrices para profundizar.

Con base en los resultados del presente trabajo, se puede argumentar que los estudiantes con diferentes perfiles cuentan con distintos contextos familiares y áulicos, así como grados divergentes de motivación escolar, autoconcepto académico y valor a la tarea. Sin embargo, es importante puntualizar que los estudiantes con perfiles de poca motivación, no es porque carezcan de ésta, ni de acompañamiento por parte de sus padres y maestros. En su lugar, se logró observar que éstos últimos también se involucran en la educación de los niños, pero de otra manera en comparación con las madres y profesores de los perfiles alto y moderado, y sus niveles en las variables personales son bajos, pero existentes. En síntesis, con base en lo antes señalado, puede empezar a apreciarse la interacción que puede existir entre los factores personales de un alumno con los del acompañamiento parental y docente en términos de presentarse diferentes perfiles motivacionales de un alumno hacia el aprendizaje escolar.

Conclusiones

El enfoque mixto permitió determinar perfiles motivacionales a través de escalas con evidencias de confiabilidad y validez en la interpretación de los datos de una muestra poco estudiada y relevante por su etapa en el desarrollo, como lo son los estudiantes de 4° a 6° de educación primaria. Por ello, se puede concluir que existen diferencias a nivel estadístico y cualitativo en estos grupos de niños y que la motivación escolar es un constructo complejo en el que interactúan elementos personales y contextuales. Además, el trabajo desarrollado y los datos obtenidos permiten argumentar sobre diversos puntos significativos.

- En términos generales, las características personales mostraron niveles moderados de motivación escolar y autoconcepto académico, los cuales probablemente limitaron parte de los aprendizajes académicos en los alumnos. Respecto con el nivel de valor a la tarea, éste fue superior, alcanzando valores adecuados para el proceso educativo de los alumnos.
- Las características personales; (motivación escolar, autoconcepto académico y valor a la tarea) mostraron ser variables adecuadas en la identificación de perfiles motivacionales en alumnos de 4o a 6o grado de primaria. La mayoría de los estudiantes se ubicó en niveles moderados, mientras que la minoría fue clasificado con valores altos y bajos en dichas variables. Se considera que la distribución y proporción de los grupos encontrados validaron la pertinencia de las escalas construidas y la identificación de los perfiles.
- El autoconcepto académico y el acompañamiento parental fueron las variables más significativas en la motivación de los estudiantes de 8 a 12 años. Sin embargo, esto no significa que la preeminencia del autoconcepto académico y el acompañamiento parental sea la misma en estudiantes con diferentes edades y etapas en el desarrollo. Puede que el acompañamiento docente y el valor a la tarea sean más relevantes para

los alumnos de niveles más avanzados, porque desarrollan mayor independencia con la familia y generan relaciones más significativas con otras personas, y porque muestran mayores niveles de valor por las actividades que les redituarán en el futuro laboral, aunque se requieren estudios adicionales para identificar las diferencias en estas variables entre alumnos de diversos grados académicos.

- Los instrumentos elaborados pueden brindar información adecuada para el estudio de otras variables psicoeducativas, como autorregulación, inteligencia, rendimiento, habilidades lectoras y matemáticas, pensamiento crítico, aspiraciones, expectativas, clima motivacional y ambiente áulico. También, pueden ser utilizadas para diagnosticar, diseñar e instrumentar intervenciones en el ámbito de la psicología educativa y la educación especial.
- Los hallazgos llevan a reflexionar sobre algunos aspectos en la forma en que los padres se involucran en la educación de sus hijos y sobre la manera en que los docentes imparten sus clases. Por ello, el estudio permite visualizar algunas estrategias y acciones concretas dentro del ambiente familiar y escolar y se puntualizan ciertas conductas que los padres y profesores pueden implementar en la construcción de un contexto que motive a los alumnos.
- Se comprobó parte importante del modelo teórico propuesto en el método para la determinación y explicación de diferentes perfiles motivacionales.
- Con base en los datos, se realizan las siguientes sugerencias sobre algunas implicaciones educativas para fomentar la motivación escolar, el autoconcepto académico y el valor a la tarea de alumnos de primaria.

En el caso del acompañamiento parental, en primera instancia se debe reflexionar sobre la importancia que los padres tienen respecto con la educación de los hijos. Analizar las respuestas a las siguientes preguntas puede ayudar; *¿Utiliza parte de su tiempo para participar en la educación de su hijo(a)?, ¿Es prioridad en sus actividades diarias?, ¿Investiga sobre las escuelas antes de inscribirlo? ¿Conoce a su maestro(a)?, ¿Sabe cómo se llama su maestro(a)?, ¿Sabe cuáles son sus materias favoritas?, ¿Sabe qué se le dificulta?, ¿Conoce el nombre de sus amigos?, ¿Sabe lo que le preocupa a su hijo(a) de la escuela?* Es necesario asumir que, la motivación de los niños depende de la importancia que los padres otorgan a sus estudios. Si es importante para los papás, seguramente será importante para el niño(a), pero, si no es importante para los padres, tampoco lo será para los hijos.

En segunda instancia, es crucial analizar cómo los padres demuestran a sus hijos el valor por su educación; *¿Es puntual con la hora de entrada?, ¿Procura que asista todos los días?, ¿Platica con su hijo(a) sobre la escuela?* No obstante, también reconozca las conductas que realiza y le demuestran a su hijo que la educación no es importante, tales como; *realizar la tarea a última hora, faltar sin justificación, levantarse tarde para ir a la escuela y no hacer caso a las indicaciones del maestro.* Por ello, lo más importante para

que los padres fomenten la motivación, el autoconcepto y el valor a la tarea de los estudiantes, es involucrarse en la educación de los hijos. De acuerdo con los hallazgos obtenidos, los padres deberían participar en el aprendizaje escolar de sus hijos de las siguientes maneras.

- Acompañe a su hijo(a) en las actividades escolares. Siempre que sea posible, estudien y hagan la tarea juntos. En esos momentos, siéntense junto a él (ella), resuelva dudas, supervise el proceso y revise el trabajo final. Tengan un horario y un lugar específico para hacer la tarea y estudiar. Se sugiere que sea durante el día, en un lugar iluminado, sin ruido o distractores y sobre una mesa.
- Entérese de las calificaciones y comportamiento de su hijo(a). Tenga buena comunicación con su niño(a), con los maestros y otros padres de familia. Con su hijo(a), platique diario sobre la escuela, pregunte; *¿Cómo te fue?*, *¿Qué aprendiste?*, *¿Qué dudas tuviste?*, *¿Qué te gustó?* y *¿Qué no te gustó?* También, revise sus cuadernos y libros lo más seguido posible. En la escuela, tenga comunicación con el maestro, los directivos y con otros padres de familia para enterarse sobre las actividades, el desempeño y la conducta de su niño(a).
- Estimule la mente de su hijo. Fomente actividades que lo ayuden a aprender, aunque no las dejen de tarea. Escoja actividades que le gusten a su hijo, por ejemplo; leer, escribir, ver documentales, jugar juegos de mesa, imaginar otro final de sus películas favoritas, y si es posible, ir a museos, exposiciones o teatros y utilizar aplicaciones de *juegos mentales* en el celular o tablet.
- Dígale a su hijo que él es capaz de hacer las cosas. Haga sentir que su hijo es inteligente y puede hacer las actividades que le indica su profesor. Diario dígale que es inteligente y capaz. Si lo hace bien, felicítelo, dígale; *sabía que podías lograrlo, siempre creí en ti y eres muy inteligente*. Si falla, dígale; *si te esfuerzas más lo lograrás porque eres inteligente, todos fallan, hasta las personas más inteligentes*. Jamás le diga tonto o se burle de él.

No obstante, es importante aclarar que las sugerencias antes mencionadas, dependerán de la edad del niño y de su motivación. Si son niños pequeños, menores de 8 años y/o parecen desmotivados (sin importar su edad), es adecuado realizar las actividades de acompañamiento recientemente mencionadas. Por el contrario, si el alumno parece motivado, es decir, persiste por periodos prolongados de tiempo en sus actividades, las realiza sin necesidad de solicitarlo y se esfuerza cuando trabaja, no es necesario, porque ya estarán motivados, y probablemente los padres realizaron conductas adecuadas cuando sus hijos eran pequeños. En éste caso, sólo bastará con estar atento, supervisar, platicar sobre la escuela y comunicarle al hijo(a) que cuenta con el apoyo de sus padres. Asimismo, se reconoce que el acompañamiento no es una tarea exclusiva de las madres, y que la participación de toda la familia en la educación de los niños será aún mejor. En este sentido, se enfatiza que no es necesario (ni posible) pasar todo el día implicado en la

educación de los hijos. Es más importante la calidad que la cantidad del tiempo que comparten juntos. Ello dependerá de la ocupación y el tiempo disponible de cada familia.

Por ejemplo, los padres que pasan poco tiempo en casa, podrían tener especial cuidado en involucrarse lo más posible en la educación del niño. Aprovechar los tiempos juntos para supervisar la tarea, revisar cuadernos y platicar sobre lo acontecido en la escuela. En caso contrario, las mamás que se involucran de manera personal y prolongada en la educación de los alumnos, es recomendable que continúen con ésta práctica hasta que la disposición del niño por realizar las actividades escolares se convierta en un hábito, en una conducta autorregulada y un rasgo de personalidad. Las personas en planes de tener hijos o con niños menores que aún no comienzan la etapa académica, pueden planear la manera en que deben acompañarlos en su educación, para favorecer la motivación escolar de éstos últimos.

Por otro lado, cuando un docente identifique antes o al inicio del curso, las características vinculadas con un perfil bajo, tales como el tiempo que los padres pasan en casa, el tipo de familia --nuclear o extensa--y los niveles bajos en el autoconcepto y el valor a la tarea, puede realizar una enseñanza más adecuada con base en esa información, tales como, reconocer de diversas maneras los logros de los estudiantes, bajar la dificultad en caso de problemas de aprendizaje, dejar que el niño tome algunas decisiones, utilizar diversos materiales durante las clases y variar las actividades para eliminar la monotonía. Incluso, los hallazgos llevan a reflexionar la forma en que se crean los grupos escolares, para evitar conformar grupos con proporciones altas de alumnos poco motivados.

En consecuencia, se recomienda que todos los docentes de primaria realicen las siguientes recomendaciones, aunque el grupo parezca motivado. Primero, es importante asumir que la motivación de los alumnos también es favorecida por los maestros. La forma en que los docentes imparten sus clases impacta de forma positiva o negativa en la motivación de los estudiantes por aprender. Por ello, también son responsables del interés que muestran los niños. Es importante recordar que la motivación de los alumnos es variable, cambia dependiendo del contexto, por lo tanto, si se considera que un grupo de estudiantes está desmotivado, es posible que cambie, que lo profesores los motiven con sus clases y su forma de enseñar. También, si los niños ya están motivados, puede que ciertas características en la forma de impartir las clases, los desmotiven. Además, se recomienda que los maestros no pierdan el ánimo por su labor cuando se encuentren con padres poco participativos e interesados en la educación de sus hijos. No pueden controlar la forma en que los padres se involucran, pero pueden emplear las siguientes estrategias para motivar a sus alumnos.

- Reconozca los logros de sus alumnos, aunque parezcan pequeños. Puede aplaudirles frente al grupo, brindar palabras de aliento, tales como; *bien hecho* y *felicidades*. Asigne buenas calificaciones, otorgue reconocimientos, distintivos, medallas etc.

Exponga sus trabajos en el salón o en el patio de la escuela. Realice ceremonias para felicitarlos o reconozca sus trabajos durante éstas. Ponga especial énfasis en los niños que presenten bajo autoconcepto y autoestima y en los que estén desmotivados.

- Permita que tomen algunas decisiones. Siempre que sea posible, permita que elijan algunas cosas, como temas, materiales, compañeros de equipo y su lugar de asiento. Por ejemplo; temas de exposición o estudio, materiales para pintar, hacer maquetas o alguna otra actividad, resolver o exponer sobre temas que les interesen, hacer equipo con quien lo deseen y trabajar en algún lugar específico.
- Utilice diversos materiales. Trate de evitar ser monótono en su enseñanza. Incluya diferentes materiales para dar sus clases, como proyección, audio, láminas, objetos, experimentos y ejemplos concretos. También, entregue diferentes materiales para que sus alumnos utilicen, especialmente los que pueden manipular, tales como, pinturas, plastilina, masa, fichas y telas.
- Varíe las actividades. Trate de ser dinámico variando el ritmo con diversas actividades durante la clase. Se recomienda permanecer en una misma actividad por un máximo de 50 minutos. Pasado éste lapso de tiempo, cambie a una actividad diferente.

Limitaciones del estudio y perspectivas futuras

Respecto con las limitaciones del estudio, se considera que las observaciones durante la enseñanza y las entrevistas a niños respecto con el acompañamiento parental y docente, habrían complementado la información obtenida para profundizar en el contexto familiar y áulico que se relacionan con los diversos niveles en las variables personales evaluadas. A pesar de esta limitación y la dificultad de generalizar los hallazgos de las formas de acompañamiento parental y docente identificadas debido a la naturaleza cualitativa de esta parte del estudio, los datos aportan al entendimiento del fenómeno y de las diferencias motivacionales en los estudiantes y brindan una pauta para continuar profundizando en el tema dadas sus implicaciones en el tipo de perfil motivacional que un alumno posea en un momento dado.

Para trabajos futuros se sugiere tomar en cuenta la información obtenida en las entrevistas con el propósito de construir instrumentos de medición sobre la participación de los padres y profesores en la educación de los niños, así como realizar observaciones de las clases y entrevistar a los niños sobre los acompañamientos parental y docente. Además, parece adecuado evaluar otras poblaciones para identificar posibles problemas asociados con la motivación escolar, puesto que los alumnos de la muestra del presente estudio reportaron niveles moderados que podrían dificultar su aprednizaje. Asimismo, se sugiere calcular análisis estadísticos más robustos para identificar perfiles, como lo son los modelos de clase latentes, obtener muestras aleatorias para cumplir con este supuesto recurrente en varios análisis estadísticos y estudiar las variables para probar modelos explicativos que

permitan comprender de manera detallada la relación e influencia entre todas las variables consideradas.

Referencias

- Aceves, D. (2016). Motivación escolar, parte esencial para despertar el interés del alumno. En Editorial Digital UNID, *Antología de Manejo Docente de la Motivación Escolar: Vol. 1.* (pp. 104-106).
- Acle, G. (2012). Resiliencia y factores asociados con la integración escolar de menores con discapacidad o con aptitudes sobresalientes. En G. Acle (coord.). *Resiliencia en Educación Especial. Una experiencia en la escuela regular.* (pp. 23-61). España: GEDISA-UNAM_FES Zaragoza.
- Aguayo, A. Y. (2016). Fomentando aprendizaje significativo a partir del desarrollo de la motivación en el aula. En Editorial Digital UNID, *Antología de Manejo Docente de la Motivación Escolar: Vol. 1.* (pp. 29-32).
- Aguilar, J., González, D., y Aguilar, A. (2016). Un modelo estructural de motivación intrínseca. *Acta de Investigación Psicológica*, 6, 2552-2557.
- Alonso, J. (2005). Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos. En J. Alonso (Ed.), *La orientación escolar en centros educativos* (pp. 209-242). España: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Alonso, M. O., & Guzmán, M. S. (2006). *Influencia de la motivación de los padres de familia en el rendimiento académico* (Tesis de licenciatura). Universidad Don Vasco, México.
- Álvarez, B. (2005). Adaptación del método docente al Espacio Europeo de Educación Superior: La motivación de los alumnos como instrumento clave. *Estudios sobre Educación*, (9), 107-126.
- Álvarez, C. F. (2016). Enfoques metodológicos docentes aplicados a la motivación escolar. En Editorial Digital UNID, *Antología de Manejo Docente de la Motivación Escolar: Vol. 1.* (pp. 91-95).
- Álvarez, B., González, C., & García, N. (2008). Motivation and evaluation methods as decisive variables to encourage autonomous learning. *Revista de Docencia Universitaria*, (2), 1-12.
- Álvarez, A., Suárez, N., Tuero, E., Núñez, J. C., Valle, A., y Regueiro, B. (2015). Implicación familiar, autoconcepto del adolescente y rendimiento académico. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 5(3), 293-311.

- Ambrogio, M., y Petris, R. (2015). *Educación Especial: estimulación, motivación, aprendizaje y evaluación con software multimedia*. Trabajo presentado en el X Congreso sobre Tecnología en Educación y Educación en Tecnología, Argentina.
- Amrai, K., Motlagh, S. E., Zalani, H. A., & Parhon, H. (2011). The relationship between academic motivation and academic achievement students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15(2011), 399–402.
- Anastasio, F. (2016). Manejo docente de la motivación escolar. En Editorial Digital UNID, *Antología de Manejo Docente de la Motivación Escolar: Vol II*. (pp. 45-49).
- Anzures, B. (2006). *Participación de los padres y madres en la motivación a la lectura* (Trabajo de maestría). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Anaya-Durand, A., & Anaya-Huertas, C. (2010). ¿Motivar para aprobar o para aprender? Estrategias de motivación del aprendizaje para los estudiantes. *IMIQ*, 25(1), 5-14.
- Ariza, G. I., y Ocampo, H. B. (2005). El acompañamiento tutorial como estrategia de la formación personal y profesional: un estudio basado en la experiencia en una institución de educación superior. *Universitas Psychologica*, 4(1), 31-41.
- Armas, N. D. (2012). Percepción del profesorado sobre la participación de las familias en la escuela, especialmente de aquellas en situación de riesgo psicosocial. *IPSE*, 5, 9-23.
- Ayala, K. M. (2015). *La motivación escolar como estrategia para lograr un ambiente agradable de aprendizaje, en el área de lengua y literatura, bloque 6 “cuentos maravillosos”, en los estudiantes de tercer grado paralelo “A”, de la escuela de educación básica “José Ingenieros n° 2”, del barrio las Pitás, parroquia el valle, cantón y provincia de Loja, periodo 2014-2015* (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional de Loja, Ecuador.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191–215.
- Barberá, H. E. (2002). Modelos explicativos en psicología de la motivación. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 5(10), 1-22.
- Barberá, E., & Mateos, P. (1997). Investigación sobre psicología de la motivación en las universidades españolas. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 3(5-6).
- Barbosa, A. (2016). Gamificación y teorías cognitivas de la motivación. Un acercamiento teórico-práctico docente. En Editorial Digital UNID, *Antología de Manejo Docente de la Motivación Escolar: Vol I* (pp. 7-12).
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. España: Ediciones Akal.

- Barca-Lozano, A., Almeida, L. S., Porto-Rioboo, A. M., Peralbo-Uzquiano, M., y Brenlla-Blanco, J. C. (2012). Motivación escolar y rendimiento: impacto de metas académicas, de estrategias de aprendizaje y autoeficacia. *Anales de psicología*, 28(3), 848-859.
- Bautista, A. (2016). Ventajas de aplicar el modelo Flipped Classroom o como invertir la clase, en la motivación escolar de alumnos adolescentes. En Editorial Digital UNID, *Antología de Manejo Docente de la Motivación Escolar: Vol 1*. (pp. 18-21).
- Bayot, A., Hernández, J. V., y De Julian, L. F. (2005). Análisis factorial exploratorio y propiedades psicométricas de la escala de competencia parental percibida. Versión para padres/madres (ECP-p). *RELIEVE*, 11(2), 113-126.
- Becerra, C. E., y Morales, M. A. (2015). Validación de la Escala de Motivación de Logro Escolar (EME-E) en estudiantes de bachillerato en México. *Innovación Educativa*, 15(68), 135-153.
- Becerra-González, C. E., y Reidl, L. M. (2015). Motivación, autoeficacia, estilo atribucional y rendimiento escolar de estudiantes de bachillerato. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(3), 79-93.
- Broc, M. A. (2006). Motivación y rendimiento académico en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato LOGSE. *Revista de Educación*, 340, 379-414.
- Bryan, R. R., Glynn, S. M., & Kittleson, J. M. (2011). Motivation, Achievement, and Advanced Placement Intent of High School Students Learning Science. *Science Education*, 95(6), 1049–1065.
- Bustos, V., Oliver, A., y Galiana, L. (2015). Validación del Autoconcepto Forma 5 en Universitarios Peruanos: Una Herramienta para la Psicología Positiva. *Psychology/Psicología Reflexão e Crítica*, 4, 690-697. doi: <https://doi.org/10.1590/1678-7153.201528406>
- Byrne, B. M., & Shavelson, R. J. (1986). On the structure of adolescent self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 78(6), 474-481. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.78.6.474>
- Carbonero, M. A., Martín-Antón, L. J., Román, J. M., y Reoyo, N. (2010). Efecto de un programa de entrenamiento al profesorado en la motivación, clima de aula y estrategias de aprendizaje de su alumnado. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 1(2), 117-138.

- Carranza, R., y Bermúdez-Jaimes, M. (2017). Análisis psicométrico de la escala de autoconcepto AF5 de García y Musito en estudiantes universitarios de Tarapoto (Perú). *Interdisciplinaria*, 34(2), 459-472.
- Carreón, D. K. (2016). Promover la motivación en la escuela primaria para favorecer el rendimiento académico y el aprendizaje a través del trabajo docente. En Editorial Digital UNID, *Antología de Manejo Docente de la Motivación Escolar: Vol 1*. (pp. 120-123).
- Carrera, D. (2016). Componentes de la motivación escolar. En Editorial Digital UNID, *Antología de Manejo Docente de la Motivación Escolar: Vol 1* (pp. 111-115).
- Cássia, S., y Agüena, E. C. (2011). La motivación en estudiantes de enseñanza fundamental y las creencias y actitudes de los padres. *Revista de Investigación en Psicología*, 14(1), 53-63.
- Castro-Carrasco, P. J., General, F., Jofré, R., Sáez, N., Vega, A., y Bortoluzzi, M. (2012). Teorías subjetivas de profesores sobre la motivación y sus expectativas de éxito y fracaso escolar. *Educación en Revista*, (46), 159-172.
- Cazalla-Luna, N., y Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, (10), 43-64.
- Cazau, P. (2006). *Introducción a la investigación en ciencias sociales*. Buenos Aires: Editorial Universidad Ricardo Palma.
- Cecchini, J. A., González, C., Carmona, A. M., y Contreras, O. (2004). Relaciones entre clima motivacional, la orientación de meta, la motivación intrínseca, la autoconfianza, la ansiedad y el estado de ánimo en jóvenes deportistas. *Psicothema*, 16(1), 104-109.
- Cereno, A. (2016). Fomento de la motivación escolar a partir de la labor docente. En Editorial Digital UNID, *Antología de Manejo Docente de la Motivación Escolar: Vol 1*. (pp. 22-25).
- Cerezo, M. T., y Casanova, P. F. (2004). Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 97-112.
- Chávez, B. I. (2014). *Evaluación multidimensional de alumnos con aptitud sobresaliente de educación primaria*. (Tesis de doctorado). Universidad Nacional Autónoma de México, México.

- Chicaiza, J. K. (2010). *Las estrategias de motivación docente y su incidencia en el aprendizaje de los niños/as del primer año de educación básica de la escuela "Benjamín Araujo" del Cantón Patate, provincia de Tungurahua, durante el periodo lectivo noviembre 2009-marzo2010* (Tesis de licenciatura). Universidad Técnica de Ambato, Ecuador.
- Cid, S. (2008). El uso de estrategias de aprendizaje y su correlación con la motivación de logro en los estudiantes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(3), 100-121.
- Cleary, T. J., & Chen, P. P. (2009). Self-regulation, motivation, and math achievement in middle school: Variations across grade level and math context. *Journal of School Psychology*, 47, 291-314.
- Coll, C. y Miras, M. (1993). La representación mutua profesor/alumno y sus repercusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje. En C., Coll, J., Palacios y A., Merchesi (Eds.), *Desarrollo Psicológico y educación II. Psicología de la Educación* (pp. 297-333). Madrid: Alianza.
- Correa, F. E., Saldívar, A., y López, A. D. (2015). Autoconcepto y estados emocionales: su relación con la motivación en adolescentes. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 20(2), 173-183.
- Creswell, J. (2015). *Educational Research. Planning conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. EU: Pearson.
- Croizier, M. (2007). *Motivación escolar para la orientación vocacional*. México: Trillas.
- Cuadrado, I. (2007). Comportamiento comunicativo no-verbal del profesorado como instrumento de mediación en la motivación escolar. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, (8), 1-18.
- Cuara, N. (2006). *La Motivación y el Rendimiento Académico en niños de sexto grado de Primaria* (Tesis de licenciatura). Universidad Don Vasco, México.
- De la Torre, F. (2005). *12 lecciones de pedagogía, educación y didáctica*. México: Alfaomega.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134.
- DeShon, R. P., & Gillespie, J. Z. (2005). A Motivated Action Theory Account of Goal Orientation. *Journal of Applied Psychology*, 90(6), 1096-1127.

- Díaz, I. (2016). Cómo generar aprendizajes significativos en el aula en la clase de historia. En Editorial Digital UNID, *Antología de Manejo Docente de la Motivación Escolar: Vol II*. (pp. 114-117).
- Díaz, F., y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Durán, T. D. D., y Acle, G. (2019). *Construcción de una Escala para Medir Valor a la Tarea en Alumnos de Primaria*. Actas del XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa (Vol. II). Extraído de https://aidipe2019.aidipe.org/files/2019/06/Actas_AIDIPE2019_Vol_II.pdf
- Durán, T. D. D., y Acle, G. (2020). *Evidencias de validez y confiabilidad de una escala para evaluar autoconcepto académico*. Manuscrito presentado para su publicación.
- Durán, T. D. D., y Acle, G. (2020b). *Escala de Motivación Escolar para Alumnos de Primaria: evidencias de su validez y confiabilidad*. Manuscrito presentado para su publicación.
- Durán-Aponte, E., y Pujol, L. (2013). Escala Atribucional de Motivación de Logro General (EAML-G): Adaptación y análisis de sus propiedades psicométricas. *Estudios Pedagógicos*, (1), 83-97.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.
- Eccles J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., & Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivation* (pp. 75–146). San Francisco, CA: W. H. Freeman.
- Escárcega, F. M. (2016). Motivación, varita mágica. En Editorial Digital UNID, *Antología de Manejo Docente de la Motivación Escolar: Vol II* (pp. 58-60).
- Escobar, J., & Bonilla-Jiménez, F. I. (2009). Grupos focales: una guía conceptual metodológica. *Cuadernos Hispano-americanos de Psicología*, 9(1), 51-67.
- Escobar-Pérez, J., y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.
- Expósito, J., y Manzano, B. (2010). Tareas educativas interactivas, motivación y estrategias de aprendizaje, en educación primaria, a partir de un currículum modulado por nuevas tecnologías. *Teorías de la Educación y cultura en la sociedad de la informática*, 11(1), 330-351.

- Falcone, G. F. (2016). La motivación escolar en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En Editorial Digital UNID, *Antología de Manejo Docente de la Motivación Escolar: Vol II* (pp. 81-92).
- Fan, W., & Wolters, C. A. (2014). School motivation and high school dropout: The mediating role of educational expectation. *British Journal of Educational Psychology*, 84, 22-39.
- Farias, D., y Pérez, J. (2010). Motivación en la Enseñanza de las Matemáticas y la Administración. *Formación Universitaria*, 3(6), 33-40. doi: 10.4067/S0718-50062010000600005
- Fernández, A. G. (2007). Modelos de motivación académica: una visión panorámica. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 10(25), 1-25.
- Fernández, R. (2008). Modelos de medida y análisis factorial confirmatorio. En M. A. Verdugo, M. Crespo, M. Badía, y B. Arias (Coords.), *Metodología en la investigación sobre discapacidad. Introducción al uso de las ecuaciones estructurales* (pp. 29-41). España: Publicaciones del INICO.
- Fernández, E., Bernardo, A., Suárez, N., Cerezo, R., Núñez, J. C., Rosário, P. (2013). Predicción del uso de estrategias de autorregulación en educación superior. *Anales de psicología*, 29(3), 865-875.
- Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Rodríguez-Fernández, A., y Goñi, A. (2015). Un nuevo cuestionario en castellano con escalas de las dimensiones del autoconcepto. *Revista Mexicana de Psicología*, 2(32), 149-159.
- Figueroa, J. (2016). Motivación escolar. En Editorial Digital UNID, *Antología de Manejo Docente de la Motivación Escolar: Vol II*. (pp. 172-176).
- Flores, A. L. (2016). Motivación en la educación media superior. En Editorial Digital UNID, *Antología de Manejo Docente de la Motivación Escolar: Vol I*. (pp. 33-38).
- Flores, R. C., y Gómez, J. (2010). Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12(1), 1-21.
- Flores-Macías, R. S., Cerino-Soberanes, A., Mesinas-Linares, P., & Celis-Zosaya, J. (2012). Autopercepción de la disposición para hacer la tarea en estudiantes de secundaria mexicanos. *Revista Mexicana de Psicología Educativa RMPE*, 2(1), 63-74.
- Flórez, J., Uni, C., y Uni, H. W. (2012). *Los lenguajes del poder Los lenguajes de la motivación escolar en la Institución Educativa San Vicente del municipio de La Plata Huila* (Tesis de maestría). Universidad de Manizales, Colombia.

- Franco, E., Coterón, J., Martínez, H. A., y Brito, J. (2017). Perfiles motivacionales en estudiantes de educación física de tres países y su relación con la actividad física. *SUMA PSICOLÓGICA*, 24, 1-8. doi: 10.1016/j.sumpsi.2016.07.001.
- Frenzel, A. C., Pekrun, R., y Goetz, T. (2007). Perceived learning environment and students' emotional experiences: A multilevel analysis of mathematics classrooms. *Learning and Instruction*, 17(5), 478-493.
- Gaeta, M. L., Teruel, M. P., y Orejudo, S. (2012). Aspectos motivacionales, volitivos y metacognitivos del aprendizaje autorregulado. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(1), 73-94.
- Galera, M., y Ruiz-Gallardo, J. R. (2015). Influencia de Concept Cartoons en la motivación y resultados académicos de los estudiantes. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 12(3), 419-440.
- Gálvez, A. M (2006). Motivación hacia el estudio y la cultura escolar: Estado de la cuestión. *Pensamiento Psicológico*, 2(6), 87-101.
- Gálvez-Nieto, J. L., Polanco, K., y Salvo, S. (2017). Propiedades Psicométricas de la Escala de Autoconcepto Académico (EAA) en Estudiantes Chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 1(43), 5-16. doi: https://doi.org/10.21865/RIDEP43_5
- García, C. (2016). La motivación, un factor necesario en la docencia. En Editorial Digital UNID, *Antología de Manejo Docente de la Motivación Escolar: Vol 1.* (pp. 83-86).
- García, J. (2006). Aportaciones de la teoría de las atribuciones causales a la comprensión de la motivación para el rendimiento escolar. *Ensayos*, (21), 217-232.
- García, J. L. (2012). *Creatividad: la ingeniería del pensamiento*. México. Trillas.
- García, M. (2006). *Influencia de la relación familiar en el rendimiento académico. Un estudio comparativo entre alumnos de nivel superior con alto y bajo rendimiento* (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- García, N. (2013). *La motivación académica* (Tesis de maestría). Universidad de Almería, España.
- García, R. (2003). Autoconcepto académico y percepción familiar. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 8(7), 1138-1663.
- García, R. (2011). Estudio sobre la motivación y los problemas de convivencia escolar (Tesis de maestría). Universidad de Almería, España.

- García, M. S., González-Pineda, J. A., Núñez, J. C., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Roces, C., González, R., y Valle, A. (1998). El cuestionario de metas académicas (C.M.A.). Un instrumento para la evaluación de la orientación motivacional de los alumnos de educación secundaria. *Aula Abierta*, (71), 178-202.
- García, B., Márquez, L., y Ávila, J. L. (2009). Planeación y desarrollo del proyecto de investigación. En B. García (coord.). *Manual de métodos de investigación para las ciencias sociales. Un enfoque de enseñanza basado en proyectos*. (pp. 1-47). México: El manual moderno.
- García-Fernández, J., Inglés, C., Torregrosa, M., Ruíz-Esteban, C., Díaz-Herrero, A., Pérez-Fernández, E., y Martínez-Monteaquedo, M. (2010). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas en una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 61-74. doi: <https://doi.org/10.1989/ejep.v3i1.46>
- Gargiulo, R. (2012). *Special education in contemporary society. An introduction to exceptionality*. U.S.A.: Thomson Learning.
- Garn, A. C., & Jolly, J. L. (2014). High ability students' voice on learning motivation. *Journal of advanced academics*, 25(1), 7-24.
- Garrido, M., Jiménez, N., Landa, A., Páez, E., y Ruíz, M. (2013). Factores que influyen en el rendimiento académico: la motivación como papel mediador en las estrategias de aprendizaje y clima escolar. *Revista electrónica de investigación Docencia Creativa*, 2, 17-25.
- Gillen-O'Neel, C., & Fuligni, A. (2013). A Longitudinal Study of School Belonging and Academic Motivation Across High School. *Child Development*, 84(2), 678-692
- Gillet, N., Vallerand, R. J., & Lafrenière, M-A. K. (2012). Intrinsic and extrinsic school motivation as a function of age: the mediating role of autonomy support. *Soc Psychol Educ*, 15, 77-95.
- Gómez, E. (2016). Implementación de la motivación escolar para mejorar el aprendizaje. En Editorial Digital UNID, *Antología de Manejo Docente de la Motivación Escolar: Vol II*. (pp. 11-14).
- González, A. (2005). *Motivación académica*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- González, J., y Portolés, A. (2013). Actividad física extraescolar: relaciones con la motivación educativa, rendimiento académico y conductas asociadas a la salud. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 9(1), 51-65.

- González-Valenzuela, M. J., y Martín-Ruiz, I. (2016). Motivación de logro y lenguaje escrito en adolescentes españoles. *Anales de psicología*, 32(2), 466-473.
- Graham, S., & Weiner, B. (1996). Theories and principles of motivation. In D. Berliner & R. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 63–84). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Graham, S., & Williams, C. (2009). An Attributional Approach to Motivation in School. En K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (pp. 11-33). New York: Routledge.
- Granero-Gallegos, A., y Baena-Extremera, A. (2014). Predicción de la motivación autodeterminada según las orientaciones de meta y el clima motivacional en Educación Física. *RETOS. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (25), 23-37.
- Green, J., Liem, G. A. D., Martin, A. J., Colmar, S., Marsh, H. W., & McInerney, D. (2012). Academic motivation, self-concept, engagement, and performance in high school: Key processes from longitudinal perspective. *Journal of Adolescence*, 35, 1111-1122.
- Grolnick, W., Benjet, C., Kurowski, C., & Apostoleris, N. (1997). Predictors of Parent Involvement in Children's Schooling. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 538-548.
- Guay, F., Chanal, J., Ratelle, C. F., Marsh, H. W., Larose, S., & Boivin, M. (2010). Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. *British Journal of Education Psychology*, 80, 711-735.
- Gutiérrez, A. (2016). La motivación en la asignatura de inglés: una experiencia docente. En Editorial Digital UNID, *Antología de Manejo Docente de la Motivación Escolar: Vol 1* (pp. 3-5).
- Gutiérrez, M. (2014). Relaciones entre el clima motivacional, las experiencias en educación física y la motivación intrínseca de los alumnos. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (46), 9-14.
- Gutiérrez, M., y Tomás, J-M. (2018). Clima motivacional en clase, motivación y éxito académico en estudiantes universitarios. *Revista de Psicodidáctica*, 23(2), 94-101. doi: 10.1016/j.psicod.2018.02.001.
- Gutiérrez, M., Tomás, J-M., Romero, I., y Barrica, J-M. (2017). Apoyo social percibido, implicación escolar y satisfacción con la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 22(2), 111-117. doi: 10.1016/j.psicod.2017.01.001.

- Guzmán, L. F., Jaramillo, J., y Toro, J. W. (2013). Concepciones acerca de la motivación en el aprendizaje y logro académico en niños y niñas de grado quinto de primaria de la Institución Educativa San Fernando Cuba. *Textos & Sentidos*, (7), 1-32.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., y Black, W. C. (1999). *Análisis multivariante*. Madrid: Prentice Hall.
- Hallahan, D., & Kauffman, J. (1991). *Exceptional children: Introduction to Special Education*. U.S.A.: Prentice Hall.
- Hannula, M. S. (2006). Motivation in mathematics: goals reflected in emotions. *Educational Studies in Mathematics*, 63, 165-178.
- Hernández, A. D. (2016). Motivación escolar: una actividad potencial para el aprendizaje. En Editorial Digital UNID, *Antología de Manejo Docente de la Motivación Escolar: Vol 1*. (pp. 51-54).
- Hernández, C. A., Rodríguez, N., y Vargas, A. E. (2012). Los hábitos de estudio y motivación para el aprendizaje de los alumnos en tres carreras de Ingeniería. *Revista de la Educación Superior*, XLI(3)(163), 67-87.
- Herrera, F. (2014). Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico, en alumnos de Nutrición y Dietética de la Universidad del Desarrollo. *Revista Educación, Ciencia y Salud*, 11(1), 38-46.
- Herrera, J., y Zamora, N. (2014). ¿Sabemos realmente que es la motivación? *Correo Científico Médico de Holguín*, 18 (1), 1-3.
- Hung, M.L., Chou, C., Chen, C., & Own, Z. (2010). Learner readiness for online learning: Scale development and student perceptions. *Computers & Education*, 55, 1080-1090. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2010.05.004>
- Ibañez M., y Ortega, T. (2003). Reconocimiento de procesos matemáticos en alumnos de primer curso de bachillerato. *Enseñanza de las ciencias*, 21(1), 49-63.
- Ibarra, E., y Jacobo, H. M. (2016). La evolución del autoconcepto académico en adolescentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)*, 21(68), 45-70.
- Inglés, C. D., Díaz-Herrero, A., García-Fernández, J. M., Ruiz-Esteban, C., Delgado, B., y Martínez-Monteagudo, M. C. (2012). Auto-atribuciones Académicas: Diferencias de Género y Curso en Estudiantes de Educación Secundaria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 57-68.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2015). *Encuesta Intercensal 2015*. Recuperado

de:http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/encuestas/hogares/especiales/ei2015/doc/eic_2015_presentacion.pdf

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2016). *Resultados nacionales 2015: Lenguaje y Comunicación*. México: Autor.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2016b). *Resultados nacionales 2015: Matemáticas*. México: Autor.
- Jackson, P. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid, España: Morata.
- Jiménez, M. (2011). La motivación del alumno en los centros educativos. *Pedagogía Magna*, 10, 115-121.
- Jiménez, E., Ito, E., y Macotela, S. (2010). El papel de las madres en la motivación de sus hijos(as) hacia el aprendizaje escolar. *Revista Mexicana de Psicología Educativa*, 1(1), 59-74.
- Jiménez, M. E., y Macotela, S. (2008). Una escala para evaluar la motivación de los niños hacia el aprendizaje de primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(37), 599-623.
- Jordana, J. (2016). Motivación escolar. En Editorial Digital UNID, *Antología de Manejo Docente de la Motivación Escolar: Vol II*. (pp. 177-181).
- Kaben, A. (2012). *La motivación en el contexto de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera en el ciclo secundario* (Tesis de maestría). Universidad de Orán, Argelia.
- Kerlinger, F., y Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. México: McGraw-Hill.
- Kim, C., & Hodges, C. B. (2012). Effects of an emotion control treatment on academic emotions, motivation and achievement in an online mathematics course. *Intr Sci*, 40, 173-192.
- King, R. B., Ganotice, F. A., & Watkins, D. A. (2012). Cross-Cultural Validation of the Inventory of School Motivation (ISM) in the Asian Setting: Hong Kong and the Philippines. *Child Ind Res*, 5, 135-153.
- Kirk, S., & Gallagher, J. (1989). *Educating exceptional children*. U.S.A.: Houghton Mifflin.
- Kleine, M., Goetz, T., Pekrun, R., & Hall, N. (2005). The structure of students' emotions experienced during a mathematical achievement test. *Analyses*. 37(3), 221-225.

- Klimenko, O., y Sepúlveda, J. (2013). Incidencia de la intervención familiar por medio de un ciclo de Escuela de padres en la motivación escolar de los niños del primero de primaria del Colegio Celestin Freinet. *Revista Virtual de Ciencias Sociales y Humanas*, 7(11), 76-90.
- Komaraju, M. (2013). Ideal Teacher Behaviors: Student Motivation and Self-Efficacy Predict Preferences. *Teaching of Psychology*, 40(2), 104-110.
- Korpershoek, H., Kuyper, H., & Werf, G. (2014). Differences in students' school motivation: A latent class modelling approach. *Social Psychology Education*, 18, 137-163. doi 10.1007/s11218-014-9274-6
- Kusurkar, R. A., Ten-Cate, T. J., Vos, C. M. P., Westers, P., & Croiset, G. (2013). How motivation affects academic performance: a structural equation modelling analysis. *Adv in Health Sci Educ*. 18, 57-69.
- Leal-Soto, F., Balta, C., Segovia, P., Tabilo, J., Cruz, L., y Godoy, M. (2015). Estilo de socialización, clima y orientación de metas en la familia: efectos sobre la orientación de meta y la motivación escolar en estudiantes secundarios chilenos. En Aldo Bazán Ramírez, Doris Castellanos Simons y Alejandrina Limón Fernández (Eds.), *Familia - escuela - comunidad, Volumen II: Investigación en Psicología y Educación (pp. 91-123)*. México: Publicaciones de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Juan Pablos Editor.
- Legault, L., Green-Demers, I., & Pelletier, L. (2006). Why Do High School Students Lack Motivation in the Classroom? Toward an Understanding of Academic Amotivation and the Role of Social Support. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 567-582.
- Lenoir, Y. (2013). La autonomía de los alumnos, una finalidad anhelada por los docentes de primaria. Pero ¿qué es la autonomía? *Revista Digital mundialización educativa*, 9(5), 8-37.
- Lieury, A., y Fenouillet, F. (2016). *Motivación y Éxito Escolar*. México: Fondo de cultura económica.
- Lin, D., Wong, K. K., & McBride-Chang, C. (2012). Reading motivation and reading comprehension in Chinese and English among bilingual students. *Reading and Writing*. 25, 717-737.
- Liu, M., Horton, L., Olmanson, J., & Toprac, P. (2011). A study of learning and motivation in a new media enriched environment for middle school science. *Education Teach Research Dev*, (59), 249-265.

- López, A. (2013). Sobre el análisis de la Motivación y su relación con los Hábitos de Estudio en la disciplina de Matemática y su didáctica con las y los estudiantes de segundo año de magisterio en las Escuelas Normales de Matagalpa y Estelí durante el I semestre del curso escolar 2012. *Revista Científica de FAREM Estelí. Medio ambiente, tecnología y desarrollo humano*, 6(2), 1-7.
- López, A. T. (2016). La importancia de la motivación en el salón de clases. En Editorial Digital UNID, *Antología de Manejo Docente de la Motivación Escolar: Vol 1* (pp. 14-17).
- López, T. J. (2010). *Influencia de la motivación en el rendimiento académico en niños de 5^o y 6^o de primaria* (Tesis de licenciatura). Universidad Don Vasco, México.
- López, I., Marín, G., y García, M. E. (2012). Deserción escolar en el primer año de la carrera de Medicina. *Revista de Educación Médica Superior*, 26(1), 45-52.
- Macionis, J. J., & Plummer, K. (2007). *Sociología*. Madrid: Pearson Educación.
- Madero, I. P., y Gómez L. F. (2013). El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(56), 113-139.
- Manassero, M. A., y Vázquez, A. (1998). Validación de una escala de motivación de logro. *Psicothema*, 10(2), 333-351. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72710209>.
- Maquilón, J. J., & Hernández, F. (2011). Influence of motivation on academic performance of students undertaking vocational training. *REIFOP*, 14(1), 81-100.
- Martin, A. J. (2012). Motivation and engagement: Conceptual, operational and empirical clarity. Section Commentary in S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement*. New York: Springer.
- Martin, A. J. (2012b). High School Motivation and Engagement: Gender and Age Effects. *Online Submission*, 1-7.
- Martinelli, S. C., y Agüena, E. C. (2011). A motivação de estudantes do ensino fundamental e as crenças e atitudes dos pais. *Revista de Investigación en Psicología*, 14(1), 53-63.
- Martínez, A. (2010). Seguimiento del proceso de aprendizaje en niños con necesidades especiales. En G. Ortiz, (coord). *Educación especial. Aportaciones de la neuropsicología*. (pp. 183-201). México: Horizontes Educativos.

- Martínez, J. (2016). La importancia de la motivación escolar para un aprendizaje significativo. En Editorial Digital UNID, *Antología de Manejo Docente de la Motivación Escolar: Vol II*. (pp. 182-185).
- Martínez-Hernández, A. C., y Valderrama-Juárez, L. E. (2010). Motivación para Estudiar en Jóvenes de Nivel Medio Superior. *Revista Electrónica Nova Scientia*, 5(3), 164-178.
- Mastranzo, J. (2016). La motivación como un factor que se irá reformando, reforzando y reafirmando, desde la etapa básica hasta la educación superior. En Editorial Digital UNID, *Antología de Manejo Docente de la Motivación Escolar: Vol II*. (pp. 168-171).
- Matos, L. (2009). Adaptación de dos cuestionarios de motivación: Autorregulación del Aprendizaje y Clima de Aprendizaje. *Persona*, (12), 167-185.
- McInerney, D. M., Cheng, R. W., Mok, M., & Lam, A. K. (2012). Academic Self-Concept and Learning Strategies: Direction of Effect on Student Academic Achievement. *Journal of Advanced Academics*, 23(2), 249-269.
- Mendoza, J. M. (2016). La importancia de la motivar al alumno a través de aplicaciones prácticas de las teorías. En Editorial Digital UNID, *Antología de Manejo Docente de la Motivación Escolar: Vol II*. (pp. 161-163).
- Mercader, J., Presentación, M-J, Siegenthaler, R., Molinero, V., y Miranda, A. (2017). Motivación y rendimiento académico en matemáticas: un estudio longitudinal en las primeras etapas educativas. *Revista de Psicodidáctica*, 22(2), 157-163. doi: 10.1016/j.psicod.2017.05.007
- Merino, C., y Díaz, M. (2003). Validez de constructo y confiabilidad de la escala de autoconcepto sobre las habilidades de M. C. Dayton. *Revista de Investigación en Psicología*, 6(2), 102-110. doi: <https://doi.org/10.15381/rinvp.v6i2.5161>
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. USA: SAGE.
- Minchaca, M. I. (2007). *Influencia de la motivación en el rendimiento académico del niño del nivel Primaria* (Tesis de licenciatura). Universidad Don Vasco, México.
- Miñano, P., y Castejón, J. L. (2011). Variables cognitivas y motivacionales en el rendimiento académico en Lengua y Matemáticas: un modelo estructural. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 203-230.
- Miramontes, I. (2016). La motivación escolar. En Editorial Digital UNID, *Antología de Manejo Docente de la Motivación Escolar: Vol II*. (pp. 114-117).

- Miranda-Zapata, E., Lara, L., Navarro, J-J., Saracostti, M., y de-Toro, X. (2018). Modelización del efecto del compromiso escolar sobre la asistencia a clases y el rendimiento escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 23(2), 102-109. doi: 10.1016/j.psicod.2018.02.003.
- Montealegre, R., y Forero, L. A. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Actas Colombiana de Psicología*, 9(1), 25-40.
- Moreno, G. (2005). Relaciones entre autoconcepto académico, atribuciones de éxito y fracaso, y rendimiento académico en escolares preadolescentes. *Revista de Psicología de la PUCP*, 33(1), 5-38.
- Moreno-Murcia, J. A., Marín, L. M., Ruíz, L. M., y Cervelló, E. (2011). Percepción de la utilidad e importancia de la educación física según la motivación generada por el docente. *Revista de Educación*, 362, 380-401.
- Morón, M.C. (2011). La importancia de la motivación en educación infantil. *Temas para la educación*, 12, 1-5.
- Muñoz, C. (2016). Formas de motivación escolar. En Editorial Digital UNID, *Antología de Manejo Docente de la Motivación Escolar: Vol 1* (pp. 72-75).
- Muñoz, C. B. (2015). *Motivación personal y desarrollo de convicciones como estrategia para lograr el éxito académico y personal en los estudiantes del séptimo año de educación básica paralelo "A" y "B" de la escuela fiscal mixta Juan Montalvo de la ciudad de pasaje, periodo: 2013-2014* (Tesis de licenciatura). Universidad Técnica de Machala, Ecuador.
- Murphy, P. K. (2000). A Motivated Exploration of Motivation Terminology. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 3-53. doi:10.1006/ceps.1999.1019
- Nahuat, D. G. (2016). La actualidad del pensamiento de Séneca aplicado en la formación ética del universitario. En Editorial Digital UNID, *Antología de Manejo Docente de la Motivación Escolar: Vol 1* (pp. 124-126).
- Naranjo, A. (2007). *Factores motivacionales que impulsan el rendimiento escolar en niños que cursan la primaria* (Tesis de licenciatura). Universidad Don Vasco, México.
- Naranjo, M. L. (2009). Motivación: Perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33(2), 153-170.
- Naranjo, M., y Farinago, M. (2013). *El entorno familiar y su incidencia en la motivación escolar. Estudio de caso en el sexto año de educación básica del centro educativo intercultural bilingüe "José Francisco Aigaje" de la comunidad lote cuatro, Cantón*

- Cayambe, provincia de Pichincha* (Tesis de licenciatura). Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.
- Narimene, H. S. (2014). *La motivación en el proceso del aprendizaje del E.L.E.* (Tesis de maestría). Universidad de Abou Belkaid Tlemcen, Argelia.
- Nicholson, N. (1998). *The Blackwell Encyclopedic Dictionary of Organizational Behavior*. EU: Blackwell Busines.
- Niehaus, K., Rudasill, K. M., & Adelson, J. L. (2012). Self-Efficacy, Intrinsic Motivation, and Academic Outcomes Among Latino Middle School Students Participating in an After-School Program. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 31(1), 118-136.
- Núñez, C. J. (2016). Las ventajas de una enseñanza enfocada a la motivación escolar. En Editorial Digital UNID, *Antología de Manejo Docente de la Motivación Escolar: Vol 1* (pp. 87-90).
- Núñez, J. C. (2009). *Motivación, aprendizaje y rendimiento académico*. Trabajo presentado en el X Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía, Portugal.
- Núñez, J. L., y León, J. (2018). Probando las relaciones entre la motivación global, contextual y situacional: un estudio longitudinal de los efectos horizontal, arriba-abajo y abajo-arriba. *Revista de Psicodidáctica*, 23(1), 9-16. doi: 10.1016/j.psicod.2017.07.003.
- Núñez, B., y Peguero, H. (2010). Diagnóstico de la motivación hacia el estudio en jóvenes de la carrea de estomatología. *Educación Médica Superior*, 24(2), 136-145.
- Núñez, J. L., Martín-Albo, J., Navarro, J. G., & Grijalvo, F. (2006). Validation of the Academic Motivation Scale (AMS) in Paraguay. *International Journal of Psychology*, (3), 391-398.
- Núñez Del Rio, M. C., & Fontana, M. (2009). Social and emotional competencies in the classroom: teacher characteristics that foster motivation for learning in ESO students. *REOP*, 20(3), 257-269.
- Nurmi, J. E., & Aunola, K. (2005). Task-motivation during the first school years: A person-oriented approach to longitudinal data. *Learning and Instruction*, 15, 103-122.
- Ochoa, R. F. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Colombia: McGraw-Hill.
- Olivares, S., Saiz, C., y Rivas, S. F. (2013). Motivar para Pensar Críticamente. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2), 367-394.

- Oña, A. L. (2011). *La motivación como elemento fundamental para la enseñanza aprendizaje de los niños/as del primer año de educación básica de la escuela "Loja" de la parroquia Eloy Alfaro del Cantón Latacunga* (Tesis de licenciatura). Universidad Técnica de Ambato, Ecuador.
- Opendakker, M. C., Maulana, R., & Brok, P. (2012). Teacher–student interpersonal relationships and academic motivation within one school year: developmental changes and linkage. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(1), 95-119, doi: 10.1080/09243453.2011.619198
- Ordaz-Villegas, G., Acle-Tomasini, G., & Reyes-Lagunes, L. I. (2014). Development of an academic self concept for adolescents (ASCA) scale. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 5(2), 117-130.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2015). *México; Políticas prioritarias para fomentar las habilidades y conocimientos de los mexicanos para la productividad y la innovación*. Recuperado de: <https://www.oecd.org/mexico/mexico-politicas-prioritarias-para-fomentar-las-habilidades-y-conocimientos-de-los-Mexicanos.pdf>
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (2016). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA): PISA 2015 – Resultados*. Recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf>
- Pacheco, C. (2016). Motivación en el aula. En Editorial Digital UNID, *Antología de Manejo Docente de la Motivación Escolar: Vol I* (pp. 81-82).
- Palma H. M. (2016). La motivación en las aulas de preescolar. En Editorial Digital UNID, *Antología de Manejo Docente de la Motivación Escolar: Vol II*. (pp. 102-105).
- Palmero, F., Gómez, C., Carpi, A., y Guerrero, C. (2008). Perspectiva histórica de la psicología de la motivación. *Avances en Psicología Latinoamericana/Bogotá*, 26(2), 145-170.
- Pan, I., Regueiro, B., Ponte, B., y Rodríguez, S. (2013). Motivación, implicación en los deberes escolares y rendimiento académico. *Aula Abierta*, 41(3), 13-22.
- Paoloni, P. V. (2009). Contextos favorecedores de la motivación y el aprendizaje. Una propuesta innovadora para alumnos de Ingeniería. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 953-984.
- Peinado, P., y Navarro, D. (2014). Aumento de la motivación mediante el uso de redes sociales. *Revista científica de Opinión y Divulgación*, 10(29), 1-15.

- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a Model of their joint relations with academic performance. *Journal of Education Psychology, 101*(1), 115-135.
- Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T., & Perry, R. P. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. *Emotion in education, 13-36*.
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., & Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology, 36*(1), 36-48.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: a program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist, 37*(2), 91-106.
- Picardo, J. (2005). *Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación*. San Salvador: El Salvador.
- Pinan, J. C. (2015). *Los espacios de aprendizaje y su incidencia en la motivación de los niños y niñas de 3 a 4 años en la escuela fiscal mixta "Luis Godín" parroquia Yaruquí, Cantón Quito, provincia de Pichincha* (Tesis de licenciatura). Universidad técnica de Ambato, Ecuador.
- Pineda, J. N. (2013). *Influencia de variables familiares sobre el desarrollo psicosocial y académico de adolescentes del estado de México de nivel socioeconómico bajo* (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 33-40.
- Pintrich, P. R., y Schunk, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos: teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid, España: Pearson educación.
- Polanco, A. (2005). La motivación en los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica: Actualidades Investigativas en Educación, 5*(2), 1-13.
- Ramírez, J. (2016). El constructivismo en el aprendizaje significativo de la economía. En Editorial Digital UNID, *Antología de Manejo Docente de la Motivación Escolar: Vol II*. (pp. 165-167).
- Ratelle, C. F., Guay, F., Larose, S., & Senécal, C. (2004). Family Correlates of Trajectories of Academic Motivation During a School Transition: A Semiparametric Group-Based

Approach. *Journal of Education Psychology*, 96(4), 743-754. doi: 10.1037/0022-0663.96.4.743

- Rea, A. C., y Acle, G. (2017). Situación de vulnerabilidad y estrategias resilientes de un grupo de padres de hijos con trastorno del espectro autista (TEA). *Revista COCAR*, 11(21), 8-18.
- Reggiani, C. F. (2013). Necesidades psicológicas básicas, enfoques de aprendizaje y atribuciones de la motivación de logro en estudiantes universitarios. Estudio exploratorio. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 11(6), 151-159.
- Rego, A., Pereira, H., Fernandes, C., y Rivera, M. E. (2007). Comportamientos de ciudadanía docente, motivación y desempeño académico. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 253-268.
- Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Estévez, I., Ferradás, M., y Suárez, N. (2015). Diferencias en la percepción de la implicación parental en los deberes escolares en función del nivel de motivación de los estudiantes. *European Journal of Investigation in Health*, 5(3), 313-323.
- Regueiro, B., Suárez, N., Valle, A., Núñez, J. C., y Rosário, P. (2015). La motivación e implicación en los deberes escolares a lo largo de la escolaridad obligatoria. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 47-63.
- Remón, S. S. (2013). *Clima social familiar y motivación académica en estudiantes de 3ro. Y 4to. de secundaria pertenecientes a colegios de Lima Metropolitana* (Tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos: Perú.
- Reyes, J. C. (2016). La motivación escolar y su influencia en el aprendizaje. En Editorial Digital UNID, *Antología de Manejo Docente de la Motivación Escolar: Vol II* (pp. 153-156).
- Reyes-Lagunes, I., & García y Barragán, L. F. (2008). Procedimiento de validación psicométrica culturalmente relevante: Un ejemplo. *La Psicología Social en México*, 12, 625-636.
- Rinaudo, M. C., Chiecher, A., y Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire. *Anales de psicología*, 19(1), 107-119.
- Rinaudo, M. C., De la Barrera, M. L., y Donolo, D. S. (2006). Motivación para el aprendizaje en alumnos universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 1-19.

- Risso, A., Peralbo, M., y Barca, A. (2010). Cambios en las variables predictoras del rendimiento escolar en Enseñanza Secundaria. *Psicothema*, 22(4), 790-796.
- Robledo, P., & García, J. N. (2012). Implicación parental en la educación del alumnado de diferentes edades y sexos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 371-380.
- Rodríguez, E. (2016). Como mejorar el desempeño académico con apoyo de los tutores y mediante estrategias docentes necesarias. En Editorial Digital UNID, *Antología de Manejo Docente de la Motivación Escolar: Vol II*. (pp. 19-21).
- Rodríguez-Fernández, A., Droguett, L. & Revuelta, L. (2012). School and Personal Adjustment in Adolescence: The Role of Academic Self-Concept and Perceived Social Support. *Revista de Psicodidáctica*. 17(2), 397-414.
- Román, C. (2013). El buen rendimiento escolar en los estudiantes que ingresan a la universidad a través del programa propedéutico: un análisis desde la motivación y el discurso de la UCSH. *Calidad en la Educación*, (38), 147-179.
- Rosário, P., Lourenco, A., Paiva, O., Rodrigues, A., Valle, A., y Tuero-Herrero, E. (2012). Predicción del rendimiento en matemáticas: efecto de variables personales, socioeducativas y del contexto escolar. *Psicothema*, 24(2), 289-295.
- Rosas, R., Pérez-Salas, C. P., y Olgún, P. (2010). Pizarras interactivas para aprendizaje motivado en niños con parálisis cerebral. *Estudios Pedagógicos*, 81(1), 191-209.
- Rouse, H. L. & Fantuzzo, J. W. (2008). Competence Motivation in Head Start. En C. Hudley & A. E. Gottfried (coords). *Academic Motivation and the Culture of School in Childhood and Adolescence*. (pp. 13-39). EU: Oxford University Press.
- Ruzek, E. A., Domina, T., Conley, A. M. M., Duncan, G. J., & Karabenick, S. A. (2015). Using Value-Added models to measure teacher effects on students' motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 35, 852-882.
- Ruzek, E. A., Hafen, C. A., Allen, J. P., Ggregory, A., Mikami, A. Y., & Pianta, R. C. (2016). How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence. *Learning and Instruction*, 42, 95-103.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist Association*, 55(1), 68-78. doi:10.1037/0003-066X.55.1.68

- Sachez, D. (2016). La motivación escolar como uno de los factores psico-educacionales más importantes en el desarrollo del aprendizaje. En Editorial Digital UNID, *Antología de Manejo Docente de la Motivación Escolar: Vol I.* (pp. 116-118).
- Saiz, C. (2013). *Actividades motivacionales y de metacognición, dirigidas a mejorar el pensamiento crítico* (Informe de proyecto) Recuperado de https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/122689/1/MID_12_152.pdf
- Salum-Fares, A., & Reséndiz-Balderas, E. (2015). Efectividad de un programa de intervención educativa para la mejora del autoconcepto en el ámbito escolar. *Revista Mexicana de Psicología Educativa RMPE*, 3(1), 23-37.
- Sánchez, C. L. (2016). La motivación escolar. En Editorial Digital UNID, *Antología de Manejo Docente de la Motivación Escolar: Vol I* (pp. 91-95).
- Sánchez, P. (2006). Discapacidad, familia y logro escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, (40/2), 1-10.
- Sánchez-Oliva, D., Marcos, F. M. L., Alonso, D. A., Pulido-González, J. J., y García-Calvo, T. (2015). Análisis de los perfiles motivacionales y su relación con los comportamientos adaptativos en las clases de educación física. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47, 156-166. doi: 10.1016/j.rlp.2015.06.007.
- Sánchez-Rosas, J., Lou, Y. C., Lin, H. F., & Larroza, S. (2017). A Spanish Version of the Achievement Task Value Scale for University Students: Internal, Convergent, and Criterion Validity and Reliability in Argentinian Students. *Pensando Psicología*, 13(21), 41-58.
- Sánchez-Rosas, J., Takaya, P. B., y Molinari, A. V. (2016). Atención en clase: rol predictivo del comportamiento docente, valor de la tarea, autoeficacia, disfrute y vergüenza. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 8, doi: 10.5872/psiencia/8.3.22
- Sanjuán, J. (2016). Motivación en el aula parte de la enseñanza. En Editorial Digital UNID, *Antología de Manejo Docente de la Motivación Escolar: Vol II* (pp. 131-135).
- Santos, M., Godás, A., & Lorenzo, M. (2016). ¿Puede la implicación de los padres mejorar el estudio de sus hijos en la escuela? La evidencia de un programa pedagógico. *Estudios sobre educación*, 30, 9-30.
- Schlechty, P. C. (1997). *Inventing better schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schmidt, V., Messoulam, N., y Molina, F. (2008). Autoconcepto académico en adolescentes de escuelas medias: presentación de un instrumento para su evaluación. *Revista*

- Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 1(25), 81-106.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2009). Self-Efficacy Theory. En K. R. Wentzel & A. Wigfield (coord), *Handbook of Motivation at School* (pp. 35-53). New York, USA: Routledge.
- Seaton, M., Parker, P., Marsh, H. W., Craven, R. G., & Yeung, A. S. (2014). The reciprocal relations between self-concept, motivation and achievement: juxtaposing academic self-concept and achievement goal orientations for mathematics success. *Educational Psychology*, 34(1), 49-72.
- Secretaría de Educación Pública. (2016). *La toma de lectura, producción de textos escritos y cálculo mental. Herramientas para el supervisor*. México: Autor. Soriano, D. M. (2016). Cómo motivar a alumnos de primer año de primaria. En Editorial Digital UNID, *Antología de Manejo Docente de la Motivación Escolar: Vol II*. (pp. 3-5).
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441. <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Stegers-Jager, K. M., Cohen-Schotanus, J., & Themmen, A. P. N. (2016). Motivation, learning strategies, participation and medical school performance. *Medical Education*, 46 678-688. doi:10.1111/j.1365-2923.2012.04284.x
- Steinmann, A., Bosch, B., y Aiassa, D. (2013). Motivación y expectativas de los estudiantes por aprender ciencias en la universidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57). 585-598.
- Steinmayr, R., & Spinath, B. (2009). The importance of motivation as a predictor of school achievement. *Learning and Individual Differences*, 19, 80-90.
- Suárez, C. (2016). La motivación escolar. En Editorial Digital UNID, *Antología de Manejo Docente de la Motivación Escolar: Vol I* (pp. 75-79).
- Suárez, Z. (2008). *Motivación académica en estudiantes de enseñanza secundaria postobligatoria en la Isla de Gran Canaria* (Tesis doctoral). Universidad de la Palmas de Gran Canaria, España.
- Tristán-López, A. (2008). Modificación al modelo de Lawshe para el dictamen cuantitativo de la validez de contenido de un instrumento objetivo. *Avances en Medición*, 6, 37-48.
- UNESCO. (2000). *Marco de acción de Dakar. Educación Para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. México: Autor.

- UNESCO. (2008). *International Literacy Statistics: a review of concepts, methodology and current data*. Institute for Statistics. Montreal. Autor.
- Utria, O. (2007). La importancia del concepto de motivación en la psicología. *Revista digital de psicología*, 2(3). 55-78.
- Valdés, Á. A., Martín, M., y Sánchez-Escobedo, P. A. (2009). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(1). 1-17.
- Valenzuela, J. (2007). Más allá de la tarea: pistas para una redefinición del concepto de motivación Escolar. *Educação e Pesquisa*, 33(3), 409-426.
- Valenzuela, J. Muñoz, C., Silva-Peña, I., Gómez, V., y Precht, A. (2015). Motivación escolar: Claves para la formación motivacional de futuros docentes. *Estudios Pedagógicos*, 41(1), 351-361.
- Valenzuela, J., Nieto, A. M., & Saiz, C. (2011). Critical Thinking Motivational Scale: a contribution to the study of relationships between critical thinking and motivation. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 823-848.
- Valle, A., Regueiro, B., Estévez, I., Piñeiro, I., Rodríguez, S., y Freire, C. (2015). Implicación y motivación hacia los deberes escolares en los estudiantes de Primaria según el rendimiento académico y el curso. *European Journal of Investigation in Health*, 5(3), 345-355.
- Valle, A., Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Freire, C., Ferradás, M., & Suárez, N. (2015). Perfiles motivacionales como combinación de expectativas de autoeficacia y metas académicas en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 1-8.
- Valle, A., Rodríguez, S., Cabanach, R.G., Núñez, J.C., González, J.A., y Rosario, P. (2010). Perfiles motivacionales y diferencias en variables afectivas, motivacionales y de logro. *Universitas Psychologica*, 9(1), 109-121.
- Veiga, F. H., García, F., Reeve, J., Wentzel, K., y García, O. (2015). Cuando se pierde la motivación de los adolescentes con mejor autoconcepto. *Revista de Psicodidáctica*, 20(2), 305-320.
- Veira, A., Ferreiro, M. C., y Buceta, M. J. (2009). *Influencia de la baja motivación y la baja autoestima en el rendimiento académico*. Trabajo presentado en el X Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, Portugal.

- Velasco, A. (2011). *Relación del autoconcepto en el rendimiento académico en estudiantes de educación media superior* (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Viljaranta, J. (2010). The development and role of task motivation and task values during different phases of the school career. Finlandia: Jyväskylä studies in education.
- Vivar, M. (2013). *La motivación para el aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en el área de inglés de los estudiantes del primer grado de educación secundaria* (Tesis de maestría). Universidad de Piura, Perú.
- Vos, N., Meijden, H., & Denessen, E. (2011). Effects of constructing versus playing an educational game on student motivation and deep learning strategy use. *Computers & Education, 56*, 127-137.
- Wang, M-T., & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction, 28*, 12-23.
- Weiner, B. (1972). Attribution Theory, achievement motivation, and the educational process. *Review of Educational Research, 42*(2), 203-215.
- Weiner, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review, 92*(4), 548-573.
- Weiner, B. (2010). Attribution Theory. *International Encyclopedia of Education, 6*, 558-563.
- Wentzel, K. R., & Wigfield, A. (2009). *Handbook of Motivation at School*. New York, EU: Routledge.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review, 12*, 265–310.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 68-81. doi:10.1006/ceps.1999.1015.
- Wigfield, A., Tonks, S., & Klauda, S. L. (2009). Expectancy-Value Theory. En K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (pp. 55-75). New York, EU: Routledge.
- Wood, G. (2008). *Fundamentos de la investigación psicológica*. México: Trillas.