



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA
PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN Y EL DESARROLLO

**FACTORES SOCIOCULTURALES PREDICTORES DE LA MOTIVACIÓN
ACADÉMICA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE

DOCTOR EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:
ALAN ALEXIS MERCADO-RUIZ

TUTORA PRINCIPAL:
DRA. MIRNA GARCÍA-MÉNDEZ
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA, UNAM

COMITÉ TUTORAL:
DRA. GUADALUPE ACLE TOMASINI
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA, UNAM
DRA. FRIDA DÍAZ-BARRIGA ARCEO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM
DRA. JUDITH SALVADOR CRUZ
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA, UNAM
DRA. BLANCA INÉS VARGAS NÚÑEZ
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA, UNAM

Ciudad de México

Septiembre, 2023



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 y Dedicatorias

A la **Universidad Nacional Autónoma de México** y a la **Facultad de Estudios Superiores Zaragoza**, por ser mi segunda casa. Por ser el lugar donde me he formado como profesionista y como ser humano.

A la **Dra. Mirna García**: Muchas gracias por todo el apoyo, por todos los aprendizajes, y sobre todo, muchas gracias por el acompañamiento y orientación en mi desarrollo profesional.

A mis tutoras; **Dra. Guadalupe Acle, Dra. Frida Díaz, Dra. Judith Salvador y Dra. Inés Vargas**, por todas sus enseñanzas, por su guía, por compartir su conocimiento y por guiarme durante este preciado proceso formativo.

A la **Dra. Nazira Calleja**, profesora extraordinaria. Gracias por todos los aprendizajes, gracias por la dedicación, gracias por tú amistad.

Al **Dr. Andrés Miranda**, por ser el mejor colega, por siempre acompañar e impulsar mi proceso formativo, por siempre tener un consejo que ofrecer. Por ser un magnífico psicólogo y amigo.

A **Norman Talamantes**, por ser el perfecto compañero de vida con el que el universo me pudo hacer coincidir, muchas gracias por todo. ¡Vamos juntos por más!

A mi madre, **Paty Ruiz**, por todo el apoyo, por todos los consejos, y por ser un grandioso ejemplo en mi vida; A mi familia: **Arturo Mercado, Karina Ramírez, Camila Mercado, Adrián Mercado, Daniel Mercado y Lupe Almaguer**. Gracias por todo el amor. Como lo dice esta tesis, ustedes son parte de esta meta.

A **Phanie, Ana, Cesar, Ely, Gabo, Manolo, Gaby, Lalo y Dani** por ser personas formidables, y sobre todo excelentes amigos.

A todos mis **compañeros de FES Zaragoza** por siempre tener una sonrisa que ofrecer.

A el **Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías** por el financiamiento para este proyecto.

Índice Temático

Resumen	1
Introducción.	2
Motivación Académica	5
Conceptualización de la motivación.	5
Motivación Extrínseca/Intrínseca	8
Formulación y consecución de metas académicas	10
Autoconcepto académico y aprendizaje social.	13
Autoeficacia académica de alumnos y profesores	14
Modelos psicosociales de la motivación académica	15
Valores asignados a las metas y los valores.	19
Las orientaciones a la meta de la motivación académica.	22
Breve análisis de los modelos de motivación académica	25
Estudios sobre motivación académica.	29
Escalas de motivación académica.	32
Cultura	36
Individualismo-Colectivismo	37
Familia	44
Estructura Familiar	46
Funcionamiento Familiar	49
Apoyo Social	56
Definición de apoyo social	57
Funciones del apoyo social.	58
Apoyo social y motivación académica	62
Planteamiento del problema	66
Pregunta de investigación	67
Objetivo General	68
Método general	68
Estudio 1: Exploratorio de la motivación académica	69
Justificación	69
Estudio 1(A): Conceptualización de la motivación académica.	71
Pregunta de investigación.	71

Objetivo General	71
Objetivos Específicos	71
Participantes	71
Instrumento	72
Tipo y diseño de estudio	72
Variable: Motivación académica	72
Procedimiento	73
Material y equipo	73
Análisis de los resultados	73
Resultados del Estudio 1(A)	74
Discusión y conclusiones del Estudio 1(A)	80
Estudio 1 (B): Propiedades psicométricas de la escala de motivación académica en estudiantes universitarios	86
Pregunta de investigación	86
Objetivo General	86
Objetivos Específicos	86
Fase 1	86
Participantes	86
Criterios de inclusión	88
Criterios de exclusión	88
Criterios de eliminación:	88
Tipo de estudio:	88
Variable: Motivación académica	89
Instrumento	89
Procedimiento	89
Análisis estadísticos	90
Resultados del Estudio 1 (B) Fase I:	91
Fase 2	93
Participantes	93
Instrumentos	93
Procedimiento	93
Análisis estadísticos	94
Resultados del Estudio 1 (B) Fase 2:	94

Discusión y conclusiones Estudio 1 (B)	97
Estudio 2 Comprobación del modelo de la motivación académica en estudiantes universitarios	100
Objetivos específicos	101
Participantes:	101
Criterios de inclusión	101
Criterios de exclusión	101
Criterios de eliminación	102
Hipótesis estadísticas	102
VARIABLES	103
Tipo de estudio y diseño:	104
Instrumentos	104
Resultados	107
Estudio 2 (B): comprobación del modelo	109
Pregunta de investigación:	109
Objetivo general:	109
Objetivos específicos:	109
Participantes:	109
Tipo de estudio y diseño:	109
VARIABLES INDEPENDIENTES	109
Instrumentos	110
Hipótesis Conceptuales	110
Procedimiento	111
El mismo procedimiento descrito en el estudio 2(A)	111
Análisis estadísticos	111
Discusión y conclusiones generales	116
Referencias	122

Índice de Tablas

Tabla 1 <i>Características de los Participantes</i>	72
Tabla 2 <i>Categorías, definición e indicadores de las orientaciones generales de meta de logro</i>	75
Tabla 3 <i>Universidades de procedencia de la muestra</i>	87
Tabla 4 <i>Carreras que cursan los estudiantes de la muestra</i>	87
Tabla 5 <i>Solución factorial de la escala de motivación académica en estudiantes universitarios</i>	92
Tabla 6 <i>Correlaciones de los factores de las escalas de motivación</i>	96
Tabla 7 <i>Correlaciones de motivación académica en estudiantes universitarios, apoyo social, funcionamiento familiar e individualismo-colectivismo familiar</i>	108

Índice de Tablas

Figura 1 <i>Modelo de la motivación académica en estudiantes universitarios</i>	68
Figura 2 <i>Estructura Factorial Confirmatoria de la Escala de Motivación Académica en Estudiantes Universitarios</i>	95
Figura 3 <i>Predictores del factor Evitación al fracaso de la variable motivación académica en estudiantes universitarios</i>	112
Figura 4 <i>Predictores del factor Orientación al rendimiento de la variable motivación académica en estudiantes universitarios</i>	113
Figura 5 <i>Predictores del factor Compromiso familiar de la variable motivación académica en estudiantes universitarios</i>	114
Figura 6 <i>Predictores del factor Orientación al aprendizaje de la variable motivación académica en estudiantes universitarios</i>	115

Resumen

Profundizar en la evaluación de la motivación académica en estudiantes universitarios es necesario para garantizar el objetivo que tienen las instituciones de educación superior en la formación de profesionales. Sobre todo, dadas las consecuencias sociales y educativas que tuvo el COVID-19 en los universitarios mexicanos. Por lo que esta investigación se planteó el objetivo de desarrollar un modelo de la motivación académica para estudiantes universitarios a partir de las variables socioculturales del Individualismo-Colectivismo, Funcionamiento familiar y Apoyo social. Para ello, esta investigación se divide en 2 estudios. El estudio 1 se dividió en dos fases, en la primera se realizó una aproximación exploratoria a la motivación académica con un grupo focal de 9 estudiantes universitarios de la Ciudad de México, con esos resultados y lo planteado en la teoría, se llevó a cabo la segunda fase para la elaboración y validación de una escala sobre motivación académica, se obtuvieron sus propiedades psicométricas a partir de un AFE, un AFC y Validez convergente en una muestra de 391 estudiantes. En una tercera muestra de 563 estudiantes se realizó el Estudio 2, en el que se aplicó una batería de escalas de las variables mencionadas para proponer un modelo predictivo. Los resultados psicométricos plantean una escala válida y confiable, y el modelo predictivo analiza la relevancia que tiene el contexto cultural en el que el estudiante se encuentra.

Palabras clave: Motivación, Funcionamiento Familiar, Individualismo colectivismo, Apoyo Social, Universitarios.

Abstract

Diving deeper into the assessment of academic motivation in university students is necessary to ensure the objective of higher education institutions in training professionals, particularly given the social and educational consequences that COVID-19 had on Mexican university students. Therefore, this research aimed to develop a model of academic motivation for university students based on the sociocultural variables of Individualism-Collectivism, Family Functioning, and Social Support. To achieve this, the research is divided into 2 studies. Study 1 is divided into two phases. The first phase involved an exploratory approach to academic motivation with a focus group of 9 university students from Mexico City. Building upon these results and theoretical foundations, the second phase was conducted to develop and validate a scale for academic motivation. The psychometric properties were obtained through Exploratory Factor Analysis (EFA), Confirmatory Factor Analysis (CFA), and Convergent Validity on a sample of 391 students. In a third sample of 563 students, Study 2 was conducted. A battery of scales measuring the mentioned variables was applied to propose a predictive model. The psychometric results present a valid and reliable scale, and the predictive model analyzes the relevance of the cultural context in which the student is situated.

Keywords: Motivation, Family Functioning, Collective Individualism, Social Support, University Students.

Introducción.

Derivado de la pandemia por la COVID-19 desde marzo de 2020, el Sistema Educativo Nacional ha enfrentado el desafío de implementar clases a distancia ante el cierre temporal de las escuelas (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2021). El cierre obligatorio de los centros educativos en todos los niveles y el confinamiento de alumnos y docentes en sus hogares, afectó significativamente a todos los participantes del proceso educativo. En cuanto a las universidades, debieron tomar medidas para cumplir con las directivas gubernamentales y al mismo tiempo tratar de proporcionar a los profesores y estudiantes la infraestructura informática y tecnológica para continuar con sus actividades académicas de forma remota (Sánchez et al., 2020).

Estudios recientes sobre el impacto que ha tenido la pandemia en el sistema educativo mexicano en los niveles medio superior, superior y de posgrado han evidenciado la necesidad del apoyo requerido por las Instituciones de Educación Superior (IES) en cuanto a logística, tecnología, pedagogía y habilidades socioafectivas por parte de los docentes, lo cual impacta en la motivación de los estudiantes y con ello en su rendimiento académico (Sánchez et al., 2020). Otros estudios como los de (Chávez, 2021) demuestran que a raíz de la pandemia los estudiantes universitarios indican mayores niveles de ansiedad con síntomas como, sentirse tensos, preocupados y alterados.

Esto último representa un reto para las Instituciones de educación superior, debido a que deben asegurar el objetivo que tienen de formar profesionales con sentido crítico y sensible, pero también altamente motivados por el reto del futuro (Contreras, 2019). Por otra parte, diversos autores argumentan que la motivación académica se caracteriza por ser Intrínseca/Extrínseca (Deci y Ryan, 2002), por estar orientada hacia la meta (Meece et al., 2006), y por los intereses personales y situacionales (Boekaerts y Boscolo, 2002). Sin

embargo, estos argumentos son resultado de investigaciones realizadas en su mayoría con estudiantes de educación básica (Montico, 2004).

En este mismo sentido, la evaluación de la motivación académica en estudiantes universitarios se ha centrado, en su mayoría, en los factores que ocurren dentro de la institución educativa, particularmente en los contenidos y el proceso enseñanza-aprendizaje, desdibujando otros componentes que, desde la teoría, parecen tener particular relevancia (González, 2005; Huertas, 2006; Piña-Watson et al., 2015). Por lo que resulta conveniente considerar otros factores que ocurren fuera de la institución educativa como lo son: la cultura y la familia.

Estudios sobre motivación académica en estudiantes universitarios latinoamericanos (Arango-Botero et al., 2019), encontraron factores que hacen referencia al aprendizaje, mejores condiciones económicas, mejores oportunidades laborales y alternativas para crecer profesionalmente. Este estudio concluyó que las motivaciones de un individuo dependen no solo de los aspectos económicos o del trabajo de las Instituciones de Educación Superior (IES), sino también de elementos asociados a las variables individuales, sociales y culturales.

Se han planteado muchas interrogantes sobre las variables que interactúan alrededor de la motivación, algunos trabajos sugieren que el profesor, las atribuciones, las actitudes y las metas constituyen elementos importantes para lograr un aprendizaje motivado (Contreras, 2019). Consideraciones teóricas sugieren diversos agentes que entran en juego en la exitosa formación de profesionales, como ciertos rasgos culturales en el estudiante que parecen tener importancia, sobre todo los que se refieren al grado de compromiso (Huertas, 2006). En este sentido se considera que los factores particulares de la cultura tienen un papel importante en la motivación académica, por lo que es oportuno generar instrumentos específicos a la población mexicana (González, 2005; Piña-Watson et al., 2015).

Estudios en psicología han permitido estudiar de manera integral los fenómenos de las ciencias de la educación, como los factores que motivan a los estudiantes a continuar o abandonar los procesos educativos. Por lo que se plantea un estudio de la motivación académica en estudiantes universitarios que pretende proveer de datos empíricos que permita a las Instituciones de Educación Superior orientar sus esfuerzos para mejorar el proceso educativo de los estudiantes, considerando sus expectativas y necesidades. Además, permitirá una visión más clara de la complejidad que implica para los profesionales de las ciencias sociales, en particular la psicología, comprender la dimensión motivacional de los estudiantes universitarios y, como resultado, analizar el éxito académico.

El siguiente escrito, desglosa un modelo predictivo de la motivación académica a partir de variables socioculturales, como lo son: la familia, el apoyo social y el individualismo, así como el colectivismo. Para ello, se hace una revisión teórica de cada una de las variables mencionadas, con ese fundamento, se validó y confirmó una escala de Motivación académica en estudiantes universitarios de la CDMX, la cual se aplicó con otras escalas, para comprobar y analizar el modelo predictivo. La metodología de investigación se desarrolló a partir de una fase exploratoria, una fase de construcción y validación de la escala de motivación académica, una fase de correlaciones y finalmente, la fase del modelo predictivo.

Motivación Académica

Conceptualización de la motivación.

La motivación se define como un proceso adaptativo que resulta de un estado interno de un organismo, que lo impulsa y dirige hacia una acción en un sentido determinado (Palmero y Martínez-Sánchez, 2008). Pero al mismo tiempo, existe una influencia de los factores externos que activan al organismo a realizar una determinada acción. En este proceso interactivo se suman la relevancia de los objetivos con sus características, así como la expectativa o probabilidad de conseguir estos objetivos meta (Deci y Ryan, 2008). A su vez, estos autores consideran que las influencias ambientales pueden ir configurando el abanico de estímulos que desencadenarán esta conducta motivada.

En un intento por comprender la actividad humana, la psicología asigna a la motivación el objetivo de explicar las causas del comportamiento. De los procesos mentales básicos, la motivación es quizás el más importante para la acción, independientemente de si el marco teórico utilizado es conductual, cognitivo o dinámico. (Barberá, 2000).

La mayoría de las teorías consideran que el proceso motivacional se constituye de dos características principales: la dirección y la intensidad. La dirección se entiende como la tendencia a acercarse a un determinado objetivo o meta, o bien a evitarlo. La intensidad es la magnitud de la conducta de aproximación o evitación (González, 2019). A partir de estas características se categorizan las variables implicadas en el proceso motivacional, como energéticas (impulso o activación), direccionales (expectativas o valores) y vectoriales (necesidad o refuerzos); las teorías de la motivación que actualmente existen se basan en alguna de estas variables (Huertas, 2006).

Además, según Koenka et al. (2021), hay dos factores adicionales que entran en juego en la conceptualización de la motivación, tales como la necesidad o el estado del organismo que provoca a la acción y el estímulo como la meta u objetivo que el organismo intenta alcanzar.

Para organizar las distintas teorías de la motivación, Weiner (2018) realizó un análisis sistemático de los estudios de este tema realizados en el periodo de 1941 a 1990, y resalta principalmente en el año 1960, cuando se establece la distinción entre dos paradigmas en torno al constructo de la motivación, uno de corte no-cognitivo y otro cognitivo.

Desde el planteamiento no cognitivo, se distinguen dos tipos de estudios, los psicoanalíticos que hacen referencia al instinto y los que se focalizan en el impulso. Por ejemplo, el psicoanálisis explica que la conducta motivada se da a través de dos instintos básicos, el de vida y el de muerte. Por otro lado, se centra en los instintos del hombre, puesto que la necesidad es un estado de la interacción entre variables ambientales, fisiológicas y personales (González, 2019).

En estos modelos se incluyen planteamientos teóricos y epistemológicos variados. No obstante, tienen en común la conceptualización de la persona como un ser reactivo, cuyas acciones responden a cambios producidos en el estado de estímulo concreto. Por lo que la motivación se inicia como una reacción ante determinada emoción (miedo), una necesidad biológica (hambre) o psicológica (curiosidad), y ante la presencia de estímulos externos. Independientemente del agente detonador, la meta de la conducta motivada siempre consiste en satisfacer una necesidad (Weiner, 2018).

A partir de los años 60, se comienza a dirigir la atención a los procesos mentales, tales como las atribuciones de causalidad, expectativas, propósitos, metas, etc. Todos estos procesos estudiados desde planteamientos de corte cognitivo. Las teorías más importantes durante este periodo son la teoría de Expectativa-valor (Atkinson, 1964; McClelland, 1965), la teoría de Metas (Dweck, 1986; Nicholls, 1984), la teoría de Autoeficacia Percibida (Bandura, 1977), la teoría de Autovalía (Covington, 2015) y la teoría Atribucional (Weiner, 1972), entre otras.

Todas estas teorías se organizan según la importancia que atribuían a variables motivacionales o cognitivas centradas en el *self*, sin tener en cuenta otros factores como los contextuales. Es hasta la década de los 80's, que se comienzan a desarrollar teorías que combinan aspectos motivacionales y cognitivos, y es en los 90's cuando los aspectos del medio o contexto del individuo se comienzan a tomar en cuenta (Weiner, 1990). Todo lo anterior plantea el fundamento teórico sobre el cual se conceptualiza a la motivación académica.

Conceptualización y Modelos de la Motivación Académica

González (2005) menciona que la motivación es un condicionante primordial del rendimiento académico, así se ha reconocido por profesores, padres de familia e investigadores sobre el tema. En conjunto con otras variables, como las actitudes, aptitudes personales o a las estrategias de aprendizaje (Contreras, 2019), la motivación académica se posiciona como uno de los predictores más relevantes en el éxito escolar logrado por el alumno: sus reacciones afectivas, las estrategias de aprendizaje utilizadas, el esfuerzo, la persistencia y los resultados obtenidos (Huertas, 2006).

La psicopedagogía utiliza el término "motivación académica" para referirse a la motivación dentro del ámbito educativo, lo que se reconoce como un fenómeno complejo y que consta de varias partes diferentes (Weiner, 2018). Dentro de las variables motivacionales que se han investigado más a fondo se incluyen el autoconcepto, las expectativas, las metas, las atribuciones y el valor de la tarea. Es importante señalar que estas variables pueden variar dependiendo del autor y de la teoría que se use (González, 2019). A continuación, se presentan algunos modelos de motivación académica, sus formas de medición y algunos hallazgos empíricos.

Motivación Extrínseca/Intrínseca

Este es uno de los modelos más populares para explicar la motivación académica, explica que la motivación extrínseca se refiere a cualquier situación en la que la razón para llevar a cabo una acción está separada de la propia acción, ya sea que la motivación sea solicitada por otros o autoadministrada (Deci y Ryan, 2002). Estos autores diferencian cuatro modalidades de motivación extrínseca: regulación externa, que ocurre cuando la conducta es realizada para satisfacer una demanda externa; regulación introyectada, que ocurre cuando la conducta es ejecutada bajo una sensación de presión; regulación identificada, que ocurre cuando la persona reconoce el valor implícito de una conducta; y regulación integrada, que ocurre cuando la identificación se ha asimilado dentro del propio yo (Deci y Ryan, 2008).

En cuanto a las actividades motivadas intrínsecamente, Deci y Ryan (2002, 2008) la definen como aquellas en las que la motivación se basa en la satisfacción derivada de la propia actividad en sí misma, en lugar de en refuerzos que pueden ser separados operacionalmente de ella. Se diferencian tres tipos de motivación intrínseca: la motivación para conocer, la motivación de logro y la motivación para experimentar la estimulación (Deci y Ryan, 2014). Estos autores también señalan que los factores personales que favorecen la motivación intrínseca incluyen el sentimiento de autonomía, la percepción de competencia y la necesidad de apoyo emocional y relaciones interpersonales, mencionan que las formas más autorreguladas de motivación extrínseca también se basan en estos factores personales. Identifican factores contextuales que favorecen la motivación intrínseca, entre los que destaca el apoyo a la autonomía del alumno por parte del profesor.

Otros factores incluyen dedicar tiempo a escuchar a los estudiantes, expresar empatía y ánimo, hacer preguntas sobre lo que desean hacer, utilizar un lenguaje adaptado al estudiante, especificar el valor de las conductas, tareas o temas, permitir a los estudiantes seleccionar los miembros del grupo, los materiales con los que trabajar o el modo de demostrar los

conocimientos, y proporcionar la posibilidad de descubrir formas diferentes de solucionar un problema o de disponer de tiempo para tomar decisiones (Deci y Ryan, 2012; Ryan y Deci, 2006)

Como mencionan Vallerand y Ratelle (2002), los efectos más deseables en la motivación académica se relacionan con la motivación intrínseca, la regulación integrada y la identificación. Estas motivaciones tienen consecuencias cognitivas positivas, como la activación de procesos de aprendizaje profundo, creatividad y flexibilidad cognitiva, el uso de estrategias adecuadas de aprendizaje y la exploración de nuevas actividades; así como afecciones emocionales. Deci y Ryan (2008) señalan la disminución en la presencia de sentimientos negativos, tales como la vergüenza, y de mayores afectos positivos, como el orgullo. Además, estas motivaciones intrínsecas, regulación integrada e identificación, también se relacionan con variables motivacionales como el interés personal, la orientación general hacia metas de aprendizaje, un elevado autoconcepto académico o la atribución causal de los resultados a factores internos. A nivel conductual, los alumnos con esta motivación evidencian ventajas en forma de una mayor elección libre de la tarea, persistencia y esfuerzo que están dispuestos a realizar (Deci y Ryan, 2012).

Se ha demostrado una fuerte relación directa entre la motivación y los resultados académicos. Los estudiantes que tienen motivación intrínseca y formas más autodeterminadas de motivación extrínseca han obtenido un mejor rendimiento académico en educación universitaria. Además, se encontró que estas formas de motivación están correlacionadas negativamente con el abandono escolar (Reeve et al., 2004). En esta línea de investigación, se han realizado estudios que analizan la influencia del apoyo a la autonomía por parte de los profesores o padres en los resultados académicos de los estudiantes (Guay et al., 2008).

En cuanto a la evaluación de la motivación dentro de este modelo, se presentan dos instrumentos:

- Inventario de motivación intrínseca (Deci y Ryan, 2002). En ella se presentan 4 subescalas las cuales son: Interés/Disfrute, Competencia percibida, Elección percibida y Valor/Voluntad, esta escala se contesta en un formato Likert del 1 al 7 (En absoluto verdadero a muy verdadero).
- Escala de motivación situacional (SIMS) (Vallerand y Ratelle, 2002) mide la motivación del alumno ante una situación concreta (Por ejemplo, estudiar matemáticas) se presenta en formato Likert del 1 al 7 (de “No se corresponde en absoluto” a “Se corresponde exactamente”). Se encuentra integrada por las siguientes subescalas: Desmotivación, Regulación Externa, Identificación y Motivación Intrínseca.

Formulación y consecución de metas académicas

En el ámbito de la motivación académica, distintos enfoques teóricos subrayan la relevancia que tienen las metas y la perspectiva del futuro personal. Según estas teorías, la meta se conceptualiza como una representación cognitiva de lo que se anhela alcanzar en un futuro determinado (Schutz, 1994). Una vez que se ha creado un plan y se estableció una meta, es importante dirigir las conductas hacia su logro. Sin embargo, en ocasiones, cuando el estudiante se esfuerza por alcanzar la meta, puede experimentar cierto conflicto interno (Mischel y Ayduk, 2004). Es común que un estudiante intente alcanzar varias metas al mismo tiempo que pueden estar en conflicto entre sí, lo que puede generar cierto grado de disonancias. Por lo tanto, es importante que el estudiante organice sus metas y seleccione aquellas que son más factibles y deseables de alcanzar.

En ciertas ocasiones, puede que la meta se alcance después de un tiempo. En estas situaciones, es importante que el estudiante tenga un alto grado de tolerancia a emociones negativas (Kuhl, 2000). El control de la acción se estudia en el marco de este contexto que se relaciona con las siguientes actividades (Gollwitzer y Bargh, 1996; Kuhl, 2000): examinar el

control de la acción, vinculado a una serie de acciones tales como identificar el momento óptimo para comenzar una tarea, dedicar los recursos necesarios para alcanzar una meta, mantener el compromiso para lograrla y afrontar las distracciones internas y externas que compiten con el objetivo. Las estrategias vocacionales son muy útiles para alcanzar este fin.

Durante el proceso de alcanzar las metas y después de haberlas logrado, se llevan a cabo procesos de autoevaluación de la acción (Gollwitzer y Bargh, 1996). La evaluación final puede proporcionar al estudiante varias ventajas. En primer lugar, le permite tener una visión global de todas las etapas que ha pasado durante la consecución de la meta. En segundo, le ayuda a atribuir las causas de su éxito o fracaso. Por último, la evaluación final le permite formular nuevos objetivos para seguir avanzando en su proceso de aprendizaje y consecución de metas.

Al igual que en otros modelos, Locke y Latham (2002) establecen que la relación entre las metas y el rendimiento está influida por diversas variables. Entre ellas, se destacan los mediadores cognitivos, los cuales indican que las metas tienen la capacidad de dirigir la atención hacia aquellas actividades que son útiles para alcanzarlas, facilitando así la recuperación de conocimientos previos pertinentes y la aplicación de estrategias de aprendizaje adecuadas.

Atribución causal de los resultados escolares.

La teoría de la atribución causal es considerada, en ciertos aspectos, a diferentes formas de expectativa (Weiner, 2018). Las atribuciones se definen como las construcciones mentales que las personas crean para explicar la relación entre una acción que se lleva a cabo y su resultado, ya sea que se trate de la persona que realiza la acción o de un observador externo.

Para ello, el estudiante elabora explicaciones de sus resultados académicos, especialmente cuando éstos no son los esperados o son negativos, relativos a aspectos importantes y en situaciones nuevas (Weiner et al., 1996). Para llevar a cabo estas inferencias atribucionales, el alumno hace uso de numerosas experiencias previas. Algunas son ambientales, como la información específica sobre las circunstancias que rodearon a la ejecución, la retroalimentación del profesor o la comparación con su grupo; otros factores tienen un carácter personal, como determinados principios y esquemas causales generales, ciertos sesgos en la atribución y los conocimientos previos (González, 2019).

En el modelo, lo fundamental son dos aspectos: en primer lugar, las causas que los estudiantes identifican como explicación de sus logros o fracasos y, en segundo lugar, las dimensiones en las que esas causas se diferencian entre sí (Huertas, 2006). Los estudiantes suelen mencionar diferentes causas para explicar su éxito o fracaso, tales como su capacidad, esfuerzo, estrategias de aprendizaje, características de la materia, habilidades del profesor y la suerte (González, 2005).

Se puede agregar que las atribuciones de éxito y fracaso están relacionadas con una perspectiva de aprendizaje profundo y la implementación de estrategias de aprendizaje más efectivas (Barca et al., 2005). El alumno puede experimentar diversas emociones en relación con el éxito o fracaso, incluyendo el orgullo cuando atribuye el éxito a su esfuerzo o capacidad, la vergüenza e indefensión cuando cree que el fracaso se debe a su baja capacidad, y la culpabilidad cuando lo atribuye a su falta de esfuerzo (Barca-et al., 2005). Los resultados de un alumno también pueden afectar las emociones de las personas que lo rodean, como sus compañeros, profesores y padres. Si un alumno tiene éxito, sus compañeros y profesores pueden sentir orgullo si creen que se debe a su capacidad o admiración si lo atribuyen a su esfuerzo. Por otro lado, si el alumno fracasa, pueden sentir compasión si lo ven como poco

competente o enfado por parte de los padres si piensan que no se ha esforzado lo suficiente (Barca-et al., 2005)

Autoconcepto académico y aprendizaje social.

Es este uno de los modelos con mayor tradición en psicología, un artículo que marcó decisivamente la investigación de este modelo es el de Shavelson et al. (1976). En él se define el autoconcepto como las percepciones de una persona formadas a partir de su experiencia con el entorno y de las interpretaciones que hace de éste.

Trabajos posteriores perfilan la naturaleza del autoconcepto académico, asignándole una doble estructura, multidimensional y jerárquica. Además del autoconcepto académico general (Marsh et al., 1988).

Al abordar el contenido del autoconcepto coexisten diferentes perspectivas. Unos contraponen su componente cognitivo al afectivo: el primero se denomina autoconcepto: autopercepción, autoimagen o autocompetencia, y el segundo se conoce como autoestima o autovalor (Marsh et al., 1999). Desde una tercera perspectiva, se recuerda que todas las ventajas asociadas a un elevado autoconcepto suponen que es preciso, entendiendo la precisión como el acuerdo entre la autoevaluación y un criterio externo, como las notas o la aprobación social (Eshel y Kurman, 1991).

Para conformar su autoconcepto, el alumno lleva a cabo una doble comparación. En primer lugar, interpreta sus resultados actuales desde la perspectiva de otros resultados previos en esa misma área de desarrollo, los compara con los obtenidos en otras áreas, con sus metas y con el esfuerzo realizado (Marsh et al., 2004). Realiza una comparación social, a partir de diferentes marcos de referencia: la capacidad media de su escuela o dentro del aula misma; ciertos compañeros de su clase; o determinados estudiantes ajenos al contexto.

Finalmente, tiene en cuenta los pensamientos y conductas de sus padres y profesores, referidos al rendimiento del estudiante (González, 2005).

El elevado autoconcepto académico se asocia a diferentes variables. Entre las cognitivas, destaca la utilización de estrategias de aprendizaje, de evaluación y regulación. Como consecuencias motivacionales, correlaciona con atribuciones del éxito a causas controlables, con la simulación de las etapas para alcanzar las metas deseadas, con la orientación a metas generales de aprendizaje y la valoración de las tareas para las que se siente competente (Anderman et al., 1999). También se asocia a ciertas consecuencias conductuales positivas, como la elección de actividades referidas a aquellas áreas para las que el alumno se considera adecuado (Marsh y Yeung, 1997). Entre las variables emocionales, destaca la autoestima como componente emocional del autoconcepto, comprobándose la existencia de una fuerte correlación entre ambos, el alumno disfruta aprendiendo sobre temas para los que se considera apto (Marsh et al., 2004).

Autoeficacia académica de alumnos y profesores

Como ya se ha descrito, distintos modelos motivacionales giran en torno al concepto de expectativa personal. Uno de ellos es el de la autoeficacia. (Bandura, 1977) la define como aquellos pensamientos de una persona referidos a la propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones necesarias para conseguir determinados logros. Este autor explica la motivación académica a partir de la autoeficacia de los alumnos y de sus profesores.

De acuerdo con Bandura (1993), son cuatro las fuentes de las que se basa la autoeficacia de los alumnos. La primera es la experiencia previa, las acciones anteriores del estudiante, que le informan de modo eficaz de lo que es capaz de hacer. En segundo lugar, señala la experiencia vicaria, los logros obtenidos por modelos próximos, en especial cuando el alumno no tiene experiencia previa de acciones en ese campo. Otra fuente de información es la retroalimentación, sobre todo cuando parten de personas de confianza y con conocimiento del

tema (Usher y Pajares, 2006). Tampoco deben olvidarse ciertos estados fisiológicos y afectivos, como la ansiedad antes de una exposición oral, interpretados por el alumno y por sus compañeros como indicadores de capacidad o destreza limitadas. Se señalan otros dos condicionantes que favorecen esta autoeficacia: concebir la capacidad intelectual como mejorable y el entorno académico como controlable (Bandura, 1977, 1993; Usher y Pajares, 2006).

Estos autores ponderan que la relación entre autoeficacia y rendimiento puede ser directa, pero sobre todo, mediada a través de diferentes variables. Se considera que los pensamientos sobre eficacia afectan a distintos procesos cognitivos: predicción de sucesos, visualización de escenarios de actuación, funcionamiento cognitivo superior y utilización de estrategias (Bong, 2001a). Como mediadores motivacionales, se afirma que los alumnos eficaces atribuyen los fracasos a causas controlables, asignan un mayor valor a las tareas escolares, formulan metas más difíciles y muestran una actitud más positiva hacia el futuro (Bong, 2001b).

También condiciona los resultados del alumno la autoeficacia individual y la colectiva de sus padres y profesores. La eficacia individual del profesor es definida por Gibson y Dembo (1984) como los pensamientos de los profesores sobre su capacidad para enseñar a los alumnos. Otros autores profundizan en el estudio de esta modalidad de eficacia percibida, siempre dentro del modelo de Bandura (Labone, 2004). De manera análoga, la autoeficacia académica colectiva está conformada por aquellas percepciones de los profesores relativas a las posibilidades de estos para organizar y ejecutar las actuaciones necesarias a fin de causar efectos positivos en sus alumnos (Goddard y Goddard, 2001). Las fuentes de ambas modalidades de eficacia docente son análogas a las enumeradas para los alumnos.

Modelos psicosociales de la motivación académica

Existe el interés en reconocer la fuerte relación entre los factores personales y los sociales como determinantes de la motivación académica. Aunque, en sus diferentes modalidades, es particularmente del alumno, sobre ella ejercen una gran influencia los padres, los compañeros, los profesores y muy especialmente la cultura (González, 2019; Wentzel, 1998). Con base en las aportaciones teóricas y empíricas mencionadas en los párrafos previos, resulta conveniente para esta investigación, tomar en cuenta un modelo de la motivación académica que tome en cuenta aspectos de tipo contextuales y socioculturales.

Al respecto, se propone una perspectiva de la motivación académica, desde una visión social, fundamentada en múltiples factores: rendimiento previo del alumno, sus características demográficas y culturales (género, raza, estatus), sus rasgos de personalidad, sus características físicas, su nombre, el conocimiento familiar, y su comportamiento en los primeros días de clase (Wentzel y Watkins, 2002).

Bajo esta perspectiva se incluyen numerosas investigaciones que tratan de establecer el papel que en la motivación del alumno juegan los profesores, los padres y los compañeros, y también las metas sociales que se plantea el estudiante, representando una especie de contenido transversal de los modelos previamente desarrollados.

Por una parte, la influencia del profesor se estudia desde dos ángulos, el del docente y el del alumno, y suele denominarse contexto instruccional. Desde el primer punto de vista, suelen analizarse, en primer lugar, las expectativas del profesor respecto a los alumnos (Rosenthal, 2002). Están basadas en múltiples factores (Alvidrez y Weinstein, 1999): rendimiento previo del alumno, sus características demográficas (género, raza, estatus), sus rasgos de personalidad, sus características físicas, su nombre, el conocimiento de otros hermanos, y su comportamiento en los primeros días de clase. Estas expectativas condicionarán el rendimiento del alumno a través de las conductas diferenciadas que lleva a cabo el profesor. Otras investigaciones analizan las interacciones profesor-alumno,

centrándose en el control y el manejo de la clase, las diferentes formas de agrupamiento de los alumnos y las distintas modalidades de feedback (Gibson y Dembo, 1984; Labone, 2004; Sánchez-Rosas et al., 2016b). Como complemento, están los estudios sobre las percepciones de los alumnos, sobre la forma en que viven las relaciones con sus profesores (Wentzel, 1998).

Se valoran cinco factores diferentes en relación con la enseñanza, que constatan las tres principales condiciones del contexto que los profesores tienen en cuenta para enseñar: el tamaño de los grupos en el aula (menor cantidad significa mayor posibilidad de interacción educativa entre el profesor y los estudiantes), el control sobre la enseñanza (tener mayor o menor autonomía sobre la cantidad de contenidos y la forma de enseñarlos) y la valoración positiva de la enseñanza por parte de la institución educativa (Trigwell y Prosser (1997). Según estos autores, otras dos condiciones que ejercen menor influencia son algunas características de los estudiantes (que muestren flexibilidad en los modos que asumen la asignatura) y la carga de trabajo académico (cantidad de tiempo dedicado a la enseñanza y la evaluación y su interferencia en la actividad de investigación del profesor universitario).

El conjunto de factores que pueden influir en el desarrollo de la motivación académica es conocido como contexto instruccional, en el cual el acompañamiento docente toma vital relevancia, el profesor universitario puede abarcar aspectos que operan en el marco del contexto cultural o social, del contexto institucional universitario, del contexto laboral o del contexto instruccional (Badia y Gómez, 2014).

Por otra parte, esta perspectiva se interesa en el apoyo de los padres. Esta implicación puede ser de diferentes tipos (Fantuzzo et al., 2000): centrada en la escuela, centrada en casa, y potenciando la comunicación entre casa y escuela. El grado de apoyo de los padres depende de variables como sus propias capacidades, las dificultades de sus hijos, el contexto familiar o las características de la clase y del profesor. Los efectos beneficiosos de la implicación parental sobre el ajuste escolar del alumno afectan a la realización de los deberes diarios, a la

valoración de las tareas, al interés y a la motivación intrínseca hacia ellas, al rendimiento académico o al abandono de los estudios (González, 2005; Pienda et al., 2002).

El tercer pilar de la motivación social académica es el de las interacciones con los compañeros. Se estudia la posición global del alumno en clase, sus amistades y los grupos de pares (Kindermann et al., 1996). En los diversos grupos a los que pertenece el alumno se dan dos procesos complementarios, elección y socialización. También aquí se diferencian varias modalidades de interacción: intercambio de información, modelado de conductas, presión de los pares y necesidad de aprobación social. Todas ellas tienen consecuencias para el alumno: condicionan su autoconcepto, su grado de satisfacción o de estrés en la escuela (Wentzel et al., 2004), su implicación en las tareas escolares, su rendimiento académico y los cambios en él a lo largo del curso e incluso el abandono escolar.

Los estudios sobre las metas sociales de los estudiantes aglutinan, de algún modo, las tres perspectivas anteriores. Las metas relacionadas con la valoración social tienen que ver con la experiencia emocional que se deriva de las reacciones de personas significativas para el alumno (padres, profesores, iguales, etc.) ante su propia actuación (Cabanach et al., 1996; Valle et al., 2006). Un concepto similar es el de las metas de refuerzo social, de Gómez et al., (2002), deseando el alumno ser elogiado por padres y profesores y llamar la atención de los amigos. (Wentzel et al., 2004) definen las metas sociales como aspectos de la personalidad relativamente permanentes que orientan a un individuo de cara a alcanzar resultados específicos en contextos sociales.

En otros trabajos, (Dowson y McInerney, 2004) tratan de establecer una taxonomía de estas metas, con dos categorías: relaciones personales auto asertivas, como sentirse diferente y único, intentar alcanzar una buena posición en el aula, experimentar sensaciones de libertad o conseguir aprobación. La otra categoría incide más en la integración social, como establecer y mantener relaciones, asumir responsabilidades sociales, promover la justicia o la reciprocidad

y ofrecer ayuda a otros. Estas metas sociales tienen importantes efectos para los alumnos (Spera y Wentzel, 2003), debido a que guardan estrechas relaciones con la orientación general a metas de logro, con el interés, la capacidad percibida, el esfuerzo o la conducta prosocial, y también con el aprendizaje y el rendimiento académico.

Aunque algunos aspectos contextuales no eran tomados en cuenta en los primeros estudios sobre motivación académica, en la actualidad se considera la influencia del contexto tanto en los procesos cognitivos y afectivos, lo que proporciona una visión más ecológica de la motivación de los estudiantes (Fernández et al., 2004). Se entiende por contexto, a todo lo que es externo a los individuos en el que se dan una serie de factores socioculturales que se encuentran influenciados por las propias interpretaciones que hace el estudiante según sus experiencias, de tal manera que su repertorio motivacional se actualiza, se modifica o se concreta en cada escenario de clase, en el entramado interpretativo de una asignatura, un profesor o en los propios compañeros (González, 2005; González, 2019; Huertas, 2006)

Valores asignados a las metas y los valores.

Una vez analizada la relevancia social que tiene la motivación académica en el estudiante, es importante analizar como impacta en los intereses personales, las metas y los valores que el estudiante asigna a su actuar dentro del aula. En este sentido las concepciones motivacionales en las que está investigación se centrarán, afirman que la motivación se trata de un fenómeno que surge a partir de la interacción entre un individuo y su medio y que despierta el interés por la tarea a realizar (Badia y Gómez, 2014).

El interés personal se concibe como una preferencia duradera por ciertos temas o actividades (Schiefele, 1999). Es el interés basado en el conocimiento o la valoración de una clase de objetos o ideas, que lleva al alumno a desear implicarse en actividades relacionadas

con el tema. Aquí se ubican tres componentes: sentimientos de disfrute, activación e implicación; el valor asignado al objeto; y su carácter intrínseco (Boekaerts y Boscolo, 2002).

Este modelo es uno de los más utilizados en la actualidad (Meece et al., 2006a) y se enmarca en la tradición del motivo de logro. (Linnenbrink y Pintrich, 2000, 2002) definen la orientación general como un patrón integrado de pensamientos y razones para la acción; un esquema organizativo de aproximación, implicación y evaluación de la propia conducta en un contexto de logro. Por una parte, está la expresión de la meta general de aprendizaje (orientación al aprendizaje y evitación del no aprendizaje); y por otra parte variantes de la meta general de rendimiento (orientación al rendimiento y evitación de la tarea) (Linnenbrink, 2005). El alumno con orientación al aprendizaje intenta aprender, comprender, dominar una materia; para la evaluación utiliza criterios auto referenciados, de comprensión profunda de contenidos.

Determinadas características personales condicionan la orientación general del alumno, entre ellas podemos señalar las siguientes: el modo de concebir la inteligencia, como modificable (Dupeyrat y Mariné, 2005), la búsqueda de la excelencia en el trabajo, el sentimiento de autodeterminación en la escuela, y el miedo al fracaso (Meece et al., 2006)

Para explicar los nexos entre metas y resultados académicos, Linnenbrink y Pintrich (2000) proponen un modelo en el que ambos se relacionan a través de diferentes mediadores. Entre los motivacionales, se comprobó que la orientación al aprendizaje se relacionó positivamente con la elevada autoeficacia académica (Linnenbrink y Pintrich, 2002) con el valor asignado a las tareas escolares (Wolters, 2004), con la motivación intrínseca, con las atribuciones causales del fracaso a la falta de esfuerzo, y con el interés personal. En cuanto a los mediadores cognitivos, la meta de aprendizaje se asoció positivamente con estrategias de procesamiento profundo; la de rendimiento, con las de procesamiento superficial; y la de evitación, con estrategias de desorganización (Dupeyrat y Mariné, 2005; Wolters, 1999). Estas dos últimas metas se relacionaron también con estrategias auto protectoras.

El análisis de las orientaciones se fija en aquellas características de las tareas, los contenidos o las condiciones ambientales que despiertan el interés en muchos alumnos. Para (Schiefele, 1999), es un estado emocional de concentración y disfrute que acompaña a una actividad y que está provocado por señales contextuales específicas. Mitchell (1993) señala algunas de éstas: el trabajo en grupo, los problemas de lógica, los programas informáticos, la percepción de que los temas son útiles para la vida diaria, y la implicación personal.

Por lo tanto, son numerosos los condicionantes del interés, tanto personales como contextuales (Krapp, 2002). Entre los personales, suelen resaltar el sentimiento de pertenencia, un cierto nivel de conocimiento previo, las emociones experimentadas mientras se actúan, el sentimiento de competencia intentando poner orden a una información nueva, y la relevancia de los temas. Por su parte, Meece et al. (2006) proponen que ciertos factores situacionales activan el interés: la posibilidad de participación, la discrepancia cognitiva entre los conocimientos y la nueva información, el nivel adecuado de dificultad de la tarea, la novedad de los estímulos presentados, la posibilidad de interacción social o la observación de modelos relevantes.

Las relaciones entre interés y resultados suelen estar mediadas por diferentes factores, entre los motivacionales, se comprobó que los alumnos más interesados por un tema manifestaban mayor orientación al aprendizaje (Rottinghaus et al., 2003) y una más positiva valoración de la tarea (Krapp, 2002).

Una perspectiva complementaria a la de las expectativas es la del valor subjetivo que se le concede a la correcta realización de las actividades académicas. Una versión más reciente del modelo de expectativa-valor es la realizada por Wigfield y Eccles (2000) donde mencionan que las elecciones realizadas por los alumnos y sobre los resultados obtenidos por ellos son condicionados por factores externos: el entorno sociocultural en el que viven, concretado en los

estereotipos culturales o el estatus socioeconómico; las expectativas y conductas de los socializadores (padres, profesores y compañeros).

Otros factores tienen un componente más personal: las autopercepciones del alumno, las metas que se plantea, sus aptitudes y capacidades, las experiencias previas, la interpretación que hace de ellas y también la memoria afectiva de las mismas (Huertas, 2006). Estas y otras variables influyen sobre la expectativa y el valor. La expectativa se concibe como el pensamiento del estudiante sobre su capacidad para realizar con éxito una determinada actividad, tanto de forma inmediata como en un futuro a largo plazo. Así la expectativa es considerada un constructo relacionado con la expectativa de eficacia (Bandura, 1993), atribución causal, (Weiner, 2018), la necesidad de competencia (Deci y Ryan, 2014) y finalmente, el autoconcepto.

La variable más estudiada de este modelo es el valor subjetivo de la tarea, y suele definirse como el incentivo para implicarse en ella. Está configurado por cuatro componentes básicos: el valor de logro, la importancia que tiene para el alumno el éxito en esa tarea (el valor intrínseco), el disfrute experimentado cuando la realiza (el valor extrínseco), su utilidad para la consecución de metas u objetivos personales, y el costo, todos los aspectos negativos asociados a la realización de la tarea. Además, también influyen sobre el valor de la tarea, su dificultad, valorándose menos aquellas actividades en las que no se espera tener éxito, y su valor cultural para la sociedad que rodea al alumno (Deci y Ryan, 2014; González, 2005; Huertas, 2006; Spera y Wentzel, 2003; Wentzel, 1998).

Las orientaciones a la meta de la motivación académica

Como ya se mencionó en la revisión teórica, la motivación académica ha sido abordada desde las valoraciones que el alumno asigna a las tareas, así como desde sus intereses personales y situacionales, que lo llevan a establecerse metas. El hecho de que los estudiantes

empresan por sí mismos tareas o actividades de aprendizaje es un indicador de su motivación (Contreras, 2019). Los alumnos que estudian por querer dominar un campo de aplicación utilizan estrategias de aprendizaje más efectivas, a diferencia de los alumnos que están orientados por su ego (Elliot y McGregor, 2001) . Estos últimos llevan a cabo tareas de aprendizaje con la intención de demostrar su logro (enfoque motivado por el ego) o de encubrir el fracaso (eludir la motivación de ego). El proceso de motivación de los estudiantes que buscan dominar un tema es muy diferente al de los estudiantes motivados por el ego (Elliot y McGregor, 2001). Los profesores que dan importancia a los procedimientos de evaluación, que dan retroalimentación abierta, que con frecuencia hacen comparaciones sociales y que toman en cuenta las habilidades individuales crean una atmósfera competitiva y producen pensamientos y sentimientos orientados por el ego (Boekaerts y Boscolo, 2002; Church et al., 2001).

Por esta razón, se distinguieron dos tipos de orientación de metas al rendimiento (Elliot y Church, 1997; Elliot y Harackiewicz, 1996):

- Metas de aproximación al rendimiento: Los estudiantes que tienen una orientación de aproximación al rendimiento están motivados por superar a los demás, buscan juicios favorables de competencia y tienden a aproximarse a las tareas de aprendizaje, esta orientación de meta se asocia positivamente con el rendimiento académico.
- Metas de evitación del rendimiento. los estudiantes con metas de evitación al rendimiento están motivados por evitar juicios desfavorables de competencia y por lo tanto podrían evitar las tareas de aprendizaje, este tipo de metas correlacionan negativamente con el rendimiento académico.

Por lo tanto, las personas difieren en sus definiciones de éxito o fracaso cuando se encuentran en entornos de logro en los que se demuestra una competencia y en los que deben

conseguir alguna meta. Para ello, se agruparon en categorías las distintas conductas que se pueden observar en los entornos del logro o de evitación del fracaso, teniendo como objetivo alguna de las siguientes orientaciones (Linnenbrink, 2005; Linnenbrink y Pintrich, 2000, 2002):

- Orientación al aprendizaje: La meta de la conducta es maximizar la probabilidad de atribuirse una alta capacidad y minimizar la probabilidad de atribuirse una baja capacidad. En otras palabras, los individuos se sienten capaces si se perciben más competentes que los demás y poco capaces si se perciben menos competentes que los demás.
- Orientación al rendimiento: Tienen como meta maximizar la probabilidad de mostrar superioridad y obtener con ello reconocimiento social. En este caso el éxito se consigue si se logra dicha aprobación social por parte de los otros significativos, independientemente de los resultados de la ejecución.
- Evitación del no aprendizaje. La meta de la conducta es aumentar la mejora durante el proceso de aprendizaje, no importando tanto la consecución del objetivo final, sino la mejora personal. Es decir, el éxito es igual al dominio de la tarea.
- Evitación de la tarea. La meta de la conducta es la consecución del resultado final sin importar el aprendizaje o no de la tarea a realizar. Es decir, el éxito o el fracaso está en función de la consecución o no de las metas.

Las experiencias de los estudiantes encaminarán la situación general de la tarea y su contexto en la situación particular individual, es decir aspectos físicos como la estructura del aula o la disposición de las sillas y las mesas, pueden generar diferentes percepciones en cada uno de los estudiantes (Cabanach et al., 1996; González, 2005). Refiere Huertas (2006) que los estudiantes con orientación a metas de rendimiento aprovecharán más una estructura para la comparación social de sus trabajos o sus notas, y por último aquellos estudiantes con metas de

orientación a la evitación del esfuerzo aprovecharán para copiar a sus compañeros o trabajar menos. Vemos así, como el contexto puede presentar variables totalmente objetivas, como es la estructura física del aula, que generan una vertiente más subjetiva propia de la experiencia, percepción y sentimientos de los estudiantes (Koenka et al., 2021).

Breve analisis de los modelos de motivación academica

Abordar el tema de motivación académica, remite a diversos modelos que intentan explicarla desde diferentes perspectivas, desde las conductuales donde se analiza a la motivación como el producto de recompensas internas y/o externas, hasta modelos con perspectiva sociocultural en los cuales entra en juego la autopercepción del estudiante y como se vincula con su círculo inmediato (profesores, padres de familia y compañeros) (Huertas, 2006).

De primera instancia, el modelo clásico más socorrido para hablar de motivación es el de Intrínseca/Extrínseca (Ryan y Deci, 2000), considera que la motivación se encuentra influenciada por dos dimensiones principales: Los factores internos a la persona, en los que su actuar se ve impulsado por la satisfacción personal del logro y la consecución de la meta es en sí el motivante para lograrla. En la segunda dimensión, existen factores de recompensa externos a la persona que motivan el actuar, como lo son las recompensas materiales y el reconocimiento social. Este modelo se enmarca en las perspectivas cognitivo-conductuales, puesto que propone que los reforzadores (internos o externos) encaminan a la conducta motivada, no obstante se limita la visión que se den reforzadores externos/internos, por lo que la ausencia lleva a la no motivación o falta de la misma, esto último fundamenta la idea de que la motivación puede ser analizada de manera dicotómica (Motivado o no motivado), lo cual impide considerar otros aspectos que pueden entrar en juego en este análisis (Mercado-Ruiz y García-Méndez, 2022).

Otra de las perspectivas cognitivo-conductuales, es el modelo de formulación y consecución de metas académicas (Gollwitzer y Bargh, 1996; Kuhl, 2000; Mischel y Ayduk, 2004; Schutz, 1994). En este modelo, la meta se presenta como una representación cognitiva de lo que se espera, una vez generado ese plan, el estudiante encamina sus acciones a la consecución de la meta. Desde este modelo el plan a lograr incluye las expectativas, emociones y actitudes del estudiante, por lo que sostiene que llegar a la meta es en sí el motivante y el reforzador que encadena la próxima meta a lograr. Este modelo puede ser complementado con el de la Atribución causal de los resultados escolares (Weiner, 1972, 1990, 2018; Weiner et al., 1996), dado que, una vez alcanzada la meta, el estudiante realiza como proceso introspectivo, una evaluación de los resultados obtenidos, lo que retroalimenta las conductas que llevaron a dichos efectos y modifica y/o recalibra sus acciones para obtener nuevas metas.

En general, estos modelos comparten la idea de que la motivación académica es un proceso complejo que está influenciado por múltiples factores cognitivos y emocionales, aunque le dan baja relevancia a los factores sociales y contextuales del estudiante. Por otra parte, en cuanto a los modelos psicosociales de la motivación académica, si bien, son reconocidos por abordar las características sociales y culturales de los estudiantes, también han sido objeto de críticas.

Uno de ellos es el modelo de autoconcepto académico y aprendizaje social (Marsh et al., 1988; Shavelson et al., 1976) el cual resalta la relación que existe entre el autoconcepto académico y el rendimiento. No obstante también se le ha cuestionado debido a que el autoconcepto académico presenta dificultades para su operacionalización y evaluación. Su análisis, en su mayoría se sustenta en correlaciones pero hay poca literatura basada en niveles explicativos, además su estudio se ha realizado en contextos culturales occidentales, lo que puede limitar su aplicación en otros contextos, y finalmente, se centra principalmente en

procesos individuales de autoconcepto lo que puede dejar de lado otros procesos sociales. En resumen, aunque el modelo de autoconcepto académico y aprendizaje social es útil para comprender la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes, también es objeto de escrutinio en términos de su conceptualización, metodología y enfoque.

En este mismo orden de ideas se encuentra el modelo de Autoeficacia académica de alumnos y profesores (Bandura, 1977, 1993; Usher & Kober, 2012; Usher y Pajares, 2006). Si bien, se centra en conocer la relación entre la percepción de autoeficacia de los alumnos y de los profesores y su rendimiento académico, se le cuestiona por simplificar la motivación al centrarse exclusivamente en la percepción de alumnos y profesores, dejando de lado factores emocionales, culturales y de personalidad, que desde otras teorías parecen tener relevancia.

Si bien los modelos de motivación académica son útiles para comprender los procesos de motivación en el contexto educativo, también pueden tener algunas limitaciones o críticas:

(A) Simplificación de la motivación: Los modelos de motivación académica a menudo simplifican la motivación al centrarse en factores cognitivos o sociales específicos, sin tener en cuenta la complejidad de la motivación humana. La motivación académica es un fenómeno multifacético que puede ser influenciado por una variedad de factores que incluyen factores emocionales, culturales y de personalidad.

(B) Enfoque individualista: Algunos modelos de motivación académica se centran demasiado en los procesos individuales de motivación y no tienen en cuenta los factores contextuales y sociales que pueden influir en la motivación. Dado que también puede ser influenciada por factores sociales como la cultura del aula, las relaciones con los compañeros y la calidad de la relación con el profesor.

(C) Falta de consideración del contexto educativo: algunos modelos pueden no tener en cuenta la complejidad del contexto educativo en el que se produce la motivación, ya puede ser influenciada por factores institucionales como la calidad de la educación, la disponibilidad de recursos y la estructura del sistema educativo.

(D) Limitaciones metodológicas: Estos modelos

se han desarrollado y evaluado utilizando métodos de investigación limitados, como encuestas y cuestionarios. Estos métodos pueden tener limitaciones en términos de validez y confiabilidad, y pueden no ser capaces de capturar la complejidad de la motivación académica.

En suma, aunque los modelos de motivación académica son útiles para entender algunos de los procesos que subyacen a la motivación en el contexto educativo, también pueden tener algunas limitaciones y críticas en términos de su enfoque y metodología. Esto último justifica la necesidad de utilizar un modelo de la motivación académica con sustento teórico y metodológico y que a su vez tome en cuenta la diversidad y complejidad de factores asociados a la motivación académica en estudiantes universitarios.

En este sentido, el modelo de Orientación General A Metas De Logro (Linnenbrink, 2005; Linnenbrink y Pintrich, 2000, 2002; Meece et al., 2006) es uno de los modelos más influyentes en el campo de la psicología de la motivación académica. Algunas de las fortalezas de este modelo son: (A) Enfoque holístico: El modelo de orientación general a metas de logro toma en cuenta tanto las metas de logro de los estudiantes como sus creencias sobre el aprendizaje y las estrategias de aprendizaje que utilizan para alcanzar sus metas. Este enfoque holístico permite una comprensión más completa de los procesos motivacionales de los estudiantes. (B) Amplitud de aplicación: Este modelo ha sido aplicado a una amplia variedad de contextos educativos, desde la educación primaria hasta la educación superior. Esto sugiere que el modelo tiene una amplia aplicabilidad y puede ser utilizado para comprender la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes en diferentes contextos educativos. (C) Base empírica sólida: Se respalda en una base empírica sólida. La investigación ha demostrado consistentemente que las metas de logro, las creencias sobre el aprendizaje y las estrategias de aprendizaje están relacionadas con el rendimiento académico de los estudiantes. (D) Implicaciones prácticas: El modelo tiene implicaciones prácticas para la educación. Por ejemplo, sugiere que los profesores pueden ayudar a los estudiantes a mejorar

su rendimiento académico fomentando metas de aprendizaje y proporcionando retroalimentación eficaz.

Estudios sobre motivación académica.

Para abordar el tema de motivación, (González, 2019) explica la influencia del éxito y el fracaso en el aprendizaje, retoma controversias que abarcan desde la afirmación de que no existe el aprendizaje sin motivación, hasta la negación completa de la motivación como variable en el mismo proceso, planteado por Ausubel (1978).

La motivación como elemento fundamental en el aprendizaje ha sido ampliamente estudiado, en el instituto Universitario Italiano de Rosario en Argentina, se demostró al aplicar una metodología de aprendizaje basado en la motivación, se reportó que el rendimiento académico de los estudiantes fue altamente satisfactorio (Secchi y Medina, 2010). Similar resultado se describe en la facultad de Ciencias Médicas comandante Manuel Fajardo de la Habana Cuba, en donde se encontró que la motivación profesional influye en el rendimiento académico de los estudiantes, con indicadores motivacionales claros como una actitud emocional positiva, el conocimiento de la carrera que se va a estudiar y la autoestima desarrollada (Soler y Chiralde, 2010).

La educación promueve el desarrollo del conocimiento y la formación de las comunidades, a su vez incrementa el capital intelectual de las sociedades. En este sentido, (Chalela et al., 2017) buscaron identificar las principales motivaciones de los estudiantes universitarios para continuar su proceso de formación en instituciones de educación superior. Concluyeron que los factores motivacionales que llevan a una persona a iniciar estudios de posgrado se vinculan con una diversidad de elementos, entre estos, la exigencia académica, que motiva a continuar con un proceso de formación avanzada, lo que impone un alto compromiso a las instituciones que ofertan este tipo de programas con la excelencia y la

calidad académica. Otro elemento destacado es la disyuntiva entre la formación presencial y virtual, dado que los resultados arrojan una mejor aceptación por la formación presencial que por la virtual. Por último, se identifica que la capacidad financiera y la posibilidad de obtener mejores empleos en el mercado laboral son factores motivacionales que seguirán teniendo mucha fuerza en el contexto nacional.

Por otra parte, (Cetin, 2015), realizó una investigación cuyo objetivo fue determinar si los enfoques de aprendizaje y motivación académica predicen los promedios de calificaciones de los estudiantes en Educación básica. Los hallazgos del estudio indicaron que la motivación académica y los enfoques para el aprendizaje no son significativamente correlacionados con el promedio global de estudiantes.

En este mismo sentido para analizar la motivación y el autoconcepto académicos (Cahuana et al., 2020) hicieron una investigación acerca de la motivación académica en universidades privadas. El objetivo del estudio fue determinar la relación entre el autoconcepto y la motivación académicos en jóvenes talento de una universidad privada de Tarapoto, Peru. Los resultados evidencian que existe una relación directa y altamente significativa entre autoconcepto y motivación académicos en los jóvenes talento, lo que indica que, a mayor autoconcepto académico, mayor será la motivación académica. En este mismo sentido se encontró un relación negativa y significativa entre la desmotivación y autoconcepto académico, lo que indica que cuanto más bajo es el autoconcepto académico, más alta es la falta de motivación. Sin embargo, se observa que existe una correlación positiva y significativa entre la dimensión de la motivación hacia conocimiento, motivación hacia el logro y motivación hacia la experiencia, es decir, cuanto mejor sea el autoconcepto, más el deseo de lograr los objetivos académicos establecidos En vista de estos resultados, el autoconcepto académico debe ser considerado como factor principal para lograr un nivel adecuado de motivación académica ya

que influye en la educación y el desarrollo, construyendo autoconfianza para enfrentar obstáculos y mayores esfuerzos para alcanzar los objetivos marcados.

Otros factores que intervienen en la motivación y rendimiento académico son los encontrados por Khalaila (2015), quien reportó que un autoconcepto superior estaba directamente relacionado con un mayor rendimiento académico. Concluyó que el autoconcepto influye en el rendimiento académico, así como la motivación intrínseca, por lo cual se propone que las instituciones estén más centradas en los estudiantes y al pendiente de su desarrollo, por este motivo se deben implementar estrategias psicoeducativas en las que los estudiantes están más preparados y esto haga que su rendimiento académico sea mejor.

En la Universidad de Córdoba, Argentina, para entender el papel que tiene el profesor en las actividades académicas, así como su motivación y emoción para la participación, (Sánchez-Rosas et al., 2016a) encontraron influencias positivas del comportamiento percibido del maestro en el valor de la tarea, autoeficacia académica y disfrute en clase; del valor de la tarea en el disfrute de la clase; y del disfrute en clase sobre participación social académica. La autoeficacia académica afectó negativamente la vergüenza de clase, mientras que la vergüenza de clase y el valor de la tarea mostraron una influencia negativa en la participación social académica. Se demostró la relevancia del comportamiento y la motivación del maestro como un medio para afectar la emoción. El disfrute de clase y las emociones fueron los predictores más fuertes de la participación social académica. Se destaca la importancia de las variables individuales en la moderación de la influencia contextual en el compromiso académico.

Se ha encontrado que los estudiantes universitarios con orientación al dominio de los temas de clase presentan mayor facilidad para almacenar la información en la memoria a largo plazo, así como un mayor pensamiento crítico, conciencia y autocontrol del aprendizaje (Cabanach et al., 2017). Además se reconoce que los climas educativos de competencia y

reconocimiento social tienen una alta predicción de las orientaciones de ejecución y con ello del rendimiento académico. Mientras que en los climas educativos que ponderan el aprendizaje autónomo y autoguiado, presentan una mayor orientación al aprendizaje y con ello una mayor satisfacción con el centro educativo universitario (Gutiérrez y Tomás, 2018). Lo anterior propone que la orientación general a metas de logro puede ser un factor importante en el rendimiento académico, siendo las metas de aprendizaje y de refuerzo social las que han demostrado explicarlo (Ecos y Manrique, 2018).

En cuanto a investigaciones sobre motivación académica en México, para analizar los diversos factores de permanencia en los universitarios se realizó una investigación por Velázquez y González (2017). El objetivo fue determinar los factores asociados a la permanencia de los estudiantes en la licenciatura en Enfermería de la Unidad Académica Multidisciplinaria, Matamoros, de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Se encontró que los factores asociados a la permanencia fueron: integración académica, compromiso por la institución, interacciones sociales y familiares y la motivación externa. Los factores asociados a la permanencia estudiantil de los alumnos de la licenciatura en enfermería integra elementos de los modelos psicológicos, sociológicos, organizacionales de interacciones y económicos, por considerar que cada uno de ellos contribuye al estudio de los factores asociados a la permanencia estudiantil.

Escalas de motivación académica.

Se realizó una escala que evalúa los factores asociados al aprendizaje motivado en los alumnos universitarios (Carreño y Garrido, 2013). La escala fue de tipo Likert, compuesta por 84 ítems, distribuidos en 6 dimensiones: metas vitales (alfa de Cronbach= 0.855), actitudes ante el aprendizaje (alfa de Cronbach =0.676), motivos personales (alfa de Cronbach = 0.813),

condiciones del estudio (alfa de Cronbach = 0.753), estrategias de aprendizaje (alfa de Cronbach = 0.831) e implicación en el estudio (0.753), obtuvo una varianza total explicada del 61.83%. En conclusión, el instrumento fue válido y confiable, entre los resultados obtenidos afirman que las metas vitales de un futuro mejor, el éxito económico y personal y la satisfacción de conocimiento motivan el estudio. Los alumnos mantienen actitud orientada al éxito, valorando el aprendizaje por su utilidad. En relación con las condiciones en que realizan su estudio, los estudiantes prefieren estudiar solos más que trabajar en grupo. Entre las estrategias más utilizadas se encuentran los contenidos relevantes, las anotaciones y el uso de conocimientos previos. Por último, su implicación en el estudio viene determinada por la asistencia a clase, la responsabilidad, la autonomía y el esfuerzo.

Las Subescalas SEMAP-01 y SEAT-01 de Motivación Académica que pertenecen a la escala CEAP48 (Barca, et al., 2005). Se observan tres factores claramente delimitados en consonancia con diferentes investigaciones realizadas sobre este tema en diferentes contextos educacionales. Se encontraron tres tipos de metas académicas: una de aprendizaje y dos de rendimiento; una meta de Motivación profunda (MP) que delimita correctamente la que se podría llamar en términos clásicos la motivación intrínseca. Esta dimensión o factor explica el 20.30% de la varianza total de la escala; Motivación del Rendimiento (MR), también denominado en una terminología clásica motivación de logro. Aquí se evalúan aspectos motivacionales dirigidos a la obtención de buenos resultados académicos, de buen rendimiento. La varianza explicada es de 10.66%, lo que nos indica que posee un peso medio dentro del conjunto de los tres factores o dimensiones. Por último, el tercer factor de la Subescala SEMA-01 se define como de Motivación Superficial (MS) o lo que se llama de evitación de fracaso, siendo la varianza explicada de 8.54%. Es un factor con menos dominio que los dos anteriores en el conjunto de la Subescala, pero debe tenerse en cuenta, puesto que existe un porcentaje de alumnado importante que dirigen sus tareas escolares por este tipo de motivación

académica de carácter superficial, esta escala cuenta con un Alpha de .653 y una varianza total explicada del 39.52%.

Por otra parte Jones y Skaggs (2012) validaron la escala MUSIC (Model of Academic Motivation Inventory: A Measure Of Student's Motivation In College Courses) la cual cuenta con un Alpha de Cronbach total de 0.920 y está compuesta de los siguientes 5 factores: 1) Empoderamiento: Él o ella tiene el control de su entorno de aprendizaje en el curso (5 ítems; $\alpha = .91$); 2) Utilidad: El trabajo del curso es útil para su futuro (5 ítems; $\alpha = .96$); Éxito: Él o ella puede tener éxito en el trabajo del curso (4 ítems; $\alpha = .93$); Interés: Los métodos de instrucción y los cursos son interesantes o agradables (6 ítems; $\alpha = .95$); Interés: Al docente le importa si el estudiante tiene éxito en el trabajo del curso y se preocupa por el bienestar del estudiante (6 ítems; $\alpha = .93$).

Otro ejemplo de escalas que buscan medir la motivación es la que realizaron (Durán-Aponte y Elvira-Valdés, 2015). La Escala Atribucional de Motivación de Logro General (EAML-G) fue adaptada para identificar las causas a las que un estudiante atribuye su rendimiento, en un conjunto de asignaturas después de un periodo académico y no a una asignatura en particular. Al ser revisada, la EAML-G también permite identificar patrones atribucionales en estudiantes universitarios.

El objetivo de esta investigación fue determinar la validez de constructo de la EAML-G mediante un análisis factorial confirmatorio y analizar su capacidad para predecir la persistencia o el abandono de los estudios universitarios, debido a los patrones atribucionales se ha considerado un constructo personal de la motivación, con posibilidad de incluir en el comportamiento de los alumnos ante el estudio y en su permanencia en la universidad. La escala obtuvo una confiabilidad de .812 y una varianza total explicada de 47.34%. Los resultados, consistentes desde el punto de vista estadístico, posibilitan la comparación de valores entre poblaciones y variables de interés con la existencia de dos patrones

atribucionales. También se verifica la contribución explicativa de estos patrones en relación con la persistencia académica que, en conjunto con estudios anteriores, puede afirmarse que ha sido confirmada la validez de constructo y predictiva de la Escala Atribucional de Motivación de Logro General.

Finalmente, en escalas validadas para estudiantes universitarios mexicanos, Gaeta et al. (2015) validaron en estudiantes universitarios mexicanos el Cuestionario para la Evaluación de Metas Académicas (CEMA). El cuestionario consta de 42 reactivos categorizados en 4 dimensiones que en conjunto explican el 51% de la varianza, las opciones de respuesta van de 1 (Nunca) a 5 (Siempre), los factores tienen una confiabilidad de .785 a .897. Los factores son los siguientes: a) Las metas relacionadas con la tarea, que refieren al interés por desarrollar o mejorar sus capacidades y el aprendizaje; b) Las metas relacionadas con la autovaloración, que se define como la búsqueda del orgullo y satisfacción que lleva a éxito o el evitar la “vergüenza” que viene con el fracaso; c) Las metas orientadas a la valoración social, que refieren a la motivación ante las tareas académicas orientadas a la valoración y aprobación de otros, y d) Las metas relacionadas con la consecución de recompensas externas, refiere a la consecución de recompensas, así como con la evitación de la pérdida de situaciones u objetos valorados por el estudiante (Gaeta et al., 2015).

Cultura

La cultura es el motor del comportamiento, debido a ello, es esencial incluir variables culturales para explicar cómo somos y qué nos caracteriza (Díaz-Guerrero, 1972). Las culturas emergen en ecosistemas específicos, por ejemplo, las características geográficas, los recursos y el cómo se gana la vida en el ambiente particular. (Díaz-Guerrero y Szalay, 2013) escriben sobre la importancia de los significados, que ofrecen una oportunidad única para identificar las tendencias dominantes en percepción y motivación en un sólido fundamento empírico. Así, los significados socioculturales para los mexicanos revelan ciertas tendencias.

De acuerdo con (Hofstede, 2003), los seres humanos cuentan con “programas mentales”, que se desarrollan en la familia desde la infancia y se refuerzan en interacción con la escuela y otras instituciones. Estos programas contienen elementos básicos de la cultura nacional y se expresan a través de los valores más representativos de cada país. Sin embargo, se ha demostrado que en esta diversidad se pueden hallar patrones entre culturas, que permiten a los científicos sociales hacer comparaciones entre un país y otro. A estos patrones, Hofstede les atribuye el nombre de dimensiones culturales.

A lo largo de la historia de cada nación, se ha hecho evidente que las maneras como se expresan los estilos de comunicación, las tradiciones y la cultura en general pueden clasificarse en patrones que se manifiestan como conductas, acciones o artefactos, que existen simultáneamente en los esquemas cognoscitivos de las personas y en su visión del mundo (Markus y Hamedani, 2007). A estos patrones culturales, se les puede dar una visión horizontal o vertical, en cuanto a si se enfatiza y se valora más al reparto igualitario de los bienes, donde las personas se preocupan más por las necesidades del grupo o se opta más por establecer jerarquías y regímenes totalitarios, donde se prioriza sobresalir de manera independiente (Shiraev y Levy, 2020). Con base en lo anterior, autores han teorizado que estos procesos

pueden entenderse desde una perspectiva individualista o colectivista (Hofstede, 2003; Triandis, 2001a)

Se asume que los individuos exhiben cada uno de estos patrones en diferentes tiempos y situaciones (Singelis et al., 1995). Se reconoce que el contexto tiene un fuerte efecto en la orientación. Es importante señalar, que utilizar solamente la cultura como unidad de análisis no es del todo correcto, dado que en cada nación puede existir una diversidad cultural (Minkov y Hofstede, 2012). Lo anterior resalta la creación y utilización de variables culturales para el entendimiento del comportamiento humano, una aproximación a ello es mediante los síndromes culturales como el individualismo y el colectivismo, no obstante, ninguna cultura es pura o absolutamente individualista o colectivista (Hofstede, 2003; Minkov y Hofstede, 2012). Las dimensiones culturales no son opuestas, por ello, varias dimensiones culturales pueden coexistir en el mismo contexto. Cuando se etiqueta a una cultura con alguna dimensión cultural, no significa que cada persona tenga dicha dimensión, es más bien una tendencia (Neuliep, 2012)

(Hofstede, 1983) fue pionero en entender cómo las dimensiones culturales están presentes en las sociedades y como se relacionan con otro tipo de clasificaciones transculturales. En el caso particular de la cultura mexicana, (Soler y Díaz, 2017), sostienen que una dimensión importante es el Individualismo-Colectivismo, ya que su evaluación ayuda a entender sus configuraciones como cultura colectivista. Además, se comprende como un eje importante de distinción sobre la naturaleza de los elementos que conforman el dominio moral (Yilmaz et al., 2016).

Individualismo-Colectivismo

Se menciona que, en la educación, el trabajo individual y el trabajo cooperativo son instrumentos inseparables que garantizan el aprendizaje de los contenidos, pero también,

enseñan a emplear la negociación y el trabajo en equipo para asegurar y potencializar lo aprendido (Guilar, 2009).

La dimensión individualismo-colectivismo (I-C), involucra las motivaciones, metas, logros personales, así como los logros y las decisiones del grupo al cual las personas están ligadas (Hofstede, 1983). Por lo tanto, el hablar de individualismo y colectivismo se refiere a las tendencias conductuales de un grupo o sociedad (Tarazona et al., 2021). De esta manera, la cultura forma a los individuos para que pongan más atención a las personas y a los procesos internos individuales (actitudes, creencias), si son criados en culturas individualistas, y más atención a los grupos, roles, normas, deberes y relaciones entre el grupo si son criados en culturas colectivistas (Cernas y Mercado, 2020).

Para estos conceptos el modelo de (Hofstede, 2003), aborda que el Individualismo está conformado de dos polos, uno enfocado en la autonomía, en que el individuo realiza las cosas para el mismo, por su propio bien, y el otro enfocado a la ausencia de este mismo individualismo, es decir que el individuo se maneja de acuerdo con los demás, a la sociedad en general sin importar sus intereses (Minkov y Hofstede, 2012). Estos autores presentan dos modelos sobre el Individualismo y el colectivismo:

- Modelo de Schwartz (1999, citado en Gómez y Sánchez, 2000): expone acerca de los valores tanto individualistas como colectivistas y hace una diferencia entre ellos, la primera es que hay valores que pueden utilizarse para ambos conceptos a partir de su utilidad, el segundo es que hay valores que no están previstos para aspectos colectivistas, pero en el Individualismo no podrían entrar (dicotomía), y en tercer lugar los valores por la dicotomía buscan separarse, pero no pueden hacerlo porque entran en ambos polos.
- Modelo de Triandis (2001a). Plantea una forma bipolar para el Individualismo y el colectivismo, de acuerdo con esto el individuo o la cultura solo estará presente en alguno de

estos conceptos no puede pertenecer a ambos, ya que significaría una disonancia para el individuo.

- Triandis (2006) define que en el colectivismo las personas son interdependientes en sus grupos, ya sea en la familia, tribus, naciones, etc. Se priorizan las metas del grupo y se opta por solucionar cualquier conflicto con tal de satisfacer la unión del grupo. En lo que respecta al individualismo, las personas son autónomas e independientes de sus grupos, dan prioridad a los logros personales en comparación con los logros del grupo.

Esto ha demostrado que las culturas tienen características tanto individualistas como colectivistas, pero varían a partir de las demandas que se les presentan, por lo que esta dimensión cultural no se enfoca en definir a una cultura como sólo individualista o colectivista, sino se encarga de marcar las tendencias más recurrentes que tienen las personas en sus estructuras cognoscitivas (Soler y Díaz, 2017; Tarazona et al., 2021; Yilmaz et al., 2016).

De acuerdo con Soler y Díaz (2017) el individualismo-colectivismo puede conformarse mediante cuatro elementos:

- 1) Colectivismo horizontal: en este el individuo se ve a sí mismo como un aspecto del grupo, en donde todos los integrantes son similares entre sí.
- 2) Individualismo horizontal: en este existe la tendencia en la que el individuo se percibe como autónomo, pero a su vez se entiende como igual que los demás.
- 3) Individualismo vertical: comprende cómo el individuo se percibe a sí mismo como autónomo, pero observa diferencias con los demás y por lo tanto denota la desigualdad.
- 4) Colectivismo vertical: el individuo se asume como miembro de un grupo, pero dentro de éste, ve a los integrantes con más estatus que otros.

Tarazona et al. (2021) mencionan que el individualismo-colectivismo tiene que ver con la identidad de las personas, percibida a partir de las decisiones y logros personales o en su

defecto, por las características del grupo al que pertenecen. Mencionan que las personas desarrolladas en culturas individualistas aprenden a cuidarse a sí mismos y entender el mundo en función del yo. En comparación con las personas que se desarrollan en culturas colectivistas, donde se les enseña a entender el mundo en función de los demás y a tomar decisiones sin dejar de atender a los miembros del grupo, esto último, siendo lo más predominante en Latinoamérica.

La dimensión cultural del individualismo-colectivismo aporta conocimiento para encontrar diferencias entre culturas. Ryff et al. (2014) mencionan que en gran parte de las culturas occidentales se tiene una visión individualista y las orientales tienden un poco más al colectivismo. Esto lo expresan en términos de independencia de los miembros del grupo, sobre todo la familia, en comparación con la interdependencia hacia los mismos, es decir, las personas se asimilan a sí mismas a partir de las relaciones con los demás (Gómez y Sánchez, 2000).

Aunado a ello, Oyserman et al. (2002), mencionan que el individualismo y el colectivismo contienen una serie de características que interfieren en la forma en la que los individuos se motivan a conseguir sus metas:

a) En el individualismo se hallan elementos sobre:

- 1) Independencia: compuesta por cualidades como libertad, autosuficiencia y control de la propia vida.
- 2) Logro: como la orientación que tienen las personas a esforzarse por alcanzar sus metas y conseguir sus objetivos.
- 3) Competencia: se refiere a la importancia de ganar y alcanzar logros más grandes en comparación con los demás.

- 4) Unicidad: conceptuada como la manera como el individuo se aprecia a sí mismo como único en el mundo, por alguna cualidad específica.
- 5) Privacidad: caracterizada por la necesidad de resguardar pensamientos y acciones para uno mismo sin compartirlo con otros.
- 6) Autoconocimiento: hace referencia a la seguridad que el individuo tiene con respecto a su identidad y lo que sabe de sí mismo.
- 7) Comunicación directa: referida como la capacidad de expresar lo que se desea y necesita con la suficiente claridad para obtenerlo.

b) Con respecto al colectivismo, contiene elementos de:

- 1) Relaciones: consideración de los otros como parte esencial de uno mismo.
- 2) Pertenencia: relacionada con la búsqueda y el deseo por formar parte de un grupo y disfrutarlo.
- 3) Deber: enfocado en los sacrificios que implican darle prioridad al grupo en relación los intereses propios.
- 4) Armonía: preocupación de las personas por establecer relaciones positivas entre todos los miembros del grupo.
- 5) Consejo: disposición por ayudar a los demás e involucrarse en sus decisiones y la manera de tomarlas.
- 6) Contexto: se expresa en la disposición a cambiar la manera de comportarse dependiendo del contexto o la situación.
- 7) Jerarquía: como la forma en que se tienen presentes y se respetan a las autoridades y los estatus sociales.
- 8) Grupo: enfocada a la preferencia por trabajar o formar parte de un grupo en comparación con hacerlo de manera individual.

En este mismo sentido Morling y Lamoreaux (2008), argumentan cómo el individualismo-colectivismo puede observarse en la manera en que las personas se expresan y se comunican, en el caso de Estados Unidos son más individualistas y menos colectivistas, a diferencia de las culturas de Asia o particularmente en México. Sin embargo, señalan también la necesidad de tomar en cuenta la perspectiva histórica, donde los acontecimientos provocaron cambios en los programas mentales de las personas y éstas a su vez modifican la cultura. Las diferentes maneras como se puede observar el individualismo-colectivismo se han dado debido a diferentes maneras de evaluación, con sus respectivas diferenciaciones de una cultura otra (Oyserman et al., 2002).

La variable Individualismo-Colectivismo ha sido poco analizada dentro de escenarios educativos, Paez et al. (2002) realizaron una investigación cuyo objetivo fue evaluar la relación entre el tipo de orientación cultural (individualista o colectivista) con los indicadores de rendimiento escolar. Se considera que la identificación de las causas del rendimiento escolar está determinada por aspectos socioeconómicos, psicológicos y sociológicos que se insertan en un contexto más amplio que involucran otras variables capaces de responder mejor a las situaciones académicas.

Al realizar una correlación entre los factores de ambos instrumentos se encontró que los estudiantes con el atributo de "Cooperador", presentaron una relación con prácticamente todos los otros atributos, menos con "ser único y diferente de los demás". Por otro lado, el atributo ser único y diferente de los demás se relacionó solamente con la orientación al éxito, al triunfo y a la competitividad. Mientras que el atributo "Orientado al éxito" se relacionó directamente con cooperar con los demás, ser servicial, ser competitivos y la búsqueda de su supervivencia, con lo cual se concluye que las dimensiones de individualismo-colectivismo son un indicador de la forma en la que los estudiantes buscan obtener sus metas académicas (Paez et al., 2002).

Lo anterior contrasta con lo propuesto por Tarapuez (2016), quien analizó la relación entre el contexto cultural del departamento del Quindío (Colombia) y la intención empresarial de sus estudiantes universitarios, este trabajo concluyó que a pesar de las similitudes culturales que pueden presentarse entre un país, cada territorio genera una dinámica propia cuyas dimensiones culturales influyen en la intención de logros a nivel local.

Finalmente, Guilar (2009) propone que cuando los alumnos asisten a la Universidad, interiorizan las prescripciones normativas culturales (reglas, conocimientos, normas y tradiciones), así como aprender los instrumentos que les permitan manejarse y operar en el mundo real.

Familia

Dentro de las variables culturales más importantes, se encuentra la familia, este es un concepto con diferentes valoraciones a lo largo del tiempo, así como, también el lugar de referencia. Se puede definir a la familia como una estructura viva y única que participa y da forma al aparato mental de cada uno de sus miembros, en especial en lo referente a sus hijos (Gimeno, 2003). La forma en que los padres generen una dinámica (entre ellos mismos y entre los hijos) va a reflejar el tipo de relación que se maneje, esto quiere decir que depende de la postura de los padres como van a actuar los hijos; por ejemplo, el uso de límites, confianza, protección, entre otros (Icart y Freixas, 2013).

Para Fishman (1990) la familia, es la fuente y el primer sustento social del individuo, con pautas de relación que se mantienen a lo largo del ciclo vital, lo que la convierte en el agente con mayores recursos para producir cambios. En este mismo sentido, Minuchin y Fishman (1984) señalan que la familia es el contexto natural en el que se crece y recibe apoyo, es un sistema vivo que intercambia información interna y externamente donde las fluctuaciones de origen interno o externo suelen ser seguidas por una respuesta que devuelve al sistema a su estado de homeostasis.

Uno de los modelos utilizados para entender este concepto es el de Bronfenbrenner, (1977), quien explica las interacciones de las personas con sus grupos entre los que se encuentra la propia familia. Sostiene que las interacciones sociales y el intercambio de ideas, toman lugar desde diferentes sistemas que se diferencian en complejidad y amplitud. Estos sistemas se clasifican en cuatro dimensiones: a) Microsistema: comprende las relaciones de las personas con su entorno social más cercano e inmediato, como es el caso del hogar y la familia. Se establecen roles y patrones de interacción con base en la cercanía física y el compartimiento de espacios y periodos de tiempo que suelen perdurar. Se manifiestan necesidades de reciprocidad; b) Mesosistema: se enfoca en los entornos donde las personas

se desenvuelven en periodos particulares de tiempo, como son las etapas de la vida académica en las que los niños y adolescentes conviven con pares y personas con funciones particulares. Se puede mencionar que el mesosistema está conformado por varios microsistemas: c) Exosistema: es una extensión del mesosistema, donde las personas interactúan con estructuras sociales específicas, como instituciones o grupos con integrantes que tienen características similares. Se suelen conformar con la finalidad de alcanzar objetivos en común a través de la organización y el establecimiento de metas generales; e) Macrosistema: se refiere a la integración de patrones sociales que conforman la cultura. Se manifiesta por procesos económicos, políticos, tecnológicos y legales, donde se comprenden en conjunto tanto, exosistemas como mesosistemas y microsistemas. A través del macrosistema se entienden las tradiciones, estereotipos y prototipos que diferencian a una cultura de otra.

Este modelo representa una medida de comprensión de los diferentes contextos en los que se da la interacción social (Gimeno, 2003). Ayudan a comprender, organizar y sintetizar las perspectivas desde donde se va a analizar el estudio de las interacciones y los procesos de las personas (Bronfenbrenner, 1986).

Olson (1976, como se citó en Polaino-Lorente y Martínez, 2003) concibe la familia en el modelo circuplejo como un grupo dinámico y funcional mediante tres dimensiones: a) La cohesión: referida al grado de unión emocional percibido por los integrantes de la familia; b) La adaptabilidad: representada por la magnitud de cambio en roles, reglas y liderazgo que experimenta la familia; c) La comunicación: destinada a facilitar el tránsito dentro de las otras dos dimensiones.

Estas dimensiones contienen a su vez una serie de elementos importantes para los estilos de interacción entre las familias, tales como las maneras como se encuentran unidos o separados, el seguimiento estricto o no a las normas de comportamiento y los roles sociales (Gimeno, 2003). Estas aportaciones demuestran que la familia puede entenderse como un

conjunto complejo de procesos psicosociales e interpersonales que afectan el comportamiento de los individuos.

Estructura Familiar

Para Minuchin (2001) los miembros de una familia se relacionan a partir de ciertas reglas que constituyen la estructura familiar que define como el conjunto invisible de demandas funcionales que organizan los modos en que interactúan los miembros de una familia; Se identifican las siguientes formas de interacción: a) Límites: están compuestos por las reglas que definen quiénes participan y de qué manera lo hacen en la familia, tienen la función de proteger la diferenciación del sistema; b) Jerarquía: hace referencia a la distribución del poder y destaca al que mayor lo ostenta en la familia y quien mantiene el control sobre los demás; c) Centralidad: indica parte del territorio emocional de la familia y se refiere al integrante sobre el cual giran la mayor parte de las interacciones familiares; d) Periferia: de acuerdo con lo anterior, este parámetro se refiere al miembro menos implicado en las interacciones familiares; e) Alianzas: se refieren a la unión de dos o más personas para obtener un beneficio sin dañar a otro, por ejemplo, las alianzas por afinidad de intereses, de género o edad. f) Coaliciones; son la unión de dos o más personas para dañar a otra (Minuchin et al., 2013).

Para Siguenza y colaboradores (2017) la estructura familia constituye el espacio de desarrollo social, físico y psicológico, de los que la componen. Si se generan eventos de inestabilidad en la estructura, se generan en la mayoría de las situaciones, conflictos familiares expresados en triangulaciones, coaliciones y deficiente comunicación familiar. Dichos conflictos familiares permiten a la familia responder dentro del sistema para generar cambio (Minuchin et al., 2013).

De acuerdo con Olson (2014) la adaptabilidad y la cohesión la familia se clasifica en ocho tipos, cuatro referentes a adaptabilidad y cuatro aluden a cohesión relacionadas con la

adaptabilidad las siguientes familias: a) Caótica: caracterizada por roles no definidos, ausencia de liderazgo, y disciplina muy cambiante o ausente; b) Flexible: sus roles son compartidos, de una disciplina democrática, liderazgo flexible, que considera la opinión de sus integrantes; c) Estructurada: sus integrantes en ocasiones comparten los roles y el liderazgo, evidencian cierto grado de disciplina democrática; d) Rígida: presenta roles fijos, liderazgo autoritario, disciplina rígida, sin opción de cambios.

En términos de cohesión las familias pueden ser: a) Desligada: con límites rígidos, tienen poco en común y no comparten tiempo entre sus miembros, cada individuo constituye en un subsistema. b) Separada: cada individuo constituye un subsistema, sus límites externos e internos son semiabiertos, sin embargo, sus límites generacionales son claros cuando lo requieren pueden tomar decisiones familiares; c) Unida: Poseen límites externos semiabiertos e intergeneracionales claros, existe espacio entre sus integrantes para su propio desarrollo; d) Enredada: Posee límites difusos, se dificulta identificar con precisión el rol de cada integrante familiar (Olson y Craddock, 1980).

Marín et al. (2019) Proponen que la familia es el primer y más decisivo contexto en el cual el individuo vive sus primeras experiencias. El clima social en el que un individuo crece y se desenvuelve desempeña, según esta perspectiva, un papel fundamental: envía mensajes de conformidad o disconformidad a los indicios apenas delineados de formas de percibirse a sí mismo, a los otros y al mundo, con dos consecuencias importantes: a) Contribuye a consolidar el esquema de actitud y comportamientos definidos, personalidad o carácter; b) Puede impedir o incentivar la experiencia y la exploración de situaciones que hagan emerger la adquisición de confianza en los propios recursos personales.

Considerando el dinamismo y relevancia que la familia tiene para la formación de los individuos, se considera como una de las principales fuentes de apoyo social y psicológico que posee la persona durante toda su vida, ejerce una función protectora ante las diversas

tensiones de la cotidianeidad (Fishman, 1990; Minuchin y Fishman, 1984; Olson y Craddock, 1980). El apoyo que se brinda entre sus integrantes se convierte en uno de los principales recursos de prevención de daños psicológicos de sus miembros, cristalizándose como la orientadora a lo largo del ciclo vital de sus integrantes (Minuchin, 2001; Siguenza et al. 2017). La variabilidad en las estructuras y dinámicas familiares es un fenómeno que debe estudiarse desde varios procesos psicológicos y socioculturales, se ha tenido aproximaciones teóricas que comprenden diferentes puntos de interpretación (Musitu, 2000). Por lo que resulta pertinente entender estos acercamientos teóricos para comprender las dinámicas del funcionamiento familiar.

En la cultura mexicana, la familia tiene una gran relevancia en el comportamiento de las personas (Díaz-Guerrero, 1994). A partir del estudio de las Premisas Histórico-Socioculturales se muestra a la familia en el centro de todo comportamiento social. Las jerarquías, las tradiciones, la estructura y el estatus de la familia marcan tendencias que influyen considerablemente en la conducta social del mexicano (Díaz-Loving et al., 2011).

García-Méndez et al. (2015) mencionan que existen diferentes tipos de familias de acuerdo con su estructura y su dinámica: a) Nuclear: cuando madre y padre viven juntos con hijos propios o adoptados; b) Extensa o ampliada: compuesta por varias generaciones con más de una composición, es decir, padre y madre con hijos y otros parientes; c) Monoparental: como resultado de viudez, divorcio o separación, se compone por un solo progenitor a cargo del o los hijos; d) Reconstituida: como resultado de uniones posteriores a la ruptura de la pareja, donde se tienen hijos de las relaciones previas e incluso se tienen hijos de la nueva relación; e) En cohabitación: como las uniones consensuadas similares a la familia nuclear, pero sin vínculos formales de matrimonio; f) *Living apart togheter*: donde la pareja decide no vivir en el mismo lugar y mantener dos hogares diferentes; g) Polígama: donde existe una persona con más de una pareja y sus respectivos hijos conviviendo en el mismo espacio.

Funcionamiento Familiar

Es considerable mencionar que en los diferentes patrones conductuales que se manifiestan en la díada padre-hijo y en la relación que existe entre la familia y la cultura, participa un sistema de premisas que gobiernan sentimientos e ideas, que además estipulan la jerarquía de las relaciones interpersonales, el tipo de roles que se asumirán, y las reglas de interacción de las personas en estos roles. Estas características, hacen de dichas premisas una guía que norma la vida familiar que intervienen en el desarrollo de la personalidad, el logro de metas y en lo económico (Díaz-Loving, 2011).

Para Musitu (2000) la socialización en la familia se compone por varios elementos que implican el contexto sociocultural, los roles, expectativas, creencias y valores, las conductas observables y la interacción entre los miembros. En estos elementos la disciplina juega un papel importante, ya que de esta manera se transmiten los límites, reglas y valores fundamentales de la cultura que son predominantes en la familia. Desde estos argumentos, se sustenta la importancia de abordar el funcionamiento familiar desde la percepción de sus miembros y adaptar las evaluaciones a la etapa del desarrollo o la situación en la que se encuentran.

El proceso de la vida en familia mexicana es complejo e involucra diferentes factores que influyen en las pautas de cambio antes mencionadas, que a su vez modifican los procesos psicosociales relacionados con características y funciones (García-Méndez et al., 2015). Se ha demostrado que atender el estudio de la familia a partir de estos procesos implica una comprensión clara de su dinámica, por lo que el concepto de funcionamiento familiar resulta importante.

Para (Castellón y Ledesma, 2012) el funcionamiento familiar es el conjunto de relaciones interpersonales que se generan en el interior de cada familia y que le confieren identidad propia. A la familia se le otorga la cualidad de unidad mínima de la sociedad, pero a la

vez se le da valor como sistema social y se reconoce su complejidad como organismo vivo, es en donde el individuo adquiere sus primeras experiencias, valores y concepción del mundo.

García-Méndez et al. (2015) definen el funcionamiento familiar como movimiento y cambio en la familia en el que participan tanto el individuo, como la familia y la cultura. Es el conjunto de patrones de relación que se dan entre los integrantes de la familia a lo largo de su ciclo de vida, patrones que desempeñan a través de los roles establecidos y con la influencia de los ambientes sociales en los que se desenvuelven.

En recientes estudios sobre el funcionamiento familiar (García-Méndez et al., 2017) definieron 5 factores en los que se compone este constructo: a) Ambiente Familiar Positivo: se asume como la satisfacción con la relación y el intercambio de ideas que favorecen las interacciones familiares y las manifestaciones de afecto entre los miembros de la familia; b) Conflicto: se caracteriza por patrones de relación en los que prevalece el antagonismo y la no-solución de problemas; c) Diversión: se refiere a las actividades realizadas por los integrantes de la familia, asociadas con el esparcimiento. d) Hostilidad: se distingue por el predominio de malestar, desacuerdo y crítica hacia los demás, lo que limita la expresión de afecto entre los integrantes de la familia. e) Coaliciones: se refiere a las alianzas entre los integrantes de la familia para obtener beneficios de otro(s).

Darling y Steinberg (1993) mencionan que el funcionamiento familiar, en un sentido positivo, posibilita a la familia cumplir exitosamente con diversas metas, como la satisfacción de necesidades afectivo-emocionales y materiales de sus miembros, la transmisión de valores éticos y culturales, la adquisición de la identidad, etc. Es por esto, que es fundamental también la participación de los padres en la educación que comparten con sus hijos, por lo que otra variable importante que puede influir en la motivación académica de los estudiantes universitarios, son las prácticas parentales, que son definidas como conductas específicas que

los padres utilizan para generar un clima emocional y facilitar la socialización de sus hijos (Siguenza et al., 2017).

Otros autores como Miller et al. (2000), proponen seis dimensiones que componen el funcionamiento familiar en términos de organización, estructura y patrones transaccionales: a) Solución de problemas: habilidad de la familia para dar respuesta a las situaciones adversas y mantener un funcionamiento óptimo; b) Comunicación: expresión e intercambio de información verbal entre los miembros. Lo ideal es que los mensajes sean claros tanto de manera instrumental como afectiva; d) Roles: patrones de comportamiento que debe cumplir o se espera que cumpla cada miembro de la familia, con el objetivo de darle un buen funcionamiento al sistema familiar; e) Expresión afectiva: capacidad de expresar los sentimientos con claridad y coherencia de acuerdo con el contexto en el que se encuentren; f) Involucramiento afectivo: grado en que cada miembro muestra interés por participar o informarse acerca de las actividades y experiencias de los demás; g) Control conductual: patrones de la familia en el manejo y establecimiento de límites con respecto a las conductas de sus miembros ante contextos de posible daño físico, búsqueda de satisfacer necesidades psico-biológicas y búsqueda de establecer relaciones con personas externas al sistema familiar.

Estas dimensiones representan una comprensión integral del entorno familiar como un sistema interrelacionado de patrones conductuales, que sirve de base para la evaluación y tratamiento de las diferentes familias en diferentes contextos (Miller et al., 2000; Minuchin et al., 2013).

En el contexto mexicano, Jaen et al. (2014) plantean el funcionamiento familiar desde la percepción de los adolescentes, e identifican diferentes factores: a) Cohesión y comunicación Padres e Hijos. Intercambio de información entre los miembros familiares. Su importancia estriba en el conocimiento y claridad del contenido de los mensajes verbales. Cohesión se refiere al vínculo emocional de los miembros entre sí, así como la valoración de las actividades

y preocupaciones mutuas; b) Libertad y relaciones sociales armoniosas. Es la capacidad de los miembros de la familia de relacionarse positivamente fuera del sistema familiar; c) Devaluación y crítica. Son las evaluaciones negativas hacia los miembros de la familia, así como a la subestimación dentro de la dinámica familiar; e) Límites. Son las reglas que definen quiénes participan y de qué manera actúan en el ambiente familiar. f) Coaliciones. Unión de dos o más personas para dañar a alguien más dentro de la familia; g) Límites difusos. Son los patrones que adopta una familia, en los cuales las reglas y las jerarquías no son claras para los miembros del grupo, porque se trasgreden sin importar si se es hijo/a, padre o madre. Para los adultos jóvenes el funcionamiento familiar es un aspecto importante, ya que en esta etapa los cambios físicos, emocionales, conductuales, la identidad grupal y la percepción propia de esta etapa, genera inconsistencias, incomprensión, desacuerdos, conflictos, pero a su vez, satisfacción, felicidad y bienestar (García-Méndez et al., 2017; Jaen et al., 2014).

Las aportaciones que se han hecho sobre la dinámica del funcionamiento familiar se han realizado con base en modelos teóricos que ahondan en las maneras como la familia se desarrolla (Olson y Craddock, 1980). De ahí la importancia de identificar a la familia como un factor a través de cual se trasmite la cultura, y que influirá en la identidad de sus integrantes.

En culturas colectivistas (culturas tradicionales, como lo es Latinoamérica) es más probable que las personas reflejen interdependencia con otros y que se perciban a sí mismos como interdependientes con sus grupos, como la familia, compañeros de escuela, dando prioridad a las metas del grupo (Ryff et al., 2014; Triandis, 2001b). Los valores importantes de estas culturas colectivistas son el patriotismo, el heroísmo, la lealtad, la familia y el autosacrificio (Soler y Díaz 2017; Triandis, 2006); mientras que, en el individualismo, se ven a ellos mismos como autónomos, independientes de sus familias, dando prioridad a sus metas personales, conduciéndose principalmente con base en sus intereses individuales, más que en las normas contextuales (Markus y Kitayama, 1991).

Datos actuales del INEGI (2016) indican que en México la mayor parte de los hogares (90.5%) continúan siendo familiares y 97.3% de la población residente del país forma parte de ellos. Por su parte, los hogares familiares encuentran su fundamento en las relaciones de parentesco que existen entre sus miembros; hay casos donde el jefe o jefa de familia convive sólo con sus hijos (hogar monoparental) o bien convive con sus hijos y su cónyuge (biparental), en conjunto, a estos hogares se les denomina nucleares y representan el 70.9% del total. Aun ante la creciente exigencia económica de iniciar o mantener constituida una familia, se observa un aumento paulatino en el número de hogares con estructura extensa. Sin embargo, el INEGI (2016) plantea que las relaciones familiares mexicanas han sufrido modificaciones debido al incremento en el índice de divorcios y la proliferación de familias reconstruidas, al incremento de relaciones extramaritales y la cohabitación, así como por el aumento del nivel educativo de las personas y las uniones en los distintos tipos de familias.

En cuanto a estudios que involucran el funcionamiento familiar y la motivación académica, Valdés et al. (2016) encontraron que el clima familiar es una variable de tipo dinámico que se puede cambiar con una intervención educativa que debe tenerse en cuenta al momento de diseñar estrategias de enseñanza-aprendizaje con un factor socioambiental que tome en cuenta la motivación y el rendimiento del estudiante. Santos et al. (2016) reportaron que los estudiantes que tienen un mejor rendimiento escolar son aquellos que tiene un mayor apoyo por parte de su familia, y que los mismos padres les mantienen un control sobre aspectos relevantes.

Para identificar algunos otros aspectos familiares que están relacionados con el rendimiento académico de los estudiantes, Millones et al. (2014) realizaron un estudio exploratorio donde observaron la relación entre el nivel socioeconómico con la crianza de los hijos y el rendimiento académico. Los resultados arrojaron que los participantes pertenecientes a un nivel socioeconómico alto estaban relacionados con una crianza positiva, lo que se

relacionaba con un buen desempeño académico, es decir que resulta relevante la crianza que ejerzan los padres, así como los aspectos culturales en cómo se desarrollará académicamente un estudiante. Esto concuerda con lo propuesto por Vázquez y Serrano (2017) quienes evaluaron la dinámica familiar de estudiantes que presentaron bajo rendimiento académico de una universidad de Ecuador, empleando de forma combinada métodos cualitativos y cuantitativos de investigación. Destacaron en los resultados el predominio del tipo de estructura familiar extensa, la existencia de relaciones familiares conflictivas, dificultades en el modo de enfrentar los problemas, mala comunicación intrafamiliar y evidencias de limitados recursos familiares para afrontar situaciones problemáticas.

Estas investigaciones reconocen a la familia como un factor implicado en el éxito académico de los estudiantes, pero también las complejas interacciones que ejercen una influencia en la funcionalidad familiar y por consiguiente en el tipo de rendimiento académico alcanzado por los estudiantes.

Se ha demostrado que algunas variables familiares, se relacionan con la orientación a metas de logro en los universitarios. Como lo plantea (Gaeta, 2018) los varones con menos hermanos tienden a buscar metas de logro, que se relacionan con un mayor rendimiento académico, en contraste, las mujeres primogénitas se orientan a metas de aprendizaje, lo que conlleva también a un mayor rendimiento académico. Además, que las prácticas familiares como compartir y dialogar en familia, tomar decisiones en conjunto, distribución de las labores domésticas y el cuidado mutuo, aportan al estudiante universitario el apoyo emocional, instrumental y de protección que lo orienta al dominio de los temas y con ello al logro escolar (Patiño-López, 2017). De manera similar, Caldera et al. (2018) encontraron que los estudiantes universitarios con mayor autoconcepto familiar mostraban un alto desarrollo de habilidades sociales, así como de reciprocidad. Esto es una evidencia la relevancia que tiene la familia en el éxito académico del estudiante, tal como lo plantea Chalela-Naffah et al. (2020) los

antecedentes familiares se relacionan con la integración social del estudiante, su satisfacción y con el desempeño académico, por lo que concluye que debe reconocerse el rol del grupo familiar en articulación con las IES para brindar apoyo económico, social y psicológico al estudiante. En este mismo sentido, el apoyo de la familia ha demostrado ser un predictor relevante de la implicación escolar y con ello de la satisfacción con la escuela (Gutiérrez et al., 2017).

Apoyo Social

Uno de los elementos importantes de la cultura y la familia, es el tipo de relación que se establece. Durante el siglo XIX Émile Durkheim describió que la ruptura de los lazos con la familia, la comunidad y los miembros del trabajo que ocurría cuando los trabajadores migraban a las áreas industriales resultaba perjudicial para el bienestar de los individuos. También encontró que los suicidios eran más recurrentes en aquellos que tenían pocos lazos sociales, al igual que los que se veían obligados a dejar su comunidad para encontrar trabajo en otro lugar (Cohen, 2004).

Cassel (1976) argumenta que aquellas personas que tienen lazos sociales fuertes están protegidas de los efectos adversos de los eventos estresantes. Propusieron que el impacto de los estresores es atenuado en los individuos cuyas redes sociales son claras en las expectativas que se tienen de ellos, en los que existe apoyo y asistencia en diversas tareas y finalmente una evaluación y recompensa de sus acciones. Aquellos que, dentro de su núcleo social inmediato, se consideran cuidados, amados, estimados, valorados y que pertenecen a una red de obligaciones mutuas, se encuentran más protegidos contra los efectos nocivos del estrés (Cohen et al., 2001).

Para comprender de mejor manera el apoyo social es necesario visualizarlo dentro de las redes sociales, que consideran las distintas relaciones de una persona con otras que configuran su entorno y que no necesariamente se encuentran en el mismo lugar de residencia. En las redes sociales se observan interacciones con cierta estructura, que depende de las distintas formas de vinculación entre las personas que las conforman (Lillo y Roselló, 2004).

Moxley (1989) señala tres características de las redes sociales; a) Estructurales: Se diferencia entre: tamaño (número de integrantes que la conforman); composición (tipos de personas que forman la red, familia, amigos, vecinos, compañeros); densidad (se refiere el grado de interconexión presente entre los miembros de la red) y la dispersión (se refiere el

grado de relación entre miembros a lo largo del tiempo); b Interaccionales: estas se componen de la multiplicidad (relaciones que son útiles para más de una actividad); contenido transaccional (intercambio de ayuda material emocional e instrumental entre los miembros de esta); direccionalidad (nivel en que la ayuda es ofrecida y recibida, es un indicador de reciprocidad) y frecuencia (del contacto entre los miembros); c) De apoyo social: refiere al tipo de apoyo social que se da entre los miembros de la red. Apoyo emocional (expresiones afectivas y cuidados); apoyo instrumental (información y orientación en la solución de problemas) y el apoyo material (a través del cual se dan y reciben beneficios materiales).

Otra característica de las redes sociales es que por lo regular siempre tienen un individuo central. Pero es necesario distinguir entre los conceptos de red social y apoyo social. La red hace referencia a las características de la estructura de las relaciones sociales, mientras que el apoyo refiere a las funciones que desempeña esa red y sus posibles beneficios individuales. Aunque diferentes, siempre se encuentran relacionados, ya que para recibir apoyo social es necesario ser parte de una red social (Cohen, 2004; Cohen et al., 2001; Lillo y Roselló, 2004).

Definición de apoyo social

Para Cobb (1976), el apoyo social es concebido como la información que pertenece a una o más de las siguientes clases: a) Información que guía al individuo a creer que es cuidado y amado (Esta es transmitida en las situaciones íntimas que se enmarcan en la confianza mutua, también conocida como apoyo emocional); b) Información que conduce al individuo a creer que es estimado y valorado (Esta información es efectivamente proclamada en público, lo que lleva al individuo a estimarse a sí mismo y reafirmar su sentido de valía personal, también se conoce como apoyo a la estima personal); c) Información que le permite creer al individuo que pertenece a una red de comunicación y de obligaciones mutuas (Este engloba tres aspectos fundamentales: la historia del grupo, cómo se formó, qué los une, etc, respecto a la historia de

la red social; los bienes y servicios que están disponibles ante la demanda de cualquier miembro e incluye información sobre la accesibilidad de los servicios para necesidades ocasionales; información común y compartida entre el grupo sobre los peligros de la vida y los procedimientos de defensa propia.

El apoyo social usualmente se define como la existencia o la disponibilidad de personas en las cuales el individuo puede confiar, personas que le dejan saber que es valorado, amado y que se preocupan por él (Sarason et al., 1983).

Respecto a estas conceptualizaciones, el apoyo social parece tener dos elementos básicos: la percepción de que hay un número suficiente de personas disponibles a quienes se puede recurrir en tiempos de necesidad y un grado de satisfacción con el apoyo del que se dispone. Estos dos elementos del apoyo social pueden variar de una persona a otra (Lillo y Roselló, 2004).

Algunas personas pueden pensar que existe una gran cantidad de personas que ayudan, que proveen posibilidades suficientes de apoyo social, mientras que otros consideran que una sola persona que apoye, es suficiente. De manera similar, la satisfacción con el apoyo social percibido puede estar influenciada por factores como la familia y la cultura. Así mismo, las experiencias recientes pueden influir en la persona en cuanto a su percepción del apoyo social, como satisfactorio o no (Sarason et al., 1983).

Funciones del apoyo social.

Wills y Shinar (2000), mencionan que existen diversos tipos de funciones del apoyo, estas dependen de las relaciones sociales y se ha descrito que esas funciones pueden variar su utilidad en varios tipos de problemas o adversidades. Dichas funciones incluyen:

El apoyo emocional que se define como la disponibilidad de uno o más miembros que pueden escuchar empáticamente cuando la persona en cuestión está teniendo problemas y pueden proveer indicaciones, cuidados y aceptación. Esto permite la discusión de los sentimientos, así como la expresión de las preocupaciones, esto indica simpatía, aprobación, cuidado y aceptación de la persona, lo cual altera la percepción de las adversidades a la vez que mejora la autoestima y reduce la ansiedad para motivar el enfrentamiento.

El apoyo instrumental que involucra la ayuda práctica cuando es necesaria, como asistir a las actividades que se requieran, ayudar con las tareas de la casa o el apoyo académico y proveen ayuda tangible como proveer herramientas o dar dinero, esto conlleva a la solución de problemas prácticos que permiten un aumento en el tiempo de descanso y relajación, así como ofrecer otros esfuerzos de enfrentamiento.

Apoyo Informativo definido como proveer conocimiento que es útil para la solución de problemas, así como información sobre los recursos y servicios comunitarios o al dar consejo y guía sobre las alternativas de acción, esto incrementa la cantidad y calidad de información útil que posee la persona y que le ayuda a obtener beneficios y enfrentamientos más adecuados.

El apoyo de compañerismo que implica la disponibilidad de personas con quienes se puede participar en actividades sociales y de ocio tales como viajes y fiestas, actividades culturales o actividades recreativas como eventos deportivos o excursiones, esto produce un efecto positivo que permite la liberación y recuperación de las demandas, a la vez que provee una visión fresca sobre los problemas.

Validación o comparación social basado en el concepto de que las relaciones sociales pueden proveer información sobre el comportamiento apropiado o normativo, por lo que ofrece un consenso respecto a la presencia de las adversidades, las conductas y los sentimientos normativos y su estatus dentro de la comunidad, esto ayuda a modificar las percepciones

erradas, a la vez que permite aceptar los sentimientos propios y tener comparaciones favorables.

Se menciona que las personas que participan en su comunidad y sociedad de manera activa viven más y son menos propensos a desarrollar problemas físicos o mentales (Cohen et al., 2001). En cuanto a esto, se han considerado tres hipótesis del por qué la participación social promueve la actividad sana: 1) las personas socialmente integradas tienen diversos autoconceptos (padre, amigo, empleado y miembro de una iglesia) y esa diversidad hace que los eventos estresantes en un dominio social (por ejemplo, la escuela) sea menos estresante; 2) las personas socialmente integradas tienen un mayor número de recursos de los cuales disponer cuando se encuentran bajo estrés; y 3) las personas socialmente integradas tienen una mayor calidad y cantidad de interacciones sociales, que resulta en un aumento de los efectos positivos y una disminución de los negativos. Por lo tanto, el apoyo social adecuado puede proteger a las personas en crisis de una amplia variedad de estados estresante (Cobb, 1976; Cohen, 2004).

Las personas con una percepción de apoyo social alta parecen tener un autoconcepto positivo, son menos ansiosas y creen en sus propias habilidades para lograr sus metas. Una percepción alta del apoyo social parece funcionar como barrera protectora contra los efectos perjudiciales del estrés, al mismo tiempo que tiene una visión del futuro más positiva (Leis y Gallegos, 2018). Por otro lado, aquellas que perciben un nivel bajo de apoyo social son emocionalmente inestables y tienden a ser más pesimistas respecto al presente y el futuro, ese pesimismo y tono emocional de la vida de las personas con apoyo social bajo, puede inhibir su involucramiento social y los lleva a preocuparse por cuestiones materiales como la necesidad de tener más dinero o éxito (Melguizo-Garín et al., 2019). Esas preocupaciones materiales conducen a preocupaciones por la propia seguridad que inhiben la espontaneidad necesaria para una vida social activa.

También se ha postulado que el apoyo social contribuye al ajuste positivo y desarrollo personal además de proveer una barrera contra los efectos del estrés. Las personas que puntúan alto en apoyo social pueden experimentar relaciones interpersonales más gratificantes que los que puntúan bajo (Valdez-Huirache y Álvarez-Bocanegra, 2018).

Se tienen reportes empíricos que se enfocan al apoyo social desde una perspectiva sólo de recibir cuidados y ayuda, pero autores como Feeney y Collins (2015), mencionan que el apoyo social es más un proceso interpersonal que involucra la influencia mutua del buscador de cuidados y el cuidador en interacción diádica. Señalan que en las relaciones de los adultos los roles de cuidador y buscador de cuidados no son exclusivamente asignados a un individuo, sino que, dependiendo de la situación, los adultos típicamente se mueven de manera fluida de un rol al otro, algunas veces en busca de cuidados y otras ofreciéndolos (Leis y Gallegos, 2018; Melguizo-Garín et al., 2019; Valdez-Huirache y Álvarez-Bocanegra, 2018).

Se mencionan dos tipos de apoyo brindado en las relaciones interpersonales y el tipo específico dependerá de la naturaleza del evento adverso e incluye variedad de apoyo emocional e instrumental con el propósito de proveer asistencia o protección (Collins, 2008). Al primer apoyo se le denomina de refugio seguro e incluye: a) Alentar una comunicación abierta de los pensamientos y sentimientos; b) Mostrar interés en los problemas del compañero y validar sus preocupaciones, inquietudes y miedos; c) Transmitir un sentido de confianza en la habilidad del compañero para manejar la situación estresante; d) Afirmar el valor del compañero y transmitirle que es amado y valorado; e) Proveer cercanía física y afecto; f) Proporcionar asistencia instrumental según sea necesario (información, consejo, solución de problemas, asistencia en la tarea, intervenciones directas con el propósito de proveer protección o removiendo fuentes de peligro o amenaza) y g) Transmitiendo disponibilidad continua.

El segundo tipo de apoyo, provisión de cuidados, es denominando apoyo de base segura e incluye una variedad de comportamientos que apoyan los esfuerzos del compañero por alcanzar sus metas (Cohen et al., 2001; Feeney y Collins, 2015), crecimiento personal y exploración, este incluye; a) Alentar a la persona a aceptar retos e intentar cosas nuevas; b) Mostrar interés y validación por las metas personales, sus planes y deseos para el futuro; c) Mostrar un sentido de confianza en la habilidad del otro para manejar retos y tener éxito; d) Proveer asistencia instrumental según sea necesario (información, consejo, asistencia en la remoción de obstáculos); e) No interferir o entrometerse en las exploraciones; f) Celebrar los éxitos y responder de manera sensible ante sus fracasos; g) Balancear una aceptación de la necesidad de autocrecimiento con la necesidad de estar disponible si se necesita.

Apoyo social y motivación académica

En 1998, Wentzel, comenzó a analizar la motivación académica tomando en cuenta el contexto social en el que el estudiante se desarrolla, explica como los adolescentes tienen relaciones de apoyo con sus padres, maestros y pares, relaciones que fueron examinadas en relación con la motivación escolar (interés por la escuela y las clases, orientación de metas académicas, búsqueda de metas sociales).

En la mayoría de los estudiantes, la elección de su carrera profesional es una etapa crucial en cuanto a sus relaciones interpersonales y su ajuste social, estos cambios reflejan una gran dependencia psicológica y emocional de los adultos (padres y maestros) y de sus compañeros para establecer una percepción positiva de sí mismos (Wentzel y Watkins, 2002).

Por lo tanto, los estudiantes deben establecer relaciones positivas con adultos y compañeros (Spera y Wentzel, 2003), puesto que de no hacerlo corren el riesgo de presentar problemas académicos, estos autores toman en cuenta las siguientes variables:

Motivación escolar se estudiaron 2 aspectos de motivación escolar (objetivos sociales y académicos que se intentan alcanzar, y su interés en actividades académicas). Los objetivos dirigen el comportamiento hacia los resultados que buscan obtener, y el interés tiende a aumentar la probabilidad de invertir tiempo y esfuerzo para alcanzar la meta. Ambos son fundamentales para entender el por qué los estudiantes se comportan como lo hacen (Wentzel et al., 2004).

Metas de los estudiantes Esto representa los deseos de lograr resultados derivados de un proceso real de aprendizaje, satisfacción, competencia y desarrollo intelectual. Estos resultados buscan obtener juicios positivos y evitar juicios negativos de uno mismo. Los informes de los estudiantes sobre la búsqueda de objetivos prosociales y de responsabilidad se han relacionado con la búsqueda de objetivos académicos para aprender y obtener buenas calificaciones y un buen rendimiento académico, lo cual explica en parte, los vínculos por aceptación entre pares (Spera y Wentzel, 2003).

Interés estudiantil El interés es una poderosa construcción motivacional relacionada con la formación y regulación del comportamiento dirigido a objetivos. Los estudios de motivación intrínseca han relacionado altos niveles de interés con la valoración, la participación y la persistencia en una tarea específica. El esfuerzo y la participación específicos del aula se han relacionado significativamente con el rendimiento académico (Spera y Wentzel, 2003).

Relaciones sociales y motivación escolar Las relaciones interpersonales tienen el potencial para influir en la motivación académica, en este caso se enfoca en los aspectos positivos de la motivación. Respecto a los padres, el apoyo social, emocional y la cohesión familiar se relacionaron positivamente con la competencia percibida, un sentido de relación con sus compañeros y un esfuerzo académico e interés por la escuela (Wentzel et al., 2004; Wentzel y Watkins, 2002). El apoyo recibido de sus pares se asoció con resultados motivadores en búsqueda de objetivos académicos y prosociales, así como con un autoconcepto. Finalmente,

el apoyo percibido de sus maestros se relaciona con búsqueda de objetivos para comportarse de manera prosocial y responsable, valores educativos e intrínsecos (Wentzel et al., 2017).

Estos estudios concluyen que el apoyo percibido en sus relaciones con sus padres, maestros y compañeros difieren según la fuente del apoyo, dando diferente resultado motivacional: el apoyo de sus pares es un predictor positivo prosocial para perseguir sus objetivos, el apoyo de sus maestros fue un predictor positivo en interés y responsabilidad social, y el apoyo de los padres fue un factor positivo en intereses escolares y en su orientación de objetivos (Wentzel et al., 2017). El apoyo percibido de los padres y compañeros también fue relacionado con el interés en la escuela a través de relaciones negativas con estrés emocional. Se encontró que la angustia se relacionó de manera significativa y negativa con el interés relacionado con el aula y la escuela y con cada tipo de apoyo social percibido (Wentzel et al., 2004). Finalmente, el sexo se relacionó significativamente con todas las variables, excepto por la cohesión familiar y la angustia.

Wentzel et al (2017) concluye que las relaciones de apoyo con padres, maestros y compañeros se relacionaron con múltiples aspectos de la motivación escolar, aunque la naturaleza de estas relaciones difiere según el tipo de relación, dando diferentes resultados motivacionales. El apoyo que brindan las relaciones interpersonales fue predictor significativo de los aspectos académicos y sociales de la motivación ya que los padres, los compañeros y los maestros desempeñan un papel relativamente independiente en la vida de los jóvenes, y los efectos que pueden tener múltiples fuentes de apoyo en los resultados motivacionales y académicos son principalmente aditivos en lugar de compensatorios (Wentzel, 2020). El apoyo percibido de los padres fue el único que predijo orientaciones académicas en estudiantes, lo cual se vincula con los aspectos positivos de los estilos de crianza (Wentzel, 2020, 2021).

En los estudios realizados en México por García-Torres et al. (2017) tuvo como objetivo identificar las relaciones entre los estilos de apego, los estilos de crianza, el apoyo social y el funcionamiento familiar, particularmente en estas dos variables concluyó que el componente ambiente familiar positivo se relacionó con todos los componentes del apoyo social, lo que sugiere que el contar con este para enfrentar las dificultades del día a día no sólo es importante, sino un factor de protección y de promoción para enfrentar las adversidades.

Sugiere, también que el supervisar a los hijos y el otorgarles privilegios y recompensas cuando han realizado lo establecido por los padres, enriquece el ambiente familiar de dicha estructura. Finalmente el factor coaliciones tuvo una relación negativa significativa con el factor de apoyo social que hace referencia al compañerismo, entendido como el contar con personas con las que se pueden compartir actividades recreativas o pasatiempos, lo que proporciona un sentido de pertenencia e integración (García-Torres et al., 2017).

Aunado a esto, Huertas (2006) También sugiere que los aspectos particulares de la motivación están sujetos no solo a influencias escolares, sino también a prácticas en el hogar. El apoyo percibido de los maestros fue único en sus relaciones con los resultados más próximos al funcionamiento del aula, el interés en la clase y la búsqueda de objetivos para adherirse a las reglas y normas del aula (González, 2005). Las relaciones significativas y el apoyo social percibido por sus compañeros motivan formas de comportamiento prosocial en los adolescentes, y juegan un papel único para motivarlos a que se ayuden entre sí y cooperen. Se puede argumentar que los estudiantes altamente motivados son personas que gozan de buenas relaciones de apoyo con sus padres, maestros y compañeros (Wentzel, 2020).

Planteamiento del problema

A partir de la pandemia por la COVID-19 desde marzo de 2020, el Sistema Educativo Nacional se ha enfrentado al desafío de implementar clases a distancia ante el cierre temporal de las escuelas (INEGI, 2021). La suspensión obligatoria de las clases en todos los niveles educativos, con el confinamiento en casa de estudiantes y profesores, ha creado una red de efectos múltiples en todos los actores del proceso educativo. En el caso de las universidades, éstas han tenido que tomar una serie de medidas para acatar las indicaciones gubernamentales, al tiempo que intentan proporcionar a profesores y estudiantes con la infraestructura informática y tecnológica que les permita continuar con sus actividades académicas a distancia (Sánchez et al., 2020).

Esto ha representado un reto para las IES quienes, aunado a la problemática ya mencionada, deben motivar a los estudiantes a continuar con sus estudios incluso durante este periodo de educación a distancia (Schmelkes, 2020). La ausencia de motivación adecuada constituye un problema en todos los niveles educativos, incluido el universitario. Es necesario asegurarse de que los estudiantes tienen la motivación suficiente cuando se plantean objetivos, retos y actividades en escenarios virtuales que para muchos universitarios son nuevos (Maldonado et al., 2020). Así mismo, (Wentzel, 2020) hace especial énfasis en que es necesario comenzar a dirigir la atención en investigaciones de la motivación académica que tomen en cuenta el contexto cultural en el que se desarrolla el estudiante.

Un estudio realizado con estudiantes universitarios concluyó que el 40% del éxito en la Universidad se debe a la motivación, se afirma que la incidencia del primer año de los estudios universitarios y la forma de afrontarlo influyen determinadamente en el desarrollo de la carrera (Durán-Aponte y Pujol, 2013).

En el contexto nacional, la deserción escolar es una problemática que afecta diversos sectores de la población (al individuo, la familia y la sociedad). El reporte de la Organización

para la Cooperación y Desarrollo Económico ([OCDE], 2017) indica que solo el 35% de los jóvenes mexicanos de 18 años cursaron estudios, y sólo el 30% de los jóvenes de 20 años estaban matriculados. Asimismo, el reporte del Panorama Educativo de México 2016 del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación ([INNE], 2017), refiere que, en el ciclo 2014-2015 la tasa de eficiencia terminal en el nivel medio superior fue de 67.3% a nivel nacional, es decir, el 37% de alumnos no concluyen sus estudios en el tiempo. No obstante, debido a la pandemia por COVID-19 en los últimos años aumentó la deserción académica, esto principalmente por condiciones económicas, de conexión y familiares, también se demostró que la modalidad en sí misma no es un factor determinante en la deserción académica, sino que dependen de otros aspectos como es el caso de la labor del docente como acompañante (Gonzales y Evaristo, 2021).

La eficiencia de todo sistema educativo se asocia a factores sociales, económicos y culturales, una variable que la amenaza es la deserción académica que es un problema constante en los sistemas educativos de diversos países, y ha demandado la atención de los estudiosos de los fenómenos y procesos educativos, desde diversos enfoques y perspectivas teórico-metodológicas (Gallegos et al., 2018).

Es importante obtener evidencia empírica enfocada al estudio de la motivación académica en estudiantes universitarios desde una perspectiva cultural (Wentzel, 2020). De manera tal que se puedan generar acciones que permitan a los estudiantes con riesgo de deserción académica, generar herramientas motivacionales que les puedan permitir continuar sus estudios.

Pregunta de investigación

¿Cómo predicen el individualismo-colectivismo, el funcionamiento familiar y el apoyo social la motivación académica en estudiantes universitarios?

Objetivo General

Desarrollar un modelo predictivo de la motivación académica en estudiantes universitarios, a partir del Individualismo-Colectivismo, el funcionamiento familiar y el apoyo social.

Método general

La investigación se llevó a cabo en 2 fases:

La Fase I Exploratorio de la motivación académica estuvo conformada de 3 estudios: El estudio 1A fue exploratorio y se enfocó en obtener los significados de la variable motivación académica. El estudio 1B tuvo como objetivo la elaboración validación de una escala de motivación académica en estudiantes universitarios. En el estudio 1C se realizó un análisis factorial confirmatorio a la escala de motivación académica en estudiantes universitarios, elaborada en la fase 1B.

En la Fase 2 Comprobación del modelo de motivación académica en estudiantes universitarios se realizaron las correlaciones del Individualismo-colectivismo, el funcionamiento familiar y el apoyo social con la motivación académica, posteriormente se sometió a comprobación el modelo predictivo propuesto en la Figura 1.

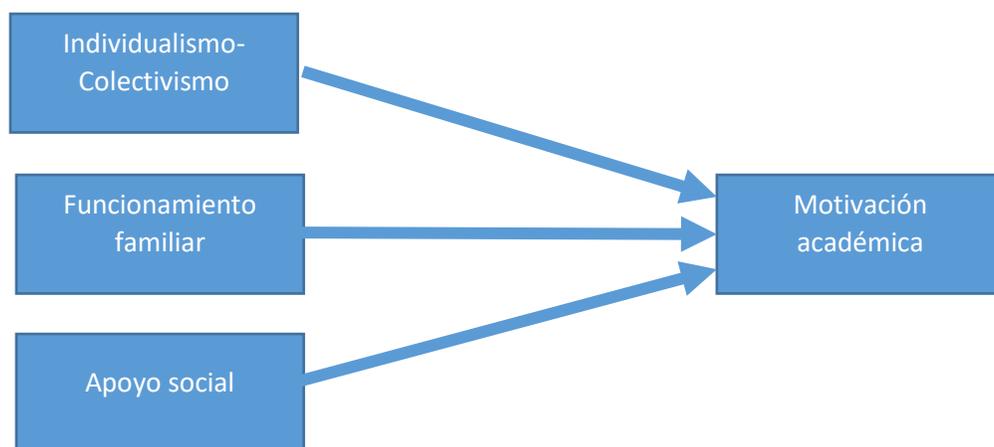


Figura 1.

Modelo de la motivación académica en estudiantes universitarios.

Estudio 1: Exploratorio de la motivación académica

Justificación

El objetivo principal de las Instituciones de Educación Superior (IES) es la formación de profesionistas que atiendan a las demandas del país. El reto para ellas es garantizar a los estudiantes una formación de calidad que les permita un ejercicio de la profesión, responsable y crítica, es decir, una formación profesional que pueda responder a las necesidades prioritarias de la sociedad (Contreras, 2019). Esto plantea un desafío importante para las IES, porque deben motivar a sus educandos para ser analíticos y críticos, formándolos no sólo para el futuro, sino también para la complejidad del presente, pero teniendo claro que el porvenir será cada vez más complejo y no simplificará sus procesos, al contrario, establecerá cada vez más interrelaciones que impliquen nuevos campos y métodos de formación (Catalano, 2018).

Se ha reconocido por padres, profesores e investigadores, que la motivación representa una condicionante fundamental del rendimiento académico, en conjunto con otras variables, como las actitudes, aptitudes personales y las estrategias de aprendizaje (Cabanach et al., 1996; Kaplan y Maehr, 2006; Wentzel, 2021). La motivación académica se posiciona como uno de los mejores predictores del éxito escolar logrado por el alumno, relacionada con sus reacciones afectivas, las estrategias de aprendizaje utilizadas, el esfuerzo, la persistencia y los resultados obtenidos (González, 2005; Huertas, 2006). Diversos autores argumentan que la motivación académica se caracteriza por ser Intrínseca/Extrínseca (Ryan y Deci, 2006), por estar orientada hacia la meta (Meece et al., 2006), y por los intereses personales y situacionales (Boekaerts y Boscolo, 2002). Sin embargo, estos argumentos son resultado de investigaciones realizadas en su mayoría con estudiantes de educación básica (González, 2019).

Tomar en cuenta una perspectiva cultural en la investigación con universitarios ha demostrado que se deben considerar nuevos factores entre los que se encuentran, un futuro

mejor, el éxito económico, personal y la satisfacción de conocimiento, contenidos relevantes, las anotaciones y el uso de conocimientos previos, asistencia a clase, la responsabilidad, la autonomía y el esfuerzo (Carreño y Méndez, 2013), motivación profunda, motivación del rendimiento y motivación superficial (Barca et al., 2008), esfuerzo en el estudio para la aproximación a las metas deseadas, suerte, fracaso, facilidad o dificultad de las materias, estilo atribucional (Barca-Lozano et al., 2012), empoderamiento, utilidad, éxito, interés e importancia (Jones y Skaggs, 2012).

Dada la importancia de la motivación académica en la formación de los estudiantes universitarios, se han generado diversos instrumentos para su medición (Barca et al., 2005; Carreño y Garrido, 2013; Durán-Aponte y Elvira-Valdés, 2015; Gaeta et al., 2015; Jones y Skaggs, 2012). Si bien, los instrumentos miden la motivación académica, lo hacen a partir únicamente los elementos personales y académicos. Por lo tanto, es importante también reconocer la fuerte relación entre los factores sociales como determinantes de la motivación académica. Aunque la motivación, en sus diferentes modalidades, es particularmente del alumno, sobre ella ejercen un influjo los padres, los compañeros, los profesores y muy especialmente la cultura (González, 2005). De ahí la importancia de contar con instrumentos válidos, confiables y sensibles a nuestra cultura que evalúen los diferentes elementos que intervienen en la motivación académica.

Estudio 1(A): Conceptualización de la motivación académica.

Pregunta de investigación.

¿Cuáles son los significados de la motivación académica en estudiantes universitarios?

Objetivo General

Identificar los significados de la motivación académica en estudiantes universitarios.

Objetivos Específicos

- a) Identificar los indicadores de la motivación académica en estudiantes universitarios
- b) Identificar las categorías en las que se agrupan los indicadores de la motivación académica.

Participantes

Se utilizó un muestreo no probabilístico accidental (Kerlinger et al., 2002), en el que participaron de manera voluntaria 11 estudiantes universitarios de una entidad de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), cuatro hombres y siete mujeres residentes de la Ciudad de México y Zona metropolitana (Tabla 1). El rango de edad de los participantes fue de 18 a 25 años. Los criterios de inclusión fueron: alumnos inscritos en una de las nueve carreras que se imparten en la entidad de la UNAM. Los criterios de exclusión: estudiantes que ya concluyeron el total de créditos y únicamente se encuentren en proceso de titulación. Se utilizó como criterio de eliminación el no haber participado de manera activa en el grupo focal.

Tabla 1

Características de los Participantes

Número de participantes	Descripción
3	Estudiantes de la carrera de Psicología de cuarto semestre, un hombre y dos mujeres
2	Estudiantes mujeres de la carrera de Nutriología del cuarto semestre
2	Estudiantes de cuarto año de la carrera de enfermería, un hombre y una mujer.
2	Estudiantes de cuarto semestre de la carrera de biología, un hombre y una mujer.
2	Estudiantes de cuarto año de la carrera de Odontología, un hombre y una mujer.

Instrumento

Se elaboró una entrevista semiestructurada de 10 preguntas (Anexo 1), sustentadas en las categorías planteadas por (Linnenbrink y Pintrich, 2000, 2002): (1) orientación al aprendizaje, (2) Evitación del no aprendizaje, (3) orientación al rendimiento y (4) Evitación de la tarea.

Tipo y diseño de estudio

Exploratorio de una muestra

Variable: Motivación académica

Definición conceptual: La orientación general a metas que representan un patrón integrado de pensamientos y razones para la actuación, es decir un sistema o esquema organizado de aproximaciones, implicación y evaluación de la propia conducta en un contexto de logro. Incluye un gran número de pensamiento sobre los objetivos como la competencia, el éxito, la capacidad, el esfuerzo, los errores y los criterios de evaluación (Linnenbrink, 2005).

Definición Operacional: respuestas del grupo focal sobre las orientaciones de la motivación académica que tienen los estudiantes universitarios.

Procedimiento

Se realizó un grupo focal el cual tiene por objetivo inducir auto exposiciones entre los participantes, a fin de obtener de ellos información sobre el tema de investigación ((Álvarez-Gayou, 2003). Se les explicó brevemente los objetivos de la investigación, se les recordó la confidencialidad, el anonimato de la información y se les pidió si estaban de acuerdo, que firmaran el consentimiento informado (Anexo 1). El grupo focal tuvo lugar en un aula de una entidad de la Universidad Nacional Autónoma de México. Para ello se contactó a los estudiantes a través de las jefaturas de carrera, de antemano se les informó los objetivos de la actividad, así como la dinámica, duración, aspectos éticos, lugar y fecha donde se llevaría a cabo, con 15 días de antelación.

Material y equipo

Se ocuparon 3 grabadoras de audio (Apple) y una videocámara de alta definición (Sony) para asegurar la buena calidad de la información recolectada, la sesión del grupo focal tuvo una duración de 1 horas y 56 minutos. El aula donde se realizó la sesión tiene una dimensión de 5x7 metros, se colocaron las sillas en modo circular, de tal forma que permitiera a todos los participantes verse mutuamente.

Análisis de los resultados

Se realizó el análisis del audio utilizando el programa AtlasTi (V8), en el cual se ubicaron las citas textuales de los participantes en las categorías propuestas por la teoría, una vez identificadas las ideas principales se transcribieron utilizando este programa. Se obtuvo un total de 283 citas textuales. Posteriormente se exportaron las citas a un documento de Excel

(V.365) para realizar su análisis y así categorizarlas en ideas principales (Álvarez-Gayou, 2003; Bardin, 1991).

Resultados del Estudio 1(A)

A continuación, se presentan los principales indicadores teóricos que respaldan los significados obtenidos del análisis de la información, así como los significados de la categoría nueva: Compromiso Social, resultado del análisis de la información reportada por el grupo focal (Tabla 2).

Tabla 2

Categorías, definición e indicadores de las orientaciones generales de meta de logro

Orientación	Definición	Indicador
Orientación al aprendizaje	<p>Disposición a comprender, aprender, denominar un contenido, utilizando criterios auto referenciados, de progreso en la realización de las actividades y en la comprensión de los contenidos. Representa un deseo de desarrollar la propia competencia, de mejorar y de aumentar el conocimiento y la comprensión de la realidad a través del esfuerzo para conseguir el aprendizaje (Meece et al., 2006).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La calificación no define al estudiante. • Búsqueda de oportunidades para aprender y mejorar. • Desarrollar y mejorar las capacidades. • Tener un buen desempeño. • Investigar y aprender de forma autodidacta. • Aprender de las equivocaciones. • Mejorar con la práctica. • Realizar actividades para aumentar los conocimientos. • Aprender con la experiencia de compañeros y maestros. • Continuar actualizándose. • Se mantienen tranquilo durante las evaluaciones. • Emplean de estrategias autodidactas. • Usan sus conocimientos previos para adquirir nuevos. • Le dan poca relevancia al reconocimiento social. • Comparten conocimiento con compañeros para ayudarlos. • Apertura a expresar sus dudas. • Búsqueda de desarrollar su propio criterio. • Mayor relevancia al aprendizaje que a la calificación.

Tabla 3

Categorías, definición e indicadores de las orientaciones generales de meta de logro (Continuación)

Orientación	Definición	Indicador
Orientación al rendimiento	Disposición a obtener altas calificaciones, sobrepasando a los compañeros, o buscando el reconocimiento público de la propia actuación. Representa el deseo de conseguir de otras personas juicios favorables sobre la propia capacidad, especialmente cuando el éxito sea alcanzado sin excesivo esfuerzo (Meece et al., 2006).	<ul style="list-style-type: none"> • Alta relevancia a la calificación. • La calificación aumenta el estatus y trae beneficios. • Gusto por sacar mejores calificaciones que los compañeros. • Estudian para sacar buenas notas. • La calificación define la forma en que se perciben a si mismo y a los demás. • Buscan demostrar su alto rendimiento a los demás. • Sobresalir en las evaluaciones. • Competitividad. • Constante esfuerzo por hacer mejor las cosas. • Se muestran ansiosos por hacer obtener buenas notas. • Verse a sí mismos como competentes. • Búsqueda de actividades que los reten. • Alto interés por atender todas las demandas académicas.

Tabla 3

Categorías, definición e indicadores de las orientaciones generales de meta de logro (Continuación)

Orientación	Definición	Indicador
Evitación del no aprendizaje	Disposición a evitar la inferioridad, el fracaso, los posibles juicios negativos, el sentirse inferior o el parecer poco inteligente en comparación con los demás. Los criterios de evaluación son normativos, de no tener malas notas o de no ser el peor de la clase, por lo que se considera una manifestación concreta del miedo al fracaso, (Meece et al., 2006).	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultad para dialogar con los compañeros de los temas de clase. • Se ven a sí mismos atrasados en las clases. • Se preocupan por no equivocarse. • Se preocupan por ser observados. • Evitan participar para no estar expuestos. • No participan cuando desconocen el tema. • Les preocupa la forma en que los demás los puedan ver. • Optan por no expresar sus dudas. • Se sienten inferiores a sus compañeros. • Únicamente expresan sus dudas con compañeros de confianza. • Evitan ser regañados por el docente

Tabla 3

Categorías, definición e indicadores de las orientaciones generales de meta de logro (Continuación)

Orientación	Definición	Indicador
Evitación de la tarea	Disposición a evitar la falta de compromiso o de reprobación, otorga un reducido valor a las situaciones competitivas; evidenciando escaso entusiasmo y moderada ansiedad con las actividades de aprendizaje; pone en práctica estrategias superficiales de procesamiento ((Meece et al., 2006).	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajan bajo presión. • Estudian momentos antes de la evaluación. • No les importa sacar bajas calificaciones. • Se sienten satisfechos únicamente con aprobar. • Muestran poco interés por aprender. • Cumplen con el mínimo requerido para aprobar. • No comparan sus calificaciones con las de sus compañeros. • Se mantienen tranquilos evitando realizar las tareas de clase. • Evitan tomar apuntes durante las clases. • Piden ayuda a sus compañeros para entregar tareas al último momento. • Buscan alternativas para aprobar sus exámenes (Hacer trampa). • Los padres los presionan para obtener mejores calificaciones.

Tabla 3

Categorías, definición e indicadores de las orientaciones generales de meta de logro (Continuación)

Orientación	Definición	Indicador
Compromiso social.	Participación solidaria o personal que conlleva una gran responsabilidad, manifiesta la realización de actividades propias e ineludibles de aquello en lo que el individuo se ha involucrado, su valoración como la realización eficaz y oportuna de aquello a lo que está comprometido por ser persona, por la actividad en la que se desempeña, por los contratos asumidos o por las promesas ofrecidas (Barffusión y Katra, 2012).	<ul style="list-style-type: none"> • Se sienten privilegiados por ser universitarios • Se ven a sí mismos como un ejemplo para los demás • Desarrollan identidad con su institución • Se sienten orgullosos por lo que hacen. • Adquieren un compromiso con la institución educativa. • Se sienten comprometidos con la sociedad. • Quieren aprovechar la oportunidad de estudiar. • Les motiva ser un ejemplo para sus familiares más pequeños • Buscan retribuir a la familia por el apoyo que les han brindado. • Buscan aprovechar la oportunidad que otros miembros de la familia no han tenido • Ser los únicos en la familia en concluir una carrera • Buscan influir en otras personas • Se ven motivados por aportar al campo de estudio al que pertenecen. • Desarrollan un sentimiento de servicio a la sociedad. • Buscan dar su mayor esfuerzo a su práctica profesional. • Son sensibles a las problemáticas y necesidades de la sociedad. • Quieren dejar un legado de conocimiento para las nuevas generaciones

Discusión y conclusiones del Estudio 1(A)

El objetivo de esta fase de la investigación fue identificar los significados de la motivación académica en estudiantes universitarios. Es importante destacar que la meta que adopta el estudiante depende de diversos factores, tanto personales, sociales, culturales, así como el contexto escolar en el que se encuentra. Estos elementos configuran las estructuras de las metas (Koenka et al., 2021). En esta fase dichos factores tomaron vital relevancia en la forma en la que se establecen las orientaciones de logro para el estudiante universitario.

En cuanto a la **Orientación al Aprendizaje**, Elliot (2005) menciona que los estudiantes que manifiestan esta meta centran su atención en el desempeño de la tarea más que en cualquier recompensa externa. Para los estudiantes, la comprensión, el aprendizaje, la resolución de los problemas y el desarrollo de nuevas habilidades cognitivas son considerados recompensas en sí mismos (Meece et al. (2006), establecen que el estudiante busca dominar el conocimiento, desarrolla habilidades para comprender a profundidad las actividades académicas, además, considera a la superación personal y el progreso como indicadores de éxito.

Esto apoya los resultados obtenidos, dado que, para los estudiantes universitarios con esta orientación, tiene menor relevancia la calificación obtenida, porque no representa la capacidad que pueden desarrollar y demostrar, sino que se sienten seguros del desempeño y de la propia competencia. Por ejemplo, “Hay otras cosas más importantes que una calificación, ella no te determina como persona, ya que se tiene la oportunidad de aprender o mejorar”.

Los resultados obtenidos apoyan lo propuesto por (Contreras, 2019) quien menciona que los estudiantes que reflexionan de manera retrospectiva sobre cómo se llevó a cabo su proceso de aprendizaje, les permite identificar alternativas con las que puedan tener mejores resultados. Otro factor importante para los estudiantes con esta orientación es el disfrute que encuentran en la correcta ejecución de la tarea más que en la demostración, al darle poca

importancia a exponer a sus compañeros, sus capacidades. En correspondencia, la teoría de Linnenbrink (2005) proponen la existencia tres aspectos que influyen en los procesos de aprendizaje en contextos académicos, uno de ellos, es el aspecto cognitivo que incluye la autorregulación cognitiva, las estrategias de aprendizaje y la metacognición. Estos estudiantes apoyan a sus pares en el proceso de aprendizaje compartiendo sus experiencias y guiándoles por el proceso. Finalmente, para esta orientación, el alumno menciona que el profesor se posiciona como una guía que le proveerá de los conocimientos, así como de las tareas adecuadas para la correcta implementación de sus competencias, por ejemplo: “El profesor te va a guiar para aumentar tus conocimientos que usarás en la práctica”.

En cuanto a la **orientación al rendimiento** Linnenbrink y Pintrich (2002) consideran que este tipo de motivación tiene como objetivo potenciar el autoconcepto y la imagen pública de competencia, así como llevar un aprendizaje autorregulado en el cual el estudiante establece sus metas realizando una planificación a partir de las posibilidades y limitantes que le ofrece el contexto. Esto apoya los resultados obtenidos por la importancia que los estudiantes con esta meta le dan a la calificación obtenida, de tal forma que les permite demostrar su rendimiento ante sus compañeros. De igual forma la teoría propuesta por Meece et al. (2006) exponen que el alumno se encuentra impulsado por un objetivo de competitividad y el reconocimiento público, pero además buscará obtener las mejores calificaciones. En los resultados de esta investigación, los estudiantes se interesan por aprender la teoría, pero a su vez les resulta necesario que este conocimiento se vea reflejado en una calificación alta, ya que al obtenerla pueden recibir beneficios académicos que se relacionan con las facilidades y estatus que obtiene directamente en la institución educativa, por ejemplo, “La calificación es importante por los beneficios que trae. Becas, titulación, inscripción, selección de profesores”.- Eventos que posteriormente le permitirán al alumno demostrar a sus compañeros su alta capacidad académica, lo que puede ocasionar un ambiente competitivo y hostil en el aula.

Este ambiente de competitividad que se puede generar en el aula afecta a los estudiantes que tienen orientaciones a la evitación, dado que los lleva a emplear estrategias que les induce a conductas de autoprotección o a eludir la petición de ayuda (Koenka et al., 2021). Los estudiantes con orientación a la **evitación del no aprendizaje** se sienten distantes a los que tienen un buen desempeño académico, lo cual los lleva a evitar el intercambio de ideas o expresar abiertamente sus opiniones por miedo a la equivocación y a exponerse a sí mismos como “ignorantes” (Linnenbrink, 2005). Lo cual se puede ver en los resultados de esta fase, en la que el estudiante encuentra dificultad para percibirse a sí mismo como competente en comparación con sus compañeros, por lo que se siente observado cuando considera que no domina los contenidos de la clase. Lo cual lleva al alumno a evitar participar y no a dialogar con sus compañeros sobre los temas revisados. Percibe el ambiente escolar como competitivo, por lo que dirige su esfuerzo principalmente a evitar demostrar que no sabe, en lugar de aprender en sí (Por ejemplo: “Me cuesta trabajo dialogar con mis compañeros que, si estudian los temas, me siento observado. Siento que me tengo que poner a la par de mis compañeros.”). En este mismo sentido, durante las clases, los estudiantes evitan expresar sus dudas durante la clase, en su lugar, procuran indagarlas por su cuenta, de tal forma que no sea señalado por sus compañeros o regañado por el profesor en futuras clases. En este mismo sentido, los estudiantes con esta orientación encaminan sus estrategias de aprendizaje a la demostración mínima de su capacidad y sus conocimientos de tal forma que esto no los lleve a sentirse expuestos (González, 2005; Huertas, 2006).

Los estudiantes con Orientación a la **evitación de la tarea** encaminan sus conductas al cumplimiento mínimo de las evaluaciones establecidas por los profesores, de la tal forma que eso los lleve a evitar el fracaso sin importar el aprendizaje en sí (Koenka et al., 2021). Aunado a lo anterior, Linnenbrink y Pintrich (2002) establecen que los esfuerzos del estudiante estarán encaminados en el cumplimiento del objetivo final, que es la evaluación aprobatoria de la

actividad, más que en la mejora de su propio aprendizaje. Church et al. (2001) comentan que los alumnos orientados a la evitación de la tarea buscan evadir las valoraciones negativas de sus compañeros, pues realizan el trabajo con tal de no sentirse inferiores y evitan parecer alguien que no es inteligente (Elliot y McGregor, 2001). Contrastando la teoría con los resultados obtenidos, los estudiantes universitarios comentan que buscan cumplir con las actividades de clase y criterios de evaluación con lo mínimo requerido sin que les represente un mayor esfuerzo. Por lo que buscan mantenerse tranquilos durante la carrea, evitando hacer tareas y trabajos que considera no son tan relevantes, o pide ayuda a sus compañeros para realizar los trabajos al último momento. En este mismo sentido, durante los exámenes, el estudiante se muestra calmado, y hace un repaso rápido y general momentos antes del examen o buscar alternativas (hacer trampa), de tal forma que puedan retener los conocimientos únicamente el tiempo necesario para plasmarlos en el examen, en lugar de aprenderlos. Si bien, el estudiante obtiene bajas calificaciones, éste se encuentra satisfecho con ellas dado que le permiten aprobar la materia con los mínimos requisitos (Por ejemplo: “Casi no hago mis tareas, solo me interesa aprobar los exámenes. Mis calificaciones no son las mejores”).

La familia al ser la fuente principal de apoyo, de respaldo económico y de recursos al alumno demanda que los estudiantes obtengan éxito educativo, de esta manera, continúan con sus estudios para retribuir a su familia el empeño y esfuerzo dedicado en ellos (Chalela-Naffah et al., 2020). Por lo que las expectativas de los padres creadas hacia los estudiantes se encuentran sustentadas principalmente en las evaluaciones (Por ejemplo: “Mis padres no ven el esfuerzo, sólo la calificación. mis padres se disgustan cuando saco bajas calificaciones. Las calificaciones altas pierden importancia si saco calificaciones bajas”).

Finalmente, para la categoría de compromiso social se obtuvo que existe relación con el modelo propuesto por (Wentzel, 2020) en el que el componente social juega un papel primordial en las

metas orientadas al logro de los estudiantes. En el análisis de los significados que muestran los universitarios, se encuentra una valoración a la familia y a la institución universitaria de procedencia. Lo cual se evidenció en esta investigación en la que el estudiante declaró que su compromiso social también va encaminado a aprovechar las oportunidades académicas que, en algunos casos, la familia no tuvo. Sin embargo, pude verse también presionado por los niveles académicos de los miembros de la familia, siendo así un aliciente para obtener el grado académico que le dé estatus dentro del núcleo familiar, incluso siendo un ejemplo para los más pequeños (Por Ejemplo: “Quiero agradecer a mis padres por la posibilidad de darme una carrera, quiero demostrarles a mis padres, que puedo acabar una carrera sin importar los retos que se presenten.”).

Naval et al. (2011) consideran que la universidad promueve el compromiso en los estudiantes a través del aprendizaje de servicio incentivando la responsabilidad social, considerada como el afán de responder de manera inteligente, positiva y ética ante las problemáticas contemporáneas. Lo que refuerza lo mencionado por los universitarios, debido a que le dan importancia al compromiso y responsabilidad social considerando que, a través de estos, buscan retribuir a la sociedad resolviendo las dificultades del país. En los resultados dentro del compromiso social resultante del análisis, el alumno le da relevancia a la institución educativa a la que pertenece, desarrolla identidad universitaria lo que lo lleva a motivarse por la importancia de pertenecer a dicha institución, dado que se adjudica la misión de esta en términos de ser sensible ante las demandas de la sociedad y atender de manera humana y profesional a las problemáticas sociales, de tal forma que siente la necesidad de retribuir a la sociedad a la que le debe su educación (Por ejemplo: Entrar a la universidad replantea tu vida por el importante compromiso que representa, al entrar adquiero una responsabilidad con la universidad y el país porque estamos en una universidad pública financiada por los recursos de todos”).

Al respecto, (Barffusón y Katra, 2012), establecen que el alumno da prioridad y realiza eficaz y oportunamente las actividades a las que está obligado a hacer, debido a los compromisos asumidos, es decir, que el compromiso social es una cualidad ética. Aunado a ello, Manzano (2012) concibe que la universidad, está comprometida en la consolidación de una sociedad mejor al formar profesionales calificados, con capacidades críticas y éticas al participar en la. Los resultados corroboraron lo anterior, dado que los estudiantes de nivel superior reflejan que la universidad les permite desarrollar un sentido humano, de responsabilidad personal y de progreso al desempeñar sus funciones profesionales para la mejora del país.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente se puede concluir que este estudio cumplió con sus objetivos de investigación, ya que identificó los significados motivaciones que se presentan en los estudiantes universitarios para lograr sus metas escolares; además se identificaron nuevos significados como la responsabilidad social. La orientación a metas de logro en los estudiantes universitarios engloba los significados propuestos este modelo (Linnenbrink, 2005; Linnenbrink y Pintrich, 2000, 2002); sin embargo, estos significados, a su vez, se ven acompañados por otros nuevos en los que se destacan la labor social del universitario, el reconocimiento de su identidad dentro de una institución universitaria y las relaciones mantenidas con sus familias. Este conjunto de significados fue integrado en una nueva categoría de metas a la que se denominó “compromiso social”, ya que, el contenido de las metas, el significado de los estudiantes universitarios agrega un contenido en el que influye su contexto (Wentzel, 2021; Wentzel et al., 2017).

Estudio 1 (B): Propiedades psicométricas de la escala de motivación académica en estudiantes universitarios.

Pregunta de investigación.

¿Cuáles son las propiedades psicométricas de la escala de motivación académica en estudiantes universitarios?

Objetivo General

- Obtener las propiedades psicométricas de la escala de motivación académica en estudiantes universitarios

Objetivos Específicos

- Elaborar reactivos con base en las categorías e indicadores resultantes de la fase 1A.
- Validar el contenido de la escala por medio de jueces.
- Obtener las propiedades psicométricas de la escala de motivación académica a través de una Análisis Factorial Exploratorio (AFE)
- Realizar un análisis factorial confirmatorio de sus dimensiones
- Obtener las correlaciones con la escala de Cuestionario para la Evaluación de Metas Académicas (CEMA) para obtener la validez convergente (Gaeta et al., 2015)

Fase 1

Participantes

Participaron 563 estudiantes de universidades públicas de la ciudad de México, 360 (64%) hombres y 203 (36%) mujeres con un rango de edad de 17 a 30 años ($M = 21.57$, $D.E. = 2.53$) Como criterios de inclusión, se planteó que los participantes fueran estudiantes inscritos a alguna universidad pública de la Ciudad de México y Área Metropolitana y como criterios de

exclusión se consideró aquellos que no pertenecieran a un sistema escolarizado. Se utilizó un muestro probabilístico accidental. En cuanto a su formación universitaria, en la Tabla 2 se muestran las universidades de procedencia y en la Tabla 3 las carreras.

Tabla 3

Universidades de procedencia de la muestra

Institución Universitaria	N	Porcentaje
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)	382	66.1
Instituto Politécnico Nacional (IPN)	89	15.4
Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)	45	7.8
Universidad Pedagógica Nacional (UPN)	21	3.6
Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl	6	1.0
Universidad Autónoma de la Ciudad de México	4	.7
Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM)	3	.5

Como se observa en la Tabla 4, la mayoría de la muestra proviene de la UNAM.

Tabla 4

Carreras que cursan los estudiantes de la muestra

Carrera	N	Porcentaje
Psicología	174	30.1
Ingenierías	101	17.5
Biología	39	6.7
Administración	29	5.0
Pedagogía	26	4.5
Medicina	24	4.2
Derecho	18	3.1
Relaciones Internacionales	19	3.1
Enfermería	14	2.4
Contaduría	13	2.2
Economía	13	2.2
Arquitectura	12	2.1
Cirujano Dentista	12	2.1
Antropología	11	1.9

Veterinaria	11	1.9
Comunicación y Periodismo	8	1.4
Matemáticas	8	1.4
Diseño Gráfico	7	1.2
Computación/informática	6	1.0
Química	6	1.0
Trabajo Social	5	.9
Ciencias	4	.7
Filosofías	4	.7
Historia	4	.7
Actuaría	3	.5
Ciencias políticas	3	.5
Turismo	3	.5
Física	2	.3

En la Tabla 4, se muestra que un alto porcentaje de la muestra son de las carreras de psicología y de las ingenierías.

Criterios de inclusión

Estudiantes universitarios de 18 a 30 años de escuelas públicas de la CDMX o Zona Metropolitana.

Criterios de exclusión

Estudiantes que ya hayan concluido el total de créditos y únicamente se encuentren en proceso de titulación. Estudiantes que no se encuentren en una modalidad escolarizada.

Criterios de eliminación:

Participantes con una desviación estándar menor a .33 en el promedio de respuestas, (que contestarán toda la escala con el mismo valor).

Tipo de estudio:

Exploratorio de una muestra

Variable: Motivación académica

Definición conceptual: La orientación general a metas que representan un patrón integrado de pensamientos y razones para la actuación, es decir un sistema o esquema organizado de aproximaciones, implicación y evaluación de la propia conducta en un contexto de logro. Incluye cogniciones sobre los objetivos como la competencia, el éxito, la capacidad, el esfuerzo, los errores y los criterios de evaluación (Linnenbrink y Pintrich, 2002)

Definición operacional: Las respuestas de los participantes a la escala de motivación académica.

Instrumento

Se elaboró una escala Likert que evalúa la motivación académica en estudiantes universitarios con las dimensiones teóricas del constructo Orientación General a Metas del Logro (Linnenbrink, 2005) y los resultados obtenidos en el estudio 1(A). Se redactaron 55 reactivos de forma equitativa entre las categorías. Los intervalos de respuesta utilizados fueron: 1. Totalmente en desacuerdo; 2. En desacuerdo; 3. Ni acuerdo ni desacuerdo; 4. De acuerdo; 5. Totalmente de acuerdo.

Se contó con la ayuda de 4 juezas con experiencia en el área de la Psicometría y de la Educación quienes realizaron observaciones a las dimensiones teóricas que se presentaron, ubicaron los indicadores de cada reactivo y comprobaron que fueran congruentes con la literatura. Realizaron una propuesta para modificar la redacción de los ítems, de tal forma que tuvieran mayor congruencia con el contexto universitario. Finalmente se modificó la redacción de los ítems con base en las observaciones realizadas por las juezas.

Procedimiento

La escala se aplicó en la plataforma [Google Drive], se utilizó el apoyo de redes sociales [Facebook] de escenarios educativos universitarios de la ciudad de México, con la finalidad de

aplicar a los estudiantes la escala. En el cuestionario se especificó el objetivo de la investigación, se presentó el consentimiento informado y se aclaró el anonimato, garantizando la confidencialidad de los datos obtenidos.

Análisis estadísticos

Se empleó el programa SPSS, versión 22, para el análisis de los datos. Inicialmente, se realizó la discriminación de reactivos para determinar cuáles de ellos cumplían los criterios psicométricos para proceder con el análisis de validez y confiabilidad de la escala (Reyes, y García y Barragán, 2008). Para la discriminación de reactivos por distribución de frecuencias se analizó la distribución de frecuencias obtenida para cada reactivo para descartar los que tuvieran > 30% de las respuestas en una de las opciones de respuesta, ya que cuando la mayoría de los individuos responden de la misma manera, los reactivos no son adecuados para analizarse con procedimientos que se fundamentan en la variabilidad.

Asimismo, se obtuvieron los puntajes de sesgo y curtosis para cada reactivo a fin de detectar reactivos con valores > 2, que muestran distribuciones no normales (Brown, 2006). Para la discriminación de reactivos por diferencias entre grupos extremos, se empleó la prueba *t* de Student, se aceptaron los reactivos con una discriminación <0.05. También se obtuvieron los índices de correlación de cada uno de los reactivos con el puntaje total de la escala; puesto que los reactivos deben medir las dimensiones del concepto evaluado, se espera encontrar correlaciones positivas y altas, por lo que se descartaron los reactivos con correlaciones < 0.20.

A fin de probar la estructura teórica de la escala, se efectuó un Análisis Factorial Exploratorio (AFE), con el método de factorización de ejes principales y rotación Varimax (Brown, 2006), se empleó el AFE puesto que los resultados son adecuados con escalas de respuesta con cinco o más opciones (Furr, 2021), excepto en distribuciones acentuadamente asimétricas. Para la retención de factores se utilizó tanto el criterio de Kaiser (1974) de

autovalores > 1 como el gráfico de sedimentación. En la determinación de los reactivos asociados con cada factor se consideraron cargas factoriales $>.40$.

Resultados del Estudio 1 (B) Fase I:

Para cada reactivo se eliminaron los que tuvieron una puntuación mayor a 30% de las respuestas en una de las opciones de respuesta. En el sesgo y la curtosis, se eliminaron los reactivos con valores mayores a dos, por mostrar una distribución sesgada (Brown, 2006). Para la discriminación de reactivos únicamente se aceptaron los que tuvieron una significancia <0.05 . En cuanto a la correlación reactivo total, se eliminaron aquellos con valores menores a $.200$. Para la retención de factores se utilizó tanto el criterio de Kaiser de autovalores mayores a 1 así como el gráfico de sedimentación.

Con base en los resultados del análisis de los reactivos, se eliminaron 23, con los 32 que cumplieron los criterios previamente citados, se efectuó un Análisis Factorial Exploratorio (AFE), con el método de factorización de ejes principales y rotación Varimax. En la determinación de los reactivos asociados con cada factor se consideraron cargas factoriales mayores a $.40$.

Se obtuvieron los valores de la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de $.870$; la significancia de la prueba de esfericidad de Bartlett fue $p < 0.000$ (X^2 2826.37, $gl = 231$). Como resultado del AFE, se obtuvieron 21 reactivos distribuidos en cuatro factores que en conjunto explicaron el 45.30% de la varianza total. En la tabla 5 se muestra la solución y las cargas factoriales para cada uno de los 21 reactivos de la escala, así como la media y la desviación estándar de los puntajes promedio para las subescalas, los cuales se ubicaron por arriba de la media teórica.

Tabla 5*Solución factorial de la escala de motivación académica en estudiantes universitarios*

	Evitación del fracaso	Orientación al rendimiento	Compromiso Familiar	Orientación al aprendizaje
1. Evito preguntar en las clases para que los demás no crean que soy tonto.	.690	.021	.069	.137
6. Me cuesta trabajo dialogar con mis compañeros que sí dominan los temas de clase.	.678	.022	.046	.012
11. Me siento incomodo cuando mis compañeros discuten un tema de clase que no entiendo.	.646	.069	.039	.119
16. He tenido que fingir que conozco los temas de clase cuando mis compañeros los discuten.	.625	.095	.047	.065
21. Busco participar únicamente en las actividades académicas en las que estoy seguro de que podré estar a la altura.	.619	-.021	.152	.102
18. El miedo a equivocarme en clase evita que participe.	.608	-.121	.132	.227
13. Me disgustan las actividades difíciles porque puedo cometer muchos errores.	.591	.100	.175	.020
8. Se me dificulta aprender algunos temas, aunque me esfuerce.	.513	-.112	.126	.203
3. Me siento bien cuando evito hacer algo demasiado difícil en mis clases.	.477	.070	.052	-.114
2. Trato de demostrar a los profesores que soy más inteligente que mis compañeros	.002	.829	.038	.011
7. Para mí es muy importante demostrar que soy mejor que mis compañeros.	.085	.802	.077	-.010
12. Me motiva pensar que voy a superar a otros compañeros de mi clase.	-.034	.649	.063	.032
22. Me agrada ser el único de mi clase que es capaz de contestar las preguntas del profesor	-.027	.600	-.008	.153
17. Considero que tengo éxito cuando soy el que obtiene mejores calificaciones.	.122	.589	.177	.124
4. Busco obtener buenas calificaciones para que mi familia se sienta orgullosa de mí.	.183	.165	.813	.096
9. Me esfuerzo académicamente para retribuirle a mi familia el apoyo que me han brindado.	.016	.006	.659	.146
14. Me esfuerzo en la escuela para que mi familia me vea como un ejemplo a seguir.	.143	.245	.646	.085
19. Mi principal motivante para concluir mis estudios son mis padres.	.237	-.024	.594	.019
5. Me preocupa que el ciclo escolar concluya sin haber aprendido todos los temas.	.060	.037	.104	.708
10. Quiero dominar todos los contenidos que presenta el profesor en clase.	.072	.182	.131	.563
15. Me molesta no aprender todo lo que podría en mis clases.	.212	.062	.042	.507
Numero de reactivos	9	5	4	3
Varianza Explicada	16.78	12.58	9.70	6.22
Alpha de Cronbach	.847	.818	.791	.654
Media	2.85	2.29	3.63	4.22
Desviación estándar	.89	.87	.96	.74

La definición de los factores se presenta a continuación:

Factor 1: **Evitación del fracaso.** Se define como la tendencia a evitar las consecuencias afectivas negativas de fracasar o no lograr el éxito.

Factor 2: **Orientación al rendimiento.** Hace referencia a la aproximación en la que los universitarios centran su atención en la acreditación de las tareas, en la evaluación y el reconocimiento social.

Factor 3: **Retribución familiar.** Se refiere a la motivación del estudiante para obtener buenos resultados como un deber que tiene para la familia, particularmente los padres.

Factor 4: **Orientación al aprendizaje.** Se define como la motivación de desarrollar la propia competencia, aumentar el conocimiento y conseguir el aprendizaje.

Fase 2

La segunda fase de del Estudio 1 (B) tuvo como objetivo confirmar de la estructura factorial de la escala de motivación académica en estudiantes universitarios.

Participantes

Colaboraron 391 estudiantes de universidades públicas de la ciudad de México y área metropolitana. 247 (63.3%) se identificaron como mujeres y 143 (36.7%) como hombres, el rango de edad fue de 17 a 30 años ($M = 19.65$. $DE = 2.11$) Se consideraron los mismos criterios de inclusión y exclusión que la Fase anterior.

Instrumentos

Escala de Motivación académica en estudiantes universitarios de 22 reactivos, descrita en el estudio uno.

Procedimiento

De igual manera que la fase 1, los reactivos se distribuyeron mediante formularios [Google Drive] en redes sociales de escenarios educativos universitarios de la ciudad de

México. En el cuestionario se especifican brevemente los objetivos de la investigación, se presentó el consentimiento informado y se aclaró el anonimato, garantizando la confidencialidad de los datos obtenidos.

Análisis estadísticos

Con el propósito de confirmar la estructura factorial de la escala de la escala de Motivación académica en estudiantes universitarios, los 21 reactivos que la integran fueron sometidos a un análisis factorial confirmatorio usando el método de Máxima Verosimilitud. Se consideraron los índices χ^2/gf con valores esperados menores a 3, GFI (Goodness of Fit Index) con valores esperados mayores a .95 y mayores a .90 como aceptables, SRMR (Standardized Root of Mean Squared Residual) con valores esperados menores a 0.08 y RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) con valores esperados menores a 0.08 como aceptables (Ferrando y Anguiano-Carrasco, 2010)

Resultados del Estudio 1 (B) Fase 2:

Se mantuvo el modelo de cuatro factores con sus respectivos índices de ajuste ($\chi^2=387.82$, $gf = 183$, $p < .000$, $\chi^2/gf = 2.119$, $GFI = .911$, $SRMR = .066$, $RMSEA = .052$), donde los índices GFI y RMSEA se consideran aceptables (Ferrando y Anguiano-Carrasco, 2010) y los índices χ^2/gf y SRMR indican que se presenta un buen ajuste del modelo a los datos. En la figura 1 se muestra la estructura factorial de la escala.

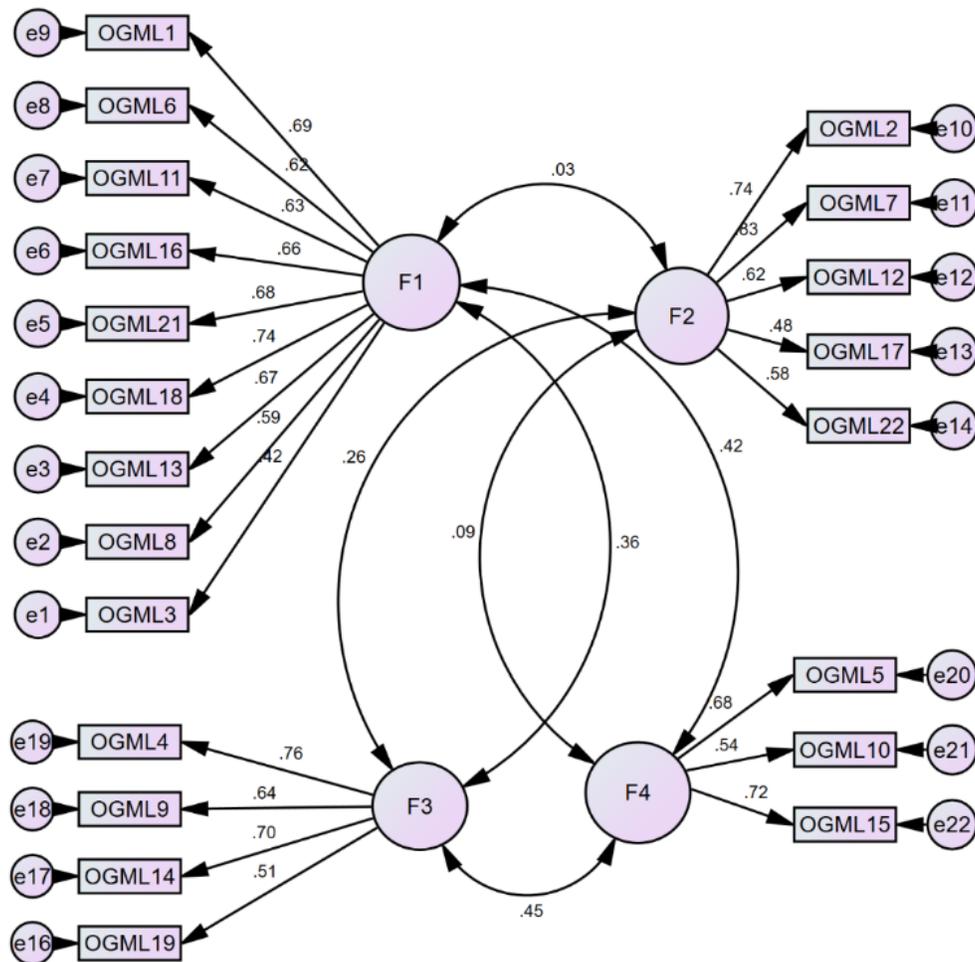


Figura 2

Estructura Factorial Confirmatoria de la Escala de Motivación Académica en Estudiantes Universitarios: F1 = Evitación al fracaso, F2 = Orientación al rendimiento, F3 = Compromiso Familiar, F4 = Orientación al aprendizaje.

Una vez obtenidos los resultados del análisis confirmatorio se procedió a obtener la validez concurrente del instrumento con la muestra empleada en el estudio confirmatorio. Para ello se utilizó el *Cuestionario para la Evaluación de Metas Académicas (CEMA)* (Gaeta et al., 2015)

Se empleó un análisis de correlación producto-momento de Pearson, para identificar los tamaños de r y sus niveles de significancia. La correlación de los factores de la Escala de Motivación Académica en Estudiantes Universitarios con los factores del CEMA, se muestran en la Tabla 3. Los resultados demuestran correlaciones estadísticamente significativas y positivas

entre los factores de las escalas a excepción del factor evitación al fracaso que obtuvo una correlación negativa con el factor metas orientadas al aprendizaje del CEMA.

Tabla 6

Correlaciones de los factores de las escalas de motivación

	MOA	MOY	MOVS	MLR
Evitación del fracaso	-.167**	.460**	.436**	.384**
Orientación al rendimiento	-.083	.429**	.389**	.289**
Compromiso Familiar	.129*	.412**	.501**	.381**
Orientación al aprendizaje	.378**	.139**	.223**	.171**

Nota: MOA = Metas orientadas al aprendizaje; MOY = Metas orientadas al Yo; MOVS = Metas orientadas a la valoración social; MLR = Metas de logro o recompensa.

Todos los factores del CEMA correlacionaron con los factores de motivación académica, excepto el factor de metas orientadas al aprendizaje. Solo hubo una correlación negativa, del factor metas orientadas al aprendizaje con el factor evitación del fracaso. Con estos resultados se infiere que la escala de motivación académica es válida para la cultura mexicana.

Discusión y conclusiones Estudio 1 (B)

Esta fase tuvo como objetivo el desarrollar una escala valida y confiable de motivación académica para estudiantes universitarios de la ciudad de México. Como se puede apreciar, se mantuvieron 3 de los factores mencionados en la teoría de orientación general a metas de logro (Linnenbrink, 2005; Linnenbrink y Pintrich, 2002). Sin embargo, se encontró un factor de Compromiso familiar siendo este un factor con menos estudios en las metas de logro (Meece et al., 2006a). Así mismo se encontraron correlaciones significativas con los factores de la escala CEMA (Gaeta et al., 2015), con excepción del factor Orientación al rendimiento y Metas orientadas al aprendizaje. Por lo que se puede concluir que la escala cuenta con las propiedades psicométricas adecuadas.

Como lo menciona Contreras (2019), analizar los factores motivadores que llevan a los estudiantes universitarios a continuar sus estudios, es de interés para las Instituciones de educación superior. Dado que permite comprender la complejidad de las dimensiones social, individual, cultural y familiar de los estudiantes universitarios. Un factor que toma relevancia en los estudiantes universitarios es la evitación al fracaso, primer factor reportado en este estudio, los universitarios con esta orientación evitan realizar actividades que les puede implicar equivocaciones, dada la preocupación a la exposición por su equivocación (Linnenbrink, 2005; Meece et al., 2006).

En el factor evitación al fracaso, toma relevancia la autoevaluación que el estudiante hace de sus propias capacidades, llevándolo a experimentar situaciones adversas en la interacción cotidiana con otros compañeros, que, desde su perspectiva, tienen un mayor control de los temas. Esto último coincide con lo propuesto por Elliot (2005), quien menciona que el miedo a la crítica social y a la vergüenza son características de los estudiantes con evitación al fracaso, lo cual se ve reflejado también, en los estudiantes universitarios, quienes puede ser

consciente de la carencia de conocimiento en ciertos temas, y encaminar sus acciones al aprendizaje de estos.

En contraste con el factor evitación al fracaso, la orientación al rendimiento en estudiantes universitarios, segundo factor de la escala de motivación académica en estudiantes universitarios encamina los esfuerzos de los estudiantes a obtener resultados sobresalientes y a ser reconocidos por otros (Ecos y Manrique, 2018). Buscan sobrepasar a los compañeros, se presenta el deseo de ser reconocido por los demás con juicios favorables, incluso cuando el éxito se alcanza sin excesivo esfuerzo. En este caso, para el estudiante universitario el reconocimiento viene principalmente por los compañeros de clase y el profesor, lo cual tiene congruencia con la teoría (Linnenbrink, 2005; Linnenbrink y Pintrich, 2002; Meece et al., 2006).

La orientación al rendimiento apoya lo expuesto por Meece et al. (2006) quienes mencionan que los estudiantes encaminados a obtener buenas calificaciones requieren para ello, cierto dominio de los temas y/o consolidación de los aprendizajes, esto de tal forma que puedan obtener altas calificaciones, con el mínimo esfuerzo.

En este estudio, la dimensión familiar tomó relevancia en la orientación a metas, tal como lo mencionan Gutiérrez et al. (2017), debido a que el apoyo familiar juega en el estudiante un papel importante para que logre el éxito académico. De tal forma que, la familia como valor cultural y/o como agente de protección y apoyo instrumental (Gaeta, 2018; Hinojosa y Vázquez, 2018; Patiño-López, 2017), genera en los estudiantes un sentido de compromiso en el cual, se motivan al éxito académico como forma de retribución a la familia, particularmente los padres, esto concuerda con lo propuesto por Gutiérrez y Tomás (2018), en cuanto a que la presencia y el apoyo de los padres de familia a los estudiantes universitarios, es un factor que predice orientaciones de logro enfocadas al aprendizaje y a la automejora.

Los hallazgos de este estudio son congruentes con lo señalado por Hinojosa y Vázquez (2018) quienes refieren que la familia es un elemento que interviene en el desarrollo personal y profesional de los estudiantes. Así mismo, LaRocque et al. (2011) afirman que la presencia de la familia se asocia con una mayor asistencia a clases, mejores resultados en evaluaciones escolares, tasas más altas de egreso de niveles escolares superiores y menor repetición de grados. También se ha encontrado que las variables familiares de orden instrumental tienen efecto sobre el logro académico (Lozano, 2017).

El cuarto factor de la escala, la orientación al aprendizaje, conduce los esfuerzos de los estudiantes a dominar los contenidos de clase (Cabanach et al., 2017), pero también se presentan sentimientos de preocupación por no aprender todo lo posible en las clases, o que el tiempo no sea el suficiente para revisar todos los contenidos del programa, esto difiere en cierta medida con lo propuesto por Linnenbrink y Pintrich (2002, 2005) quienes diferencian la orientación al aprendizaje de la evitación al no aprendizaje, mencionan que por un lado el estudiante busca el aprendizaje y la automejora como meta, mientras que por el otro, encamina sus conductas a evitar no aprender (ignorar) los temas. En esta investigación en estudiantes universitarios de la ciudad de México, estas dos orientaciones se plantean como una misma meta de logro, en la cual, si bien se encuentra el interés por aprender, también se presenta la intención de no ignorar los temas de clase.

Estudio 2 Comprobación del modelo de la motivación académica en estudiantes universitarios

Justificación

Como diversos autores ya lo han mencionado para comprender a la motivación académica es necesario profundizar en la relación con los procesos sociales y culturales del estudiante (González, 2019; Koenka et al., 2021; Wentzel, 2020). Actualmente se cuenta con evidencia empírica que relaciona a la motivación académica con el individualismo-colectivismo (Tarapuez, 2016), con el Funcionamiento familiar (Vázquez y Serrano, 2017), y con el apoyo social (Durán-Aponte y Elvira-Valdés, 2015; Durán-Aponte y Pujol, 2013; Wentzel, 2020). Por lo tanto, estos estudios fundamentan teóricamente la posibilidad de un modelo de la motivación académica en estudiantes universitarios mexicanos, desde una perspectiva sociocultural y que tome en cuenta dichas variables.

Se considera que los elementos culturales que predicen a la motivación académica han sido analizados de forma aislada, por lo que la integración de dichas variables aumentará el entendimiento de este fenómeno (Kubiatko et al., 2018). Es importante aportar información de los procesos socioculturales que moldean a la motivación académica específicamente en estudiantes universitarios (Wentzel, 2020).

Un modelo predictivo dará evidencia de los efectos que tienen los procesos culturales y sociales en el desarrollo de la motivación de tal forma que esto sea de utilidad en la prevención de deserción escolar y bajo rendimiento académica (Barca-Lozano et al., 2012; Chaparro et al., 2016; Ecos y Manrique, 2018; Lastre et al., 2017).

Estudio 2 (A): Correlatos

Pregunta de investigación:

¿Cuál es la relación del colectivismo-individualismo, el funcionamiento familiar y el apoyo social con la motivación académica en estudiantes universitarios?

Objetivos específicos

- Obtener las correlaciones de los factores del colectivismo-individualismo con los factores de motivación académica.
- Obtener las correlaciones de los factores del funcionamiento familiar en adolescentes con los factores de motivación académica.
- Obtener las correlaciones de los factores de apoyo social con los factores de motivación académica.

Participantes:

Participaron 563 estudiantes de universidades públicas de la ciudad de México, 360 (64%) hombres y 203 (36%) mujeres con un rango de edad de 17 a 30 años ($M = 21.57$, $D.E. = 2.53$) Como criterios de inclusión, se planteó que los participantes fueran estudiantes inscritos a alguna universidad pública de la Ciudad de México y Área Metropolitana y como criterios de exclusión se consideró aquellos que no pertenecieran a un sistema escolarizado. Se utilizó un muestro probabilístico accidental.

Criterios de inclusión

Estudiantes universitarios de 18 a 30 años de escuelas públicas de la CDMX o Zona Metropolitana.

Criterios de exclusión

Estudiantes que ya hayan concluido el total de créditos y únicamente se encuentren en proceso de titulación y estudiantes que no se encuentren en una modalidad escolarizada.

Criterios de eliminación

Participantes con un máximo de 5% de respuestas perdidas (no haber contestado) en la batería de instrumentos.

Hipótesis estadísticas

H0: No existe una relación estadísticamente significativa de los factores de individualismo-colectivismo (colectivismo horizontal, individualismo horizontal, individualismo vertical, colectivismo vertical) con los factores de motivación académica (evitación del fracaso, orientación al rendimiento, compromiso familiar y orientación al aprendizaje).

H1: Existe una relación estadísticamente significativa de los factores de individualismo-colectivismo (colectivismo horizontal, individualismo horizontal, individualismo vertical, colectivismo vertical) con los factores de motivación académica (evitación del fracaso, orientación al rendimiento, compromiso familiar y orientación al aprendizaje).

H0: No existe una relación estadísticamente significativa de los factores de funcionamiento familiar en adolescentes (cohesión y comunicación familiar, esparcimiento y relaciones sociales armoniosas, coaliciones, y ausencia de reglas y límites) con los factores de motivación académica (evitación del fracaso, orientación al rendimiento, compromiso familiar y orientación al aprendizaje).

H1: Existe una relación estadísticamente significativa de los factores de funcionamiento familiar en adolescentes (cohesión y comunicación familiar, esparcimiento y relaciones sociales armoniosas, coaliciones, y ausencia de reglas y límites) con los factores de motivación académica (evitación del fracaso, orientación al rendimiento, compromiso familiar y orientación al aprendizaje).

H0: No existe una relación estadísticamente significativa de los factores de apoyo social para adultos (emocional, compañerismo, validación, y práctico/instrumental) con los factores de

motivación académica (evitación del fracaso, orientación al rendimiento, compromiso familiar y orientación al aprendizaje).

H1: Existe una relación estadísticamente significativa de los factores de apoyo social para adultos (emocional, compañerismo, validación, y práctico/instrumental) con los factores de motivación académica (evitación del fracaso, orientación al rendimiento, compromiso familiar y orientación al aprendizaje).

Variables.

➤ **Individualismo-Colectivismo**

Definición conceptual: La dimensión Individualismo-Colectivismo (I-C), involucra las metas, logros personales, así como los logros y las decisiones del grupo al cual los sujetos se encuentran ligados se refiere a las tendencias conductuales de un grupo o sociedad para que pongan más atención a los individuos y a los procesos internos individuales (actitudes, creencias), si son criados en culturas individualistas, y más atención a los grupos, roles, normas, deberes y relaciones entre el grupo si son criados en culturas colectivistas (Soler y Díaz, 2017).

Definición operacional: Puntuaciones obtenidas en la Escala de Individualismo-Colectivismo.

➤ **Funcionamiento familiar**

Definición conceptual: Es el conjunto de patrones de relación que se dan entre los integrantes de la familia a lo largo de su ciclo de vida, patrones que desempeñan a través de los roles establecidos y con la influencia de los ambientes sociales en los que se desenvuelven (García-Méndez et al., 2017; Jaen et al., 2014)

Definición operacional: Puntuaciones obtenidas en la escala de Funcionamiento Familiar para Adolescentes (Jaen et al., 2014).

➤ **Apoyo social**

Definición conceptual: Refiere a la ayuda, soporte o confort que un individuo recibe a través de otros, de manera tangible, práctica o emocional, lo que le transmite un sentido de ser amado, cuidado y valorado (García-Torres et al., 2017)

Definición operacional: puntajes obtenidos en los factores de la escala de apoyo social (García-Torres et al., 2017).

➤ **Motivación académica.**

Definición conceptual: La orientación general a metas que representan un patrón integrado de pensamientos y razones para la actuación, es decir un sistema o esquema organizado de aproximaciones, implicación y evaluación de la propia conducta en un contexto de logro. Incluye un gran número de pensamiento sobre los objetivos como la competencia, el éxito, la capacidad, el esfuerzo, los errores y los criterios de evaluación (Linnenbrink, 2005).

Definición operacional: Puntajes obtenidos en la escala de motivación académica en estudiantes universitarios.

Tipo de estudio y diseño:

Diseño correlacional, no experimental de un grupo.

Instrumentos

Para este estudio, se aplicó una batería de 4 escalas que a continuación se describen:

➤ **Escala de Individualismo-Colectivismo** (Soler y Diaz, 2017).

La escala está conformada por 31 ítems en 4 factores que, explican el 43.74% de la varianza total. Cuenta con una confiabilidad $\alpha=.84$, con una escala de respuesta del 1 al 5 que va de “Totalmente en desacuerdo” a “Totalmente de acuerdo”. Está compuesta de los siguientes factores: **A)Colectivismo Horizontal:** Patrón cultural en el que el individuo se ve a sí mismo

como un aspecto del grupo, en donde todos son similares entre sí; **B) Individualismo**

Horizontal: Patrón cultural donde el individuo se postula como autónomo, pero se perciben más o menos igual que los otros; **C) Individualismo Vertical:** Patrón cultural en que el individuo se postula como autónomo, pero se perciben unos a otros como diferentes, y se espera la desigualdad; **D) Colectivismo Vertical:** Patrón cultural en el que el individuo se ve a sí mismo con un aspecto del grupo, pero los miembros del grupo son diferentes unos de otros, algunos tienen más estatus que otros.

➤ **Escala de funcionamiento familiar** (Jaen et al., 2014).

Esta escala está conformada por 25 reactivos que integran 4 factores que explican el 54.26% de la varianza total, con un Alpha de Cronbach de $\alpha=0.871$, con una escala de respuesta del 1 al 5 que va de “Totalmente en desacuerdo” a “Totalmente de acuerdo”. Los factores son: **A) Cohesión y comunicación Familiar:** Menciona la importancia que tiene el transmitir lo que se piensa, siente y hace por parte del adolescente a la familia, así como de la cercanía que se mantiene a nivel afectivo; **B) Esparcimiento y relaciones sociales armoniosas:** Habla del esparcimiento y el establecimiento de relaciones sociales en diferentes ámbitos sociales y familiares. Las implicaciones que tiene la libertad para un adolescente y como pueden verse reflejadas en diferentes ámbitos de su vida personal y familiar; **C) Coaliciones:** facilita la división equitativa de labores, de autoridad y de tiempo compartido; **D) Ausencia de reglas y límites:** los patrones de interacción deben ser claros y directos, lo que favorece a que la comunicación tienda a ser equitativa (entre iguales) y respetuosa en un sistema familiar, facilitando así un buen funcionamiento.

➤ **Escala de apoyo social para adultos** (García-Torres et al., 2017)

Está integrado por 26 reactivos distribuidos en 4 factores con un $\alpha=0.937$. y una varianza explicada del 56.33%, en una escala del 1 al 5 que va de “Totalmente en desacuerdo” a

“Totalmente de acuerdo”. La escala evalúa: **A) Emocional:** Es una de las funciones del apoyo social que comprende el contar con personas en las que se puede confiar, que escuchan empáticamente en momentos de necesidad, son confidentes y pueden proveer consejo, cuidado, aceptación intimidad; **B) Compañerismo:** Refiere a las personas con las que se puede compartir actividades recreativas o pasatiempos, lo que proporciona un sentido de pertenencia e integración; **C) Validación:** Hace referencia a contar con personas que aprueban lo que se hace e implica una comparación social desde la que se provee a la persona de información sobre el comportamiento apropiado y esperado según su posición dentro de la sociedad. Para lograr dichas metas se proporciona información y guía para la solución de problemas; **D) Práctico/Instrumental:** Implica el contar con personas dispuestas a proveer ayuda o sostén, cuando se requiere, a través de hechos concretos y tangibles o al proporcionar cosas materiales específicas.

➤ **Escala de motivación académica en estudiantes universitarios.**

Descrita en el Estudio 1 (B)

Procedimiento

Los instrumentos se aplicaron en la plataforma [Google Drive], se utilizó el apoyo de redes sociales [Facebook] de escenarios educativos universitarios de la ciudad de México, con la finalidad de aplicar a los estudiantes la escala. En el cuestionario se especificó el objetivo de la investigación, se presentó el consentimiento informado y se aclaró el anonimato, garantizando la confidencialidad de los datos obtenidos.

Análisis estadísticos

Se empleó el programa SPSS, versión 22, para el análisis de los datos, Se realizaron correlaciones producto momento de Pearson para identificar el grado de relación estadísticamente significativo del colectivismo-individualismo, el funcionamiento familiar en adolescentes y el apoyo social con la motivación académica.

Resultados

En la Tabla 7 se encuentran las correlaciones identificadas entre los factores de la motivación académica en estudiantes universitarios con el apoyo social, funcionamiento familiar y el individualismo-colectivismo.

Tabla 7

Correlaciones de motivación académica en estudiantes universitarios, apoyo social, funcionamiento familiar e individualismo-colectivismo familiar

Factores	Evitación al fracaso	Orientación Al rendimiento	Compromiso familiar	Orientación al aprendizaje
<i>Funcionamiento Familiar</i>				
Cohesión y comunicación Familiar	-.165**	-.019	.255**	-.064
Esparcimiento y relaciones sociales armoniosas	-.147**	.036	.205**	-.046
Coaliciones	.120**	.206**	.145**	.021
Ausencia de reglas y límites	-.121**	-.002	-.260**	-.194**
<i>Apoyo Social</i>				
Emocional	-.048	.009	.154**	.091*
Compañerismo	-.192**	.003	.157**	.005
Validación	-.105*	.088*	.238**	.086*
Practico Instrumental	-.057	.073	.140**	.043
<i>Individualismo-Colectivismo</i>				
Colectivismo Horizontal	-.086*	-.045	.199**	.236**
Individualismo Horizontal	-.241**	.136**	.076	.070
Individualismo Vertical	-.170**	.527**	.028	.045
Colectivismo Vertical	.345**	.101*	.133**	.194**

**p < .01

* p < .05

Estudio 2 (B): comprobación del modelo

Pregunta de investigación:

¿Cómo predicen el individualismo-colectivismo, el funcionamiento familiar y el Apoyo Social a la motivación académica en estudiantes universitarios?

Objetivo general:

Predecir la motivación académica en estudiantes universitarias a partir del individualismo-colectivismo, el funcionamiento familiar y el apoyo social.

Objetivos específicos:

- Predecir a la motivación académica en estudiantes universitarios a partir del individualismo-colectivismo
- Predecir a la motivación académica en estudiantes universitarios a partir del funcionamiento familiar
- Predecir a la motivación académica en estudiantes universitarios a partir del Apoyo social.

Participantes:

Se empleó la muestra descrita en el estudio 2(A)

Tipo de estudio y diseño:

Predictivo de una muestra

Variables Independientes.

- **Individualismo-Colectivismo:** Descrita en el estudio 2(A)
- **Funcionamiento familiar:** Descrita en el estudio 2(A)
- **Apoyo social:** Descrita en el estudio 2(A)

Variable dependiente

- **Motivación académica:** Descrita en el estudio 1(B)

Instrumentos

Para este estudio, se aplicó una batería de cuatro escalas:

- **Escala de Individualismo-Colectivismo** (Soler y Díaz, 2017).

Descrita en el estudio 2(A)

- **Escala de funcionamiento familiar** (Jaen et al., 2014).

Descrita en el estudio 2(A)

- **Escala de apoyo social para adultos** (García-Torres et al., 2017).

Descrita en el estudio 2(A)

- **Escala de motivación académica en estudiantes universitarios.**

Descrita en el estudio 1 (B)

Hipótesis Conceptuales

H1: De las dimensiones del Individualismo-Colectivismo, el colectivismo horizontal y el individualismo vertical ha demostrado predecir la motivación académica (Soares, 2004).

H2: El funcionamiento familiar positivo es un factor importante que encausa una alta motivación académica (Chaparro et al., 2016; Lastre Meza et al., 2017; Robledo y García, 2009; Vázquez y Serrano, 2017).

H3: Los estudiantes altamente motivados son personas que gozan de buenas relaciones de apoyo con sus padres, maestros y compañeros (Wentzel, 2020, 2021; Wentzel et al., 2017).

Procedimiento

El mismo procedimiento descrito en el estudio 2(A)

Análisis estadísticos

Se empleó el programa SPSS, versión 22, para el análisis de los datos. Se realizaron regresiones lineales múltiples con el método paso por paso para identificar los predictores de cada factor de la motivación académica, por lo que se realizaron cuatro análisis de regresión lineal múltiple con base en criterios de porcentaje de varianza explicada y significancia estadística (Furr, 2021). Únicamente se integraron los factores que resultaron ser estadísticamente significativos en las correlaciones.

Resultados

En el primer análisis de regresión lineal múltiple paso a paso (Figura 3) se muestran los predictores del factor **Evitación al fracaso** de la variable motivación académica en estudiantes universitarios. En el primer paso del análisis, se incorporó en la ecuación el colectivismo vertical, explicó el 11% de la varianza ($\beta = .330$, $p < .000$); En el segundo paso, se incluyó el compañerismo, explicó el 15% de la varianza ($\beta = -.124$, $p < .003$). En el tercer paso, se integró el individualismo vertical, explicó el 18% de la varianza ($\beta = -.193$, $p < .000$). En el cuarto paso se integró las Colaciones, explicó el 19% de la varianza ($\beta = .142$, $p < .000$). Finalmente, en el quinto paso se incorporó la Cohesión y comunicación familiar explicando un 20% de la varianza ($\beta = -.126$, $p < .002$).

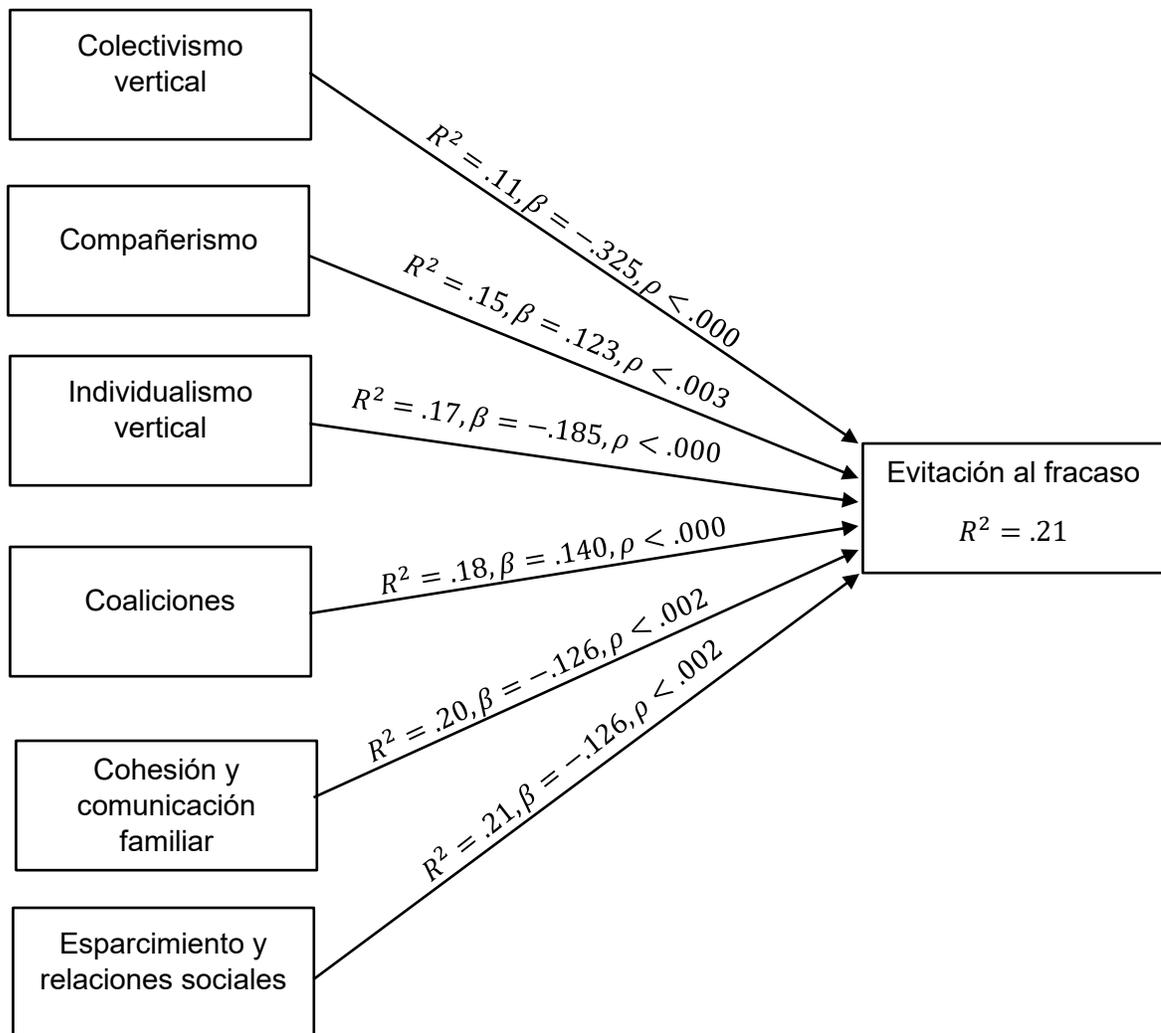


Figura 3

Predictores del factor Evitación al fracaso de la variable motivación académica en estudiantes universitarios

En el segundo análisis de regresión lineal múltiple paso a paso (Figura 4) se muestran los predictores del factor **Orientación al rendimiento** de la variable motivación académica en estudiantes universitarios. En el primer paso del análisis, se incorporó en la ecuación el Individualismo vertical, explicó el 27% de la varianza ($\beta = .515$, $p < .000$); En el segundo paso, se incluyó las Coaliciones, explicó el 28% de la varianza ($\beta = .106$, $p < .004$). En el tercer paso, se integró el Colectivismo Vertical, explicó el 29% de la varianza ($\beta = -.074$, $p < .038$).

Finalmente en el cuarto paso se incorporó el Esparcimiento y relaciones sociales explicando un 29% de la varianza ($\beta = -.74$, $p < .042$).

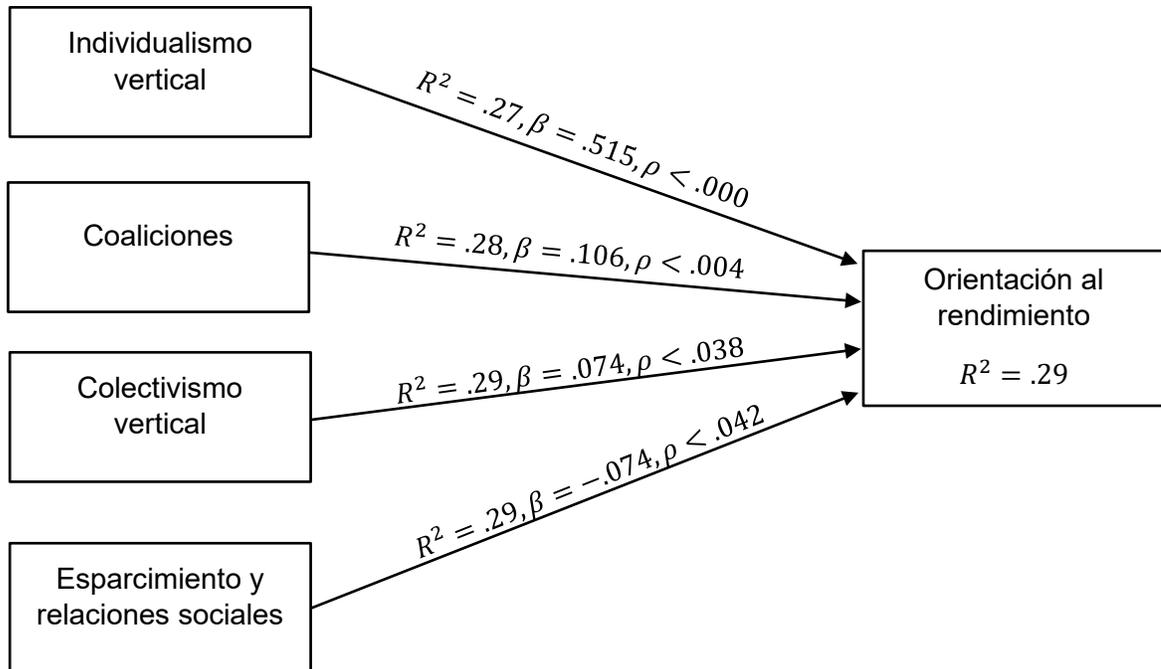


Figura 4

Predictores del factor Orientación al rendimiento de la variable motivación académica en estudiantes universitarios

En el tercer análisis de regresión lineal múltiple paso a paso (Figura 5) se muestran los predictores del factor **Compromiso familiar** de la variable motivación académica en estudiantes universitarios. En el primer paso del análisis, se incorporó en la ecuación la Ausencia de reglas y límites, explicó el 6% de la varianza ($\beta = -.249$, $p < .000$); En el segundo paso, se incluyó Cohesión y comunicación familiar, explicó el 13% de la varianza ($\beta = .181$, $p < .000$). En el tercer paso, se integró la Validación, explicó el 15% de la varianza ($\beta = .143$, $p < .001$). En el cuarto paso, se integró el Colectivismo vertical, explicó el 16% de la varianza ($\beta = .098$, $p < .012$). Finalmente, en el quinto paso se incorporó las colaciones, explicando un 17% de la varianza ($\beta = .096$, $p < .014$).

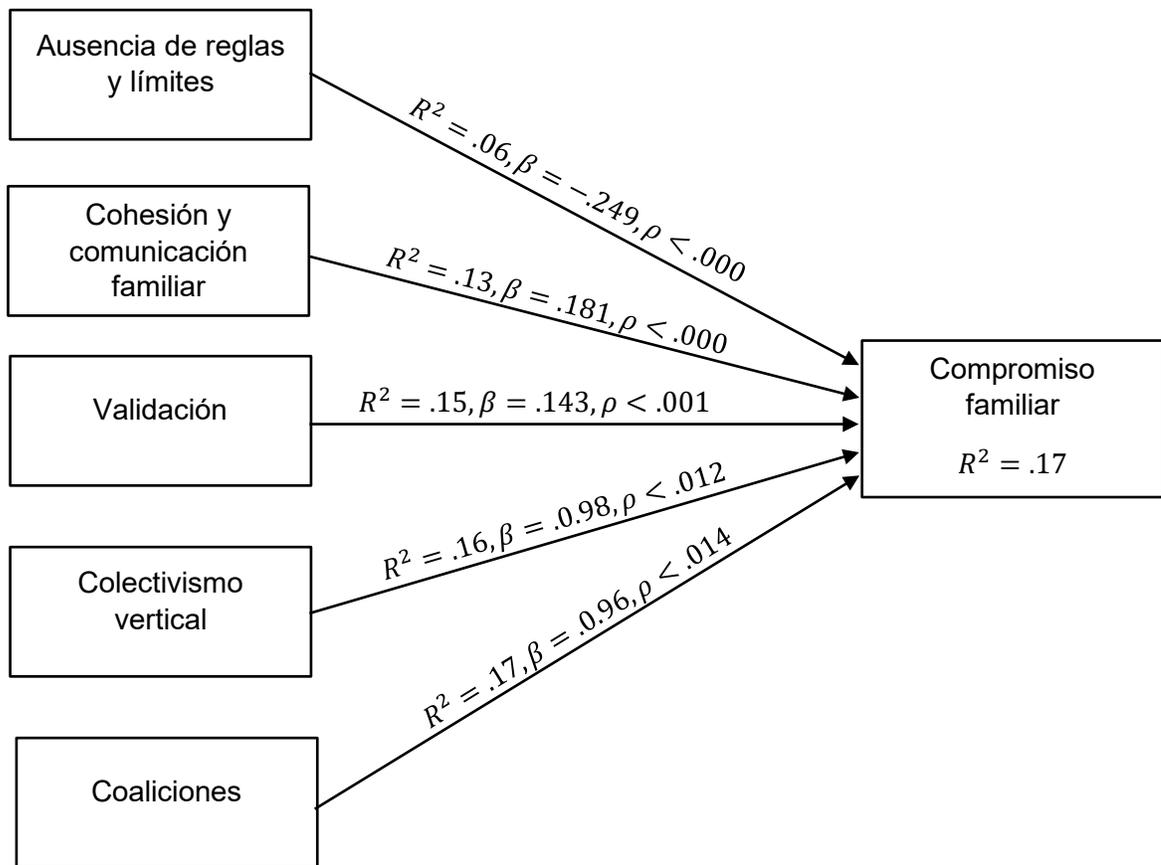


Figura 5

Predictores del factor Compromiso familiar de la variable motivación académica en estudiantes universitarios

En el cuarto análisis de regresión lineal múltiple paso a paso (Figura 6) se muestran los predictores del factor **Orientación al aprendizaje** de la variable motivación académica en estudiantes universitarios. En el primer paso del análisis, se incorporó en la ecuación el Colectivismo Horizontal, explicó el 5% de la varianza ($\beta = .269$, $p < .000$); En el segundo paso, se incluyó Cohesión y comunicación familiar, explicó el 8% de la varianza ($\beta = -.176$, $p < .000$). En el tercer paso, se integró la Ausencia de reglas y límites, explicó el 11% de la varianza ($\beta = -.164$, $p < .000$). En el cuarto paso se incorporó el Colectivismo Vertical, explicando un 12% de la varianza ($\beta = .120$, $p < .003$).

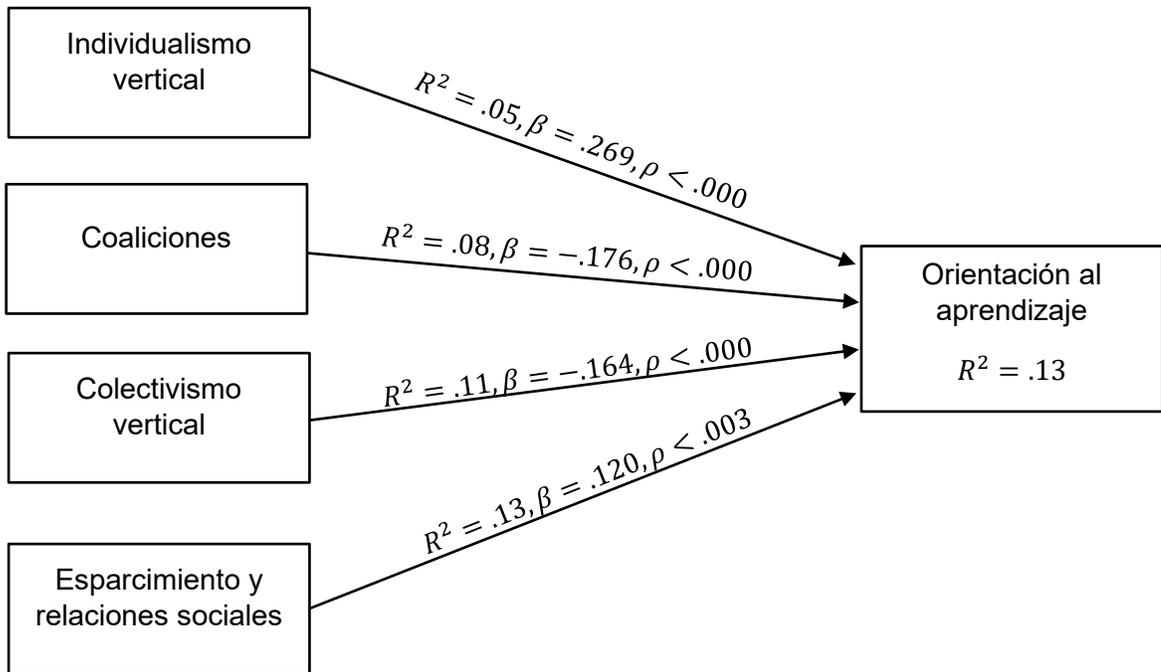


Figura 6

Predictores del factor Orientación al aprendizaje de la variable motivación académica en estudiantes universitarios

Discusión y conclusiones generales

La pandemia por COVID-19 llevó a millones de Universitarios de México y Latinoamérica a tomar clases en línea, lo cual representó un reto para alumnos y docentes, en adaptarse a las nuevas modalidades educativas. A casusa de esto, disminuyó la interacción cara a cara entre alumnos, profesores y compañeros. Pero a su vez, condujo a cientos de miles de familias mexicanas a generar nuevos patrones de convivencia en el encierro y asilamiento social. Esto cambió la forma en la que los estudiantes universitarios viven su formación profesional, pero también impactó en las relaciones sociales e interpersonales de los estudiantes.

Tal como menciona (Huamán et al., 2022) el impacto del cierre de las escuelas como resultado de la pandemia por COVID-19, cambió la dinámica educativa. Asimismo, la brecha digital se hizo más evidente, el apoyo familiar fue diverso y se redujeron los programas educativos, lo que afectó las oportunidades de aprendizaje. No obstante, esto contradice lo expuesto por (Flores-Rivas y Marquez, 2020), quien menciona que uno de los desenlaces del distanciamiento social fue que los estudiantes se adecuaron a estas circunstancias logrando desarrollar capacidades de autoestudio, de tal manera que se puede concluir que lograron una mejor capacidad de aprendizaje en las actividades académicas realizadas en el periodo que cursaron sus asignaturas en línea y a distancia.

El objetivo de esta investigación fue comprobar el modelo de la motivación académica en estudiantes universitarios a partir de las variables de individualismo-colectivismo, funcionamiento familiar y apoyo social. Como ya se mencionó, el uso de variables sociales y culturales en los estudios de éxito académico, amplía el entendimiento de la motivación académica, puesto que permite generar una visión amplia y cultural del estudiante, que ve más allá de los factores académicos (Wentzel, 2020).

La motivación académica en el estudiante universitario está en parte constituida por la valoración social que puede implicar el éxito o el fracaso académico. En esta investigación, la evitación al fracaso en el estudiante se distingue por la preocupación de ser expuesto ante los profesores y compañeros frente a una situación académica, en la que considera, no es capaz de enfrentar. El miedo a la crítica social en el universitario, lo lleva a dirigir sus esfuerzos en la simple acreditación de las evaluaciones académicas, sin importar la calificación. Esto es congruente con la teoría (Linnenbrink, 2005; Linnenbrink y Pintrich, 2000, 2002). De forma particular, la evitación a esta valoración negativa puede ser particularmente de sus compañeros o iguales, pues puede considerar que ellos tienen mejor rendimiento que el propio estudiante, también es congruente con lo propuesto por (Chávez, 2021), quien menciona que a partir de la pandemia, existió un incremento en la ansiedad de los estudiantes, esto debido al miedo al fracaso en las clases en línea.

En contraste con lo, expuesto la valoración positiva por parte del docente parece encaminar de forma relevante una orientación al rendimiento en los universitarios. En esta orientación, el estudiante se esfuerza en obtener las mejores notas posibles, lo cual también lo hace sentirse satisfecho por la valoración social positiva y por el reconocimiento que esto conlleva (Meece et al., 2006). Incluso sin emplear mucho esfuerzo en la consecución de las metas académicas, el alumno busca ser reconocido como “el mejor”, particularmente por parte de los profesores, lo que es congruente con lo propuesto por (Flores-Rivas y Márquez, 2020), quien menciona que durante la pandemia, los estudiantes se vieron en la necesidad de generar nuevas estrategias de autogestión para mantener su rendimiento.

Ya sea el rendimiento o evitar reprobación, ambas orientaciones están enfocadas en la conclusión de los estudios de licenciatura, y de forma particular en esta muestra de universitarios mexicanos, esa motivación se encuentra fuertemente relacionada con una variable cultural, la familia. Se ha planteado que la familia, es uno de los valores culturales más

importantes en la población mexicana (Díaz-Guerrero, 1994). Lo cual es congruente con la valoración que el estudiante universitario hace del reconocimiento familiar, particularmente los padres, como una orientación que lo motiva a concluir sus estudios, en parte porque lo ve como una forma de retribuir el apoyo, desde instrumental hasta afectivo, que ha recibido por parte de los padres. Esto es congruente con lo propuesto con (Ramírez, 2021), quien menciona que el acercamiento a la familia ayudó a mitigar los efectos negativos del confinamiento por la pandemia, lo cual, además fortaleció la resiliencia de los estudiantes.

Si bien lo antes descrito hace referencia en su mayoría a que la motivación del estudiante universitario está constituida por sus relaciones sociales, también es importante considerar, incluso como un factor intrínseco (Deci y Ryan, 2012) a la motivación orientada al aprendizaje, en la que entra en juego el gusto que el aprendizaje genera y el interés por dominar los temas de clase, aunque se debe considerar la preocupación o molestia de no aprender todos los temas involucrados en el calendario escolar.

Es importante resaltar que en la teoría general de metas de logro esta orientación se de dos dimensiones, por una parte el estudiante busca dominar todos los temas por el gusto de aprender (Orientación al aprendizaje) , y por otra el estudiante se preocupa por no aprender todo lo posible, o todo lo establecido en el calendario escolar (Orientación al “no aprendizaje”), esta última es la menos estudiada del modelo, dada la dificultad para ser conceptualizada (Linnenbrink, 2005; Linnenbrink y Pintrich, 2000, 2002), en esta investigación, las dos dimensiones propuestas en la teoría, se unificaron en una (Orientación al aprendizaje).

Al retomar el objetivo de estudio de esta investigación y la perspectiva sociocultural de la misma, se demostró que las variables socioculturales son variables predictoras de la motivación académica (Wentzel, 1998, 2020). Los resultados de este trabajo concluyen que:

La orientación de *evitación al fracaso* es en parte explicada de forma negativa por el colectivismo e individualismo vertical por lo que el estudiante no se ve del todo a sí mismo como un elemento perteneciente al grupo, pero tampoco se percibe autónomo al mismo, por lo que reconoce el estatus entre compañeros. Al tener el estudiante compañeros con los que puede compartir actividades y que le proporcionan un sentido de pertenencia e integración al grupo, el compañerismo es un predictor positivo de la evitación del fracaso. Otro factor positivo importante es la división equitativa de labores, tiempo y autoridad en las coaliciones familiares. La cohesión y comunicación, así como el esparcimiento y relaciones sociales en las dinámicas de la familia fueron predictores negativos, lo que supone que si estos factores están presentes, la evitación del fracaso, disminuirá.

En contraste con la evitación al fracaso, en la *orientación al rendimiento* el colectivismo e individualismo vertical son variables predictoras positivas. Los estudiantes con esta orientación buscan percibirse como diferentes a los demás, aunque bien dentro de un grupo consideran que unos tienen más estatus que otro. En cuanto a las variables familiares: la división equitativa de labores, de autoridad y de tiempo compartido que conllevan las coaliciones familiares; así como el establecimiento de relaciones sociales en diferentes ámbitos familiares, demostraron ser predictores positivos de la orientación al rendimiento.

En cuanto a la orientación enfocada en el *compromiso familiar* de los estudiantes universitarios, se encontró que es predicha por ambientes familiares con patrones de interacción claros y directos, en los que la comunicación sea equitativa, con la confianza de expresar emociones y afectos. Sin dejar de lado que existe una división equitativa de labores y de autoridad en la familia, lo cual es congruente a su vez con el colectivismo vertical, en el que el estudiante se siente parte del grupo, pero reconoce la diferencia entre los estatus del mismo. Es así que el estudiante con esta orientación cuenta con personas que aprueban lo que hace lo

que le provee información sobre el comportamiento esperado según su posición dentro de la sociedad (García-Torres et al., 2017; Patiño-López, 2017; Wentzel et al., 2017).

Los estudiantes con *orientación al aprendizaje* se postulan como autónomos y se perciben diferentes a los demás puesto que el Individualismo vertical resultó ser un predictor positivo y el colectivismo vertical uno negativo. En cuanto a la familia, el esparcimiento y relaciones sociales resultó ser un predictor positivo, en contraste, las coaliciones, resultaron ser negativa, esto probablemente porque los estudiantes universitarios con esta formación invierten más su tiempo en sus aprendizajes (Koenka et al., 2021; Linnenbrink, 2005).

Es importante destacar el momento en el que, se obtuvo la información, debido a la implementación de clases a distancia por la pandemia de COVID-19. Se menciona que si bien los estudiantes valoraron la posibilidad que les otorgó la virtualidad para garantizar la continuidad de los aprendizajes, flexibilizar y organizar los propios tiempos, desarrollar estrategias de autoaprendizaje y proporcionar comodidad, también indicaron la dificultad de realizar exámenes, deficiencias en la comprensión, ausencia de actividades prácticas y baja calidad de las interacciones a pesar de los canales virtuales de comunicación (Moreno y Chiecher, 2023). Es así que los resultados de esta investigación, se encuentran influenciados por el distanciamiento social entre profesores y compañeros, con un acercamiento a la familia debido al confinamiento. También se resaltan las investigaciones donde se menciona que, debido a la implementación de clases a distancia, los estudiantes experimentaron un aumento en la ansiedad por reprobado o fracasar (Chávez, 2021), en lo positivo, también desarrollaron estrategias que los ayudaron a mejorar sus aprendizajes (Flores-Rivas y Márquez, 2020).

Se concluye, que es conveniente en la motivación académica evitar explicaciones dicotómicas (motivado o desmotivado), incluso de niveles de motivación, puesto que como se muestra en la teoría y en los resultados de esta investigación, la motivación del estudiante universitario puede estar orientada a diferentes aristas influenciadas por la valoración que hace

de los aprendizajes, la evaluación, y el contexto, entre otros. Es importante también considerar que las orientaciones a metas no son fijas en el estudiante, dado que puede variar, lo que dependerá de los profesores, los temas y los compañeros (Gutiérrez y Tomás, 2018). Dichas orientaciones a su vez se encuentran influenciadas por factores que no dependen directamente de las Instituciones de Educación Superior, como lo son la familia (Patiño-López, 2017), Lo que permite tener una visión más integral del estudiante universitario que incluye las dimensiones socioculturales.

Finalmente, una de las limitaciones de este estudio es el no tomar en cuenta otros elementos que parecen tener relevancia en la formación profesional de los estudiantes, como la retribución económica, la posibilidad de mejores condiciones de vida y trabajo (Chalela et al., 2017), la práctica docente (Sánchez-Rosas et al., 2016b; Wentzel et al., 2017) o los temas de clase (Contreras, 2019). Esos elementos participan al igual que la familia como factores que intervienen en la motivación de los universitarios. También se debe considerar la forma de aplicación virtual consecuencia del uso de redes sociales de escenarios educativos, que fue necesario dada la pandemia por COVID-19.

Referencias

- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Alvidrez, J., & Weinstein, R. S. (1999). Early teacher perceptions and later student academic achievement. *Journal of Educational Psychology, 91*(4), 731-746.
- Anderman, E. M., Anderman, L. H., & Griesinger, T. (1999). The relation of present and possible academic selves during early adolescence to grade point average and achievement goals. *The Elementary School Journal, 100*(1), 3–17.
- Arango-Botero, D., Chalela, S., & Valencia-Arias, A. (2019). Development and validation of a scale to measure the motivation to pursue a graduate course. *Integration of Education, 23*(2), 196–207. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.095.023.201902.196-207>
- Atkinson, J. (1964). An introduction to motivation. In *An introduction to motivation*. Van Nostrand.
- Ausubel, D. (1978). *Psicología Educativa: Un Punto de Vista Cognoscitivo*. México: Trillas
- Badia, A., y Gómez, F. (2014). Condiciones del contexto instruccional que afectan el diseño de la enseñanza del profesor universitario. *Educacion XX1, 17*(2), 169–192. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11484>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist, 28*(2), 117–148.
- Barberá, E. (2000). Modelos explicativos en psicología de la motivación. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*. <http://reme.uji.es/articulos/abarbe7630705102/texto.html>
- Barca, A., Peralbo, M., Brenlla, J. C., Porto, A. M., y Santamaría, S. (2005). Enfoques de aprendizaje, rendimiento académico y usos lingüísticos (castellano/parlantes vs bilingües) en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria: un análisis diferencial. *Papeles Salmantinos de Educación, 4*, 13-34.
- Barca, A., Porto, A., Santorum, R., & Barca, E. (2005). Motivación académica, orientación a metas y estilos atribucionales: la escala CEAP-48. *Revista de Psicología y Educación, 1*(2), 103-136.
- Barca, A., Porto-Rioboo, A., Santorumaz, R., Brenlla, J., Morán, H., & Barca, E. (2008). La escala CEAP48: un instrumento de evaluación de la motivación académica y atribuciones causales para el alumnado de enseñanza secundaria y universitaria de Galicia. *Revista de Psicología y Educación, 1*, 265–302.
- 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. <https://doi.org/10.6018/analesps.28.3.156101>
- Bardin, L. (1991). *Análisis de contenido* (Vol. 89). Ediciones Akal.

- Barffusón, R. y Katra, L. (2012). *Responsabilidad y compromiso social: desafíos educativos en una sociedad global-local*. XII Coloquio Internacional de Gestión Universitaria. Veracruz, México.
- Boekaerts, M., & Boscolo, P. (2002). Interest in learning, learning to be interested. *Learning and Instruction, 12*(4), 375–382. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(01\)00007-X](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(01)00007-X)
- Bong, M. (2001a). Between-and within-domain relations of academic motivation among middle and high school students: self-efficacy, task value, and achievement goals. *Journal of Educational Psychology, 93*(1), 23-34.
- Bong, M. (2001b). Role of self-efficacy and task-value in predicting college students' course performance and future enrollment intentions. *Contemporary Educational Psychology, 26*(4), 553–570.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist, 32*(7), 513–531. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.32.7.513>
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology, 22*(6), 723.
- Brown, T. A. (2006). Confirmatory factor analysis for applied research. In *Confirmatory factor analysis for applied research*. The Guilford Press.
- Cabanach, R., Franco, V., Souto-Gestal, A., y González, L. (2017). ¿Media la orientación de las metas académicas el estrés en estudiantes universitarios? *Revista de Investigación en Educación, 15*(2), 109–121. <https://doi.org/https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6175270>
- Cabanach, R., Valle, A., Núñez, J. C., y González-Pienda, J. A. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema, 8* (1), 45-61.
- Cahuana, M., Mamani-Benito, O., y Carranza, R. F. (2020). Autoconcepto académico y motivación académica en jóvenes talento del departamento de Puno, Perú. *Propósitos y Representaciones, 8*(3). e778. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n3.788>
- Caldera, J. F., Reynoso, O. U., Angulo-Legaspi, M., Cadena, A., y Ortiz, D. E. (2018). Habilidades sociales y autoconcepto en estudiantes universitarios de la región Altos Sur de Jalisco, México. *Escritos de Psicología / Psychological Writings, 11*(3), 144–153. <https://doi.org/10.5231/psy.writ.2018.3112>
- Carreño, A., y Garrido, J. (2013). Aprendizaje motivado en alumnos universitarios: validación y resultados generales de una escala. *Revista de Investigación Educativa, 31*(2), 331-347.
- Carreño, A., y Méndez, J. (2013). Aprendizaje motivado en alumnos universitarios: Validación y resultados generales de una escala. *Revista de Investigación Educativa, 31*(2), 331–347. <https://doi.org/10.6018/rie.31.2.163581>
- Cassel, J. (1976) The Contribution of the Social Environment to Host Resistance. *American Journal of Epidemiology, 104*, 107-123.

- Castellón, S., y Ledesma, A. (2012). El Funcionamiento Familiar y su Relación con la Socialización Infantil. Proyecciones para su Estudio en una Comunidad Suburbana de Sancti Spíritus. Cuba. *Contribuciones a Las Ciencias Sociales*.
- Catalano, A. (2018). Tecnología, innovación y competencias ocupacionales en la sociedad del conocimiento. *Organización Internacional del Trabajo*, 1–70.
- Cernas, D. y Mercado, P. (2020). Perspectiva futura de tiempo y autoeficacia: Un análisis de mediación (dureza psicológica, esperanza y vitalidad) en México y EE. UU. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 54(3), e1037–e1037.
- Cetin, M. (2015). Using GIS analysis to assess urban green space in terms of accessibility: case study in Kutahya. *International Journal of Sustainable Development & World Ecology*, 22(5), 420–424.
- Chalela, S., Valencia, A., y Arango, D. (2017). Motivaciones de los estudiantes universitarios para continuar con su formación académica en programas de posgrado. *Revista Lasallista de Investigación*, 14(2), 160–170.
- Chalela-Naffah, S., Valencia-Arias, A., Ruiz-Rojas, G. A., & Cadavid-Orrego, M. (2020). Psychosocial and familial factors influencing drop-out rates among university students in the context of developing countries. *Revista Lasallista de Investigación*, 17(1), 103–115. <https://doi.org/10.22507/rli.v17n1a9>
- Chaparro, A., González, C. y Caso, J. (2016). Familia y rendimiento académico: configuración de perfiles estudiantiles en secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 53-68. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/774>
- Chávez, I. (2021). Ansiedad en universitarios durante la pandemia de COVID-19: un estudio cuantitativo. *Psicumex*, 11, 1–26. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v11i1.420>
- Church, M. A., Elliot, A. J., & Gable, S. L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 43–54. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.43>
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38(5), 300-314.
- Cohen, S. (2004). Social relationships and health. *American Psychologist*, 59(8), 676-684.
- Cohen, S., Gottlieb, B. H., & Underwood, L. G. (2001). Social relationships and health: challenges for measurement and intervention. *Advances in Mind-Body Medicine*, 17, 129-141.
- Collins, S. (2008). Statutory social workers: Stress, job satisfaction, coping, social support and individual differences. *British Journal of Social Work*, 38(6), 1173–1193.
- Contreras, M. S. (2019). Estructura y función de los programas de estudio. En Contreras, M. S. (2019). *Currículum en psicología. Evidencia desde la práctica docente*. (pp. 9-16) Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.
- Covington, M. v. (2015). The Self-Worth Theory of Achievement Motivation: Findings and Implications. *The Elementary School Journal*, 85(1), 5–20 <https://doi.org/10.1086/461388>

- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting Style as Context: An Integrative Model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487–496. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.487>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). Overview of Self-Determination Theory: An Organismic Dialectical Perspective. *Handbook Of Self-Determination Research*, 2, 3–33.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182–185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory. In R. M. Ryan (Ed.). *The Oxford handbook of human motivation*. (pp. 85–107). Oxford University Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2014). Autonomy and Need Satisfaction in Close Relationships: Relationships Motivation Theory. *Human Motivation and Interpersonal Relationships: Theory, Research, and Applications*, 53–73. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8542-6_3
- Díaz-Guerrero, R. (1972). Una escala factorial de premisas histórico-socioculturales de la familia mexicana. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 6(3-4), 235-244.
- Díaz-Guerrero, R. (1994). *Psicología del mexicano: descubrimiento de la etnopsicología*. Trillas.
- Díaz-Guerrero, R., & Szalay, L. B. (2013). *Understanding Mexicans and Americans: Cultural perspectives in conflict*. Springer Science & Business Media.
- Díaz-Loving, R. (2011). Dinámica de las premisas histórico-socio-culturales: trayecto, vigencia y prospectiva. In *Revista Mexicana de Investigación en Psicología* (Vol. 3, Issue 2).
- Díaz-Loving, R., Rivera-Aragón, S., Villanueva, G., y Cruz-Martínez, L. (2011). Las premisas histórico-socioculturales de la familia mexicana: su exploración desde las creencias y las normas. *Revista Mexicana de Investigación En Psicología*, 3(2), 128–142.
- Dowson, M., & McInerney, D. M. (2004). The development and validation of the Goal Orientation and Learning Strategies Survey (GOALS-S). *Educational and Psychological Measurement*, 64(2), 290–310.
- Dupeyrat, C., & Mariné, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults. *Contemporary Educational Psychology*, 30(1), 43–59. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.01.007>
- Durán-Aponte, E., y Elvira-Valdés, M. A. (2015). Patrones atribucionales y persistencia académica en estudiantes universitarios: validez de la Escala Atribucional de Motivación de Logro General (EAML-G). *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(2), 201–222.
- 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 (Valdivia)*, 39(1), 83–97. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100005>

- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040–1048. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1040>
- Ecos, A., y Manrique, Z. (2018). Metas académicas y rendimiento académico en estudiantes universitarios de la ciudad de Abancay. *Apuntes de Ciencia & Sociedad*, 08(01). <https://doi.org/10.18259/acs.2018004>
- Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. en Elliot, A. J. & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 52-72). New York: Guildford.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218-232.
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 461-475.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501–519. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.3.501>
- Eshel, Y., & Kurman, J. (1991). Academic self-concept, accuracy of perceived ability and academic attainment. *British Journal of Educational Psychology*, 61(2), 187–196.
- Fantuzzo, J., Tighe, E., & Childs, S. (2000). Family Involvement Questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 367.
- Feeney, B. C., & Collins, N. L. (2015). A new look at social support: A theoretical perspective on thriving through relationships. *Personality and Social Psychology Review*, 19(2), 113–147.
- Fernández, B., Morales, I., y Portal, J. (2004). Sistema de influencias para la formación integral de los egresados de los centros de Educación Médica Superior. *Educación Médica Superior*, 18(2), 1.
- Ferrando, P. J., y Anguiano-Carrasco, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en psicología. *Papeles Del Psicólogo*, 31(1), 18–33.
- Flores-Rivas, R. y Marquez, G. L. (2020). Logros de aprendizaje, herramientas tecnológicas y autorregulación del aprendizaje en tiempos de Covid 19. *Journal of business and entrepreneurial studies*, 4(3). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=573667939007>
- Fishman, C. H. (1990). *Tratamiento de adolescentes con problemas: Un enfoque de terapia familiar*. Ediciones Paidós.
- Furr, R. M. (2021). *Psychometrics: an introduction*. SAGE publications.
- Gaeta, M. L. (2018). Incidencia del sexo, número de hermanos y orden de nacimiento en las metas académicas de estudiantes universitarios. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 6(1), 57-66. <https://doi.org/10.30552/ejpad.v6i1.62>

- Gaeta, M. L., Cavazos, J., Sánchez, A. P., Rosário, P., & Högemann, J. (2015). Propiedades psicométricas de la versión mexicana del Cuestionario para la Evaluación de Metas Académicas (CEMA). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47(1), 16–24.
- Gallegos, J. A., Campos, N. A., Canales, K. A., & González, E. N. (2018). Factores determinantes en la deserción universitaria. Caso Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile). *Formación Universitaria*, 11(3), 11–18.
- García-Méndez, M., Méndez-Sánchez, M., Rivera-Aragón, S., y Peñaloza-Gómez, R. (2017). Escala de funcionamiento familiar. Propiedades psicométricas modificadas en una muestra mexicana. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 10(1), 19–28. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.10103>
- García-Méndez, M., Rivera-Aragón, S., Díaz-Loving, R., y Reyes-Lagunes, I. (2015). *Continuidad y cambio en la familia: factores intervinientes*. Editorial El Manual Moderno, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM.
- García-Torres, M., García-Méndez, M., y Rivera-Aragón, S. (2017). Apoyo social en adultos mexicanos: validación de una escala. *Acta de Investigación Psicológica*, 7(1), 2561–2567.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Gimeno, A. (2003). *La familia: el desafío de la diversidad* (2nda ed.). Ariel.
- Goddard, R. D., & Goddard, Y. L. (2001). A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 807–818.
- Gollwitzer, P. M., & Bargh, J. A. (1996). *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior*. Guilford Press.
- Gómez, A., y Sánchez, E. M. (2000). Implicaciones del modelo de valores de Schwartz para el estudio del individualismo y el colectivismo. Discusión de algunos datos obtenidos en muestras españolas. *Revista de Psicología General y Aplicada: Revista de La Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 53(2), 279–301.
- Gómez, C. G., Torregrosa, G., y Navas, L. (2002). Un análisis de las metas en situación de aprendizaje para el alumnado de Primaria y Secundaria Obligatoria. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 13(1), 69–87.
- Gonzales, E. y Evaristo, I. (2021). *Rendimiento académico y deserción de estudiantes universitarios de un curso en modalidad virtual y presencial*. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 189-202. <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.29103>
- González, A. (2005). *Motivación académica : teoría, aplicación y evaluación*. Ediciones Pirámide. https://books.google.com.mx/books/about/Motivación_académica.html?id=H4m-AQAACAAJ&source=kp_book_description&redir_esc=y
- González, D. J. (2019). Uma Concepção Integradora Da Motivação Humana. *Psicologia Em Estudo*, 24(0). <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v24i0.44183>

- Guay, F., Ratelle, C. F., & Chanal, J. (2008). Optimal learning in optimal contexts: The role of self-determination in education. *Canadian Psychology*, 49(3), 233–240.
<https://doi.org/10.1037/a0012758>
- Guilar, M. E. (2009). Las ideas de Bruner: de la revolución cognitiva a la revolución cultural. *Educere*, 13(44), 235–241.
- Gutiérrez, M., y Tomás, J. M. (2018). Motivational Class Climate, Motivation and Academic Success in University Students. *Revista de Psicodidáctica*, 23(2), 94–101.
<https://doi.org/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.
<https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.01.001>
- Hinojosa, M. B., y Vázquez, R. L. (2018). La familia como elemento mediador entre la cultura de paz y la violencia cultural. *Justicia*, 23(34), 405–455.
<https://doi.org/10.17081/just.23.34.2901>
- Hofstede, G. (1983). The cultural relativity of organizational practices and theories. *Journal of International Business Studies*, 14(2), 75–89.
- Hofstede, G. (2003). What is culture? A reply to Baskerville. *Accounting, Organizations and Society*, 28(7–8), 811–813.
- Huamán, D. R. T., Castro, L. J. T., & Cordero, R. C. (2022). Virtual education during the pandemic from the perspective of Peruvian teachers in rural schools. *Apuntes*, 49(92), 215–242. <https://doi.org/10.21678/apuntes.92.1744>
- Huertas, J. A. (2006). *Motivación: Querer aprender*. Aique Grupo Editor S.R.L.
- Icart, A., & Freixas, J. (2013). *La familia: comprensión dinámica e intervenciones terapéuticas*. Herder. <https://www.marcialpons.es/libros/la-familia/9788425431265/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021). Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED) 2020. *Nota Técnica*.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2017). Panorama educativo de México 2016. *Indicadores Del Sistema Educativo Nacional Educación Básica y Media Superior*.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2016). Encuesta Nacional de Hogares 2016, *Documento metodológico*
- Jaen, C., Rivera-Aragón, S., Villanueva, G., Velasco, P., y García-Méndez, M. (2014). Escala de funcionamiento familiar para adolescentes. In S. Rivera-Aragón, R. Díaz-Loving, e I. Reyes-Lagunes (Eds.), *La psicología social en México: Volumen XV*. (pp. 563–571). Asociación Mexicana de Psicología Social.
- Jones, B. D., & Skaggs, G. (2012). Validation of the MUSIC Model of Academic Motivation Inventory : A Measure of Students ' Motivation in College Courses. *International Conference on Motivation*.

- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31–36. <https://doi.org/10.1007/BF02291575>
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2006). *The Contributions and Prospects of Goal Orientation Theory. Educational Psychology Review*, 19, 141-184. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9012-5>
- Kerlinger, F. N., Lee, H. B., Ayala, L. E. P., y Magaña, I. M. (2002). *Investigación del comportamiento*. McGraw-Hill.
- Khalaila, R. (2015). The relationship between academic self-concept, intrinsic motivation, test anxiety, and academic achievement among nursing students: Mediating and moderating effects. *Nurse Education Today*, 35(3), 432–438.
- Kindermann, T. A., McCollam, T. L., & Gibson, E. (1996). Peer networks and students' classroom engagement during childhood and adolescence. *Social Motivation: Understanding Children's School Adjustment*, 279–312.
- Koenka, A. C., Linnenbrink-Garcia, L., Moshontz, H., Atkinson, K. M., Sanchez, C. E., & Cooper, H. (2021). A meta-analysis on the impact of grades and comments on academic motivation and achievement: a case for written feedback. *Educational Psychology*, 41(7), 922–947. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1659939>
- Krapp, A. (2002). Structural and dynamic aspects of interest development: Theoretical considerations from an ontogenetic perspective. *Learning and Instruction*, 12(4), 383–409.
- Kubiatko, M., Hsieh, M. Y., Ersozlu, Z. N., & Usak, M. (2018). The motivation toward learning among Czech high school students and influence of selected variables on motivation. *Revista de Cercetare Si Interventie Sociala*, 60, 79–93.
- Kuhl, J. (2000). A functional-design approach to motivation and self-regulation: The dynamics of personality systems interactions. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.). *Handbook of self-regulation* (pp. 111–169). Academic Press.
- Labone, E. (2004). Teacher efficacy: Maturing the construct through research in alternative paradigms. *Teaching and Teacher Education*, 20(4), 341–359.
- LaRocque, M., Kleiman, I., & Darling, S. M. (2011). Parental Involvement: The Missing Link in School Achievement. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 55(3), 115–122. <https://doi.org/10.1080/10459880903472876>
- Lastre, K., López, L. D., y Alcazar, C. (2017). Relación entre apoyo familiar y el rendimiento académico en estudiantes colombianos de educación primaria. *Psicogente*, 21(39), 102–115. <https://doi.org/10.17081/psico.21.39.2825>
- Leis, P. R., y Gallegos, R. F. (2018). Relación entre apoyo social, estrés, ansiedad y depresión durante el embarazo en una población mexicana. *Ansiedad y Estrés*, 24(2–3), 67–72.
- Lillo, N., y Roselló, E. (2004). *Trabajo social comunitario*. Narcea, S. A. de ediciones Madrid.
- Linnenbrink, E. A. (2005). The dilemma of performance-approach goals: The use of multiple goal contexts to promote students' motivation and learning. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 197–213. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.197>

- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2000). Multiple pathways to learning and achievement. In C. Sansone & Harackleskz J. M (Eds.), *Intrinsic and Extrinsic Motivation. The Search for Optimal Motivation and Performance* (pp. 195–227). Academic Press.
<https://doi.org/10.1016/b978-012619070-0/50030-1>
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review*, 31(3), 313–327.
<https://doi.org/10.1080/02796015.2002.12086158>
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57(9), 705-717. doi: 10.1037/0003-066X.57.9.705
- Lozano, A. (2017). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la Educación Secundaria. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 1(1), 43–66. <https://doi.org/10.25115/ejrep.1.101>
- Maldonado, G., Delos, M., Miró, A., Stratta, A. E., Mendoza, A. B., y Zingaretti, L. (2020). La educación superior en tiempos de COVID-19: análisis comparativo México - Argentina. *Revista de Investigación en Gestión Industrial, Ambiental, Seguridad y Salud en el Trabajo - GISST*, 2(2), 35-143. <https://doi.org/10.34893/gisst.v2i2.12>
- Manzano, V. (2012). *La universidad comprometida*. Hegoa.
- Marín I., Quintero, P. & Rivera, S. (2019). Influencia de las relaciones familiares en la primera infancia. *Poiésis*, (36), 164–183. <https://doi.org/10.21501/16920945.3196>
- Markus, H. R., & Hamedani, M. G. (2007). Sociocultural psychology: The dynamic interdependence among self systems and social systems. In S. Kitayama & D. Cohen (Eds.), *Handbook of cultural psychology* (pp. 3–39). The Guilford Press.
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224–253. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.98.2.224>
- Marsh, H. W., Byrne, B. M., & Shavelson, R. J. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 366-380.
- Marsh, H. W., Craven, R., & Debus, R. (1999). Separation of competency and affect components of multiple dimensions of academic self-concept: A developmental perspective. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-)*, 567–601.
- Marsh, H. W., Hau, K.-T., & Wen, Z. (2004). In search of golden rules: Comment on hypothesis-testing approaches to setting cutoff values for fit indexes and dangers in overgeneralizing Hu and Bentler's (1999) findings. *Structural Equation Modeling*, 11(3), 320–341.
- Marsh, H. W., & Yeung, A. S. (1997). Coursework selection: Relations to academic self-concept and achievement. *American Educational Research Journal*, 34(4), 691–720.
- McClelland, D. C. (1965). Toward a theory of motive acquisition. *American Psychologist*, 20(5), 321–333. <https://doi.org/10.1037/h0022225>

- Meece, J. L., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57(1), 487–503. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070258>
- Melguizo-Garín A., Martos-Méndez M. J. y Hombrados-Mendieta I. (2019). Influencia del apoyo social sobre el estrés y la satisfacción vital en padres de niños con cáncer desde una perspectiva multidimensional. *Psicooncología*, 16(1), 25-42. <https://doi.org/10.5209/PSIC.63646>.
- Mercado-Ruiz, A., y García-Méndez, M. (2022). Propiedades psicométricas de una escala de motivación académica en estudiantes universitarios mexicanos. *Know and Share Psychology*, 3(2), 7–20. <https://doi.org/10.25115/kasp.v3i2.7871>
- Miller, I. W., Ryan, C. E., Keitner, G. I., Bishop, D. S., & Epstein, N. B. (2000). The McMaster approach to families: Theory, assessment, treatment and research. *Journal of Family Therapy*, 22(2), 168–189. <https://doi.org/10.1111/1467-6427.00145>
- Millones, D. L. M., Ghesquière, P., van Leeuwen, K., Manrique, L., Ghesquière, P., & van Leeuwen, K. (2014). Relationship among parenting behavior, SES, academic achievement and psychosocial functioning in Peruvian children. *Universitas Psychologica*, 13(2), 639–650. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-2.rpba>
- Minkov, M., & Hofstede, G. (2012). Hofstede's fifth dimension: New evidence from the World Values Survey. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 43(1), 3–14.
- Minuchin, S. (2001). *Familias y terapia familiar*. Mexico: Gedisa.
- Minuchin, S., y Fishman, H. C. (1984). *Técnicas de Terapia Familiar*, Mexico: Paidós.
- Minuchin, S., Rosman, B. L., & Baker, L. (2013). Psychosomatic families. In *Psychosomatic families*. Harvard University Press.
- Mischel, W., & Ayduk, O. (2004). Willpower in a cognitive-affective processing system. The dynamics of delay of gratification. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.). *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications* (pp. 99-129). Guilford Press.
- Mitchell, M. (1993). Situational interest: Its multifaceted structure in the secondary school mathematics classroom. *Journal of Educational Psychology*, 85(3), 424–436. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.3.424>
- Montico, S. (2004). La motivación en el aula universitaria: ¿una necesidad pedagógica? *Ciencia, Docencia y Tecnología*, XV(29), 105–112. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14502904>
- Moreno, J. E., & Chiecher, A. C. (2023). Educación virtual durante la emergencia sanitaria: valoraciones de ingresantes universitarios de carreras de ingeniería. *Cuadernos De Investigación Educativa*, 14(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.1.3276>
- Morling, B., & Lamoreaux, M. (2008). Measuring culture outside the head: a meta-analysis of individualism—collectivism in cultural products. *Personality and Social Psychology Review*, 12(3), 199–221.
- Moxley, D. P. (1989). *Practice of Case Management*. Sage Publications.

- Musitu, G. (2000). Socialización familiar y valores en el adolescente: un análisis intercultural. *Anuario de Psicología*, 31(2), 15–32.
- Naval, C., García-López, R., Puig, J., & Santos, M. A. (2011). La formación ético-cívica y el compromiso social de los estudiantes universitarios. *Encounters on Education*, 12, 77 – 91.
- Neuliep, J. W. (2012). The relationship among intercultural communication apprehension, ethnocentrism, uncertainty reduction, and communication satisfaction during initial intercultural interaction: An extension of anxiety and uncertainty management (AUM) theory. *Journal of Intercultural Communication Research*, 41(1), 1–16.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328–346.
<https://doi.org/10.1037/0033-295X.91.3.328>
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico. (2017). Panorama de la Educación 2017. *Nota País*, 1–13.
- Olson, H. (2014) Circumplex Model of Family Systems VIII: Family Assessment and Intervention in Olson, D., Russell, C, & Sprenkle, D. (2014). Circumplex Model. In *Circumplex Model: Systemic Assessment and Treatment of Families*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315804132>
- Olson, D., & Craddock, A. E. (1980). Circumplex model of marital and family systems. *Australian Journal of Sex, Marriage and Family*, 1(2), 53-69.
<https://doi.org/10.1080/01591487.1980.11004154>
- Oyserman, D., Coon, H. M., & Kemmelmeier, M. (2002). Rethinking individualism and collectivism: evaluation of theoretical assumptions and meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 128(1), 3-72.
- Páez, D., Fernández, I., Basabe, N. & Grad, H. (2002) Valores culturales y motivación: creencias de auto-concepto de Singelis, actitudes de competición de Triandis, control emocional e individualismo-colectivismo vertical-horizontal. *Revista Española de Motivación y Emoción*. Volumen III, 169-175.
- Palmero, F., y Martínez-Sánchez, F. (2008). *Motivación y la Emoción*. McGraw-Hill.
- Patiño-López, J. A. (2017). Prácticas familiares de paz: un acercamiento a las narrativas de jóvenes universitarios. *Revista Latinoamericana En Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 1207–1222. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1522824022017>
- Pienda, J. A. G., Núñez, J. C., Álvarez, L., y Pumariega, S. G. (2002). Inducción parental a la autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 14(4), 853–860.
- Piña-Watson, B., López, B., Ojeda, L., & Rodríguez, K. M. (2015). Cultural and cognitive predictors of academic motivation among Mexican American adolescents: Caution against discounting the impact of cultural Processes. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 43(2), 109–121. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1912.2015.00068.x>
- Polaino-Lorente, A., y Martínez, P. (2003). *Evaluación psicológica y psicopatológica de la familia*. Rialp.

- Ramírez Cerón, G. G. (2021). La familia y el juego como estrategia de aprendizaje a distancia durante la pandemia del Covid-19 en México: Una propuesta desde la enseñanza universitaria en ciencias de la salud. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 21(65). <https://doi.org/10.6018/red.456231>
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147-169. <https://doi.org/10.1023/B:MOEM.0000032312.95499.6f>
- Reyes, I., y García y Barragán, L. F. (2008). Procedimiento de Validación Psicométrica Culturalmente Relevante: Un Ejemplo. En S. Rivera, R. Díaz-Loving, R. Sánchez e I. Reyes (Eds.), *La Psicología Social en México XII* (pp. 625-630). Asociación Mexicana de Psicología Social.
- Robledo, P. y García, J. N. (2009). El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje: revisión de estudios empíricos. *Aula Abierta*, 37(1), 117–128.
- Rosenthal, R. (2002). Covert communication in classrooms, clinics, courtrooms, and cubicles. *American Psychologist*, 57(11), 839.
- Rottinghaus, P. J., Larson, L. M., & Borgen, F. H. (2003). The relation of self-efficacy and interests: A meta-analysis of 60 samples. *Journal of Vocational Behavior*, 62(2), 221–236.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). *La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being*. 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037110003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2006). Self-Regulation and the Problem of Human Autonomy: Does Psychology Need Choice, Self-Determination, and Will? *Journal of Personality*, 74(6), 1557–1586. <https://doi.org/10.1111/J.1467-6494.2006.00420.X>
- Ryff, C. D., Love, G. D., Miyamoto, Y., Markus, H. R., Curhan, K. B., Kitayama, S., Park, J., Kawakami, N., Kan, C., & Karasawa, M. (2014). Culture and the promotion of well-being in East and West: Understanding varieties of attunement to the surrounding context. In G. A. Fava & C. Ruini (Eds.). *Increasing Psychological Well-Being in Clinical and Educational Settings*, Cross-Cultural Advancements in Positive Psychology 8. (pp. 1–19). Springer Science.
- Sánchez, M., Martínez, A., Torres, R., de Agüero, M., Hernández, A., Benavides, M., Rendón, V., y Jaimes, C. (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*, 21(3), 4-25. <https://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2020.v21n3.a12>
- Sánchez, M., Martínez, A. M. del P., Torres, R., de Agüero, M., Hernández, A. K., Benavides, M. A., Rendón, V. J., y Jaimes, C. A. (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*, 21(3). <https://doi.org/10.22201/CODEIC.16076079E.2020.V21N3.A12>
- Sánchez-Rosas, J., Takaya, P. B., y Molinari, A. V. (2016a). Atención en clase: rol predictivo del comportamiento docente, valor de la tarea, autoeficacia, disfrute y vergüenza. *Psiciencia. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 8(3), 1-26.

- Sánchez-Rosas, J., Takaya, P. B., & Molinari, A. V. (2016b). The Role of Teacher Behavior, Motivation and Emotion in Predicting Academic Social Participation in Class. *Pensando Psicología*, 12(19), 39–53. <https://doi.org/10.16925/pe.v12i19.1327>
- Santos, M. A., Godás, A., Ferraces, M. J., & Lorenzo, M. (2016). Academic performance of native and immigrant students: A study focused on the perception of family support and control, school satisfaction, and learning environment. *Frontiers in Psychology*, 7, 1560. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01560>
- Sarason, I. G., Levine, H. M., Basham, R. B., & Sarason, B. R. (1983). Assessing social support: The Social Support Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 127–139. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.127>
- Schiefele, U. (1999). Interest and Learning From Text. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 257–279. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0303_4
- Schmelkes, S. (2020). La educación superior ante la pandemia de la Covid-19: el caso de México. *Universidades*, 71(86), 73–87. <https://doi.org/10.36888/UDUAL.UNIVERSIDADES.2020.86.407>
- Schutz, P. A. (1994). Goals as the transactive point between motivation and cognition. *Perspectives on Student Motivation, Cognition and Learning: Essays in Honor of Wilbert J. McKeachie*, 113–133.
- Secchi, M. A., y Medina, A. (2010). Didáctica aplicada a la medicina y ciencias de la salud. *Editorial Amalevi*.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407–441.
- Shiraev, E. B., & Levy, D. A. (2020). *Cross-cultural psychology: Critical thinking and contemporary applications*. Routledge.
- Siguenza, W., Buñay, R., & Guamán-Arias, M. (2017). Funcionamiento familiar real e ideal según el modelo Circumplejo de Olson. *Maskana*, 8, 77–85.
- Singelis, T. M., Triandis, H. C., Bhawuk, D. P. S., & Gelfand, M. J. (1995). Horizontal and vertical dimensions of individualism and collectivism: A theoretical and measurement refinement. *Cross-Cultural Research*, 29(3), 240–275.
- Soler, A. B., y Chirolde, R. R. (2010). Motivación y rendimiento docente en estudiantes bolivianos del Nuevo Programa de Formación de Médicos. *Educación Médica Superior*, 24(1), 42–51.
- Soler, F. L., y Díaz, R. (2017). Validación de una Escala de Individualismo y Colectivismo. *Uaricha*, 14(32), 44–52. <http://www.revistauaricha.umich.mx/index.php/urp/article/view/150>
- Spera, C., & Wentzel, K. R. (2003). Congruence between students' and teachers' goals: Implications for social and academic motivation. *International Journal of Educational Research*, 39(4–5), 395–413.

- Tarapuez, E. (2016). Las dimensiones culturales de Geert Hofstede y la intención emprendedora en estudiantes universitarios del departamento del Quindío (Colombia). *Pensamiento & Gestión*, 41, 60–90.
- Tarazona, E. S., Cabrera, R. V., y Iguarán, P. D. H. (2021). Propiedad privada y territorio indigenista: la dicotomía individualismo-colectivismo. *Jangwa Pana*, 20(3), 440-451. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?>
- Triandis, H. C. (2001a). Individualism-collectivism and personality. *Journal of Personality*, 69(6), 907–924.
- Triandis, H. C. (2001b). Individualism-collectivism and personality. *Journal of Personality*, 69(6), 907–924. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.696169>
- Triandis, H. C. (2006). Cultural aspects of globalization. *Journal of International Management*, 12(2), 208–217. <https://doi.org/10.1016/j.intman.2006.02.010>
- Trigwell, K., & Prosser, M. (1997). Towards an understanding of individual acts of teaching and learning. *Higher Education Research & Development*, 16(2), 241–252.
- Usher, A., & Kober, N. (2012). What Roles Do Parent Involvement , Family Background , and Culture Play in Student Motivation ? *The George Washington University*, 2009, 1–14.
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2006). Sources of academic and self-regulatory efficacy beliefs of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 31(2), 125–141.
- Valdés, A. G., Valdés, A. M., y Fernández, B. (2016). Estrategia pedagógica para elevar la formación vocacional y orientación profesional de los estudiantes de enfermería en la facultad “General Calixto García”, 2013-2014. *Revista Cubana de Educacion Medica Superior*, 30(2).
- Valdez-Huirache, M. G., y Álvarez-Bocanegra, C. (2018). Calidad de vida y apoyo familiar en adultos mayores adscritos a una unidad de medicina familiar. *Horizonte Sanitario*, 17(2), 113–121.
- Valle, A., Cabanach, R. G., Rodríguez, S., Núñez, J. C., y González-Pienda, J. A. (2006). Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio. *Psicothema*, 18(2), 165–170.
- Vallerand, R. J., & Ratelle, C. F. (2002). Intrinsic and extrinsic motivation: A hierarchical model. *Handbook of Self-Determination Research*, 128, 37–63.
- Vázquez, M., y Serrano, A. (2017). Dinámica Familiar y su Influencia en el Bajo Rendimiento Académico de Adolescentes de Educación Básica Superior. Cuenca, Ecuador. 2014-2015. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 20(2), 797-828. www.revistas.unam.mx/index.php/repwww.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin
- Velázquez, Y. & González, M. (2017). Factores asociados a la permanencia de estudiantes universitarios: caso UAMM-UAT. *Revista de la educación superior*, 46(184), 117-138. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.11.003>
- Weiner, B. (1972). Attribution Theory, Achievement Motivation, and the Educational Process. *Review of Educational Research*, 42(2), 203–215. <https://doi.org/10.3102/00346543042002203>

- Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 616–622. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.4.616>
- Weiner, B. (2018). The legacy of an attribution approach to motivation and emotion: A no-crisis zone. *Motivation Science*, 4(1), 4–14. <https://doi.org/10.1037/MOT0000082>
- Weiner, B., Kindermann, T. A., McCollam, T. L., & Gibson, E. (1996). Peer networks and students' classroom engagement during childhood and adolescence. In K. Wentzel & J. Juvonen (Eds.) *Social Motivation* (pp. 279–312). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511571190.014>
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202–209. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.202>
- Wentzel, K. R. (2020). The Role of Family and Culture in Motivation to Learn. In Wentzel, K. R. (2020). *Motivating Students to Learn* (pp. 304–344). Routledge.
- Wentzel, K. R. (2021). Motivational decision-making in achievement settings: A competence-in-context approach. In A. J. Elliot (Ed.), *Advances in Motivation Science*, Vol. 8 (pp. 245–284). Elsevier. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/bs.adms.2020.06.002>
- Wentzel, K. R., Barry, C. M., & Caldwell, K. A. (2004). Friendships in middle school: Influences on motivation and school adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 195-203.
- Wentzel, K. R., Muenks, K., McNeish, D., & Russell, S. (2017). Peer and teacher supports in relation to motivation and effort: A multi-level study. *Contemporary Educational Psychology*, 49, 32–45. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.11.002>
- Wentzel, K. R., & Watkins, D. E. (2002). Peer relationships and collaborative learning as contexts for academic enablers. *School Psychology Review*, 31(3), 366–377.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68–81.
- Wills, T. A., & Shinar, O. (2000). Measuring perceived and received social support. In S. Cohen, L. G. Underwood, & B. H. Gottlieb (Eds.), *Social support measurement and intervention: A guide for health and social scientists* (pp. 86–135). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/med:psych/9780195126709.003.0004>
- Wolters, C. A. (1999). The relation between high school students' motivational regulation and their use of learning strategies, effort, and classroom performance. *Learning and Individual Differences*, 11(3), 281–299. [https://doi.org/10.1016/S1041-6080\(99\)80004-1](https://doi.org/10.1016/S1041-6080(99)80004-1)
- Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 236-250.
- Yilmaz, O., Harma, M., Bahçekapili, H. G., & Cesur, S. (2016). Validation of the Moral Foundations Questionnaire in Turkey and its relation to cultural schemas of individualism and collectivism. *Personality and Individual Differences*, 99, 149–154.