

01963



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA
DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO

INFLUENCIA DEL FUNCIONAMIENTO FAMILIAR Y EL MEDIO ESCOLAR SOBRE LA MOTIVACION Y EL DESEMPEÑO ESCOLAR

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN PSICOLOGIA EDUCATIVA
P R E S E N T A :

CAROLINA SARMIENTO SILVA

DIRECTOR DE TESIS: DR. JAVIER AGUILAR VILLALOBOS
COMITE DE TESIS: DRA. PATRICIA ANDRADE PALOS
DRA. LAURA HERNANDEZ GUZMAN
SUPLENTE: MTRA. ESTELA JIMENEZ HERNANDEZ
DRA. LIZBETH O. VEGA PEREZ



MEXICO, D.F.

2004



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.

Para:

Dr. Jesús Figueroa Nazuno

Dr. Javier Aguilar Villalobos

Agradecimientos:

- Al Dr. Javier Aguilar Villalobos quien ha sido uno de los pilares de mi formación profesional.
- A las Dras. Patricia Andrade Palos, Laura Hernández-Guzmán, Lizbeth Vega Ortega y Estela Morales miembros del comité de tesis por su apoyo a través de sus comentarios y sugerencias que permitieron enriquecer este trabajo.
- A Eugenio Lugo López por su apoyo y asesoría en el análisis estadístico de este trabajo.
- A la Dra. Lilia Berta Alfaro Martínez por sus comentarios y observaciones a este trabajo.
- A las alumnas y alumnos de la Preparatoria 8 “Miguel E. Schulz” de la Escuela Nacional Preparatoria que cooperaron en esta investigación y que están esperando respuestas derivadas de ella.
- A los profesores del colegio de psicología del mismo plantel que amablemente me brindaron las facilidades para la realización de este trabajo.

RESUMEN

Se investigaron las relaciones entre el funcionamiento familiar, algunas variables del medio escolar y la motivación y el desempeño escolar de estudiantes. Se empleó un diseño ex post facto y se aplicó un cuestionario a 454 alumnos de la Escuela Nacional Preparatoria.

El análisis psicométrico de las escalas mostró una alta confiabilidad y validez. Se encontró que tanto el estilo **autorizativo** como el **permisivo** de la madre se relacionan positivamente con motivación de logro, satisfacción familiar, diálogo, percepción positiva de la madre, así como negativamente con problemas en la comunicación y percepción negativa de la madre. Adicionalmente, el autorizativo se relaciona positivamente con motivación intrínseca, autoeficacia y con promedio. Los estilos **negligente** y **autoritario** se relacionan positivamente con desinterés hacia el estudio, y negativamente con satisfacción familiar y diálogo; el primero se relaciona además negativamente con motivación de logro, motivación intrínseca y autoeficacia, pero positivamente con percepción negativa de la madre; el segundo se relaciona positivamente a su vez con problemas en la comunicación y con percepción negativa de la madre y negativamente con percepción positiva de la madre. El modelo estructural de motivación de logro mostró que las variables que tienen mayor impacto positivo fueron la motivación intrínseca, la autoeficacia, la satisfacción familiar y el estilo autorizativo y el mayor impacto negativo lo tuvo el estilo negligente. Además la satisfacción afecta de manera directa e indirecta a las tres variables motivacionales. Las variables que tuvieron mayor impacto positivo sobre la satisfacción familiar fueron el estilo autorizativo, la percepción positiva y la motivación intrínseca. El mayor impacto negativo lo tuvo el estilo negligente.

Los resultados están de acuerdo con investigaciones anteriores donde el estilo autorizativo se asocia con ajuste psicosocial, éxito académico y motivación intrínseca (Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts & Fraleigh, 1987; Ginsburg & Bronstein, 1993; Maccoby & Martín, 1983). Así como los referidos en las relaciones entre motivación de logro, motivación intrínseca y autoeficacia con la ejecución académica en situaciones de salón de clase (Aguilar, Martínez, Valencia, Romero & Vargas, 2001; Valencia, 2003).

INDICE

	págs.
Introducción.	1
Capítulo 1. Funcionamiento Familiar	5
Estilos parentales	5
Investigaciones sobre Estilos Parentales y Prácticas de crianza en México	9
Estudios sobre la relación entre factores familiares y variables motivacionales	12
Estudios sobre la relación entre factores familiares y de desempeño escolar	13
Satisfacción y comunicación familiar	14
Capítulo 2. Motivación	18
Concepto de motivación	18
Aproximaciones sobre la motivación	18
Motivación de logro	19
Motivación intrínseca	23
Percepción de autoeficacia	27
Desempeño escolar	32
Capítulo 3. Investigación de campo	34
Objetivos	34
Hipótesis	35
Método	36
Diseño de investigación	36
Variables	36
Sujetos	38
Instrumentos	40
Fase 1. Análisis psicométricos de los instrumentos	43
Fase 2. Estudio de las relaciones e influencias entre variables.	44
Capítulo 4. Resultados	45
1. Análisis Psicométrico de las Escalas.	45

2. Estudio de las relaciones e influencias entre variables.	52
A. Diferencias en el funcionamiento familiar considerando las variables del medio escolar y del desempeño escolar.	52
Diferencias de las variables familiares en relación con las variables escolares y el tipo de familia.	53
Diferencias de las variables motivacionales en relación con las variables escolares.	57
Diferencias de las variables familiares en relación con el turno escolar y el sexo	60
Análisis de las diferencias de las variables motivacionales con Relación al turno escolar y al sexo.	61
B. Relaciones entre las variables del funcionamiento familiar y entre el funcionamiento familiar y las variables motivacionales.	62
C. Variables predictoras del funcionamiento familiar y de la motivación.	66
D. Efectos del funcionamiento familiar sobre la motivación de los estudiantes de la Escuela Nacional Preparatoria	67
Capítulo 5. Discusión y Conclusiones.	71
Análisis psicométrico de los instrumentos.	71
Diferencia entre las áreas, desempeño escolar, edad, turno, sexo y tipo de familia con respecto a las variables familiares y motivacionales.	72
Principales relaciones entre los estilos parentales, otras variables familiares y las variables motivacionales.	78
Diferentes efectos del funcionamiento familiar sobre la motivación.	81
Conclusiones.	83
Limitaciones y Sugerencias.	85
Referencias	89
Apéndice. Cuestionario.	95

INTRODUCCIÓN

La investigación sobre la adolescencia ha pasado de una perspectiva individual a una social que toma en consideración diferentes contextos, entre ellos el familiar. Esto supone reconocer que la familia juega un papel relevante en el desarrollo del individuo, en general en su proceso de socialización, como ha sido ampliamente investigado; y, más particularmente, en su ajuste psicosocial.

Una de las tareas más importantes de esta etapa es la adquisición de autonomía, que consiste en una separación o distanciamiento gradual de los adolescentes con relación a sus padres. No significa la ruptura de las relaciones familiares, sino la transformación en relaciones más igualitarias y recíprocas (Chapela, 1996; Krauskopf, 1996; Smetana, 1995).

De acuerdo a Musitu, Buelga, Lila y Cava (2001) los conflictos más frecuentes entre padres e hijos se deben, principalmente, a la incompatibilidad entre las necesidades de independencia de los adolescentes y el hecho de que los padres siguen viendo y tratando a sus hijos como niños; a que disminuye la cantidad de tiempo que pasan juntos y cambia su percepción de proximidad emocional; al ánimo depresivo; al consumo de sustancias y a la maduración temprana de los jóvenes. De acuerdo con estos autores, los retos más difíciles de los padres en la educación de los adolescentes son: renegociar la forma de relación con los hijos sexualmente maduros; revisar normas y reglas, modificar las discusiones familiares; negociar el nivel de supervisión y control, así como facilitar la socialización con su grupo de iguales.

Por su parte Smetana (1995) señala que lo que se tiene que renegociar en esta etapa son los límites de lo que los adolescentes consideran legítimo y sujeto a la autoridad paterna y lo que consideran bajo su dominio personal.

Es posible observar la influencia de la familia en la conducta de los adolescentes, fuera de este ámbito, por ejemplo: en la manera en que los jóvenes negocian con otras personas sus principales actividades, en la forma de implicarse con problemas de conducta, y en su habilidad para establecer relaciones afectivas significativas y duraderas. La familia participa en la potenciación de la autonomía, la independencia de los hijos y en el desarrollo de su capacidad para tomar decisiones en diversos contextos sociales.

Los diferentes aspectos de la familia que tienen impacto sobre la socialización de los hijos adolescentes que han sido estudiados son: los estilos parentales, los patrones de crianza o estilos de crianza, la estructura familiar y, en general, el funcionamiento familiar.

En este trabajo se retomó el concepto de estilos parentales, junto con otras variables familiares que conforman el funcionamiento familiar, como: la satisfacción, la comunicación con la familia y la percepción de los padres.

La investigación en este campo ha demostrado que los estilos parentales se relacionan en general con el desarrollo psicosocial, el desempeño académico, la motivación intrínseca, las competencias sociales, la personalidad, la independencia y autonomía, la autoestima y el ajuste familiar (Baumrind, 1967, citado en Vallejo, 2002; 1971; Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts & Fraleigh, 1987; Ginsburg & Bronstein, 1993; Lamborn, Mounts, Steinberg, & Dornbusch, 1991; Maccoby & Martín, 1983; Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts & Dornbusch, 1994, citado en Vallejo, 2002). Dicha investigación también ha planteado la necesidad de buscar modelos explicativos que permitan entender con mayor profundidad el comportamiento de los adolescentes, particularmente el de los adolescentes escolarizados (Aguilar, 2003; Aguilar, Valencia, & Romero, en prensa).

Por otro lado, se plantea la necesidad de comprender qué factores influyen y promueven la presencia de adicciones, conductas antisociales, bajo rendimiento escolar, falta de motivación, desinterés y deserción escolar, entre otras problemáticas que se presentan frecuentemente en instituciones educativas. Se sabe de antemano que todas estas problemáticas son complejas y que tienen implicaciones sociales, culturales y económicas, pero también que participan algunos aspectos psicológicos como el funcionamiento familiar. Estas mismas necesidades sociales ejercen una intensa presión para desarrollar estrategias remediales ante los problemas existentes y, de ser posible, preventivas para proveer a los jóvenes de recursos con los que puedan afrontar diversas situaciones de riesgo.

Al mismo tiempo, la falta de motivación hacia el estudio de los adolescentes expresadas por muchos profesores del nivel medio superior, e incluso reconocida por los propios alumnos, representa un problema para los docentes; quienes señalan a la psicología la necesidad de identificar y explicar los factores vinculados con la motivación hacia el aprendizaje escolar; así como de proponer soluciones integrales al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, en el nivel de educación media superior generalmente los maestros están desvinculados de los padres de sus alumnos y frecuentemente los consideran como los causantes de los problemas y fracasos académicos de los jóvenes.

Las relaciones entre los padres de los jóvenes y la escuela son complejas, comprenderlas y tratar de modificarlas resulta aún más complicado, no obstante este trabajo pretendió analizar cómo algunas variables familiares se relacionan con otras variables escolares como son las motivacionales y el desempeño escolar.

Además, se tomaron en consideración variables del medio escolar como el turno y el área de estudio, que podrían ejercer algún efecto sobre la motivación y el desempeño escolar y que seguramente afectarían las relaciones de los jóvenes con sus familias.

Por lo anterior, el propósito de esta investigación fue encontrar explicaciones de las relaciones entre los estilos parentales de la madre y del padre (autorizativo, permisivo, negligente y autoritario), la satisfacción, la comunicación familiar, la percepción de los padres y algunas variables escolares con cuatro variables motivacionales (motivación de logro, motivación intrínseca, autoeficacia y desinterés hacia el estudio) y también con el desempeño escolar de adolescentes de 6° año del plantel 8 de la Escuela Nacional Preparatoria.

El trabajo está organizado en cinco capítulos. En el capítulo 1 se describen los principales resultados de la investigación en estilos parentales, desde que la clasificación de estos estilos fue propuesta por Baumrind (1967, citado en Vallejo, 2002 y 1971) y por Maccoby y Martín (1983), se analizan las dimensiones que conforman a la satisfacción con el funcionamiento familiar y a la comunicación familiar, así como algunos resultados de la investigación desarrollada por Musitu et al. (2001). Se presentan investigaciones realizadas en México sobre las relaciones de estas variables con el apoyo familiar y de los amigos, trastornos de ansiedad, comunicación, conflictos de autoridad, trastornos alimenticios, entre otros. Se hace énfasis en las investigaciones que tratan de relacionar el funcionamiento familiar con variables motivacionales y de rendimiento académico.

En el segundo capítulo se presenta el concepto de motivación; una descripción de las principales aproximaciones al estudio de la motivación; así como una breve reseña en torno a los conceptos de motivación de logro, motivación intrínseca y autoeficacia, sus principales características y algunos resultados de las investigaciones que se han hecho en

torno a estas variables. Se destaca la fuerte relación entre estas tres variables motivacionales. Asimismo, se revisa sucintamente el concepto de desempeño escolar y las principales limitaciones encontradas en su empleo.

En el tercer capítulo se presenta la investigación de campo que se llevó a cabo en dos fases: la primera consistió en un análisis psicométrico de los instrumentos empleados, la segunda pretendió probar las relaciones entre las diferentes variables, así como elaborar un modelo explicativo de los principales efectos encontrados.

En el cuarto capítulo se describen los resultados de la investigación, comenzando por las características de confiabilidad y validez de las escalas; posteriormente, se presentan las comparaciones entre las variables familiares, variables del medio escolar, variables motivacionales y variables del desempeño escolar; a continuación, se establecen las principales correlaciones encontradas entre las variables, así como las variables que predicen a la motivación de logro y a la satisfacción familiar; finalmente, se presenta el modelo estructural de motivación de logro elaborado.

El quinto capítulo está constituido por las conclusiones principales y se explican con base en la teoría revisada. Las principales conclusiones de esta trabajo tuvieron que ver con las diferencias entre estilos parentales, en relación con el área de estudio, el desempeño escolar, el turno, el sexo, el tipo de familia, la motivación de logro, la motivación intrínseca, la autoeficacia y el desinterés. El modelo desarrollado permitió explicar los efectos de la motivación intrínseca, la autoeficacia, y la satisfacción sobre la motivación de logro. Al mismo tiempo, se encontró que la satisfacción con el sistema familiar tiene efectos directos e indirectos sobre las distintas variables motivacionales y recibe efectos directos e indirectos de las distintas variables familiares. Finalmente, en este capítulo se señalan las limitaciones de este estudio, así como algunas sugerencias para investigaciones posteriores.

CAPÍTULO I. FUNCIONAMIENTO FAMILIAR.

El funcionamiento familiar se define como el conjunto de rasgos que caracteriza a la familia como sistema y que explican las regularidades encontradas en la forma en que el sistema familiar opera, evalúa o se comporta (McCubbin & Thompson, 1987, citado en Musitu, Buelga, Lila & Cava, 2001). Entre las variables más importantes del funcionamiento familiar, revisaremos los estilos parentales de la madre y del padre, la satisfacción y la comunicación familiar, que en conjunto permiten comprender las interacciones en la familia.

Estilos parentales.

Un concepto fundamental para estudiar la importancia del factor familiar en la adolescencia es el de estilos y prácticas parentales. El estilo parental es el clima emocional dentro del cual ocurre la socialización, se le define como una constelación de actitudes hacia los hijos que, consideradas conjuntamente crean un “clima emocional” en el que se expresan las conductas de los padres, por su parte, las prácticas parentales se refieren a las conductas que se encuentran dirigidas a alcanzar un objetivo de socialización, los valores u objetivos de socialización, incluyen tanto la adquisición de habilidades y conductas específicas como la adquisición de cualidades más globales (Musitu et al. 2001).

Los trabajos sobre prácticas de crianza se refieren a la forma en que los padres organizan y llevan a cabo una serie de actividades muy concretas en áreas específicas de la educación de los hijos(as). Prácticas de crianza y estilos parentales son conceptos que están muy relacionados, sin embargo, el segundo es más general y se conforma por las prácticas de crianza concretas. Así dos familias pueden compartir el mismo estilo parental, pero prácticas de crianza diferentes en un mismo tópico (Darling & Steinberg, 1993).

La literatura proporciona amplia evidencia de que el clima parental, la disciplina inductiva, las prácticas correctivas sin castigo, y la consistencia en la crianza de los niños están asociadas al desarrollo mental positivo (Baumrind, 1991; Ortega, 1994; Steinberg, Elmen & Mounts, 1989).

La mayoría de las investigaciones sobre estilos parentales destacan la existencia de dos factores básicos o dimensiones que explican la mayor parte de la variabilidad de la conducta disciplinar: el apoyo y el control parental.

Baumrind (1967, citado en Vallejo, 2002; 1971), llevó a cabo observaciones en la casa, la escuela y ambientes de laboratorio, usando entrevistas con padres de niños y niñas desde guardería hasta el nivel de primaria, y propuso dos dimensiones para analizar las interacciones entre padres e hijos que son la atención a las necesidades de sus hijos y la exigencia y monitoreo de las actividades de ellos, la combinación de ellos genera los estilos de paternidad siguientes:

- El *estilo autoritario*, en él los padres valoran la obediencia y creen en la restricción, asimismo proporcionan poca atención a las necesidades de sus hijos.
- El *estilo permisivo*, consiste en que los padres proporcionan toda la autonomía posible, siempre que no se ponga en peligro la supervivencia física del hijo o hija. Los padres son poco exigentes, pero atienden las necesidades de sus hijos.
- El *estilo autoritativo*, cuando los padres intentan dirigir las actividades del hijo de modo racional y orientado al problema, los padres son exigentes y atienden las necesidades de sus hijos.

Maccoby y Martin (1983) presentan una clasificación de los estilos parentales en función de dos dimensiones ortogonales: responsividad-contingencia del refuerzo parental- y exigencia -número y tipo de demanda hecha por los padres-. Estos autores establecieron la cuarta categoría de estilos parentales: el negligente.

- *Negligente*: Los padres tienden a limitar el tiempo que invierten en las tareas parentales. Los padres son poco exigentes y ponen poca atención a las necesidades de sus hijos.

Aunque los primeros estudios se dirigieron a la influencia de estos estilos parentales en la niñez, han sido también investigados en la adolescencia. Algunas variables de interés estudiadas son: los estilos parentales de cada familia, la estructura de las mismas, y entre los aspectos del desarrollo de los hijos e hijas adolescentes se encuentran: el grado de autonomía, la competencia social, la internalización y externalización de conductas problema, así como el consumo de sustancias (Baumrind, 1991).

Musitu et al. (2001) señalan que durante la adolescencia, los estilos de los padres deben cambiar para responder a las necesidades de los adolescentes y para incrementar su responsabilidad y toma de decisiones en la familia y, al mismo tiempo, mantener un alto nivel de cohesión y afecto en el entorno familiar. En la dimensión de control es en la que se produce el principal cambio, ya que durante la niñez esta dimensión es asimétrica. De acuerdo a Pelegrina, García y Félix (2002) y a Smetana (1995) a mayor edad los hijos perciben menor control por parte de sus padres, lo que sugiere una mayor autonomía.

De acuerdo con Baumrind (1991) el estilo *autorizativo* se encuentra relacionado con altos niveles de ajuste, madurez psicossocial, competencia psicossocial y éxito académico, ellos son capaces de tomar sus propias decisiones y formular planes apropiados y se identifican fuertemente con sus padres, también tienen una baja incidencia de internalización de conductas problema, un índice muy bajo de consumo de drogas y tienen una buena autoestima; el estilo *autoritario*, por su parte, se encuentra relacionado con dificultades de los hijos para ser autónomos, tienen menos desarrollado el sentido de su propia identidad, confían menos en su competencia y son más susceptibles a la presión de sus pares, porque han aprendido a depender de fuentes externas de aprobación y guía, asimismo encontró una mayor incidencia de internalización de conductas problema y un índice bajo de consumo de drogas en los adolescentes.

En las familias con estilo *permissivo* se encontró que los hijos e hijas adolescentes consumen marihuana y otras drogas en una proporción significativamente mayor a los adolescentes de otros estilos parentales, además de mostrar un índice mayor de conductas problema. Esta autora encontró también que los adolescentes provenientes del estilo *negligente*, tuvieron índices más bajos de conducta prosocial y altos índices de internalización y externalización de conductas problema, muchos de ellos fueron asiduos consumidores de drogas.

Steinberg et al. (1989) estudiaron los componentes constitutivos del estilo autorizativo y examinaron las contribuciones independientes de estos componentes a la ejecución escolar del adolescente. El descubrimiento más importante de este estudio se refiere al efecto de las prácticas autorizativas en el desarrollo de un sentido saludable de la autonomía, y más específicamente en el desarrollo de la orientación psicológica saludable hacia el trabajo. Los datos longitudinales demuestran que las prácticas autorizativas preceden el desarrollo de competencias en los adolescentes, particularmente las relacionadas con el éxito escolar.

Los autores concluyen que los adolescentes que sienten que sus padres son cálidos, democráticos y firmes tienen una mejor ejecución en la escuela que sus pares.

Lamborn, Mounts, Steinberg y Dornbusch (1991) evaluaron los efectos de los estilos parentales en el desarrollo de los adolescentes. Los resultados indican que los jóvenes con padres *autorizativos* presentaron mejores patrones de ajuste psicológico, competencia académica y bajos niveles de problemas de conducta. Los jóvenes con padres *negligentes* mostraron un ajuste psicológico deficiente y constantes problemas de conducta y delincuencia. Los jóvenes con padres *autoritarios* presentan un adecuado desempeño académico, tienen menos posibilidades de comprometerse con problemas de conducta social y delincuencia. Los jóvenes provenientes de familias con estilo *permissivo* mostraron índices adecuados de ajuste psicológico, alta autoestima y seguridad, pero poco compromiso con el desempeño académico y mayores posibilidades de involucrarse en problemas de conducta que los jóvenes que tienen padres autoritarios.

En un estudio longitudinal realizado por Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts y Dornbusch (1994, citado en Vallejo, 2002) encontraron que los efectos de los estilos parentales se mantienen, en el caso del estilo *autorizativo*, en el de los jóvenes con padres *autoritarios* se incrementan los reportes de angustia y depresión; los jóvenes provenientes de estilos *permissivos* sostienen una alta autoestima y estabilidad psicológica, pero muestran un declive en su orientación hacia la escuela; los jóvenes con padres *negligentes* incrementan su problemática escolar, de consumo de alcohol y de delincuencia.

De todos estos estudios se desprende que el estilo *autorizativo* es el más eficaz y el más pernicioso es el *negligente*; sin embargo, los padres con estilo *autoritario* tienen hijos con mayor desempeño académico que se involucran poco en problemas de conducta social y consumo de drogas y alcohol, pero que reportan problemas de depresión y autoestima; los padres *permissivos* facilitan el desarrollo de la autoestima en sus hijos pero es frecuente que éstos se involucren en problemas de abuso de alcohol, enervantes y actos de delincuencia; finalmente, los jóvenes provenientes de familias *negligentes* tienen un incremento en la depresión y problemas de conducta a medida que pasa el tiempo. Tanto la responsividad como la exigencia se encuentran relacionadas con un conjunto diferente de consecuencias para el desarrollo del adolescente. Mientras que la responsividad parece estar relacionada

con la autoestima y las habilidades sociales, la exigencia parece promover el control de los impulsos y la responsabilidad social.

Investigaciones sobre estilos parentales y prácticas de crianza en México.

Algunas investigaciones hechas en México señalan que el estilo autoritario es el más frecuente en las familias de la Ciudad de México (Jiménez, 2000), así como que estos estilos se encuentran asociados a diversas variables, entre las que se encuentran baja autoestima, bajo rendimiento académico, problemas de comunicación, trastornos de ansiedad, autoconcepto, trastornos alimentarios, crisis de angustia, abuso paterno, ideación suicida, conductas sociales, rechazo y castigo.

Sánchez-Sosa y Hernández-Guzmán (1992) investigaron la relación con el padre como factor de riesgo para el bienestar psicológico de los y las adolescentes, y encontraron que el autoritarismo caracteriza las interacciones entre el padre y sus hijos e hijas adolescentes, esto a su vez estuvo asociado con baja autoestima, menor desarrollo intelectual y pobre rendimiento académico. Los jóvenes también reportaron la falta de comunicación y poca confianza que muchos de ellos y ellas reportaron tener con su padre.

Hernández-Guzmán y Sánchez-Sosa (1994), Jurado-Cárdenas (1992) y Sánchez-Sosa, Jurado-Cárdenas y Hernández-Guzmán (1992) centraron su interés en los patrones de crianza, aspectos interactivos de la familia y su relación con episodios de ansiedad severa en los hijos e hijas. Entre sus resultados más importantes destaca que la carencia de muestras de afecto entre los padres, las peleas a gritos y golpes entre ellos, las amenazas de separación y divorcio, así como el trato ofensivo hacia los hijos, estuvieron fuertemente asociados con crisis de angustia aguda de los adolescentes. Jurado-Cárdenas, encontró, además, que el problema de episodios de angustia afecta a más mujeres que hombres.

Sobre los trastornos de ansiedad relacionados con los estilos de crianza, Barreto (1996) encontró que en las relaciones madres-hijos aparecen patrones de conducta tendientes a la sobreprotección, cuando las madres sienten miedo y angustia ante sucesos no controlables; así como hacia el autoritarismo, ya que les niegan libertades a sus hijos e impiden el desarrollo de la confianza en sí mismos, en estas situaciones los hijos presentaron un monto importante de ansiedad indefinida, relacionada con baja autoestima. Por su parte, Mam (1998) encontró que los hábitos de crianza y estilos de vida tuvieron influencia sobre el

desarrollo de sintomatología asociada con los trastornos de ansiedad y que el castigo actúa como predictor de ansiedad infantil.

Respecto al castigo, Frías Armenta y McCloskey (1998, citado en Jiménez, 2000) encontraron que las creencias de los padres sobre la efectividad del castigo y la falta de estrategias disciplinarias son fundamentales en el estilo paterno autoritario y explican la conducta de abuso paterno.

Ortega (1994) corroboró la influencia que tiene el estilo de crianza materno en el autoconcepto de su hijo: cuando el niño percibe aceptación se evalúa positivamente en la dimensión emocional, y cuando percibe rechazo se evalúa negativamente en las dimensiones: estudiante, hijo y moral. También encontró que la escolaridad de la madre está relacionada con aceptación y castigo.

Saucedo (1996) concluyó que las diferentes formas de crianza se relacionan directamente con los problemas en la conducta alimentaria la cual se encuentra íntimamente relacionada con el peso del sujeto. En esta investigación se encontraron cuatro manifestaciones de los estilos de crianza como predictores de alteraciones alimentarias: a) mandato paterno ofensivo, b) el padre dice cosas del hijo que lo hacen sentir tonto, inútil o lo comparan negativamente con otros, c) disgusto de ambos padres ante el hecho de que el hijo no termine algo que comenzó y d) el estilo de interacción entre madre e hijo(a) se caracteriza por ser una relación de amigos(as).

Artasánchez (1999) observó que los patrones de crianza e interacción negativos o menos adecuados, tienen influencia en la presencia de la ideación suicida y en la gravedad o intensidad de ésta, mientras que por el contrario, los patrones de crianza e interacción familiar positivos protegen a los sujetos.

González (2000) intentó modificar los patrones de interacción padre-hijo para promover la prevención de relaciones problemáticas, encontró que las madres reestructuraron favorablemente las habilidades de comunicación con sus hijos.

Jiménez (2000) encontró que los hijos tienden a ver el estilo en dos dimensiones “autoritaria” y “no autoritaria”, asimismo encontró que a mayor apoyo, reconocimiento de los aciertos del niño, y guía hacia la reflexión del hijo, el niño presentará más interacciones sociales en el aula y que a mayor autoritarismo menos relaciones con sus pares. En este trabajo se encontró más autoritarismo con hijos varones que con mujeres.

E. López (2000) estudió las características de la interacción entre abuelas cuidadoras y sus nietos, encontró que las abuelas se perciben autoritarias, manifiestan fomentar poco la autonomía y sustituyen al niño en la realización de tareas, aunque muestran conductas contrarias a las que autoinforman y que son muy parecidas a las que emplea la madre.

M. López (2000) encontró congruencia entre las percepciones de madres e hijos respecto a los estilos de crianza, manifestada en las dimensiones de rechazo, castigo, fomentar autonomía como un aspecto de afecto negativo, y en la dimensión de aceptación como un aspecto de afecto positivo en ambos. Se encontró que entre mayor preferencia tenga la madre sobre el niño, éste lo percibe como un afecto negativo. No se encontraron diferencias significativa en la variable del sexo del niño. En la variable ocupación de la madre no hubo diferencias significativas en las dimensiones del niño, pero sí en dos de las dimensiones de la madre: falta de límites y fomentar la autonomía.

En suma, las investigaciones realizadas en México sobre prácticas de crianza muestran que el estilo prevaleciente en la familia mexicana sigue siendo el autoritario, con un uso continuo del castigo físico, y que estas prácticas se encuentran asociadas con baja autoestima, problemas de rendimiento académico, comunicación, trastornos de ansiedad, autoconcepto, trastornos alimentarios, crisis de angustia, ideación suicida, conductas sociales, rechazo y afecto positivo. Sin embargo, están teniendo lugar cambios en las relaciones padres-hijos, por lo que es necesario continuar con la investigación de modelos que revelen información adicional y que aborden la percepción, tanto de los padres como de los hijos, de su relación y de cómo se afectan mutuamente en su desarrollo emocional y social.

A diferencia de los estudios anteriores, Vallejo (2002) encontró, en una muestra de estudiantes totonacas del estado de Veracruz, una mayor percepción del estilo autoritativo y una menor frecuencia de estilo autoritario, pero reporta poca coincidencia entre el estilo de la madre y del padre percibido por los hijos, así como diferencias importantes en la asignación de estilos parentales dependiente del sexo del hijo.

Aguiar, Valencia y Martínez (en prensa) encontraron que el estilo autoritativo es el más frecuente tanto en padres como en madres; también que los estilos autoritativos y permisivos pueden considerarse como positivos, mientras que los estilos autoritarios y negligentes pueden ser considerados como negativos para el desarrollo psicosocial.

Estudios sobre la relación entre factores familiares y variables motivacionales.

Para investigar la relación entre los factores familiares relacionados con variables motivacionales, Ginsburg y Bronstein (1993) examinaron tres factores familiares en relación con la orientación motivacional de los niños y con su ejecución académica y encontraron que niños de hogares tanto permisivos como autoritarios son menos independientes, menos responsables socialmente y tienen una ejecución más pobre en la escuela que los niños cuyos padres son más democráticos.

Pelegrina et al. (2002) encontraron que los hijos que perciben a sus padres como autoritativos y permisivos tuvieron puntuaciones significativamente mayores en motivación intrínseca que los hijos que evalúan a sus padres como autoritarios y negligentes.

Grolnick, Ryan y Deci (1991) investigaron las percepciones que tienen los niños de sus padres, su motivación y su ejecución en la escuela (medida por las calificaciones y por la ejecución en pruebas estandarizadas). Encontraron que el apoyo materno a la autonomía y el involucramiento de la madre estuvieron relacionados positivamente con las variables motivacionales (competencia percibida, el control y las percepciones de autonomía), mientras que el apoyo paterno a la autonomía y el involucramiento se asociaron solo con competencia percibida y autonomía, también se encontró que las tres variables motivacionales predijeron la ejecución académica del niño.

Andrade (1984) estudió algunas dimensiones de la conducta de los padres que influyen en el Locus de Control (LC) de los hijos. Los resultados mostraron que los hijos menos fatalistas son los que perciben a su madre como más afectiva, más aceptante y menos punitiva, y a su padre como más afectivo y menos punitivo. Los hijos son más instrumentales a medida que perciben a ambos padres como menos punitivos. Se encontró una interacción entre afectividad del padre y orientación al logro del padre, en donde a mayor aceptación y orientación al logro de parte del padre menor fatalismo en los hijos y viceversa.

En el caso de la madre se encontró que los niños son menos fatalistas a medida que la madre no sólo les muestra afecto y aceptación, sino que también realiza actividades con ellos; mientras que para las niñas no es tan importante que la madre realice actividades con ellas, sino que les muestre afectividad y aceptación. Por lo que respecta a la interacción de

las conductas del padre y de la madre, punitividad de la madre y punitividad del padre provoca mayor fatalismo en los hijos. También se encontró que mientras menos afectiva sea la madre y menos orientador el padre, más fatalista es el hijo. Finalmente fueron más las conductas de la madre que las del padre las que mostraron efectos significativos en el LC de los hijos.

Estudios sobre la relación entre factores familiares y desempeño escolar.

Algunas investigaciones realizadas en diversos países demuestran el efecto de los estilos parentales sobre el desempeño escolar. Steinberg et al. (1989) demuestran que las prácticas autorizativas están relacionadas con el éxito escolar en los adolescentes. Lamborn et al. (1991) encontraron que los hijos de padres *autorizativos* presentaron mejor competencia académica. Grolnick y Ryan (1989) encontraron que el apoyo parental a la autonomía se relacionó positivamente con los autorreportes de autorregulación autónoma de los niños, y a las calificaciones escolares y ejecución. También se encontró que el involucramiento materno se relacionó con ejecución, competencia y algunos aspectos de ajuste conductual, pero no se encontraron relaciones significativas con el involucramiento del padre.

Pelegrina, et al. (2002) estudiaron la relación entre los estilos parentales de los padres y un conjunto de variables asociadas al rendimiento académico de los adolescentes. Estos autores encontraron que las calificaciones de los adolescentes que consideraban a sus padres como autorizativos y permisivos fueron mayores que las de adolescentes con padres clasificados como negligentes y autoritarios, sin embargo, no encontraron diferencias entre las calificaciones de los hijos que perciben a sus padres como permisivos y los que los perciben como autorizativos. Las puntuaciones del rendimiento académico de los hijos de padres autoritarios se situaron por debajo de las de los hijos de padres permisivos. La explicación de estos resultados es que la agrupación en dos estilos se produce por la dimensión de apoyo –afecto–: los de alto nivel de afecto son los autorizativos y permisivos, y los de bajo o moderado afecto son los autoritarios y negligentes.

Andrade (1998) reseña varios estudios sobre la influencia del ambiente familiar en el éxito académico de los adolescentes, algunas variables como la estructura familiar, uso del castigo, nivel educativo de los padres, maltrato infantil, estilos parentales, alcoholismo de los padres, comunicación familiar, orden de nacimiento, entre otros.

Covadonga (2001) menciona diversos estudios en los que se ha podido comprobar que ciertas características del medio familiar dan lugar a un clima educativo y afectivo más motivador que repercute en las ejecuciones escolares de los alumnos. Entre ellos destaca , la estructura de la familia y el clima familiar.

Satisfacción y Comunicación Familiar.

La mayoría de los modelos que analizan los factores protectores y la vulnerabilidad durante la adolescencia incluyen a la familia como un elemento fundamental. De acuerdo con Musitu et al. (2001) aspectos como la flexibilidad del sistema familiar para adaptarse a los cambios que requiere el adolescente, la capacidad de establecer una comunicación abierta y fluida entre sus miembros, así como una adecuada vinculación emocional, inciden en la mayor o menor vulnerabilidad del adolescente.

Hay dos grandes recursos de que dispone la familia: el funcionamiento familiar satisfactorio y una comunicación positiva y abierta entre los miembros de la familia.

Se han identificado dos grandes dimensiones del funcionamiento familiar: la flexibilidad y la vinculación emocional entre los miembros del sistema familiar. La flexibilidad se relaciona con la capacidad del sistema para cambiar los roles, las reglas y la estructura de poder en respuesta al estrés situacional y al propio desarrollo. Según Musitu et al. (2001) un nivel alto de flexibilidad familiar es altamente adaptativo. Por su parte, la vinculación emocional se define como la cohesión que los miembros de la familia mantienen entre sí.

Con respecto a la comunicación como recurso del funcionamiento familiar, se considera que ésta constituye una dimensión facilitadora y puede entenderse como el clima general a partir del cual interpretar las interacciones en el seno de la familia. En la comunicación hay que distinguir entre la apertura en la comunicación (comunicación positiva basada en la libertad, el libre intercambio de información, la comprensión y la satisfacción experimentada en la interacción) de los problemas en la comunicación (comunicación poco eficaz, excesivamente crítica o negativa).

Los jóvenes y sus familias experimentan eventos estresantes durante la adolescencia de los hijos, pero no todas las familias cuentan con los recursos para afrontarlos. En un estudio realizado por Musitu et al. (2001), con adolescentes españoles, se encontró que:

- ❑ Los varones expresan un mayor grado de satisfacción con su funcionamiento familiar que las mujeres; los mayores expresan menor satisfacción con el funcionamiento familiar.
- ❑ Los hombres perciben la comunicación con el padre como más fluida y menos problemática que las mujeres, aunque ambos tienen una mejor comunicación con la madre que con el padre. Son los más jóvenes los que mantienen un diálogo más fluido y abierto con sus padres.
- ❑ Los adolescentes con recursos (con autoestima familiar, apoyo paterno y estrategias de afrontamiento) valoran en términos menos negativos sucesos que otros adolescentes, carentes de recursos (por ejemplo, con escasa autoestima familiar, poco apoyo paterno y carencia de estrategias de afrontamiento) consideran altamente estresantes.
- ❑ La estrategia de afrontamiento más utilizada por los adolescentes es la reestructuración y la menos empleada es el apoyo de los vecinos.
- ❑ Las mujeres perciben un mayor uso de la estrategia de búsqueda de apoyo en amigos y familiares, y en cuanto a la edad, los más jóvenes perciben un mayor uso de estrategias de afrontamiento familiar.
- ❑ Con respecto al apoyo social se encontró una preponderancia del apoyo percibido de los padres, siendo el apoyo menos importante el de algún adulto significativo, pero la relevancia del apoyo de los padres decrece con la edad. Se encontró que las mujeres perciben más apoyo de la pareja y del mejor amigo que los hombres. Con relación a la edad se encontró un incremento en la percepción del apoyo de la pareja conforme aumenta la edad y un aumento con la edad en el apoyo percibido de algún adulto significativo y de los hermanos y hermanas. En la adolescencia media (15-17 años) el apoyo percibido más importante es el mejor amigo.

El apoyo de la familia percibido por los jóvenes es uno de los recursos más importantes. Al respecto, González, Salgado y Andrade (1993) encontraron que para ambos sexos el apoyo de la familia fue más efectivo que el de los amigos, sin embargo, existen diferencias de género en el patrón de recursos de apoyo que presentan. En primer lugar, las mujeres prefieren recurrir a la familia, como segunda fuente de apoyo recurren a las amistades y, por último, prefieren no pedir apoyo; mientras que la petición de ayuda de los hombres

depende del problema, así cuando hay problemas con algún miembro de la familia, recurren a la familia, cuando el problema es sexual o de su autoimagen corporal no recurren a nadie, o en menor proporción a algún familiar o amigo.

Barber y Olsen (1997) encontraron que el contexto familiar y el de amigos son los más significativos, los jóvenes que reportaron experiencias positivas dentro de la familia, reportaron a su vez experiencias positivas en otros contextos. Cuando reportaron que sus compañeros regulaban su conducta hubo una relación con reportes de conductas antisociales.

Sobre el apoyo familiar, Ponce de León, Castellanos, Solís y Alfaro (2002) encontraron que una alta proporción de estudiantes mexicanos preparatorianos que no consumen alcohol reportaron un funcionamiento familiar positivo, apoyo de su familia, autoestima afectiva y asertividad y que los patrones conductuales del consumo de alcohol de hombres y mujeres fueron diferentes en relación con la autoestima y la asertividad.

Rivera (1999) estudió las relaciones intrafamiliares en una población de adolescentes de la ciudad de México. Entre los resultados más importantes estuvieron: los jóvenes de los planteles Sur y Naucalpan del Colegio de Ciencias y Humanidades evaluaron sus relaciones familiares de manera más positiva que los de los planteles Oriente y Atzacapotzalco, en las dimensiones de *expresión y dificultades*; en la dimensión de dificultades, los jóvenes de los dos últimos turnos evalúan a su familia con mayores problemas, que los de los primeros turnos, debido quizá a los problemas de vandalismo y deserción escolar más frecuentes en los últimos turnos; en la dimensión de *unión* los jóvenes entre 18 y 19 años evalúan a su familia de manera más negativa, lo cual puede deberse a que para poder separarse de su familia y diferenciarse de sus padres rechacen o hagan énfasis en algunos aspectos negativos de la misma.

En este mismo estudio se encontró que la familia de tipo nuclear tiene puntajes más altos en las tres dimensiones; la posible explicación podría ser que esta familia proporciona una percepción de mayor bienestar al evaluar las relaciones intrafamiliares. Adicionalmente, se encontraron diferencias en las relaciones intrafamiliares con respecto a la edad y escolaridad del padre, ocupación de la madre, la propia ocupación del joven, el tipo de familia en la que viven y los problemas de salud física y mental presentes en ella. Cabe resaltar que las mujeres evaluaron sus relaciones intrafamiliares con puntajes

significativamente más altos que los hombres; así como, que los hombres cuyas madres se dedican al hogar evalúan a su familia significativamente mejor que aquellos cuyas madres trabajan.

El estudio del funcionamiento de las familias es muy complejo ya que existen muchas variables que pueden influir en él, a la vez que pueden ser influidas por él. Asimismo, los intentos de relacionar el funcionamiento familiar, particularmente los estilos parentales, con el rendimiento académico de los hijos, requiere de mayor trabajo, ya que estas relaciones deben estar, en parte, mediadas por variables motivacionales. Las pocas investigaciones, ya reportadas, que tratan variables como el locus de control, la orientación intrínseca, la competencia percibida, el control y las percepciones de autonomía, señalan que las relaciones entre funcionamiento familiar y la motivación es un campo de investigación digno de ser explorado, por lo que en el siguiente capítulo se hará una revisión de esta área de estudio.

CAPÍTULO 2. MOTIVACIÓN

Concepto de Motivación.

Durante los últimos veinte años el estudio de la motivación ha sufrido un cambio muy importante, de considerar a la motivación como el resultado de contingencias externas, premios y castigos, se ha pasado al estudio de los procesos cognitivos y afectivos concomitantes a la acción individual, los cuales desempeñan un papel importante en la definición de las situaciones y en la interpretación de lo que sucede en ellas.

Aun cuando hay un desacuerdo sobre la naturaleza precisa de la motivación, una definición proporcionada por el enfoque cognitivo, es que la motivación es el proceso que inicia y sostiene la actividad dirigida a metas (Pintrich & Schunk, 1996).

Esto significa, en primer lugar, que es un proceso más que un producto, por lo que no se observa directamente sino más bien se infiere de conductas como la elección de tareas, el esfuerzo, la persistencia y la verbalización, entre otras.

Por otro lado, la motivación implica metas que proporcionan fuerza y dirección a la acción. La perspectiva cognitiva pone énfasis en la importancia de las metas. Las metas pueden no estar bien formuladas y pueden cambiar con la experiencia, pero los individuos tienen en mente lo que están tratando de lograr (o de evitar).

Asimismo, la motivación requiere de actividad física o mental. La actividad física implica esfuerzo, persistencia y otras acciones manifiestas. La actividad mental incluye acciones cognitivas como planear, repetir, organizar, monitorear, tomar decisiones, resolver problemas y evaluar el progreso.

Finalmente, la actividad motivada es tanto iniciada como sostenida. Comenzar una actividad hacia una meta es importante y a menudo difícil porque implica hacer un compromiso de cambiar y dar el primer paso. Pero, en el proceso motivacional mantener la acción hasta alcanzar las metas (persistencia) es aún más difícil, sobre todo si las metas son a largo plazo.

Aproximaciones sobre la motivación.

De acuerdo con Pintrich y Schunk (1996), hay tres aproximaciones generales sobre la motivación que reflejan los programas de investigación actual que están basados en la

ejecución académica en situaciones de salón de clase. El primer modelo proviene del trabajo de Eccles y Wigfield (citados en Pintrich & Schunk) y se deriva de los primeros modelos de Lewin y Atkinson (citados en Pintrich & Schunk). Este modelo cognitivo se enfoca en el rol de las expectativas de éxito académico de los estudiantes y el valor percibido de las tareas académicas, el cual procede de una perspectiva basada en la psicología social y de la personalidad. Un segundo modelo es el que investiga el desarrollo de las percepciones de competencia de los niños (Harter, 1982, 1985; Phillips & Zimmerman, 1990; Stipek, 1981, citados en Pintrich & Schunk). Este modelo también deriva de una perspectiva que se enfoca en el rol del individuo pero tiene un sabor más de desarrollo cognitivo y tiene sus raíces en los escritos de White (1959, citados en Pintrich & Schunk) sobre la competencia y la motivación. Finalmente, el tercer modelo aplica la teoría de la autoeficacia a diversas situaciones (Bandura, 1986), la cual deriva de la teoría de aprendizaje social.

El constructo de expectativa, es uno de los más importantes mediadores para explicar la conducta de logro. Los constructos de expectativa surgieron en el ámbito de una psicología conductual simplista y se trasladaron a un paradigma más racional y cognitivo que es aún el dominante. Estas primeras teorías hicieron énfasis en la importancia de las percepciones individuales y las creencias como mediadores de la conducta, enfocándose en las expectativas de éxito de la gente, así como en el valor de la tarea. La investigación actual se enfoca en estas dos creencias generales de los individuos, aún cuando los investigadores intentan incluir las influencias contextuales en sus modelos.

Motivación de logro.

El constructo de motivación de logro propuesto por McClelland implica un esquema de planificación, de acciones y de sentimientos, relacionados con el deseo de conseguir cierto nivel interiorizado de mérito. La motivación de logro no es necesariamente lo mismo que la búsqueda de realizaciones observables. Aunque implica la planificación y la pugna por destacar, lo importante es la actitud respecto del logro más que las realizaciones en sí mismas (Vidler, 1988).

El constructo de motivación de logro se desarrolló a partir del trabajo de McClelland, Atkinson, Clark y Lowell (1953, citados en Espinosa, 1989) quienes lo conceptualizaron

como una disposición relativamente estable para esforzarse por el éxito en cualquier situación donde se aplique un estándar de excelencia.

De acuerdo a Espinosa (1989) el constructo motivación de logro incluye cuatro dimensiones: maestría, se refiere a la preferencia por tareas difíciles intentando en cada una de ellas la perfección; trabajo, se refiere a la actitud positiva hacia la laboriosidad y productividad; competencia, se refiere al deseo de ser el mejor en situaciones de logro interpersonal; y temor al éxito.

Las características de la personalidad de individuos de elevada motivación de logro, reportadas por Vidler (1988) son:

- Los individuos con alta motivación de logro se interesan por la relevancia del logro en sí misma, más que por las gratificaciones que este hecho aporte; evalúan los papeles sobre la base de las oportunidades de destacar, más que por las de prestigio; su preocupación por el logro no se ve afectada por el hecho de trabajar para un grupo en vez de para sí mismos; eligen expertos, más que amigos, como compañeros de trabajo; prefieren las situaciones en las que puedan asumir una responsabilidad personal por los resultados de sus esfuerzos; gustan de controlar sus propias trayectorias, en vez de confiar las cosas al destino, el azar o la suerte; y les agrada hacer juicios independientes basados en sus evaluaciones y experiencias propias, en vez de basarse en las opiniones de otras personas.
- Las personas orientadas hacia el logro fijan sus objetivos cuidadosamente después de considerar las probabilidades de éxito de diversas alternativas; sus objetivos tienden a suponer riesgos moderados para que sus esfuerzos no se vean condenados al fracaso, ni posean una garantía de éxito; se interesan por el futuro de mediano a largo plazo; prefieren premios más amplios en el futuro, que premios más reducidos en el presente; gustan de obtener una retroalimentación inmediata, regular y concreta sobre el modo en que están comportándose, para tener una constancia del progreso hacia sus objetivos.

El desarrollo de la necesidad de logro se ve influido por diversos factores: las prácticas educacionales de las madres de niños con alta motivación de logro, difirieron de aquellas cuyos hijos tuvieron baja motivación de logro en tres maneras significativas, fijaron cotas más altas a sus hijos; esperaban que la conducta independiente y de dominio se presentara a

una edad temprana; premiaban con mayor frecuencia a sus hijos de un modo afectivo -con besos y abrazos- (Winterbottom, citado en Vidler, 1988). En la misma dirección, el trabajo de Rosen y D'Andrade (1959, citados en Vidler) sugirió que la educación enfocada a desarrollar la confianza en uno mismo, promueve una elevada necesidad de logro.

Vidler (1988) reporta algunas investigaciones sobre las diferencias en la motivación de logro entre hombres y mujeres. Por ejemplo, en las mujeres la motivación de logro fue mayor para alcanzar el éxito social y matrimonial, y en los hombres lo fue el éxito intelectual o de mando; la elevada necesidad de afiliación de las mujeres constituyó la principal influencia en sus motivos y conducta de logro; finalmente, la expectativa de que el éxito pudiera estar acompañado de consecuencias negativas, suscitaba el temor al éxito en mujeres, de manera que este temor inhibió su rendimiento y su nivel de aspiraciones.

Por otro lado, se halló una pequeña relación positiva entre necesidad de logro y calificaciones de estudiantes universitarios (McClelland et al 1955, citado en Vidler, 1988); entre motivación de logro y rendimiento escolar de alumnos de segundo ciclo de la enseñanza secundaria (Uhlinger & Stephens, 1960, citados en Vidler); entre motivación de logro y calificaciones de estudiantes agrupados por igual capacidad (Morgan, 1966, citado en Vidler); y entre baja motivación de logro y rendimiento escaso (Burguess, 1957; Gebhart & Hoyt, 1958, citados en Vidler).

Por otro lado, la teoría de orientación a la meta fue desarrollada para explicar la conducta de logro y ha sido probada en muchos estudios experimentales y de campo en el salón de clases, tanto con niños como con adultos. La teoría propone que hay dos orientaciones de metas generales que los estudiantes pueden adoptar hacia su trabajo académico: una orientación de dominio con el enfoque sobre el aprendizaje y el dominio del contenido y una orientación de ejecución con el enfoque sobre la demostración de la habilidad, la obtención de buenas calificaciones o recompensas, o el deseo de llegar a ser mejor que otros estudiantes (Pintrich & Schunk, 1996).

Estas dos orientaciones de metas han sido vinculadas a numerosos resultados cognitivos, afectivos y conductuales en muchos estudios empíricos (Alonso, 1998). Generalmente, la investigación sugiere que la orientación a metas de dominio o aprendizaje conduce a patrones atributivos adaptativos, afecto positivo e interés, niveles superiores de compromiso cognitivo, más esfuerzo y persistencia, y mejor ejecución. En contraste, una

orientación de meta de ejecución a menudo conduce a patrones de atribución no adaptativos, superiores niveles de ansiedad, bajo valor de las tareas, menor compromiso cognitivo, retirada de esfuerzo, fracaso para persistir y niveles más bajos de ejecución.

Por ejemplo, estas dos orientaciones de metas se han encontrado en las personas que participan en diversas actividades deportivas: el abandono deportivo se relaciona con la elección de tareas fáciles o difíciles para evitar el reto, falta de esfuerzo, deterioro de la ejecución a lo largo del tiempo, falta de persistencia, así como con metas de ejecución (Cantón, Mayor & Pallarés, 1995).

En México, Díaz-Loving y Andrade (1985, citados en Espinosa, 1999) construyeron una escala de Orientación de Logro para evaluar las dimensiones de dominio o maestría, la competencia o ejecución y el trabajo; encontraron mayor competencia en estudiantes del sexo masculino y ninguna diferencia entre los sexos en maestría o dominio y trabajo.

Por su parte, Velásquez y Casarín (1986, citados en Espinosa, 1999), encontraron mayor maestría o dominio en la mujer y ninguna diferencia sexual significativa en las dimensiones de Trabajo y Competencia.

Espinosa (1989) encontró que la Evitación del éxito es una fuerza contraria a la Orientación de logro. También observó que las personas de menor edad son más evitadoras del éxito, mientras que conforme se incrementa la edad de los estudiantes aumenta su orientación de logro. Asimismo, encontró diferencias en evitación de éxito con relación al sexo.

Cada meta de logro se ha asociado con un patrón diferente de creencias, atribuciones y afectos que determinan formas características de aproximarse, involucrarse y participar en las actividades de logro. Así, el patrón motivacional típico de las metas de maestría o dominio se caracteriza por lo siguiente: concentración en la tarea y el aprendizaje, alta motivación intrínseca, atribuciones de esfuerzo, uso de estrategias efectivas de aprendizaje y de estrategias de autorregulación. En cambio, el patrón motivacional asociado a las metas de evitación del trabajo se caracteriza por elementos más bien negativos, como distracción y falta de concentración en la tarea, atribuciones de capacidad, estrategias de aprendizaje ineficaces, baja persistencia y afecto negativo.

En la investigación de Aguilar, Martínez, Valencia, Conroy y Girardo (1996-1997) se analizaron las relaciones entre las puntuaciones obtenidas en las escalas de maestría, reconocimiento social y evitación del trabajo, y se determinaron los perfiles de logro de una

muestra de estudiantes universitarios de diferentes carreras, asimismo se analizó el patrón de conducta tipo A¹ de estudiantes de dos carreras. El análisis de los perfiles de los tres grupos corroboró que la meta de maestría o dominio no es una característica importante para muchos estudiantes universitarios. Otro resultado importantes que los estudiantes de contaduría y administración superan a los estudiantes de psicología en las variables relacionadas con el logro: competitividad, liderazgo y lucha por el logro. Finalmente, las mujeres de ambas carreras tuvieron puntuaciones inferiores a los hombres en competitividad ya que le dan una connotación negativa.

Por otro lado, Aguilar y Valencia (1994b) estudiaron la morosidad y el temor al fracaso y encontraron que la morosidad se asoció con ansiedad en situaciones de evaluación y fue incompatible con la tendencia a lograr la excelencia.

En otra investigación, Aguilar y Valencia (1994a) encontraron que sujetos con altos niveles de excelencia no mostraron temor de que se les evaluara negativamente, ni demoraron la realización de tareas, pero presentaron niveles altos o bajos de temor al fracaso y tensión, en tanto que los perfeccionistas no patológicos tuvieron niveles de aspiración más altos, pero no difirieron en su desempeño en una tarea de resolver anagramas, además de que tendieron a planificar cuidadosamente sus acciones para lograr sus metas, así como a ser competitivos.

Aguilar (1994) encontró correlaciones entre perfeccionismo, competitividad y planeación, las cuales pusieron de manifiesto el componente común de motivación de logro que tienen dichos factores (el logro de las metas y de la excelencia), mientras que las correlaciones entre planeación y organización expresan el vínculo entre pensamiento y acción que caracteriza dichos constructos.

Motivación intrínseca.

Para Pintrich y Schunk (1996) la motivación intrínseca es la motivación que se emplea en una actividad por sí misma; la motivación extrínseca es la motivación que se ocupa de una actividad como un medio para alcanzar un fin. Estos autores presentan evidencia de que la

¹ El patrón de conducta tipo A ha sido definido como un complejo caracterizado por la impaciencia, la irritabilidad y la lucha competitiva por el logro, las personas con esta conducta son luchadores en exceso, ambiciosos, tienden a tener metas e intereses articulados y niveles más altos de aspiración que sus contrapartes tipo B.

motivación intrínseca puede promover el aprendizaje y el logro mejor que la motivación extrínseca.

Harter (citado en Pintrich & Schunk, 1996) consideró que la motivación intrínseca se relaciona positivamente con la competencia percibida y con el control interno. Esta autora considera que las experiencias de fracaso son tan importantes como las de éxito. Algunas variables importantes que afectan a la motivación intrínseca son el grado de desafío de las tareas, las recompensas, los agentes socializadores, las necesidades de aprobación, la competencia percibida y la internalización de metas de dominio. Harter creyó que la motivación intrínseca incluye una preferencia por el desafío, un incentivo para trabajar en satisfacer la propia curiosidad, es independiente de los intentos de dominio, implica juicios independientes y criterios internos para el éxito y fracaso.

Muchas perspectivas hacen énfasis en el rol del control percibido sobre los resultados como un componente integral de la motivación intrínseca. Rotter (citado en Pintrich & Schunk, 1996) propuso que la gente difiere en su locus de control, es decir, de si creen que los resultados ocurren independientemente de la forma en que se comportan (control externo) o si creen que son contingentes a sus conductas (control interno) .

Otra perspectiva sobre el control percibido es el enfoque de auto-determinación de Deci y Ryan (1985, citados en Alonso, 1998) el cual considera que los humanos tienen una necesidad de ser autónomos y de ocuparse en las actividades que desean, es decir, tienen la necesidad de ejercer control tanto sobre su entorno como sobre su propia conducta. La motivación intrínseca los guía para buscar y dominar los desafíos que son óptimos dadas sus capacidades. La motivación intrínseca es afectada cuando la gente no puede ejercer su auto-determinación. El control percibido –incluidas las estrategias, capacidad, y las creencias de control- es un determinante importante de la motivación intrínseca. La motivación intrínseca es una necesidad innata que se diferencia con el desarrollo a través de la internalización de los valores y las influencias autorreguladoras.

El constructo de motivación intrínseca describe la tendencia a la maestría, el interés espontáneo y la exploración que es esencial al desarrollo cognitivo y social, y representa la principal fuente de gozo y vitalidad a lo largo de la vida (Ryan & Deci, 2000, citados en Aguilar, Martínez, Valencia, Romero & Vargas, 2001). El interés intrínseco también se ha

relacionado con el esfuerzo y la dedicación en una actividad a tal punto que se han tomado como sus indicadores más confiables.

Renninger (1990, 1992, citado en Aguilar, Martínez, et al., 2001) ha definido el interés en una actividad no sólo en términos de la preferencia por una actividad o tópico sino también por el tiempo invertido en su ejecución y el conocimiento acumulado acerca de ella. Esta medida de interés se relaciona positivamente con el uso de estrategias más profundas de procesamiento de información tales como elaboración, búsqueda de información en la solución de problemas, pensamiento crítico y tiempo y esfuerzo invertidos (Schiefele, 1991, citado en Aguilar, Martínez, et al., 2001).

La motivación intrínseca de los estudiantes puede ser afectada por cuatro fuentes: el desafío, la curiosidad, el control y la fantasía. Las actividades son intrínsecamente motivadoras cuando constituyen un desafío a las habilidades de los estudiantes, la información presente o ideas que son discrepantes del conocimiento y creencias presentes de los estudiantes y que parecen sorprendivas o incongruentes, proporcionan a los estudiantes un sentido de control sobre sus productos e involucra a los aprendices en fantasías y fingimientos a través de simulaciones y juegos que presentan situaciones que no están realmente presentes.

En suma, se dice que alguien está motivado intrínsecamente cuando parece responder a la experiencia gratificante que la realización misma de la actividad produce en él. Se trata de una experiencia de la propia competencia que se basa en la elección que el sujeto hace de la tarea a realizar y en la utilización óptima de las propias habilidades. Las situaciones que hacen posible esta experiencia son aquellas que proporcionan al sujeto un grado de desafío óptimo, por no ser ni muy fáciles ni muy difíciles –de acuerdo con un estándar personal, el cual se relaciona con su competencia percibida- (Pintrich & Schunk, 1996).

Debido al carácter motivador de este sentimiento, el alumno se dedicará con más intensidad a la tarea, si se le permite aplicar lo que sabe de forma eficaz. La motivación intrínseca fomenta el aprendizaje, por el interés y atención puestos en la actividad, además de que el estudiante se ocupa de actividades que incrementan el aprendizaje como repetir la nueva información, organizar el conocimiento, relacionarlo con lo que ya conoce y aplicar sus habilidades y conocimientos en diferentes contextos (Alonso, 1998). A su vez, el aprendizaje promueve la motivación intrínseca, cuando los estudiantes desarrollan

habilidades, perciben su progreso y se sienten más eficaces acerca del aprendizaje (Pintrich & Schunk, 1996).

Muchos alumnos llegan a interiorizar y a hacer propias las metas de la actividad escolar a través de un proceso en el que el adulto inicialmente controla la conducta mediante sus mensajes y elogios, pasando después el alumno a controlarla a través de mensajes de autoaprobación o desaprobación y, por último, a asumir la tarea como algo propio, personalmente valorado (Alonso, 1998).

La motivación intrínseca, entonces, se define como el interés y el disfrute en una actividad por sí misma. Las sensaciones de dominio, eficacia y autonomía son inherentes al interés intrínseco en la tarea (Aguilar, Martínez, et al., 2001).

Algunos estudios han demostrado que es posible incrementar la motivación intrínseca mediante el automonitoreo (Pintrich & DeGroot, 1990, citado en Aguilar, Martínez, et al., 2001), la retroalimentación positiva (Harackiewicz, 1979, citado en Aguilar, Martínez, et al.), actividades desafiantes (Gottfried, 1983, citado en Aguilar, Martínez, et al.) y disminuye por el efecto de premios y presiones (Cameron & Pierce, 1994, citados en Aguilar, Martínez, et al.), es decir, el ofrecimiento de una recompensa a la ejecución de una tarea intrínsecamente interesante conduce a un decremento en la motivación intrínseca.

Aguilar, Martínez, et al. (2001) señalan que el interés intrínseco se ha relacionado con el esfuerzo y la dedicación en una actividad, por lo que se consideran sus indicadores más confiables. En este mismo trabajo, se corroboró la relación de la autoeficacia con la motivación intrínseca: la confianza en las propias competencias y habilidades y la seguridad vocacional incrementan sustancialmente la motivación intrínseca y también disminuyen fuertemente la morosidad. Asimismo, el valor asignado a los estudios repercute favorablemente en la seguridad vocacional y la motivación intrínseca.

Aguilar, Valencia, Martínez, y Vallejo (2001) encontraron una influencia predominante de la autoeficacia, la motivación de logro y la certeza vocacional sobre la motivación intrínseca, lo cual puso de manifiesto que las creencias en las propias capacidades, la capacidad volitiva y el compromiso con la decisión vocacional fueron determinantes importantes del interés y dedicación a los estudios. La autoeficacia, además de su importante efecto directo sobre la motivación intrínseca mostró un efecto indirecto sobre

ella por mediación de otras variables: valor, morosidad, certeza vocacional, motivación de logro, costos y percepción escolar.

Otra variable que se ha relacionado con el interés intrínseco es el valor de la tarea. Pintrich y García (1991, citados en Aguilar, Valencia, et al., 2001) encontraron que las puntuaciones de valor correlacionaron con las de orientación intrínseca .28 y .47, respectivamente.

Dweck (1985, citado en Aguilar, Martínez, et al., 2001) ha sugerido que las prácticas instruccionales que fomentan la motivación intrínseca lo hacen por mediación de las metas de dominio. Las metas de dominio se han definido como la consecución del aprendizaje y el dominio de habilidades y conocimientos, y se asocian con un patrón motivacional caracterizado por la preferencia por tareas desafiantes, confianza en sí mismo, persistencia ante las dificultades y uso de estrategias efectivas de aprendizaje (Dweck & Elliot, 1983, citados en Aguilar, Martínez, et al.). Las metas de dominio se han relacionado positivamente con estimaciones de esfuerzo, expectativas de aprovechamiento y calificaciones escolares (Mece & Holt, 1993, citados en Aguilar, Martínez, et al.).

Percepción de autoeficacia.

La teoría de la autoeficacia hace énfasis en la importancia del constructo de expectativa para la conducta motivada. La autoeficacia está basada en la teoría cognitiva social, que tiene sus raíces en la teoría del aprendizaje conductual.

Bandura propuso la teoría de la eficacia personal, o autoeficacia, que es un complemento de las teorías de la indefensión aprendida y del locus de control. La autoeficacia ha sido definida como el conjunto de creencias de los individuos acerca de sus capacidades de ejecución en un dominio particular (Bandura, 1986; Schunk, 1985, 1991). Incluye los juicios de los individuos acerca de su habilidad para llevar a cabo ciertas metas o tareas, gracias a sus acciones en situaciones específicas, lo cual implica un constructo específico relativamente situacional o de dominio específico, más que una característica global de la personalidad.

Al respecto, en una revisión de los estudios que han analizado la relación entre autoeficacia física (en los deportes) y la ejecución, hecha por Balaguer, Escartí, y Villamarín, (1995), se ha encontrado que estas variables están relacionadas positivamente, y que las medidas

específicas de autoeficacia son mejores predictores de conducta y ofrecen mayor valor explicativo que las medidas generalizadas.

Bandura distingue entre expectativas de eficacia y de resultado. Las expectativas de eficacia se refieren a la convicción que tiene el individuo de poder realizar con éxito la conducta que se requiere para producir unos resultados determinados. Las expectativas de resultado, en cambio, indican su estimación sobre las posibilidades de que tal conducta produzca determinadas consecuencias. Las expectativas de eficacia hacen referencia a la conducta, es decir, se resalta la fe en sí mismo para efectuar la acción, las de resultado a la fe de que esa acción surta los efectos deseados.

Se puede dar el caso, de que un individuo tenga fe en su propia acción y, al mismo tiempo, se sienta incapaz, o tenga dudas, de que pueda realizar esa acción, y la falta de motivación puede derivarse de la carencia de unas expectativas o de las otras. De acuerdo con Bandura para que un individuo tenga un rendimiento adecuado no es suficiente que tenga las habilidades y conocimientos precisos, sino que se requiere tener expectativas de autoeficacia. Si el individuo cree que es capaz de realizar una acción, intenta realizarla; si juzga que no lo es, no lo intenta aunque, de hecho, sea suficientemente capaz de llevarla a cabo (Burón, 1997).

Las expectativas, tanto de eficacia como de resultados, se conciben no como variables globales y estables sino como cogniciones específicas y cambiantes, que se forman y reelaboran constantemente a partir del procesamiento y la integración de la información procedente de diferentes orígenes o fuentes de información. En este sentido las expectativas vendrían a ser creencias actuales, que reflejan la historia individual y que se proyectan hacia el futuro.

Las cuatro fuentes de información, de acuerdo a Bandura (1977), son:

- Logros en la actuación. Las propias ejecuciones constituyen experiencias personales sobre la capacidad de un sujeto para realizar una tarea concreta, por lo que la experiencia de éxitos y la atribución de éstos a la actuación propia son condiciones imprescindibles para desarrollar la fe en uno mismo.
- Experiencia vicaria, o aprendizaje por observación de un modelo, tendrá mayor influencia si el modelo reúne estas condiciones: si hay similitud entre el modelo y el observador, si los resultados de la acción del modelo son claros, si hay varios

modelos y no sólo uno y si los modelos superan las dificultades con esfuerzo, más que si lo logran con suma facilidad.

- La persuasión verbal puede aumentar también la expectativa de éxito, sobre todo si se concede mucho crédito a las palabras de la persona que la lleva a cabo, aunque para incrementar la eficacia de la persuasión se debe acompañar de la enseñanza de métodos y estrategias de trabajo que conduzcan al éxito y reduzcan el fracaso masivo y acumulado. La persuasión depende del prestigio de la persona que pretende persuadir y de las experiencias que el sujeto tiene con la tarea.
- Excitación emocional, miedo o ansiedad incrementan el sentimiento de inseguridad, mientras que un estado de tranquilidad en la persona aumenta sus expectativas de superar una dificultad.

A estas fuentes, Bandura (1977) añade un elemento esencial para enjuiciar la propia eficacia personal: *el modo de procesar la información*.

Las consecuencias de las expectativas de eficacia/ineficacia son a nivel cognitivo y a nivel motivacional (Bandura, 1986, 1997).

En el primer nivel, el sentirse autoeficaz hace que el individuo tienda a pensar sobre el presente y el futuro en términos positivos y que, al mirar al pasado, atribuya el éxito a sí mismo y los fracasos a falta de esfuerzo. El sujeto que se siente ineficaz, en cambio, tiende a atribuir los fracasos a falta de habilidad personal y ve el futuro en forma más negativa. Las personas que se sienten poco eficaces centran su atención en sus deficiencias personales y ven las dificultades como mayores de lo que son en realidad, lo cual redundará en el padecimiento de estrés y en un peor uso de las propias facultades.

El sentirse eficaz o ineficaz afecta la forma de reaccionar ante las dificultades y al nivel de aspiraciones o motivación del individuo: el sujeto que se percibe como ineficaz reacciona con miedo y ansiedad, lo cual no ocurre cuando se sienten capaces de superar las dificultades. Los móviles que incitan a actuar son también diferentes; es decir, el modo de vernos a nosotros mismos determina el nivel de nuestras aspiraciones. La persona que se ve competente se impone metas elevadas y lucha por ellas, el que se contempla a sí mismo como ineficaz, lucha más por evitar el fracaso que por alcanzar las metas posibles.

La teoría de la autoeficacia ha estimulado desde su formulación una gran cantidad de estudios empíricos en ámbitos tan diversos de la Psicología como son las conductas

relacionadas con la salud, la educación y la orientación vocacional, o el deporte y la actividad física, particularmente ha mostrado consistentemente que está relacionada con los logros académicos y con la ejecución en pruebas estandarizadas y en tareas escolares reales. La investigación reciente sobre el desempeño académico de los estudiantes ha señalado la importancia de considerar los componentes cognitivos y motivacionales del aprendizaje en el aula. Los componentes cognitivos incluyen estrategias diseñadas para incrementar la retención y comprensión del material, además de varias estrategias metacognitivas y autorreguladoras que ayudan a los estudiantes a monitorear su propio aprendizaje. Los componentes motivacionales incluyen creencias sobre la autoeficacia para hacer las tareas escolares y el valor intrínseco o interés de estas tareas. La autoeficacia está relacionada con el uso de estrategias de aprendizaje apropiadas y el automonitoreo, de manera que los estudiantes con alta autoeficacia muestran mejores estrategias de aprendizaje y mayor automonitoreo durante el aprendizaje que estudiantes con baja autoeficacia (Diener & Dweck, 1978; Kurtz & Borkowski, 1984; citados en Aguilar, 1994). La autoeficacia también está fuertemente relacionada con la ejecución académica, incluyendo exámenes, informes de laboratorio, trabajos y calificación total final. La ansiedad también puede jugar un papel motivacional muy importante en el aprendizaje escolar (Pintrich, 1989; Pintrich & De Groot, 1990; Pintrich & García, 1991; Pintrich, Wolters & De Groot, 1995, citados en Meraz, 1998).

Asimismo, la autoeficacia se ha encontrado relacionada con otras variables motivacionales, por ejemplo Balaguer, et al. (1995) encontraron que los participantes que puntuaban más alto en autoeficacia física, tenían más expectativas de éxito y atribuían sus logros a la habilidad más que a la suerte; la autoeficacia se relacionó de forma negativa con ansiedad; la ansiedad no predijo la ejecución en una actividad deportiva; también encontraron que a mayor autoeficacia mayor motivación intrínseca. Otro resultado importante es que los varones puntuaron más alto que las mujeres en autoeficacia específica. De acuerdo a esta misma investigación, el tipo de información que más influye en la autoeficacia es la procedente de la propia actuación en el pasado, seguida de la información vicaria y de la persuasión verbal.

Aguilar (1994), señala que las creencias de autoeficacia constituyen un factor importante en la elección de las tareas a realizar, en la cantidad de esfuerzo que se pone en juego y en el

grado de perseverancia ante las dificultades. La autoeficacia se debe situar en un nivel superior al de la planeación y la organización ya que junto con otras variables determina la elección de las metas. En suma, de acuerdo con este autor la confianza en sí mismo influye en el grado en que el individuo coordina y planea sus actividades.

La autoeficacia se ha visto relacionada con la motivación intrínseca. Al respecto, Bandura y Schunk (1981, citados en Aguilar, Martínez, et al., 2001) mostraron que el aumento de la autoeficacia de un grupo de estudiantes con desempeño deficiente en matemáticas, a través de la solución de una serie de problemas de dificultad creciente, incrementaba su interés en la materia, medido al término del trabajo.

Un estudio realizado por Harackiewicz, Sansone y Manderlink (1985, citado en Aguilar, Martínez, et al., 2001) mostró que el efecto mediador de la autoeficacia sobre el interés intrínseco solamente se presentaba en aquellos sujetos que inicialmente tenían percepciones bajas de autoeficacia.

En un estudio realizado con estudiantes universitarios en el que se midieron diversas variables motivacionales y cognoscitivas mediante un cuestionario aplicado al principio y al final de un periodo semestral, Pintrich y García (1991, citado en Aguilar, Martínez, et al., 2001) encontraron que las puntuaciones de autoeficacia correlacionaron con las de orientación intrínseca .22 y .36, respectivamente.

Aguilar, Martínez, et al. (2001) encontraron que la confianza en las propias competencias y habilidades y la seguridad vocacional incrementan sustancialmente la motivación intrínseca y también disminuyen fuertemente la morosidad. Asimismo, el valor asignado a los estudios resulta afectado positivamente por la autoeficacia y repercute favorablemente en la seguridad vocacional y la motivación intrínseca.

La autoeficacia, en la medida en que actúa regulando el esfuerzo y la persistencia, puede considerarse una variable motivacional de carácter cognitivo.

Las variables motivacionales revisadas hasta ahora, han sido asociadas a procesos de autorregulación y al empleo de estrategias de aprendizaje, así como a procesos afectivos, por su importancia para la comprensión de aprendizajes complejos que se producen en las escuelas (Meraz, 1998). También, se han estudiado sus relaciones con el desempeño escolar en diferentes áreas del conocimiento (Valencia, 2003). Por lo anterior, y dado que en esta investigación se pretende estudiar sus relaciones con el aprovechamiento escolar, a

continuación se revisará, de manera muy breve, algunos inconvenientes en la evaluación del desempeño escolar.

Desempeño escolar.

Los exámenes, los promedios de calificación y las calificaciones en algunas asignaturas han sido empleados como criterio de la calidad de los estudiantes, y como indicador del desempeño escolar, a pesar de que presentan múltiples problemas. Los exámenes, en su mayoría, evalúan la capacidad para memorizar; las calificaciones pueden estar dadas por la capacidad para exponer un tema, o para responder un examen de diferentes modalidades; es decir, exámenes y calificaciones se sustentan en una diversidad de indicadores, por lo que no representan medidas válidas y confiables para establecer el nivel de conocimientos de los alumnos.

Las investigaciones realizadas sobre el tema, han evaluado el desempeño escolar a través de tantas formas que es casi imposible hacer comparaciones entre sus resultados (López, Villatoro, Medina-Mora & Juárez, 1996).

A pesar de que se reconoce que el desempeño escolar es una variable muy compleja que no refleja necesariamente los conocimientos adquiridos o las habilidades cognitivas de los estudiantes, ya que su consecución se puede lograr a través de comportamientos compensatorios tales como asistencia, participación, algunos trabajos, entre otros, en algunas de las investigaciones revisadas en el área de los estilos parentales se han empleado tanto calificaciones como pruebas estandarizadas para evaluar el desempeño escolar (Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts, & Fraleigh, 1987; Lamborn, et al., 1991).

Meraz (1998) propuso que se debería de construir “un indicador de desempeño escolar en el que además del promedio se incluyera el número de materias reprobadas, la ejecución específica que muestran por tipo de materias (por ejemplo, científicas, humanísticas, técnicas), etcétera” (p.185).

En la presente investigación se determinó emplear el promedio general y las calificaciones autorreportadas en español, matemáticas y física como indicadores del desempeño escolar de estudiantes preparatorianos, debido a que se han encontrado altas correlaciones obtenidas entre el autoinforme de los alumnos y las calificaciones reales (Dornbusch et al., 1987) y a que otros autores han empleado como indicadores del rendimiento académico las

calificaciones obtenidas en el curso anterior y las alcanzadas en la última evaluación, con respecto a tres asignaturas: matemáticas, ciencia y lenguaje (Pelegrina, et al., 2002).

Adicionalmente, la selección de las asignaturas de español y matemáticas se fundamenta en que el plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria reconoce a estos dos campos de conocimientos como fundamentales para la formación de los bachilleres, este reconocimiento se expresa incluso en la carga horaria que se les otorgó a estas dos asignaturas a partir de 1996, (cinco horas a la semana para cada una de estas asignaturas).

Algunos estudios han demostrado que el manejo del lenguaje (español) es fundamental para el aprovechamiento escolar y que su deficiencia está asociada con el bajo rendimiento académico en los estudios universitarios (Meraz, 1998). Al mismo tiempo, las matemáticas son de suma importancia en la formación científica, de alguna manera es análoga al español porque supone el aprendizaje de otro lenguaje, sólo que éste es uno formal. Otra razón para incluir matemáticas en esta investigación es que tradicionalmente se le ha considerado como una asignatura difícil, por el alto índice de reprobación que tiene, además de sus relaciones con la autoeficacia (como ha sido estudiado por Valencia, 2003). En cuanto a física, los altos índices de reprobación fueron el criterio para incluirla.

CAPÍTULO 3. INVESTIGACIÓN DE CAMPO

Con base en el estado actual de la investigación sobre los estilos parentales, la satisfacción y la comunicación familiar, así como sobre el correspondiente al área de motivación y el desempeño escolar, el presente trabajo se planteó los siguientes:

Objetivos:

1. Realizar comparaciones entre las variables de funcionamiento familiar, las variables motivacionales y el desempeño escolar con respecto al área de estudio, al turno, al sexo, al tipo de familia y a la edad de los adolescentes de la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM.
2. Establecer las relaciones entre los estilos parentales de ambos padres (autorizativo, autoritario, permisivo y negligente), la satisfacción de los adolescentes con su sistema familiar (flexibilidad y vinculación emocional) y la comunicación con ambos padres (diálogo y dificultades).
3. Establecer las relaciones entre las variables del funcionamiento familiar con las variables motivacionales (motivación de logro, motivación intrínseca, autoeficacia y desinterés hacia el estudio).
4. Establecer las relaciones entre variables escolares (turno y área), variables atributivas de los estudiantes de la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM (sexo, edad y tipo de familia) con la motivación (motivación de logro, motivación intrínseca y autoeficacia) y el desempeño escolar (promedio general, calificaciones en español, matemáticas y física).
5. Explorar qué variables del funcionamiento familiar predicen las variables motivacionales, así como qué variables motivacionales predicen las variables del funcionamiento familiar.
6. Determinar qué variables del funcionamiento familiar ejercen mayores efectos sobre la motivación de los estudiantes de la ENP.
7. Conocer cómo el funcionamiento familiar (valorado a través de los estilos parentales, la satisfacción, la comunicación familiar y la percepción de los padres) influye en la motivación (motivación de logro, motivación intrínseca,

autoeficacia y desinterés hacia el estudio) y en el desempeño escolar (promedio general, calificación en español, calificación en matemáticas y calificación en física) de adolescentes preparatorianos.

Hipótesis:

1. Existen diferencias entre las variables de funcionamiento familiar, con respecto al área de estudio, al turno, al sexo, al tipo de familia y a la edad de los adolescentes de la Escuela Nacional Preparatoria.
2. Existen diferencias entre las variables motivacionales (motivación de logro, motivación intrínseca, autoeficacia, y desinterés hacia el estudio), con respecto al área de estudio, al turno, al sexo, al tipo de familia y a la edad de los adolescentes de la Escuela Nacional Preparatoria.
3. Existen diferencias en el desempeño escolar con respecto al área de estudio, al turno, al sexo, al tipo de familia, a la edad y a las variables familiares y motivacionales.
4. El estilo autoritativo se relaciona positivamente con satisfacción familiar y diálogo entre padres e hijos, mientras que los estilos permisivo, negligente y autoritario se relacionan negativamente con satisfacción familiar y positivamente con dificultades en la comunicación.
5. Los estilos autoritativo y permisivo se relacionan positivamente con motivación de logro, motivación intrínseca y autoeficacia, mientras que los estilos negligente y autoritario se relacionan negativamente con motivación de logro, motivación intrínseca y autoeficacia.
6. Menor desinterés hacia el estudio está asociado con los estilos parentales autoritativo y permisivo, en tanto que los estilos negligente y autoritario se relacionan con mayor desinterés hacia el estudio.
7. Algunas variables del funcionamiento familiar son predictoras de las variables motivacionales, al mismo tiempo que algunas variables motivacionales son predictoras de las variables del funcionamiento familiar.
8. Los estilos parentales tienen un mayor peso en la explicación de las variables motivacionales.

9. El funcionamiento familiar (valorado a través de los estilos parentales, la satisfacción, la comunicación familiar y la percepción de los padres) influye en la motivación (motivación de logro, motivación intrínseca, autoeficacia y desinterés hacia el estudio) y en el desempeño escolar (promedio general, calificación en español, calificación en matemáticas y calificación en física) de adolescentes preparatorianos.

Método

Diseño de investigación.

Esta investigación empleó un diseño ex post facto, debido a que las variables ya tuvieron lugar y sólo serán medidas, estableciéndose correlaciones y comparaciones entre ellas.

Se eligieron los dos turnos porque es ampliamente reconocido por los profesores de la Escuela Nacional Preparatoria, que entre los alumnos de uno y otro existen claras diferencias motivacionales. La selección del plantel fue únicamente de índole práctica.

Variables.

Variables atributivas: sexo, edad y tipo de familia

Variables escolares: turno y área

Desempeño escolar: promedio general, calificaciones en español, matemáticas y física.

Funcionamiento familiar:

Estilos parentales: autorizativo, autoritario, permisivo y negligente.

Satisfacción con el sistema familiar: cohesión y flexibilidad.

Comunicación Familiar: diálogo y dificultades en la comunicación

Percepción positiva y negativa de ambos padres.

Variables motivacionales:

Motivación de logro, motivación intrínseca, autoeficacia y desinterés hacia el estudio.

Definición de variables.

Variables atributivas:

- Sexo (femenino, masculino)

- Edad
- Tipo de familia con respecto a su constitución, pueden ser: familia con un solo padre (uno de los padres está ausente), familia con ambos padres, familia reconstituida (en segundas nupcias) y familia ampliada (incluye abuelos, tíos, primos, etc.)

Variables escolares:

- turno (matutino y vespertino)
- Área es un conjunto de asignaturas que conforman el 6° año del bachillerato y que pretenden ser propedéuticas para los estudios profesionales de los alumnos, son: Área 1 (ciencias físico-matemáticas), Área 2 (ciencias biológicas y de la salud), Área 3 (disciplinas económico-administrativas y ciencias sociales) y Área 4 (humanidades y artes).

Desempeño escolar:

- Promedio General del grado anterior. Se contempló el promedio de calificaciones autorreportado obtenido en el quinto grado de bachillerato.
- Calificación en español. La calificación final autorreportada que tuvieron en cuarto grado del bachillerato que es en donde se imparte la asignatura.
- Calificación en matemáticas. La calificación final autorreportada que tuvieron en esta asignatura en el grado escolar anterior, que fue 5°.
- Calificación en física. La calificación final autorreportada que tuvieron en esta asignatura en el grado escolar anterior que fue en 4°, dado que es en este grado en el que se imparte la asignatura, de acuerdo al plan de estudios.

Funcionamiento Familiar.

Estilos parentales

- *Estilo Autorizativo:* los padres mantienen un estilo responsivo a las demandas de los hijos pero, al mismo tiempo, exigen que sus hijos respondan a sus demandas.
- *Permisivo:* los padres son poco exigentes, pero atienden las necesidades sus hijos.
- *Autoritario:* los padres valoran la obediencia, creen en la restricción y proporcionan poca atención a las necesidades de sus hijos.
- *Negligente:* los padres son poco exigentes y ponen poca atención a las necesidades de sus hijos.

Satisfacción familiar: su valoración se hace con respecto a las dimensiones vinculación emocional (unidad y cohesión) y la flexibilidad (adaptabilidad).

Comunicación: incluye el diálogo y las dificultades en la comunicación. El diálogo es un intercambio libre de información, se experimenta comprensión y satisfacción en la interacción. Las dificultades tienen que ver con la comunicación poco eficaz, excesivamente crítica o negativa en la díada y en la resistencia a compartir información y afecto.

Variables motivacionales.

- *Motivación de logro.* Implica la búsqueda del éxito y la excelencia, más esfuerzo y persistencia y mejor ejecución de las actividades escolares.
- *Motivación intrínseca:* Se refiere al interés, disfrute y al gusto que se deriva del aprendizaje y que están presentes en la adquisición de nuevos conocimientos.
- La *autoeficacia* se refiere a la valoración que hace el propio sujeto de su competencia para realizar tareas escolares a la luz de metas específicas.
- *Desinterés hacia el estudio.* Se refiere a la preferencia por actividades recreativas con amigos, así como a intereses y creencias personales acerca de la diversión y el estudio.

Sujetos.

La muestra estuvo constituida por 454 alumnos de la Escuela Nacional Preparatoria, entre hombres y mujeres, provenientes de ambos turnos. Se seleccionó al azar un grupo académico por turno y área.

259 alumnos fueron del turno matutino (que representa el 25.17% de la población estudiantil de este turno y grado) y 195 del vespertino (que representa el 33.79% de la población estudiantil de este turno y grado) participaron 242 mujeres y 212 hombres. Sus edades fluctuaron entre los 16 y los 27 años, con una $\bar{X} = 17.44$. Todos ellos accedieron de manera voluntaria a participar en este estudio. En la Tabla 1 se presentan las características generales de la muestra.

La población del plantel es de 1029 alumnos de 6º año para el turno matutino, de los cuales 661 son mujeres y 362 son hombres, asimismo en área 1 hay un total de 150 alumnos, en el área 2 hay 271 alumnos, en el área 3 hay 482 alumnos y en el área 4 hay 120 alumnos.

Para el turno vespertino son un total de 577 alumnos, de los cuales 194 son mujeres y 383 son hombres, para el área 1 hay 99 alumnos, para el área 2 son 133 alumnos, para el área 3 son 271 alumnos y para el área 4 hay 74 alumnos.

Tabla 1
Características de la muestra

Nombre de la variable	Dimensiones de la variable	Frecuencia	Porcentaje
Turno	Matutino	259	57
	Vespertino	195	43
Área	Físico-Matemáticas	100	22
	Ciencias Biológicas y de la Salud	139	30.6
	Disciplinas Económico Administrativas	147	32.4
	Humanidades y Bellas Artes	68	15
Sexo	Femenino	242	53.3
	Masculino	212	46.7
Edad	16 a 17	305	67.2
	18 a 27	149	32.8
Promedio año anterior	0 a 6.9	24	5.3
	7.0 a 8.9	388	85.4
	9.0 a 10.0	42	9.2
Calificación en Español.	0 a 6.9	42	9.2
	7 a 8.9	216	47.5
	9 a 10	196	43.1
Calificación en Matemáticas	0 a 6.9	169	37.2
	7 a 8.9	167	36.7
	9 a 10	118	26.0
Calificación en Física	0 a 6.9	131	28.8
	7 a 8.9	236	52.0
	9 a 10	87	19.2
Tipo de Familia	Familia con un solo padre	85	18.7
	Familia con ambos padres	286	63.0
	Familia reconstituida	23	5.1
	Familia ampliada	60	13.2

También se obtuvieron las medias aritméticas y desviaciones estándar de las calificaciones en matemáticas, español, física y del promedio general del año anterior (de quinto año), las cuales se observan en la Tabla 2.

Tabla 2
Medias y desviación estándar de las calificaciones en diferentes asignaturas y el promedio general reportados por los alumnos

	Edad	Calificación en matemáticas	Calificación en español	Calificación en física	Promedio general del año anterior
			n = 454		
Media	17.44	7.18	8.19	7.25	7.93
Desviación estándar	1.14	2.00	1.31	1.63	.74

Instrumentos.

Se emplearon los siguientes instrumentos: escala de Estilos Parentales elaborada por Aguilar, Valencia y Martínez (en prensa); tres escalas adaptadas en España por Musitu et al. (2001), para evaluar la Satisfacción con el Sistema Familiar, la Comunicación Familiar, así como la de Percepción del Padre y la Madre; y, por último, la escala de Motivación elaborada por Aguilar, Valencia, et al. (2001) y empleada por Alfaro y Llera (2001), a la cual se añadieron 3 reactivos de la escala de orientación al logro de Quesada (comunicación personal, Agosto, 2003) (véase apéndice).

Las escalas de estilos parentales han sido aplicadas, validadas y confiabilizadas con estudiantes mexicanos (véase Tabla 3).

Tabla 3
Coeficiente de confiabilidad para las diferentes escalas empleadas

Escala	Dimensiones	Confiabilidad
Estilos parentales	Autorizativo padre	.83
	Autoritario padre	.79
	Permisivo padre	.77
	Negligente padre	.86
	\bar{X} padre =	.81
	Autorizativo madre	.74
	Autoritario madre	.74
	Permisivo madre	.65
	Negligente madre	.71
	\bar{X} madre =	.71
Satisfacción con el sistema familiar	Satisfacción con la vinculación emocional	.78
	Satisfacción con la flexibilidad	.77
	Global =	.87
Comunicación familiar	Diálogo padre	.91
	Dificultades padre	.65
	\bar{X} padre =	.86
	Diálogo madre	.89
	Dificultades madre	.63
	\bar{X} madre =	.87
Percepción del padre	Percepción positiva del padre	No reportadas
	Percepción negativa del padre	
	\bar{X} padre =	
	Percepción positiva de la madre	
	Percepción negativa de la madre	
	\bar{X} madre =	
Motivación	Motivación de logro	.79
	Motivación intrínseca	.77
	Autoeficacia	.77
	Desinterés	.83
	\bar{X} =	.79

Los cuestionarios sobre la Satisfacción con el sistema familiar y el de Comunicación Familiar han sido aplicados, validados y confiabilizados con jóvenes españoles. En esta investigación se revisaron los reactivos de tales escalas y se adaptaron gramaticalmente para que pudieran ser comprendidos por los jóvenes preparatorianos mexicanos.

El cuestionario de Satisfacción con el Sistema Familiar fue adaptado en España de su original elaborado por Olson y Wilson (1982, citados en Musitu et al., 2001). Está compuesto por 14 reactivos, se dirige a una población con edades entre los 12 y los 20 años y evalúa dos dimensiones: Satisfacción con la vinculación emocional (reactivos 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13 y 14) y Satisfacción con la flexibilidad (reactivos 2, 4, 5, 8, 10 y 12). Su fiabilidad global es alta como se muestra en la Tabla 3.

El cuestionario de Comunicación Familiar constituye una adaptación hecha por el mismo equipo de investigación español de un instrumento elaborado por Barnes y Olson (1982, citados en Musitu et al., 2001). Está constituido de 20 reactivos y se dirige a una población comprendida entre los 12 y los 20 años. Esta constituido por dos dimensiones: el diálogo y las dificultades en la comunicación. La escala de comunicación para madre y padre proporciona adecuados coeficientes de consistencia interna. En cuanto a las subescalas, los reactivos referidos al diálogo presentan en ambos padres índices de consistencia interna adecuado; sin embargo, la consistencia es menor para los reactivos referidos a las dificultades de comunicación (véase Tabla 3).

Por su parte, los cuestionarios sobre motivación y estilos parentales han sido aplicados, validados y confiabilizados con estudiantes mexicanos.

El cuestionario de motivación original consta de 72 reactivos, se dirige a una población entre 15 y 25 años. Está constituido por cuatro Factores: motivación de logro, motivación intrínseca, autoeficacia y desinterés hacia el estudio.

Los coeficientes alfa de Cronbach para estas escalas pueden observarse en la Tabla 3, y son superiores a .77.

Con todas estas escalas se conformó un solo cuestionario dividido en cinco secciones, de acuerdo a la forma de contestar los diferentes reactivos. La primera estuvo constituida por datos generales en las que se les preguntó el turno, el área, sexo, edad, calificaciones en español, matemáticas, física, promedio general y tipo de familia; la segunda estuvo constituida por los reactivos de satisfacción familiar, con cinco opciones de respuesta que

iban de totalmente insatisfecho, a completamente satisfecho; la tercera estuvo compuesta por la escala de estilos parentales tanto de la madre como del padre que tuvo cuatro opciones de respuesta que iban de totalmente cierto a muy poco cierto; la cuarta escala fue la de comunicación y percepción, sus cinco opciones de respuesta fueron de casi nunca a casi siempre; la quinta fue la escala de motivación con cinco opciones de respuesta que iban de completamente de acuerdo a completamente en desacuerdo. Los reactivos de cada sección se ordenaron al azar y se presentaron instrucciones particulares para cada sección.

El estudio se realizó en dos fases.

Fase 1. Análisis Psicométrico de los Instrumentos.

Su propósito fue evaluar psicométricamente los instrumentos empleados y determinar sus niveles de confiabilidad y validez en una muestra de estudiantes de la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM, debido a que algunos de los instrumentos se habían aplicado a muestras de jóvenes españoles (las escalas de satisfacción familiar, las de comunicación con la madre y con el padre, y la de percepción de la madre y del padre), o con estudiantes mexicanos del Colegio de Ciencias y Humanidades (una versión anterior de la escala de motivación).

Procedimiento.

Se aplicaron los cuestionarios en los salones de clase de los propios alumnos, la aplicación tuvo una duración de 60 minutos en promedio. Se explicó a los alumnos que se trataba de una investigación sobre la vida familiar de los estudiantes del bachillerato universitario y se les exhortó a contestar el cuestionario con toda sinceridad ya que se trataba de una investigación con propósitos estadísticos que garantizaba el anonimato de los participantes. Después de leer las instrucciones generales se aclararon las dudas sobre la forma de contestar el instrumento.

Fase 2. Estudio de las relaciones e influencias entre variables.

Su propósito fue desarrollar un modelo que represente las relaciones entre todas las variables, tratando de estimar las influencias directas e indirectas entre ellas.

Instrumentos.

Se emplearon las escalas (modificadas de acuerdo con los análisis psicométricos previos) de estilos parentales para madre y para padre, la de satisfacción con el sistema familiar, la de comunicación familiar, la de percepción de los padres y la de motivación (véase apéndice).

CAPÍTULO 4. RESULTADOS

I. Análisis Psicométrico de las Escalas.

Dado que todas las escalas contienen reactivos de carácter positivo y negativo se recodificaron los valores, a fin de que la calificación asignada a cada reactivo tuviera el mismo significado. La puntuación total en cada escala se obtuvo sumando las puntuaciones de sus reactivos individuales que iban de uno a cinco (excepto en la escala de estilos parentales de padres y madres cuyos reactivos iban del uno al cuatro). En todas las escalas la calificación más alta indica mayor magnitud del constructo considerado.

Se obtuvieron medidas de estadística descriptiva, media, desviación estándar y asimetría de todas las escalas y subescalas. Como se puede observar la asimetría es negativa en algunas subescalas como en los estilos autorizativo y permisivo del padre, el autorizativo y el permisivo de la madre, el diálogo y la percepción positiva de la madre (véase Tabla 4), lo cual significa cierto predominio de las puntuaciones altas; no obstante se puede afirmar que no se trata de un problema de muestreo, puesto que la muestra abarcó a sujetos de todas las características significativas posibles como turno, área, sexo y calificaciones, además de que correspondió al 28.27% de la población total del 6° año del plantel .

Tabla 4
Medidas descriptivas, de las escalas y subescalas

Escalas	Subescalas	No. reactivos	Media	Desviación estándar	Asimetría
n = 454					
Estilos del padre	Autorizativo	9	23.81	10.23	-1.307
	Permisivo	5	12.86	5.56	-1.244
	Negligente	8	11.85	6.42	.167
	Autoritario	9	16.30	7.56	-.672
Estilos de la Madre	Autorizativo	9	28.16	5.64	-1.601
	Permisivo	5	14.87	3.22	-1.242
	Negligente	8	11.79	3.99	1.003
	Autoritario	9	17.86	4.79	.159
Comunicación con el padre.	Diálogo	10	29.93	14.22	-.728
	Problemas	10	22.86	10.31	-.629
Comunicación con la madre	Diálogo	10	39.33	9.54	-1.235
	Problemas	10	23.67	7.14	.362
Satisfacción familiar	Vinculación Emocional	8	29.63	6.36	-.798
	Flexibilidad	6	22.44	4.68	-.741
Percepción del padre	Percepción Positiva	4	13.11	5.90	-.961
	Percepción Negativa	4	8.77	4.54	-.082
Percepción de la madre	Percepción Positiva	4	16.43	3.69	-1.564
	Percepción Negativa	4	8.98	3.24	.376
Motivación	Motivación de Logro	16	61.99	8.14	-.660
	Motivación Intrínseca	15	54.85	7.62	-.253
	Autoeficacia	10	38.07	6.01	-.540
	Desinterés	10	25.39	5.81	.321

Nota. El error estándar de asimetría para cada subescala fue .115.

Se realizó un análisis del poder discriminante de cada reactivo para cada una de las escalas, se encontró que existen diferencias significativas con probabilidades de .000 entre los percentiles 25 y 75 en todos los casos; esto significa que todos los reactivos tuvieron un poder discriminante altamente satisfactorio.

Se obtuvieron los valores del coeficiente alfa de Cronbach, los cuales fueron satisfactorios pues solamente tres subescalas tuvieron valores entre .65 y .70 (véase Tabla 5). Como resultado de este análisis se eliminaron dos reactivos para elevar el coeficiente alfa, uno de ellos en la escala de motivación de logro (el reactivo 19), de manera que la escala quedó conformada por 15 reactivos; y el otro en la escala de motivación intrínseca (el reactivo 14), quedando constituida por 14 reactivos.

Asimismo, se realizó un análisis factorial de componentes principales con rotación ortogonal (varimax) para cada escala y subescala el cual reveló que la mayoría de las escalas y subescalas evaluaban un solo constructo, correspondiendo a la denominación de cada escala. El porcentaje de varianza explicada varió de 19.97% a 84.77% en las distintas escalas y subescalas. Las cargas factoriales de los reactivos fueron superiores a .32.

Estos análisis se realizaron por computadora utilizando el paquete estadístico para las ciencias sociales (SPSS 10.0 para windows).

En cada escala se encontró lo siguiente:

Escalas de estilos parentales.

La media del coeficiente alfa de Cronbach para las escalas de estilos parentales del padre fue de .9107. Los coeficientes alfa de cada una de las escalas de estilos parentales se presentan en la Tabla 5 y en ella se puede observar que todos son superiores a .88.

El análisis de componentes principales mostró que las diferentes escalas para los estilos del padre fueron unifactoriales (véase Tabla 5), los porcentajes de varianza explicados por el componente principal fueron: 70.151% para el estilo autorizativo, 72.801% para el permisivo, 57.348% para el negligente y 55.765% para el autoritario.

Tabla 5

Número de reactivos, confiabilidad y número de factores de las diferentes escalas y subescalas

Escala	Subescala	Alfa	No. reactivos	No. de factores
Estilos Parentales	Autorizativo del padre	.9466	9	1
	Permisivo del padre	.9065	5	1
	Negligente del padre	.8896	8	1
	Autoritario del padre	.9001	9	1
	\bar{X}	.9107	31	
	Autorizativo de la madre.	.8188	9	1
	Permisivo de la madre.	.6972	5	1
	Negligente de la madre	.7267	8	1
	Autoritario de la madre.	.7383	9	2
	\bar{X}	.7452	31	
Satisfacción	Flexibilidad	.7936	6	1
	Vinculación emocional.	.8113	8	2
	Global	.8869	14	
Comunicación	Diálogo con el padre	.9565	10	1
	Problemas en la comunicación con el padre	.9148	10	1
	\bar{X}	.9356	20	
	Diálogo con la madre.	.9044	10	1
	Problemas en la comunicación con la madre	.7383	10	2
	\bar{X}	.8213	20	
Percepción	Percepción positiva del padre	.9400	4	1
	Percepción negativa del padre.	.8005	4	1
	\bar{X}	.8702	8	
	Percepción positiva de la madre.	.8620	4	1
	Percepción negativa de la madre	.6663	4	1
	\bar{X}	.7641	8	
Motivación	Motivación de logro	.8546	15	3
	Motivación intrínseca	.7546	14	3
	Autoeficacia	.7623	10	2
	Desinterés	.6858	10	2
	\bar{X}	.7643	49	

La media del coeficiente alfa de Cronbach para las escalas de estilos parentales de la madre fue de .7452, la escala autorizativa tuvo un alfa de .8188, mientras que el alfa de la escala permisiva fue .6972, los cuales fueron el coeficiente más alto y el más bajo respectivamente, como se observa en la Tabla 5.

El análisis factorial para las escalas de la madre mostró que tres de ellas fueron unifactoriales (autorizativa, permisiva y negligente) y una bifactorial (autoritaria). El componente principal de la escala autorizativa explica el 41.364% de la varianza; el de la escala permisiva explica el 45.624% de la varianza; y el de la escala negligente explica el 36.741% de la varianza. Por otro lado, los componentes de la escala autoritaria explican el 22.680% y el 21.934% de la varianza, el primer componente carga sobre seis reactivos y el segundo componente carga en tres reactivos, no obstante el significado conceptual de los dos componentes fue el mismo.

Escala de satisfacción familiar.

El coeficiente alfa de Cronbach global para esta escala fue de .8869, lo cual muestra una consistencia interna alta (véase Tabla 5).

El análisis factorial mostró que la subescala de flexibilidad, está compuesta por un componente que explica el 49.286 % de la varianza; en tanto que la de satisfacción con la vinculación emocional, está constituida por dos componentes que explican el 38.96% y 19.979% de la varianza respectivamente, el primero carga sobre seis reactivos y el segundo sobre dos reactivos. El primer componente tiene que ver con la unidad familiar, los límites y la utilización del tiempo de ocio, mientras que el segundo se relaciona con las amistades y la aceptación de la individualidad, de manera que ambos componentes conforman el significado conceptual de la dimensión de cohesión.

Escala de comunicación familiar.

La media del coeficiente alfa de Cronbach para la escala de comunicación familiar para el padre fue de .9356, lo cual muestra una consistencia interna alta y las dos subescalas tuvieron un alfa superior a .91.

El análisis de componentes principales muestra que las subescalas de diálogo con el padre y de problemas en la comunicación con el padre son unifactoriales, el componente de la primera explica el 72.134% de la varianza; mientras que el de la segunda explica el 48.603% de la varianza.

La media del coeficiente alfa de Cronbach para la escala de comunicación familiar para la madre fue de .8213, lo cual muestra una consistencia interna alta y las dos subescalas tuvieron un alfa superior a .73.

Por su parte, el análisis factorial de la subescala de diálogo con la madre mostró un solo componente que explica el 54.612% de la varianza; mientras que la de problemas en la comunicación con la madre reveló dos componentes que explican el 24.677% y el 18.821% de la varianza respectivamente. Ambos componentes cargan cinco reactivos cada uno. Los reactivos del primer componente están relacionados con los afectos producto de una comunicación crítica o negativa, los del segundo componente tienen que ver con la resistencia del hijo a compartir información con la madre, lo cual corresponde a una comunicación poco eficaz.

Escala de percepción del padre/de la madre.

La media del coeficiente alfa de Cronbach para la escala de percepción del padre fue de .8702, lo cual muestra una alta consistencia interna. Los coeficientes para la percepción positiva y negativa son altos, aunque el de la percepción negativa es menor (como se muestra en la Tabla 5).

Las dos subescalas, percepción positiva y percepción negativa del padre están constituidas por un solo componente, de acuerdo con el análisis factorial realizado. El componente de la subescala de percepción positiva del padre explica el 84.777% de la varianza; el componente de percepción negativa del padre explica el 62.72% de la varianza.

La media del coeficiente alfa de Cronbach para la escala de percepción de la madre fue de .7641, lo cual muestra una alta consistencia interna, aunque el coeficiente alfa para la percepción negativa de la madre fue el más bajo de todos, como se observa en la Tabla 5.

El análisis factorial muestra que ambas subescalas tienen un solo componente. El componente de la percepción positiva de la madre explica el 70.799% de la varianza; mientras que el de percepción negativa de la madre explica el 50.221% de la varianza.

Escala de Motivación

La media del coeficiente alfa de esta escala fue (.7643), la escala de motivación intrínseca presentó un coeficiente cercano a .75, mientras que la escala de desinterés tuvo el menor coeficiente .6878 (véase Tabla 5).

En la escala de motivación de logro, se obtuvieron tres componentes que en conjunto explican el 50.818% de la varianza, siete reactivos cargan en el primer componente, seis reactivos cargan en el segundo componente y dos reactivos cargan en el tercer componente. Sin embargo, los tres componentes evalúan la persistencia, la búsqueda del éxito, la excelencia en las actividades escolares, y corresponden a la definición de motivación de logro.

La escala de motivación intrínseca está constituida por tres componentes, el primero explica el 19.633% de la varianza, el segundo explica el 14.841% y el tercero el 14.579% de la varianza, en conjunto explican el 49.054% de la varianza, seis reactivos cargan en el primer componente, cuatro reactivos cargan en el segundo y otros cuatro en el tercer componente. El significado conceptual del primer componente tiene que ver con el deseo, la satisfacción y el esfuerzo implicados en aprender, el segundo componente tiene que ver con la concentración en las actividades de aprendizaje y el tercero se refiere a las opiniones y el gusto por las asignaturas que está cursando. Todos ellos forman parte de la definición de motivación intrínseca.

La escala de autoeficacia está constituida por 2 componentes que explican el 31.412% y 19.054% de la varianza y en conjunto explican el 50.467% de la varianza, siete reactivos cargan en el primer componente, mientras que tres reactivos cargan en el segundo componente. Su significado conceptual difiere solamente en la expresión positiva o negativa de los reactivos, es decir, el primero se refiere a la sensación de eficacia, mientras que el segundo a la sensación de ineficacia.

La escala de desinterés hacia el estudio está constituida por dos componentes que explican el 25.362% y el 15.168% de la varianza y en conjunto explican el 40.529% de la varianza total, seis reactivos cargan en el primer componente y cuatro reactivos en el segundo. El primero se relaciona con actividades de diversión y con los amigos y el segundo con intereses y creencias personales acerca de la diversión y el estudio.

Los resultados mostraron que la mayoría de las escalas presentaron una confiabilidad (alfa de Cronbach) superior a .70, con excepción de las escalas correspondientes al estilo parental permisivo de la madre, a la percepción negativa de la madre y la escala de desinterés.

Se encontraron diferencias en los índices de confiabilidad en todas las escalas que evalúan separadamente las relaciones con padres y madres. Las relacionadas con los padres presentaron un alfa de Cronbach superior a las relacionadas con las madres (véase Tabla 5), no obstante las escalas maternas presentaron una adecuada consistencia interna y son congruentes con su definición teórica.

2. Estudio de las relaciones e influencias entre variables.

A. Diferencias en el funcionamiento familiar considerando las variables del medio escolar y del desempeño escolar.

Para conocer cómo el funcionamiento familiar influye en la motivación y en el desempeño escolar de estudiantes preparatorianos, se llevaron a cabo los siguientes análisis estadísticos:

Para alcanzar el primer objetivo de esta investigación se realizaron comparaciones entre las variables del funcionamiento familiar respecto a las áreas de estudio del bachillerato (área 1 ciencias físico-matemáticas, área 2 ciencias biológicas y de la salud, área 3 disciplinas económico-administrativas y ciencias sociales y área 4 humanidades y artes), al promedio general, y al tipo de familia (familia de un solo padre, familia con ambos padres, familia reconstituida –en segundas nupcias- y familia ampliada), a través de un análisis de varianza de una vía y en el caso de que se obtuvieran diferencias significativas se procedió a determinar la direccionalidad de dichas diferencias mediante la prueba de Tukey DSH.

Asimismo, se realizaron análisis de varianza de una vía con el objetivo de conocer si existen diferencias estadísticamente significativas entre las diferentes variables motivacionales (motivación de logro, motivación intrínseca, autoeficacia y desinterés) respecto a las áreas de estudio, al promedio general, a las calificaciones (del ciclo escolar anterior) en español, matemáticas, física y a los tipos de familia. De igual modo, en el caso

de que se obtuvieran diferencias significativas se procedió a determinar la direccionalidad de dichas diferencias mediante la prueba de Tukey DSH.

Para observar las diferencias estadísticamente significativas entre los grupos, el promedio, las calificaciones en español, matemáticas y física fueron agrupadas en tres categorías (1 = 0 a 6.9; 2 = 7.0 a 8.9; 3 = 9.0. a 10.0) y la edad fue agrupada en dos categorías (1 = 16 y 17 años, 2 = 18 en adelante).

Diferencias de las variables familiares en relación con las variables escolares y el tipo de familia.

Se hizo un análisis de varianza de una vía para determinar si los estilos parentales de la madre se relacionan con las áreas que están estudiando sus hijos, los resultados se observan en la tabla 6. El único estilo parental materno que muestra diferencias significativas con respecto a las áreas fue el autorizativo.

La prueba de Tukey muestra que hay diferencias significativas entre el área 1 y el área 3 $p = .003$; entre las áreas 2 y 3, $p = .024$; entre las áreas 3 y la 4, $p = .045$; siendo los alumnos del área 1 los que perciben en mayor proporción que sus madres emplean un estilo autorizativo ($\bar{X} = 29.21, 28.59, 26.72$ y 28.85 , para las áreas 1, 2, 3 y 4, respectivamente).

Se hizo un análisis de varianza de una vía para determinar si las áreas de estudio se relacionan con el promedio de calificaciones del ciclo anterior y las calificaciones en matemáticas, español y física. Tanto el promedio general como la calificación en matemáticas muestran diferencias significativas con respecto a las áreas ($F = 9.848, p = .000$ y $F = 9.804, p = .000$, respectivamente). El área 1 tiene diferencias significativas con las áreas 2 y 3 para el promedio, con una $p = .01$ y $.000$ respectivamente, mientras que esa misma área muestra diferencias significativas para la calificación en matemáticas con las áreas 2, 3 y 4 con una $p = .000$.

Tabla 6

Valores F obtenidos para los diferentes estilos parentales, la comunicación, la satisfacción con respecto a las variables del medio escolar y de desempeño escolar

Variables		Áreas	Promedio	Tipo de Familia	
Estilos madre	Autorizativo	F	5.082**	.354	1.632
		p	.002	.702	.181
	Permisivo	F	1.843	.360	.587
		p	.139	.698	.624
	Negligente	F	.884	.622	1.418
		p	.450	.537	.237
	Autoritario	F	.300	.480	1.388
		p	.826	.619	.246
Estilos padre	Autorizativo	F	1.204	.982	78.696**
		p	.308	.417	.000
	Permisivo	F	1.643	.962	52.155**
		p	.179	.428	.000
	Negligente	F	1.236	1.073	8.850**
		p	.296	.369	.000
	Autoritario	F	1.015	1.173	50.012**
		p	.386	.322	.000
Comunicación madre	Diálogo	F	2.639*	1.383	2.958*
		p	.049	.239	.032
	Problemas	F	2.657*	.635	2.495
		p	.048	.638	.059
Comunicación padre	Diálogo	F	.912	.879	61.580**
		p	.435	.476	.000
	Problemas	F	.616	.365	62.715**
		p	.605	.834	.000
Satisfacción	F	.482	1.329	4.730**	
	p	.695	.258	.003	

** $p < .005$; * $p < .05$

Al considerar los cuatro diferentes estilos parentales de la madre y las calificaciones de los alumnos en español y matemáticas, el análisis de varianza mostró que únicamente el estilo

autorizativo tiene diferencias significativas ($F = 3.034$, $p = .049$ y $F = 3.254$, $p = .040$ respectivamente).

La prueba de Tukey muestra diferencias significativas entre los niveles de promedio 2 y 3, con una $p = .038$, en relación con el estilo autorizativo de la madre; entre los niveles 1 y 3, con una $p = .031$ para español y matemáticas respectivamente). Esto significa que el estilo materno autorizativo está relacionado con mayores calificaciones en estas asignaturas, mientras que no se encuentran diferencias significativas con los otros estilos parentales.

El análisis de varianza de una vía entre los estilos parentales del padre y el tipo de familia mostró que los cuatro estilos parentales del padre tienen una $p = .000$ (véase Tabla 6).

Para el estilo autorizativo la prueba de Tukey mostró diferencias significativas entre la familia de un solo padre y la familia con ambos padres $p = .000$, entre la familia de un solo padre y la reconstituida ($p = .000$) y entre la familia de un solo padre y la ampliada ($p = .000$). La familia de un solo padre tuvo la media más baja de estilo autorizativo, y la familia con ambos padres tuvo la media más alta ($\bar{X} = 11.53$ y 27.29 respectivamente), lo anterior significa que el estilo autorizativo del padre prevaleció en la familia con ambos padres.

El estilo permisivo tuvo diferencias significativas entre la familia de un solo padre y la familia con ambos padres ($p = .000$), con la familia reconstituida ($p = .000$) y con la familia ampliada ($p = .000$). Nuevamente la familia con un solo padre tuvo la media más baja y la familia con ambos padres la más alta ($\bar{X} = 7.09$ y 14.51 respectivamente), lo cual indica que el estilo permisivo del padre es mayor en las familias con ambos padres y menor en la familia de un solo padre.

Para el estilo negligente la familia de un solo padre reveló diferencias significativas con la familia con ambos padres ($p = .000$), así como con la familia reconstituida ($p = .022$). La media de la familia de un solo padre es la más baja y la de la familia reconstituida es la más alta ($\bar{X} = 8.88$ y 13.09 respectivamente), lo cual significa que el estilo negligente del padre se experimenta en mayor grado en la familia reconstituida.

Se encontraron diferencias significativas entre la familia de un solo padre con la familia con ambos padres, con la reconstituida y con la ampliada con $p = .000$ en los tres casos para el estilo autoritario del padre, nuevamente la familia de un solo padre tuvo la media más baja, mientras que la familia con ambos padres tuvo la más alta ($\bar{X} = 8.84$ y 18.66

respectivamente), por lo tanto, el estilo autoritario del padre se percibe más en la familia con ambos padres.

Se encontraron diferencias significativas, mediante un análisis de varianza de una vía, entre el diálogo con la madre y las áreas de estudio del bachillerato (véase Tabla 6), sin embargo, la prueba de Tukey no reveló diferencias entre ninguna área.

El análisis de varianza de una vía contrastando el diálogo con la madre y el tipo de familia presentó diferencias significativas (como se observa en la Tabla 6). La prueba de Tukey mostró diferencias significativas entre la familia con un solo padre y la de ambos padres ($p = .019$), en donde ésta última presenta mayor diálogo ($\bar{X} = 36.82$ y 40.23 , respectivamente). Se contrastaron el diálogo con el padre y el tipo de familia, a través de un análisis de varianza de una vía, y se encontraron diferencias significativas como se muestra en la Tabla 6. La prueba de Tukey arrojó diferencias significativas con una $p = .000$, entre la familia de un solo padre y las familias con ambos padres, reconstituidas y ampliada. La familia de un solo padre tuvo un menor diálogo con el padre, mientras que la familia con ambos padres tuvo el mayor diálogo con el padre ($\bar{X} = 14.27$ y 34.33 , respectivamente).

Los problemas en la comunicación con el padre y el tipo de familia fueron contrastadas a través de un análisis de varianza de una vía, como resultado de esta prueba se encontraron diferencias significativas (véase Tabla 6). La prueba Tukey muestra diferencias significativas entre la familia de un solo padre y la familia con ambos padres, la reconstituida y la ampliada, las tres comparaciones tuvieron una $p = .000$. La familia con un solo padre tuvo la media más baja de problemas en la comunicación con el padre, mientras que la familia con ambos padres tuvo la media más alta ($\bar{X} = 16.91$ y 34.52 , respectivamente).

Un análisis de varianza de una vía fue empleado para contrastar la satisfacción familiar con el tipo de familia, encontrándose diferencias significativas como se puede observar en la Tabla 6. La prueba Tukey evidenció diferencias significativas entre la familia de un solo padre y la familia con ambos padres $p = .002$, la media de la familia con un solo padre fue menor que la media de la familia con ambos padres ($\bar{X} = 48.80$ y 53.33 , respectivamente). La familia con ambos padres está asociada a una mayor satisfacción familiar.

Diferencias de las variables motivacionales en relación con las variables escolares.

En el análisis de la relación entre las variables motivacionales y las cuatro áreas del sexto año de bachillerato de la Escuela Nacional Preparatoria, las únicas diferencias significativas encontradas fueron en la variable desinterés hacia el estudio, lo cual indica que sí hay diferencias en esta variable con respecto a las áreas (véase Tabla 7).

Para determinar cuáles eran los grupos que diferían se aplicó la prueba Tukey, la cual mostró que hay diferencias significativas entre las medias del área 1 y el área 2, con un nivel de probabilidad = .018; entre las del área 2 y del área 3, a un nivel de probabilidad = .009; y entre el área 4 y el área 2, con un nivel de probabilidad = .05. El área 2 fue la que tuvo la media más baja ($\bar{X} = 23.88$), es decir que es la que presenta menor desinterés que todas las demás áreas, mientras que entre las áreas 1, 3 y 4 las medias son muy semejantes ($\bar{X} = 26.10, 26.02$ y 26.05 , respectivamente). Las otras variables motivacionales no fueron significativas.

Tabla 7

Valores F obtenidos en las comparaciones entre las variables motivacionales y las de desempeño escolar

Variab les	Valore s	Áreas	Promedi o general	Calificació n Español	Calificación Matemática s	Calificació n Física	Tipos de familia
Motivación de logro	F	.807	3.950*	13.289**	2.968	7.990**	.694
	p	.490	.020	.000	.052	.000	.556
Motivación intrínseca	F	1.498	2.857	7.656**	2.426	5.920**	2.672*
	p	.214	.058	.001	.090	.003	.047
Autoeficaci a	F	1.446	4.362*	4.012*	3.474*	7.799**	.915
	p	.229	.013	.019	.032	.000	.433
Desinterés	F	4.588*	.934	3.521*	1.269	3.971*	4.196*
	p	.004	.394	.030	.282	.020	.006

**p < .005; * p < .05.

Se realizó un análisis de varianza de una vía contrastando las variables motivacionales con el promedio de calificaciones, el cual mostró que si existen diferencias significativas en la motivación de logro y en la autoeficacia, como se observa en la Tabla 7.

En la motivación de logro, la prueba de Tukey muestra diferencias significativas entre los niveles 1 y 3 del promedio general con una $p = .014$ ($\bar{X} = 55.36$ y 61.23 respectivamente). Con respecto a la autoeficacia se encontraron diferencias significativas entre los niveles 1 y 3, $p = .012$ ($\bar{X} = 34.59$ y 39.07 , para los niveles 1 y 3, respectivamente), es decir a mayor promedio mayor autoeficacia.

Se contrastaron las variables motivacionales con la calificación de español mediante un análisis de varianza de una vía. Se encontraron diferencias significativas en las cuatro variables motivacionales: motivación de logro, motivación intrínseca, autoeficacia y desinterés hacia el estudio (véase Tabla 7).

La prueba de Tukey muestra diferencias significativas en la motivación de logro entre los niveles 1 y 2 de la calificación en español a una $p = .009$, entre los niveles 1 y 3 con una $p = .000$; y entre el nivel 2 y el 3, con una $p = .004$ ($\bar{X} = 54.38, 58.29$ y 60.80 para los niveles 1, 2 y 3 respectivamente). Esto significa que a mayor calificación en español mayor motivación de logro.

En relación con la motivación intrínseca se encontraron diferencias significativas entre los niveles 1 y el 3 de las calificaciones en español con una $p = .001$; entre los niveles 2 y el 3 de las calificaciones en español con una $p = .024$; ($\bar{X} = 49.07, 51.60, 53.47$ para los niveles 1, 2 y 3, respectivamente). Lo anterior, significa que los alumnos con las calificaciones más bajas difieren en su motivación intrínseca de los alumnos que tienen calificaciones más altas y que además a mayor calificación en español mayor motivación intrínseca.

En el desinterés hacia el estudio se encontraron diferencias significativas únicamente entre los niveles 1 y 3 con una $p = .049$). Las medias para estos niveles fueron $\bar{X} = 26.97$ y $\bar{X} = 24.66$, respectivamente, lo cual indica que a mayor calificación en español, menor desinterés hacia el estudio.

La contrastación entre variables motivacionales con la calificación de matemáticas también fue significativa para autoeficacia (como se muestra en la Tabla 7).

La prueba de Tukey mostró diferencias significativas entre el nivel 1 y el 3 de las calificaciones en matemáticas $p = .039$ con respecto a la autoeficacia ($\bar{X} = 37.14$ y $\bar{X} =$

38.88, respectivamente). Esto significa que los alumnos que tienen menor calificación en matemáticas presentaron menor autoeficacia.

El análisis de varianza contrastando variables motivacionales con las calificaciones en física mostró diferencias significativas entre los diferentes niveles de calificaciones en física con respecto a las cuatro variables motivacionales (véase Tabla 7).

La prueba de Tukey muestra diferencias significativas en la motivación de logro entre los niveles 1 y 3 y 2 y 3 de la calificación en física con una $p = .002$ y $.000$ respectivamente ($\bar{X} = 58.23, 58.27$ y 62.04 , respectivamente); en la motivación intrínseca se encontraron diferencias significativas entre los niveles 1 y 3 de la calificación en física con una $p = .004$ ($\bar{X} = 51.28$ y 54.52 , respectivamente) y entre los niveles 2 y 3 ($\bar{X} = 51.76$ y 54.52 , respectivamente); en la autoeficacia se encontró que existen diferencias significativas entre los niveles 1 y 3, con una $p = .000$ ($\bar{X} = 37.13$ y 40.25 , respectivamente), entre los niveles 2 y 3 con una $p = .003$ ($\bar{X} = 37.79$ y 40.25 , respectivamente); en desinterés hacia el estudio se encontró que existen diferencias significativas entre los niveles 1 y 3, $p = .014$ ($\bar{X} = 26.23$ y 23.98). A los niveles más bajos de calificaciones les corresponden también las medias más bajas en motivación de logro, motivación intrínseca y autoeficacia y a niveles más bajos de calificaciones en física les corresponde un menor desinterés hacia el estudio.

En el análisis de la relación de las variables motivacionales con el tipo de familia se encontraron diferencias significativas para la motivación intrínseca y para el desinterés hacia el estudio (véase Tabla 7), lo cual significa que el tipo de familia afectan a la motivación intrínseca y al desinterés, pero no a la motivación de logro ni a la autoeficacia.

La prueba de Tukey muestra diferencias significativas entre la familia reconstituida y la familia ampliada, con una $p = .026$, en relación con la motivación intrínseca (\bar{X} de la familia reconstituida = 55.82 y \bar{X} de la familia ampliada = 50.80); y entre la familia de un solo padre y la familia reconstituida $p = .009$ (\bar{X} de un solo padre = 26.23 y \bar{X} reconstituida = 22.00), así como entre la familia con ambos padres y la familia reconstituida, $p = .018$, ($\bar{X} = 25.64$ y $\bar{X} = 22.00$) con relación al desinterés hacia el estudio. Esto significa que la familia reconstituida está relacionada con una mayor motivación intrínseca, y la familia de un solo padre con mayor desinterés hacia el estudio. En relación con la variable desinterés hacia el estudio, la familia con un solo padre tuvo una media superior, seguida por la familia con ambos padres y por último de la familia reconstituida.

Diferencias de las variables familiares en relación con el turno escolar y el sexo.

Para valorar si había diferencias significativas entre las variables familiares en términos del turno y sexo de los alumnos se llevó a cabo una prueba t para muestras independientes. Como se observa en la Tabla 8 se encontraron diferencias significativas en el estilo autorizativo de la madre y el turno ($t = 2.267$, g. l. 452, $p = .024$), en donde los alumnos del turno matutino tuvieron una media más alta (28.68) que los del vespertino (27.47); el estilo negligente de la madre y el turno tuvieron diferencias significativas ($t = -2.148$, g. l. 330, $p = .032$), la cual indica que en el turno vespertino ($\bar{X} = 12.28$) se percibe más el estilo negligente de la madre que en el turno matutino ($\bar{X} = 11.43$).

Tabla 8

Valores t obtenidos al comparar las medias de las variables familiares (estilos parentales, la comunicación y la satisfacción familiar), con el turno escolar y el sexo

Variables		Turno		Sexo	
		t	p	t	p
Estilos madre	Autorizativo	2.267*	.024	-1.232	.218
	Permisivo	1.699	.090	.305	.761
	Negligente	-2.148*	.032	-1.462	.144
	Autoritario	1.196	.232	-1.196	.232
Estilos padre	Autorizativo	1.405	.161	-2.203*	.028
	Permisivo	2.148*	.032	-.409	.682
	Negligente	1.074	.284	.356	.722
	Autoritario	1.248	.213	-2.740**	.006
Comunicación madre	Diálogo	1.808	.071	-1.103	.271
	Problemas	.887	.376	-.626	.532
Comunicación padre	Diálogo	1.383	.167	-4.200**	.000
	Problemas	1.315	.189	-2.587*	.010
Satisfacción		1.519	.129	-2.780**	.006

** $p < .01$; * $p < .05$.

Con respecto a los estilos del padre y el turno también se empleó la prueba t. La Tabla 8 muestra diferencias estadísticamente significativas entre los turnos ($t = 2.148$, g. l. 452, $p = .032$), en donde los estudiantes del turno matutino tienen una mayor percepción de estilo permisivo del padre ($\bar{X} = 13.35$) que los del turno vespertino ($\bar{X} = 12.22$).

Asimismo, se encontraron diferencias significativas en la percepción del estilo autorizativo del padre entre hombres y mujeres ($t = -2.20$, g. l. 451, $p = .028$, véase Tabla 8), en donde los hombres perciben un mayor estilo autorizativo del padre ($\bar{X} = 24.93$) que las mujeres ($\bar{X} = 22.83$). También se encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres en su percepción del estilo autoritario del padre ($t = -2.74$, g. l. 452, $p = .006$, véase Tabla 8), en donde los hombres perciben mayor autoritarismo ($\bar{X} = 17.33$) que las mujeres ($\bar{X} = 15.40$).

Al comparar al diálogo con el padre y el sexo de los hijos se encontró que si existen diferencias significativas entre estas variables ($t = -4.2$, g. l. 452, $p = .000$, véase Tabla 8), siendo los hombres ($\bar{X} = 32.85$) quienes presentan un mayor diálogo con el padre que las mujeres ($\bar{X} = 27.37$). Con respecto a los problemas de comunicación con el padre y el sexo de los alumnos, la prueba t determinó que si existen diferencias significativas ($t = -2.5$, g. l. 451, $p = .01$), siendo los hombres ($\bar{X} = 2.94$) los que muestran mayores problemas en la comunicación con los padres que las mujeres ($\bar{X} = 2.57$).

También se encontraron diferencias significativas entre la satisfacción familiar y el sexo ($t = -2.78$, g. l. 447, $p = .006$, véase Tabla 8), siendo mayor la satisfacción experimentada por los hombres ($\bar{X} = 53.48$) que la de las mujeres ($\bar{X} = 50.83$).

Análisis de las diferencias de las variables motivacionales con relación al turno escolar y al sexo.

Por otro lado, para valorar si había diferencias significativas entre las variables motivacionales en términos del turno de los alumnos se llevó a cabo una prueba t para muestras independientes. Se encontró que únicamente existen diferencias significativas en el turno con respecto a la variable desinterés hacia el estudio (véase Tabla 9). Lo cual significa que existe mayor desinterés hacia el estudio en el turno vespertino ($\bar{X} = 26.27$) que en el matutino ($\bar{X} = 24.72$).

Tabla 9

Valores t obtenidos al comparar las medias de las variables motivacionales con el turno escolar y el sexo

Variables		Turno (matutino/ vespertino)	Sexo (femenino/ masculino)
Motivación de logro	t	.769	-.033
	p	.442	.974
Motivación intrínseca	t	.658	1.058
	p	.511	.291
Autoeficacia	t	-.906	-.737
	p	.366	.461
Desinterés	t	-2.840**	-4.025**
	p	.005	.000

** $p < .005$

Con respecto a las diferencias significativas entre las variables motivacionales en términos del sexo se encontró que únicamente se presentaron estas diferencias con la variable desinterés hacia el estudio como se observa en la Tabla 9, siendo mayor el desinterés para el sexo masculino ($\bar{X} = 26.54$) que para el femenino ($\bar{X} = 24.38$).

B. Relaciones entre las variables del funcionamiento familiar y las variables motivacionales.

Se realizó un análisis de correlación de Pearson para establecer las relaciones entre los estilos parentales de la madre con otras variables del funcionamiento familiar (satisfacción y comunicación familiar y percepción de la madre), para alcanzar el objetivo 2.

Se encontró que las subescalas de los estilos parentales de la madre correlacionaron significativamente con satisfacción familiar, comunicación con la madre y percepción de la madre, como se muestra en la Tabla 10.

Tabla 10
Correlaciones entre estilos parentales y otras variables del funcionamiento familiar

Escala Madre Estilos	Satisfacción Familiar	Comunicación madre		Percepción madre	
		Diálogo	Problemas Comunicación	Percepción Positiva	Percepción Negativa
Autorizativo	.547**	.642**	-.241**	.625**	-.167**
Permisivo	.408**	.555**	-.278**	.536**	-.255**
Negligente	-.403**	-.373**	.369**	-.265**	.254**
Autoritario	-.224**	-.217**	.483**	-.167**	.433**

** p < .001

Los estilos autorizativo y permisivo correlacionaron positivamente con diálogo y percepción positiva de la madre y negativamente con problemas de comunicación y percepción negativa de la madre; mientras que los estilos negligente y autoritario correlacionaron positivamente con problemas en la comunicación y percepción negativa y negativamente con satisfacción familiar, diálogo y percepción positiva de la madre (como se muestra en la Tabla 10).

En segundo lugar, se llevó a cabo un análisis de correlación para determinar las relaciones de las puntuaciones de las escalas motivacionales.

Las variables motivacionales mostraron correlaciones significativas: motivación de logro correlacionó positivamente con motivación intrínseca y con autoeficacia y negativamente con desinterés como se observa en la Tabla 11.

Tabla 11

Correlaciones entre las subescalas motivacionales

Escalas	Motivación de logro	Motivación intrínseca	Autoeficacia	Desinterés
Motivación de logro	1.000			
Motivación intrínseca	.744**	1.000		
Autoeficacia	.629**	.527**	1.000	
Desinterés	-.371**	-.425**	-.286**	1.000

** $p < .001$

En tercer lugar, se obtuvieron las correlaciones entre las variables familiares (de ambos padres) y motivacionales, de acuerdo con lo planteado en el objetivo 3.

La Tabla 12 muestra las correlaciones entre las variables del funcionamiento familiar y las motivacionales. Entre las correlaciones más importantes con las variables de la madre estuvieron (con una $p < .001$): motivación de logro correlacionó positivamente con las variables estilo autorizativo de la madre, estilo permisivo de la madre, percepción positiva de la madre y comunicación de la madre –diálogo- y negativamente con estilo negligente de la madre; motivación intrínseca correlacionó positivamente con estilo autorizativo de la madre, y con percepción positiva de la madre y negativamente con el estilo negligente de la madre; autoeficacia correlacionó positivamente con estilo autorizativo de la madre, y con percepción positiva de la madre y negativamente con el estilo negligente de la madre; finalmente, desinterés correlacionó positivamente con el estilo negligente de la madre, con el estilo autoritario de la madre, con los problemas en la comunicación con la madre, y con una $p < .05$ con la percepción negativa de la madre y negativamente con el diálogo y con la percepción positiva con la madre.

En la Tabla 12, también es posible observar las correlaciones entre las variables del padre con las variables motivacionales. Así, motivación de logro correlacionó positivamente con estilo autorizativo del padre y diálogo del padre y negativamente con estilo negligente del padre y percepción positiva del padre; motivación intrínseca correlacionó positivamente con estilo autorizativo, diálogo y percepción positiva del padre; autoeficacia correlacionó

positivamente con diálogo, percepción positiva del padre y negativamente con estilo negligente y problemas en la comunicación con el padre.

Tabla 12

Correlaciones entre las variables del funcionamiento familiar y las variables motivacionales

Escala	Motivación de logro		Motivación intrínseca		Autoeficacia		Desinterés	
	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre
Autorizativo	.222**	.100*	.206**	.098*	.151**	.070	-.059	-.086
Permisivo	.133**	.057	.065	.053	.088	.052	-.018	-.084
Negligente	-.222**	-.167**	-.147**	-.080	-.192**	-.169**	.212**	.104*
Autoritario	-.076	-.079	.019	-.034	-.036	-.057	.171**	.071
Diálogo	.255**	.157**	.162**	.111*	.161**	.132**	-.119*	-.096*
Problemas de Comunicación	-.182**	-.119*	-.110*	-.055	-.164**	-.103*	.182**	.056
Percepción Positiva	.225**	.161**	.186**	.126**	.155**	.108*	-.093*	-.133**
Percepción Negativa	-.119*	-.071	-.027	-.030	-.058	-.063	.097*	.048
Satisfacción familiar	.352**		.266**		.269**		-.160**	

* $p < .05$. ** $p < .001$

La variable satisfacción familiar correlacionó positivamente ($p < .001$) con las siguientes variables familiares: diálogo con la madre (.603), estilo autorizativo de la madre (.547), percepción positiva de la madre (.515), estilo permisivo de la madre (.408), percepción positiva del padre (.361), estilo autorizativo del padre (.354), estilo permisivo del padre (.225) y negativamente con estilo negligente de la madre (-.403), con estilo negligente del padre (-.315), con estilo autoritario de la madre (-.224), con percepción negativa de la madre (-.275), con percepción negativa del padre (-.237).

Satisfacción familiar correlacionó positivamente con las variables motivacionales: motivación de logro, motivación intrínseca, autoeficacia y negativamente con desinterés hacia el estudio.

Las correlaciones entre las variables del padre y las motivacionales son menores que las observadas entre las variables de la madre, las variables motivacionales y la satisfacción familiar. Adicionalmente, debido a que los estilos del padre están correlacionados con los de la madre, de acuerdo con lo encontrado por Steinberg et al., (1992, 1994), se determinó emplear las variables de la madre en los análisis subsecuentes de regresión múltiple y de ecuaciones estructurales. Cabe resaltar que las correlaciones obtenidas lo fueron en la dirección esperada, ya que las correlaciones más altas y positivas corresponden al mismo estilo, mientras que las correlaciones negativas se producen entre los estilos autorizativo y permisivo con respecto a los estilos negligente y autoritario (véase Tabla 13).

Tabla 13
Correlaciones entre estilos parentales de la madre y del padre

Estilos Madre	Estilos padre			
	Autorizativo	Permisivo	Negligente	Autoritario
Autorizativo	.326**	.191**	-.173**	-.042
Permisivo	.135**	.238**	-.107*	-.110*
Negligente	-.201**	-.109*	.385**	.058
Autoritario	-.048	-.087	.177**	.424**

* $p < .05$. ** $p < .001$

C. Variables predictoras del funcionamiento familiar y de la motivación.

Con el propósito de conocer qué variables del funcionamiento familiar predicen la motivación hacia el estudio, qué variable motivacional predice mejor a la motivación de logro, así como qué variables motivacionales son predictoras del funcionamiento familiar se llevaron a cabo tres análisis de regresión lineal múltiple por pasos, lo cual corresponde al objetivo 5 de esta investigación.

Con base en los análisis de correlación presentados en la sección anterior se trataron de predecir las puntuaciones de la motivación de logro a partir de variables de la madre: estilo autorizativo, estilo permisivo, estilo negligente, estilo autoritario, percepción positiva de la

madre, diálogo y satisfacción familiar. La proporción de varianza explicada R^2 fue de .132, la satisfacción familiar predice a la motivación de logro (.314, $p < .001$), seguido por el estilo parental negligente de la madre que la predice negativamente (-.095, $p < .05$).

Para predecir las puntuaciones de la motivación de logro a partir de las puntuaciones en la motivación intrínseca, autoeficacia, desinterés, y satisfacción familiar se llevó a cabo un análisis de regresión lineal múltiple por pasos. La proporción de varianza explicada fue $R^2 = .641$, la motivación intrínseca predice a la motivación de logro (.549, $p < .001$), seguida por la autoeficacia (.305, $p < .001$) y la satisfacción familiar (.124, $p < .001$).

Finalmente, se realizó un análisis de regresión lineal múltiple por pasos para predecir las puntuaciones de la satisfacción familiar a partir de las puntuaciones de comunicación con la madre, el estilo permisivo de la madre, el estilo negligente de la madre, la motivación de logro y la percepción positiva de la madre. La proporción de varianza explicada, R^2 fue de .453 y los coeficientes parciales de regresión beta fueron significativos al nivel de $p < .001$ con los siguientes valores: comunicación con la madre .371, seguido por la motivación de logro -.210, el estilo permisivo de la madre -.202 y el estilo negligente de la madre .202.

D. Efectos del funcionamiento familiar sobre la motivación de los estudiantes de la Escuela Nacional Preparatoria.

Para determinar qué variables del funcionamiento familiar ejercen mayores efectos sobre la motivación de los estudiantes de la ENP, a continuación se elaboró un diagrama de trayectorias con base en los resultados de los análisis de regresión lineal múltiple, de acuerdo con el objetivo número 6.

Específicamente, se probó un modelo estructural de motivación de logro, utilizando el programa Amos 4 (Arbuckle & Wothke, 1999). El análisis de ecuaciones estructurales realizado mediante el programa permite calcular los efectos directos e indirectos de un conjunto de variables.

En el modelo estructural figuraron los estilos maternos: autorizativo, permisivo y negligente, así como la percepción positiva de la madre, la comunicación de la madre, la satisfacción familiar, la motivación de logro, la motivación intrínseca y la autoeficacia. El

modelo elaborado resultó adecuado como lo indicaron los índices de ajuste $X^2 = 17.305$, $gl = 16$, $p = .0366$, $RMSEA^2 = .013$ y $NFI^3 = .99$.

La validez del modelo está sustentado en el hecho de que R^2 de motivación de logro fue de .592, además de que el análisis de los efectos totales mostró que la motivación de logro, la satisfacción familiar y el estilo permisivo de la madre presentaron los efectos positivos de mayor magnitud (.592, .411 y .402), seguidos por la percepción positiva de la madre (.397), la comunicación con la madre (.303), la motivación intrínseca (.272) y el estilo negligente de la madre (.120). La autoeficacia y el estilo autorizativo (.079 y .038, respectivamente) tuvieron los efectos más bajos.

Todos los efectos directos fueron significativos con una sola excepción, las variables que tuvieron mayor efecto directo positivo en la motivación de logro fueron la motivación intrínseca, la autoeficacia y la satisfacción familiar (véase Figura 1). Motivación de logro también recibió efectos indirectos positivos de la autoeficacia (.283), del estilo autorizativo de la madre (.136), de la satisfacción familiar (.108) y negativos del estilo negligente de la madre (-.114).

Las variables cuyos efectos directos positivos tuvieron mayor impacto en la variable satisfacción familiar fueron el estilo autorizativo de la madre y la percepción positiva de la madre, mientras que el estilo negligente de la madre mostró un efecto directo negativo, (véase Figura 1). Satisfacción familiar recibió efectos positivos indirectos del estilo autorizativo de la madre (.272) y de la motivación intrínseca (.084).

La motivación intrínseca recibió un efecto positivo directo de la autoeficacia (véase Figura 1) y efectos positivos indirectos de satisfacción total (.097) y negativos del estilo negligente de la madre (-.074). La autoeficacia recibió efecto positivo directo de la satisfacción familiar y negativo del estilo negligente de la madre (véase Figura 1), así como efectos indirectos positivos del estilo autorizativo de la madre (.128).

² Error de aproximación cuadrático medio. Mide el grado de ajuste del modelo que se esperaría si el análisis se realizara con los datos de la población, valores que van de .05 a .08 son aceptables.

³ Índice de ajuste normado. Mide el grado de ajuste entre el modelo propuesto y el modelo nulo, valores cercanos a 1 indican un buen ajuste.

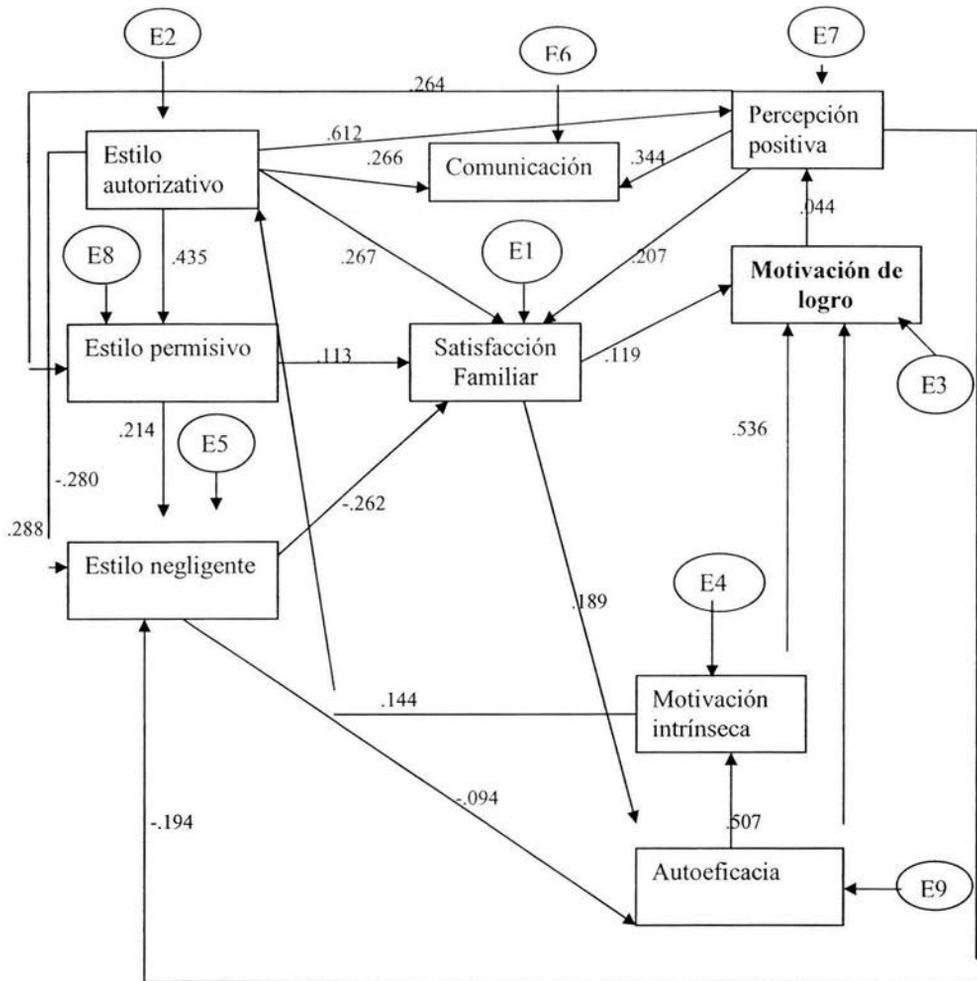


Fig. 1. Modelo estructural de motivación de logro, en estudiantes de bachillerato. Todos los efectos directos fueron significativos al nivel de $p < .05$; $X^2 = 17$ (16 g.l.), $p = .36$; NFP = .99; RMSEA = .013.

El estilo autorizativo de la madre recibió un efecto positivo directo de la motivación intrínseca (véase Figura 1) y un efecto positivo indirecto de la autoeficacia (.074). El estilo autorizativo tuvo efectos directos sobre la percepción positiva y el estilo permisivo de la madre (véase Figura 1).

Otros efectos directos importantes para la comunicación con la madre fueron los de la percepción positiva y el estilo autorizativo. El estilo autorizativo tuvo un efecto directo negativo sobre el estilo negligente. La percepción positiva tuvo un efecto directo sobre el estilo permisivo, mientras que el estilo permisivo tuvo un efecto directo sobre el estilo negligente (véase Figura 1).

Las variables con los efectos indirectos más altos fueron la satisfacción sobre el estilo autorizativo (.502), motivación de logro sobre autoeficacia (.382), comunicación sobre estilo autorizativo (.353), motivación de logro sobre estilo negligente (.231), satisfacción sobre percepción positiva (.196), motivación de logro sobre estilo autorizativo (.195), satisfacción sobre estilo permisivo (.183), motivación de logro sobre percepción positiva (.153), autoeficacia sobre estilo autorizativo (.136), motivación intrínseca sobre estilo negligente (-.141), satisfacción sobre motivación intrínseca (.115) y comunicación sobre motivación intrínseca (.093).

Los resultados permitieron observar que la varianza explicada de la motivación de logro fue la mayor (.592).

En general puede apreciarse que las variables que tienen mayor impacto (directo, indirecto o total) sobre la motivación de logro fueron la motivación intrínseca, la autoeficacia y la satisfacción familiar, el estilo autorizativo y el negligente de la madre; mientras que las variables que tuvieron mayor impacto sobre la satisfacción familiar fueron el estilo autorizativo y el estilo negligente de la madre, la percepción positiva y la motivación intrínseca.

Un resultado importante es que las variables motivacionales ejercen mayor efecto sobre las variables motivacionales, mientras que las variables familiares ejercen el mayor efecto sobre las variables familiares.

En el modelo se observa que las variables familiares afectan a la satisfacción (excepto la comunicación) y que la satisfacción afecta de manera directa e indirecta a las tres variables motivacionales, adicionalmente, la comunicación afecta al estilo autorizativo y a la motivación intrínseca. Por lo que es posible deducir que las variables familiares influyen en las variables motivacionales.

CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.

Análisis psicométrico de los instrumentos.

El análisis psicométrico permitió tener instrumentos adecuados, con coeficientes alfa de confiabilidad superiores a .70, (excepto tres subescalas que tuvieron coeficientes alfa entre .65 y .69, de un total de 22 subescalas); asimismo, todas las escalas evaluaron un solo constructo, el esperado en cada escala, a pesar de que algunas de ellas estuvieron conformadas por más de un factor, los cuales, sin embargo, correspondieron a la definición propia del constructo, tal fue el caso, por ejemplo, de la escala de motivación.

La confiabilidad obtenida en esta investigación es superior a la reportada por Musitu et al. (2001), para las escalas de Satisfacción con el sistema familiar y para la de Comunicación (tanto con el padre como con la madre). La confiabilidad encontrada para cada una de las subescalas (vinculación familiar y flexibilidad, y diálogos y problemas de la comunicación de padres y madres) fue también superior a la reportada por Musitu et al. Estos autores no reportaron la confiabilidad de las escalas de percepción del padre y percepción de la madre (positivas y negativas), pero los coeficientes alfa encontrados en esta investigación fueron superiores a .84.

Adicionalmente, se encontraron diferencias en la confiabilidad de la escala de Motivación reportada por Alfaro y Llera (2001) y la obtenida en esta investigación. La confiabilidad obtenida por dichos autores para las escalas de motivación intrínseca y autoeficacia fue ligeramente superior; y también fue mayor para la escala de desinterés; mientras que, el coeficiente alfa obtenido en la presente investigación para la escala de motivación de logro fue superior al de Alfaro y Llera.

Las correlaciones entre las distintas variables motivacionales fueron significativas lo cual coincide con lo reportado en la literatura, el interés y gusto por aprender, y la percepción del estudiante de su propia competencia para aprender se asocian positivamente con la persistencia, la búsqueda del éxito, la tendencia a proponerse metas altas y lograrlas, mientras que todas ellas se asocian negativamente con el desinterés hacia las actividades de estudio (Aguilar, Martínez, et al., 2001).

Por otro lado, el hecho de que las correlaciones entre las variables familiares fueran altamente significativas demuestran la validez de estas escalas; por ejemplo, la escala de

satisfacción familiar tuvo correlaciones positivas altas con diálogo con ambos padres, con percepción positiva de ambos padres, al mismo tiempo que correlaciones negativas con problemas en la comunicación con ambos padres y percepción negativa de ambos padres. Al respecto, Musitu et al. (2001) encontraron correlaciones positivas significativas de esta escala con comunicación con el padre y la madre, entre otras variables.

Las correlaciones positivas obtenidas entre diálogo y satisfacción y negativas entre problemas en la comunicación y satisfacción apoyan también la validez de la escala de comunicación. Musitu et al. (2001) encontraron que la satisfacción correlaciona positivamente con el diálogo con el padre y la madre, y negativamente con las dificultades de comunicación con el padre y la madre.

Por su parte, las escalas de los estilos parentales de ambos padres correlacionan de la siguiente manera: la escala autoritativa, correlaciona positivamente con el estilo permisivo y negativamente con el estilo negligente y el autoritario. El estilo permisivo correlaciona negativamente con el negligente y el autoritario. El estilo negligente correlaciona positivamente con el estilo autoritario y negativamente con el autoritativo y el permisivo. De acuerdo con Aguilar (2003) y con Pelegrina et al. (2002) los estilos autoritativo y permisivo son estilos positivos, mientras que los estilos negligente y autoritario fueron considerados estilos negativos.

Adicionalmente, los estilos autoritativo y permisivo correlacionaron positivamente con motivación de logro, lo cual indica que a mayor estilo autoritativo y permisivo mayor motivación de logro; también se encontraron correlaciones negativas entre el estilo negligente de la madre y del padre con la motivación de logro, lo anterior sugiere que a mayor estilo negligente de ambos padres menor motivación de logro.

La percepción positiva de ambos padres y la comunicación (diálogo) con ambos padres correlacionaron positivamente con la motivación de logro; mientras que la percepción negativa de ambos padres correlacionó negativamente con motivación de logro.

Diferencias entre las áreas, desempeño escolar, edad, turno, sexo y tipo de familia con respecto a las variables familiares y motivacionales.

Esta investigación corroboró algunos de los resultados obtenidos por otros autores: la relación entre los estilos parentales y el desempeño escolar (Dornbusch et al., 1987) con la

satisfacción y la comunicación, con el sexo (Musitu et al., 2001); la relación entre las variables motivacionales y el desempeño escolar (Valencia, 2003) y el sexo entre otras, como veremos con detalle a continuación.

Área.

- De todos los estilos parentales, tanto de la madre como del padre, sólo el estilo autorizativo de la madre presentó diferencias significativas con respecto a las áreas de estudio; particularmente, los alumnos del **área 1** (ciencias físico-matemáticas) percibieron en mayor grado que sus madres emplean el estilo autorizativo con ellos. Los alumnos del área 1 están interesados en las carreras relacionadas con la ciencia exacta y experimental; los futuros matemáticos, físicos, actuarios, ingenieros y arquitectos tienen que elegir esta área. La creencia más generalizada es que ésta es el área más difícil de las cuatro, de manera que el alumno que la elija debe sentirse competente para ella. Lo anterior es congruente con la investigación anterior que señala que el estilo autorizativo se relaciona con niveles altos de competencia (Maccoby & Martín, 1983).
- Las únicas diferencias entre las áreas con respecto a las variables motivacionales fueron con relación al desinterés hacia el estudio. Los alumnos del **área 2** (Ciencias biológicas y de la salud) mostraron menor *desinterés hacia el estudio* que los alumnos de las demás áreas. Esta área es la que tiene un mayor número de asignaturas, además de que tiene más asignaturas teórico-prácticas (con horas de laboratorio), por lo que es considerada el área con mayor carga académica. Este dato es relevante dado que los alumnos que la eligen saben que tendrán más horas de clases y que tendrán que realizar más actividades escolares, tareas, trabajos, etc., por lo que resulta consistente la presencia de menor desinterés hacia el estudio.
- El **área 1** (ciencias físico-matemáticas) presentó los mejores **promedios** del ciclo escolar anterior, así como las mejores **calificaciones en matemáticas**, lo cual es de esperar ya que algunos de ellos pretenden estudiar matemáticas a nivel profesional, o alguna carrera que requiere un dominio de esta disciplina. Adicionalmente, en un resultado anterior de esta misma investigación se encontró que los alumnos del área 1 perciben con mayor frecuencia el estilo autorizativo, por lo que podríamos

concluir que el estilo autorizativo se relaciona con mejor desempeño escolar (promedios y calificaciones en matemáticas). La investigación antecedente señala que el estilo autorizativo se relaciona con alto desempeño escolar, autonomía y autoconfianza en adolescentes (Dornbusch et al., 1987; Steinberg et al., 1989; Steinberg, Mounts, Lamborn & Dornbusch, 1991).

Desempeño escolar.

VARIABLES FAMILIARES.

- El estilo autorizativo de la madre se relaciona con el mayor promedio general de los alumnos, es decir a mayor promedio mayor percepción de estilo autorizativo de la madre, lo cual corresponde con lo encontrado por Dornbusch et al. (1987) y por Steinberg et al. (1991), de que el estilo autorizativo correlaciona con alto desempeño escolar en adolescentes.

Con respecto al desempeño escolar se encontraron diferencias entre las cuatro calificaciones consideradas y las *variables motivacionales*.

- De manera que a mayor *promedio general* mayor motivación de logro y autoeficacia.
- A mayor *calificación en español*, mayor motivación de logro, mayor motivación intrínseca y mayor autoeficacia y menor desinterés hacia el estudio.
- A mayor *calificación en matemáticas* mayor autoeficacia.
- Finalmente, a mayor *calificación en física*, mayor motivación de logro, mayor motivación intrínseca y autoeficacia y menor desinterés hacia el estudio.
- Los resultados de la presente investigación muestran que la autoeficacia se relaciona con todas las medidas de desempeño académico. El trabajo de Valencia (2003) confirma la presencia de autoeficacia asociada a la evaluación en álgebra en estudiantes de ingeniería.

Turno.

- En el turno *matutino* los alumnos perciben en mayor grado el *estilo autorizativo* de la madre, mientras que en el turno *vespertino* se percibe en mayor grado el *estilo negligente* de la madre.

- En el turno *matutino* los alumnos perciben en mayor medida el *estilo permisivo* del padre, pero no hay diferencias relacionadas con el turno en la comunicación tanto con la madre como con el padre, ni en la satisfacción con la familia.
- La variable turno tiene relación con el desinterés hacia el estudio, pero no sobre las demás variables motivacionales. Así, el turno *vespertino* se presenta un mayor *desinterés* de los alumnos hacia el estudio. Este desinterés podría ser provocado por el turno mismo, ya que los alumnos no eligen el turno, sino que son asignados a él, y es altamente reconocido, principalmente por los profesores, que los alumnos del turno matutino tienen mayor interés hacia el estudio que los del turno vespertino, como confirman esta investigación.

Sexo.

- Se encontraron diferencias de género en la comunicación con el padre: los hombres presentaron mayores problemas de comunicación con el padre que las mujeres, pero también mayor diálogo con él que las mujeres, aunque no se encontraron diferencias relacionados con el sexo en la comunicación con la madre. De acuerdo a Musitu et al. (2001), los hombres perciben la comunicación con el padre como más fluida y menos problemática que las mujeres, aunque ambos tienen una mejor comunicación con la madre que con el padre.
- Los hombres también presentaron mayor satisfacción con la familia que las mujeres. Este resultado es semejante al encontrado por Musitu et al. (2001) quienes suponen que se debe, probablemente, a que existe menor discrepancia entre la flexibilidad y vinculación familiar que perciben y la que desearían, es decir, a los hombres, en nuestra cultura, se les otorgan más permisos, al mismo tiempo que tienen menos restricciones que las mujeres.
- Los hombres también perciben un mayor estilo autorizativo de los padres que las mujeres, lo cual resulta congruente con lo anterior, dado que existe mucha más flexibilidad con ellos y menos con las mujeres. De igual manera, los hombres perciben un mayor estilo autoritario de sus padres que las mujeres. Pero no hay diferencias de género en la percepción de los estilos parentales de la madre.

- De igual manera, se esperaba que el sexo masculino presentara mayor desinterés hacia el estudio, como se encontró en esta investigación. La prevalencia de la mujer en los estudios de bachillerato y de licenciatura, no sólo en número sino en el mejor rendimiento escolar puede ser explicada por las diferencias en esta variable. Lo cual también es congruente con lo encontrado por Pelegrina et al. (2002).
- No obstante, no se encontraron diferencias de género en la motivación de logro, en la motivación intrínseca, ni en la autoeficacia.
- En suma el sexo masculino presenta mayor desinterés hacia el estudio, mayores problemas de comunicación con el padre, mayor diálogo con el padre, mayor satisfacción familiar, mayor percepción de los estilos autorizativo y autoritario del padre. El femenino presenta menor desinterés hacia el estudio, menores problemas de comunicación con el padre, menor diálogo con el padre y menor satisfacción familiar. Pero no hay diferencias entre los sexos relacionadas con la comunicación con la madre.

Edad.

- No se encontraron diferencias en ninguna de las variables familiares relacionadas con la edad, a pesar de que se esperaba que estas diferencias se presentaran básicamente en la satisfacción y comunicación familiar, ya que de acuerdo a Rivera (1999) y Musitu et al. (2001) los adolescentes de mayor edad expresan menor satisfacción con el funcionamiento familiar debido a que requieren más independencia y autonomía, así como menor diálogo y mayores problemas de comunicación, ya que prefieren más a sus pares como resultado de ese distanciamiento necesario. Este resultado pudo deberse a que todos los participantes fueron alumnos de 6º grado, por lo que hubo poca variabilidad en la edad.
- Tampoco se encontraron diferencias en ninguna de las variables motivacionales relacionadas con la edad.

Tipo de familia.

- Se observaron las siguientes diferencias entre los estilos del padre con relación al tipo de familia: en las familias con ambos padres se percibe en mayor medida un

estilo autorizativo del padre, así como un mayor estilo permisivo y también un estilo autoritario; en tanto que en la familia reconstituida se percibe en mayor medida el estilo negligente del padre. Esto se debe, por supuesto, a que en las familias de un solo padre, es más frecuente que sea el padre el que se encuentra ausente, la convivencia se restringe a la madre y la responsabilidad se deposita en mayor medida en ella, por lo que en estas familias se percibe un mayor estilo negligente del padre.

- Se encontraron diferencias en el diálogo con la madre dependientes del tipo de familia, de manera que en las familias con ambos padres se presentó un mayor diálogo con la madre, lo cual está asociado a que en nuestra sociedad es la madre la encargada del cuidado cotidiano, la educación y la convivencia con los hijos, mientras que el padre se sigue considerando con mayor frecuencia el proveedor de recursos. Al mismo tiempo, cuando se trata de familias con un solo padre, es posible que el que se haya ausentado sea él, de manera que la madre tiene que fungir como proveedora y como educadora de sus hijos, de manera que el tiempo y tipo de diálogo puede verse afectado.
- Por su parte, las diferencias en el diálogo con el padre con respecto al tipo de familia, muestran que en la familia de un solo padre, se presentó menor diálogo con el padre, pero también menores problemas de comunicación, lo cual como se expuso con antelación puede deberse a la ausencia del padre; en la familia con ambos padres se presenta un mayor diálogo con el padre, aunque también mayores problemas de comunicación con él.
- El diálogo con la madre correlaciona significativamente con la satisfacción familiar. Comunicación familiar y satisfacción son los principales recursos con que cuenta la familia para lograr el ajuste y la adaptación cuando los hijos son adolescentes, por lo que este resultado señala la importancia del diálogo con la madre, en una cultura como la nuestra.
- La satisfacción con el sistema familiar está relacionada con el tipo de familia, los jóvenes cuya familia está constituida por ambos padres manifiestan una mayor satisfacción, lo cual puede estar relacionado también con el estereotipo social de familia.

- Es importante resaltar que la familia con ambos padres representa el mayor porcentaje de la muestra (63%), seguido por la familia con un solo padre (18.7%), la familia ampliada (13.2%) y finalmente la familia reconstituida (5.1%), si bien la familia nuclear (con ambos padres) sigue siendo la predominante, la familia reconstituida cobra relevancia para las variables motivacionales, particularmente para la motivación intrínseca. Los resultados de esta investigación indican que los estudiantes de familias reconstituidas muestran una mayor motivación intrínseca, así como un menor desinterés hacia el estudio; mientras que las familias de un solo padre presentan mayor desinterés hacia el estudio.
- En suma, la familia con ambos padres presenta un mayor diálogo, mayores problemas en la comunicación y mayor satisfacción familiar, mientras que la familia con un solo padre presenta mayor desinterés hacia el estudio, menor diálogo con el padre y también menores problemas de comunicación con él. La Familia reconstituida presenta un menor desinterés, menor satisfacción y una mayor motivación intrínseca.

Principales relaciones entre los estilos parentales, otras variables familiares y las variables motivacionales.

Los resultados obtenidos se discuten en relación con la importancia que tienen las variables familiares, particularmente los estilos parentales, sobre diversos aspectos del comportamiento de niños y adolescentes, como ha sido ampliamente estudiado por Baumrind y sus seguidores desde 1971.

- Los principales resultados señalan que el estilo *autorizativo* se relaciona con una mayor motivación de logro, mayor motivación intrínseca y mayor autoeficacia, al tiempo que implica una mayor satisfacción familiar, mayor diálogo y mayor percepción positiva de la madre, así como menores problemas en la comunicación y menor percepción negativa de la madre. El estilo *autorizativo* también se encuentra relacionado con un mayor promedio general. Estos resultados son congruentes con el hecho de que el estilo autorizativo se caracteriza por tener una alta responsividad (apoyo para los hijos) y, al mismo tiempo, una alta exigencia para que se cumplan normas, reglas y acuerdos en la familia. Si hay una respuesta adecuada a las

necesidades de los hijos adolescentes, ellos se sienten satisfechos con este estilo de relación, así como desarrollan una mejor motivación hacia el estudio y mejor desempeño escolar.

- El estilo *permisivo* se relaciona con una mayor motivación de logro, mayor satisfacción familiar, mayor diálogo y mayor percepción positiva de la madre, y por otro lado con menores problemas en la comunicación, y menor percepción negativa de la madre. Este estilo se caracteriza por tener una alta responsividad, así como una baja exigencia para los hijos; esto último podría explicar por qué con este estilo no se presenta una mayor motivación intrínseca ni autoeficacia. Este estilo y el autoritativo promueven el diálogo en la comunicación y están relacionados con una mayor satisfacción.
- El estilo *negligente* se relaciona con menor motivación de logro, motivación intrínseca y autoeficacia, con menor satisfacción familiar y menor diálogo, asimismo con mayor desinterés hacia el estudio y mayor percepción negativa de la madre. Las características principales de este estilo son su baja responsividad y también su baja exigencia, de manera que los hijos pueden percibir una falta de interés de sus padres hacia ellos, lo cual los afecta negativamente ya que los principales recursos para afrontar los problemas no están presentes, o lo están de manera disminuida. Parece ser el estilo más pernicioso ya que afecta negativamente a las variables motivacionales.
- El estilo *autoritario* se relaciona con un mayor desinterés, mayores problemas en la comunicación y mayor percepción negativa de la madre, de igual modo con una menor satisfacción familiar, menor diálogo y menor percepción positiva de la madre. Este estilo presenta una baja responsividad y una alta exigencia, es decir los padres no toman en cuenta las necesidades de los hijos, pero sí les demandan que cumplan sus obligaciones. Como en este estilo los padres dan órdenes, la comunicación es unidireccional, de manera que los hijos perciben un menor diálogo. Los hijos desarrollan una mayor dependencia a figuras de autoridad (Maccoby & Martín, 1983) y conductas ansiosas y de aislamiento (Baumrind, 1971), por lo que se puede explicar su mayor desinterés hacia el estudio, así como su insatisfacción con la familia.

- Tanto los estilos negligente como el autoritario implican problemas en la comunicación al presentar menor diálogo con los hijos y están relacionados con menor satisfacción familiar.
- Adicionalmente, se encontró que la *motivación de logro*, *motivación intrínseca* y *autoeficacia* se relacionan positivamente entre sí. Aguilar, Valencia, Martínez y Vallejo (2001) encontraron que la motivación intrínseca y la autoeficacia presentan una alta correlación positiva, mientras que Alfaro y Llera (2001) encontraron que motivación de logro, motivación intrínseca y autoeficacia correlacionaron negativamente con desinterés hacia el estudio.
- En particular, la *motivación de logro* se relaciona positivamente con los estilos autoritativo y permisivo, la satisfacción, el diálogo, y la percepción positiva de los padres y es afectada por la percepción negativa de los padres, el estilo negligente y el desinterés hacia el estudio. Lo cual significa que a mayor motivación de logro mayor satisfacción familiar, que está presente en mayor medida en los estilos autoritativo y permisivo (que en el estilo autoritario), que el diálogo y la percepción positiva de ambos padres promueven una mayor motivación de logro y que a mayor estilo negligente de cualquiera de los dos padres menor motivación de logro.
- La *motivación intrínseca* se encontró relacionada con el estilo autoritativo, la percepción positiva y el diálogo, lo cual podría sugerir que el estilo autoritativo puede incrementar la motivación intrínseca y que el diálogo y la percepción positiva de los padres, contribuirían en la misma dirección. Las correlaciones negativas de esta misma variable con el estilo negligente, los problemas en la comunicación y el desinterés, indican que éstas podrían ser variables de riesgo para la motivación intrínseca.
- La *autoeficacia* se relaciona positivamente con motivación de logro, motivación intrínseca, estilo autoritativo, percepción positiva y diálogo y negativamente con estilo negligente y desinterés. Estos resultados apuntan en la misma dirección que los encontrados para la motivación intrínseca, lo cual resulta congruente con las altas correlaciones entre estas variables motivacionales.
- *Desinterés* correlacionó positivamente con estilo negligente de ambos padres, el autoritario de la madre, la percepción negativa de ambos padres, y negativamente

con diálogo de ambos padres, motivación de logro, motivación intrínseca y autoeficacia. Lo anterior, también es congruente, debido a que a una mayor motivación de logro, motivación intrínseca y autoeficacia corresponde un menor desinterés.

- La *satisfacción* estuvo relacionada con el estilo autorizativo, el permisivo, el diálogo, la percepción positiva y negativamente con estilo negligente, estilo autoritario, problemas en la comunicación y percepción negativa. Una mayor sensación de unidad y cohesión familiar acompaña a las familias, en donde cada uno de sus miembros es escuchado, en donde se responde a las necesidades de todos sus miembros, al mismo tiempo que se le solicita su cumplimiento de las reglas que, sin embargo, pueden ser renegociadas (Musitu et al., 2001). Satisfacción también relacionó positivamente con motivación de logro, motivación intrínseca, autoeficacia, y negativamente con desinterés hacia el estudio.
- También se encontró que la satisfacción predice a la motivación de logro, seguida por el estilo parental negligente de la madre que la predice negativamente. La motivación intrínseca predice a la motivación de logro, seguida por la autoeficacia y la satisfacción. La comunicación con la madre, seguida por la motivación de logro, el estilo permisivo de la madre y negativamente el estilo negligente de la madre, predicen a la satisfacción familiar.
- En concordancia con lo anterior, entre las variables de funcionamiento familiar, que mejor predicen a la *Motivación de Logro* estuvieron la satisfacción, seguida negativamente por el estilo negligente; mientras que entre las variables motivacionales que mejor predicen a la *Motivación de Logro* se encontraron la motivación intrínseca, seguida por la autoeficacia. Por último, la comunicación, la motivación de logro, el estilo permisivo y negativamente el estilo negligente predicen a la *satisfacción familiar*.

Diferentes efectos del funcionamiento familiar sobre la motivación.

El modelo construido proporciona una comprensión más completa de las influencias recíprocas de las variables del funcionamiento familiar y motivacionales relacionadas con la motivación de logro.

Este modelo muestra, en primer lugar, que las variables que tienen mayor impacto positivo (directo, indirecto o total) sobre la **motivación de logro** fueron la motivación intrínseca, la autoeficacia, la satisfacción familiar y el estilo autorizativo, mientras que el negligente tiene el mayor impacto negativo, además la satisfacción afecta de manera directa e indirecta a las tres variables motivacionales; mientras que las variables que tuvieron mayor impacto positivo sobre la **satisfacción familiar** fueron el estilo autorizativo, la percepción positiva y la motivación intrínseca y el mayor impacto negativo lo tuvo el estilo negligente de la madre.

Esto significa que el estilo parental autorizativo tiene efectos importantes sobre la motivación de logro, la motivación intrínseca y la autoeficacia y que éstas tuvieron efectos sobre las variables familiares percepción positiva, estilo autorizativo y satisfacción familiar. Por lo que es posible concluir que las variables familiares influyen de manera relevante en las variables motivacionales, pero que estas últimas, a su vez, afectan a las variables familiares. Dicha conclusión apoya la hipótesis planteada en la presente investigación acerca de que los estilos parentales, especialmente el estilo autorizativo, incrementa la motivación de los estudiantes.

En segundo lugar, estos resultados son congruentes con los obtenidos por otros autores en la investigación en estilos parentales. Por ejemplo, cabe resaltar que la satisfacción familiar, constituida por la vinculación emocional y la flexibilidad (capacidad de adaptación de la familia a las nuevas necesidades de sus diferentes miembros), constituye un recurso fundamental para que las familias se puedan adaptar a la etapa de la adolescencia (Musitu et al., 2001) y que el estilo autorizativo se relaciona con la capacidad para responder a las necesidades de sus miembros (Baumrind, 1971), por lo que es de esperar que el estilo autorizativo presente efectos (totales, directos e indirectos) sobre la satisfacción familiar.

En tercer lugar, el modelo señala que existen dos variables principales: motivación de logro y satisfacción familiar; la motivación intrínseca y la autoeficacia ejercen mayor efecto sobre la motivación de logro, mientras que el estilo autorizativo, la percepción positiva y el estilo negligente ejercen mayor efecto sobre la satisfacción familiar. Al mismo tiempo, el estilo autorizativo y la satisfacción familiar ejercen el mayor efecto sobre la motivación de logro, y la motivación intrínseca es la variable motivacional que ejerce mayor efecto sobre la satisfacción.

Al respecto, Ginsburg y Bronstein (1993), encontraron que el estilo autorizativo está relacionado con una mayor motivación intrínseca y dado que la motivación intrínseca y la autoeficacia están estrechamente relacionadas con la motivación de logro (Aguilar, Valencia, et al.. 2001), la influencia del estilo autorizativo sobre la motivación de logro era esperada, como se confirmó en este modelo.

Conclusiones:

1. Se comprobó parcialmente la hipótesis planteada de que existen diferencias entre las variables del funcionamiento familiar con respecto al área de estudio, al turno, al sexo, al tipo de familia y a la edad de los adolescentes de la ENP. Lo anterior, debido a que no se encontraron diferencias con respecto a la edad. Específicamente se encontraron diferencias en:
 - El estilo autorizativo de la madre con relación al área; los estilos autorizativo y negligente de la madre con respecto al turno; el estilo permisivo del padre en relación con el turno.
 - Tanto el estilo autorizativo como el autoritario con relación al género; los estilos autorizativo y negligente en relación con el tipo de familia.
 - Se encontraron diferencias de género en la comunicación con el padre y en la satisfacción familiar.
 - Se encontraron diferencias en el diálogo tanto con la madre como con el padre dependientes del tipo de familia.
 - Se encontraron diferencias en la satisfacción familiar en relación con el diálogo con la madre y con el padre.
 - El tipo de familia se relaciona con mayor satisfacción familiar.
2. Se comprobó parcialmente la hipótesis que señalaba la existencia de diferencias entre las variables motivacionales con respecto al área de estudio, al turno, al sexo, al tipo de familia y a la edad de los adolescentes de la Escuela Nacional Preparatoria. Lo anterior, debido a que se encontraron diferencias en desinterés y motivación intrínseca únicamente, además de que no se encontraron diferencias con respecto a la edad. Específicamente se encontraron diferencias en:

- El desinterés de los alumnos hacia el estudio en relación con las áreas, con el turno, con el sexo y con el tipo de familia.
 - La motivación intrínseca en relación con el tipo de familia.
3. Se comprobó parcialmente la hipótesis que refería diferencias en el desempeño escolar con respecto al área de estudio, al turno, al sexo, al tipo de familia, a la edad y a las variables familiares y motivacionales. Lo anterior, debido a que no se encontraron diferencias con respecto al turno, al sexo, al tipo de familia y a la edad. Específicamente se encontraron diferencias en:
- El promedio general y las calificaciones en matemáticas, en relación con el área.
 - El promedio general en relación con el estilo de la madre.
 - La calificación en matemáticas en relación con la autoeficacia; las calificaciones en español y física en relación con las cuatro variables motivacionales.
4. Se comprobó parcialmente la hipótesis de que el estilo autorizativo se relaciona con el diálogo y con una mayor satisfacción familiar, mientras que los estilos permisivo, negligente y autoritario expresarán mayores dificultades en la comunicación y menor satisfacción familiar. La comprobación es parcial debido a que el estilo permisivo también se relaciona con mayor satisfacción familiar y mayor diálogo, aunque con menor fuerza que el estilo autorizativo.
- Se encontraron correlaciones negativas con los estilos negligente y autoritario con el diálogo y la satisfacción familiar.
5. Se comprobó parcialmente la hipótesis de que los estilos autorizativo y permisivo se relacionan con una mayor motivación de logro, motivación intrínseca y autoeficacia, mientras que los estilos negligente y autoritario se relacionan con una menor motivación de logro, motivación intrínseca y autoeficacia. La comprobación es parcial debido a que el estilo permisivo no se relaciona con motivación intrínseca ni autoeficacia. Específicamente se encontraron diferencias en:
- El estilo negligente tiene una correlación negativa con motivación de logro, motivación intrínseca y autoeficacia y positiva con desinterés hacia el estudio, mientras que el estilo autoritario se relaciona con mayor desinterés.
6. Se comprobó parcialmente la hipótesis de que el desinterés hacia el estudio está relacionado negativamente con los estilos parentales autorizativo y permisivo, en

tanto que se relaciona positivamente con los estilos negligente y autoritario. La comprobación es parcial debido a que los estilos autoritativo y permisivo no se relacionaron significativamente con desinterés. Específicamente se encontraron diferencias en:

- Desinterés en relación con estilos negligente y autoritario.
7. La hipótesis de que algunas variables del funcionamiento familiar son predictoras de las variables motivacionales, al mismo tiempo que algunas variables motivacionales son predictoras de las variables del funcionamiento familiar, fue comprobada:
- La satisfacción predice a la motivación de logro, seguido por el estilo negligente de la madre que la predice negativamente. La comunicación con la madre, seguido por la motivación de logro, el estilo permisivo y el estilo negligente (que lo hace negativamente) predicen a la satisfacción familiar.
8. Se comprobó parcialmente la hipótesis de que los estilos parentales tienen un mayor impacto en la explicación de las variables motivacionales, particularmente se encontró que:
- La motivación intrínseca, la autoeficacia y la satisfacción familiar, tuvieron los efectos más fuertes sobre motivación de logro.
 - El estilo autoritativo y el negligente de la madre, después de la satisfacción familiar, fueron las variables del funcionamiento familiar de mayor impacto sobre la motivación de logro.
9. Finalmente, este trabajo permitió comprobar la hipótesis de que el funcionamiento familiar influye en la motivación y en el desempeño escolar de los adolescentes preparatorianos.

Limitaciones y sugerencias.

Entre las principales limitaciones de esta investigación, se encuentran las siguientes:

- Los datos de la investigación son de naturaleza correlacional, por lo que no es posible establecer el sentido de las relaciones entre las variables. Por ejemplo, un estilo negligente puede conducir a una falta de motivación de logro, motivación intrínseca y autoeficacia, lo cual afectaría el desempeño escolar. Pero, por otro lado,

este estilo puede ser un resultado al que ha contribuido, entre otros factores, unas bajas calificaciones y una actitud negativa del hijo hacia el estudio.

- Únicamente se trabajó con alumnos del plantel no. 8, por lo que se requiere ampliar el tamaño de la muestra, sobre todo aumentado el número de planteles participantes, incluir diferentes instituciones educativas (el subsistema del CCH), e incluso diferente nivel educativo (por ejemplo educación media básica) para una mayor generalización de los resultados.
- En el análisis sobre el desempeño escolar habría que resaltar que los datos fueron autorreferidos por los alumnos, y quizá habría que tomarlos de sus historias académicas. Además de que esta compleja variable requiere de un estudio más profundo como lo indican múltiples investigaciones. Meraz (1998) señala incluso la necesidad de desarrollar modelos que permitan identificar y relacionar variables socioeconómicas, académicas y psicológicas relacionadas con el desempeño escolar, con el objeto de que permitan predecir dicho fenómeno con una precisión aceptable. López et al. (1996) sugieren que el tiempo dedicado para estudiar, el interés del alumno hacia el estudio, su compromiso de logro y en forma negativa las faltas a la escuela, afectan el rendimiento académico, por lo que podrían ser otros indicadores, así como la educación de los padres.
- Por otro lado, todas las variables fueron evaluadas a partir de autorreportes de los jóvenes, no obstante, diversos estudios sobre estilos parentales muestran que el uso de cuestionarios y escalas permite obtener resultados similares a los encontrados por Baumrind con observaciones en contexto (Aguilar, 2003; Aguilar, Valencia & Romero, en prensa; Vallejo, 2002).
- La información que brindan los jóvenes de las prácticas de sus padres, podría considerarse como “subjetiva”, pero estudios reportados por Vallejo (2002) señalan correlaciones altas entre medidas objetivas de evaluaciones de la vida familiar con autorreportes de hijos(as).

Los resultados obtenidos en esta investigación señalan los efectos del funcionamiento familiar, especialmente de los estilos parentales, la satisfacción y la comunicación sobre la motivación de los estudiantes y su desempeño escolar. A partir de estas influencias es

posible delinear algunas sugerencias que pueden ser útiles para los jóvenes, para los padres, y también para las escuelas que trabajan con población adolescente.

Algunas de estas acciones estarían enmarcadas en el enfoque preventivo de la psicología que supone la promoción y mantenimiento de estilos de vida y formas de interacción familiar y social relacionadas con el bienestar psicológico (Hernández-Guzmán & Sánchez-Sosa, 1991, 1994), entre las cuales se pueden mencionar:

- Diseñar e instrumentar algunos talleres para desarrollar la comunicación (diálogo) como un recurso fundamental para el joven en su relación con sus padres y profesores.
- Desarrollar conferencias, cursos y talleres que constituyan escuelas para padres (como las que ya se llevan a cabo en algunos planteles de la propia Escuela Nacional Preparatoria y otras instituciones educativas), en las que se debería de incluir el papel relevante de los estilos parentales, así como los dos grandes recursos familiares (la comunicación y la satisfacción familiar) para que los padres de familia, reflexionen sobre la influencia del funcionamiento familiar sobre la motivación y el desempeño escolar de sus hijos. Cabe destacar que la educación para padres debería incluir de manera especial a los padres varones, ya que tradicionalmente se enfoca a la atención a madres como señalan Hernández-Guzmán y Sánchez-Sosa (1994).
- Dar a conocer estos resultados entre profesores y autoridades escolares con el propósito de sensibilizarlos en la búsqueda de mecanismos para que la escuela se pueda adaptar a la etapa de la adolescencia.

Por otro lado, los resultados apuntan a la necesidad de estudiar el clima emocional en el que se producen las relaciones entre profesores y estudiantes (sobre todo adolescentes) y su impacto en la motivación y el desempeño escolar.

Es importante evaluar el desempeño en áreas como español y matemáticas porque constituyen dos áreas de conocimiento en las que los alumnos de todos los niveles, incluido el universitario presentan problemas, además de ser dos herramientas básicas para adquirir otros conocimientos. De manera que analizar las influencias recíprocas entre el desempeño en estas dos áreas y la motivación, debería llevarse a cabo con mucho detalle. Quizá, podría construirse un indicador que incluya pruebas estandarizadas sobre los conocimientos

básicos en este nivel, las diferentes habilidades que se pretende desarrollar y el número de veces que se ha reprobado la asignatura en cuestión.

Finalmente, algunas variables personales como el autoconcepto y la autoestima de los jóvenes podrían incluirse para su estudio, al tiempo que se podrían investigar sus relaciones con conductas de riesgo como adicciones, embarazo adolescente, consumo de alcohol, intentos suicidas y reprobación escolar, que constituyen un problema mayúsculo en instituciones de educación media superior en México.

Referencias

- Aguilar, J. (1994). Relaciones entre factores de autorregulación y desempeño en una tarea experimental y la frecuencia de actos de desorganización. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 2 (2), 179-198.
- Aguilar, J. (2003, octubre). Influencia de los estilos parentales sobre el desarrollo psicosocial de niños y jóvenes. Conferencia magistral presentada en el *XI Congreso Mexicano de Psicología. El psicólogo como usuario de la investigación: la generación de competencias profesionales*. Campeche, México.
- Aguilar, J., Martínez, M., Valencia, A., Conroy, C., & Girardo, A. (1996-1997). Metas de logro, competitividad y perfiles motivacionales entre estudiantes universitarios. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 5 (1), 25-35.
- Aguilar, J., Martínez, M., Valencia, A., Romero, P. & Vargas, V. (2001). Interrelaciones de factores asociados a la motivación intrínseca. *Revista Mexicana de Psicología*, 18 (2), 265-272.
- Aguilar, J. & Valencia, A. (1994a) Desarrollo y validación de una escala bidimensional de Perfeccionismo. *Revista Mexicana de Psicología*, 11 (2), 103-111.
- Aguilar, J. & Valencia, A. (1994b). Medición e interrelaciones entre temor al fracaso y morosidad. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, Vol. 10 (2), 145-155.
- Aguilar, J. , Valencia, A. & Martínez, M. (en prensa). Estilos parentales y desarrollo psicosocial en estudiantes universitarios. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*.
- Aguilar, J., Valencia, A., Martínez, M. & Vallejo, A. (2001). Un modelo estructural de la motivación intrínseca en estudiantes universitarios. En A. Bazán & A. Arce (Eds.), *Estrategias de evaluación y medición del comportamiento en psicología* (pp. 165-185). México:.
- Aguilar, J. , Valencia, A. & Romero, P. (en prensa). Estilos parentales y desarrollo psicosocial en estudiantes de bachillerato. *Revista Mexicana de Psicología*.
- Alfaro, E. & Llera E. (2001). *Análisis de las relaciones de algunas variables motivacionales con la elección de áreas académicas en los alumnos de bachillerato*. Tesis de licenciatura no publicada. Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F.

- Alonso, J. (1998). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- Andrade, P. (1984). *Influencia de los padres en el locus de control de los hijos*. Tesis de maestría no publicada. Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F.
- Andrade, P. (1998). *El ambiente familiar del adolescente*. Disertación doctoral no publicada. Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F.
- Arbuckle & Wothke, (1999). *Amos 4.0. User's guide*. SmallWaters Corporation.
- Artasánchez, S.A. (1999). *Factores de riesgo para la ideación suicida: análisis retrospectivo de factores de interacción y crianza*. Tesis de maestría no publicada. Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F.
- Balaguer, I., Escartí, A. & Villamarín, F. (1995). Autoeficacia en el deporte y en la actividad física: estado actual de la investigación. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 48 (1), 139-159.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy. The exercise of control*. USA, W.H. Freeman and Company.
- Barber, B. K & Olsen, J. A. (1997). Introduction, adolescents, socialization in context-connection, regulation, and autonomy in multiple contexts. *Journal of Adolescent Research*, 12 (82), 173-177.
- Barreto, C. A. (1996). *Detección correlacional entre variables asociadas con el desarrollo familiar y los signos precoces del deterioro psicológico infantil. Un aporte a la psicología preventiva*. Disertación doctoral no publicada. Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4, (1, Pt 2).
- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. En J. Brooks-Gunn, R. Lerner y A. L. Petersen, (Eds.). *The encyclopedia of adolescence*. New York Garland.

- Burón, J. (1997). *Motivación y aprendizaje* (3a. ed.). Bilbao: Ed. Mensajero.
- Cantón, E., Mayor, L. & Pallarés, J. (1995). Factores motivaciones y afectivos en la iniciación deportiva. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 48(1), 59-75.
- Chapela, L. M. (1996). Hacia una concepción de la adolescencia contemporánea. En J. A. Aguilar y B. Bayén (Eds.) *Hablemos de sexualidad. Lecturas*. (pp. 117-134). México: CONAPO-MEXFAM.
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting styles as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, (3), 487-496.
- Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., Leiderman, P. O., Roberts, D. F. & Fraleigh, J. J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58, 1244-1257.
- Espinosa, R. (1989). *La evitación de éxito: Construcción y validación de la escala EEE*. Tesis de maestría no publicada. Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F.
- Espinosa, R. (1999). *La personalidad del adolescente y del joven adulto en un ecosistema tradicional de la ciudad de Puebla*. Disertación doctoral no publicada. Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F.
- Ginsburg, G. & Bronstein, P. (1993). Family factors related to children's intrinsic/extrinsic motivational orientation and academic performance. *Child Development*, 64, 1461-1474.
- González, C., Salgado, N. & Andrade, P. (1993). Fuentes de conflicto, recursos de apoyo y estado emocional en adolescentes. *Salud Mental*, 16, (3), 16-21.
- González, I. G. (2000). *Intervención preventiva en desarrollo de habilidades de comunicación dirigida a padres de familia*. Tesis de maestría no publicada. Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F.
- Grolnick, W. & Ryan, R. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81 (2), 143-154.
- Grolnick, W., Ryan, R., & Deci, E. (1991). Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83 (4), 508-517.

- Hernández-Guzmán, L. & Sánchez- Sosa, J. J. (1991). Prevención primaria del deterioro psicológico: Factores de riesgo y análisis etiológico a través de un modelo interactivo. *Revista Mexicana de Psicología*, 8, (1 y 2), 83-90.
- Hernández-Guzmán, L. & Sánchez- Sosa, J. J. (1994). Contribución de la Investigación en Psicología Preventiva a la Educación para padres. *Revista Mexicana de Psicología*, 11, (1), 97-101.
- Jiménez, M. G. (2000). *Estilos de crianza materno informado por madres e hijos y su relación con el estatus sociocognitivo del niño preescolar*. Tesis de maestría no publicada. Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F.
- Jurado-Cárdenas, S. (1992). *Episodios agudos de angustia severa en adolescentes escolares: Análisis etiológico de predictores en la crianza y la interacción familiar*. Tesis de maestría no publicada. Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F.
- Krauskopf, D. (1996). Procesos psicológicos centrales en el adolescente. En J. A. Aguilar y B. Bayén (Eds.), *Hablemos de sexualidad. Lecturas*. (pp. 65-108). México: CONAPO-MEXFAM.
- Lamborn, S., Mounts, N., Steinberg, L. & Dornbusch, S. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049-1065.
- López, E. (2000). *Cuidado infantil provisto por abuelas de niños preescolares en México*. Tesis de maestría no publicada. Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F.
- López, E., Villatoro, J., Medina-Mora, M. E. & Juárez, F. (1996). Autopercepción del rendimiento académico en estudiantes mexicanos. *Revista Mexicana de Psicología*, 13 (1), 37-47.
- López, M. (2000). *Medición de la percepción en los estilos de crianza madre-hijo*. Tesis de maestría no publicada. Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F.
- Maccoby, E., & Martín, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En P. H. Mussen (Ed. De la serie) & E. M. Hetherington (Ed. del

- volumen), *Handbook of child Psychology: 4* (pp. 1-101). New York, NY, E.E.U.U.: Wiley.
- Mam, Y. (1998). *Trastornos de ansiedad en niños: Variables interactivas familiares y patrones de crianza como predictores de riesgo*. Tesis de maestría no publicada. Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F.
- Meraz, P. (1998). *Interfase Cognitivo-Afectivo-Motivacional: Una aportación para la comprensión integral del aprendizaje escolar*. Tesis de maestría no publicada. Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F.
- Morison, P. & Masten, A. (1991). Peer reputation in middle childhood as a predictor of adaptation in adolescence: a seven year follow-up. *Child Development*, 62, 991-1007.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M. & Cava, M.J. (2001). *Familia y adolescencia. Un modelo de análisis e intervención psicosocial*. Madrid: Ed. Síntesis.
- Ortega, M.S. (1994). *Influencia de los estilos de crianza maternos en el autoconcepto del niño*. Tesis de maestría no publicada. Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F.
- Pelegrina, S., García, M. & Félix, P. (2002). Los estilos educativos de los padres y la competencia académica de los adolescentes. *Infancia y Aprendizaje*, 25(2), 147-168.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education. Theory, research and applications*. New Jersey: Prentice Hall.
- Ponce de León, M. C., Castellanos, L, Solís, R. & Alfaro, L. (2002). *El consumo de alcohol entre los adolescentes y su influencia en la familia y personalidad*. (Informe del Proyecto participante en el PAPPIME denominado Programa de Salud para Adolescentes y su Impacto en las Conductas Preventivas). UNAM, ENP.
- Rivera, M. E. (1999). *Evaluación de las relaciones intrafamiliares: Construcción y validación de una escala*. Tesis de maestría no publicada. Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F.
- Ruiz de Miguel, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12(1), 81-113.
- Sánchez-Sosa, J.J. & Hernández-Guzmán, L. (1992). La relación con el padre como factor

- de riesgo psicológico en México. *Revista Mexicana de Psicología*, 9 (1), 27-34.
- Sánchez-Sosa, J.J., Jurado-Cárdenas, S. & Hernández-Guzmán (1992). Episodios agudos de angustia severa en adolescentes: análisis etiológico de predictores en la crianza y la interacción familiar. *Revista Mexicana de Psicología*, 9 (2), 101-116.
- Saucedo, M. T. (1996). *Factores de crianza e interacción familiar. Predictores de trastornos alimentarios*. Tesis de maestría no publicada. Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F.
- Schunk, D. (1985). Self-efficacy and school learning. *Psychology in the Schools*, 22, 208-223.
- Schunk, D. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Smetana, G. J. (1995). Parenting styles and conceptions of parental authority during Adolescence. *Child Development*, 66, 299-316.
- Steinberg, L., Elmen, J., D., & Mounts, N. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development*, 60, 1424-1436.
- Steinberg, L., Mounts, N., Lamborn, S.D. & Dornbusch, S. M. (1991). Authoritative parenting and adolescent adjustment across varied ecological niches. *Journal of Research on Adolescence*, 1 (1), 19-36.
- Valencia, A. (2003). *Un modelo motivacional del aprendizaje en un dominio específico del nivel superior*. Informe inédito de actividades del doctorado. Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F.
- Vallejo, A. G. (2002). *Estilos de paternidad y conflictos de autoridad entre padres e hijos adolescentes totonacas del medio rural*. Disertación doctoral no publicada. Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F.
- Vidler, D. C. (1988). Motivación de logro. En: S. Ball. *La motivación educativa* (pp. 85-107) Madrid: Narcea.

APÉNDICE

Cuestionario

Instrucciones Generales

La presente encuesta pretende conocer algunos aspectos relacionados con los jóvenes del bachillerato universitario. Las respuestas son absolutamente confidenciales, anónimas, serán utilizadas con fines estadísticos y no tendrán repercusión en tus calificaciones. Por lo que agradeceremos que contestes sinceramente.

El cuestionario está compuesto por cinco secciones: Lee las instrucciones específicas de cada sección antes de contestar.

Sección 1. Datos generales:

Instrucciones:

Marca con una X la opción que describa tu situación o contesta en los espacios en blanco, de acuerdo a lo que se pregunta.

Turno: matutino () vespertino ()
Grado escolar: 4°. () 5°. () 6°. ().
Área : Área 1 () Area 2 () Área 3() Área 4 ()
Sexo: Femenino () Masculino ()
Edad _____ (años cumplidos)
Calificación en Matemáticas _____
Calificación en Español: _____
Calificaciones en Física: _____
Promedio general del año anterior _____
Número de hermanos _____

Marca con una (X) el número que corresponda a tu tipo de familia.

1. Familia de un solo padre (o madre)
2. Familia con ambos padres
3. Familia reconstituida (uno de los padres en segundas nupcias).
4. Familia ampliada (además de los padres y hermanos viven con los abuelos, tíos, primos, etc.)

Sección 2.

Instrucciones: A continuación encontrarás una lista de afirmaciones que describen la vida familiar. Piensa en el grado de satisfacción que te proporciona cada situación o forma de relación que se plantea y marca con una (X) la puntuación que en tu caso puede aplicarse mejor a cada afirmación. Las respuestas posibles son:

1	2	3	4	5
Totalmente insatisfecho	Bastante insatisfecho	En parte insatisfecho/en parte satisfecho	Bastante satisfecho	Totalmente satisfecho

Por ejemplo:

1. Tu libertad para estar solo cuando lo deseas.

Si te sientes muy satisfecho con la libertad de la que dispones para estar solo, deberás marcar con una (X) el número 5. Si por el contrario, te sientes totalmente insatisfecho con la libertad de la que dispones para estar solo cuando lo deseas, marcarás con una (X) el número 1.

Recuerda que no existen respuestas buenas o malas, lo importante es que reflejen tu opinión personal.

INDICA TU GRADO DE SATISFACCIÓN CON:

No.	Afirmación	1	2	3	4	5
		Totalmente insatisfecho	Bastante insatisfecho	En parte insatisfecho/ satisfecho	Bastante Satisfecho	Totalmente satisfecho
1.	Lo unido que te sientes con los miembros de tu familia	1	2	3	4	5
2.	Tu propia facilidad para expresar en tu familia lo que deseas.	1	2	3	4	5
3.	La facilidad de tu familia para intentar hacer cosas nuevas.	1	2	3	4	5
4.	Las decisiones que toman tus padres en tu familia	1	2	3	4	5
5.	Lo bien que se llevan tus padres.	1	2	3	4	5
6.	Lo justas que son las críticas en tu familia.	1	2	3	4	5
7.	La cantidad de tiempo que pasas con tu familia.	1	2	3	4	5
8.	La forma de dialogar para resolver los problemas familiares.	1	2	3	4	5

No.	Afirmación	1 Totalmente insatisfecho	2 Bastante insatisfecho	3 En parte insatisfecho/ satisfecho	4 Bastante Satisfecho	5 Totalmente satisfecho
9.	Tu libertad para estar solo cuando lo desees.	1	2	3	4	5
10.	Las normas o reglas para distribuir las responsabilidades y tareas de la casa entre os distintos miembros de tu familia.	1	2	3	4	5
11.	La aceptación de tus amigos por parte de tu familia.	1	2	3	4	5
12.	Lo que tu familia espera de ti.	1	2	3	4	5
13.	La cantidad de veces que toman decisiones todos juntos en tu familia.	1	2	3	4	5
14.	La cantidad de actividades de diversión o de ocio que hay en tu familia.	1	2	3	4	5

Sección 3.

A continuación encontrarás una serie de afirmaciones acerca de la forma de ser de tu papá y de tu mamá, indica qué tan cierto es lo que se dice en cada una de estas afirmaciones para cada uno de ellos, en el espacio que corresponda, utilizando las siguientes opciones de respuesta:

1. totalmente cierto 2. medianamente cierto 3. poco cierto 4. muy poco cierto.

ANOTA EL NUMERO DE LA OPCIÓN QUE ELEGISTE EN EL ESPACIO INDICADO.

No.	Afirmaciones	Papá	Mamá
1.	Mi papá, mamá me explica las razones de sus decisiones y de las reglas de conducta que me pone.	_____	_____
2.	Mi papá, mamá me permite decidir la mayor parte de las cosas por mí mismo sin interferencia de su parte.	_____	_____
3.	Cuando mi papá, mamá me pide que haga algo espera que lo haga inmediatamente y sin hacer preguntas.	_____	_____
4.	Mi papá, mamá toma en cuenta las opiniones de su hijos antes de tomar una decisión que pueda afectarlos	_____	_____
5.	A mi papá, mamá parece importarle poco lo que me suceda.	_____	_____
6.	Mi papá, mamá piensa que debe usarse la fuerza para que los hijos se comporten correctamente.	_____	_____
7.	Cuando mi papá, mamá quiere que yo haga algo me explica las razones.	_____	_____
8.	Mi papá, mamá me da libertad para actuar y comportarme como yo lo desee.	_____	_____
9.	Mi papá, mamá regatea mucho cualquier ayuda que le pida.	_____	_____
10.	Mi papá, mamá piensa que una disciplina firme y rigurosa es la mejor manera de educar a los hijos.	_____	_____
11.	En la casa cada quien hace lo que quiere y nadie le pide cuentas.	_____	_____
12.	Mi papá, mamá no acepta que yo discuta sus órdenes y decisiones.	_____	_____
13.	Mi papá, mamá dirige nuestras actividades y conductas mediante el razonamiento y el convencimiento.	_____	_____
14.	Mi papá, mamá es muy tolerante y permisivo(a) conmigo.	_____	_____
15.	Mi papá, mamá es poco responsable conmigo.	_____	_____

No.	Afirmaciones	1. totalmente cierto		2. medianamente cierto		3. poco cierto		4. muy poco cierto.	
		Papá		Mamá		Papá		Mamá	
16.	Mi papá, mamá es exigente pero comprensivo(a)	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
17.	Cuando mi papá, mamá piensa que debo hacer algo me obliga a hacerlo aunque yo no quiera.	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
18.	Mi papá, mamá nos permite tener nuestras propias opiniones sobre asuntos de la familia y decidir por nosotros mismos lo que vamos a hacer.	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
19.	Mi papá, mamá se mantiene distante y ajeno a lo que hacemos sus hijos.	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
20.	Cuando mi papá, mamá toma una decisión que me afecta, él (ella) está dispuesto(a) a discutirla conmigo y aceptar que cometió un error.	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
21.	Mi papá, mamá me exige que haga las cosas exactamente como él(ella) quiere.	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
22.	Mi papá, mamá se interesa muy poco en los problemas que tenemos sus hijos.	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
23.	Mi papá, mamá ha puesto reglas claras de comportamiento y las ajusta a las necesidades de sus hijos.	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
24.	Mi papá, mamá se interesa muy poco en lo que hago o dejo de hacer.	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
25.	Mi papá, mamá es muy consentidor(a) conmigo.	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
26.	Mi papá, mamá se entromete en todos mis asuntos.	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
27.	Mi papá, mamá me deja poco margen para que yo pueda decidir lo que quiero hacer.	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
28.	Mi papá, mamá acepta fácilmente las disculpas y justificaciones que doy de mis errores y malas conductas.	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
29.	Mi papá, mamá me ha impuesto una disciplina rígida y severa.	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
30.	Mi papá, mamá piensa que debe respetarse la manera de ser de los hijos.	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
31.	Mi papá, mamá rara vez me dice lo que espera de mí y de mi comportamiento.	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____

Sección 4.

Instrucciones: A continuación encontrarás una lista de afirmaciones que describen formas de comunicación o relación que tienes con tu papá y con tu mamá. Marca con una (X) en el paréntesis que corresponda a la puntuación que puede aplicarse mejor a cada afirmación. Las respuestas posibles son:

1 2 3 4 5
 Casi nunca Pocas veces Algunas veces Muchas veces Casi siempre

Por ejemplo:

1. Cuando hablo, mi papá/mamá me escucha.

Si piensas que siempre que hablas con tu papá/mamá, éste/ésta te escucha, marcarás con una (X) el número 5. Si, por el contrario, tienes la sensación de que tu papá/mamá nunca te escucha cuando intentas contarles algo, marcarás con una (X) el número 1.

Si un hombre que no es tu padre ha ocupado su lugar durante un período superior al último año, marca igualmente la respuesta que mejor lo describe. De igual manera si una mujer que no es tu madre ha ocupado su lugar durante un período superior al último año, marca igualmente la respuesta que mejor la describe.

Recuerda que no existen respuestas buenas o malas, lo importante es que reflejen tu opinión personal.

No.	Afirmación	Con Papá					Con Mamá				
		1 Casi nunca	2 Pocas veces	3 Algunas veces	4 Muchas veces	5 Casi Siempre	1 Casi nunca	2 Pocas veces	3 Algunas veces	4 Muchas veces	5 Casi siempre
1.	Puedo hablar acerca de lo que pienso sin sentirme mal o incómodo(a)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2.	No me creo todo lo que me dice.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3.	Cuando hablo, me escucha.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4.	No me atrevo a pedirle lo que deseo o quiero.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5.	Suele decirme cosas que sería mejor que no me dijese.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

No.	Afirmación	Con Papá					Con Mamá				
		1 Casi nunca	2 Pocas veces	3 Algunas veces	4 Muchas veces	5 Casi Siempre	1 Casi nunca	2 Pocas veces	3 Algunas veces	4 Muchas veces	5 Casi siempre
6.	Puede saber cómo estoy sin preguntármelo.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7.	Estoy muy satisfecho(a) con la comunicación que tengo.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8.	Si tuviera problemas podría contárselos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9.	Le demuestro con facilidad afecto.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
10.	Cuando estoy enfadado con él/ella, generalmente no le hablo.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
11.	Tengo mucho cuidado con lo que le digo a el/ella.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
12.	Cuando hablo, suelo decirle cosas que sería mejor no decirle.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
13.	Cuando le hago preguntas, me responde con sinceridad.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
14.	Intenta comprender mi punto de vista.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
15.	Hay temas que prefiero no hablar con él/ella.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
16.	Pienso que es fácil discutir los problemas con él/ella.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
17.	Es muy fácil expresar mis verdaderos sentimientos con él/ella.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
18.	Cuando hablo con él/ella me pongo de mal genio.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
19.	Me ofende cuando está enfadado(a) conmigo.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
20.	No creo que pueda decirle cómo me siento realmente en determinadas situaciones.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Marca con una (X) la opción que mejor describa a cada uno de tus padres.

MI PADRE ES:						MI MADRE ES:							
		1	2	3	4	5			1	2	3	4	5
		Casi nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Casi Siempre			Casi nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Casi Siempre
1.	Cariñoso	1	2	3	4	5	1.	Cariñosa	1	2	3	4	5
2.	Amable	1	2	3	4	5	2.	Amable	1	2	3	4	5
3.	Mandón	1	2	3	4	5	3.	Mandona	1	2	3	4	5
4.	Justo	1	2	3	4	5	4.	Justa	1	2	3	4	5
5.	Comprensivo	1	2	3	4	5	5.	Comprensiva	1	2	3	4	5
6.	Desconfiado	1	2	3	4	5	6.	Desconfiada	1	2	3	4	5
7.	Severo	1	2	3	4	5	7.	Severa	1	2	3	4	5
8.	Egoísta	1	2	3	4	5	8.	Egoísta	1	2	3	4	5

Sección 5.

Instrucciones: Lee atentamente cada una de las afirmaciones que abajo se presentan y selecciona una de las cinco opciones de respuesta siguientes, marcando con una (X) el número de la opción seleccionada en el espacio indicado.

1. Completamente de acuerdo.
2. De acuerdo.
3. En duda
4. En desacuerdo
5. Completamente en desacuerdo.

No.	Afirmaciones	1 Completamente de acuerdo	2 De acuerdo	3 En duda	4 En desacuerdo	5 Completamente En desacuerdo
1.	Varios cursos han despertado mi deseo de profundizar en algunos temas.	1	2	3	4	5
2.	Hay otras cosas que me interesan más que estudiar.	1	2	3	4	5
3.	Cuando estoy estudiando no me intereso por nada más.	1	2	3	4	5
4.	Cuando tengo que hacer una tarea o trabajo invierto el tiempo y el esfuerzo necesarios para que quede bien hecho.	1	2	3	4	5
5.	Prefiero divertirme con mis amigos en lugar de asistir a clases.	1	2	3	4	5
6.	La mayoría de las materias me han parecido cansadas y poco interesantes.	1	2	3	4	5
7.	Creo que a mi edad uno no debe desaprovechar las oportunidades que se le presentan para divertirse y pasarla bien.	1	2	3	4	5
8.	Generalmente me fijo metas muy altas en mis actividades y trato de alcanzarlas.	1	2	3	4	5

No.	Afirmaciones	1 Completamente de acuerdo	2 De acuerdo	3 En duda	4 En desacuerdo	5 Completamente En desacuerdo
9.	Creo que se me dificultarán algunas materias del área que he elegido.	1	2	3	4	5
10.	La mayoría de las materias han estimulado mi interés en el conocimiento y el aprendizaje.	1	2	3	4	5
11.	Yo deseo aprender tanto como sea posible.	1	2	3	4	5
12.	Una vez que he comenzado a hacer algo no me doy por vencido(a) hasta que tengo éxito.	1	2	3	4	5
13.	Siento que la escuela y el estudio me impiden hacer cosas más divertidas.	1	2	3	4	5
14.	Creo tener las habilidades necesarias para aprobar todas las materias de la preparatoria.	1	2	3	4	5
15.	Hasta ahora son pocas las materias que realmente me han gustado.	1	2	3	4	5
16.	Creo que se me dificultarán algunos aspectos de las materias de sexto año relacionadas con la profesión que me interesa.	1	2	3	4	5
17.	Me gustaría que las vacaciones escolares fueran más largas.	1	2	3	4	5
18.	Soy cumplido(a) en las tareas que se me asignan.	1	2	3	4	5
19.	Cuando tengo que escoger entre estudiar y divertirme prefiero lo segundo.	1	2	3	4	5
20.	Creo que me faltan algunas habilidades específicas que se requieren en el área de estudio que he escogido.	1	2	3	4	5
21.	Varias de las materias han estimulado mi interés en el conocimiento y el aprendizaje.	1	2	3	4	5
22.	Cuando mis amigos no asisten a clases yo tampoco.	1	2	3	4	5

No.	Afirmaciones	1 Completamente de acuerdo	2 De acuerdo	3 En duda	4 En desacuerdo	5 Completamente en desacuerdo
23.	En los temas que me interesan no me limito a leer lo que el profesor pide sino que trato de profundizar y ampliar mi información.	1	2	3	4	5
24.	La cosa más satisfactoria para mí en un curso es comprender y dominar los contenidos.	1	2	3	4	5
25.	Al salir de la escuela me gusta estar con mis amigos todo el tiempo.	1	2	3	4	5
26.	Lograr el éxito es algo que me atrae mucho.	1	2	3	4	5
27.	Estoy seguro(a) de que aprobaré las materias más difíciles.	1	2	3	4	5
28.	Cuando trabajo o juego trato de hacerlo mejor que los demás.	1	2	3	4	5
29.	En los cursos me esfuerzo principalmente por aprender y adquirir nuevos conocimientos.	1	2	3	4	5
30.	Cuando estudio me concentro tanto que me olvido de lo que está a mi alrededor.	1	2	3	4	5
31.	Yo disfruto haciendo las tareas y trabajos de la mayoría de las materias.	1	2	3	4	5
32.	No estoy tranquilo(a) hasta que mi trabajo quede bien hecho.	1	2	3	4	5
33.	No creo tener la capacidad necesaria para estudiar la carrera que me interesa.	1	2	3	4	5
34.	Me gusta hacer las cosas lo mejor posible.	1	2	3	4	5
35.	Es mejor divertirme que estudiar o asistir a clases.	1	2	3	4	5
36.	Aún cuando trato de tener buenas calificaciones en la materia, valoro más los conocimientos que pueda adquirir.	1	2	3	4	5
No.	Afirmaciones	1 Completamente	2 De	3 En	4 En	5 Completamente

		de acuerdo	acuerdo	duda	desacuerdo	En desacuerdo
37.	Me agrada realizar cosas que signifiquen un reto para mí.	1	2	3	4	5
38.	Estoy seguro(a) que tendré éxito en la culminación de mis estudios de bachillerato.	1	2	3	4	5
39.	Siento que estoy aprendiendo cosas interesantes y útiles en la mayoría de los cursos.	1	2	3	4	5
40.	Yo preferiría ganar dinero en lugar de estudiar.	1	2	3	4	5
41.	Cuando se me dificulta una tarea insisto hasta dominarla.	1	2	3	4	5
42.	Cuando estoy estudiando me olvido de salir a divertirme con mis amigos.	1	2	3	4	5
43.	Creo tener la capacidad necesaria para concluir mis estudios de preparatoria en el tiempo reglamentario.	1	2	3	4	5
44.	Es importante para mí hacer mis actividades escolares cada vez mejor.	1	2	3	4	5
45.	Me gusta más hacer cosas fáciles que difíciles	1	2	3	4	5
46.	Creo ser capaz de obtener un promedio superior al 8 en el bachillerato.	1	2	3	4	5
47.	En las actividades escolares tiendo a ser exigente conmigo mismo	1	2	3	4	5
48.	En la escuela empiezo muchas cosas pero termino pocas.	1	2	3	4	5
49.	Me siento capaz de dominar los conocimientos básicos de la preparatoria que me ayudarán en mi carrera.	1	2	3	4	5