



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

CARRERA DE PSICOLOGÍA

**FUNCIONAMIENTO FAMILIAR, AFECTIVIDAD Y MOTIVACIÓN
ACADÉMICA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A:

ANDREA ALVARADO BARRAGÁN

JURADO DE EXAMEN

DIRECTOR: DR. CÉSAR AUGUSTO DE LEÓN RICARDI
ASESOR: DR. OMAR ALEJANDRO VILLEDA VILLAFAÑA
ASESOR: LIC. JAVIER LÓPEZ VARGAS
SINODAL: MTRO. MIGUEL ÁNGEL JIMÉNEZ VILLEGAS
SINODAL: MTRO. ALBERTO ANTONIO RAMÍREZ VILLA

CIUDAD DE MÉXICO, MARZO 2023



TESIS REALIZADA Y FINANCIADA POR PARTE DEL PROYECTO PAPIME

PE307222



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Agradecimientos

Agradezco, en primer lugar, al proyecto PAPIIME (Programa de Apoyo a Proyectos para innovar y Mejorar la Educación), con clave PE307222, por darme la oportunidad de formar parte de este proyecto y hacerlo posible con la beca de apoyo económico, permitiéndome desarrollar mi desempeño académico en habilidades y destrezas tanto personales, como profesionales, aportando con este trabajo de investigación en el ámbito educativo, en escenarios como foros, congresos y talleres, para dar un mayor mensaje y aplicación con evidencia científica, hacia la sociedad, a las escuelas, a los docentes, investigadores, psicólogos y, al público en general que esté leyendo este escrito.

De igual manera, agradezco profundamente a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), siendo la máxima casa de estudios, por abrirme las puertas desde años atrás y formarme para ser una profesionista de alta excelencia, específicamente en el campo de la Psicología, en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (FESZ). Implementando cada una de las oportunidades presentadas en mi camino, mismas que he tomado como obsequios y recursos para ejercer en el mundo laboral, por tal motivo, como muestra de gratitud, continúo con mi formación como psicóloga y persona, aportando al desarrollo académico de la UNAM, manteniendo el compromiso y orgullo que me caracteriza a mí y a quienes pertenecemos y permanecemos en esta loable institución, con el lema “Por mi raza hablará el espíritu”.

Por consiguiente, agradezco a los docentes que influyeron en gran medida en mi formación como estudiante y psicóloga, compartiendo sus experiencias, conocimientos, enseñanzas, sabiduría y, sobre todo, su tiempo y dedicación. De manera particular, quiero agradecerle a mi director de tesis, el apreciable y admirable Dr. César de León, por brindarme las bases necesarias para mi desarrollo académico, desde el comienzo de la carrera, y actualmente, por ser mi guía para desarrollar este proyecto de investigación, dedicando el tiempo suficiente, aclarando cada duda, aunado a su acompañamiento, orientación, paciencia, palabras de aliento, motivación y apoyo durante todo este proceso, sin él no hubiera sido posible este logro. A su vez, agradezco a los docentes del presente jurado de examen que han sido parte de este trabajo escrito, por sus revisiones, observaciones y sugerencias, basados en su admirable formación, grado y experiencia. Mi respeto y admiración para ustedes.

Finalmente, agradezco inmensamente a mi familia (madre Judith Barragán Fernández, padre Joel Alvarado Pérez y hermano Rodrigo Alvarado Barragán) que han estado conmigo en todo momento, en mis fracasos y logros, por apoyarme en cada paso dado en esta trayectoria llamada “vida y carrera”. Su lealtad, amor, tiempo y apoyo incondicional han hecho que todo esto valga más la pena y, por ende, motivarme a seguir y mejorar en la misma línea que he decidido incluir a mi desarrollo personal, cumpliendo cada uno de mis sueños y metas. Asimismo, dentro de este ámbito familiar, incluyo a mis amigos/as, sin necesidad de mencionar nombres, porque ellos/as saben quiénes son y ciertamente, los amigos son contados con los dedos de una mano, sobrando algunos dedos, pero les agradezco a los que se han quedado y han sido parte de este camino, quienes fueron mis compañeros de clase en la carrera, trabajando en equipo, participando en contextos académicos y personales, con quienes nos levantamos mutuamente en algunas caídas y obstáculos que se presentaron a raíz de la pandemia por COVID-19, mis mejores amigas que han demostrado el verdadero valor de la amistad y la lealtad, y con los que seguimos apoyándonos en proyectos psicológicos para nuestra vida profesional.

Este proyecto no hubiera sido culminado sin la lucha continua y comunitaria contra el virus por COVID-19, superando la pandemia y atravesando por el actual periodo postpandemia lleno de enseñanzas y aprendizajes. Por ello, hoy y siempre agradezco que tú, mis seres queridos, los tuyos y yo, estemos leyendo este texto ahora mismo. Lo que significa que estamos bien, tenemos salud y contamos con redes de apoyo, para poder cubrir con los demás aspectos, necesidades y esferas de la vida humana que conllevan a la autorrealización, el bienestar y, por supuesto, la salud mental.

Gracias vida, mi querida FESZ, familia, amigos/as y todas las personas involucradas en este sueño cumplido y, muchas gracias Dr. César de León, por acompañarme y compartir estos logros y, los que faltan...

Su alumna, hija, hermana, novia y amiga, Andrea Alvarado Barragán

Índice

Agradecimientos	1
Índice.....	3
Resumen	6
Introducción.....	7
1. Funcionamiento Familiar	10
1.1. Familia	10
1.2. Estructura familiar	12
1.3. Tipos de familia.....	13
1.4. Estilos de crianza	14
1.5. Definición conceptual del funcionamiento familiar.....	16
1.6. Modelos teóricos	17
1.6.1 Modelo de funcionamiento familiar de McMaster.....	17
1.6.2. Modelo Circumplejo de Olson.....	19
1.7. Funcionamiento familiar y motivación académica	21
2. Afectividad	24
2.1. Definición conceptual de la afectividad	24
2.2. Afecto.....	25
2.3. Afecto y cognición	26
2.4. Vínculos afectivos	26
2.5. Desarrollo socioafectivo	27
2.6. Modelos teóricos	28
2.6.1. Modelo de dos factores.....	28
2.6.2. Modelo tripartito	28
2.6.3. Modelo causación triádica recíproca.....	29

2.7. Afectividad y motivación académica	29
3. Motivación Académica.....	32
3.1. Definición conceptual de motivación	32
3.2. Tipos de motivación	33
3.2.1. Motivación intrínseca	33
3.2.2. Motivación extrínseca	34
3.2.3. Amotivación	36
3.3. Modelos teóricos	36
3.3.1. Modelo de motivación de la Teoría de la Autodeterminación	36
3.3.2. Modelo general de expectativa-valor de motivación	37
3.4. Definición conceptual de la Motivación académica	38
3.4.1. Consecuencias educativas a partir de la motivación intrínseca	40
3.4.2. Evaluación de la motivación académica	41
3.4.3. Rendimiento académico	41
3.4.4. Motivación académica durante la pandemia por COVID-19	42
4. Método.....	44
4.1. Planteamiento del problema	44
4.2. Pregunta de investigación	44
4.3. Objetivo general	44
4.3.1. Objetivos específicos	44
4.4. Hipótesis	45
4.5. Tipo de estudio.....	46
4.6. Diseño	46
4.7. Participantes	46
4.7.1. Criterios de inclusión.....	47

4.7.2. Criterios de exclusión.....	47
4.8. Definiciones de las variables.....	47
4.9. Instrumentos	49
4.10. Procedimiento	50
5. Resultados	51
5.1. Análisis de resultados	51
6. Discusión	57
7. Conclusiones.....	61
8. Referencias	63
9. Anexos	71

Resumen

Actualmente, después de dos años de pandemia, en México se restablece la actividad académica en modalidad presencial, lo que implica cambios en la dinámica familiar y en la afectividad de los estudiantes, condiciones que pueden incidir en la motivación académica. **Objetivo:** Conocer la relación entre el funcionamiento familiar, la afectividad y la motivación académica en estudiantes universitarios con clases presenciales postpandemia. **Método:** Colaboraron 100 estudiantes de una universidad pública, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico intencional, con un rango de edad de 18 a 48 años. **Resultados:** El funcionamiento familiar presenta una asociación estadísticamente significativa con la motivación académica, las dimensiones de cohesión y flexibilidad balanceadas se asocian positivamente con la motivación intrínseca y con la motivación extrínseca en su dimensión regulación identificada, además, las dimensiones desligada, rígida y caótica del funcionamiento familiar se asocian positivamente con amotivación. A su vez, la afectividad se asoció significativamente con la motivación académica, el afecto positivo se relacionó positivamente con la motivación intrínseca y extrínseca, y negativamente con la amotivación, por lo contrario, el afecto negativo presentó relaciones negativas únicamente con la motivación intrínseca hacia experiencias estimulantes y se asoció de manera positiva con la amotivación. **Conclusiones:** Se confirma la relación del funcionamiento familiar y la afectividad con la motivación académica en estudiantes universitarios, asimismo, se recomienda realizar más investigaciones relacionadas con la motivación extrínseca del subtipo regulación externa, ya que en la presente investigación no existe relación estadísticamente significativa con ninguna variable de estudio.

Palabras clave: *Familia, afecto, motivación, universidad, postpandemia, psicología.*

Introducción

A partir de marzo de 2020, debido a la pandemia por COVID-19, virus originado en Wuhan China, la humanidad se vio obligada a someterse al confinamiento, nuevos retos, nuevas formas de trabajo y nuevos escenarios de aprendizaje (Hernández, 2020). De acuerdo con datos del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), al menos 40% de los estudiantes eran parte de una población vulnerable, con menores oportunidades de aprender en casa y mayor riesgo de abandono escolar, a causa de la suspensión de clases (Yela et al., 2021). Durante la pandemia, el 27,3% de los estudiantes manifestó sentimientos de tristeza, frustración, ansiedad, cansancio, irritabilidad, estrés, sobresaturación de trabajo y falta de motivación (Yela et al., 2021). Es importante mencionar que la motivación académica es uno de los principales indicadores de rendimiento académico (Usán & Salavera, 2018).

Actualmente, después de dos años de pandemia, en México el sistema educativo reanuda la actividad académica en modalidad presencial, en distintos niveles de estudio, lo que implica un cambio de estilo de vida, un ajuste en la dinámica familiar y, por lo tanto, un cambio en el afecto, variables que pueden incidir en la motivación académica en el contexto educativo presencial, por ejemplo, en el caso de los alumnos que eligen seguir estudiando una carrera de manera presencial, estos se ven obligados a desprenderse del núcleo familiar, ya que los centros educativos se ubican en lugares lejanos (Guadarrama et al., 2011). Por otra parte, el retorno a las actividades académicas presenciales implica un ajuste en el estado afectivo de los estudiantes, esto debido a que deben enfrentar situaciones que pueden ejercer un efecto negativo en su estado anímico, como miedo a salir a espacios públicos o temor ante la convivencia social. En este orden de ideas, el desequilibrio entre el funcionamiento familiar y el afecto genera una disminución del nivel de motivación académica en los estudiantes.

Por lo anterior, la presente investigación tiene como objetivo conocer la relación entre el funcionamiento familiar, la afectividad y la motivación académica en estudiantes universitarios en clases presenciales postpandemia de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (FESZ).

El presente documento se divide en siete capítulos, el primero describe el funcionamiento familiar, siendo una de las variables de estudio para la presente investigación; incluyendo qué es la familia, cómo se forma la estructura familiar, algunos tipos de familia existentes, los estilos de crianza implicados en el desarrollo cognitivo de cada individuo, la definición conceptual del funcionamiento familiar, así como algunos modelos teóricos que lo explican y sirven para su evaluación y, por último, la relación entre funcionamiento familiar y motivación académica.

En el segundo capítulo se desarrolla la definición conceptual de la afectividad, descrita por distintos autores y, haciendo la diferenciación con el afecto. Asimismo, se incluye el afecto y cognición, siendo de vital importancia para el estudio del comportamiento humano y social. Para la evaluación y mayor comprensión de la afectividad se presentan algunos modelos teóricos

En cuanto al tercer capítulo se desglosa la variable de motivación académica, describiendo en primer lugar la definición conceptual de la motivación, posteriormente los tipos de motivación, algunos modelos teóricos que la explican y, por último, la descripción de la motivación académica, así como sus componentes, el rendimiento académico y su estudio en el periodo de pandemia por COVID-19.

En el cuarto capítulo se establece el método utilizado en la presente investigación, implicando el planteamiento del problema, los objetivos, las hipótesis, el tipo y diseño de estudio, la muestra utilizada, las definiciones conceptuales y operacionales de las variables, así como los instrumentos aplicados y su debido procedimiento.

Posteriormente, en el quinto capítulo se presentan los resultados obtenidos en este estudio, acompañados del análisis de estos.

Para el sexto capítulo se pone de manifiesto la discusión realizada basada en hallazgos por otros autores, con el fin de comprobar contrastes y similitudes con la presente investigación.

Finalmente, en el séptimo capítulo se encuentran las conclusiones, con los resultados obtenidos, así como algunas recomendaciones orientadas a futuras investigaciones.

1. FUNCIONAMIENTO FAMILIAR

El funcionamiento familiar representa una de las variables psicológicas con mayor estudio e investigación en las últimas décadas, esto debido a su estrecha relación con variables de salud mental, sociales y académicas, tal es el caso de su influencia en el desempeño académico y motivación en los estudiantes. A partir del confinamiento en el hogar durante la pandemia por COVID-19, hasta la actualidad, los estudiantes universitarios han presentado distintas modificaciones en el funcionamiento familiar, para explicar esta variable de estudio, en este capítulo se describirá qué es la familia, su estructura, los tipos de familia que existen, algunos estilos de crianza relevantes para el desarrollo personal, definición conceptual y modelos teóricos que explican el funcionamiento familiar para su posible evaluación.

1.1. Familia

Del Barrio (1998) define a la familia como el nicho ecológico que permite a un sujeto nacido con una inmadurez biosocial, sobrevivir y alcanzar un comportamiento autónomo. La familia es un sistema dinámico debido a la constante modificación que se presenta a través del tiempo en los individuos que la conforman, esto va a depender de la situación que viva cada uno de ellos, ya que puede producirse por su cultura, hábitos y costumbres, de tal manera que estos se van transmitiendo entre cada uno de los miembros, generando una continua interacción en el entorno en el que se encuentran (Ortega, 2022).

En otras palabras, una familia deseable es un sistema abierto cuyos miembros están interconectados emocionalmente, pero también han sido motivados a expandir sus identidades individuales (Pourmovahed et al., 2021).

De acuerdo con Moratto et al. (2017), la familia constituye el eje central de desarrollo de diversas áreas de las personas, tales como su socialización, protección y bienestar, asimismo, contribuye a la construcción de las pautas relacionales del individuo y en las apreciaciones iniciales que él tenga del mundo, además, la familia a través de los roles establecidos por cada uno de sus miembros, despliega en la cotidianidad comportamientos que observan los miembros más pequeños, quienes imitan dichos comportamientos con la idea de que éstos son

adecuados e importantes para desenvolverse en su propia vida, ante cualquier escenario que se les presente. Por tal motivo, la familia se considera un sistema social con dinámica propia, ya que en ella se comparten elementos esenciales de la vida y se tejen los vínculos afectivos cuando se vive una relación de confianza, diálogo, respeto, cariño y comprensión, forjando la estabilidad emocional de las nuevas generaciones, con la participación de los roles conyugales, parentales y fraternales (Pérez y Arrazola, 2013).

Entonces, ya que la familia es el sustento de la vida social, también es la responsable de promover la educación y el buen comportamiento en sociedad, implicando valores y objetivos que coadyuven a alcanzar un modo de vida más humano y saludable, prevaleciendo la armonía, confianza, seguridad, respeto, afectos, protección y apoyo necesarios que conduzcan a una sana convivencia con las demás personas, así como una adecuada resolución de problemas (Brizuela et al., 2022).

Es importante mencionar algunos criterios para conceptualizar a la familia, ya que existen distintas definiciones desde una variedad de perspectivas históricas y teóricas. Dentro de dichos criterios postulados por Valdés (2007), destacan los siguientes:

- *Consanguinidad o parentesco*, en el cual se define como familia a todas aquellas personas que tengan lazos consanguíneos, ya sea que vivan o no en la misma casa; esta forma de conceptualizar la familia ha sido criticada por dejar fuera a padres e hijos adoptivos, a las parejas de los padres que vuelven a casarse, e incluso, a la familia política de uno de los miembros del matrimonio.
- *Cohabitación*, el cual sostiene que la familia está compuesta por todos los integrantes que viven bajo un mismo techo, independientemente de que tengan vínculos consanguíneos o no.

- *Lazos afectivos*, donde se considera como familia a todos aquellos individuos que guardan una relación afectiva estrecha con sus semejantes, sin necesidad de presentar los criterios anteriores, sin embargo, aquí se corre el riesgo de ampliar excesivamente el concepto de familia.

Con base en lo anteriormente mencionado y teniendo total entendimiento de lo que es la familia, se puede dar paso a la constitución de esta, de tal manera que, se pueda conocer qué es y cómo se desarrolla la estructura familiar.

1.2. Estructura familiar

Se le conoce estructura familiar a la forma que tiene la familia de organizar la interacción entre los miembros de ésta (Medellín et al., 2012). De tal manera que, la función de la familia se lleva a cabo en diferentes estructuras, por ejemplo, la estructura clásica se compone de los hijos y sus padres biológicos y miembros de la familia extensa, sin embargo, en el transcurso del tiempo, principalmente en este último siglo, el cambio social más importante ha sido experimentado por el rol de la mujer, ya que la mujer ha dejado de ser un elemento del grupo familiar absolutamente dependiente del varón, para así alcanzar herramientas de autonomía, y con ello, han aparecido otras estructuras familiares nuevas, como las que se presentan a continuación (Del Barrio, 1998):

- El descenso del número de hijos.
- La cohabitación bajo un mismo techo sólo de la familia nuclear.
- La aparición de familias monoparentales.
- La aparición de familias cuyos padres tienen hijos que no son de sus cónyuges.
- El incremento de familias adoptivas.
- El incremento de las familias de alquiler u hospedaje.
- La aparición de parejas homosexuales con hijos.

Siguiendo esta misma línea, la estructura familiar tradicional ha sido interpretada como natural por muchos años, pero hoy en día ya es considerada como disfuncional y ha ido desapareciendo, ya que los cambios sociales y culturales

manifestados durante la segunda mitad del siglo XX, demandan una estructura familiar más flexible, con una adecuada distribución de roles y autoridad dentro del matrimonio (Valdés, 2007).

Es importante establecer que la estructura y organización de la familia son factores de gran relevancia en la conducta de sus miembros, ya que los patrones de interacción del sistema familiar condicionan el comportamiento de cada uno sus integrantes (Delgado y Ricapa, 2010).

Con base en lo anteriormente mencionado, Del Barrio (1998) analiza que los distintos cambios estructurales de la familia actual han influido en la educación y la adaptabilidad de los niños de nuestros tiempos, de tal manera que la estructura más estudiada ha sido procedente del divorcio, puesto que es la más frecuente.

En concreto, la estructura familiar comprende los límites, jerarquías, normas y reglas que permiten la funcionalidad de todo sistema familiar, así como las alianzas y/o coaliciones que constituyen el dinamismo de las interacciones familiares (Ortega, 2022).

Ciertamente, la familia y su estructura son las bases para comprender la formación de un individuo, sin embargo, existen algunos tipos de familia que definen la concepción de cada ser humano.

1.3. Tipos de familia

En cuanto a los tipos de familia, Gómez (2021) menciona que hoy en día el número de integrantes de la familia son cada vez más reducidos, manifestando una disminución de hijos, aumento de divorcios y se casan con menos frecuencia, estos cambios dan paso a distintos tipos de familia, tanto en sus constituciones como en su funcionamiento:

- Familia nuclear: Es el vínculo de papá, mamá e hijos en una sola conexión, que al inicio estuvo ligada por el amor, y compromiso, con relación a esta familia también incluye a muchos individuos, como los niños engendrados con otro cónyuge.

- Familia monoparental: Los menores tienen como autoridad únicamente al padre o a la madre debido al hecho de que uno de los progenitores está ausente, a causa de la muerte o deserción por parte de alguno(a), entonces uno(a) cumple con la obligación de la casa.
- Familia extendida: Es la integración de familiares cercanos, los cuales son considerados como parte de la familia (abuelos, tíos, primos y sobrinos), sea por sangre o política, por lo que son considerados una gran familia.
- Familia reconstituida: Se da cuando los progenitores deciden separarse por diversos motivos, y uno de los progenitores toma la decisión de vivir con otro cónyuge, y se ven en la necesidad de enviar a sus hijos a vivir con su actual pareja.
- Familias unipersonales: Se refiere a cuando el individuo vive en completa soledad por motivo de que la pareja o hijos se han retirado por diferentes motivos, ya sea separación, hijos independientes, muerte de la pareja, entre otros.
- Familia de tres generaciones: Caracterizada por los abuelos comprometidos que fungen el cargo y papel de padres para cuidar de sus nietos.

Por consiguiente, así como existen tipos de familia, también se han establecido distintos estilos de crianza dentro de la familia, que dan lugar a la forma habitual de educar a los hijos, por lo que se vuelve relevante para la presente investigación, ya que esto influye en el funcionamiento familiar y el contexto académico.

1.4. Estilos de crianza

Es importante conocer algunos estilos de crianza que utilizan los padres para relacionarse con los hijos, puesto que, estos influyen en el desarrollo cognitivo de cada individuo y, ciertamente, en su desempeño escolar (Valdés, 2007).

De acuerdo con Baumrind (1966), existen tres tipos de control parental, que dan lugar a distintos estilos de crianza, los cuales se describen y contrastan de la siguiente manera:

- *Permisivo*, se refiere a un comportamiento de manera no punitiva y afirmativa hacia los impulsos, deseos y acciones del hijo/a, además exige pocas responsabilidades en el hogar y un comportamiento ordenado, asimismo, evita el ejercicio del control y no existe estimulación enfocada a obedecer reglas establecidas.
- *Autoritario*, intenta moldear, controlar y evaluar la conducta y actitudes del individuo de acuerdo con una norma absoluta, motivada y formulada por una autoridad superior; este estilo valora la obediencia como virtud y, asigna responsabilidades del hogar para inculcar el respeto por el trabajo, asimismo, favorece medidas punitivas y contundentes para frenar la voluntad propia y/o autonomía del sujeto.
- *Democrático*, implica una dirección hacia las actividades del hijo/a por parte de la figura autoritaria, en un forma racional y orientada a los problemas; comparte con el individuo el razonamiento detrás de su política, y solicita sus inconformidades, de hecho, ejerce firme control en los puntos de divergencia padre-hijo, pero no limita a la persona con restricciones.

Cabe mencionar que, los estilos de crianza cobran gran relevancia en el ámbito académico, debido a que la manera en que se relacionan los miembros de la familia supone modelos educativos tomados por el estudiante, desde su punto de vista como hijo/a, lo que podría repercutir en su desarrollo escolar y, por ende, en su motivación académica. Siendo una de las principales causas de estudio para la presente investigación.

Aunado a esta información sobre los componentes de la familia, se puede dar lugar a la definición conceptual de esta variable de estudio y, a su vez, su relevancia en el desarrollo del ser humano, así como en la motivación académica.

1.5. Definición conceptual del funcionamiento familiar

Una familia funcional implica una variedad de retos que requieren de disciplina, constancia y dedicación. De tal manera que, Vera et al. (2020), establecen que el funcionamiento de la familia da lugar a la forma habitual y relativamente estable en que se relaciona el grupo de manera interna, es decir, el conjunto de relaciones interpersonales que ocurren dentro de cada familia, con la finalidad de proporcionar identidad propia y, éste a su vez, funge como proceso dinámico, ya que cambia en función de los desafíos de orden interno y externo a los que se enfrenta la familia. Dichos desafíos están hechos para desarrollar la capacidad de la familia para lograr ciertas tareas y funciones, por lo tanto, el criterio de funcionamiento familiar no es la ausencia de estrés psicológico, sino los problemas y conflictos en la familia y su capacidad para solucionarlos (Pourmovahed et al., 2021).

Dado que las relaciones entre los integrantes implican la capacidad para llevar a cabo modificaciones y ajustes a sus modos de interacción, esto va a permitir que respondan a sus propias necesidades y a la etapa del ciclo de vida que estos atraviesen (García, 2017). Ahora bien, para lograr un funcionamiento familiar óptimo es necesario que se promueva el desarrollo integral de sus miembros, acompañado de un estado de salud favorable entre ellos, que cada integrante comunique lo que siente, valoren las actividades de cada uno, presenten una habilidad para resolver problemas y se respetan las reglas explícitas e implícitas establecidas dentro de este grupo, satisfaciendo los parámetros básicos de adaptación, participación, ganancia o crecimiento, afecto y recursos (Guadarrama et al., 2011; Munares-García et al., 2017).

Sin embargo, la dinámica familiar ha experimentado grandes cambios a través del tiempo, con la llegada de la modernidad y posmodernidad, debido a los procesos de transformación económica, tecnológica, social y cultural, presentando modificaciones en el establecimiento de los roles, en el manejo de la autoridad y otros aspectos de vinculación familiar, afectando el bienestar y la calidad de vida de todos sus miembros, por lo tanto, cuando existe un amplio rango de factores de

riesgo contextual, el funcionamiento familiar general se ve afectado (Pérez y Arrázola, 2013; Pérez y Santelices, 2016).

Como ya se mencionó, el funcionamiento familiar es importante en el desarrollo del individuo, debido a que actúa como soporte necesario para su desarrollo personal, pero al existir problemas en este proceso, se presenta desintegración familiar, modelos conductuales agresivos, carencia de afecto familiar o altos grados de conflictividad y hostilidad que afectan significativamente a dicho desarrollo, ya sea emocional o cognitivo (Estrada-Araoz y Mamani-Uchasara, 2020).

Asimismo, a lo largo de la vida, las familias se modifican y enfrentan sucesos estresantes de acuerdo con diferentes modelos de funcionamiento familiar (Medellín et al., 2012).

1.6. Modelos teóricos

Para entender mejor el funcionamiento familiar, existen modelos teóricos de gran impacto que lo explican. De esta manera se desarrolla considerablemente el concepto y, puede conllevar a nuevas evaluaciones y, a su vez, a una gran variedad de trabajos de investigación. Por mencionar algunos modelos, se desglosan los siguientes.

1.6.1 Modelo de funcionamiento familiar de McMaster

El Modelo de Funcionamiento Familiar de McMaster (MFFM) identifica seis dimensiones que tienen mayor impacto sobre la salud emocional y física o sobre problemas de los miembros de la familia, estas dimensiones han sido definidas desde lo más inefectivo hasta lo más efectivo, de tal manera que, se desarrolla la hipótesis de que un funcionamiento sano o malsano contribuye a una presentación clínica, mientras que un modo más bien efectivo sostiene un estado de salud física e intelectual óptimo (Epstein et al., 1983; Quinteros, 2010):

- *Solución de problemas*, se refiere a la habilidad de la familia para resolver problemas alcanzando un nivel de funcionamiento efectivo.

- *Comunicación*, es el intercambio de información entre los integrantes de la familia; dividida en instrumental y afectiva, de tal manera que la comunicación puede ser clara o encubierta, donde el continuo entre ambos indica si el contenido del mensaje es claramente expresado o si es vago, y el continuo entre la comunicación directa e indirecta indica si los mensajes van hacia el objetivo adecuado o si se distrae en otros.
- *Roles*, se centra en el establecimiento de roles familiares, definidos como los patrones de conducta repetitivos, por los que los miembros cumplen las funciones familiares con el fin de mantener un orden efectivo y sano; implicando la provisión de recursos, crianza y sostén, satisfacción sexual de los adultos, desarrollo personal de sus miembros (físico, emocional, educacional y social), mantenimiento y manejo del sistema familiar (toma de decisiones, los límites y la pertenencia, el control de la conducta, funciones económicas y problemas de salud), así mismo, en esta dimensión se considera si las tareas asignadas a cada integrante son claras, equitativas y si se llevan a cabo con responsabilidad.
- *Respuesta afectiva*, es la habilidad que desarrolla cada miembro de la familia para responder a estímulos afectivos, donde se toman en cuenta dos aspectos importantes, la capacidad de responder con todo el espectro de sentimientos, y la emoción experimentada a tiempo con el estímulo y el contexto adecuado.
- *Compromiso afectivo*, es la medida en que la familia muestra interés y valora las actividades de cada uno de los miembros de la familia; el nivel de interés que cada miembro demuestra, la manera en que lo hace y cómo se apoyan unos a otros.
- *Control conductual*, da lugar a las pautas que una familia adopta para mantener estándares de comportamiento de los miembros, como en situaciones de peligro físico, situaciones que implican encuentro y expresión

de necesidades y, situaciones que incluyen conductas de socialización interpersonal; se evalúan como distintos patrones de control (flexible, rígido, dejar hacer y caótico).

1.6.2. Modelo Circumplejo de Olson

Este modelo integra tres dimensiones relacionadas que han sido consideradas altamente relevantes en una variedad de modelos de teoría familiar y enfoques de terapia familiar, las cuales son *cohesión, flexibilidad y comunicación* (Olson et al., 2019).

Según Olson, dentro del funcionamiento familiar, la cohesión es la interacción de vínculos afectivos entre los miembros de la familia, así mismo, la flexibilidad da lugar a que la familia tenga la capacidad de cambiar su estructura con el objetivo de superar las dificultades que atraviesan a lo largo de su ciclo de vida (Aguilar, 2017). Dentro del Modelo Circumplejo, Olson et al. (2019) establecen que algunos de los conceptos o variables específicos que se utilizan para diagnosticar y medir las dimensiones de la cohesión familiar son los vínculos emocionales, límites, coaliciones, tiempo, espacio, amigos, toma de decisiones, intereses y recreación.

De manera contraria, Aguilar (2017) indica que, al ocurrir un desequilibrio en el sistema familiar, se puede observar su disfuncionalidad acompañada de dolor y agresión, ausencia de afecto, deterioro o posible desintegración, esto debido a que la estabilidad familiar depende de un patrón de intercambio emocional.

Por tal motivo, el modelo circumplejo de Olson, indica que existen dos extremos de cohesión que llevan al desbalance familiar, estos son el sistema enmarañado (demasiada cercanía, sin independencia ni privacidad) y el sistema desligado (ausencia de comunicación y apoyo emocional), los cuales tienden a ser problemáticos para el desarrollo personal y de relaciones a largo plazo (Olson et al., 2019).

Así como en la dimensión de cohesión, también existen dos extremos en la de flexibilidad, los cuales son rígida (demasiada estabilidad, control y roles estrictamente definidos) y caótica (constante cambio, decisiones impulsivas y los

roles no están claros) (Olson et al., 2019). El funcionamiento familiar requiere de liderazgo, reglas y disciplina, pero también de capacidad de negociación para hacer cambios en los roles y normas, dependiendo la circunstancia (Rada & Olson, 2016).

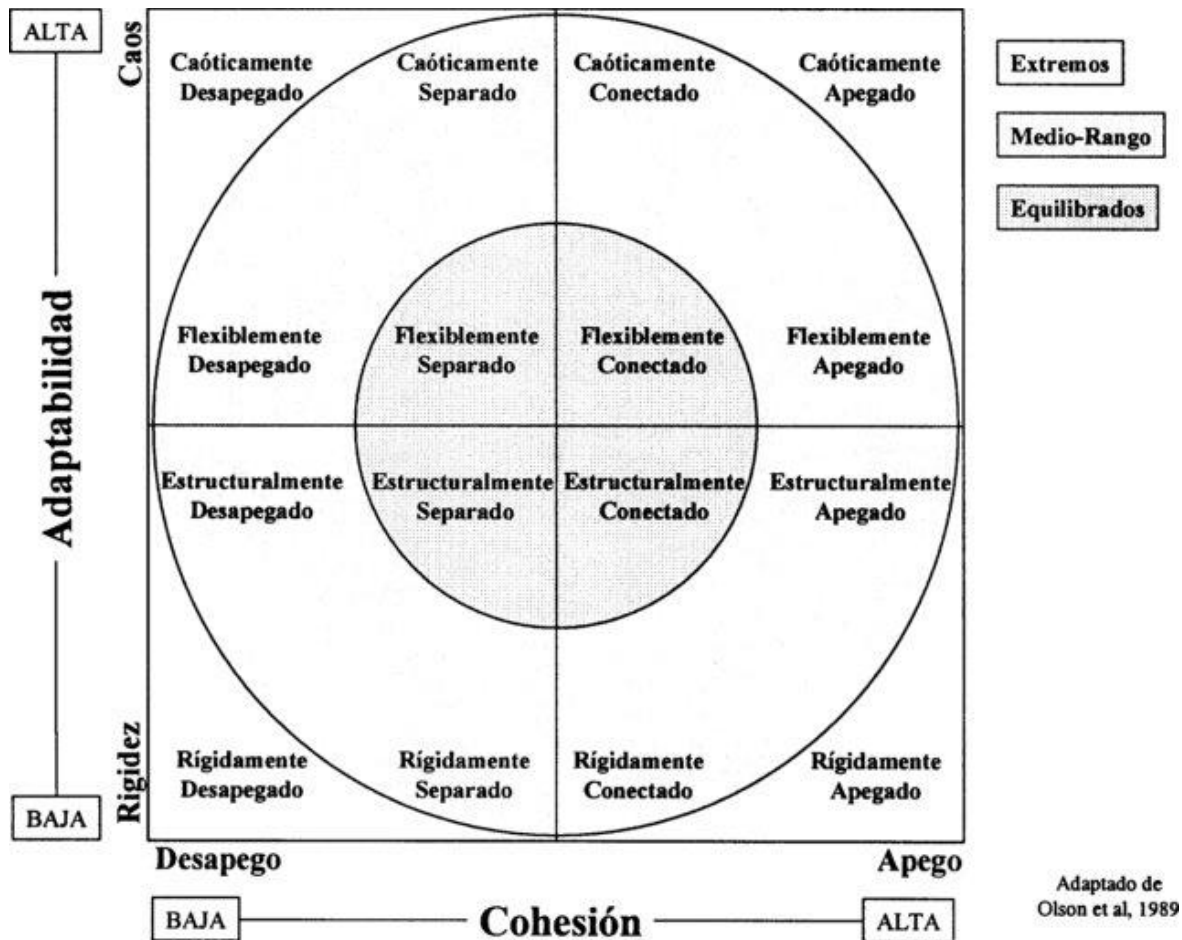
Cabe destacar que ambas dimensiones se dividen en cuatro niveles, incluyendo los extremos ya mencionados y los niveles intermedios que conllevan al buen funcionamiento familiar, de tal manera que, en el caso de la cohesión, se encuentran las familias apegadas o enmarañadas (cohesión muy alta), familias conectadas (cohesión moderada-alta), familias separadas (cohesión moderada-baja) y familias desapegadas o desligadas (cohesión baja); en la de flexibilidad o adaptabilidad, por su parte, constituye a las familias rígidas (adaptabilidad muy baja), familias estructuradas (adaptabilidad moderada-baja), familias flexibles (adaptabilidad moderada-alta) y familias caóticas (adaptabilidad alta) (Martínez-Pampliega et al., 2006; Olson et al., 2019).

Por consiguiente, en el presente modelo (ver figura 1) se puede observar que, al contar con uno de los niveles extremos tanto de la cohesión como de la flexibilidad, se considera una familia disfuncional; de lo contrario, al presentar un nivel intermedio de cada dimensión se establece un adecuado funcionamiento familiar, debido a que están en balance la cohesión y la flexibilidad. Sin embargo, cuando se presenta un nivel intermedio y uno extremo, da lugar a una familia moderadamente funcional.

Por último, la tercera dimensión de este modelo, siendo la comunicación, se considera una dimensión “facilitadora”, ya que es la que nivela la cohesión y la flexibilidad familiar por medio de las habilidades de escucha (empatía y la escucha atenta), las habilidades orales (hablar por uno mismo y no hablar por los demás), la autorrevelación (compartir sentimientos sobre uno mismo y la relación), el seguimiento (permanecer en tema), y el respeto y consideración (aspectos afectivos de la comunicación), entonces, a mejor comunicación familiar, mejor funcionamiento familiar (Martínez-Pampliega et al., 2006; Olson et al., 2019).

Figura 1.

Modelo Circumplejo: Mapa de la pareja y familia.



Fuente: Martínez-Pampliega et al. (2006).

1.7. Funcionamiento familiar y motivación académica

Con base en lo anteriormente expuesto, la familia funge como una institución fundamental en el desarrollo de cada individuo y en su socialización, puesto que, da lugar a la transmisión de la cultura, valores, tradiciones, el establecimiento de normas básicas y fundamentales para garantizar la convivencia en sociedad y, a su vez, la formación de la identidad y de la autonomía, siendo estos dos la base para el desarrollo y el aprendizaje que influyen en el contexto educativo, de tal manera que, cuando los alumnos están en la escuela, expresan una serie de valores adquiridos en su entorno familiar (Fajardo et al., 2017).

Entonces, la familia sirve como agente socializador y cultural, influyendo en la percepción del individuo respecto a su motivación (Sánchez-Bolivar et al., 2021).

Por consiguiente, Rodríguez y Remedios (2019), resaltan la interconexión que existe entre el contexto escolar y el familiar, ya que, si existe disfunción familiar, aumentará el riesgo de que algunos estudiantes presenten bajo rendimiento académico. Esto se interpreta como una limitante para lograr la motivación en dicho ámbito. De hecho, existen algunos hallazgos que demuestran la importancia de esta relación, como los de Estrada-Araoz y Mamani-Uchasara (2020) que aplicaron el cuestionario *Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scale (FACES III)* basado en el Modelo Circumplejo de Olson, y establecieron que el 58,3% de estudiantes presentaba un funcionamiento familiar de rango medio, el 33,3% presentaba un funcionamiento familiar extremo y el 8,3% de los estudiantes presentaba un funcionamiento familiar equilibrado, de tal manera que en la mayoría de casos el funcionamiento familiar es poco saludable y tiene tendencia a la disfuncionalidad, ya que estos perciben que en sus familias existe cierta distancia emocional y comparten solo algunos momentos en conjunto, además, existen reglas establecidas sin previo acuerdo, y se evidencia que los estudiantes sienten que el liderazgo en su familia no es ejercido de manera adecuada, y los roles que cumplen cada uno de los integrantes son vagos e inestables.

En cuanto a la motivación académica y el funcionamiento familiar, Carrillo et al. (2020) encontraron que un factor de gran relevancia en el estudio de educación media superior es la motivación externa, ya que la mayoría le da una elevada importancia a la premiación externa por parte de familiares a la hora de estudiar e intentar sacar buenas notas; esto puede significar que, una vez retirados dichos premios, los estudiantes reflejen un menor desempeño académico.

Según Lastre et al. (2018), la variable familia es un elemento determinante en los procesos académicos, ya que el acompañamiento, la permanencia y dedicación de las familias son factores predictivos tanto para el logro óptimo de resultados académicos, como para la formación de un individuo emocionalmente sano, que supera todo tipo de barreras sociales, culturales y económicas, que tiene

la capacidad de realizar sus actos con seguridad, así como comportarse y vivir en comunidad, mostrando autocontrol y contando con hábitos y disciplina bien forjada.

Sustentando lo mencionado acerca de la familia como factor predictivo en la motivación académica, viene a colación el tema de la deserción escolar, específicamente en México, ya que es uno de los problemas socioeducativos más agudos, el cual se puede deber a diversos factores, como la falta de interés, el priorizar obtener un trabajo para apoyar económicamente a su familia o bien, por falta de recursos, esto principalmente ocurre para el caso de los hombres, mientras que, por el lado de las mujeres, la deserción puede deberse al embarazo, matrimonio, unión libre o bien por motivos familiares, sociales, económicos, de motivación, entre otros tantos, establecidos culturalmente en este país (Carrillo et al., 2020).

Cabe destacar que en pleno siglo XXI existe un aumento en la esperanza de vida gracias a las ciencias médicas, lo que conlleva a algunos cambios en las familias mexicanas, por ejemplo, una pareja que se casa a los 25 años podría convivir alrededor de 50 años, por lo tanto, si deciden tener hijos, estos tendrán la posibilidad de realizar una vida académica más prolongada y lograr un funcionamiento familiar de distintas generaciones, como entre nietos y abuelos, durante más años (Valdés, 2007).

Es importante tomar en cuenta la interacción estudiante-profesor, ya que puede ser una relación mediadora entre el contexto familiar y la motivación de los estudiantes, debido a que los docentes juegan un papel importante en la motivación académica de los estudiantes, puesto que construyen un entorno de aprendizaje solidario y equitativo, mitigando así, los conflictos familiares en la formación de los estudiantes, consiguiendo una mejora en la motivación de los estudiantes en general (Liu & Chiang, 2019).

Así como el funcionamiento familiar es importante para el desempeño académico, también la afectividad cobra gran relevancia en dicho ámbito, puesto que, ambas podrían determinar el tipo de motivación académica que presentan los estudiantes. Por consiguiente, se desglosa la siguiente variable mencionada.

2. AFECTIVIDAD

La expresión de las emociones y los sentimientos de las personas son uno de los elementos básicos de las relaciones sociales, además configuran la personalidad e influyen en el desempeño académico desde edades tempranas hasta la formación profesional. En el periodo postpandemia las condiciones de las actividades académicas presenciales implican nuevos retos y ajustes en los procesos afectivos. Para conocer como la afectividad puede influir en la motivación o tener relación con el funcionamiento familiar, en este capítulo se describirá qué es la afectividad, cómo se mide y de qué manera se relaciona con la motivación académica.

2.1. Definición conceptual de la afectividad

La afectividad se refiere a distintos aspectos del estado de ánimo, en ella se encuentran las emociones, sentimientos, pasiones, impulsos y, en algunos casos los instintos (Quintanilla, 2003).

De la misma manera, ha sido interpretada como aquella capacidad de reacción que presenta un sujeto ante los estímulos que provengan del medio interno o externo, y cuyas principales manifestaciones serán los sentimientos y las emociones (Ucha, 2010). También se le denomina el *motor*, la causa primera del acto de conocer; es el mecanismo que origina la acción y el pensamiento, lo cual implica afirmar que todo acto de deseo es un acto de conocimiento y viceversa (Piaget, 2005).

Por otro lado, Bedolla (2022) define la afectividad como los sentimientos y emociones, partiendo de un constructo humano con la enorme capacidad de influir en comportamientos a nivel social, más allá de ser sólo un constructo individual, de tal manera que, la perspectiva afectiva humana nos permite esclarecer, identificar y desglosar emociones, sentimientos y actitudes emotivas de los individuos, produciendo así, un bienestar por medio de acciones prosociales, brindando y recibiendo solidaridad al presentar una carga emotiva clara, familiar e incluso cotidiana.

Entonces, la manera en que podemos ser afectados o estimulados, será cualquier característica o cambio del mundo interno o externo, cuya fuerza sea la suficiente para influir en el sistema psicológico de la persona que está percibiendo, provocando respuestas emocionales (fenómenos afectivos), los cuales se clasifican según la duración, intensidad, permanencia y nivel de compromiso con el organismo en su totalidad, puesto que, el sentimiento y la emoción, siendo ambos los pilares fundamentales de la afectividad, dan lugar al estado de ánimo y a su vez, tienen un significado similar, diferenciando al segundo con un mayor componente fisiológico, una menor duración y una mayor intensidad (Leyton, 2019).

Las relaciones de parentesco, como en el caso de la familia, tienen como factor común los vínculos afectivos entre sus miembros, que se expresan a través de la alianza o cohesión entre los integrantes con uno u otro grado de pasión, intimidad y compromiso (Valdés, 2007). En este ámbito comienza la afectividad de cada ser humano, y con el paso del tiempo se va desarrollando, según la dinámica familiar que se presente.

2.2. Afecto

Cabe mencionar que, afectividad y afecto no son lo mismo, puesto que la afectividad es la variable psicológica y el afecto es la manifestación de ésta. De tal manera que Ucha (2010) define el afecto como la respuesta a un estímulo que también trae afecto, siendo la inclinación que manifestamos hacia algo o alguien, especialmente de amor o de cariño.

Un afecto puede ser consciente o muy inconsciente, indica mayor independencia e intensidad del sentimiento, puesto que, su duración puede variar entre segundos, minutos, horas o incluso días, o hasta semanas (por ejemplo, en estados depresivos o maníacos patológicos), además llega a presentarse como un fenómeno psicosomático y repercute en la psicomotricidad (mímica, gestos y postura corporal), por lo tanto, nosotros como seres humanos nunca estamos libres de afecto debido al tipo de pensamiento y de comportamiento (Capponi, 1987; Ciompi, 2007).

2.3. Afecto y cognición

Un estado afectivo está estrechamente relacionado con los elementos cognitivos, y viceversa, pues los factores cognitivos cumplen un rol en los sentimientos primarios y, complejos (más evolucionados), donde se entremezclan cada vez más elementos provenientes de la inteligencia; en las formas más abstractas de ésta, los factores afectivos siempre intervienen, por ejemplo, cuando nos presentamos ante un desafío, al principio existe un interés intrínseco o extrínseco, una necesidad; en el transcurso de trabajar para lograrlo pueden intervenir estados de placer, de decepción, de fogsidad, sentimientos de fatiga, de esfuerzo, de aburrimiento, entre otros, pero al final del trabajo, se presentan sentimientos de éxito o de fracaso, por último pueden agregarse sentimientos estéticos que dan lugar a la coherencia o percepción de la solución encontrada (Carretero, 2005).

2.4. Vínculos afectivos

Según Bowlby (1986) un vínculo afectivo es la atracción o proximidad que un individuo siente por otro igual, de tal manera que, al existir un mantenimiento firme de éste, es experimentado como una fuente de seguridad y, al renovar el vínculo, produce alegría.

A su vez, los vínculos afectivos implican una unión expresada entre padres e hijos, más allá de la relación de parentesco que presentan, dado que, estos vínculos se presentan en todas las tareas educativas, facilitando la comunicación familiar, la seguridad en los momentos difíciles, el establecimiento y cumplimiento de normas y, en consecuencia, son determinantes para el desarrollo emocional del sujeto (Pérez y Arrázola, 2013).

Entonces, los vínculos afectivos y los estados subjetivos de intensa emoción (enamorarse, amar o perder a alguien) van de la mano, ya que las más intensas emociones humanas surgen durante la formación, el mantenimiento, la ruptura y la renovación de lazos afectivos, designándolas como *vínculos emocionales* (Bowlby, 1986).

Estos vínculos de carácter afectivo, como ya se mencionó, comienzan a partir de la interacción con los padres, sin embargo, su origen está particularmente relacionado con la madre, ya que a través de ella se forma un vínculo interpersonal de vital importancia, denominado *attachment*, lo que conlleva al individuo en ese momento y durante su desarrollo, hasta la edad adulta, para establecer relaciones íntimas y afectuosas con otras personas a lo largo de toda su vida, de tal forma que, la persona se va *modelando* en muchos aspectos, al copiar inconscientemente los modelos importantes que interactúan con él (profesores, amigos, familiares, entre otros) dando lugar al desarrollo socioafectivo (Bowlby, 1986; Quintanilla, 2003).

2.5. Desarrollo socioafectivo

La socioafectividad se concibe como el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes necesarias para expresar las propias emociones, así como, para demostrar afecto y preocupación por los demás, con el objetivo de establecer relaciones, tomar decisiones responsables y manejar situaciones difíciles, y justo se fortalece en el ámbito académico, con el reconocimiento de actitudes, valores y normas que permitan potenciar aprendizajes esenciales para el buen vivir (Galeano et al., 2013).

Así pues, Saavedra e Idrogo (2022) establecen que la relación primaria, concebida como la proximidad de carácter socioafectivo que los cuidadores generan con el infante, a través de experiencias emocionales involucradas, es para muchas personas, el origen de su adaptación o desajuste al medio, debido a la fortaleza y la forma sempiterna de colocarse en las estructuras cognitivas de los seres humanos.

Por consiguiente, existen distintos modelos teóricos que explican la afectividad a partir de emociones tanto positivas, como negativas.

2.6. Modelos teóricos

A través de los años, distintos autores han desarrollado modelos teóricos para explicar y evaluar la afectividad, de tal manera que, los lectores puedan identificar las distintas representaciones de esta variable y, a su vez, medir el afecto a partir de estos modelos. A continuación, se mencionan algunos.

2.6.1. Modelo de dos factores

Los autores Watson y Tellegen desarrollaron el modelo de dos factores para representar el estado afectivo, con dos dimensiones opositoras (Watson et al., 1988):

- *Afecto Positivo (AP)* refleja el grado en que una persona se siente entusiasta, activa y alerta; cuando el AP resulta alto, es un estado de alta energía, plena concentración y compromiso placentero, mientras que el AP bajo se caracteriza por tristeza y letargo.
- *Afecto Negativo (AN)* es una dimensión general de la angustia y compromiso desagradable que incluye una variedad de estados de ánimo aversivos, incluyendo ira, desprecio, asco, culpa, miedo y nerviosismo; cuando el AN es bajo, se interpreta como un estado de calma y serenidad.

A partir de este modelo surge la Escala de Afecto Positivo y Afecto Negativo (PANAS), para evaluar el estado de ánimo en general, desde el último año hasta el día y momento actual; la escala consta de 20 reactivos que describen emociones, de los cuales la mitad evalúa el AP y la otra mitad el AN, lo cual nos permite identificar si existe depresión y/o ansiedad al presentar un AN alto y un AP bajo (Watson et al., 1988).

2.6.2. Modelo tripartito

Con base en lo anterior, a partir del modelo de dos factores, años después surge un nuevo modelo denominado *modelo tripartito*, diseñado por Clark y Watson (1991), que como el nombre lo dice, ahora es un modelo de tres dimensiones.

Este cuenta con el AP y AN, pero se le agrega una tercera dimensión relativamente específica de la ansiedad, que da lugar a la activación fisiológica (AF), centrándose principalmente en el AN en un nivel alto, señalando la presencia de los trastornos de ansiedad-depresión, describiendo sus síntomas como las manifestaciones de tensión somática y excitación (p. ej., dificultad para respirar, sensación de mareo, preocupación, temblores, entre otras) para la ansiedad, dando lugar a la AF y, por otra parte, los síntomas de la anhedonia y la ausencia de experiencias emocionales positivas (p. ej., sentirse desinteresado por las cosas, falta de energía, fatiga, entre otras) para la depresión (Watson et al., 1995).

De acuerdo con González et al. (2004), este modelo indica que la depresión quedaría definida por un nivel bajo de AP y un AN alto; mientras que la ansiedad estaría en un nivel alto de AN y de AF.

2.6.3. Modelo causación triádica recíproca

Este modelo denominado *causación triádica recíproca* es compuesto por tres elementos que interactúan entre sí: la conducta, los factores personales (eventos cognitivos, afectivos y biológicos) y, finalmente, factores medioambientales, de tal manera que, estos tres configuran una triangulación dinámica para llegar a la autoeficacia, siendo ésta un conjunto de creencias que tiene la persona sobre sus capacidades para organizar y ejecutar caminos para la acción, requeridos en situaciones esperadas o en niveles de rendimiento, basadas en la autorregulación del proceso de pensamiento, la motivación y los aspectos afectivos y fisiológicos (Tejada, 2005).

2.7. Afectividad y motivación académica

La afectividad toma un papel importante en la motivación académica, ya que da sentido y significado a nuestras acciones, movilizandona nuestra conducta hacia la realización de metas emocionalmente deseables y adaptativas (Gil et al., 2019). De igual manera, Godoy y Campoverde (2016) indican que la afectividad en este ámbito coadyuva a la creación de un clima cálido dentro del salón de clase y a la formación

de un individuo más proactivo para la sociedad, ya que la vida emocional es la base de la felicidad humana, por lo que un buen estado afectivo será el ingrediente fundamental para el aprendizaje.

Los docentes se conciben como actores claves de transformación, reconocidos como sujetos de afecto, con emociones y sentimientos que permean su labor docente y con el poder para generar atmósferas cálidas y amables donde la comunicación asertiva con los estudiantes se puede lograr a través de actitudes, gestos, posturas, tonos de voz, acercamientos y otros elementos de comunicación no verbal, de tal manera, estas acciones comunicativas permiten que en el aula de clase los estudiantes se conecten, dialoguen desde lógicas más emotivas y creen vínculos más afectivos con la escuela (Secretaría de Educación Distrital, 2012).

Según Pekrun (1992), la principal emoción desencadenante de los estudiantes es, la ansiedad, afectando el propio aprendizaje y rendimiento académico, por lo tanto, la afectividad representada como los efectos de las emociones, influye en los procesos de la motivación académica y la cognición, de tal manera que cuando un estudiante disfruta el realizar una tarea, existe una adecuada motivación intrínseca positiva, por el contrario, al presentar emociones negativas (ansiedad, enojo y/o tristeza) se reduce el disfrute de dicha tarea y, por lo tanto, conlleva a una motivación intrínseca negativa. De tal manera que, Apostolov y Geldenhuys (2022), establecen que la depresión, siendo una emoción negativa, puede estar relacionada con la dificultad para encontrar motivación cuando se experimenta un estado de ánimo bajo, por ejemplo, los estudiantes que presentan una baja opinión de sí mismos, presentan una ausencia de motivación para estudiar, ya que se perciben incapaces para sobresalir académicamente.

Sin embargo, la ansiedad también puede ser considerada como un estímulo motivador, debido al pesimismo defensivo, puesto que, la ansiedad puede conducir a una preparación excesiva al imaginar el peor de los casos en un futuro escenario (Apostolov & Geldenhuys, 2022).

En algunos hallazgos de distintos autores, podemos notar cómo la afectividad puede tener un gran impacto en la motivación académica de los estudiantes. Como es el caso de Yela et al. (2021) que encontraron diferentes desafíos durante la pandemia por COVID-19 para los estudiantes universitarios, debido a que en la categoría socioafectiva se encontró que el 27,3% de los estudiantes manifestaban sentimientos de tristeza, frustración, ansiedad, cansancio, irritabilidad, estrés, sobresaturación de trabajo, así como falta de motivación y aburrimiento, siendo estas dos últimas categorías las más sobresalientes. Esto da lugar a la importancia de las clases presenciales, las cuales permiten la interacción tanto con los docentes, como con los compañeros estudiantes, alcanzando así, un adecuado desarrollo afectivo-emocional y social, sin dejar de lado lo cognitivo, que psicológicamente fomentará una personalidad más saludable, así como un balance en la salud psicosocial (Peredo, 2020).

Por consiguiente, posterior a la pandemia, en la modalidad de estudio presencial, se ha evidenciado una serie de circunstancias negativas en los estudiantes universitarios, representado como una dificultad a la hora de concentrarse, y poder relacionarse con otros, debido a que la pandemia impedía el contacto físico, asimismo, se han presentado problemas psicoafectivos tanto para docentes, como para estudiantes, en donde nos enfrentamos a situaciones de estrés, ansiedad, depresión y otras más, suscitadas por la presente pandemia (Zurita, 2022). Esto puede deberse al retorno tan repentino, después de haber estado dos años en confinamiento, ya que de acuerdo con Peredo (2020), sugiere que dicho retorno y adaptación a la *nueva normalidad*, debía de ser de manera gradual, para posibilitar que los miedos y preocupaciones se fueran superando poco a poco, tanto por parte de las familias, como del sistema educativo.

3. MOTIVACIÓN ACADÉMICA

La motivación académica es la variable dependiente de la presente investigación, por tal motivo, para su comprensión en este capítulo se describen las principales definiciones conceptuales, los modelos teóricos actuales que la abordan y algunos de los instrumentos utilizados para su evaluación. Se detallan las principales dimensiones de la motivación académica, así como distintas variables de desempeño escolar asociadas a cada una de ellas.

3.1. Definición conceptual de motivación

La motivación, del latín *motivus* (relativo al movimiento), es aquello que mueve o tiene eficacia o virtud para mover; en este sentido, es el motor de la conducta humana y puede ser de origen fisiológico o psicológico. Cada vez que aparece una necesidad, ésta rompe el estado de equilibrio del organismo y produce un estado de tensión, insatisfacción e inconformismo que lleva al individuo a desarrollar un comportamiento o acción capaz de descargar la tensión; una vez satisfecha la necesidad, el organismo retorna a su estado de equilibrio anterior (Carrillo et al., 2009).

Según Jaquinet et al. (2016), el término motivación deriva del verbo latino *moveré*, cuyo significado es mover, por lo tanto, motivación es la necesidad de activar la conducta dirigiéndola hacia la meta propuesta. Asimismo, Mendoza y Viguera (2019) definen la motivación como la fuerza que mueve a realizar actividades, es interno que dirige la acción hacia un fin creando presión que lleva a actuar y conseguir lo que se propone.

Es decir, la motivación es un proceso autoenergético, donde la persona ejerce una atracción hacia un objetivo y permite aceptar el esfuerzo requerido para conseguirlo, entonces, la motivación está compuesta de necesidades, deseos, tensiones, incomodidades y expectativas, siendo un paso previo al aprendizaje que funge como su motor (Herrera y Zamora, 2014). Por lo tanto, la motivación es un proceso afectivo y cognoscitivo que de ninguna manera puede ser impuesto (Alfaro y Chavarría, 2002).

Cabe destacar lo mencionado por Ryan y Deci (2000), puesto que, la motivación ha sido un asunto central en el campo de la psicología, debido a que se encuentra en el corazón de la regulación biológica, cognitiva, y social, de tal manera que, la motivación es altamente valorada por sus consecuencias que conducen a la productividad.

Ahora bien, sabemos que la motivación es un proceso interno y psíquico, pero también refleja el mundo externo y social que rodea al ser humano, a través de las condiciones internas de la personalidad, así como, su rol activo y, a su vez, regula la dirección e intensidad de la actividad externa (González, 2019).

3.2. Tipos de motivación

Mendoza y Viguera (2019) establecen que existen diferentes tipos de motivación a partir del propio sujeto, con los siguientes objetivos:

- La experimentación de la autorrealización
- Por el logro de la meta
- Movido especialmente por la indagación y el descubrimiento de lo nuevo

Por su parte, distintos autores, han establecido que la motivación puede expresarse y dividirse en tres tipos fundamentales, mismos que se encuentran regulados por el sujeto de manera interna y externa, estos son la *motivación intrínseca*, la *motivación extrínseca* y la *amotivación* (Ryan & Deci, 2000; Stover et al., 2012; Usán y Salavera, 2018; Vallerand et al., 1989). A continuación, estos autores lo explican con mayor detalle.

3.2.1. Motivación intrínseca

La motivación intrínseca (MI) es la regulación autónoma, donde el placer de ejecutar conductas por elección propia prevalece, por lo tanto, hace referencia al desarrollo de una actividad por la satisfacción inherente derivada de ella, convirtiéndola en una meta sin necesidad de reforzamientos externos y, resulta en

un constructo multidimensional en el que se distinguen tres subtipos (Ryan & Deci, 2000; Stover et al., 2012; Usán y Salavera, 2018):

- *MI hacia el conocimiento*, relacionada con el deseo por el aprendizaje de nuevos conceptos. Este subtipo se presenta en el individuo cuando realiza una actividad por el placer y satisfacción que le provoca, mientras aprende algo nuevo y explora nuevas interrogantes (Vallerand et al., 1989).
- *MI hacia el logro*, caracterizada por el afán de superación o culminación de objetivos personales propuestos.
- *MI hacia las experiencias estimulantes*, da lugar a cuando un sujeto se involucra en una actividad para divertirse o experimentar sensaciones estimulantes y positivas.

Es decir, la MI implica la búsqueda de la novedad y el desafío, de tal manera que extiende y ejercita las propias capacidades para conseguir una mayor exploración y aprendizaje (Ryan & Deci, 2000). De esta manera, los individuos intrínsecamente motivados realizan una actividad con pleno sentido de disposición, voluntad y elección, por lo tanto, tienden a mostrar un rendimiento y bienestar de alta calidad (Deci et al., 2017).

3.2.2. Motivación extrínseca

La motivación extrínseca (ME) se refiere al desempeño de una actividad a fin de obtener algún resultado separable, por lo que es el principal motor de la conducta regulada externamente, ya que está dirigida hacia un fin y no por sí misma; ésta se divide en cuatro subtipos de regulación progresiva: externa, introyectada, identificada e integrada (Ryan & Deci, 2000; Stover et al., 2012; Usán y Salavera, 2018):

- *ME regulación externa*, implica las recompensas o evitación de castigos en la realización de una actividad. Por ejemplo, cuando un estudiante hace sus tareas solo porque sus padres lo obligan (Vallerand et al., 1989).

- *ME regulación introyectada*, como el nombre lo dice, implica *introducir* dentro de uno la regulación, sin aceptarla como algo de uno mismo; es decir, el sujeto lleva a cabo su actividad para evitar la ansiedad y la culpa o realzar su ego en el desempeño de ella, de tal manera que mejora su autoestima. Este subtipo de motivación está regulado por exigencias y demandas externas (Núñez et al., 2005). Por ejemplo, cuando una persona realiza el trabajo que debe hacer únicamente para no sentirse culpable de no haberlo hecho (Vallerand et al., 1989). En esta parte el locus motivacional es bastante externo, aunque comienza a sentirse motivado al realizar la acción (Sánchez-Bolívar et al., 2021).

- *ME regulación identificada*, se presenta cuando el individuo atribuye un valor personal a su conducta y resulta percibida como una elección del propio individuo porque la considera adecuada e importante, así pues, elige las actividades por motivos extrínsecos. Por ejemplo, el estudiante que decide leer un libro como la manera para prepararse para el examen que quiere aprobar (Vallerand et al., 1989). Aquí, el locus motivacional continúa siendo externo, pero ya se ha interiorizado y, la acción es otro agente motivacional, junto con el estímulo extrínseco (Sánchez-Bolívar et al., 2021).

- *ME regulación integrada*, aparece sólo en la edad adulta, cuando las necesidades individuales y los valores convergen con los esperados por el contexto social, mismas que son asimiladas por el yo, por lo que comparten muchas cualidades con la MI, pero siguen siendo consideradas extrínsecas, debido a que se hacen para obtener resultados separables, más que por su inherente disfrute. Por ejemplo, la misma persona que estudia para aprobar el examen, lo cual también le ayudará a quedarse en la carrera que quiere para posteriormente conseguir un buen trabajo (Vallerand et al., 1989).

Básicamente, Deci et al. (2017) indican que, al regularse externamente, los individuos perciben su comportamiento como si fuera controlado por otros, a través de recompensas y amenazas contingentes, llegando a motivar comportamientos específicos, sin embargo, esto puede conducir a daños colaterales en forma de disminuciones a largo plazo en la MI y el bienestar.

3.2.3. Amotivación

Por último, la amotivación, como el nombre lo indica, es la ausencia de motivación al realizar una tarea, representada de la siguiente manera (Usán y Salavera, 2018):

- Escasa valoración de la tarea.
- Ausencia de control en la conducta.
- Percepción de incompetencia e inoperancia para llevarla a cabo de manera satisfactoria.

Dicho de otra manera, Ryan y Deci (2017) describen la amotivación como la pasividad, ineficacia o falta de propósito con respecto a cualquier conjunto dado de acciones potenciales, pues las personas permanecen amotivadas cuando los comportamientos no tienen significado o interés para ellas, especialmente cuando no logran conectar con la satisfacción de sus propias necesidades.

3.3. Modelos teóricos

Existe una gran cantidad de modelos teóricos que explican la motivación, sin embargo, para la presente investigación, se mencionan solo algunos que van acorde con las variables de estudio, es decir, aplicados en el contexto escolar y, que han sido utilizados para evaluar la motivación académica.

3.3.1. Modelo de motivación de la Teoría de la Autodeterminación

La Teoría de la Autodeterminación (TAD) se basa en el comportamiento humano, tanto en el desarrollo de la personalidad, como en la motivación, de tal manera que, pone en contraste los tipos de motivación a lo largo de un continuo

desde controlado hasta autónomo, es decir, desde la ME hasta la MI y, se centra principalmente en el nivel psicológico, a través de la satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas: *competencia, relación y autonomía*, siendo éstas de carácter innato, esencial e universal, dando lugar a comportamientos intrínsecos que posibilitan el bienestar psicológico (Ryan & Deci, 2000; Ryan & Deci, 2017).

Cabe destacar que este modelo (ver figura 2) puede ser aplicado en distintos contextos sociales próximos, como las relaciones entre padres e hijos, el salón de clases y el lugar de trabajo (Ryan & Deci, 2017).

Figura 2.

El continuo de la Autodeterminación que muestra los tipos de motivación con sus estilos regulatorios, el locus de causalidad y los procesos correspondientes.

Conducta	No-autodeterminada					Autodeterminada
Motivación	Desmotivada	Motivación Extrínseca			Motivación Intrínseca	
Estilos Regulatorios	No-regulación	Regulación Externa	Regulación Introyectada	Regulación Identificada	Regulación Integrada	Intrínseca
Locus de Causalidad Percibido	Impersonal	Externo	Algo Externo	Algo Interno	Interno	Interno
Procesos Regulatorios Relevantes	No-intencional No-evaluativo Incompetencia Falta de control	Obediencia Recompensas Externas y Castigos	Auto-control Ego-implicación Recompensas Internas y Castigos	Importancia Personal Valor Consciente	Congruencia Consciencia Síntesis con el YO	Interés Gozo Satisfacción Inherente

Fuente: Ryan y Deci (2000).

3.3.2. Modelo general de expectativa-valor de motivación

El presente modelo se aplica para el ámbito académico y es desarrollado por Pintrich y De Groot (1990), proponiendo tres componentes motivacionales que

pueden estar relacionados con los tres componentes diferentes del aprendizaje autorregulado:

- *Componente de expectativa*, que incluye las creencias de los estudiantes sobre su capacidad para realizar una tarea.
- *Componente de valor*, que da lugar a las metas de los estudiantes y creencias sobre la importancia y el interés de la tarea.
- *Componente afectivo*, que implica las reacciones emocionales de los estudiantes ante la tarea.

Con base en estos componentes, se entiende que el estudiante podrá lograr involucrarse en la actividad si alcanza un balance positivo entre ellos (Gil et al., 2019).

3.4. Definición conceptual de la Motivación académica

De acuerdo con Herrera y Zamora (2014), la motivación académica es el interés que tiene el alumno por su propio aprendizaje o por las actividades que le conducen a él. Por tal motivo, es de vital importancia el estudio de la motivación académica, debido a que, al existir problemas en este ámbito, se presenta bajo rendimiento, deserción y dificultades en la transición entre niveles educativos (Stover et al., 2012).

La motivación como tal, es un proceso vital en el ser humano, pero también se relaciona estrechamente con los procedimientos y experiencias llevadas a cabo dentro y fuera del ambiente escolar, implicando esfuerzos compartidos entre el docente y los alumnos, con el fin de promover y ampliar el aprendizaje, sin perder de vista el contexto sociocultural en que se desenvuelven los estudiantes (Alfaro y Chavarría, 2002). Sin embargo, la amotivación puede interferir en la función del docente, como lo explican Herrera y Zamora (2014), ya que al ser un agente externo que trata de desencadenar las fuerzas internas de los alumnos, constituye esto un verdadero problema que obstaculiza el aprendizaje de los estudiantes.

Ahora bien, se ha considerado a la motivación académica como uno de los mejores predictores del ajuste escolar logrado por el estudiante, incluyendo sus reacciones afectivas, las estrategias de aprendizaje utilizadas, el esfuerzo, la persistencia y los resultados obtenidos, por lo tanto, el rendimiento académico va a depender de la motivación (González, 2007). Por su parte, Jaquinet et al. (2016) explican que el análisis de la motivación para el estudio tiene una vital importancia práctica, de manera que influye en la asimilación de los conocimientos, la formación de habilidades y capacidades, y en la formación del carácter, la moral y la orientación de los estudiantes universitarios.

La motivación académica ha sido interpretada como la “maquinaria del aprendizaje”, ya que ésta influye en el actuar, pensar y sentir de los individuos, mientras aprenden (Beltrán et al., 2020). Además, introduce los hábitos de estudio, las estrategias y el valor intrínseco percibido del estudio académico (Apostolov & Geldenhuys, 2022).

Asimismo, Alemán et al. (2009) indican que entre las múltiples metas posibles que tengan los estudiantes, el aprendizaje es uno de los objetivos que en contextos educativos se valora especialmente, aunque no siempre es lo que los alumnos jerarquizan, esto va a depender del tipo de orientación motivacional que adopten.

De acuerdo con Mendoza y Viguera (2019), los alumnos intrínsecamente motivados toman el aprendizaje en sí mismo como un propósito, y los incentivos para aprender se encuentran en la propia tarea, debido a que buscan la resolución de ella y tienden a atribuir los éxitos a causas internas como la competencia y el esfuerzo; por otro lado, la ME es el impulso que produce en las personas determinados hechos, objetos o eventos que las llevan a la realización de actividades, pero que proceden de manera externa.

Siguiendo esta misma línea, en cuanto a los tipos de motivación en el ámbito académico, Ryan y Deci (2017) comparten que se ha demostrado un contraste entre la motivación extrínseca y la motivación intrínseca, ya que la ME predice no solo un aprendizaje más empobrecido, sino también mayores problemas de

comportamiento y riesgo de abandono escolar y, por el contrario, los climas escolares que presentan MI fomentan más automotivación, persistencia y calidad del aprendizaje.

Por lo tanto, para ejemplificar, un aspecto importante dentro de la motivación académica es, la lectura, ya que una persona que lee por gusto tiene una MI, mientras que la ME la muestran aquellos que leen para cumplir requisitos como la acreditación de materias (Guerra y Guevara, 2017).

Entonces, basándonos en la TAD, se entiende que el objetivo principal es promover en los estudiantes las necesidades psicológicas básicas con el fin de internalizar los procesos de aprendizaje y obtener un mejor desempeño académico y psicológico (Ryan & Deci, 2017).

3.4.1. Consecuencias educativas a partir de la motivación intrínseca

De acuerdo con Vallerand et al. (1989), el estudio de la MI ha sido de gran importancia para el contexto académico, por lo que, estos autores describen algunas *consecuencias educativas* específicas para cada subtipo de la MI, relacionadas con el aprendizaje:

- ✓ MI para el conocimiento: Implica la curiosidad, la exploración y el descubrimiento.
- ✓ MI para el logro: Fijarse objetivos, alcanzar metas o desafíos y un rendimiento académico predicho principalmente por este subtipo.
- ✓ MI para experiencias estimulantes: Hablar de diferentes temas con el docente, escuchar un orador cautivador o participar en una discusión de grupo agradable.

Un ejemplo de la importancia de este tipo de motivación sería el estudio realizado por Sánchez-Bolívar et al. (2021), donde evaluaron la motivación en estudiantes universitarios y resultó que la predominante es la MI, específicamente

relacionada positiva y estadísticamente significativa con la ME regulación introyectada.

3.4.2. Evaluación de la motivación académica

Después de todo lo expuesto acerca de los tipos y subtipos de motivación, Vallerand et al. (1989) construyeron y validaron un instrumento para medirlos en el ámbito académico, el cual se denomina *Escala de Motivación Académica (EMA)*, basado en la TAD; éste fue aplicado en estudiantes de nivel universitario, con la finalidad de conocer las razones por las cuales van a la universidad, y se optó por eliminar el cuarto subtipo de ME (regulación integrada), debido a que los estudiantes presentaban dificultad para diferenciar éste subtipo con el de ME regulación identificada, por lo tanto, el instrumento quedó constituido por siete subescalas (MI para el conocimiento, MI para el logro, MI para experiencias estimulantes, ME regulación externa, ME regulación introyectada, ME regulación identificada y, Amotivación).

En cuanto a resultados obtenidos con la aplicación de este instrumento, están los de Stover et al. (2012), describiendo que los estudiantes más jóvenes de educación secundaria y media superior, manifiestan niveles altos en la ME y amotivación, debido a las demandas externas; en contraste, los estudiantes de educación superior (universitarios) presentan una fuerte relación con la MI, ya que ellos cuentan con mayor autonomía y decisión personal; además, estos autores resaltan que la EMA es la escala más utilizada justamente para medir la motivación académica en estudiantes.

3.4.3. Rendimiento académico

El rendimiento académico ha sido definido básicamente como el logro alcanzado por el estudiante en su proceso formativo (Hinojo et al., 2019).

Asimismo, Munares-García et al. (2017) establecen que, el rendimiento académico es un indicador de la eficacia y la calidad educativa, pues representa el nivel de aprendizaje alcanzado por el estudiante para la consecución de los

objetivos curriculares dentro de las diversas asignaturas y éste se expresa mediante una calificación, de tal modo que las manifestaciones de fracaso, como el bajo rendimiento académico y la deserción, expresan una deficiencia por parte del sistema educativo.

3.4.4. Motivación académica durante la pandemia por COVID-19

Durante la pandemia por el COVID-19, virus originado en Wuhan China, la humanidad tuvo que someterse al confinamiento, incluyendo nuevos retos, nuevas formas de trabajo, así como nuevos escenarios de aprendizaje con el uso de las TIC's (Tecnologías de la Información y la Comunicación) (Hernández, 2020). Esta situación obligada para transitar de la educación universitaria presencial y escolarizada a modalidades no presenciales o virtuales, puso de manifiesto las necesidades institucionales de infraestructura (Sánchez et al., 2020). Puesto que, al existir dicho confinamiento y, por ende, poca interacción con los compañeros de clase, los estudiantes universitarios presentaban niveles altos y moderados de depresión y ansiedad, causando daños colaterales en el rendimiento académico (Morales, 2020).

Entonces, los estudiantes que cuentan con las posibilidades suficientes para poder estudiar bajo la modalidad virtual no cuentan con la motivación suficiente para poder desempeñarse de manera efectiva, además son más sensibles ante los distractores digitales, lo que ha traído como consecuencia un bajo rendimiento académico, así como frustración e incapacidad de poder controlar sus emociones y ser resilientes (Hernández, 2020). Es decir, el bajo nivel de concentración y creatividad en las actividades académicas ha desviado el interés de los estudiantes, quienes han enfocado su atención en actividades tecnológicas de retribución inmediata como juegos y redes sociales, lo cual indica que, cuando un estudiante centra su atención en dispositivos electrónicos, se presenta una mayor carencia en las habilidades sociales, acompañada de síntomas depresivos, como falta de ánimo, tristeza, desaliento, irritabilidad y cambio en los patrones del sueño (Morales, 2020).

Por lo que, según Zurita (2022), es importante establecer vínculos socioemocionales en el contexto académico, ya que favorecen la motivación y el rendimiento del estudiante, debido a que, simultáneamente uno aprende del otro a través del diálogo, a partir del intercambio de opiniones, conformación de puntos críticos, desarrollo de habilidades sociales, consolidación de acuerdos basados en el respeto y la tolerancia a la diversidad de pensamiento.

Sin embargo, Díaz y Sabater (2020) establecen que no todo el alumnado contaba con el acceso a internet y, por ende, a los dispositivos multimedia, debido principalmente a la brecha económica, quedando más al descubierto la fragilidad del sistema educativo. Por consiguiente, según datos del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), al menos 40% de estos estudiantes se encontraban en condiciones de vulnerabilidad, presentando menores oportunidades de aprender en casa y, por lo tanto, mayor riesgo de abandono escolar (Yela et al., 2021). Además, según Zurita (2022), a partir de esta modalidad virtual en el contexto educativo, se evidenció la alfabetización digital que existe por parte de los padres de familia, desarrollando complicaciones y estrés en casa, debido a que no sabían cómo ayudar a sus hijos a estudiar, provocando que estos desertaran del sistema educativo o decidieran no conectarse porque no aprendían como lo hacían de manera presencial.

Con base en lo anteriormente mencionado, según Beltrán et al. (2020), la escasa motivación se ha identificado como un factor decisivo para contribuir a las altas tasas de abandono de los cursos en línea, debido a que el aprendizaje en esta modalidad requiere de la motivación intrínseca, representada por una mayor autorregulación e independencia del estudiante.

Ahora bien, se requiere enfocar la situación actual en cuanto a las variables de estudio, por lo tanto, la presente investigación se centra en la educación familiar, afectiva y académica, en periodo postpandemia, en contexto universitario.

4. MÉTODO

4.1. Planteamiento del problema

Desde el año 2020, la llegada de la pandemia por COVID-19 afectó el sistema educativo, de tal manera que las escuelas a nivel mundial cerraron y tanto profesores como estudiantes pasaron al modelo de enseñanza y aprendizaje a distancia (Tsolou et al., 2021). De acuerdo con Guadarrama et al. (2011), si un individuo no cuenta con los elementos necesarios para enfrentar con madurez sus propios problemas se dificultará su permanencia en la institución y, por ende, no podrá terminar sus estudios, ya que es fundamental que el individuo forme lazos afectivos con su familia para que ello sirva de apoyo dentro del contexto educativo. Actualmente, después de dos años de pandemia, en México se restablece la actividad académica en modalidad presencial en distintos niveles de estudio, lo que implica un cambio en la dinámica familiar y en el afecto, condiciones que pueden incidir en la motivación académica. Por este motivo, la pregunta de investigación del presente proyecto es:

4.2. Pregunta de investigación

¿Cuál es la relación entre el funcionamiento familiar, la afectividad y la motivación académica en estudiantes universitarios con clases presenciales postpandemia?

Por lo anterior, la presente investigación tiene como objetivo:

4.3. Objetivo general

Conocer la relación entre el funcionamiento familiar, la afectividad y la motivación académica en estudiantes universitarios con clases presenciales postpandemia.

4.3.1. Objetivos específicos

- ✓ Describir el funcionamiento familiar que presentan los estudiantes universitarios.

- ✓ Conocer el tipo de afecto que tiene el grupo estudiantes universitarios bajo estudio.
- ✓ Identificar la relación que existe entre funcionamiento familiar y motivación académica en estudiantes universitarios.
- ✓ Identificar la relación entre afectividad y motivación académica en estudiantes universitarios.

4.4. Hipótesis

Funcionamiento familiar

Hi. El funcionamiento familiar se relaciona con la motivación intrínseca académica de los estudiantes universitarios en clases presenciales postpandemia.

H0. El funcionamiento familiar no se relaciona con la motivación intrínseca académica de los estudiantes universitarios en clases presenciales postpandemia.

Hi. El funcionamiento familiar se relaciona con la motivación extrínseca académica de los estudiantes universitarios en clases presenciales postpandemia.

H0. El funcionamiento familiar no se relaciona con la motivación extrínseca académica de los estudiantes universitarios en clases presenciales postpandemia.

Hi. El funcionamiento familiar se relaciona con la amotivación académica de los estudiantes universitarios en clases presenciales postpandemia.

H0. El funcionamiento familiar no se relaciona con la amotivación académica de los estudiantes universitarios en clases presenciales postpandemia.

Afectividad

Hi. La afectividad se relaciona con la motivación intrínseca académica de los estudiantes universitarios en clases presenciales postpandemia.

H0. La afectividad no se relaciona con la motivación intrínseca académica de los estudiantes universitarios en clases presenciales postpandemia.

Hi. La afectividad se relaciona con la motivación extrínseca académica de los estudiantes universitarios en clases presenciales postpandemia.

H0. La afectividad no se relaciona con la motivación extrínseca académica de los estudiantes universitarios en clases presenciales postpandemia.

Hi. La afectividad se relaciona con la amotivación académica de los estudiantes universitarios en clases presenciales postpandemia.

H0. La afectividad no se relaciona con la amotivación académica de los estudiantes universitarios en clases presenciales postpandemia.

4.5. Tipo de estudio

El presente estudio es de enfoque cuantitativo, el cual implica la recolección y análisis de datos para responder preguntas de investigación y probar las hipótesis establecidas, a través de la medición numérica y el uso de la estadística que sirven para establecer patrones de comportamiento en una población determinada; con alcance correlacional y predictivo, describiendo el primero como la evaluación o medición del grado de la relación entre dos o más variables, de tal manera que, puede ser positiva o negativa, y el segundo sirve para pronosticar el grupo de pertenencia de un caso a partir de las características observadas de cada caso (predecir la pertenencia de un caso a una de las categorías de la variable dependiente, sobre la base de dos o más independientes) (Hernández et al., 2014).

4.6. Diseño

El diseño utilizado en la presente investigación es no experimental, ya que no se buscaba manipular deliberadamente las variables, puesto que, los efectos de las variables independientes (funcionamiento familiar y afectividad) ya habían ocurrido, asimismo, es transversal de un solo grupo, debido a que, la recolección de los datos ocurrió en un solo momento dado (Hernández et al., 2014).

4.7. Participantes

Colaboraron 100 estudiantes universitarios de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (FESZ), seleccionados mediante un muestreo no probabilístico intencional, con un rango de edad de 18 a 48 años ($M_{\text{edad}} = 21.65$, $DE = 3.61$), de los cuales el 75% de los participantes fueron mujeres. Con relación al estado civil, el 95% de los estudiantes eran solteros/as y el 5% en unión libre. El

55% radicaba en la Ciudad de México y 45% en el Estado de México. Con base en el número de personas y/o familiares que habitan en el propio hogar del estudiante, el 31% presentó cuatro integrantes, seguido del 20% con cinco miembros, el 15% únicamente cohabitaban dos personas, el 13% indicaba contar con seis integrantes y, el 8% refirió habitar con tres personas, el resto presentó una cantidad de habitantes por encima de seis integrantes. El 64% estaba cursando la carrera de Psicología, seguido del 12% que estudiaban la carrera de Cirujano Dentista; el resto se ubicaba en las demás carreras con las que cuenta la FESZ. En cuanto al semestre en curso, la mayoría se distribuye en 31% para octavo semestre, 23% en sexto y 20% en cuarto. Con relación a la modalidad de clases, el 74% indicó asistir a clases en actividad presencial, el 21% en híbridas y el resto en actividad virtual.

4.7.1. Criterios de inclusión

Alumnos/as que se encontraran estudiando la licenciatura en alguna carrera de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (FESZ), mayores de edad y que desearan participar voluntariamente en el estudio.

4.7.2. Criterios de exclusión

Alumnos/as de posgrado o de otras instituciones académicas.

4.8. Definiciones de las variables

Funcionamiento familiar

Definición conceptual: Vera et al. (2020) establecen que el funcionamiento de la familia es la forma habitual y relativamente estable en que se relaciona el grupo de manera interna, es decir, el conjunto de relaciones interpersonales que ocurren dentro de cada familia, con la finalidad de proporcionar identidad propia y, éste a su vez, funge como proceso dinámico, ya que cambia en función de los desafíos de orden interno y externo a los que se enfrenta la familia.

Definición operacional: Esta variable se midió con la escala de *Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scale (FACES IV; Olson, 2011)*, siendo ésta la última versión, y se compone de 23 ítems, distribuidos en seis dimensiones: las dos subescalas balanceadas (cohesión balanceada y flexibilidad balanceada) que

corresponden a los aspectos moderados/saludables de las dimensiones cohesión y flexibilidad de este modelo, por el contrario, las cuatro subescalas desbalanceadas corresponden a los aspectos extremos en las dimensiones de cohesión familiar (desligada y enmarañada) y de flexibilidad familiar (rígida y caótica).

Afectividad

Definición conceptual: Bedolla (2022) la define como los sentimientos y emociones, partiendo de un constructo humano con la enorme capacidad de influir en comportamientos a nivel social, más allá de ser sólo un constructo individual, de tal manera que, la perspectiva afectiva humana nos permite esclarecer, identificar, desglosar y reconocer emociones, sentimientos y actitudes emotivas de los individuos, produciendo así, un bienestar por medio de acciones prosociales, brindando y recibiendo solidaridad al presentar una carga emotiva clara, familiar e incluso cotidiana.

Definición operacional: *Inventario de afectividad positiva y negativa [PANAS]:* para evaluar la afectividad positiva y negativa se utilizó la versión española del inventario PANAS [Positive And Negative Affect Schedule] (Sandín et al., 1999), originalmente desarrollado por Watson et al. (1988). Este inventario consta de 20 adjetivos que describen sentimientos y emociones, la mitad de ellos miden afectividad positiva y la otra mitad, afectividad negativa.

Motivación académica

Definición conceptual: Es el interés que tiene el alumno por su propio aprendizaje o por las actividades que le conducen a él (Herrera y Zamora, 2014).

Definición operacional: Para medir esta variable se utilizó la Escala de Motivación Académica (*EMA; Stover et al., 2012; Vallerand et al., 1989*), la cual busca analizar la motivación en el ámbito académico, por lo tanto, explora los motivos por los que los estudiantes asisten a la universidad, tomando en cuenta los tipos de motivación (MI, ME y Amotivación) así como los subtipos de cada una de estas dimensiones.

4.9. Instrumentos

Encuesta de datos sociodemográficos y académicos. Se diseñó una encuesta específica para recabar datos únicamente de carácter sociodemográficos (edad, sexo, estado civil, lugar de residencia y número de habitantes en el hogar), así como datos académicos (carrera, semestre en curso y modalidad de clases).

Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scale (FACES IV; Olson, 2011). Esta es la última versión de FACES se compone de 23 ítems, distribuidos en seis dimensiones: las dos subescalas balanceadas (cohesión balanceada y flexibilidad balanceada) que corresponden a los aspectos moderados/saludables de las dimensiones cohesión y flexibilidad de este modelo, por el contrario, las cuatro subescalas desbalanceadas corresponden a los aspectos extremos en las dimensiones de cohesión familiar (desligada y enmarañada) y de flexibilidad familiar (rígida y caótica), los participantes califican su grado de acuerdo en una escala tipo Likert de 1 a 5 (1 = totalmente en desacuerdo a 5 = totalmente de acuerdo); en cuanto a su validez tanto de contenido como concurrente y las puntuaciones mostraron valores adecuados de consistencia interna en la versión americana original (Enmarañada = .77, Desligada = .87, Cohesión Balanceada = .89, Caótica = .86, Flexibilidad Balanceada = .84, Rígido = .82) (Olson, 2011).

Positive And Affect Schedule (PANAS; Sandín et al., 1999; Watson et al., 1988). Este inventario consta de 20 adjetivos que describen sentimientos y emociones, la mitad de ellos miden afectividad positiva y la otra mitad, afectividad negativa. A cada sujeto se le pide que evalúe cada uno de los grupos en una escala tipo Likert con un rango de 1 (nada) hasta 5 (mucho) para expresar el grado en que se experimenta, habitualmente, el sentimiento o la emoción. Las escalas han demostrado un nivel de confiabilidad alfa de 0.88 y 0.87 para afectividad positiva y negativa respectivamente (Watson et al., 1988). En la versión española, se reformularon los ítems que presentaron menor grado de validez (Contreras et al., 2010).

Escala de Motivación Académica (EMA; Stover et al., 2012; Vallerand et al., 1989). Esta escala tiene como objetivo analizar la motivación en el ámbito académico, por lo tanto, explora los motivos por los que los estudiantes asisten a la universidad, tomando en cuenta los tipos de motivación (MI, ME y Amotivación), siendo 28 ítems con siete subescalas, de las cuales tres corresponden a la dimensión de motivación intrínseca (MI para conocer, MI para desempeñar roles y MI para vivir experiencias estimulantes), por otro lado, para la dimensión de motivación extrínseca se presentan de igual manera tres subescalas (ME regulación identificada, ME regulación introyectada y ME regulación externa) y, por último, la dimensión de amotivación; cada una presenta cuatro ítems, puntuadas en una escala tipo *Likert* que va de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo). La adaptación argentina (Stover et al., 2012) cuenta con estudios de validez de contenido, de facies, y de constructo, mediante análisis factorial confirmatorio, más análisis de la consistencia interna de sus escalas con alfas de Cronbach que oscilan entre .59 y .82 (Souza et al., 2021).

4.10. Procedimiento

En primera instancia, en el periodo de marzo a abril de 2022 se aplicaron los instrumentos de manera digital, mediante un formulario de *Google* compartido por redes sociales. Posteriormente, en el periodo de mayo a junio del mismo año, se aplicaron estos instrumentos de forma física en las instalaciones de la FESZ, con la finalidad de reunir al resto de los participantes. Estos fueron seleccionados mediante un muestreo no probabilístico intencional y, su participación fue completamente voluntaria. Aunado a esto, la presente investigación se diseñó apegada al Código Ético del Psicólogo (Sociedad Mexicana de Psicología, A. C., 2010), garantizando la protección de los datos compartidos por los participantes, incluyendo un consentimiento informado inicial en ambas modalidades de aplicación, estableciendo que su participación era estrictamente anónima y confidencial, utilizada únicamente para fines académicos. Además, la consigna era aclarar que fueran estudiantes universitarios de cualquier carrera de esta facultad, ser mayores de edad, así como, que sus respuestas fueran lo más honestas posibles.

5. RESULTADOS

5.1. Análisis de resultados

Para dar respuesta al objetivo de la presente investigación, los datos recolectados se analizaron en el programa *IBM SPSS Statistics v21*. Como primer paso, se realizó un análisis estadístico descriptivo con la finalidad de conocer los datos sociodemográficos y académicos de la muestra, así como las variables de estudio (ver tabla 1). En segundo lugar, se realizó una prueba paramétrica del coeficiente de correlación de Pearson (ver tabla 2) para conocer la asociación de las variables de estudio. Finalmente, se aplicó un análisis de regresión lineal múltiple paso por paso (ver tabla 3, 4 y 5) para conocer la relación de variables que mejor predice las dimensiones de la motivación académica. A continuación, se presentan los análisis de resultados descritos en tablas, así como, su interpretación.

Tabla 1.

Media y desviación estándar de las variables de estudio.

VARIABLES DE ESTUDIO	Media	Desviación estándar
Cohesión balanceada	3.63	0.92
Flexibilidad balanceada	3.33	0.97
Desligada	2.53	0.96
Enmarañada	2.89	0.68
Rígida	2.81	0.94
Caótica	2.55	0.84
Afecto positivo	2.98	0.76
Afecto negativo	2.70	0.91
MIC	4.13	0.82
MIR	3.72	0.81
MIEE	3.38	0.91
MERI	3.80	0.74
MERIN	3.68	0.96
MERE	3.87	1.65
AMO	1.97	1.07

Nota: MIC= Motivación Intrínseca para Conocer; MIR= Motivación Intrínseca para desempeñar Roles; MIEE= Motivación Intrínseca para Experiencias Estimulantes; MERI= Motivación Extrínseca Regulación Identificada; MERIN= Motivación Extrínseca Regulación Introyectada; MERE= Motivación Extrínseca Regulación Externa; AMO= Amotivación.

De acuerdo con la tabla 1, se observa que los estudiantes universitarios presentan una mayor MI para conocer ($M=4.13$), así como una cohesión balanceada ($M=3.63$) y un afecto positivo ($M=2.98$).

Tabla 2.

Correlaciones de Pearson entre las variables de estudio.

Variables de estudio	MIC	MIR	MIEE	MERI	MERIN	MERE	AMO
Cohesión balanceada	.454**	.330**	.330**	.284**	.026	.086	-.400**
Flexibilidad balanceada	.417**	.397**	.300**	.201*	.093	.019	-.402**
Desligada	-.204*	-.120	-.220*	-.174	.099	.032	.368**
Enmarañada	-.015	-.100	.004	.037	-.093	.051	-.009
Rígida	-.153	.065	.047	.092	.066	.115	.213*
Caótica	-.193	-.170	-.130	-.111	.059	.034	.404**
Afecto positivo	.278**	.380**	.276**	.305**	.267**	.096	-.365**
Afecto negativo	-.190	-.177	-.256*	-.187	-.020	.173	.423**

* $p < .05$, ** $p < .01$

Nota: MIC= Motivación Intrínseca para Conocer; MIR= Motivación Intrínseca para desempeñar Roles; MIEE= Motivación Intrínseca para Experiencias Estimulantes; MERI= Motivación Extrínseca Regulación Identificada; MERIN= Motivación Extrínseca Regulación Introyectada; MERE= Motivación Extrínseca Regulación Externa; AMO= Amotivación.

Como se muestra en la tabla 2, el funcionamiento familiar presentó correlaciones estadísticamente significativas con la motivación académica: la cohesión balanceada y flexibilidad balanceada se asociaron positivamente con las dimensiones de MI para conocer (MIC), MI para el desempeño de roles (MIR), MI para experiencias estimulantes (MIEE) y con la ME regulación identificada (MERI), y negativamente con la amotivación (AMO). En cuanto a la dimensión de funcionamiento familiar desligado, se relacionó negativamente con la MI para conocer (MIC), MI para experiencias estimulantes, y positivamente con la amotivación. Siguiendo la misma línea, las dimensiones de funcionamiento familiar rígido y caótico manifestaron asociaciones positivas únicamente con la amotivación.

Por otra parte, la variable de afectividad manifestó correlaciones estadísticamente significativas con la motivación académica: el afecto positivo se relacionó positivamente con casi todos los subtipos de MI y ME, con excepción de ME regulación externa (MERE), y se asoció de manera negativa con la amotivación. Por último, el afecto negativo presentó relaciones negativas solamente con la MI para experiencias estimulantes e indicó una relación positiva con la amotivación.

Posteriormente se realizaron algunos modelos predictivos basados en los tres tipos de motivación (MI, ME y amotivación) a partir de las variables independientes (funcionamiento familiar y afectividad). A continuación, se presentan los resultados obtenidos de estos.

Con relación a la motivación intrínseca, se encontró que la cohesión balanceada se agregó como predictor en el primer paso del análisis, explicando el 18% de la varianza, $F(1, 98) = 22.209, p < .001$. En el segundo paso, la variable familia enmarañada se agregó como predictor, explicando el 23% de la varianza, con un incremento en $R^2 = .050, F_{incrementada}(1, 97) = 14.89, p < .001$. En el tercer paso del análisis, se agregó la variable afecto positivo explicando el 26% de la varianza, con un incremento en $R^2 = .033, F_{incrementada}(1, 96) = 11.688, p < .001$. En la siguiente tabla 3, se presentan los coeficientes de regresión no estandarizados (B), los estandarizados (β) para cada ecuación.

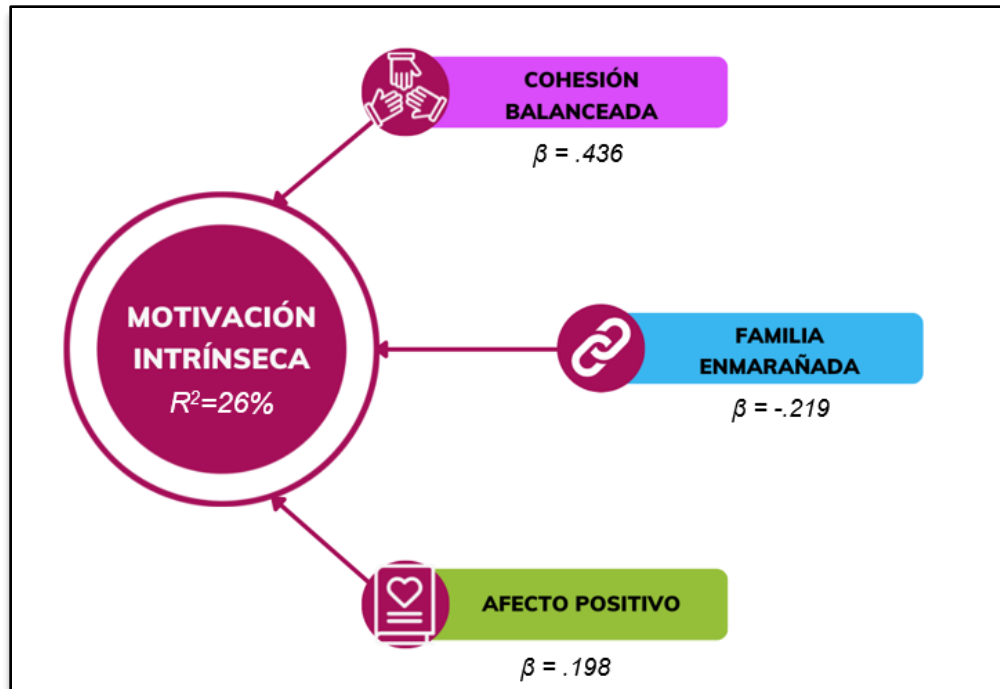
Tabla 3.

Análisis de regresión lineal por pasos sucesivos de las variables que predicen la motivación intrínseca.

Variables de estudio	B	EE	Beta	t	p
Paso 1. Cohesión balanceada	.340	.072	.430	4.713	.000
Paso 2. Cohesión balanceada	.415	.076	.523	5.439	.000
Familia Enmarañada	-.262	.104	-.243	-2.524	.013
Paso 3. Cohesión balanceada	.345	.082	.436	4.204	.000
Familia Enmarañada	-.236	.103	-.219	-2.296	.024
Afecto positivo	.191	.093	.198	2.065	.042

Figura 3.

Diagrama del modelo predictivo de la motivación intrínseca.



Fuente: Elaboración propia.

En la variable motivación extrínseca se encontró que solo cohesión balanceada se agregó como predictor en el análisis de regresión múltiple, explicando el 6% de la varianza, $F(1, 98) = 6.632$, $p < .05$. En la siguiente tabla 4, se presentan los coeficientes de regresión no estandarizados (B), los estandarizados (β) para la ecuación.

Tabla 4.

Análisis de regresión lineal por pasos sucesivos de las variables que predicen la motivación extrínseca.

Variables de estudio	B	EE	Beta	t	p
Paso 1. Afecto positivo	.282	.110	.252	2.575	.012

Figura 4.

Diagrama del modelo predictivo de la motivación extrínseca.



Fuente: Elaboración propia.

Con relación a la amotivación, se encontró que el afecto negativo se agregó como predictor en el primer paso del análisis, explicando el 17% de la varianza, $F(1, 98) = 21.418, p < .001$. En el segundo paso, la variable familia caótica se agregó como predictor, explicando el 27% de la varianza, con un incremento en $R^2 = .096$, $F_{incrementada}(1, 97) = 18.437, p < .001$. En el tercer paso del análisis, se agregó la variable afecto positivo explicando el 33% de la varianza, con un incremento en $R^2 = .057$, $F_{incrementada}(1, 96) = 15.909, p < .001$. En el cuarto paso del análisis, se agregó la variable familia rígida explicando el 36% de la varianza, con un incremento en $R^2 = .031$, $F_{incrementada}(1, 95) = 13.534, p < .001$. En la siguiente tabla 5, se presentan los coeficientes de regresión no estandarizados (B), los estandarizados (β) para las ecuaciones.

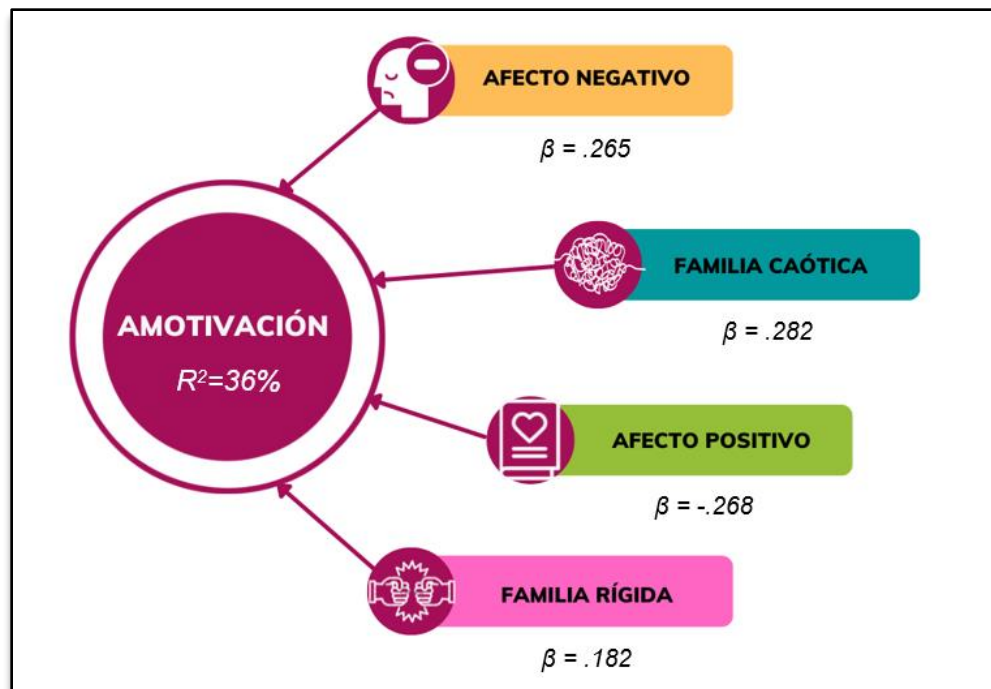
Tabla 5.

Análisis de regresión lineal por pasos sucesivos de las variables que predicen la amotivación.

Variabes de estudio	B	EE	Beta	t	p
Paso 1. Afecto negativo	.501	.108	.423	4.628	.000
Paso 2. Afecto negativo	.409	.105	.346	3.883	.000
Familia caótica	.408	.114	.320	3.587	.001
Paso 3. Afecto negativo	.368	.103	.312	3.588	.001
Familia caótica	.349	.112	.273	3.121	.002
Afecto positivo	-.349	.123	-.246	-2.853	.005
Paso 4. Afecto negativo	.314	.104	.265	3.020	.003
Familia caótica	.360	.110	.282	3.281	.001
Afecto positivo	-.380	.121	-.268	-3.141	.002
Familia rígida	.208	.097	.182	2.147	.034

Figura 5.

Diagrama del modelo predictivo de la amotivación.



Fuente: Elaboración propia.

6. DISCUSIÓN

El objetivo de la presente investigación fue conocer la relación entre el funcionamiento familiar, la afectividad y la motivación académica en estudiantes universitarios en clases presenciales postpandemia de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (FESZ). Puesto que, la familia sirve como agente socializador y cultural, influyendo en la percepción del individuo respecto a su motivación (Sánchez-Bolivar et al., 2021). Considerando que, existe una preocupación con base en la motivación de los jóvenes en el ámbito académico por parte de los planteles educativos, directivos, padres de familia, docentes y distintas ciencias de la educación, dando lugar a investigar acerca de la relación entre familia y escuela, ya que ambos microsistemas influyen en el desarrollo y fortalecimiento de los estudiantes al momento de hacer ajustes en la convivencia con los otros, dándole apertura a la afectividad (Castaño et al., 2016).

Por lo tanto, en el caso de la relación entre funcionamiento familiar y motivación académica, se obtuvo que, al existir un balance entre cohesión y flexibilidad dentro de la familia, habrá una mayor motivación intrínseca, y una ME en regulación identificada. Dando lugar al hallazgo similar de la investigación realizada por Sánchez-Bolívar et al. (2021), donde evaluaron la motivación en estudiantes universitarios y también resultó que la predominante es la MI, pero relacionada positiva y estadísticamente significativa con la ME regulación introyectada, la cual implica exigencias y demandas externas impuestas, así como, la culpa por no cumplir adecuadamente con la tarea, siendo ésta la diferenciación entre los resultados del presente estudio con los de los autores mencionados.

Lastre et al. (2018) afirman que es necesario la intervención activa de la familia en todos los procesos inherentes al acto educativo, ya que existen elementos determinantes para el logro de un buen rendimiento académico a partir de un adecuado funcionamiento familiar, por ejemplo, la cohesión está presente en el tiempo dedicado a los hijos/as para estudiar, orientar y aconsejar, y por otra parte, la flexibilidad aparece en caso de que el padre o madre no goce de un nivel educativo alto para responder a las exigencias académicas, podría jugar un papel

como facilitador de medios para satisfacer esta necesidad con el apoyo de otros, pues lo importante en todo caso es brindar soluciones y así, aumentar la motivación tanto intrínseca, como extrínseca del estudiante.

Asimismo, en algunos hallazgos de Descals-Tomás et al. (2021) establecen que el apoyo afectivo de la familia se relaciona positivamente con conductas de motivación y compromiso de los estudiantes universitarios. Corroborando que, a mayor cohesión familiar, habrá una mayor MI y ME en regulación identificada.

Por otro lado, es importante mencionar que la comunicación con la familia desempeña un rol fundamental en el desarrollo profesional (Munares-García et al., 2017). Puesto que, los estudiantes que cuentan con una familia desligada, rígida y caótica, presentan mayor amotivación y, siguiendo esta misma línea, la familia desligada impacta de manera negativa principalmente con la MI hacia el conocimiento y la MI hacia experiencias estimulantes, debido a que, al no tener contacto ni comunicación con la familia, manifestado como una ausencia de apoyo emocional, existe un desinterés a nuevas experiencias, conocimientos y, disfrute en la realización de tareas o actividades.

Otros hallazgos relevantes son los de Munares-García et al. (2017), quienes encontraron que, conforme aumenta el nivel socioeconómico en la familia, también aumenta la frecuencia de disfunción familiar, presentando algunas consecuencias en el ámbito académico, principalmente en la educación superior, debido a que, los procesos de selección, accesibilidad y permanencia en el contexto universitario, como lo es en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), por mencionar una institución académica pública, influyen en la selección de buenos estudiantes de origen socioeconómico bajo, ya que estos presentan un mayor compromiso, lo cual funciona como un *filtro natural* en el proceso educativo universitario.

Por otra parte, un buen estado afectivo será el ingrediente fundamental para el aprendizaje (Godoy y Campoverde, 2016), de tal manera que, en la relación entre afectividad y motivación académica se encontró que actualmente los estudiantes universitarios en clases presenciales presentan mayor afecto positivo. Esto pone en contraste los hallazgos de Yela et al. (2021) realizados durante la pandemia por

COVID-19, cuando los estudiantes se encontraban en educación virtual y se enfrentaban a diferentes desafíos socioafectivos, ya que el 27,3% de los estudiantes manifestaban un mayor afecto negativo, acompañado de sentimientos de tristeza, frustración, ansiedad, cansancio, irritabilidad, estrés, sobresaturación de trabajo, así como falta de motivación y aburrimiento.

Sin embargo, existen investigaciones realizadas al comienzo del periodo postpandemia, cuando apenas se iniciaba el retorno a las clases presenciales, evidenciando una serie de circunstancias negativas en los estudiantes universitarios, representado como una dificultad a la hora de concentrarse, y poder relacionarse con otros, debido a que la pandemia impedía el contacto físico, asimismo, se han presentado problemas psicoafectivos tanto para docentes, como para estudiantes, enfrentando a situaciones de estrés, ansiedad, depresión y otras más, suscitadas por la pandemia (Zurita, 2022).

Esto puede deberse probablemente a la mera transición *per se* tan repentina, posterior a dos largos años de confinamiento en casa, sin socializar, en un estado sedentario y con cambios en los estilos de vida, que de alguna manera ya se habían estabilizado y adaptado a la “nueva normalidad”, para que de repente se retomen las rutinas que se tenían antes de la pandemia, como si nada hubiera pasado, con la incertidumbre de ahora cómo será esta reactivación en distintos ámbitos. Podría suponerse que es algo complicado, ya que dos años es un buen tiempo para adecuar distintas dinámicas en la vida diaria, por lo que resulta ser un impacto volver a salir de esta zona de *confort*, organizar nuevamente las distintas esferas de la vida y, enfrentar otros nuevos desafíos en la actualidad.

Por lo tanto, los estudiantes con afecto negativo (culpa, disgusto, miedo, nerviosismo, hostilidad, vergüenza, entre otras) presentarán una motivación intrínseca negativa hacia las experiencias estimulantes, ya que este subtipo de motivación se caracteriza por vivir sensaciones agradables y, por ende, habrá una mayor amotivación, debido a la falta de control de la conducta y la percepción de incompetencia por parte del individuo. Esto podría dar lugar a lo establecido por Pekrun (1992), indicando que al presentar emociones negativas (ansiedad, enojo

y/o tristeza) se reduce el disfrute de la tarea y, por lo tanto, conlleva a una motivación intrínseca negativa, siendo la ansiedad la principal emoción desencadenante de los estudiantes, afectando el propio aprendizaje y rendimiento académico, influyendo en los procesos de la motivación académica y la cognición.

A modo de recomendación, valdría la pena realizar más investigaciones relacionadas con la motivación extrínseca del subtipo ME regulación externa, ya que en la presente investigación no existe relación estadísticamente significativa con ninguna variable de estudio. Además, la ME podría ser una variable de riesgo, debido a que predice no solo un aprendizaje más empobrecido, sino también mayores problemas de comportamiento y riesgo de abandono escolar (Ryan & Deci, 2017; Mendoza y Viguera, 2019). Por lo tanto, de aquí parte la premisa de que este subtipo podría presentarse en estudiantes de niveles educativos más bajos, con una edad menor, dependientes totalmente de los padres y/o tutores a cargo de ellos/as, de tal manera que su motivación consiste en recompensas y evitación de castigos, principalmente en el hogar y la escuela. Justificando tal premisa con lo establecido por Stover et al. (2012), quienes también utilizaron la EMA, haciendo un contraste entre los estudiantes de educación media y media superior y, los de educación superior, concluyendo que los estudiantes más jóvenes de educación secundaria y media superior, manifiestan niveles altos en la ME y amotivación, debido a las demandas externas; y los estudiantes de educación superior (universitarios) presentan una fuerte relación con la MI, ya que ellos cuentan con mayor autonomía y decisión personal. Dando lugar a los resultados obtenidos en el presente estudio, siendo que, en todos los casos de las relaciones analizadas entre las variables, estaba presente la MI, incluyendo sus subtipos.

Es importante señalar que la MI es un tipo de motivación característico de los estudiantes universitarios, al ser más autónomos e independientes, y al tener mayor interés en su propio aprendizaje. De tal manera que, la MI fomenta más automotivación, persistencia y calidad del aprendizaje, por lo que los estudiantes tienden a atribuir los éxitos a causas internas como la competencia y el esfuerzo, satisfaciendo así, sus necesidades psicológicas básicas.

7. CONCLUSIONES

Se puede concluir que el funcionamiento familiar y la afectividad juegan un papel muy importante en la motivación académica de los estudiantes universitarios, por lo que actualmente, en periodo postpandemia, con el retorno al aula en modalidad presencial, los resultados de la presente investigación apuntan que, al existir un balance entre cohesión y flexibilidad dentro de la familia, habrá una mayor motivación intrínseca y, una motivación extrínseca en la regulación identificada. Es decir, al contar con vínculos afectivos entre los integrantes de la familia y, la capacidad para hacer cambios necesarios en la interacción familiar habrá una adecuada regulación autónoma, ya que ésta se da a partir de la propia identidad formada por valores, cultura y normas para convivir en sociedad, proporcionados por la familia, logrando un bienestar social y psicológico. Asimismo, existirá una regulación identificada enfocada en la atribución de la importancia y valor personal a la realización de tareas y actividades, con el fin de obtener óptimos resultados a corto, mediano o largo plazo, por ejemplo, estudiar y lograr mayor nivel académico para tener la opción de elegir un buen trabajo acorde a sus necesidades y deseos personales.

Por otro lado, continuando con los resultados obtenidos en la presente investigación, con relación al funcionamiento familiar y la motivación académica, se encontró que los estudiantes que cuentan con una familia desligada, rígida y caótica, presentan mayor amotivación y, siguiendo esta misma línea, la familia desligada impacta de manera negativa principalmente con la MI hacia el conocimiento y la MI hacia experiencias estimulantes, debido a que al no tener contacto ni comunicación con la familia, manifestado como una ausencia de apoyo emocional, existe un desinterés a nuevas experiencias, conocimientos y, disfrute en la realización de tareas o actividades.

Ahora bien, con base en la relación entre afectividad y motivación académica, se concluye que entre mayor afecto positivo presenten los estudiantes universitarios, mayor motivación intrínseca y extrínseca tendrán, ya que al presentar emociones positivas como el interés, entusiasmo, orgullo, inspiración, entre otras,

se sentirán con una mayor regulación autónoma para explorar nuevas cosas, fijarse objetivos de índole personal, realizar actividades para divertirse y experimentar sensaciones agradables, así como, cumplir con las demandas externas que se presenten e identificar la importancia de alguna tarea para lograr distintas metas por elección, en el futuro. En esta relación se deja fuera la ME regulación externa, ya que ésta se caracteriza por las recompensas y evitación de castigos externos, por lo tanto, no implica emociones ni sentimientos positivos. Cabe mencionar que, esta asociación indica una muy baja amotivación.

Es importante resaltar y considerar que, la variable sexo de los datos sociodemográficos, es relevante para el estudio, puesto que, predominaron las mujeres, siendo el 75% de la muestra estudiada. Lo cual indica que, los resultados obtenidos en la presente investigación pueden estar influenciados por este aspecto. Aunado a esto, la carrera con mayor número de estudiantes que participaron en este estudio fue Psicología, la cual está conformada por más mujeres que hombres. Sin embargo, se recomienda realizar otras investigaciones con participantes más equivalentes en esta variable.

Una de las limitaciones que se presentaron para realizar dicho estudio, fue la aplicación de los instrumentos, así como la recolección de datos. Debido a que, con el retorno a clases presenciales, gran parte de la muestra de participantes se encontraban con alta carga de trabajos y tareas académicas, por lo que una parte fue realizada por medio de la aplicación de instrumentos en modalidad virtual y la otra parte en presencial.

Con base en lo anteriormente mencionado, se puede establecer que existe evidencia científica para demostrar que el funcionamiento familiar y la afectividad predicen la motivación académica en los estudiantes universitarios. Específicamente, la motivación intrínseca puede ser predicha por un funcionamiento familiar que presente cohesión balanceada y una familia que no sea enmarañada, así como contar con un afecto positivo.

8. REFERENCIAS

- Alemán, M. J., Trías, D. y Curione, K. (2011). Orientaciones motivacionales, rendimiento académico y género en estudiantes de bachillerato. *Ciencias Psicológicas*, 5(2), 159-166.
- Alfaro, A. y Chavarría, G. (2002). La motivación: Una actividad inicial o un proceso permanente. *Revista Pensamiento Actual*, 3(4), 33-40.
- Apostolov, N. & Geldenhuys, M. (2022). The role of neuroticism and conscientious facets in academic motivation. *Brain and Behavior*, 12(8), 1-10. <https://doi.org/10.1002/brb3.2673>
- Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907. <https://doi.org/10.2307/1126611>
- Bedolla, D. (2022). Solidaridad desde la afectividad, una vía para fomentar bienestar social a través del diseño. En D. Bedolla (Ed.), *Diseño y afectividad para fomentar bienestar integral* (pp. 143-172). Universidad Autónoma Metropolitana.
- Beltrán, G. E., Amaiquema, F. A. y López, F. R. (2020). La motivación en la enseñanza en línea. *Revista Conrado*, 16(75), 316-321.
- Bowlby, J. (1986). *Vínculos Afectivos - Formación, desarrollo y pérdida*. Morata.
- Brizuela, C. G., González, C. M., González, Y. y Sánchez, D. L. (2022). Educar en valores desde la familia para favorecer la salud en el contexto actual. *Convención Internacional de Salud, Cuba Salud 2022*, 1-8.
- Capponi, R. (1987). Afectividad. En R. Capponi (Ed.), *Psicopatología y Semiología Psiquiátrica* (pp. 87-97). Universidad Católica de Chile.
- Carretero, M. (2005). *Inteligencia y afectividad. Jean Piaget*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A.
- Carrillo, A., Chávez, O. E., Iruz, C. y Lira, D. A. (2020). La motivación y el abandono escolar en alumnos de bachillerato. *PsicoEducativa: reflexiones y propuestas*, 6(11), 38-43.

- Carrillo, M., Padilla, J., Rosero, T. y Villagómez, M. S. (2009). La motivación y el aprendizaje. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 4(2), 20-32.
- Castaño, J. I., Becerra, J., Torres, N. y Lozano, F. E. (2016). Tipos de familia y su influencia en la convivencia escolar: aportes al desarrollo social. En J. L. Meza y R. M. Páez (Eds.), *Familia, escuela y desarrollo humano* (pp. 115-132). Kimpres S.A.S.
- CiOMPI, L. (2007). Sentimientos, afectos y lógica afectiva. Su lugar en nuestra comprensión del otro mundo. *Rev. Asoc. Esp. Neuropsiq.*, 27(100), 425-443
- Clark, L. A. & Watson, D. (1991). Tripartite Model of Anxiety and Depression: Psychometric Evidence and Taxonomic Implications. *Journal of Abnormal Psychology*, 100(3), 316-336.
- Contreras, F., Barbosa, D. y Espinosa J. C. (2010). Personalidad, inteligencia emocional y afectividad en estudiantes universitarios de áreas empresariales. Implicaciones para la formación de líderes. *Diversitas: Perspectivas psicológicas*, 6(1), 65-79.
- Costa, D., González, M., Del Arca, D., Masjuan, N. y Olson, D. H. (2013). Propiedades psicométricas del FACES IV: Estudio de validez en población uruguaya. *Ciencias Psicológicas*, 7(2), 119-132.
- Deci, E. L., Olafse, A. H. & Ryan, R. M. (2017). Self-Determination Theory in Work Organizations: The State of a Science. *Annual Reviews of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4, 19-43. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113108>
- Descals-Tomás, A., Rocabert-Beut, E., Abellán-Roselló, L., Gómez-Artiga, A. & Doménech-Betoret, F. (2021). Influence of Teacher and Family Support on University Student Motivation and Engagement. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(5), 1-21. <https://doi.org/10.3390/ijerph18052606>
- Díaz, M. A. y Sabater, M. C. (2020). La formación online y su impacto social en España durante la pandemia de la Covid-19. *Edunovatic*, 1281-1284.
- Estrada-Araoz, E. G. y Mamani-Uchasara, H. J. (2020). Funcionamiento familiar y niveles de logro de aprendizaje de los estudiantes de educación básica. *Investigación Validizana*, 14(2), 96-102. <https://doi.org/10.33554/riv.14.2.680>

- Epstein, N. B., Baldwin, L. M. & Bishop, D. S. (1983). The McMaster Family Assessment Device. *Journal of Marital and Family Therapy*, 9(2), 171-180.
- Fajardo, F., Maestre, M., Felipe, E., León del Barco, B. y Polo del Río, M. I. (2017). Análisis del rendimiento académico de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria según las variables familiares. *Educación XXI*, 20(1), 209-232. <https://doi.org/10.5944/educXX1.14475>
- García, M., Méndez, M., Rivera, S. y Peñalosa, R. (2017). Escala de funcionamiento familiar. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 10(1), 20-27. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.10103>
- Gil, J. M., Fuster, F. G., Norabuena, R. P., Maldonado, H. W., Norabuena, E. D. y Hernández, R. M. (2019). Motivación académica y su influencia en el desarrollo de las capacidades de estudiantes en el área de inglés. *Revista de Psicología*, 15(30), 26-41.
- Godoy, M. E. y Campoverde, B. J. (2016). Análisis comparativo sobre la afectividad como motivadora del proceso enseñanza-aprendizaje – casos: Argentina, Colombia y Ecuador. *Sophia*, 12(2), 217-231. DOI: <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.12v.2i.227>
- González, A. (2007). Modelos de motivación académica: una visión panorámica. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 10(25), 1-25. Recuperado de: <http://reme.uji.es/articulos/numero25/article1/article1.pdf>
- González, D. J. (2019). Una concepción integradora de la motivación humana. *Psicología em Estudio*, 24, 1-10. <https://doi.org/10.4025/psicolestud.v24i0.44183>
- González, M., Herrero, M., Viña, M., Ibañez, I. y Peñate, W. (2004). El modelo tripartito: relaciones conceptuales y empíricas entre ansiedad, depresión y afecto negativo. *Revista latinoamericana de psicología*, 36(2), 289-304.
- Guadarrama, R., Marquez, O., Veytia, M. y León, A. (2011). Funcionamiento Familiar en estudiantes de nivel superior. *Revista electrónica de Psicología Iztacala*, 14(2), 179-192.

- Guerra, J. y Guevara, C. Y. (2017). Variables académicas, comprensión lectora, estrategias y motivación en estudiantes universitarios. *Revista electrónica de investigación educativa*, 19(2), 78-90. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.1125>
- Hernández, G. (2020). Gestión de las emociones en tiempos de pandemia y su impacto en el rendimiento académico. *Revista de investigación y cultura*, 9(4), 55-64.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Herrera, J. y Zamora, N. (2014). ¿Sabemos realmente qué es la motivación? *Correo científico médico de Holguín*, 18(1), 126-128.
- Hinojo, F. J., Aznar, I., Romero, J. M. y Marín, J. A. (2019). Influencia del aula invertida en el rendimiento académico. Una revisión sistemática. *Campus Virtuales*, 8(1), 9-18.
- Jaquinet, M., Rivero, M. L. y Garnache, A. Z. (2016). La motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de medicina. *Rev Méd Electrón*, 38(6), 910-915.
- Lastre, K., López, L. D. y Alcázar, C. (2018). Relación entre apoyo familiar y el rendimiento académico en estudiantes colombianos de educación primaria. *Psicogente*, 21(39), 102-115. <http://doi.org/10.17081/psico.21.39.2825>
- Leyton, C. (2019). Afectividad y Sexualidad. En A. Afani et al. (Eds.) *Curso de Educación Sexual On Line de Auto Aprendizaje (CESOLAA)* (pp. 81-87). Universidad de Chile. <https://educacionsexual.uchile.cl/libro/#page/1>
- Liu, R. & Chiang, Y. (2019). Who is more motivated to learn? The roles of family background and teacher-student interaction in motivating student learning. *The Journal of Chinese Sociology*, 6(6), 1-17. <https://doi.org/10.1186/s40711-019-0095-z>
- Martínez-Pampliega, A., Iraurgi, I., Galíndez, E. y Sanz, M. (2006). Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scale (FACES): desarrollo de una versión de 20 ítems en español. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6(2), 317-338.

- Medellín, M. M., Rivera, M. E., López, J., Kanán, M. G. y Rodríguez-Orozco, A. R. (2012). Funcionamiento familiar y su relación con las redes de apoyo social en una muestra de Morelia, México. *Salud Mental*, 35, 147-154.
- Mendoza, M. L. y Viguera, J. A. (2019). La motivación como herramienta en el aprendizaje escolar. *Revista Atlante: Cuadernos de educación y desarrollo*.
- Morales, M. (2020). COVID-19 impacta educación remota y psicología estudiantil. En ML Piñero, FC González & EF Ávila (Eds.), *Experiencias educativas en el contexto universitario latinoamericano* (págs. 142-171). Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). <https://doi.org/10.46498/upelipb.lib000805>
- Munares-García, O., Zagaceta, Z. y Solís, M. (2017). Función familiar y rendimiento académico en estudiantes de obstetricia de una universidad pública de Perú. *Matronas Prof.*, 18(1), 1-19.
- Núñez, J. L., Martín-Albo, J. y Navarro, J. G. (2005). Validación de la versión española de la Échelle de Motivation en Éducation. *Psicothema*, 17(2), 344-349.
- Ochoa, E. D. y Herrera, J. C. (2022). Pedagogía por proyectos como estrategia metodológica de motivación para la enseñanza. *Revista Educare*, 26(1), 389-409. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v26i1.1540>
- Olson, D. H. (2011). FACES IV & The Circumplex Model: Validation Study. *Journal of Marital & Family Therapy*, 37(1), 64-80. <https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.2009.00175.x>
- Olson, D. H., Waldvogel, L. & Schlieff M. (2019). Circumplex Model of Marital and Family Systems: An Update. *Journal of Family Theory & Review*, 11, 199-211. <https://doi.org/10.1111/jftr.12331>
- Ortega, A. (2022). *La relación existente entre la estructura familiar en cuanto a reglas, límites y jerarquías y rendimiento académico de los hijos* [Tesis de Licenciatura, Universidad del Azuay]. DSpace - Universidad del Azuay.
- Pekrun, R. (1992). The Impact of Emotions on Learning and Achievement: Towards a Theory of Cognitive/Motivational Mediators. *Applied Psychology*, 41(4), 369-376. DOI: 10.1111/j.1464-0597.1992.tb00712.x

- Peredo, R. (2020). ¿Volvemos a clases? Análisis desde la Psicología Educativa ante los efectos de la pandemia por Covid-19. *Revista de Investigación Psicológica*.
- Pérez, B. y Arrázola, E. T. (2013). Vínculo afectivo en la relación parento-filial como factor de calidad de vida. *Tendencias y Retos*, 18(1), 17-32.
- Pérez, F. y Santileces, M. P. (2016). Sintomatología depresiva, estrés parental y funcionamiento familiar. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 25(3), 235-244.
- Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Pourmovahed, Z., Ardekani, S. M. Y., Mahmoodabad, S. S. M. & Mahamoodabadi, H. Z. (2021). Implementation of the McMaster Model in Family Therapy: Effects on Family Function in Married Couples. *Iranian J Psychiatry*, 16(1), 60-67.
- Quintanilla, B. (2003). La educación de la afectividad. *Revista Panamericana de pedagogía*, (4), 254-266. <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i4.1891>
- Quinteros, D. S. (2010). Funcionamiento familiar y rendimiento académico en la facultad de Ciencias Humanas y Educación de una universidad privada. *Temáticas psicológicas*, 6(1), 35-42. <https://doi.org/10.33539/tematpsicol.2010.n6.859>
- Rada, C. & Olson, D. H. (2016). Circumplex Model of Marital and Family Systems (FACES III) in Romania. *Annuaire Roumain d'anthropologie*, 53, 11-26.
- Rodríguez, D. y Remedios, G. (2019). Rendimiento académico y factores sociofamiliares de riesgo. *Perfiles Educativos*, 11(164), 118-134. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.58925>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). La teoría de la autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo social, y el bienestar. *American Psychologist Association*, 55(1), 68-78. DOI: 10.1037110003-066X.55.1.68

- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York, NY: Guilford Press.
- Sánchez-Bolívar, L., Escalante-González, S. y Martínez-Martínez, A. (2021). Análisis motivacional del alumnado universitario transfronterizo de Ceuta y Melilla. *Revista Complutense de Educación*, 32(3), 405-414. <https://doi.org/10.5209/rced.70306>
- Sánchez, M., Martínez, A. M., Torres, R., De Agüero, M., Hernández, A. K., Benavides, M. A., Rendón, V. J. y Jaimes, C. A. (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: Una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista digital universitaria*, 21(3), 1-24. <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2020.v21n3.a12>
- Secretaría de Educación Distrital. (2012) Desarrollo socioafectivo: Reorganización curricular por Ciclos. Herramienta pedagógica. Bogotá. P.28
- Sociedad Mexicana de Psicología, A. C. (2010). *Código Ético del Psicólogo*. (5ª ed.). Trillas.
- Souza, G. C., Meireles, E., Mira, V. L. y Leite, M. M. J. (2021). Escala de Motivación Académica: evidencias de validez y confiabilidad en estudiantes del curso de enfermería. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 29, 1-11. <http://dx.doi.org/10.1590/1518-8345.3848.3420>.
- Stover, J. B., de la Iglesia, G., Rial, A. y Fernández, M. (2012). Academic Motivation Scale: adaptation and psychometric analyses for high school and college students. *Psychology Research and Behavior Management*, 5, 71-83. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S33188>
- Tejada, A. (2005). Agenciación humana en la teoría cognitivo social: Definición y posibilidades de aplicación. *Pensamiento Psicológico*, 1(5), 117-123.
- Ucha, F. (septiembre, 2010). *Definición de Afectividad*. *Definición ABC*. <https://www.definicionabc.com/social/afectividad.php>
- Usán, P. y Salavera, C. (2018). Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Actualidades en Psicología* 32(125). 95-112. <http://dx.doi.org/10.15517/ap.v32i125.32123>

- Valdés, A. A. (2007). *Familia y Desarrollo: Intervenciones en terapia familiar*. Manual Moderno.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M. & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 21(3), 323-349. DOI: 10.1037/h0079855
- Vera, V., Pérez, M. V., López, A., Martínez, L. y Quintosa, Y. (2020). Funcionamiento familiar durante la pandemia: Experiencias desde el psicogrupo adultos vs covid-19. *Revista cubana de psicología*, 2(2), 41-50.
- Watson, D., Clark, L. A. & Tellegen, A. (1988). Development and Validation of Brief Measures of Positive and Negative Affect: The PANAS Scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070.
- Watson, D., Clark, L. A., Weber, K. & Smith, J. (1995). Testing a Tripartite Model: II. Exploring the Symptom Structure of Anxiety and Depression in Student, Adult, and Patient Samples. *Journal of Abnormal Psychology*, 104(1), 15-25.
- Yela-Pantoja, L. Y., Reyes-Jurado, D., Olgún, A. Y. y Pulido, F. X. (2021). Desafíos educativos que enfrentan los estudiantes universitarios durante la pandemia COVID-19. *Revista Paraguaya de Educación a Distancia, FACEN-UNA*, 2(1), 41-52.
- Zurita, A. B. (2022). *La interacción virtual entre estudiantes y profesores y el aprendizaje significativo en los estudiantes de segundo nivel de la carrera de educación básica de la Universidad Técnica de Ambato*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Técnica de Ambato]. Repositorio Institucional - Universidad Técnica de Ambato.

9. ANEXOS



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA
PROYECTO DE TITULACIÓN



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Se te invita a participar en un proyecto de tesis de licenciatura en Psicología, con el objetivo de identificar la relación existente entre funcionamiento familiar, afectividad y motivación académica en estudiantes universitarios de la FES Zaragoza en clases presenciales postpandemia.

Esta participación consiste en responder tres escalas, y es completamente voluntaria, anónima y confidencial, por lo que no estás obligado a responder si no lo deseas.

La información recolectada será estrictamente confidencial y usada únicamente para fines académicos.

He leído y comprendo la información sobre este estudio.

Acepto participar

Firma

ENCUESTA DE DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS Y ACADÉMICOS

Edad: _____	Sexo: Hombre <input type="checkbox"/> Mujer <input type="checkbox"/>	Estado civil: Soltero/a <input type="checkbox"/> Casado/a <input type="checkbox"/> Unión libre <input type="checkbox"/> Viudo/a <input type="checkbox"/>
Lugar de residencia: Ciudad de México <input type="checkbox"/> Estado de México <input type="checkbox"/>		
Contándote a ti, ¿cuántas personas/familiares habitan en tu hogar? _____		
Carrera: Psicología <input type="checkbox"/> Biología <input type="checkbox"/> Cirujano Dentista <input type="checkbox"/> Desarrollo Comunitario para el Envejecimiento <input type="checkbox"/> Enfermería <input type="checkbox"/> Ingeniería Química <input type="checkbox"/> Médico Cirujano <input type="checkbox"/> Nutriología <input type="checkbox"/> QFB <input type="checkbox"/>		
Semestre: 1° <input type="checkbox"/> 2° <input type="checkbox"/> 3° <input type="checkbox"/> 4° <input type="checkbox"/> 5° <input type="checkbox"/> 6° <input type="checkbox"/> 7° <input type="checkbox"/> 8° <input type="checkbox"/> 9° <input type="checkbox"/> 10° <input type="checkbox"/>	Actualmente estás en clases... Presenciales <input type="checkbox"/> Híbridas <input type="checkbox"/> Virtuales <input type="checkbox"/>	

**ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA COHESIÓN Y LA ADAPTABILIDAD FAMILIAR
VERSIÓN IV (FACES IV)**

Lee atentamente cada una de las afirmaciones presentadas a continuación y selecciona la opción que consideres adecuada. Para responder ten en cuenta tu realidad familiar, es decir, las experiencias que se viven dentro de tu familia. No existen respuestas buenas ni malas.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso/a	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

1. Los miembros de nuestra familia están involucrados, se interesan y participan en la vida de sus integrantes.	1	2	3	4	5
2. Nuestra familia intenta nuevas formas de lidiar con los problemas.	1	2	3	4	5
3. Los miembros de nuestra familia se sienten más cercanos a personas externas a la familia que a los propios miembros de la familia.	1	2	3	4	5
4. Pasamos demasiado tiempo juntos.	1	2	3	4	5
5. Hay consecuencias estrictas por romper las reglas en nuestra familia.	1	2	3	4	5
6. En nuestra familia, parecería que nunca nos organizaríamos.	1	2	3	4	5
7. Los miembros de nuestra familia se sienten muy cercanos unos a otros.	1	2	3	4	5
8. Hay consecuencias claras cuando un miembro de la familia hace algo mal.	1	2	3	4	5
9. Es difícil saber quién manda en nuestra familia.	1	2	3	4	5
10. Los miembros de la familia se apoyan mutuamente unos a otros durante los periodos difíciles.	1	2	3	4	5
11. La disciplina es justa en nuestra familia.	1	2	3	4	5
12. Los miembros de la familia dependen demasiado unos de otros.	1	2	3	4	5
13. Nuestra familia tiene una regla para casi toda situación posible.	1	2	3	4	5

14. En nuestra familia las cosas que nos proponemos no se hacen.	1	2	3	4	5
15. Mi familia es capaz de ajustarse a los cambios cuando es necesario.	1	2	3	4	5
16. Los miembros de la familia tienen poca necesidad de tener amigos fuera de la familia.	1	2	3	4	5
17. Nos turnamos las tareas del hogar entre nosotros.	1	2	3	4	5
18. Rara vez nuestra familia se junta para hacer cosas.	1	2	3	4	5
19. Nos sentimos demasiado juntos unos a otros.	1	2	3	4	5
20. Aunque los miembros de la familia tienen intereses individuales, aún participan de las actividades familiares.	1	2	3	4	5
21. Los miembros de la familia raras veces se apoyan entre sí.	1	2	3	4	5
22. Una vez que una decisión está tomada, es muy difícil modificar esa decisión.	1	2	3	4	5
23. Nuestra familia se siente agitada y desorganizada.	1	2	3	4	5

ESCALA DE AFECTIVIDAD POSITIVA Y AFECTIVIDAD NEGATIVA (PANAS)

A continuación, se presentan una serie de palabras que describen sentimientos y/o emociones. Lee cada palabra e indica la intensidad con que sientes cada uno estos durante la última semana, incluido el día de hoy. Responde lo más sinceramente posible.

Nada	Muy poco	Moderadamente	Bastante	Mucho
1	2	3	4	5

1. Interesado/a	1	2	3	4	5
2. Tenso/a	1	2	3	4	5
3. Estimulado/a	1	2	3	4	5
4. Disgustado/a	1	2	3	4	5
5. Motivado/a	1	2	3	4	5
6. Culpable	1	2	3	4	5
7. Asustado/a	1	2	3	4	5
8. Hostil	1	2	3	4	5
9. Entusiasmado/a	1	2	3	4	5
10. Orgullosa/a	1	2	3	4	5
11. Irritable	1	2	3	4	5
12. Alerta	1	2	3	4	5
13. Avergonzado/a	1	2	3	4	5
14. Inspirado/a	1	2	3	4	5
15. Nervioso/a	1	2	3	4	5
16. Decidido/a	1	2	3	4	5
17. Atento/a	1	2	3	4	5
18. Miedoso/a	1	2	3	4	5
19. Activo/a	1	2	3	4	5
20. Atemorizado/a	1	2	3	4	5

ESCALA DE MOTIVACIÓN ACADÉMICA (EMA)

Cada una de las cuestiones siguientes describe una razón que puede servir para explicar por qué los estudiantes asisten a clases. Por favor, para cada una de ellas indica el grado en que corresponde con tus razones personales para asistir a clases (señala el número apropiado).

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso/a	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

Yo voy a la universidad...

1. Porque sin el título de la universidad no encontraré un trabajo bien pagado.	1	2	3	4	5
2. Porque encuentro satisfacción y me gusta aprender cosas nuevas.	1	2	3	4	5
3. Porque la educación me prepara mejor para hacer carrera después.	1	2	3	4	5
4. Porque me permite comunicar mis ideas a los otros, y me gusta.	1	2	3	4	5
5. Sinceramente no lo sé, tengo la sensación de perder el tiempo aquí.	1	2	3	4	5
6. Porque me agrada ver que me supero a mí mismo/a en mis estudios.	1	2	3	4	5
7. Para demostrarme a mí mismo/a que puedo sacar el título de la universidad.	1	2	3	4	5
8. Para tener después un trabajo de más prestigio y categoría.	1	2	3	4	5
9. Por el placer que tengo cuando descubro cosas nuevas desconocidas.	1	2	3	4	5
10. Porque me permitirá escoger un trabajo en la rama que me guste.	1	2	3	4	5
11. Por el placer que me produce leer escritores interesantes.	1	2	3	4	5
12. Antes estuve animado/a, pero ahora me pregunto si debo continuar.	1	2	3	4	5

13. Porque me permite sentir el placer de superarme en alguno de mis logros personales.	1	2	3	4	5
14. Porque tener éxito y aprobar en la universidad me hace sentir importante.	1	2	3	4	5
15. Porque quiero llevar una vida cómoda más adelante.	1	2	3	4	5
16. Por el placer que me produce saber más sobre temas que me atraen.	1	2	3	4	5
17. Porque me ayudará a realizar mejor la elección de carrera o profesión.	1	2	3	4	5
18. Porque me gusta sentirme completamente absorbido por lo que han escrito algunos autores.	1	2	3	4	5
19. No sé bien porqué vengo a la universidad, y sinceramente, me importa un rábano.	1	2	3	4	5
20. Por el gusto que me produce realizar las actividades escolares difíciles.	1	2	3	4	5
21. Para demostrarme a mí mismo/a que soy una persona inteligente.	1	2	3	4	5
22. Para ganar un salario mejor en el futuro.	1	2	3	4	5
23. Porque los estudios me permitirán continuar aprendiendo muchas cosas que me interesan.	1	2	3	4	5
24. Porque creo que más años de estudios aumentan mi preparación profesional.	1	2	3	4	5
25. Por la gran emoción que me produce la lectura de temas interesantes.	1	2	3	4	5
26. No lo sé, no llego a entender que estoy haciendo en la universidad.	1	2	3	4	5
27. Porque la universidad me da satisfacción personal cuando intento sacar buenas notas en mis estudios.	1	2	3	4	5
28. Porque quiero demostrar que puedo aprobar y tener éxito en mis estudios.	1	2	3	4	5