

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

UNIDAD DE POSGRADO

**Clima social familiar y motivación académica en
estudiantes de 3ro. y 4to. de secundaria pertenecientes
a colegios católicos de Lima Metropolitana**

TESIS

**Para optar el Grado Académico de Magíster en Psicología con mención
Psicología Educativa**

AUTOR

Sonia Soledad Remón Guillén

ASESOR

Alejandro Dioses Chocano

Lima – Perú

2013

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue establecer la existencia de relaciones significativas entre las dimensiones y áreas del Clima Social Familiar y los tipos y subtipos de Motivación Académica y Desmotivación, en 378 estudiantes del 3^{er}. y 4^{to}. de Secundaria de colegios pertenecientes al Consorcio de centros educativos católicos de Lima Metropolitana. El estudio fue de tipo Correlacional y a través de un muestreo probabilístico, considerando criterios de inclusión y exclusión, se logró obtener una muestra estratificada y representativa de la población. La recolección de datos se hizo con la Escala del Clima Social en la Familia de Moos y la Escala de Motivación Académica de Vallerand, esta última fue adaptada y analizada psicométricamente para probar su confiabilidad y validez en nuestro medio. Los resultados demuestran que la cohesión, relaciones, actuación, desarrollo intelectual-cultural, social-recreativo, moral-religioso, estabilidad, organización y control familiar se correlacionan de manera significativa y positiva con la motivación académica intrínseca, extrínseca y sus subtipos; y de manera significativa pero inversa con la desmotivación. El área conflicto es el único que presenta correlación inversa con los tipos y subtipos de motivación académica. Se discuten los resultados en función del Enfoque de la Ecología Social y de la Teoría de la Auto-Determinación.

Palabras clave: Clima social familiar, motivación académica, motivación intrínseca, motivación extrínseca, desmotivación, Enfoque de la Ecología Social, Teoría de la Auto-Determinación.

ABSTRAC

The purpose of this study was to establish the existence of significant relationships between dimensions and areas of Family Social Environments and the types and subtypes of Academic Motivation and Demotivation using 378 students in 3rd. and 4th. grades of High schools from the Consortium of Catholic schools in Metropolitan Lima. The study was correlational and through probability sampling, considering inclusion and exclusion criteria, it was possible to obtain a stratified sample, representative of the population. Data collection was done with the Family Environment Scale of Moos and Academic Motivation Scale of Vallerand which was adapted and psychometrically analyzed for reliability and validity in our setting. The results demonstrate that cohesion, relationships, achievement orientation, intellectual-cultural orientation, social-recreational, moral-religious, system maintenance, organization and family control correlate significantly and positively with intrinsic academic motivation, extrinsic and its subtypes, and significantly but inversely with demotivation. The conflict is the only area that inversely correlated with the types and subtypes of academic motivation. Results are discussed in terms of Social Ecology Approach and the Theory of Self-Determination.

Keywords: Family social environments, academic motivation, intrinsic motivation, extrinsic motivation, demotivation, Social Ecology Approach, Theory of Self-Determination.

AGRADECIMIENTOS

A mi asesor, Mg. Alejandro Dioses Chocano por su interés, dedicación y sabias sugerencias en la presente investigación.

A mi amigo, Dr. Jorge Bazán Guzmán por su apoyo, orientación y aportes invaluableles en el análisis estadístico.

A los directores y docentes de las instituciones educativas del Consorcio de centros educativos católicos que permitieron la realización del presente trabajo.

A mi esposo Máximo Ochoa Rojas por su compañía y paciente comprensión.

A mis padres y hermanos por estar siempre a mi lado.

A Dios por hacer realidad esta aventura investigativa.

ÍNDICE

	Página
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: PROBLEMA	5
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	5
1.2 JUSTIFICACIÓN.....	9
1.3 OBJETIVOS.....	10
1.3.1 General.....	10
1.3.2 Específicos.....	10
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	13
2.1 ANTECEDENTES.....	13
2.1.1 Antecedentes en el ámbito nacional.....	13
2.1.2 Antecedentes en el ámbito internacional.....	17
2.2 BASES TEÓRICAS DEL ESTUDIO.....	26
2.2.1 LA MOTIVACIÓN ACADÉMICA O MOTIVACIÓN PARA APRENDER.....	26
2.2.1.1 La Teoría de la Auto-Determinación.....	32
2.2.1.2 La Desmotivación.....	35

2.2.1.3	La Motivación Extrínseca.....	36
2.2.1.4	La Motivación Intrínseca.....	39
2.2.2	EL CLIMA SOCIAL DE LA FAMILIA.....	45
2.2.2.1	El estudio de los Contextos.....	46
2.2.2.2	El Enfoque de la Ecología Social sobre el estudio del Clima Familiar.....	48
2.2.3	EL CONSORCIO DE CENTROS EDUCATIVOS CATÓLICOS DEL PERÚ.....	51
2.3	HIPÓTESIS.....	59
2.3.1	Hipótesis General.....	59
2.3.2	Hipótesis Específicas.....	59
2.4	DEFINICIÓN DE VARIABLES.....	65
2.4.1	Variables sustantivas	65
2.4.2	Variables controladas.....	71
CAPÍTULO III: MÉTODO.....		72
3.1	TIPO Y DISEÑO.....	72
3.2	POBLACIÓN Y MUESTRA.....	73
3.2.1	Delimitación de la muestra.....	77
3.2.2	Selección de la muestra.....	77
3.2.3	Definición de la muestra.....	79
3.2.4	Dominios del muestreo.....	81
3.3	INSTRUMENTOS.....	83
3.3.1	Escala del Clima Social en la familia (FES).....	83
3.3.2	Encuesta para el tutor(a).....	88
3.3.3	Escala de Motivación Académica (EMA).....	89
3.3.4	Características psicométricas de la Escala de Motivación Académica (EMA). Un estudio piloto.....	101
3.4	PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS.....	112
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS ESTADÍSTICO Y RESULTADOS.....		113
4.1	ANÁLISIS ESTADÍSTICO.....	113
4.2	RESULTADOS DESCRIPTIVOS DE LAS VARIABLES MEDIDAS PARA LA MUESTRA COMPLETA.....	114

4.2.1	Resultados descriptivos de la variable “dimensiones y áreas del Clima Social Familiar”.....	114
4.2.2	Resultados descriptivos de la variable “tipos y subtipos de Motivación Académica y Desmotivación”.....	119
4.3	RESULTADOS DE LAS RELACIONES ENTRE LAS VARIABLES MEDIDAS.....	125
4.3.1	Relaciones entre las “áreas de la dimensión Relaciones del Clima Social Familiar” y los “tipos y subtipos de Motivación Académica y Desmotivación”.....	128
4.3.2	Relaciones entre las “áreas de la dimensión Desarrollo del Clima Social Familiar” y los “tipos y subtipos de Motivación Académica y Desmotivación”.....	132
4.3.3	Relaciones entre las “áreas de la dimensión Estabilidad del Clima Social Familiar” y los “tipos y Subtipos de Motivación Académica y Desmotivación”.....	138
4.4	RESUMEN DE LAS RELACIONES ENTRE LAS DIMENSIONES Y ÁREAS DEL CLIMA SOCIAL FAMILIAR Y LOS TIPOS Y SUBTIPOS DE MOTIVACIÓN ACADÉMICA Y DESMOTIVACIÓN.....	143
CAPÍTULO V: INTERPRETACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....		154
CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS.....		166
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....		172
ANEXOS		

ÍNDICE DE TABLAS

	Página
Tabla 1. Principales enfoques y teorías de la motivación en el contexto educativo (Adaptación y sistematización basada en Woolfolk, 1996; Huertas, 1997; Díaz-Barriga y Hernández, 2002).....	31
Tabla 2. Taxonomía de la Motivación Humana. El continuo de la Auto-determinación (Adaptado de Ryan y Deci, 2000).....	34
Tabla 3. Distribución poblacional estratificada por Gestión, Nivel Socio-económico (NSE) y Género de los estudiantes del 3 ^{er.} y 4 ^{to.} de Secundaria de colegios pertenecientes al Consorcio de centros educativos católicos de Lima Metropolitana 2011.....	76
Tabla 4. Instituciones Educativas de donde se extrajo la muestra, sus niveles socio-económicos (NSE), gestión, ubicación, género y cantidad.....	78
Tabla 5. Distribución muestral estratificada por Gestión, Nivel Socio-económico (NSE) y Género de los estudiantes del 3 ^{er.} y 4 ^{to.} de Secundaria de colegios pertenecientes al Consorcio de centros educativos católicos de Lima Metropolitana 2011.....	80

Tabla 6. Distribución de los ítems positivos y negativos según las dimensiones y áreas de la Escala del Clima Social en la Familia (FES).....	87
Tabla 7. Distribución de los ítems de la Escala de Motivación Académica (EMA) según sus tipos y subtipos de Motivación Académica y la Desmotivación.....	94
Tabla 8. Distribución muestral estratificada por Gestión, Nivel Socio-económico (NSE) y Género de los estudiantes del 3 ^{er.} y 4 ^{to.} de Secundaria de colegios pertenecientes al Consorcio de centros educativos católicos de Lima Metropolitana, para Validar la Escala de Motivación Académica (EMA) en un estudio piloto del año 2006 (n = 140).....	103
Tabla 9. Confiabilidad de los constructos de la Escala de Motivación Académica (EMA) en un estudio piloto (n=140).....	105
Tabla 10. Validez de Constructo: Correlaciones entre los constructos de la Escala de Motivación Académica (EMA) en un estudio piloto (n=140).....	107
Tabla 11. Validez relacionada con un Criterio Externo: Correlaciones entre los constructos de la Escala de Motivación Académica y una medida de “motivación académica del alumno percibida por el tutor” en un estudio piloto (n=140).....	110
Tabla 12. Estadísticas descriptivas de las variables medidas por la Escala del Clima Social en la Familia (FES) en estudiantes del 3 ^{er} y 4 ^{to} de Secundaria de colegios pertenecientes al Consorcio de centros católicos de Lima Metropolitana en el año 2012 (N= 378).....	115
Tabla 13. Estadísticas descriptivas de las variables medidas por la Escala de Motivación Académica (EMA) en estudiantes del 3 ^{er} y 4 ^{to} de Secundaria de colegios pertenecientes al Consorcio de centros católicos de Lima Metropolitana en el año 2012 (N= 378).....	120

Tabla 14. Síntesis de las Hipótesis y correlaciones manejadas en las variables “dimensiones y áreas del Clima Social Familiar” y “tipos y subtipos de Motivación Académica y Desmotivación”.....	126
Tabla 15. Correlaciones entre las “áreas de la dimensión Relaciones del Clima Social Familiar” y los “subtipos de Motivación Académica Intrínseca” en estudiantes del 3 ^{er} y 4 ^{to} de Secundaria de colegios pertenecientes al Consorcio de centros católicos de Lima Metropolitana en el año 2012 (N= 378).....	128
Tabla 16. Correlaciones entre las “áreas de la dimensión Relaciones del Clima Social Familiar” y los “subtipos de Motivación Académica Extrínseca” en estudiantes del 3 ^{er} y 4 ^{to} de Secundaria de colegios pertenecientes al Consorcio de centros católicos de Lima Metropolitana en el año 2012 (N= 378).....	129
Tabla 17. Correlaciones entre las “áreas de la dimensión Relaciones del Clima Social Familiar” y la “Motivación Académica” en estudiantes del 3 ^{er} y 4 ^{to} de Secundaria de colegios pertenecientes al Consorcio de centros católicos de Lima Metropolitana en el año 2012 (N= 378)....	131
Tabla 18. Correlaciones entre las “áreas de la dimensión Relaciones del Clima Social Familiar” y la “Desmotivación” en estudiantes del 3 ^{er} y 4 ^{to} de Secundaria de colegios pertenecientes al Consorcio de centros católicos de Lima Metropolitana en el año 2012 (N= 378).....	132
Tabla 19. Correlaciones entre las “áreas de la dimensión Desarrollo del Clima Social Familiar” y los “subtipos de Motivación Académica Intrínseca” en estudiantes del 3 ^{er} y 4 ^{to} de Secundaria de colegios pertenecientes al Consorcio de centros católicos de Lima Metropolitana en el año 2012 (N= 378).....	133

Tabla 20. Correlaciones entre “las áreas de la dimensión Desarrollo del Clima Social Familiar” y los “subtipos de Motivación Académica Extrínseca” en estudiantes del 3 ^{er} y 4 ^{to} de Secundaria de colegios pertenecientes al Consorcio de centros católicos de Lima Metropolitana en el año 2012 (N= 378).....	135
Tabla 21. Correlaciones entre las “áreas de la dimensión Desarrollo del Clima Social Familiar” y la “Motivación Académica” en estudiantes del 3 ^{er} y 4 ^{to} de Secundaria de colegios pertenecientes al Consorcio de centros católicos de Lima Metropolitana en el año 2012 (N= 378).....	136
Tabla 22. Correlaciones entre las “áreas de la dimensión Desarrollo del Clima Social Familiar” y la “Desmotivación” en estudiantes del 3 ^{er} y 4 ^{to} de Secundaria de colegios pertenecientes al Consorcio de centros católicos de Lima Metropolitana en el año 2012 (N= 378).....	137
Tabla 23. Correlaciones entre las “áreas de la dimensión Estabilidad del Clima Social Familiar” y los “subtipos de Motivación Académica Intrínseca” en estudiantes del 3 ^{er} y 4 ^{to} de Secundaria de colegios pertenecientes al Consorcio de centros católicos de Lima Metropolitana en el año 2012 (N= 378).....	138
Tabla 24. Correlaciones entre las “áreas de la dimensión Estabilidad del Clima Social Familiar” y los “subtipos de Motivación Académica Extrínseca” en estudiantes del 3 ^{er} y 4 ^{to} de Secundaria de colegios pertenecientes al Consorcio de centros católicos de Lima Metropolitana en el año 2012 (N= 378).....	140
Tabla 25. Correlaciones entre las “áreas de la dimensión Estabilidad del Clima Social Familiar” y la “Motivación Académica” en estudiantes del 3 ^{er} y 4 ^{to} de Secundaria	

de colegios pertenecientes al Consorcio de centros católicos de Lima Metropolitana en el año 2012 (N= 378).....	141
Tabla 26. Correlaciones entre las “áreas de la dimensión Estabilidad del Clima Social Familiar” y la “Desmotivación” en estudiantes del 3 ^{er} y 4 ^{to} de Secundaria de colegios pertenecientes al Consorcio de centros católicos de Lima Metropolitana en el año 2012 (N= 378).....	142
Tabla 27. Síntesis de las Hipótesis aceptadas en base a las correlaciones significativas encontradas en las variables “dimensiones y áreas del Clima Social Familiar” y los “tipos y subtipos de Motivación Académica y Desmotivación”.....	144

INDICE DE FIGURAS

	Página
Figura 1. Localización conceptual de la Teoría de la Auto-Determinación (Sistematización basada en Woolfolk, 1996; Huertas, 1997; Díaz-Barriga y Hernández, 2002).....	32
Figura 2. Histogramas de las “áreas de la dimensión Relaciones del Clima Social Familiar” para la muestra completa de estudiantes del 3 ^{er} y 4 ^{to} de Secundaria de colegios pertenecientes al Consorcio de centros católicos de Lima Metropolitana en el año 2012 (N= 378).....	116
Figura 3. Histogramas de las “áreas de la dimensión Desarrollo del Clima Social Familiar” para la muestra completa de estudiantes del 3 ^{er} y 4 ^{to} de Secundaria de colegios pertenecientes al Consorcio de centros católicos de Lima Metropolitana en el año 2012 (N= 378).....	117
Figura 4. Histogramas de las “áreas de la dimensión Estabilidad del Clima Social Familiar” para la muestra completa de estudiantes del 3 ^{er} y 4 ^{to} de Secundaria de colegios pertenecientes al Consorcio de centros católicos de Lima Metropolitana en el año 2012 (N= 378).....	118

Figura 5. Histograma de la “Motivación Académica” para la muestra completa de estudiantes del 3 ^{er} y 4 ^{to} de Secundaria de colegios pertenecientes al Consorcio de centros católicos de Lima Metropolitana en el año 2012 (N= 378).....	121
Figura 6. Histogramas de los “subtipos de Motivación Académica Intrínseca” para la muestra completa de estudiantes del 3 ^{er} y 4 ^{to} de Secundaria de colegios pertenecientes al Consorcio de centros católicos de Lima Metropolitana en el año 2012 (N= 378).....	122
Figura 7. Histogramas de los “subtipos de Motivación Académica Extrínseca” para la muestra completa de estudiantes del 3 ^{er} y 4 ^{to} de Secundaria de colegios pertenecientes al Consorcio de centros católicos de Lima Metropolitana en el año 2012 (N= 378).....	123
Figura 8. Histogramas de la “Desmotivación” para la muestra completa de estudiantes del 3 ^{er} y 4 ^{to} de Secundaria de colegios pertenecientes al Consorcio de centros católicos de Lima Metropolitana en el año 2012 (N=378).....	124

ÍNDICE DE ANEXOS

- Anexo A: Escala del Clima Social de la Familia (FES)
Cuestionario y Hoja de Respuestas.
- Anexo B: Encuesta para el tutor(a).
- Anexo C: Academic Motivation Scale (AMS-HS 28)
High School version.
- Anexo D: Escala de Motivación Académica (EMA)
Versión para escolares de Secundaria
(Adaptación al español).

INTRODUCCIÓN

En la presente investigación se ahonda sobre el estudio de la Motivación Académica (o motivación para estudiar). La motivación académica es concebida como el motor que nos empuja hacia una acción de aprendizaje, que nos mantiene en esta y que nos lleva hasta su culminación. Cuando este motor tiene un origen intrínseco o interno, nos empuja a hacer algo por el mero gusto de hacerlo; y cuando su origen es más bien extrínseco o externo, nos empuja a hacer algo para alcanzar una consecuencia deseada, independiente de la acción misma. Por ejemplo, no es lo mismo estudiar matemáticas por el mero gusto de operar con números, que estudiarla para obtener una buena calificación. El primer caso evidencia la presencia de motivación académica intrínseca y el segundo, de motivación académica extrínseca. Generalmente se asume que la motivación intrínseca es inherentemente mejor que la extrínseca, y a través de varios estudios internacionales se ha llegado a dicha conclusión.

Los diversos enfoques sobre la motivación no sólo coinciden en resaltar el rol que cumple el factor motivacional sobre el aprendizaje escolar, sino también, en afirmar que la motivación intrínseca es su componente más auténtico y elevado, y como refieren Ryan y Deci (2000) es la forma de motivación más profunda e importante.

Las numerosas investigaciones de Ryan y Deci (2000) los llevan a afirmar que la motivación intrínseca expresa un origen natural para el aprendizaje y el logro, que puede ser sistemáticamente canalizada o disminuida por los padres y los profesores. Sin embargo, como vemos en nuestra sociedad, la motivación intrínseca es un tipo de motivación que no suele ser fomentada ni por la familia, ni la escuela; y más bien, estos ambientes fomentan el refuerzo y la premiación por las conductas realizadas, es decir, fomentan el desarrollo de la motivación extrínseca. Por lo tanto, se podría deducir, que gran parte de los escolares estudian por motivaciones externas, más que por el gusto de aprender.

Si bien la motivación intrínseca es cualitativamente mejor que la extrínseca, esta última es también importante para el aprendizaje, así lo determinan las investigaciones de Ryan y Deci (2000) quienes reconocen la existencia de diferentes formas de motivación extrínseca, unas más externalizadas que otras, donde las más internalizadas son también, al igual que la motivación intrínseca, muy importantes para el aprendizaje en general. Por ello, en la presente investigación no sólo se indaga sobre la motivación intrínseca sino también sobre la extrínseca, como partes de un constructo mayor, el de la Motivación Académica, interpretada a la luz de la Teoría de la Auto-Determinación de Ryan y Deci (2000). Así mismo, desde este enfoque examinamos los tres subtipos de motivación intrínseca: “para conocer”, “para alcanzar metas” y “para sentir experiencias estimulantes”; y los tres subtipos de motivación extrínseca: “de identificación”, “de regulación interna” y “de regulación externa”, este último es la menos internalizada de la motivación extrínseca.

El estudio de la motivación académica inevitablemente nos lleva ahondar sobre los orígenes de la Desmotivación (o amotivación) que se da en aquel estudiante que se encuentra desmotivado, es decir que no saben por qué, ni para qué estudia. Por lo tanto, la presente investigación busca también indagar sobre las variables que se relacionan con la ausencia de la motivación académica.

En este contexto de valoración de la motivación académica intrínseca, se ha elegido realizar el estudio en la población de adolescentes debido a los resultados que reporta la investigación nacional de García (2004) donde encuentra una baja correlación entre la motivación intrínseca y el rendimiento académico en escolares de Secundaria. Esta preocupación encuentra una esperanza en las conclusiones a las que llega Harter (2001), en estudios internacionales, ya que afirma que si bien muchas investigaciones reportan una baja de motivación intrínseca al inicio de la Secundaria, esto no sucede en todos los estudiantes. Es por ello, que la presente investigación surge de los siguientes cuestionamientos: ¿Por qué la motivación intrínseca está disminuida en nuestros estudiantes de Secundaria, incluso en los que tienen alto rendimiento académico? ¿Qué factores están relacionados con su aumento o disminución? ¿Qué desmotiva a los estudiantes para aprender?

Anderman y Midgley (1997) refieren que las explicaciones que se han dado acerca de la caída de la motivación intrínseca al ingreso a la Secundaria se centran en el estudiante (en sus cambios psicológicos y fisiológicos asociados a la pubertad) y que por lo tanto son inevitables. Sin embargo, posteriormente Midgley se encargó de determinar que la disminución de esta motivación no se debería a cambios internos; sino más bien, a cambios del entorno familiar y escolar, ya que encontró que las características de estos ambientes de aprendizaje, cambian cuando ingresan al nivel de educación Secundaria. Por su parte, Ryan y Deci (2000) sostienen que los ambientes del salón de clases y del hogar pueden facilitar u obstaculizar el desarrollo de la motivación intrínseca. Es por ello, que en la presente investigación se ahonda en uno de esos ambientes: la familia.

Rudolf Moos, desde un enfoque Ecológico Social (1973; en Fernández-Ballesteros, 1987) plantea el concepto de “Clima Social” para caracterizar las “Relaciones”, el “Desarrollo” y la “Estabilidad” al interior de los grupos o instituciones, entre los que se encuentra el grupo familiar. Desde este enfoque, en la presente investigación se estudian las dimensiones y áreas del clima social familiar: relaciones, cohesión, expresividad, conflicto, actuación, desarrollo intelectual- cultural, social- recreativo, moral- religioso, organización y control familiar.

Ante lo mencionado, surgieron otros cuestionamientos que motivaron la presente investigación: ¿Cómo influye la familia en la motivación académica de los estudiantes? Y si bien, el grupo social ejerce una fuerte influencia sobre el adolescente ¿Qué influencia puede tener aún la familia sobre la motivación académica de éste?. De todas estas dudas y ante los marcos teóricos referenciales se ha escogido la siguiente pregunta como problema de investigación:

¿Existen relaciones significativas entre las dimensiones y áreas del clima social familiar y los tipos y subtipos de motivación académica y desmotivación, en los estudiantes del 3^{er.} y 4^{to.} año de Secundaria pertenecientes a colegios católicos de Lima Metropolitana?

CAPÍTULO I

PROBLEMA

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.-

Los diversos enfoques sobre la motivación no sólo coinciden en resaltar el rol que cumple el factor motivacional sobre el aprendizaje escolar, sino también, en afirmar que la motivación intrínseca es su componente más auténtico y elevado, y como refieren Ryan y Deci (2000) es la forma de motivación más profunda e importante.

Podemos entender por “motivación” al motor que nos empuja hacia la acción, nos mantiene en ésta o nos lleva hasta su culminación. Cuando este motor tiene un origen intrínseco (interno) nos empuja a hacer algo por el mero gusto de hacerlo; en cambio, cuando el origen es extrínseco (externo), nos empuja a hacer algo para alcanzar una consecuencia

deseada que es independiente de la acción misma. Por ejemplo, no es lo mismo practicar ballet porque nos gusta, que hacerlo para agradar a nuestra madre. En el primer caso se evidencia una motivación intrínseca y en el segundo, una motivación extrínseca. Generalmente se asume que la motivación intrínseca es inherentemente mejor que la extrínseca, y a través de varios estudios se ha llegado a esa conclusión.

Eskeles, Fleming y Gottfried (1994) encontraron que la motivación intrínseca predecía significativa y positivamente el logro. Arancibia (1999), luego de una serie de investigaciones, concluyó que las evidencias indican que la motivación intrínseca afecta positivamente el rendimiento académico, mientras que la motivación extrínseca tiende a empobrecerlo. Esto es importante, pues durante las tres últimas décadas las investigaciones han demostrado que la calidad de la experiencia y el desempeño pueden ser muy diferentes cuando una conducta es realizada por razones intrínsecas que extrínsecas (Ryan y Deci, 2000).

Las numerosas investigaciones de Ryan y Deci (2000) los llevan a afirmar que la motivación intrínseca expresa un origen natural para el aprendizaje y el logro, que puede ser sistemáticamente canalizada o disminuida por los padres y los profesores. Sin embargo, como vemos en nuestra sociedad, la motivación intrínseca es un tipo de motivación que no suele ser fomentada ni por la familia, ni por la escuela; y más bien, estos contextos fomentan el refuerzo y la premiación por las conductas realizadas; es decir, fomentan el desarrollo de la motivación extrínseca. Por lo tanto, se podría deducir, que gran parte de los escolares estudian condicionados por motivaciones externas (es decir, por refuerzos y castigos), más que por motivaciones internas (es decir, por el gusto o placer de aprender).

Si bien la motivación intrínseca es cualitativamente mejor que la extrínseca, esta última también es importante para el aprendizaje, así lo mencionan Ryan y Deci (2000) quienes reconocen la existencia de diferentes formas de motivación extrínseca, unas más externalizadas que otras, donde las menos externalizadas son también -al igual que la

motivación intrínseca- muy importantes para el aprendizaje. Por ello, en la presente investigación no sólo se busca indagar sobre la motivación intrínseca sino también sobre la extrínseca, como partes de un constructo mayor, el de la Motivación Académica.

La motivación académica es concebida como el motor que nos empuja hacia una acción de aprendizaje académico y que puede ser originado intrínseca o extrínsecamente. No es lo mismo estudiar Matemáticas por el gusto de operar con números, que estudiarla para obtener una buena calificación. El primer caso evidencia la presencia de motivación académica intrínseca y el segundo, de motivación académica extrínseca. Por otro lado, también podemos encontrar estudiantes desmotivados académicamente, es decir que no saben por qué, ni para qué están estudiando. En la presente investigación también nos interesa indagar sobre la Desmotivación y lo hacemos a la luz de la Teoría de la Auto-Determinación de Ryan y Deci,

Teniendo en cuenta los hallazgos de las investigaciones internacionales que están a favor de la motivación intrínseca, es desconcertante conocer los resultados de una reciente investigación nacional, en donde se halló que la motivación intrínseca no está significativamente relacionada con el rendimiento académico de los estudiantes Secundarios (García, 2004). Sin embargo, este resultado pudiera ser explicado por los hallazgos de algunas investigaciones internacionales que documentan una baja de la motivación intrínseca al ingreso de la Secundaria; pero como refiere Harter (2001), dicha disminución no se ha encontrado en todos los estudiantes, ni en todas las asignaturas. Es por ello, que la presente investigación tiene un especial interés por el estudio de la motivación académica en los estudiantes del nivel Secundario específicamente.

Ante todo lo mencionado, la presente investigación surge de los siguientes cuestionamientos: ¿Por qué la motivación intrínseca está disminuida en los estudiantes de Secundaria, incluso en los que tienen alto rendimiento académico? ¿Qué factores están relacionados con su aumento

o disminución? ¿Qué desmotiva a los estudiantes por el aprendizaje escolar? ¿Cómo influye la familia en todo esto?.

Anderman y Midgley (1997) refieren que las explicaciones que se han dado acerca de la caída de la motivación intrínseca al ingreso a la Secundaria se centran en el estudiante (en sus cambios psicológicos y fisiológicos asociados a la pubertad) y que por lo tanto son inevitables. Sin embargo, Midgley, más adelante se encargó de determinar que la disminución de esta motivación no se debería a cambios internos; sino más bien a cambios del entorno familiar y escolar, ya que encontró que las características de estos ambientes de aprendizaje, también cambian al ingreso de la Secundaria. En la presente investigación se ahonda en uno de esos dos ambientes: la Familia.

El estudio de la “familia” se hace a partir del enfoque Ecológico Social de Rudolf Moos (1973; en Fernández-Ballesteros, 1987) quien plantea el concepto de “clima social” para caracterizar las relaciones, el desarrollo y la estabilidad al interior de los grupos o instituciones, entre los que se encuentra la “familia”.

En la presente investigación se parte del siguiente problema: ¿Qué relación existe entre la familia y la motivación académica de los escolares de nivel Secundaria?.

Ante tal cuestionamiento, nos limitaremos en investigar el siguiente problema:

¿Existen relaciones significativas entre las dimensiones y áreas del clima social familiar y los tipos y subtipos de motivación académica y desmotivación, en los estudiantes del 3^{er.} y 4^{to.} año de Secundaria pertenecientes a colegios católicos de Lima Metropolitana?

1.2 JUSTIFICACIÓN.-

La importancia de estudiar la motivación del estudiante se fundamenta con una de las afirmaciones que hace Arancibia (1999) cuando señala que las investigaciones sobre la motivación y sobre otros recursos internos del estudiante como la autoestima y el locus de control dan evidencia de que estos recursos tienen el potencial de elevar el rendimiento académico y además influyen en hacer individuos más confiados y seguros en sí mismos, más persistentes en sus esfuerzos, más creativos y con un mejor desarrollo afectivo. Ello hace necesario que se realicen mayores investigaciones sobre los determinantes motivacionales para el aprendizaje.

Así también lo reiteran Ryan y Deci (2000) indicando que la motivación intrínseca va a dar como resultado una alta calidad en el aprendizaje y la creatividad, por ello, es especialmente importante estudiar los factores y fuerzas que la engendran o la disminuyen. Sin embargo, en nuestra sociedad y posiblemente en muchas otras que mantienen una educación tradicional, es común encontrar estudiantes condicionados a las consecuencias externas (es decir a los refuerzos y castigos). Y si bien esta forma de educar ha logrado que muchos estudiantes mejoren su rendimiento académico; este procedimiento no ha contribuido a que desarrollen el gusto por aprender (expresión de la motivación académica intrínseca). Por ello, es importante identificar cuáles son los factores ó elementos que se relacionan con el origen y mantenimiento de la motivación intrínseca y los que se asocian con la ausencia de ésta. Esperamos que los resultados de la presente investigación contribuyan con la identificación de algunos de esos elementos; a fin de que sean fomentados para incrementar la motivación intrínseca, orientar la internalización de la motivación extrínseca y evitar en alguna medida la desmotivación académica.

1.3 OBJETIVOS.-

1.3.1 General:

Establecer si existen relaciones significativas entre las dimensiones y áreas del Clima Social Familiar y los tipos y subtipos de Motivación Académica y Desmotivación en los estudiantes del 3^{er.} y 4^{to.} de Secundaria pertenecientes a colegios católicos de Lima Metropolitana.

1.3.2 Específicos:

1. Establecer si existen relaciones significativas entre la “dimensión Relaciones del Clima Social Familiar” y los “tipos y subtipos de Motivación Académica y Desmotivación” en los estudiantes del 3^{er.} y 4^{to.} de Secundaria pertenecientes a colegios católicos de Lima Metropolitana.
2. Establecer si existen relaciones significativas entre el “área Cohesión de la dimensión Relaciones del Clima Social Familiar” y los “tipos y subtipos de Motivación Académica y Desmotivación” en los estudiantes del 3^{er.} y 4^{to.} de Secundaria pertenecientes a colegios católicos de Lima Metropolitana.
3. Establecer si existen relaciones significativas entre el “área Expresividad de la dimensión Relaciones del Clima Social Familiar” y los “tipos y subtipos de Motivación Académica y Desmotivación” en los estudiantes del 3^{er.} y 4^{to.} de Secundaria pertenecientes a colegios católicos de Lima Metropolitana.
4. Establecer si existen relaciones significativas entre el “área Conflicto de la dimensión Relaciones del Clima Social Familiar” y los “tipos y subtipos de Motivación Académica y Desmotivación”

en los estudiantes del 3^{er.} y 4^{to.} de Secundaria pertenecientes a colegios católicos de Lima Metropolitana.

5. Establecer si existen relaciones significativas entre la “dimensión Desarrollo del Clima Social Familiar” y los “tipos y subtipos de Motivación Académica y Desmotivación” en los estudiantes del 3^{er.} y 4^{to.} de Secundaria pertenecientes a colegios católicos de Lima Metropolitana.
6. Establecer si existen relaciones significativas entre el “área Autonomía de la dimensión Desarrollo del Clima Social Familiar” y los “tipos y subtipos de Motivación Académica y Desmotivación” en los estudiantes del 3^{er.} y 4^{to.} de Secundaria pertenecientes a colegios católicos de Lima Metropolitana.
7. Establecer si existen relaciones significativas entre el “área Actuación de la dimensión Desarrollo del Clima Social Familiar” y los “tipos y subtipos de Motivación Académica y Desmotivación” en los estudiantes del 3^{er.} y 4^{to.} de Secundaria pertenecientes a colegios católicos de Lima Metropolitana.
8. Establecer si existen relaciones significativas entre el “área Intelectual-cultural de la dimensión Desarrollo del Clima Social Familiar” y los “tipos y subtipos de Motivación Académica y Desmotivación” en los estudiantes del 3^{er.} y 4^{to.} de Secundaria pertenecientes a colegios católicos de Lima Metropolitana.
9. Establecer si existen relaciones significativas entre el “área Social-recreativo de la dimensión Desarrollo del Clima Social Familiar” y los “tipos y subtipos de Motivación Académica y Desmotivación” en los estudiantes del 3^{er.} y 4^{to.} de Secundaria pertenecientes a colegios católicos de Lima Metropolitana.

10. Establecer si existen relaciones significativas entre el “área Moral-religioso de la dimensión Desarrollo del Clima Social Familiar” y los “tipos y subtipos de Motivación Académica y Desmotivación” en los estudiantes del 3^{er.} y 4^{to.} de Secundaria pertenecientes a colegios católicos de Lima Metropolitana.
11. Establecer si existen relaciones significativas entre la “dimensión Estabilidad del Clima Social Familiar” y los “tipos y subtipos de Motivación Académica Intrínseca y Desmotivación” en los estudiantes del 3^{er.} y 4^{to.} de Secundaria pertenecientes a colegios católicos de Lima Metropolitana.
12. Establecer si existen relaciones significativas entre el “área Organización de la dimensión Estabilidad del Clima Social Familiar” y los “tipos y subtipos de Motivación Académica Intrínseca y Desmotivación” en los estudiantes del 3^{er.} y 4^{to.} de Secundaria pertenecientes a colegios católicos de Lima Metropolitana.
13. Establecer si existen relaciones significativas entre el “área Control de la dimensión Estabilidad del Clima Social Familiar” y los “tipos y subtipos de Motivación Académica Intrínseca y Desmotivación” en los estudiantes del 3^{er.} y 4^{to.} de Secundaria pertenecientes a colegios católicos de Lima Metropolitana.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 ANTECEDENTES.-

2.1.1 Antecedentes en el ámbito nacional.-

a) Estudios nacionales referidos a la Motivación.-

Recién desde la década del 70 del siglo pasado se empieza a investigar en nuestro país sobre la variable Motivación, sin embargo son pocas las investigaciones que se han realizado, y mucho menos respecto a las variables de Motivación Académica o Motivación escolar, Motivación para el aprendizaje o Motivación para el estudio.

Recientemente, García (2004) indagó sobre las relaciones entre motivación, estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico en escolares del 5^{to} de Secundaria y encontró que las variables más relacionadas al rendimiento son el autoconcepto académico y los componentes motivacionales: valor de la tarea, creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje. Así mismo, halló que la motivación intrínseca es menor que la extrínseca, tanto en varones como en mujeres; con bajo, regular, e incluso alto rendimiento académico. Lo que se encontró probablemente fue lo que se esperaba, ya que nuestra educación tradicional fomenta primordialmente el desarrollo de la motivación extrínseca en vez de la intrínseca. A partir de estos hallazgos surgen las principales interrogantes de la presente investigación: ¿Qué factores disminuyen o incrementan la motivación intrínseca y extrínseca de los estudiantes Secundarios? ¿Qué factores desmotivan a los estudiantes? y ¿Qué elementos o aspectos de la vida familiar están relacionadas con la disminución o incremento de la motivación académica?.

b) Estudios nacionales referidos a la Familia.-

En nuestro país, durante las décadas del 60 y 70 del siglo pasado, se comenzó a indagar en las ciencias sociales, la educación y la psicología; sobre la variable Familia. Luego, se relanzó el interés sobre estos temas a partir de la década del 90 del ese mismo siglo, primando dos marcos de interpretación: el Enfoque de la Ecología Social y el Enfoque Sistémico.

Guerra (1993), desde el enfoque Ecológico Social, relacionó el clima social de la familia con el rendimiento académico de estudiantes del 2^{do}. al 5^{to}. año de Secundaria y encontró relaciones significativas, sobre todo con las áreas de cohesión, expresividad y bajo conflicto familiar. En cambio, no encontró relaciones importantes con las áreas

de autonomía, actuación, desarrollo intelectual-cultural, social-recreativo y control familiar. Kemper (2000), con el mismo enfoque ecológico social, midió la influencia de la práctica religiosa y del género de los miembros familiares sobre el clima social familiar, y no encontró diferencias significativas entre las familias religiosas activas y no activas en cuanto al clima familiar, salvo en la dimensión de Estabilidad.

Zavala (2001), relacionó el clima social familiar con los intereses vocacionales y los tipos caracterológicos; y encontró relaciones significativas entre los intereses vocacionales y la Estabilidad familiar; en cambio, no halló relaciones importantes con las dimensiones de Relaciones y Desarrollo familiar. Y en cuanto a los tipos caracterológicos, encontró relaciones significativas con las tres dimensiones del clima familiar: Relaciones, Desarrollo y Estabilidad. Recientemente, Huayhuarina (2011) relacionó las dimensiones y áreas del clima social familiar con la autoestima y estrategias de afrontamiento en adolescentes de 12 a 17 años, con y sin intento de suicidio y encontró relaciones significativas entre las dimensiones y áreas del clima social familiar (menos el área Autonomía) con la autoestima. Así también encontró altas correlaciones de las áreas cohesión, intelectual-cultural, organización y moralidad-religiosidad, conflicto; con las estrategias de afrontamiento (modos en que las personas responden ante situaciones estresantes).

Reusche (1995), desde un Enfoque Sistémico estudió sobre el funcionamiento y la estructura familiar de los adolescentes en relación con su rendimiento escolar, y encontró diferencias significativas. Los de mayor rendimiento escolar tenían mayor contacto afectivo y más autonomía que los de bajo rendimiento. Con el mismo Enfoque Sistémico, Gonzales (1998) y Huerta (1999), indagaron sobre el funcionamiento familiar y los tipos de familia, y su relación con la violencia en los adolescentes; encontrando relaciones significativas. Más adelante, Condori (2002) también exploró, con el mismo Enfoque,

sobre el funcionamiento familiar y situaciones de crisis en adolescentes infractores y no infractores, encontrando relaciones significativas.

Camacho (2002) por su parte, desde el Enfoque Sistémico, indagó sobre la percepción del tipo de familia y los valores interpersonales en los adolescentes, y no encontró relaciones significativas. Por otro lado, Huamansupa (2002) examinó el funcionamiento familiar de estudiantes Secundarios con alto y bajo rendimiento académico encontrando que la variable familiar de cohesión influye sobre el rendimiento de los alumnos. También identificó que el funcionamiento familiar es diferente en alumnos de alto y bajo rendimiento.

Posteriormente, Tueros (2004) con el Enfoque Sistémico, realizó una investigación en niños, sobre la cohesión y adaptabilidad familiar y su relación con el rendimiento académico; encontrando que la cohesión y sobre todo la adaptabilidad familiar se encuentran significativamente relacionadas con el rendimiento académico. Por su parte, Ferreira (2003) exploró el sistema de interacción familiar asociado a la autoestima en adolescentes con abandono moral o prostitución, encontrando que existen diferencias significativas en cuanto a la cohesión, adaptabilidad y tipos de familia, entre el grupo en situación de abandono moral con otro sin abandono; y que éstos influyen en la autoestima de los niños de ambos grupos. De esta manera, se puede apreciar que en las investigaciones mencionadas las variables del contexto familiar tienen gran influencia sobre las demás variables estudiadas.

Así Arenas (2009) a través de un estudio correlacional indagó sobre la funcionalidad familiar y la depresión en adolescentes del distrito del Agustino, al igual que los demás investigadores mencionados, interpreta los resultados desde el Enfoque Sistémico y recoge los datos con la Escala de Evaluación de Cohesión y Adaptabilidad Familiar (FACES III) de Olson para conocer el nivel de

funcionalidad familiar que perciben los sujetos en sus hogares. Se halló que la percepción de los niveles de funcionalidad familiar y su relación con la presencia o ausencia de depresión en adolescentes no presenta relación significativa en la muestra estudiada, así mismo dichas variables no se diferencian significativamente según sexo. Por último, en cuanto a la relación entre la presencia o ausencia de depresión según el sexo, no se hallaron diferencias significativas.

2.1.2 ANTECEDENTES EN EL ÁMBITO INTERNACIONAL.-

a) *Estudios extranjeros referidos a la Motivación.-*

En el extranjero, diversas investigaciones han demostrado la importancia de la Orientación Motivacional (intrínseca – extrínseca) a través de la asociación de la motivación intrínseca con el autoconcepto, locus de control interno y baja ansiedad académica; así también con comportamientos competentes, tales como la curiosidad, exploración, persistencia en las tareas y preferencia por los desafíos (Amabile; Boggiano, Main y Katz; Deci, Nezlek y Sheinman; Harackiewicz; Harter y Connell; Ryan, Mims y Koestner; citados por Ginsburg y Bronstein, 1993).

Harter (2001) ha realizado múltiples estudios sobre la variable Motivación con relación a la vida escolar y encontró la presencia de un cambio sistemático de la orientación de la motivación (intrínseca – extrínseca) relacionado con el grado escolar. Así encontró que los alumnos del 3^{ro}. de Primaria presentaban alta motivación intrínseca, en cambio, los del 3^{ro}. de Secundaria poseían alta motivación extrínseca. Cabe resaltar que el cambio drástico se daba en el paso al nivel Secundario, de 6^{to}. de Primaria a 1^{ro}. de Secundaria; es ahí donde se presentaba la caída principal de la motivación intrínseca. Son vastos

los estudios internacionales que documentan la baja de la motivación intrínseca en el 1^{ro.} de Secundaria (Brush; Eccles y Midgley; Eccles y cols.; Harter; Simmons y Blyth; Simmons y Carleton-Ford; Simmons, Rosemberg y Rosemberg; citados por Harter, 2001). Sin embargo, Gottfried (Harter, 2001) especificó que dicha disminución era más significativa en las asignaturas de lectura, ciencias, matemáticas y ciencias sociales; es decir, la motivación intrínseca no disminuía en todas las áreas.

Las explicaciones que han dado diversos autores sobre la disminución de la motivación intrínseca al iniciar la Secundaria son (Harter, 2001):

1. La cultura escolar que enfrentan los alumnos del nivel Secundaria fuerza más una orientación motivacional externa. Por ejemplo, las evaluaciones que se hacen en este nivel educativo se dan sobre todo a través de calificaciones cuantitativas, lo que disminuye el interés del alumno por el proceso de aprendizaje. En cambio; en el nivel Primario, las evaluaciones tienen una fuerte presencia de incentivos simbólicos afectivos.
2. Los cambios críticos y específicos que se dan en el ambiente escolar, pues la Secundaria se caracteriza como un ambiente más impersonal, más formal, más evaluativo y más competitivo que la Primaria. Los maestros principalmente comunican estos valores y estándares de cambio. También se pone más énfasis a la comparación social, puesto que se usan pruebas estandarizadas y el desempeño individual se hace más público. Además, los alumnos perciben que el maestro tiene mayor control sobre los resultados de sus evaluaciones que ellos mismos. Estos cambios que se dan en el paso a la Secundaria tienen influencia sobre la individualidad y hacen que los estudiantes presten más atención a las evaluaciones de su habilidad que al aprendizaje mismo, y ello acarrea un efecto negativo sobre la motivación para el aprendizaje.

De esta manera, no hay un ajuste entre persona y ambiente (alumno y escuela) y esta falta de ajuste produce cambios negativos en las autoevaluaciones y actitudes hacia el aprendizaje escolar. Eccles y Midgley (Harter, 2001) también encontraron que los maestros de Secundaria se volvían más controladores e impersonales con sus alumnos, y si bien éstos últimos buscan más autonomía, también necesitan más apoyo personal de sus maestros.

Harter (2001) critica las explicaciones precedidas, a partir de estudios que realizó posteriormente, indicando que dichos estudios:

1. No parten de investigaciones longitudinales.
2. No toman en cuenta las diferencias individuales frente a las transiciones educativas.
3. No toman en cuenta las percepciones de los estudiantes acerca de los cambios en el ambiente educativo y en las prácticas educativas, tampoco toman en cuenta las autopercepciones de los estudiantes sobre sus habilidades.

Harter (2001) encontró que la motivación intrínseca no se disminuía en todos los estudiantes, ya que evaluó esta motivación en alumnos que cursaban el 6^{to}. de Primaria y luego cuando pasaron a 1^{ro}. de Secundaria y encontró que algunos de ellos disminuyeron su motivación intrínseca, otros aumentaron y el resto no reportaron cambios en su orientación motivacional (intrínseca – extrínseca). Los estudiantes que manifestaron que su desempeño académico había disminuido debido a su transición a la Secundaria, mostraron menor motivación intrínseca. Los que se sentían más competentes en la Secundaria, reportaron incrementos en su motivación intrínseca. Y aquellos que no reportaron cambios en sus niveles de competencia académica tampoco evidenciaron cambios en su motivación intrínseca. La investigadora también encontró que los alumnos Secundarios que percibían los cambios de la filosofía educativa y el incremento de la

comparación social, como cambios favorables, poseían alta motivación intrínseca; en cambio, los alumnos que más bien percibían dichos cambios como debilitantes, presentaban baja motivación intrínseca.

Finalmente, otras investigaciones también han demostrado que la orientación motivacional (intrínseca-extrínseca) juega un rol importante en el rendimiento académico, el aprendizaje, los sentimientos de competencia académica y las percepciones de causalidad para el éxito y el fracaso académico (Dweck y Elliot; Grolnick y Ryan; Harter y Conell; citados por Ginsburg y Bronstein, 1993).

b) Estudios extranjeros referidos a la Familia.-

Respecto a la variable Familia, Arancibia (1999) ha sintetizado los resultados de diversas investigaciones realizadas entre las décadas del 70 y el 90 del siglo pasado que demuestran el importante rol que cumple la familia para el logro de los objetivos educativos. A continuación haremos referencia a algunos de estos estudios que relacionan diversas variables de la familia (su estructura, estilos de relación, actitudes y conductas de los padres) con el rendimiento y la adaptación escolar.

Diversas investigaciones han explorado la influencia de la Estructura Familiar sobre el rendimiento y la adaptación escolar de niños y adolescentes. La Estructura Familiar o Composición de la familia comprende a las familias intactas (presencia de ambos padres), reconstituidas (donde uno de los padres vuelve a formar pareja, luego de una separación o divorcio) y familias uniparentales. Si bien algunas de estas investigaciones internacionales plantean que el divorcio y la separación de los padres tiene efectos negativos sobre el desarrollo y rendimiento de los hijos, otras investigaciones plantean todo lo

contrario. En general, estas investigaciones demuestran que la estructura familiar tiene algún grado de incidencia sobre el desempeño académico y especialmente sobre el grado de adaptación al sistema escolar; puesto que en estas investigaciones se encontró que al comparar los tres grupos (familias intactas, reconstituidas y uniparentales) con respecto a puntajes de rendimiento académico y notas escolares, las diferencias atribuibles a la estructura familiar fueron estadísticamente significativas. Sin embargo, mayores diferencias entre los tres grupos aparecieron en relación a la deserción escolar, pues los alumnos de familias reconstituidas y uniparentales tenían tres veces más probabilidad de dejar el colegio antes de la graduación que aquellos de familias intactas.

Otros aspectos estudiados sobre la familia, aunque de manera escasa, han sido los Estilos de Relaciones Familiares. Es decir, la percepción que tiene el niño en relación al apoyo brindado por sus padres y el grado de cercanía con cada uno de ellos, así como la existencia de un ambiente grato, apoyador y en el que primen las buenas relaciones interpersonales. Estos aspectos de la familia se estudiaron desde las Teorías Ecológicas y de los Sistemas, los que revaloran la influencia de los ambientes familiares y escolares sobre el desarrollo social del niño; así lo determinaron las investigaciones de Moos y Sameroff (Arancibia, 1999). A partir de estas teorías, el Ambiente es concebido como el clima de relaciones experimentadas en el hogar y en el colegio, y en las investigaciones se determinó que los niños que tenían buenas relaciones con sus padres tenían un mejor desempeño escolar. Así, se encontró que las experiencias familiares se asocian a la adaptación escolar, evidenciándose que las evaluaciones positivas o negativas que hacen los niños de la relación con sus progenitores serían predictores significativos de la adaptación escolar; como también lo son las percepciones que los jóvenes tienen del grado en que reciben apoyo adecuado de parte de los miembros de su familia. Otros resultados interesantes muestran que los niños de familias “laissezfaire”, con reglas inconsistentes y poco claras, y los

niños de familias autoritarias tendían a ser evaluados por los profesores como menos motivados, menos persistentes y menos satisfechos con el trabajo escolar. Esto concuerda con otros estudios que demuestran que los niños de familias permisivas y autoritarias son menos independientes, socialmente menos responsables y les va peor en el colegio, en comparación a los niños de familias democráticas. En general, los resultados indican que las experiencias familiares de los estudiantes son especialmente importantes para la adaptación académica. El hecho de que el niño o el adolescente perciban que la relación con sus padres es más fluida y positiva, influye en el concepto de sí mismo. Sin embargo, estas investigaciones aún no arrojan suficiente información como para asegurar que las relaciones positivas familiares generarían mejores rendimientos escolares, “aún falta investigación al respecto” (Arancibia, 1999; p. 250).

Finalmente, también se han estudiado las Actitudes y Conductas de los padres en relación a la educación de sus hijos. Al respecto se ha encontrado que la variable Apoyo, es decir, la acogida, escucha y protección de los padres a las labores escolares se relaciona significativamente con el rendimiento y la adaptación escolar. Así mismo, las Expectativas educacionales de los padres hacia sus hijos también tienen una correlación positiva con el buen desempeño escolar. Y a diferencia de estas variables, la Presión de los padres sobre el desempeño escolar se correlaciona negativamente. Arancibia (1999) documenta muy bien los detalles sobre dichos estudios.

c) Estudios extranjeros referidos a la Familia y su relación con la Motivación:

A diferencia de las investigaciones nacionales, existe una serie de estudios extranjeros acerca de la influencia de la variable familia sobre la orientación motivacional (intrínseca – extrínseca) de los hijos. Estas investigaciones evidencian que la motivación intrínseca y otros recursos internos se constituirían en las herramientas internas del estudiante, mientras que las actitudes de los padres se transformarían en procesos mediadores que permiten el desarrollo de estos recursos internos, los cuales a su vez influirían positivamente sobre el rendimiento académico. Sin embargo, aún no existe demasiada investigación en torno a cómo los agentes socializadores (padres, maestros) influyen en el desarrollo de la orientación motivacional (Arancibia, 1999).

Dornbusch, Elworth y Ritter (Ginsburg y Bronstein, 1993) encontraron que los adolescentes que reportaban que sus padres respondían a sus calificaciones con refuerzos extrínsecos ó castigos, o que no se involucraban; se esforzaban menos en la escuela y tenían un promedio de notas más bajo; y por el contrario, el incentivo parental (los elogios) en relación a las notas, se correlacionaba positivamente con el esfuerzo y el rendimiento académico.

Diversos estudios han demostrado la importancia del ambiente en el desarrollo de la orientación motivacional (intrínseca – extrínseca) de los niños. Al respecto Ginsburg y Bronstein (1993) refieren, citando a Deci y Ryan, que los ambientes que proveen desafíos óptimos en sus integrantes, que permiten una retroalimentación que promueve el desarrollo de competencias y el comportamiento autónomo; facilitan el desarrollo de la motivación intrínseca. Por el contrario, los ambientes con aspectos más controladores, tales como el uso de *refuerzos* (Greene, Sternberg y Lepper), *fechas tope* (Amabile, DeJong y Lepper)

o *vigilancia* (Lepper, Greene, Plant y Ryan) van a debilitar la motivación intrínseca y fomentar la motivación extrínseca.

Dornbush, Ritter, Leiderman, Roberts, y Fraleigh (Ginsburg y Bronstein, 1993) encontraron que los alumnos de enseñanza media con padres de autoridad democrática presentaban notas más altas que los hijos de padres autoritarios o permisivos. Grolnick y otros (citados por Ginsburg y Bronstein, 1993) encontraron que el apoyo parental hacia la autonomía del niño (que enfatiza la independencia en vez de la obediencia, el razonamiento en oposición al castigo e incluye a los niños en la toma de decisiones) se relacionaba positivamente con la regulación auto-iniciada en el salón de clases, competencias percibidas y rendimiento académico.

Así, Ginsburg y Bronstein (1993) examinaron tres factores parentales/familiares en relación a la orientación motivacional intrínseca-extrínseca en el salón de clases y el rendimiento académico de alumnos del 5^{to}. de educación básica:

1. La vigilancia parental de las tareas (comunicación demasiada controladora) se relaciona negativamente con la motivación intrínseca y el desempeño escolar.
2. Las reacciones parentales a las notas a través de la crítica y el castigo, estar poco involucrado o usar refuerzo extrínseco; se relacionan negativamente con la motivación intrínseca y el rendimiento académico. En cambio, el incentivo parental (elogios) se asocia positivamente con las mismas variables.
3. Los estilos familiares sobre-controladores o muy poco controladores, se relacionan negativamente con la motivación intrínseca y el rendimiento académico de los estudiantes.

Mientras más involucrados estaban los padres en supervisar y ayudar a sus hijos en las tareas, recordándoles que las hagan; los estudiantes reportaban depender más de fuentes externas para guiar y

evaluar su comportamiento académico, además sus calificaciones eran más bajas. Estos estudiantes fueron evaluados por sus profesores como alumnos con menos iniciativa, autonomía, persistencia y satisfacción en sus trabajos escolares. Así mismo, los refuerzos extrínsecos, ofrecidos en respuesta a las buenas ó malas calificaciones, se asociaban a un rendimiento académico más pobre.

Por su parte, Grolnick y Slowiaczek (Arancibia, 1999) evaluaron y relacionaron el compromiso parental con el desempeño escolar y la motivación de los hijos. Los resultados indicaron que las madres se comprometían (involucraban) más que los padres en la educación de sus hijos. Se encontraron que algunos tipos de compromiso parental se relacionaban indirectamente con el desempeño escolar y con algunos recursos motivacionales.

Las diversas investigaciones que se han realizado sobre la familia y su relación con los diversos recursos internos de los hijos (motivación intrínseca, locus de control, etc.) demuestran que las variables familiares determinan la conformación de dichos recursos del estudiante, siendo estas variables centrales para mejorar el rendimiento académico, por lo tanto, es necesario actuar también en el ámbito de la familia para estimular dichos recursos (Arancibia, 1999).

Finalmente, respecto a los estudios que relacionan los recursos internos con la variable Clima Social Familiar, sólo se conoce el estudio longitudinal de Mestre, Samper y Pérez-Delgado (2001) quienes relacionan el Autoconcepto con el clima social familiar, en adolescentes. Las investigaciones reportaron que las áreas del clima social de la familia como cohesión, expresividad y organización, guardaban una relación positiva con todas las áreas del autoconcepto, mientras que el área de conflictividad familiar mantenía una relación negativa.

Como se ha revisado, sucintamente, en el país se ha indagado sobre diversos aspectos de la variable Familia pero no se ha relacionado con la variable Motivación; y si bien en el extranjero se ha investigado sobre esta relación, los estudios realizados no son suficientes, tal como refiere Arancibia (1999). La presente investigación pretende dar más luces al respecto.

2.2 BASES TEÓRICAS DEL ESTUDIO.-

2.2.1 LA MOTIVACIÓN ACADÉMICA O MOTIVACIÓN PARA APRENDER.-

Durante largo tiempo la variable motivación ha sido estudiada desde diversos enfoques y teorías, las que más han repercutido en el campo educativo son las de corte Conductual, Humanista y Cognoscitivo (Woolfolk, 1996; Huertas, 1997; Díaz-Barriga y Hernández, 2002). A continuación se hace una breve referencia sobre estos:

Las Teorías Conductuales.- Se basan en los conceptos de recompensa y castigo, para explicar los procesos motivacionales, fomentando así principalmente el refuerzo extrínseco. Su teórico más importante es Skinner (Ryan y Deci, 2000) quien en la década del 50 del siglo pasado, sostenía con su Teoría Operante que toda conducta está motivada externamente por premios ó castigos. Más adelante, los teóricos del Aprendizaje Social integraron los planteamientos conductuales y cognoscitivos, y enfatizaron el rol tanto del refuerzo extrínseco como del intrínseco. Bandura, el principal representante de la Teoría del Aprendizaje Social , habla de “*expectativa*”, indicando

que la motivación está en relación directa con las expectativas que tiene el sujeto para alcanzar sus metas y con el valor que tienen para él, dichas metas (Woolfolk, 1996). Sin embargo, al igual que otros teóricos, Bandura sólo ha tratado la Motivación como un concepto unitario (Ryan y Deci, 2000).

Las Teorías Humanistas.- Se desarrollaron en la década del 40 del siglo pasado, como una reacción contra la perspectiva conductual y el psicoanálisis de Freud (Woolfolk, 1996). La Teorías Humanistas enfatizan el refuerzo intrínseco de la motivación, así Maslow habla de "*autorrealización*", Rogers y Freiberg de "*tendencia de actualización innata*". Los planteamientos humanistas consideran que las personas están motivadas de modo continuo por la necesidad innata de explotar su potencial. Entienden la motivación como un rasgo de la personalidad. Más adelante, a finales del siglo pasado, los investigadores Deci, Vallerand, Pelletier y Ryan; tomando los aportes del paradigma cognitivo, hablan de "*autodeterminación*". Por ello, Deci y Ryan postulan la Teoría de la Auto-Determinación. Enfoque teórico que se usará para interpretar los resultados de la presente investigación.

Las Teorías Cognoscitivas.- Se desarrollaron también como una reacción a las perspectivas Conductuales. En la psicología, las teorías cognitivas tradicionales clasifican la motivación en intrínseca y extrínseca pero enfatizan el refuerzo intrínseco ya que consideran que las conductas no responden preponderantemente a eventos externos, sino más bien a internos, a los pensamientos; es decir, a las interpretaciones que hacemos de nuestras experiencias. Posteriormente surgieron otros conceptos que Woolfolk (1996) sintetiza bien; así por ejemplo: Miller, Galanter y Pribam refieren que la conducta se inicia y regula mediante "*planes*"; Locke y Latham hablan de "*metas*"; Ortony, Clore y Collins de "*esquemas*"; Vroom de "*expectativas*"; Weiner y Fritz Heider de "*atributos*", Covington de

“interés”, Festinger de “*disonancia Cognitiva*”, Markus y Nurius de “*autoconcepto*”.

Huertas (1997) plantea una visión cognitiva de la Motivación y refiere que las disposiciones conscientes o cognitivas caracterizan al proceso motivacional por dos razones:

1. Por la interpretación que se da de las demandas de la situación en la que se va a producir la acción y del resultado de ésta tarea.
2. Por las creencias y valores que añaden estimación a determinadas acciones y metas.

Desde un enfoque cognitivo, la motivación se entiende como un proceso exclusivo del ser humano ya que tiene un grado de voluntariedad y se dirige a un propósito. Es un proceso psicológico, por lo tanto no es meramente cognitivo, pues presenta un alto componente afectivo, que determina la planificación y la actuación del sujeto. Huertas (1997) también refiere que los rasgos distintivos del fenómeno motivacional son:

- a) Su carácter activo y voluntario, ya que impulsa y brinda energía al sujeto.
- b) Su persistencia en el tiempo, si bien fluye permanece en el sujeto adaptándose según las circunstancias.
- c) Se vincula con necesidades adaptativas, puesto que permite la adaptación y el equilibrio del sujeto.
- d) Incluye componentes afectivos, puesto que está cargada emocionalmente.
- e) Se dirige hacia una meta, ya que una acción es motivada cuando se realiza para alcanzar un objetivo.

Como proceso psicológico, la motivación es un proceso dinámico, en donde se incluyen todos aquellos factores cognitivos y afectivos que influyen en la elección, iniciación, dirección, magnitud y

calidad de una acción que persigue alcanzar un fin determinado. Ese dinamismo motivacional que está dentro del sujeto está regulado y graduado por tres dimensiones ó coordinadas que tratan de clarificar y organizar el complejo campo motivacional (Huertas, 1997):

1. *Aproximación – Evitación:* La aproximación se da cuando actuamos para lograr algo (por ejemplo el éxito, la meta) y la evitación se produce cuando actuamos para evitar algo (el fracaso por ejemplo).
2. *Autorregulación – Regulación Externa:* Cuando el origen del motivo es interno, es decir que surge desde la persona, es intrínseco (autorregulación) y cuando el motivo surge desde eventos externos, es extrínseco (regulación externa). Esta dimensión de Internalidad y Externalidad, es la que se analiza en la presente investigación.
3. *Profundización – Superficialidad:* Los motivos generales, llamados también implícitos (profundos) son tendencias básicas del ser humano, muchas veces no conscientes, como por ejemplo: el trabajar, el relacionarnos, etc.; mientras que los motivos específicos o concretos (superficiales) son conscientes y requieren de un cierto grado de planificación; por ejemplo: ejecutar una tarea específica, comprar un vestido, etc.

A partir de las características de los enfoques Humanistas y Cognoscitivos, Woolfolk (1996) construye una interesante definición de la Motivación para aprender, o lo que en la presente investigación denominamos, Motivación Académica, que se expresaría así: La motivación para aprender es la tendencia del estudiante a encontrar actividades académicas significativas y valiosas, y se fomenta cuando las fuentes de motivación son intrínsecas, cuando las metas son un reto personal, cuando el estudiante se enfoca en las tareas y se orienta al dominio de éstas, y atribuye sus éxitos y fracasos a causas controlables y piensa que puede mejorar sus capacidades.

En la Tabla 1 observamos las principales características de los enfoques revisados (Conductistas, Humanistas y Cognoscitivos), en lo que respecta a la motivación en el campo educativo. Encontramos a sus representantes más destacados, teorías postuladas por estos, sus explicaciones acerca de las fuentes de motivación, factores que influyen sobre ella, metas, tipo de participación, motivación de logro, atribuciones posibles y concepto de capacidad. Es notoria la diferencia que se marca sobre todo entre los enfoques Humanistas y Cognoscitivos frente a los enfoques Conductistas en torno a cómo conciben el fenómeno motivacional.

La Tabla 1 también nos permite ubicar mejor La Teoría de la Auto-Determinación con sus principales representantes: Deci, Ryan, Vallerand y Pelletier. Este es el enfoque teórico que nos permitirá interpretar los resultados de la presente investigación.

Tabla 1

Principales enfoques y teorías de la motivación en el contexto educativo (Adaptación y sistematización basada en Woolfolk, 1996; Huertas, 1997; Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

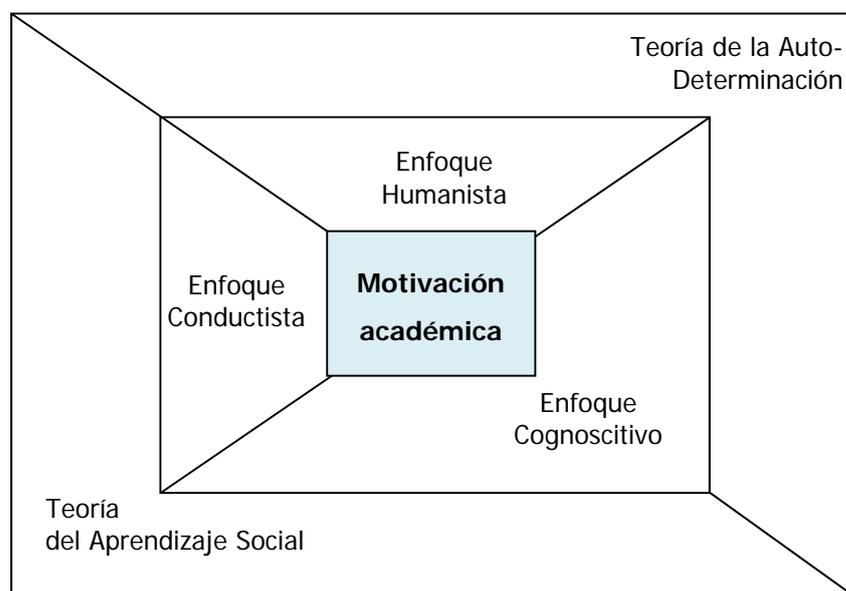
Enfoques	Conductistas	Humanistas	Cognoscitivos		
Representantes / Teorías	Skinner : <i>Teoría Operante</i>	Maslow: <i>Teoría de la Jerarquía de las necesidades</i> Rogers y Freiberg Atkinson y Mc Clelland: <i>Motivación de Logro</i>	Deci, Vallerand, Pelletier y Ryan: <i>Teoría de la Auto-Determinación</i>	Miller, Galanter y Pribam; Locke y Latham; Ortony y Clore Covington: <i>Teoría del Interés por sí mismo</i> Festinger: <i>Teoría de la disonancia cognitiva</i> Weiner y Heider: <i>Teoría de la atribución</i>	Bandura: <i>Teoría del Aprendizaje Social</i> Integra planteamientos Conductuales
Fuente de motivación	Extrínsecos (factores del entorno)	Intrínsecos (Factores personales: intereses, curiosidad)		Intrínsecos y extrínsecos	
Influencia sobre la motivación	Recompensas Castigos	Necesidad de autoestima Auto-actualización innata Logro Autorrealización Autodeterminación	Esquemas Expectativas Planes Atribuciones Interés Disonancia cognitiva Auto-concepto	Metas Expectativas Creencias de auto-eficacia	
Meta establecida	Rendimiento (superar a otros)	Aprendizaje (retos personales, superación de desafíos)			
Tipo de participación	Se compara con otras personas	Se enfoca en las tareas			
Motivación de logro	Búsqueda del placer y evitación del fracaso	Búsqueda del dominio de las tareas			
Atribuciones posibles	Los éxitos y fracasos se atribuyen a causas no controlables	Los éxitos y fracasos se atribuyen a causas controlables			
Concepto de capacidad	Son estables e imposibles de controlar	Se pueden mejorar con más trabajo y mayores conocimientos			

2.2.1.1 La Teoría de la Auto-Determinación.-

A partir de estudios experimentales de la conducta animal y luego de la conducta humana, Edward Deci en 1971 indagó acerca de los efectos de la mediación externa de los premios sobre la motivación intrínseca y más adelante, en 1985, junto con Richard Ryan desarrollaron la **Teoría de la Auto-Determinación** (*Self-Determination Theory*), que concibe la Motivación como un fenómeno dinámico y multidimensional, ya que distingue diferentes niveles y tipos de motivación basados en las diferentes razones o metas que dan origen a una acción (Ryan y Deci, 2000). Esta teoría es la que sirve de marco de referencia para la interpretación y el análisis de la variable Motivación Académica, en la presente investigación.

En la Figura 1, se representa la ubicación conceptual de la Teoría de la Auto-Determinación en el contexto de los enfoques teóricos más predominantes sobre la motivación en el campo educativo (motivación académica), que le permite definirse como una teoría que se fundamenta con los aportes del Humanismo y el Cognitismo.

Figura 1. Localización conceptual de la Teoría de la Auto-Determinación (Sistematización basada en Woolfolk, 1996; Huertas, 1997; Díaz-Barriga y Hernández, 2002).



La distinción básica que han hecho las diferentes teorías acerca de la motivación es intrínseca y extrínseca. La Motivación Intrínseca se refiere a aquella que lleva al sujeto a hacer algo porque le resulta interesante o agradable realizarlo; mientras que la Motivación Extrínseca es la que empuja al sujeto a hacer algo para conseguir resultados independientes de su acción. En la literatura clásica, tanto la motivación intrínseca como la extrínseca se presentan como constructos unidimensionales y contrarios; sin embargo, la Teoría de la Auto-Determinación de Deci y Ryan sostiene que existen varios subtipos de motivación intrínseca y extrínseca, y además plantea el estudio de la desmotivación (o ausencia de motivación). Conocer más sobre estos procesos permitiría promover una mayor participación voluntaria de los alumnos en las escuelas y mejores estrategias de enseñanza por parte del docente (Ryan y Deci, 2000).

En la Tabla 2 se puede apreciar la clasificación motivacional propuesta por la **Teoría de la Auto-Determinación** y sus subteorías. Para interpretar esta tabla hay que tener en cuenta que la Teoría de la Auto-Determinación sostiene que los ambientes del salón de clases y del hogar pueden facilitar u obstaculizar la motivación intrínseca, porque pueden favorecer o impedir la satisfacción de las necesidades de autonomía y de competencia (Ryan y Deci, 2000). Sin embargo, esto es sólo aplicable para actividades que son interesantes para el sujeto, que son novedosas, que involucran retos o tienen un valor estético. Esto es lo que específicamente explica la **Sub Teoría de la Evaluación Cognitiva**; pero para las actividades que no tienen tal encanto, los principios de esta sub teoría, no se aplican. Así, cuando las demandas sociales y roles requieren que el sujeto asuma responsabilidades sobre las tareas que no le son intrínsecamente interesantes, como se da muchas veces en los colegios, la motivación intrínseca llega a decrecer; en estos casos entra en juego otra dinámica, de la motivación extrínseca, explicada bajo los principios de la **Sub Teoría de la Integración Orgánismica** que se describe más adelante.

Tabla 2

Taxonomía de la Motivación Humana. El continuo de la Auto-Determinación (Adaptado de Ryan y Deci, 2000).

Teoría	AUTO-DETERMINACIÓN					
Sub teorías	Des motivación	Integración Organísmica				Evaluación Cognitiva
Tipos		Motivación Extrínseca				Motivación Intrínseca
Estilos o niveles de regulación	No Regulación	Regulación externa	Regulación Interna	Regulación Identificada	Regulación Integrada	Regulación Intrínseca
Procesos asociados	Percepción de no contingencia Baja percepción de competencia No relevante No intencional	Demanda de premios extrínsecos o castigos Acatamiento	El Ego comprometido Enfocado en la aprobación de uno mismo o de otros	Evaluación consciente de la actividad Auto evaluación de las metas	Jerarquización y síntesis de las metas Congruencia	Interés Disfrute Satisfacción inherente
Percepción del Locus de Causalidad	Impersonal	Externo	Ligeramente externo	Ligeramente interno	Interno	Interno

La Tabla 2 también expresa la dinámica que puede seguir el proceso motivacional desde la perspectiva de la Teoría de la Auto-Determinación, dicho proceso se denomina Internalización. **La Internalización** es el proceso de regulación de las conductas que son motivadas extrínsecamente. Pensando en un proceso continuo, el concepto de Internalización describe cómo algunos sujetos, motivados por algunas conductas, pueden pasar de un estado de indisposición (desmotivación), a un estado pasivo de acatamiento (motivación extrínseca) y pasar hasta un estado activo de compromiso personal (motivación intrínseca). Es decir, pueden ir de la

desmotivación hacia la motivación intrínseca (Ryan y Deci, 2000). A continuación se explica este proceso.

2.2.1.2 La Desmotivación.-

La Desmotivación o Amotivación es un estado de ausencia de motivación, ya sea intrínseca o extrínseca, un estado de falta de intención para actuar. Indica una falta de intencionalidad y del sentido de causación personal y resulta de no valorar una actividad, no sentirse competente para hacerlo ó no creer que se obtendrán los resultados deseados (Ryan y Deci, 2000). Los individuos están desmotivados cuando no perciben contingencias entre los resultados y las propias acciones, y más bien perciben sus conductas como causadas por fuerzas externas a su propio control (Bali, Cázares y Wisniewski; 1997). Así, las personas desmotivadas sienten que sus resultados son independientes de sus acciones y son causados por fuerzas ajenas a su control personal, de modo que experimentan sentimientos de incompetencia y bajas expectativas de logro (Manassero y Vásquez, 2000).

Se han identificado algunos desencadenantes de la desmotivación para el aprendizaje (desmotivación académica), según Ryan, Deci, y Vallerand (citados por González, 2005) estas son:

- a) Pensamientos sobre la propia falta de capacidad para realizar una tarea determinada. Esto puede presentarse en estudiantes hábiles ó poco hábiles.
- b) Convicción individual de que una determinada estrategia que se está utilizando no va a dar el resultado deseado en la consecución de las metas o los objetivos planteados. Esto sucede usualmente cuando el estudiante no dispone de otra estrategia más eficaz.
- c) Convencimiento que tiene el estudiante de que una tarea es difícil para él y de que no es competente para realizarla con éxito. Esta

experiencia puede tener su origen en repetidos fracasos previos en esa tarea o en otras situaciones similares.

- d) Sentimientos de indefensión y de falta de control, referidos a una percepción generalizada de que los resultados obtenidos no dependen en absoluto del esfuerzo desplegado y de que su conducta se origina por fuerzas que están fuera de su control. Por lo tanto cree que sus éxitos no dependen de él.
- e) Falta de valoración de la tarea. Esto surge como consecuencia de todo lo anterior o porque la tarea no satisface ninguno de los objetivos o metas del sujeto.

En esta situación el estudiante se siente desilusionado con las actividades académicas y se pregunta continuamente por qué tiene que asistir al colegio y como consecuencia tiende a no participar en las actividades escolares o a realizarlas sin mayor compromiso; en su máximo grado la desmotivación académica puede llevar al estudiante a abandonar los estudios (González, 2005). La Escala de Motivación Académica construida por Vallerand explora por ejemplo la ausencia de motivación a través de las siguientes afirmaciones que se dan como respuestas ante la pregunta: *¿Por qué vas al colegio?: “Sinceramente no lo sé, en realidad siento que estoy perdiendo mi tiempo en el colegio”, “En un principio tenía razones para ir al colegio, sin embargo ahora me pregunto si debo continuar”.*

2.2.1.3 La Motivación Extrínseca.-

La Motivación Extrínseca es un constructo que corresponde al tipo de motivación que conduce a la realización de una actividad con el fin de alcanzar algún resultado separable de la actividad misma. Es aquella fuerza externa al sujeto que lo incentiva a realizar una conducta a cambio de ganar un beneficio tangible que puede ser administrado por otros o autoadministrado. Si bien este tipo de motivación es contraria a la

motivación Intrínseca, Ryan y Deci proponen en la Teoría de la Auto-Determinación que la motivación extrínseca no es única, como clásicamente se creía, sino más bien, multidimensional, ya que puede variar ampliamente de acuerdo a los grados de autonomía (o autodeterminación) que ésta tenga. En este sentido, el sujeto puede experimentar desde una extrema motivación extrínseca hasta una leve motivación extrínseca (límitrofe con la intrínseca). Esta gradiente es explicada a través de un proceso de Integración de las conductas reguladas extrínsecamente.

Para explicar este proceso continuo de Integración, Deci y Ryan en 1985 (Ryan y Deci, 2000) plantean la **Sub Teoría de la Integración Organísmica** (*Organismic Integration Theory*), como una sub teoría de la Teoría de la Auto-Determinación. Este marco teórico fue introducido para resaltar las tendencias generales que tienen los organismos hacia la autonomía (autodeterminación) y de esta manera, detallar los diferentes tipos de motivación extrínseca y los factores contextuales que promueven o impiden la integración de la regulación de las conductas. **La Integración** es el proceso que describe cómo las conductas motivadas extrínsecamente pueden llegar a ser más auto-determinadas; pasando de una regulación externa a una interna y de la identificación a la integración; como se puede apreciar en la Tabla 2. En base a los niveles de regulación se pueden diferenciar cuatro subtipos de motivación extrínseca aplicados al campo educativo (Ryan y Deci, 2000 y González, 2005):

- 1. Motivación extrínseca de regulación externa.-** Es la motivación más extrema de la motivación extrínseca, por ende la menos autónoma. Está referida a la realización de conductas que están desempeñadas para satisfacer una demanda externa u obtener un premio contingente a la acción, uno impuesto externamente. Los sujetos que la experimentan tienen una percepción externa del locus de causalidad, es decir se perciben controlados por el entorno y no consideran que sus resultados dependan de él. Este tipo de motivación extrínseca es la más estudiada por las teorías clásicas de la motivación, sobre todo por la Teoría Operante de Skinner (Ryan y Deci,

2000). Ejemplo: *Manuel Ángello estudia para el examen de mañana porque si aprueba su padre le comprará un play station nuevo. Marita estudia para lograr una beca de ingreso a la Universidad.*

2. **Motivación extrínseca de regulación interna (o introyectada).**- Se da cuando la conducta del sujeto está completamente controlada por él, pero lo hace bajo presión, a fin de evitar sentimientos negativos o para aumentar su autoestima. Aunque la regulación es interna, la conducta introyectada no es experimentada por el sujeto como autodeterminada ya que todavía mantiene una percepción externa del locus de causalidad. La autorregulación que hace el sujeto de su conducta es inestable. Ejemplo: *Oscar siempre estudia matemáticas para que sus compañeros piensen que es inteligente y Micaela estudia para evitar que sus padres le llamen la atención.*

3. **Motivación extrínseca de regulación identificada.**- Esta forma de motivación se presenta con una mayor autonomía (o autodeterminación). Se da cuando el sujeto reconoce y acepta el valor implícito de una conducta llegando a identificarse con la importancia de ésta, por lo que la ejecuta libremente incluso aunque no le resulte agradable ni placentera. Sin embargo, esta motivación no deja de ser extrínseca porque la conducta sigue siendo un medio y no un fin en sí mismo que cause disfrute y satisfacción en el sujeto. Ejemplo: *Pedro se preocupa por mantener un buen promedio en el colegio para tener mayores oportunidades de ingresar a una universidad de prestigio.*

4. **Motivación extrínseca de regulación integrada.**- Recientemente propuesta por Ryan y Deci. Es la más autónoma de la motivación extrínseca y ocurre cuando las regulaciones identificadas han sido enteramente asimiladas por la personalidad y producen nuevas regulaciones, en congruencia con algunos valores, necesidades o metas personales. Esta asimilación se logra a través del autoexamen. Este tipo de motivación comparte ciertas cualidades con la motivación intrínseca (ambas son autónomas y no conflictivas); sin

embargo, está fijada extrínsecamente porque la conducta se lleva a cabo por su valor instrumental respecto a un resultado que es distinto de ella, aunque es querido y valorado por sí mismo. Ejemplo: *Nuria decide quedarse en casa y rechaza salir con sus amigos porque tiene que estudiar para el examen, si no lo aprueba repetirá el año escolar.*

El proceso de Internalización, que posibilita la regulación de las conductas motivadas extrínsecamente, se desarrolla a través de valores y regulaciones sociales que continuamente están siendo internalizados durante toda la vida. Este proceso depende de las experiencias anteriores del sujeto y de factores situacionales (Ryan y Deci, 2000). Las conductas motivadas extrínsecamente no son inherentemente interesantes, por lo que al principio deben ser impulsadas externamente. La primera razón por la que los sujetos probablemente se animarían a realizarlas sería porque valoran a otras personas, con quienes se sienten conectadas, como la familia, otro grupo o la sociedad. Esto sugiere que la internalización se facilita a través del sentido de pertenencia y de relación con las demás, con el grupo o cultura encaminada hacia una meta. Así, Ryan, Stiller y Lynch (Ryan y Deci, 2000) encontraron que las relaciones de los estudiantes con los profesores (o padres) están asociadas a procesos significativos de internalización de las regulaciones de las conductas de los estudiantes.

2.2.1.4 La Motivación Intrínseca.-

La Motivación Intrínseca es definida como aquella fuerza interna que empuja al sujeto a la realización de una actividad por la inherente satisfacción que le produce realizarla. Cuando una persona está intrínsecamente motivada está movida para realizar actos por la diversión o el desafío que le ocasionan dichos actos, más que por estímulos externos, presiones o premios (Ryan y Deci, 2000).

El constructo de motivación intrínseca surge como un conglomerado de tradiciones distintas. Históricamente aparece como tal en dos trabajos de White, el segundo de ellos presentado en el II Simposium de Motivación de Nebraska en 1959 y 1960, bajo el término de *effectance motivation* o *motivación de competencia* (Huertas, 1997). La perspectiva de White posee orígenes teóricos muy diversos, por un lado recoge ideas de algunos psicoanalistas americanos como Hartmann y Rapaport que hablan de la *“energía independiente del Yo”*, así mismo, también recoge los aportes de Murray sobre la *“tendencia a la autonomía”*, referido al análisis de las necesidades que no están guiadas por el impulso; por otro lado, también recoge de la perspectiva humanista de Goldstein y Maslow los aportes de las *“necesidades innatas de autoactualización”*.

La perspectiva de White se completa cuando toma los resultados que Harlow, que en la década del 50 descubrió, a través de trabajos empíricos de aprendizaje con animales, que la motivación de los monos para completar rompecabezas disminuía después de haber recibido refuerzo. Este descubrimiento sobre el efecto demoledor del “refuerzo” sobre algunas conductas animales dio inicio a la experimentación en el campo de la motivación humana. Estas investigaciones fueron iniciadas por: De Charms, Leeper, Greene y Nisbett, Deci y Ryan; durante la década del 70 (Huertas, 1997). Tal es así que el fenómeno de la motivación intrínseca fue reconocido primero a través de estudios experimentales en la conducta animal (White; citado por Ryan y Deci, 2000). En estas investigaciones se descubrió que muchos organismos muestran conductas exploratorias, juegan y curiosoan hasta en ausencia de refuerzos ó premios. Estas conductas espontáneas, aunque reflejan claramente beneficios adaptativos en el organismo, manifiestan no ser hechos por ninguna razón instrumental, sino más bien por las experiencias positivas asociadas con la práctica y extensión de algunas capacidades. Podríamos estar hablando de motivaciones intrínsecas.

En los humanos, la motivación intrínseca no sólo es una forma de motivación sino, la más profunda e importante. Pues los humanos desde

que nacen se muestran activos, curiosos y juguetones; exhibiendo destrezas para aprender y explorar, no requiriendo de incentivos extras para eso (Ryan y Deci, 2000). Esta natural tendencia motivacional es un elemento crítico en el desarrollo cognitivo, social y físico del sujeto porque es a través de la acción que uno se interesa, aumenta sus conocimientos y desarrolla sus habilidades. Si bien, la inclinación por las tareas interesantes y novedosas, y la asimilación y aplicación creativa de las habilidades, no están limitadas a la infancia; con el tiempo se afectan el desempeño, la persistencia y el bienestar que éstas producen en el sujeto (Ryan y La Guardia, citados por Ryan y Deci, 2000), ocasionando que la motivación intrínseca para ciertas actividades vaya descendiendo con la edad. Y a pesar de que existe evidencia observable de que los humanos estamos dotados con tendencias motivacionales intrínsecas, esta propensión parece ser expresada sólo ante condiciones específicas; al respecto, muchas investigaciones americanas han puesto énfasis en estas condiciones que mantienen y aumentan este especial tipo de motivación. La Teoría de la Auto-Determinación de Deci y Ryan, está específicamente enmarcada en términos de los factores sociales y ambientales que facilitan o disminuyen la motivación intrínseca. En el contexto escolar, estos autores consideran la motivación intrínseca como una tendencia innata a buscar la novedad y los retos, a ampliar y ejercitar las propias capacidades, a explorar y a aprender

La Teoría de la Auto-Determinación de Deci y Ryan también postula en 1985, la **Sub Teoría de la Evaluación Cognitiva** (*Cognitive Evaluation Theory*) en la que se identifica tres factores personales (necesidades básicas psicológicas) que condicionan el mantenimiento de la Motivación Intrínseca (Ryan y Deci, 2000; González, 2005):

1. **Los sentimientos de Autonomía.-** Describe la necesidad de actuar de manera voluntaria en alguna actividad; o dicho en términos atribucionales, tener una percepción interna del locus de causalidad. Estos sentimientos se dan cuando el sujeto percibe que su conducta es autodeterminada. No obstante, si el sujeto percibe que la tarea es externa a él y que no tiene ningún tipo de control sobre la misma, su

motivación intrínseca se verá afectada negativamente. Por lo tanto, los factores contextuales que favorecen la autonomía del sujeto mantienen la motivación intrínseca, mientras que los que potencian el control y la presión exterior hacia la actuación tienden a eliminarla. Cuanto más posibilidades tenga el sujeto de elegir una acción, cuanto más se le brinde razones para implicarse en actividades poco interesantes y cuanto más se fomente la autoevaluación; se estará favoreciendo el desarrollo de la autonomía del sujeto y por lo tanto de la aparición y mantenimiento de la motivación intrínseca. Muy por el contrario, las evaluaciones normativas, la competición y el uso indiscriminado de las recompensas generan un sentimiento de control externo y no de autonomía, por ende afectan la motivación intrínseca.

- 2. Los sentimientos de Competencia.-** Referido a la necesidad que tiene el sujeto de sentirse competente para tal ó cual área del conocimiento o de actuación. El sujeto se percibe competente si se implica en tareas de dificultad adecuada, esto quiere decir que si la tarea es fácil para él, le provocará aburrimiento; en cambio, las tareas difíciles le generarán frustración y sensación de incompetencia, desinterés y finalmente desmotivación. Además, los sentimientos de competencia se incrementarán más aún, si el sujeto recibe retroalimentación, es decir, si obtiene evidencias de que es eficaz en la ejecución de las tareas iniciadas, si se considera responsable del resultado obtenido, si logra identificar sus errores y especificar las estrategias de solución. Los sentimientos de competencia pueden aumentar la motivación intrínseca.
- 3. Las relaciones positivas.-** La búsqueda de relaciones positivas y de apoyo emocional ya sea de los padres, compañeros y profesores son otros factores personales que condicionan la aparición y mantenimiento de la motivación intrínseca, tanto en niños como en adolescentes. Cuando el sujeto experimenta el sentimiento de pertenencia a un grupo (familiar o escolar) es más probable que ejerza con gusto las actividades de dicho grupo. Esta necesidad puede facilitar la

internalización, es decir la regulación de las conductas positivas relacionadas con el grupo.

En síntesis, la Teoría de la Auto-Determinación se enfoca principalmente sobre estas necesidades básicas psicológicas sosteniendo que las conductas motivadas intrínsecamente son desempeñadas fuera de intereses secundarios y satisfacen las necesidades de competencia (autoeficacia), autonomía (autodeterminación) y de relaciones interpersonales. Teniendo en cuenta las tres necesidades descritas, Vallerand (citado por González, 2005) sostiene que en el contexto escolar se pueden diferenciar tres subtipos de motivación intrínseca en base a su finalidad:

- 1. Motivación intrínseca para conocer.-** Fuerza interna que lleva al sujeto a participar en una actividad por la satisfacción que experimenta aprendiendo o tratando de entender algo nuevo. Se relaciona con los constructos de exploración, metas de aprendizaje o curiosidad intrínseca. Ejemplo: *José lee muchos libros sobre los Incas para adquirir más información y porque disfruta aprender cosas nuevas sobre ellos.*
- 2. Motivación intrínseca para lograr metas.-** Fuerza interna que lleva al sujeto a hacer algo por el placer que siente cuando intenta lograr o crear algo. La atención del sujeto está centrada en el propio proceso y no tanto en el producto final o en el resultado. Está relacionado con términos como reto personal, motivación de logro o competencia personal; ya que también está vinculada al deseo de superarse a sí mismo. Ejemplo: *Isabel trabaja intensamente en la elaboración de su Tesis de doctorado porque disfruta tratando de hacer una investigación que aporte algo original.*
- 3. Motivación intrínseca para experimentar estimulación.-** Fuerza interna que empuja al sujeto hacia alguna actividad con el fin de vivir

sensaciones agradables. Ejemplo: *Mario practica el básquet porque le gusta y le divierte hacerlo.*

Si bien, la distinción entre lo intrínseco y lo extrínseco ha sido ampliamente estudiada por la Teoría de la Auto-Determinación, también lo han sido por otros enfoques, aunque con menor profundidad. Todos los estudios sobre motivación han servido para reunir evidencia suficiente y demostrar que el proceso motivacional implicado, el tipo de meta buscado, la claridad de la acción y la forma de planificación de la misma, difieren significativamente cuando una acción es regulada por intereses propios, que cuando ésta se encuentra controlada por factores externos. Por lo tanto, se sabe que no está implicado el mismo proceso psicológico cuando buscamos hacer lo que nos da la gana, que cuando actuamos por alguna orden o imposición externa (Huertas, 1997). Hay una clara distinción entre ambos constructos, mientras que la motivación intrínseca es aquella que trae, pone, ejecuta y activa al sujeto por sí mismo, cuando lo desea y para aquello que le apetece; la motivación extrínseca proviene del exterior, es provocada desde fuera del sujeto, por otras personas o por el ambiente, para hacer algo (Bueno, 1998).

A partir de la Teoría de la Auto-Determinación, en 1989 Vallerand y colaboradores construyen la *l'Echelle de Motivation en Education* (Escala de Motivación Académica). En la presente investigación se trabajó con dicha escala, primero se la adaptó y se hizo un análisis psicométrico para usarla en nuestro medio.

A continuación revisaremos uno de los contextos que influyen en la motivación, el contexto familiar, pues en la presente investigación se desea indagar sobre la influencia del clima social familiar sobre la motivación académica.

2.2.2 EL CLIMA SOCIAL DE LA FAMILIA.-

Existen actualmente dos instituciones que se ocupan del proceso educativo: la familia y la escuela. La familia presta una atención más individual a sus miembros, en comparación a la escuela; además satisface predominantemente las necesidades emocionales de los niños. En cambio, la escuela se encarga de los procesos más colectivos y satisface las necesidades emocionales e intelectuales de los estudiantes. Es necesario que ambos contextos, familia y escuela, trabajen juntos para satisfacer las necesidades de los niños y jóvenes (Arancibia, 1999).

La familia y la escuela son los dos núcleos más relevantes en el desarrollo cognitivo y socio-afectivo de los niños. En ambos contextos, los niños y adolescentes reciben un feedback acerca de sus conductas, actitudes, metas, logros y fracasos. Posiciones actuales postulan que la calidad de los intercambios entre los padres e hijos y la toma de decisión compartida, contribuyen al desarrollo de competencias que son más o menos compatibles con un comportamiento responsable y autónomo (Mestre, et al., 2001).

Los cambios y toma de decisiones que los adolescentes tienen que afrontar (el cambio corporal, la clarificación de la propia identidad, la madurez sexual, la decisión vocacional y la búsqueda de la independencia) ponen a prueba sus sentimientos sobre sí mismos. La mayoría de los adolescentes resuelven con éxito el conflicto entre sus propias necesidades y las exigencias de la sociedad, pero otros no, ya que no han adquirido el nivel de autonomía propia de su edad. Las características del adolescente hacen especialmente importante el estudio de la motivación en esta edad. Más aún cuando se ha encontrado que las tres principales preocupaciones que tienen los adolescentes de Lima Metropolitana son los referidos al futuro, al éxito académico actual y a los conflictos de relación y económicos dentro del núcleo familiar (este último, sobre todo en los adolescentes de menor edad y nivel socio-económico), así refieren Martínez y Morote (2001).

Esto revela que hay aspectos personales, escolares y familiares que son influyentes en los adolescentes.

Existe suficiente evidencia empírica concerniente al peso que tienen los recursos internos del estudiante sobre el logro escolar, entre estos recursos tenemos: la autoestima, el locus de control y la motivación. Un aspecto fundamental en el estudio de la relación entre recursos internos del estudiante y su logro, es el hecho de que estos recursos se pueden desarrollar de diferentes maneras, dependiendo de las actitudes y conductas que manifiesten padres y profesores. Tales recursos son de índole cognitiva y afectiva y su origen se encuentra principalmente en la familia y en los primeros años de escuela (Arancibia, 1999). Por ello, la presente investigación se enfoca en una de las dos instituciones que se ocupan del proceso educativo, la familia, más específicamente, en los aspectos del clima social de ésta.

2.2.2.1 El estudio de los Contextos.-

Fernández-Ballesteros (1987) considera que evaluar ambientes, contextos ó situaciones, implica el análisis de partes específicas del medio en torno a los sujetos. El ambiente viene a estar conformado por complejos sistemas en los que pueden detectarse y diferenciarse factores físicos, biológicos, sociales, culturales y temporales. Diversos enfoques teóricos estudian y evalúan los ambientes desde una perspectiva distinta:

La Psicología Ecológica.- Sus principales representantes son Wright y Baker, quienes desarrollan su versión descriptiva en 1960 y 1968 respectivamente; además Wicker en 1981 plantea una versión interventiva. Este enfoque analiza los escenarios de conducta (*behavioral setting*) a través del que se pretende estudiar patrones de conducta que se dan en delimitados contextos naturales, dependiendo, por tanto, de las características físicas y sociales del ambiente en el que se producen.

El Conductismo Ecológico.- Sus representantes son Krasner, Greene y Winnet, quienes en la década del 80 (Kemper, 2000) se centraron en el análisis de las relaciones funcionales entre el ambiente y la conducta. Tal enfoque es fundamentalmente interventivo.

El Enfoque Cognitivo Perceptivo.- Cuyo representante es Stokols, y desde 1978 parece ser el enfoque que más se ha desarrollado en la psicología. Este enfoque se centra en el estudio del ambiente percibido y, a través de éste, pretende llegar a formular una psicología ambiental descriptiva y clasificatoria. Desde esta perspectiva, el contexto o ambiente no es considerado en términos objetivos, reales, externos, sino que es reducido a una variable organísmica o personal más, es decir a la percepción que el individuo tiene de su entorno. Moos, fundador del enfoque Ecológico Social sostiene una visión similar a este enfoque, en cuanto a que menciona que “la perspectiva del clima social asume que los ambientes tienen una personalidad igual que las personas” ya que se ha demostrado que la conducta de un sujeto varía según percibe el clima social del ambiente en el que se desenvuelve, pudiendo percibirlo como ambiente “rígido” “organizado” ó “controlado” (Moos; p. 9; citado por Fernández-Ballesteros, 1987).

El Enfoque Ecológico Social.- Su representante principal es Rudolf Moos, quien en 1973 centra su interés en un amplio grupo de variables físicas, sociales y psicosociales. Este enfoque tiene en cuenta variables ecológicas, dimensiones estructurales de la organización, características de los habitantes del contexto y las dimensiones psicosociales de los grupos e instituciones. El concepto clave en este enfoque es el de “clima social” y sus objetivos son fundamentalmente descriptivos y clasificatorios.

Para Fernández-Ballesteros (1987) la Ecología Social es uno de los enfoques que más posibilidades futuras presenta, por cuanto integra variables físicas, sociales y psicológicas, y porque cuenta con objetivos de intervención de clara relevancia social.

Este es el enfoque que se toma como marco de referencia para la interpretación y el análisis de una de nuestras variables de la presente investigación: “dimensiones y áreas del clima social familiar”.

2.2.2.2 El Enfoque de la Ecología Social sobre el estudio del Clima Familiar.-

El Enfoque Ecológico Social de Rudolf Moos, implica orientaciones de psicología y disciplinas afines que se ocupan teórica y empíricamente de estudiar los factores de influencia social y no social, sobre los sujetos, tal como se presentan en sus ambientes naturales, como por ejemplo: las influencias del entorno familiar, escolar, laboral, etc. El concepto clave de este enfoque es el de *Clima Social* y sus objetivos son fundamentalmente descriptivos y clasificatorios. Moos reconoce que el ambiente es un determinante decisivo del bienestar del individuo (Levy; citado por Kemper, 2000).

Muchos investigadores se han dedicado a identificar y analizar las dimensiones psicosociales de grupos muy diversos (Withall; Lewin, Lippitt y White; Murray; Pace y Stern; citados por Fernández-Ballesteros, 1987). El autor más relevante de estos estudios es Rudolf Moos, quien llamó a estas dimensiones psicosociales, *clima social*.

Para Moos el concepto de *clima social* se orienta sobre la conceptualización de Lewin sobre “atmósfera de grupo” y “liderazgo”, y los trabajos de Murray -de tradición empírico factorial- sobre motivación (Huertas, 1997 y Kemper, 2000) y “presiones ambientales” (Fernández-Ballesteros, 1987). Rudolf Moos y colaboradores desarrollaron una serie de investigaciones en el Laboratorio de Ecología Social de la Universidad de Stanford, a través de las cuales identificaron las dimensiones más importantes del clima social en nueve medios o ambientes sociales, que se

pueden agrupar en cuatro categorías ambientales (Fernández-Ballesteros, 1987):

1. Situación de tratamiento ambiental: Comunitario y psiquiátrico
2. Instituciones: Correccionales y Compañías militares
3. Ambientes educativos: Universidades y Colegios
4. Ambientes comunitarios: Familia, Trabajo, Grupos sociales y terapéuticos.

Moos (Fernández-Ballesteros, 1987) planteó seis tipos de métodos a través de los cuales los ambientes podían ser descritos:

1. Las dimensiones ecológicas físicas, teniendo en cuenta variables físicas, arquitectónicas, etc.
2. El análisis del escenario de la conducta (*behavioral setting*) para determinar en la situación natural, cómo la conducta depende de variables ambientales.
3. La evaluación de la estructura de las dimensiones de la organización en función del tamaño, normas de funcionamiento, niveles salariales, comunicación, etc.
4. La evaluación de las características personales de los habitantes de un determinado medio en un sentido opuesto al punto de uno, es decir evalúa las características de los sujetos en un determinado ambiente con el supuesto de que ese ambiente depende en alguna medida de las características de los sujetos que en él conviven.
5. La evaluación de las variables ambientales relevantes, funcionalmente relacionadas, con determinadas conductas (o evaluación conductual).
6. El análisis de las características psicosociales de determinados grupos humanos o instituciones, también llamado "clima social".

El Clima Social es un constructo que pretende describir las características psicosociales e institucionales de un determinado grupo asentado sobre un ambiente. Es así como Moos construyó varias Escalas de medición que exploran los Climas sociales en distintos ambientes:

familiar, escolar, laboral, penitenciario, etc. Moos ha encontrado tres dimensiones similares en los ambientes que ha analizado (Fernández-Ballesteros, 1987):

- 1. Dimensión Relacional.-** Evalúa la intensidad y naturaleza de las relaciones interpersonales que ocurren en un ambiente. Esta dimensión aparece como dimensión básica en todos los ambientes estudiados. Esta dimensión involucra las áreas de Cohesión, Expresividad y Conflicto.
- 2. Dimensión de Desarrollo.-** Definida como el intento de cambio positivo, que permite el progreso del grupo. Esta dimensión se mantiene -en mayor medida- en los distintos ambientes aun cuando se modifiquen las sub escalas que la componen. Esta dimensión incluye las áreas de Autonomía, Actuación, desarrollo intelectual-cultural Religiosidad-moralidad y Social-recreativo.
- 3. Dimensión de Mantenimiento (o Estabilidad).-** Indica el grado de control que normalmente ejercen unos miembros del grupo sobre los otros. Esta dimensión es bastante constante entre los distintos ambientes. Incluye las áreas de Organización y Control.

Para estudiar las dimensiones y áreas del clima social, Moos ha construido una serie de instrumentos o escalas, una de esas escalas se ha utilizado en la presente investigación, la Escala del Clima Social de la Familia. Los fundamentos para dichas escalas derivaron de los conceptos teóricos de Murray (Fernández- Ballesteros, 1987), fundamentalmente en lo que se refiere a sus concepciones sobre “presiones ambientales”. En este sentido Moos y Trickett desde 1974 sostienen que, de la caracterización de los individuos sobre su ambiente, puede obtenerse una medida del clima ambiental y que este clima ejerce a su vez, una influencia diferencial sobre la conducta (Fernández- Ballesteros, 1987).

Finalmente, a continuación se brinda una amplia referencia sobre el Consorcio de Centros Educativos Católicos del Perú (CCEC) debido a que en la presente investigación, la muestra es extraída de la población de estudiantes de los colegios integrantes de dicho consorcio. Se detalla información sobre su fundamentación, historia, objetivos, organización, etc.; para que se tenga un mayor conocimiento de éste.

2.2.3 EL CONSORCIO DE CENTROS EDUCATIVOS CATÓLICOS DEL PERÚ (CCEC).-

El Consorcio de Centros Educativos Católicos es una Asociación sin fines de lucro, con personería propia de derecho privado. Su creación data del año 1939.

El Consorcio de Centros Educativos Católicos está constituido por centros y programas educativos que son católicos, que reconocen la autoridad y la orientación de la Jerarquía Eclesiástica y está estrechamente vinculada con los Organismos Eclesiales, particularmente los educativos mediante relaciones de consulta, de coordinación y de apoyo (Consorcio de Centros Educativos Católicos, 2012).

En la actualidad, este Consorcio cuenta con alrededor de 900 colegios a nivel nacional. Estos centros educativos están divididos según financiamiento en tres modalidades: Autofinanciados (Privados), Estatales con convenio y Financiación Mixta (Parroquiales).

El Consorcio de Centros Educativos Católicos es una institución de la Iglesia Católica que profesa su libre y completa adhesión al magisterio de la Iglesia Universal y peruana y en cuanto a asociación de Derecho Civil, ejerce su acción con la autonomía y competencia necesaria en el campo de sus atribuciones.

Este Consorcio agrupa a casi un millar de centros de educación católica que funcionan en diversas ciudades y pueblos de la costa, sierra y selva del Perú; agrupados en base a su ubicación geográfica a través de 15 Concejos Regionales que respaldan las acciones que realiza el Consorcio a favor de la educación nacional. Sus colegios afiliados brindan educación religiosa, en los niveles Preescolar, Primaria, Secundaria, Especial y Superior.

A este Consorcio pueden afiliarse todas las instituciones educativas de cualquier nivel educativo o modalidad, de economía autofinanciada (Privada), mixta (Parroquiales) o Estatales en convenio; establecidas en el Perú, cuya dirección o gestión acepten la orientación pastoral de la jerarquía católica. A continuación se brinda información detallada sobre este Consorcio a fin de entender mejor su funcionamiento, historia, objetivos, deberes y derechos; que nos permita comprender su importancia en la educación de los estudiantes.

a) *Fundamentación del Consorcio de Centros Educativos Católicos del Perú:*

La necesidad de congregar centros educativos que formen buenos cristianos y buenos ciudadanos alrededor de una institución que unifique criterios de formación cristiana católica y defienda los derechos de tales centros; impulsó a un par de colegios confesionales a crear el Consorcio de Centros Educativos Católicos del Perú.

La necesidad de mantener unidos a los centros educativos confesionales y de fortalecer la formación religiosa y la calidad educativa que se brinda en cada una de ellas, son otras razones que se tuvieron para crear el Consorcio de Centros Educativos Católicos.

Los colegios confesionales o escuelas católicas nacen a partir de varias necesidades (Consortio de Centros Educativos Católicos, 2009a):

1. La necesidad de evangelizar al hombre durante toda su vida y por tanto durante toda su etapa escolar. Esto implica que la cultura y los saberes no se pueden transmitir aislados de cualquier referencia ideológica, de forma totalmente aséptica y al margen de los valores. En las escuelas católicas el cristianismo es el marco referencial. De ahí la frase “se educa evangelizando y se evangeliza educando”.
2. La necesidad de formar al ser humano en su dimensión trascendente. Esto implica ayudarlo a encontrar un sentido a sus vidas, más allá de la mera materialidad.
3. La necesidad de ofrecer educación y formación de la fe en los sectores sociales menos favorecidos y que permita a la población de estos sectores salir de la pobreza. De esta manera la escuela católica se esfuerza por llegar a muchos lugares donde el estado no llega.
4. La necesidad de formar a los futuros líderes, de evangelizar a los que tendrán en sus manos el poder de transformar esta sociedad.

El Consortio de Centros Educativos Católicos surgió para ayudar a responder con más fortaleza a tales necesidades, con el fin de conseguir una calidad educativa realmente humana y coherentemente evangélica.

b) Historia del Consortio de Centros Educativos Católicos del Perú:

El Consortio de Centros Educativos Católicos del Perú es una asociación de la Iglesia Católica de derecho civil, que fue fundado hace 70 años por iniciativa de los directores de los colegios La Recoleta y

San Agustín, que en 1939 se ubicaban en el Cercado de Lima, en la Plaza Francia y entre los jirones Ica y Caylloma respectivamente. Su primer presidente fue el Padre Agustino Jesús Delgado O.S.A., quien ejerció este cargo hasta el año 1946. En total fueron 13 los colegios dirigidos por religiosos y 20 a cargo de religiosas, los que suscribieron el acta de fundación el 29 de octubre de 1939 (Consortio de Centros Educativos Católicos, 2008).

La historia del Consortio se ha caracterizado por el servicio a las necesidades orientativas de los colegios y la reflexión sobre los grandes temas educativos, la legislación y normatividad educativa vigentes, así como el esfuerzo para el mejoramiento de la calidad educativa y particularmente católica de sus instituciones afiliadas (Consortio de Centros Educativos Católicos, 2009b).

A través de su historia el Consortio de Centros Educativos Católicos del Perú ha ido creciendo y adquiriendo gran importancia y prestigio; por lo que ha sido reconocida por autoridades eclesiales y educativas nacionales e internacionales, por su dedicación al servicio de la educación católica en el Perú, reflejada en la capacitación de los docentes y la formación de los padres de familia.

El Consortio de Centros Educativos Católicos del Perú se funda bajo el siguiente contexto histórico:

- En el año 1939 el Perú tuvo dos Presidentes de la República: el General Oscar R. Benavides, que terminó su periodo como presidente transitorio y el Dr. Manuel Prado y Ugarteche, que fue elegido presidente constitucional.
- Era Arzobispo de Lima, Primado del Perú y Vicario General Castrense el Monseñor Pedro Pascual Farfán de Los Godos.
- Era Ministro de Educación el Sr. Ernesto Montagne Sánchez.
- La Congregación Marianista llegó al Perú y fundaron el colegio Santa María Marianistas.

- El diario El Comercio cumplió su primer Centenario.
- Nació el escritor Alfredo Bryce Echenique.
- Perú fue Campeón Sudamericano de fútbol por primera vez.
- Se inició la Segunda Guerra Mundial.
- Se otorgó el “OSCAR” a la película “Lo que el viento se llevó”.

c) Organización y objetivos del Consorcio de Centros Educativos Católicos del Perú:

Sus órganos de gobierno son: la Asamblea General Nacional, el Concejo Directivo Nacional y los Concejos Regionales.

A través de los Consejos Regionales, el Consorcio de Centros Educativos Católicos del Perú cumple una labor descentralizada pudiendo por ejemplo, brindar capacitación docente en las diferentes regiones del país.

Sus objetivos o fines son:

1. Inspirar en los centros educativos asociados, el ideal de la auténtica educación cristiana, animando en ellos la presentación del mensaje evangélico y su proyección a favor de la justicia.
2. Representar a sus centros ante las autoridades educativas y los organismos nacionales e internacionales a fines.
3. Promover y coordinar las acciones de interrelación y mutua ayuda de los centros educativos asociados en beneficio de la educación integral de sus educandos, de la familia y de la comunidad.
4. Procurar la democratización de los centros educativos católicos, como medio de hacer efectivo el derecho de la iglesia y de los padres de familia a dar el tipo de educación que estimen ser mejor.

5. Buscar la promoción cristiana, técnica y económica del personal que trabaja en los centros educacionales asociados y otros, mediante servicios, cursos y congresos.
6. Defender los derechos de sus centros asociados y de su personal

d) Servicios que brinda el Consorcio de Centros Educativos Católicos:

A los centros educativos asociados les brinda los siguientes servicios:

1. Asesoría especializada a los centros educativos a través de un equipo de asesores en materia pedagógica, legal y contable.
2. Capacitación a docentes y administrativos (tanto de centros privados como públicos) mediante cursos, seminarios y talleres organizados por la Dirección Pedagógica y con la participación de especialistas nacionales y extranjeros. Específicamente organiza conferencias mensuales, la Convención Nacional de Educación Católica que se da anualmente, el Programa de Capacitación Docente durante las vacaciones, seminarios y conferencias internacionales, entre otros.
3. Evaluación y selección de personal a fin de dotar a los centros educativos de profesionales calificados de acuerdo a sus necesidades de requerimiento.
4. Misiones educativas y pastorales mediante el envío de maestros de los colegios católicos a lugares alejados o marginados para compartir experiencias y dar capacitación.
5. Información a través de la Revista *SIGNO Educativo* con el que se difunde las actividades de los distintos centros asociados y temas de interés educativo y formativo.

e) Deberes y derechos de sus asociados:**Deberes:**

1. Cumplir las normas impartidas por la Iglesia Católica para las instituciones educativas católicas.
2. Cooperar y contribuir para la realización de los fines del Consorcio.
3. Cumplir con su estatuto y con cualquier reglamento o decisión adoptada por los órganos de Gobierno del Consorcio.
4. Concurrir a las asambleas y tomar parte en sus deliberaciones y votaciones, asumiendo las decisiones aprobadas.
5. Proporcionar la información que sea requerida por los órganos de Gobierno del Consorcio.
6. Abonar la cuota anual y las cuotas extraordinarias que apruebe la Asamblea General.

Derechos:

1. Elegir y ser elegidos miembros de los órganos de Gobierno del Consorcio.
2. Proponer todo lo que, a su juicio, puede promover los fines del Consorcio.
3. Pedir asambleas extraordinarias de conformidad con el Estatuto vigente.
4. Ser amparados en la defensa de sus justos intereses, de acuerdo a los fines del Consorcio.
5. Recabar de la Asociación todos los servicios de representación, técnico-pedagógicos, administrativos, etc. que el Consorcio pueda prestarle, conforme al espíritu de su Estatuto.

f) *Proyección del Consorcio de Centros Educativos Católicos del Perú:*

Una interesante proyección hace Hugo Díaz (Consorcio de Centros Educativos Católicos, 2009) al referir que siendo el Consorcio de Centros Educativos Católicos del Perú la red de centros de enseñanza de gestión privada más antigua del país, que ha contribuido en la concepción y desarrollo de las políticas de equidad y calidad de la enseñanza, de educación católica y de defensa de la iniciativa privada a lo largo de su existencia; el futuro que le depara es de viejos y nuevos desafíos, parte de éstos son la globalización, la acelerada producción de conocimientos y las nuevas tecnologías que irán de la mano con la necesidad de seguir pensando en la renovación de los paradigmas de escuela, del rol y la formación docente y en una formación más intercultural que combine los valores de la cultura universal y los de la cultura local. Así mismo, siendo la educación un importante factor de desarrollo y de reducción de las desigualdades sociales, su articulación a las estrategias de formación en el marco de una educación durante toda la vida, tendrá que ser muy estrecha. En ese objetivo, el fortalecimiento de las estructuras de investigación, para asumir esos retos, será parte obligada de los caminos que deberá seguir el Consorcio en el futuro.

2.3 HIPÓTESIS.-

2.3.1 Hipótesis General:

H_i: Existen relaciones significativas entre las “dimensiones y áreas del Clima Social Familiar” y los “tipos y subtipos de Motivación Académica y Desmotivación”.

H₀: No existen relaciones significativas entre las “dimensiones y áreas del Clima Social Familiar” y los “tipos y subtipos de Motivación Académica y Desmotivación”.

2.3.2 Hipótesis Específicas:

H₁: Existen relaciones significativas entre la “dimensión Relaciones del Clima Social Familiar” y por lo menos uno de los “subtipos de Motivación Académica Intrínseca”.

H₂: Existen relaciones significativas entre la “dimensión Relaciones del Clima Social Familiar” y por lo menos uno de los “subtipos de Motivación Académica Extrínseca”.

H₃: Existe relación significativa entre la “dimensión Relaciones del Clima Social Familiar” y el constructo total de “Motivación Académica”.

H₄: Existe relación significativa entre la “dimensión Relaciones del Clima Social Familiar” y la “Desmotivación”.

- H₅: Existen relaciones significativas entre el “área Cohesión del Clima Social Familiar” y por lo menos uno de los “subtipos de Motivación Académica Intrínseca”.
- H₆: Existen relaciones significativas entre el “área Cohesión del Clima Social Familiar” y por lo menos uno de los “subtipos de Motivación Académica Extrínseca”.
- H₇: Existe relación significativa entre el “área Cohesión del Clima Social Familiar” y el constructo total de “Motivación Académica”.
- H₈: Existe relación significativa entre el “área Cohesión del Clima Social Familiar” y la “Desmotivación”.
- H₉: Existen relaciones significativas entre el “área Expresividad del Clima Social Familiar” y por lo menos uno de los “subtipos de Motivación Académica Intrínseca”.
- H₁₀: Existen relaciones significativas entre el “área Expresividad del Clima Social Familiar” y por lo menos uno de los “subtipos de Motivación Académica Extrínseca”.
- H₁₁: Existe relación significativa entre el “área Expresividad del Clima Social Familiar” y el constructo total de “Motivación Académica”.
- H₁₂: Existe relación significativa entre el “área Expresividad del Clima Social Familiar” y la “Desmotivación”.
- H₁₃: Existen relaciones significativas entre el “área Conflicto del Clima Social Familiar” y por lo menos uno de los “subtipos de Motivación Académica Intrínseca”.

- H₁₄: Existen relaciones significativas entre el “área Conflicto del Clima Social Familiar” y por lo menos uno de los “subtipos de Motivación Académica Extrínseca”.
- H₁₅: Existe relación significativa entre el “área Conflicto del Clima Social Familiar” y el constructo total de “Motivación Académica”.
- H₁₆: Existe relación significativa entre el “área Conflicto del Clima Social Familiar” y la “Desmotivación”.
- H₁₇: Existen relaciones significativas entre la “dimensión Desarrollo del Clima Familiar” y por lo menos uno de los “subtipos de Motivación Académica Intrínseca”.
- H₁₈: Existen relaciones significativas entre la “dimensión Desarrollo del Clima Familiar” y por lo menos uno de los “subtipos de Motivación Académica Extrínseca”.
- H₁₉: Existe relación significativa entre la “dimensión Desarrollo del Clima Familiar” y el constructo total de “Motivación Académica”.
- H₂₀: Existe relación significativa entre la “dimensión Desarrollo del Clima Familiar” y la “Desmotivación”.
- H₂₁: Existen relaciones significativas entre el “área Autonomía del Clima Social Familiar” y por lo menos uno de los “subtipos de Motivación Académica Intrínseca”.
- H₂₂: Existen relaciones significativas entre el “área Autonomía del Clima Social Familiar” y por lo menos uno de los “subtipos de Motivación Académica Extrínseca”.
- H₂₃: Existe relación significativa entre el “área Autonomía del Clima Social Familiar” y el constructo total de “Motivación Académica”.

- H₂₄: Existe relación significativa entre el “área Autonomía del Clima Social Familiar” y la “Desmotivación”.
- H₂₅: Existen relaciones significativas entre el “área Actuación del Clima Social Familiar” y por lo menos uno de los “subtipos de Motivación Académica Intrínseca”.
- H₂₆: Existen relaciones significativas entre el “área Actuación del Clima Social Familiar” y por lo menos uno de los “subtipos de Motivación Académica Extrínseca”.
- H₂₇: Existe relación significativa entre el “área Actuación del Clima Social Familiar” y el constructo total de “Motivación Académica”.
- H₂₈: Existe relación significativa entre el “área Actuación del Clima Social Familiar” y la “Desmotivación”.
- H₂₉: Existen relaciones significativas entre el “área Intelectual-cultural del Clima Social Familiar” y por lo menos uno de los “subtipos de Motivación Académica Intrínseca”.
- H₃₀: Existen relaciones significativas entre el “área Intelectual-cultural del Clima Social Familiar” y por lo menos uno de los “subtipos de Motivación Académica Extrínseca”.
- H₃₁: Existe relación significativa entre el “área Intelectual-cultural del Clima Social Familiar” y el constructo total de “Motivación Académica”.
- H₃₂: Existe relación significativa entre el “área Intelectual-cultural del Clima Social Familiar” y la “Desmotivación”.

- H₃₃: Existen relaciones significativas entre el “área Social-recreativo del Clima Social Familiar” y por lo menos uno de los “subtipos de Motivación Académica Intrínseca”.
- H₃₄: Existen relaciones significativas entre el “área Social-recreativo del Clima Social Familiar” y por lo menos uno de los “subtipos de Motivación Académica Extrínseca”.
- H₃₅: Existe relación significativa entre el “área Social-recreativo del Clima Social Familiar” y el constructo total de “Motivación Académica”.
- H₃₆: Existe relación significativa entre el “área Social-recreativo del Clima Social Familiar” y la “Desmotivación”.
- H₃₇: Existen relaciones significativas entre el “área Moralidad-religiosidad del Clima Social Familiar” y por lo menos uno de los “subtipos de Motivación Académica Intrínseca”.
- H₃₈: Existen relaciones significativas entre el “área Moralidad-religiosidad del Clima Social Familiar” y por lo menos uno de los “subtipos de Motivación Académica Extrínseca”.
- H₃₉: Existe relación significativa entre el “área Moralidad-religiosidad del Clima Social Familiar” y el constructo total de “Motivación Académica”.
- H₄₀: Existe relación significativa entre el “área Moralidad-religiosidad del Clima Social Familiar” y la “Desmotivación”.
- H₄₁: Existen relaciones significativas entre la “dimensión Estabilidad del Clima Social Familiar” y por lo menos uno de los “subtipos de Motivación Académica Intrínseca”.

- H₄₂: Existen relaciones significativas entre la “dimensión Estabilidad del Clima Social Familiar” y por lo menos uno de los “subtipos de Motivación Académica Extrínseca”.
- H₄₃: Existe relación significativa entre la “dimensión Estabilidad del Clima Social Familiar” y el constructo total de “Motivación Académica”.
- H₄₄: Existe relación significativa entre la “dimensión Estabilidad del Clima Social Familiar” y la “Desmotivación”.
- H₄₅: Existen relaciones significativas entre el “área Organización del Clima Social Familiar” y por lo menos uno de los “subtipos de Motivación Académica Intrínseca”.
- H₄₆: Existen relaciones significativas entre el “área Organización del Clima Social Familiar” y por lo menos uno de los “subtipos de Motivación Académica Extrínseca”.
- H₄₇: Existe relación significativa entre el “área Organización del Clima Social Familiar” y el constructo total de “Motivación Académica”.
- H₄₈: Existe relación significativa entre el “área Organización del Clima Social Familiar” y la “Desmotivación”.
- H₄₉: Existen relaciones significativas entre el “área Organización del Clima Social Familiar” y por lo menos uno de los “subtipos de Motivación Académica Intrínseca”.
- H₅₀: Existe relación significativa entre el “área Control del Clima Social Familiar” y por lo menos uno de los “subtipos de Motivación Académica Extrínseca”.

H₅₁: Existe relación significativa entre el “área Control del Clima Social Familiar” y el constructo total de “Motivación Académica”.

H₅₂: Existe relación significativa entre el “área Control del Clima Social Familiar” y la “Desmotivación”.

2.4 DEFINICIÓN DE VARIABLES.-

2.4.1 VARIABLES SUSTANTIVAS.-

a) *Dimensiones y áreas del Clima Social Familiar.-*

De acuerdo a Moos (Fernández-Ballesteros, 1987) el Clima Social de la familia está referido a las características físicas y psicosociales de los integrantes de la familia, que se logra conocer a través de la percepción que éstos tienen respecto a las tres dimensiones y diez áreas del clima social familiar:

Dimensión Relaciones.- Referido a las interacciones interpersonales que establecen los integrantes de la familia. Consta de tres áreas:

1. **Cohesión.-** Expresa el nivel de compenetración y ayuda mutua que tiene los miembros del grupo familiar.
2. **Expresividad.-** Referido a cómo los miembros de la familia se animan a actuar libremente y expresar directamente sus sentimientos.
3. **Conflicto.-** Expresa el nivel en el que los miembros de la familia expresan libre y abiertamente la cólera, agresividad y el conflicto.

Dimensión Desarrollo.- Referido a las acciones que dirige la familia para el progreso de sus miembros. Consta de cinco áreas:

2. **Autonomía.-** Expresa cómo los miembros de la familia están seguros de sí mismos, son independientes y toman sus propias decisiones.
3. **Actuación.-** Referido al nivel en el que las actividades se enmarcan en una estructura orientada hacia el logro o la competencia.
4. **Intelectual-Cultural.-** Expresa el interés de la familia por las actividades político-intelectuales, culturales y sociales.
5. **Social-Recreativo.-** Referido a la participación de los familiares en actividades de esparcimiento.
6. **Moralidad-Religiosidad.-** Expresa la importancia que la familia le da a las prácticas y valores de tipo ético y religioso.

Dimensión Estabilidad.- Indica el grado de control que ejercen regularmente algunos miembros de la familia sobre otros. Consta de dos áreas:

1. **Organización.-** Expresa la importancia que se da en el hogar a una clara organización y estructura familiar
2. **Control.-** Referido el grado en que la dirección de la vida familiar se atiene a reglas y procedimientos establecidos.

Esta variable se define operacionalmente como las puntuaciones obtenidas por los sujetos integrantes de la muestra en la Escala del Clima Social en la Familia (FES) de

Mohos y Trickett; construida en Estados Unidos en 1974, adaptada al español por Fernández-Ballesteros y Sierra en 1984, y estandarizada en Lima por Ruiz y Guerra en 1993. Se asumirán como indicadores las tres Dimensiones y las diez Áreas de esta Escala.

Los valores finales de la variable se expresarán por la suma de los puntajes directos, asignados por los sujetos a los ítems correspondientes de cada una de las 13 sub-escalas (dimensiones y áreas de la Escala).

b) Tipos y subtipos de Motivación Académica y la Desmotivación.-

La motivación académica significa estar motivado para la realización de algún aprendizaje o estudio. Es decir, está referida a la motivación para aprender (en la presente investigación, se refiere específicamente al aprendizaje escolar). Comprende dos tipos de motivación académica: intrínseca y extrínseca; seis subtipos de estas y la desmotivación (Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Senécal, y Vallières; 1992). Tipos y subtipos de motivación académica:

Motivación académica intrínseca.- Expresa el motivo que lleva a realizar una actividad académica por su inherente satisfacción. Puede ser de tres subtipos:

1. Motivación académica intrínseca para conocer.-

Motivo que impulsa a realizar una actividad por el placer y la satisfacción que se experimenta mientras se aprende, explora o trata de entender algo nuevo.

Ejemplo: *José lee muchos libros sobre los Incas para adquirir más información y porque disfruta aprender cosas nueva sobre ellos.*

2. **Motivación académica intrínseca para el logro de metas.-** Motivo que impulsa a realizar una actividad por el placer y la satisfacción experimentada cuando se intenta lograr o alcanzar algo. Ejemplo: *Isabel trabaja intensamente en la elaboración de su Tesis de doctorado porque disfruta tratando de hacer una investigación que aporte algo original.*

3. **Motivación académica intrínseca para experiencias estimulantes.-** Referido a la dedicación que tiene una persona hacia una actividad con el fin de experimentar sensaciones como el placer sensorial, estético y las experiencias emocionantes y extraordinarias. Ejemplo: *Mario practica el básquet porque le gusta y le divierte hacerlo.*

Motivación académica extrínseca.- Referido al motivo que lleva a realizar una actividad con el fin de alcanzar algún resultado separado de la misma. Puede ser de tres subtipos:

1. **Motivación académica extrínseca de identificación.-** Motivo que surge de la toma de decisiones hecha por el sujeto para realizar una actividad aunque esta no sea gratificante, pero si importante para él. Ejemplo: *Pedro se preocupa por mantener un buen promedio en el colegio para tener mayores oportunidades de ingresar a una universidad de prestigio.*

2. **Motivación académica extrínseca de regulación interna ó introyectada.-** Referida a la conducta que está completamente controlada por el sujeto, pero se hace bajo presión, a fin de evitar sentimientos negativos o para aumentar su autoestima. Ejemplo: *Oscar siempre estudia matemáticas para que sus compañeros piensen que es muy inteligente y Micaela estudia para evitar que sus padres le llamen la atención.*

3. **Motivación académica extrínseca de regulación externa.-** Referida a la realización de conductas que están desempeñadas para satisfacer una demanda externa u obtener un premio contingente a la acción, uno impuesto externamente. Ejemplo: *Manuel Ángello estudia para el examen de mañana porque si aprueba su padre le comprará un play station nuevo. Marita estudia para lograr una beca de ingreso a la Universidad.*

Desmotivación.- Expresa la ausencia de motivación académica intrínseca y extrínseca.

Puede verse una mayor descripción de los *Tipos y subtipos de Motivación Académica y la Desmotivación* en apartado de Bases Teóricas del Estudio. Esta variable multidimensional se define operacionalmente como las puntuaciones obtenidas por los sujetos integrantes de la muestra en la Escala de Motivación Académica (EMA) de Vallerand, Blais, Brière y Pelletier; construida en Canadá en

1989 y adaptada en U.S.A en 1992 y 1993 por los mismos autores.

Para la presente investigación se adaptó la versión en inglés de la Escala EMA y se comprobó su confiabilidad y validez (ver el apartado sobre Características psicométricas de la Escala de Motivación Académica). Se asumirán como indicadores:

- Dos tipos de motivación académica (intrínseca y extrínseca).
- Tres subtipos de motivación intrínseca (para conocer, para alcanzar metas y para sentir experiencias estimulantes).
- Tres subtipos de motivación extrínseca (de identificación, de regulación interna y de regulación externa).
- La motivación académica y,
- La desmotivación.

Los valores finales de la variable se expresarán en la suma de los puntajes directos asignados por los sujetos a los ítems correspondientes a cada una de las diez sub-escalas (Motivación académica, tipos y subtipos, y la desmotivación).

2.4.2 VARIABLES CONTROLADAS:

Sexo	:	Varones y mujeres.
Edad	:	De 13 a 16 años (edades comprendidas en el rango de la Adolescencia Media).
Nivel Socio-económico	:	Medio (segmento B), Bajo Superior (segmento C) y Bajo Inferior (segmento D). Según la Compañía peruana de estudios de mercados y opinión pública CPI (2012) e Ipsos APOYO Opinión y Mercado, 2009).
Grado de Instrucción	:	3 ^{ro.} y 4 ^{to.} año de educación Secundaria.
No. de alumnos en aula	:	20 alumnos como mínimo.
Gestión de los colegios	:	Instituciones educativas de gestión Estatal, Parroquial y Privados.
Género de los colegios	:	Mixtos.
Formación religiosa	:	Católica (Consortio de Centros Educativos Católicos, 2012).
Lugar	:	Lima Metropolitana. Según Ipsos APOYO Opinión y Mercado (2009), comprende 31 distritos.

CAPÍTULO III

MÉTODO

3.1 TIPO Y DISEÑO.-

La presente investigación es de tipo Correlacional, ya que su propósito es medir el grado de relación que existe entre las variables en un contexto particular. La investigación correlacional permite medir las variables en cada sujeto para luego analizar las relaciones de éstas a fin de determinar si están asociadas, es decir, que una variable varía en función de la otra. El diseño del presente estudio es de tipo Transeccional (o Transversal) Correlacional, este tipo de investigación no sólo puede establecer que las variables se encuentran asociadas, sino también cómo lo están; es decir, qué dirección siguen; ya que la investigación correlacional también permite que los resultados obtenidos tengan un valor explicativo, aunque parcial (Hernández, Fernández y Baptista, 2003).

3.2 POBLACIÓN Y MUESTRA.-

La población de la presente investigación la constituyen escolares de los niveles socio-económicos Medio (segmento B), Bajo Superior (segmento C) y Bajo Inferior (segmento D) que cursan el 3^{er.} y 4^{to.} año de educación Secundaria en el año 2012, en los colegios Privados, Parroquiales y Estatales de Lima Metropolitana que están asociados al Consorcio de centros educativos católicos (ver el apartado sobre Bases Teóricas del estudio, para obtener información sobre este Consorcio).

Los niveles socio-económicos se evaluaron de acuerdo a los criterios que manejan tres fuentes: la Asociación Peruana de Empresas de Investigación de Mercados APEIM (2012), la Compañía peruana de estudios de mercados y opinión pública CPI (2012), e Ipsos APOYO Opinión y Mercado (2009). Estas entidades ofrecen información demográfica, socio-económica y perfiles de los habitantes de cada zona distrital; que son usados en la presente investigación para clasificar a los colegios según su nivel socio-económico. En base a sus diferencias demográficas y socio-económicas, Lima Metropolitana es clasificada en seis zonas distritales:

- 1) Lima Moderna: Predominan los hogares de nivel socio-económico Medio (B). En esta zona se buscaron los colegios Privados. Incluye a los siguientes distritos: Barranco, Jesús María, La Molina, Lince, Magdalena del Mar, Pueblo Libre, Miraflores, San Borja, San Isidro, San Miguel, Santiago de Surco y Surquillo.
- 2) Lima Centro: Predominan los hogares de nivel socio-económico Bajo Superior (C). En esta zona se buscaron los colegios Parroquiales (de gestión mixta). Incluye los siguientes distritos: Breña, La Victoria, Lima Cercado, Rímac y San Luis.
- 3) Lima Este: Predominan los hogares de nivel socio-económico Bajo Superior (C). En esta zona se buscaron los colegios Parroquiales (de gestión mixta). Incluye los siguientes distritos: Ate, El Agustino, San Juan de Lurigancho y Santa Anita.

- 4) Lima Norte: Predominan los hogares de nivel socio-económico Bajo Inferior (D). En esta zona se buscaron los colegios Estatales. Incluye los siguientes distritos: Carabaylo, Comas, Independencia, Los Olivos, Puente Piedra y San Martín de Porres.
- 5) Lima Sur: Predominan los hogares de nivel socio-económico Bajo Inferior (D). En esta zona se buscaron los colegios Estatales. Incluye los siguientes distritos: Chorrillos, San Juan de Miraflores, Villa El Salvador y Villa María del Triunfo.
- 6) Callao: Predominan los hogares de nivel socio-económico Bajo Superior (C). Esta zona no ha sido considerada en la presente investigación.

Se consideró trabajar sólo con los estudiantes de 31 distritos que conforman Lima Metropolitana, la Gran Lima (según Ipsos APOYO Opinión y Mercado; 2009), estos distritos son: Ate, El Agustino, San Juan de Lurigancho, Santa Anita, Barranco, Jesús María, La Molina, Lince, Magdalena del Mar, Pueblo Libre, Miraflores, San Borja, San Isidro, San Miguel, Santiago de Surco, Surquillo, Carabaylo, Comas, Independencia, Los Olivos, Puente Piedra, San Martín de Porres, Chorrillos, San Juan de Miraflores, Villa El Salvador, Villa María del Triunfo, Breña, La Victoria, Lima Cercado, Rímac y San Luis.

Por su parte, el Ministerio de Educación además de los distritos mencionados, considera a otros distritos más alejados como: Lurín, Pachacamac, San Bartolo, Ancón, Cieneguilla, Chaclacayo, etc.; pero en la presente investigación se excluyeron dichos distritos por contar con una población menos heterogénea. Y para homogenizar la población se trabajó sólo con escolares de instituciones educativas asociadas al Consorcio de Centros Educativos Católicos. De esta manera se homogenizó un aspecto de la población: la formación religiosa católica de las instituciones educativas.

El Consorcio de Centros Educativos Católicos es una asociación privada creada en 1939, vinculada con los organismos eclesiales,

particularmente los educativos, mediante relaciones de consulta, coordinación y de apoyo. Dicho consorcio tiene como uno de sus objetivos “inspirar en los centros educativos asociados, el ideal de la auténtica educación cristiana, animando en ellos a la presentación del mensaje evangélico y su proyección a favor de la justicia” (Consortio de Centros Educativos Católicos, 2012). A nivel nacional cuenta con aproximadamente 900 instituciones educativas asociadas, que están divididas según su financiamiento en tres modalidades: Estatales (Nacionales, algunos en convenio), Parroquiales (financiación Mixta) y Privados (Autofinanciados). Este Consortio cuenta con 161 colegios ubicados en 30 distritos de Lima Metropolitana, siendo sólo el distrito de Carabayllo el único que no cuenta con un colegio del Consortio. En estos colegios se forman a más de veinte mil escolares del 3^{er.} y 4^{to.} año de educación Secundaria, los que constituye una población representativa de la población general de Lima Metropolitana.(Se puede tener más información sobre el Consortio de centros educativos católicos en el apartado sobre Bases Teóricas del estudio).

Contando con la Base de datos del Consortio de centros educativos católicos se buscó en la Base de datos del Ministerio de Educación (Minedu, 2010) información estadística de la población de estudiantes al año 2011. En la Tabla 3 se puede ver la distribución de la población en sub grupos o estratos, con sus respectivos porcentajes. De esta población se extrajo la muestra de investigación.

Tabla 3

Distribución poblacional estratificada por Gestión, Nivel Socio-económico (NSE) y Género de los estudiantes del 3^{er.} y 4^{to.} de Secundaria de colegios pertenecientes al Consorcio de centros educativos católicos de Lima Metropolitana en el año 2011.

Gestión y NSE	Estudiantes mujeres		Estudiantes varones		Total	
	f	%	f	%	f	%
Privado (Medio / B)	4372	19.12%	5152	22.5%	9524	41.7%
Parroquial (Bajo Superior / C)	3632	15.89%	2674	11.7%	6306	27.6%
Estatal (Bajo Inferior / D)	4073	17.82%	2958	12.9%	7031	30.8%
Total	12077	52.8%	10784	47.2%	22861	100.0%

Como se observa en la Tabla 3, en cuanto a la Gestión y Nivel Socio-económico de los colegios, el 41.7 % de los estudiantes del 3^{er.} y 4^{to.} de Secundaria, estudian en colegios Privados, de nivel Medio (B); mientras que el 27.6 % lo hace en colegios Parroquiales y corresponden en su mayoría a los niveles socio-económico Bajo Superior (C); el 30.8 % estudian en colegios Estatales, correspondientes principalmente a los niveles socio-económicos Bajo Inferior (D). En cuanto al género de los estudiantes, el 52.8 % de la población son mujeres y el 47.2 % son varones. Estas mismas proporciones se mantienen en la muestra de investigación (véase la Tabla 6). La población total la constituyen 22,861 estudiantes que del 3^{er.} y 4^{to.} de Secundaria de colegios pertenecientes al Consorcio de centros educativos católicos de Lima Metropolitana.

3.2.1 Delimitación de la muestra.-

La muestra incluye a escolares de ambos sexos, de los niveles socio-económicos Medio (segmento B), Bajo Superior (segmento C) y Bajo Inferior (segmento D); que se encuentran cursando el 3^{er.} y 4^{to.} año de Secundaria en el año 2012, en colegios de Lima Metropolitana que estén asociados al Consorcio de centros educativos católicos. Este Consorcio asocia a más de 900 colegios a nivel nacional y aproximadamente 290 colegios se encuentran en Lima Metropolitana, estos colegios tienen una financiación privada, mixta (parroquial) y estatal en convenio.

3.2.2 Selección de la muestra.-

La selección de la muestra se hizo realizando los pasos siguientes:

- 1º. Se seleccionaron los colegios del Consorcio de Centros Educativos Católicos ubicados en Lima Metropolitana que cuentan con un mínimo de veinte alumnos por aula, a fin de reducir la variable interviniente: *cantidad de alumnos en aula*. Esta información se extrajo de la base de datos del Ministerio de Educación (Minedu, 2010).
- 2º. Se seleccionaron los colegios por su Gestión (Privados, Parroquiales y Estatales) y su zonificación distrital socio-económica (Ipsos APOYO Opinión y Mercado, 2009), para tener un mayor control de la variable: *nivel socio-económico*. Una vez seleccionadas las Instituciones Educativas se procedió a solicitar la autorización a sus directores para recoger los datos de investigación. En la Tabla 4 se detalla la selección de colegios con los que se trabajó:

Tabla 4

Instituciones Educativas de donde se extrajo la muestra, sus niveles socio-económicos (NSE), gestión, ubicación, género y cantidad.

NSE/ Estratos	Gestión	Zona distrital/ Distritos	Género	No. de colegios
Medio (B)	Privados	Lima Moderna: - Barranco - Miraflores - San Miguel	Mixtos	4
Bajo Superior (C)	Parroquiales	Lima Centro: - Lima Cercado - San Luis	Mixtos	2
Bajo Inferior (D)	Estatales en convenio	Lima Norte: - San Martín de Porres Lima Sur: - San Juan de Miraflores	Mixtos	2
TOTALES		7 DISTRITOS	8 COLEGIOS MIXTOS	

Como se observa en la Tabla 4, del nivel socio-económico Medio (B) se seleccionaron sólo colegios Privados de la Zona distrital de Lima Moderna: 1 colegio de Barranco, 2 de Miraflores y 1 de San Miguel. En total fueron 4 colegios Privados. De los niveles socio-económico Bajo Superior (C), se seleccionaron sólo colegios Parroquiales (de financiación mixta: estatal y privado) de las Zonas distritales de Lima Centro: 1 colegio de Lima Cercado y 1 de San Luis. En total fueron 2 colegios Parroquiales. De los niveles socio-económicos Bajo Inferior (D), se seleccionaron sólo colegios Estatales de las Zonas distritales de Lima Norte y Lima Sur: 1 colegio de San Martín de Porres y 1 de San Juan de Miraflores. En total fueron 2 colegios Estatales. Finalmente, se observa que se recolectaron datos de 8 instituciones educativas correspondientes a 7 distritos de Lima Metropolitana. La muestra se extrajo de 20 aulas del 3^{er.} y 4^{to.} año de Secundaria.

3.2.3 Definición de la muestra.-

Para que la muestra sea representativa de la población, se usó el método de Muestreo Probabilístico y se aplicó la fórmula de Muestreo Aleatorio simple:

$$n = \frac{Z^2 pqN}{e^2(N-1) + Z^2 pq}$$

Donde:

n = Tamaño de la muestra

p = Variabilidad positiva (probabilidad de éxito u ocurrencia de los eventos:
50% = 0.5)

q = Variabilidad negativa (probabilidad de fracaso o no ocurrencia de los
eventos: 50% = 0.5)

e = Márgenes de error permitido (5% = 0.05)

Z = Nivel de confianza (al 95% = 1.96)

N = Tamaño de la Población (estudiantes del 3^{ro.} y 4^{to.} de Secundaria de colegios que pertenecen al Consorcio de centros católicos en Lima Metropolitana = 22,861).

Aplicando la fórmula obtenemos el tamaño de la muestra:

$$n = \frac{(1.96)^2 (0.5) (0.5) (22861)}{(0.05)^2 (22861-1) + (1.96)^2 (0.5) (0.5)}$$

$$n = \frac{21955.7044}{(57.15) + (0.9604)}$$

$$n = \frac{21955.7044}{58.1104}$$

$$n = 378$$

Teniendo en cuenta que el tamaño de la muestra de investigación es de 378 estudiantes y sabiendo que las proporciones de los estratos de la Población son conocidos (véase la Tabla 3. *Distribución poblacional estratificada*), a través de un Muestreo probabilístico estratificado, se calculó el tamaño de cada uno de los estratos de la muestra. Los cálculos finales de la distribución muestral se exponen en la Tabla 5.

Tabla 5

Distribución muestral estratificada por Gestión, Nivel Socio-económico (NSE) y Género de los estudiantes del 3er. y 4to. de Secundaria de colegios pertenecientes al Consorcio de centros educativos católicos de Lima Metropolitana 2011.

Género	Estudiantes mujeres		Estudiantes varones		Total	
	f	%	f	%	f	%
Privado (Medio / B)	73	19.1%	85	22.5%	158	41.7%
Parroquial (Bajo Superior / C)	60	15.9%	44	11.7%	104	27.6%
Estatal (Bajo Inferior / D)	67	17.8%	49	12.9%	116	30.8%
Total	200	52.8%	178	47.2%	378	100.0%

Como se observa en la Tabla 5, la muestra es estratificada ya que se divide en estratos que agrupan a los estudiantes de acuerdo a la Gestión, Nivel Socio-económico y Género. En esta distribución muestral se mantienen las proporciones encontradas en la Población (véase la Tabla 3). Por lo tanto, así tenemos que 158 estudiantes son de colegios Privados, correspondiente al nivel socio-económico Medio (B) y representan el 41.7% de la muestra total; 104 son estudiantes de colegios Parroquiales, principalmente de los niveles socio-económicos Bajo Superior (C) y representan el 27.6% de la muestra; 116 estudiantes son de colegios Estatales, principalmente de los niveles socio-económicos Bajo Inferior (D),

lo que constituye el 30.8% de la muestra. En total, la muestra la constituyó 378 estudiantes (200 mujeres y 178 varones).

3.2.4 Dominios del muestreo.-

Para la obtención final de la muestra se consideraron criterios de inclusión y exclusión, teniendo en cuenta diversas etapas, como se explica en el apartado sobre Selección de la muestra.

a) Criterios de Inclusión:

- 1) Estudiantes de Instituciones Educativas cuya Gestión corresponde con su Zona Distrital Socio-económica (Ipsos APOYO Opinión y Mercado, 2009). De esta manera, se incluyeron sólo a:
 - Estudiantes de colegios Privados de nivel socio-económico Medio Superior (segmento B) de los distritos de Lima Moderna.
 - Estudiantes de colegios Parroquiales de nivel socio-económico Bajo Superior (segmento C) de los distritos de Lima Centro.
 - Estudiantes de colegios Estatales de nivel socio-económico Bajo Inferior (segmento D) de los distritos de Lima Norte y Lima Sur.
- 2) Estudiantes de ambos sexos de 3^{er.} y 4^{to.} año de Secundaria y de 13 a 16 años de edad.

b) Criterios de Exclusión:

- 1) Estudiantes que domicilien en zonas distritales socio-económicas diferentes a las de su Institución Educativa; por

ejemplo que vivan en Breña (distrito de NSE Bajo Superior /C) y estudien en Miraflores (distrito de NSE Medio /B). Para ello se ha incluido en las Hojas de respuesta de los instrumentos de medición psicológica de la presente investigación una pregunta sobre el distrito (véanse los Anexos A y D).

- 2) Estudiantes de colegios Parroquiales y Privados en condición de becados. Para ello se ha incluido en las Hojas de respuesta de los instrumentos de medición psicológica de la presente investigación una pregunta para saber si son becados o no (véanse los Anexos A y D).
- 3) Protocolos con información incompleta: sin datos de edad ni sexo, con respuestas incompletas, que no cumplen con las especificaciones propias de los instrumentos empleados, que evidencian respuestas al azar y denotan poca colaboración de los estudiantes.

3.3 INSTRUMENTOS.-

3.3.1 Escala del Clima Social en la Familia (FES).-

a) *Ficha Técnica:*

Nombre original	: <i>The Family Environment Scale (FES)</i>
Año	: 1974
Autores	: Rudolf H. Moos, Bernice S. Moos y Edison Trickett J.
Procedencia	: Estados Unidos, la última edición fue publicada por <i>Mind Garden</i> en el año 2009.
Adaptación al español	: Adaptada y validada al español con el nombre de Escala del Clima Social de la Familia por Rocío Fernández-Ballesteros y Benjamín Sierra, en la Universidad Autónoma de Madrid, España.
Año de adaptación	: 1984
Estandarización	: En Lima, por Cesar Ruiz y Eva Guerra, en 1993.
Administración	: Individual y al grupo familiar.
Edad de Aplicación	: 13 a 18 años
Significación	: Evalúa las características socio-ambientales y las relaciones personales en la familia.
Duración	: Variable, alrededor de 20 minutos.

b) Descripción del instrumento:

La Escala evalúa y describe las relaciones interpersonales entre los miembros de la familia, los aspectos del desarrollo que tienen mayor importancia en ella y su estructura organizativa básica. Esta Escala está formada por 90 ítems, distribuidos en 10 áreas y éstas en 3 dimensiones del Clima Social Familiar. Cada ítem es contestado con V (verdadero) o F (falso), según sea la percepción que tiene el examinado de su familia. También puede aplicarse a todos los integrantes del grupo familiar y se promedian los puntajes (Véase un ejemplar de dicha escala en el Anexo A).

• Procedimiento:

Tanto en la evaluación individual como en la colectiva se explica a los examinados el motivo de aplicar la prueba y de lo importante que será la sinceridad. Se le entrega el Cuadernillo de frases y la Hoja de respuesta. Enseguida se explica la forma de responder.

• Instrucciones:

Se le indica al examinado que encontrará en la prueba varias frases referidas a su propia familia. Se le puede decir *“Si cree que respecto a su familia, la frase es verdadera o casi siempre lo es, entonces marque con un aspa (X) sobre la letra V; si cree que es falsa o casi siempre lo es, marque sobre la letra F. Considere a la mayoría de los miembros de su familia para marcar sus respuestas”*.

• Significación de la prueba:

La Escala FES consta de 3 dimensiones y 10 áreas:

Dimensión Relaciones.- Mide el grado de comunicación y libre expresión dentro de la familia y el grado de

interacción conflictiva que la caracteriza. Consta de tres áreas:

1. **Cohesión.-** Explora el grado en que los miembros del grupo familiar están compenetrados y se apoyan entre sí.
2. **Expresividad.-** Explora el grado en el que se permite y anima a los miembros de la familia a actuar libremente y expresar directamente sus sentimientos.
3. **Conflicto.-** Explora el grado en el que los miembros de la familia expresan libre y abiertamente la cólera, agresividad y el conflicto.

Dimensión Desarrollo.- Evalúa la importancia que tienen dentro de la familia ciertos procesos de desarrollo personal, que pueden ser fomentados, o no, por la vida en común. Consta de cinco áreas:

1. **Autonomía.-** Explora el grado en que los miembros de la familia están seguros de sí mismos, son independientes y toman sus propias decisiones.
2. **Actuación.-** Explora el grado en el que las actividades se enmarcan en una estructura orientada al logro o la competencia.
3. **Intelectual-Cultural.-** Explora el grado de interés en actividades político-intelectuales, culturales y sociales.
4. **Social-Recreativo.-** Explora el grado de participación en actividades de esparcimiento.
5. **Moralidad-Religiosidad.-** Explora la importancia que se da a las prácticas y valores de tipo ético y religioso.

Dimensión Estabilidad.- Proporciona información sobre la estructura y organización de la familia y sobre el grado de control que normalmente ejercen unos miembros sobre otros. Consta de dos áreas:

1. **Organización.-** Explora la importancia que se da en el hogar a una clara organización y estructura, al planificar las actividades y responsabilidades de la familia.
2. **Control.-** Explora el grado en que la dirección de la vida familiar se atiene a reglas y procedimientos establecidos.

c) Confiabilidad y Validez:

En Estados Unidos, Moos (Fernández-Ballesteros, 1987), probó la confiabilidad del instrumento a través del método del test-retest, encontrando coeficientes de confiabilidad que van de 0.68 a 0.86 para las diferentes sub-escalas.

En España, Fernández-Ballesteros (1987), usando la fórmula 20 de Kuder Richardson encontró que los índices de confiabilidad van de 0.46 a 0.81 para las mismas sub-escalas.

En Lima, Ruiz y Guerra (1993), estandarizaron la Escala con 2,1000 adolescentes entre 13 y 18 años de edad, pertenecientes a los tres estratos socio-económicos, también trabajaron con 900 familias para hacer baremos de grupos familiares. La confiabilidad del instrumento la probaron en una muestra de 139 jóvenes, con un promedio de edad de 17 años. Usando el método de consistencia interna encontraron coeficientes de fiabilidad que van de 0.88 a 0.91 para las sub-escalas en cuestión, con una media de 0.89 para el examen individual, siendo las áreas más altas la de Cohesión, Intelectual-cultural, Expresividad y Autonomía. También usaron el método test re-test, con un intervalo de dos meses y encontraron que el coeficiente de confiabilidad era en promedio 0.86. La validez de la Escala la probaron en una muestra de de 100 jóvenes y 77 familias, correlacionándola con el Test de

Bell (área de Ajuste en el hogar), los coeficientes iban de 0.51 a 0.60. También la correlacionaron con la Escala TAMAI (área Familiar), los coeficientes iban de 0.53 a 0.62. Ambas correlaciones demostraron la validez de la escala en cuestión.

d) Puntaje y calificación:

La calificación se realiza empleando una plantilla que se coloca sobre la Hoja de Respuesta, asignando un punto a cada marca (X) colocada por el sujeto que coincida con la clave de la plantilla. La plantilla de calificación puede hacerse usando la Tabla 6, la cual registra los ítems positivos y negativos de la Escala.

Tabla 6

Distribución de los ítems positivos y negativos según las dimensiones y áreas de la Escala del Clima Social en la Familia (FES).

Dimensiones	Áreas	Ítems	
		V	F
Relaciones	Cohesión	1, 21, 31, 51, 71, 81	11, 41, 61
	Expresividad	12, 32, 42, 62, 82	2, 22, 52, 72
	Conflicto	3, 23, 43, 53, 73	13, 33, 63, 83
Desarrollo	Autonomía	14, 24, 34, 54, 64	4, 44, 74, 84
	Actuación	5, 15, 35, 45, 75, 85	25, 55, 65
	Intelectual-cultural	6, 26, 56, 66, 86	16, 36, 46, 76
	Social-recreativo	17, 37, 47, 67, 77	7, 27, 57, 87
	Moralidad-religiosidad	8, 28, 48, 58, 78, 88	18, 38, 68
Estabilidad	Organización	9, 19, 39, 59, 69, 89	29, 49, 79
	Control	30, 40, 50, 80, 90	10, 20, 60, 70

V: Verdadero F: Falso

Los resultados finales de esta Escala se expresan en puntuaciones estándar (puntuaciones T) con los siguientes niveles o categorías:

- Para las Dimensiones: Muy mala, Mala, Tendiente a mala, Media, Tendiente a buena, Buena, Muy Buena.
- Para las Áreas: Significativamente Bajo, Bajo, Promedio, Alto, Significativamente Alto.

Para fines de la presente investigación, la interpretación de los resultados se hizo con los puntajes directos obtenidos en cada área y dimensión del Clima Social Familiar.

3.3.2 Encuesta para el tutor(a).-

Esta encuesta fue diseñada para probar la validez del segundo instrumento de medición psicológica usado en la presente investigación, la Escala de Motivación Académica (EMA). Puede verse un modelo de esta encuesta en el Anexo B.

Con esta encuesta se probó la Validez Relativa al Criterio, específicamente, la Validez Concurrente de la Escala de Motivación Académica (EMA). En otras investigaciones, como la de Manassero y Vásquez (2000) ya se había probado la validez de la EMA usando una encuesta similar a esta, pues usaron como criterio externo la “motivación del profesor”, que se definía como la apreciación del profesorado sobre la motivación individual de cada estudiante, valorada por el profesor sobre una escala de 0 a 10 puntos y encontraron que las correlaciones entre la “motivación del profesor” y las sub-escalas de la Escala EMA eran significativas.

Para la presente investigación se diseñó una encuesta que debía ser contestada por los profesores tutores de los estudiantes evaluados, la encuesta mide “la motivación académica del alumno percibida por el tutor”, ya que son éstos los que conocen mejor a sus estudiantes y pueden tener una percepción más certera de su motivación académica. La forma de contestar es otorgándole a cada estudiante un puntaje del 1 al 5, según el nivel de motivación percibido por el tutor; en donde 1 es el nivel más bajo de motivación académica y 5 el más alto.

3.3.3 Escala de Motivación Académica (EMA).-

a) *Ficha Técnica:*

Nombre original	: <i>l'Echelle de Motivation en Education (EME)</i>
Idioma original	: Francés
Año	: 1989
Autores	: Vallerand, R.J., Blais, M.R., Brière, N.M. y Pelletier, L.G.
Procedencia	: Canadá
Adaptación al inglés	: Traducida y adaptada al inglés como <i>Academic Motivation Scale, High School version (AMS-HS 28)</i> por sus propios autores en los Estados Unidos, en 1992.
Adaptada al español	: Traducida y adaptada al español como <i>Escala de Motivación Académica (EMA)</i> por Manassero y Vásquez, en el

año 2000; en su versión para estudiantes del Bachillerato.

Administración	: Individual y colectiva.
Sujetos	: Estudiantes de Educación Secundaria.
Significación	: Evalúa la motivación académica intrínseca, extrínseca y la desmotivación.
Duración	: No tiene límite, dura en promedio 15 minutos.

b) Descripción del Instrumento:

La Escala está basada en los principios de la Teoría de la Auto-Determinación de Deci y Ryan (Vallerand, et al., 1992 y 1993) y está compuesta por 28 ítems distribuidos en siete sub-escalas: tres corresponden a la Motivación Intrínseca, otras tres a la Motivación Extrínseca y una a la Desmotivación. La Escala es de administración individual y colectiva. Se aplica a adolescentes de educación Secundaria. Los ítems de la escala se presentan como respuesta a la pregunta “¿Por qué vas al colegio?” y se contesta con una escala tipo Lickert de 7 puntos, el sujeto debe encerrar con un círculo el número que corresponda con su opinión personal. Un modelo de dicha Escala puede verse en el Anexo C (en su versión en inglés) y en el Anexo D (en su adaptación al español realizada para la presente investigación).

• **Procedimiento:**

Tanto en la evaluación individual como en la colectiva se explica a los sujetos el motivo de aplicar la prueba y de lo importante que será la sinceridad. Se le entrega la Escala para ser respondida. Enseguida se explica la forma de responder.

- **Instrucciones:**

Se le indica al sujeto que ante la pregunta general ¿Por qué vas al colegio? en la prueba encontrará algunas de las razones que justifican su asistencia al colegio y usando una escala del 1 al 7 debe encerrar con un círculo el número que exprese mejor su opinión personal. Donde 1 es “nada”, 2 y 3 es “poco”, 4 es “medianamente”, 5 y 6 es “mucho”, y 7 es “totalmente”.

- **Significación de la prueba:**

La Escala EMA consta de dos tipos de motivación (Intrínseca y Extrínseca), seis subtipos y Desmotivación:

Motivación Académica Intrínseca.- Referido al deseo de hacer una actividad por el placer y la satisfacción que derivan de éste mismo. Puede ser de tres subtipos:

1. **Motivación académica intrínseca para conocer.-**

Resume la necesidad de las personas de saber, comprender y buscar significado a las cosas. Está relacionada con la exploración, la curiosidad y el deseo de aprender. Se define como el hecho de realizar una actividad por el placer y la satisfacción que se experimenta mientras se aprende, explora o trata de entender algo nuevo. Ejemplo: *José lee muchos libros sobre los Incas para adquirir más información y porque disfruta aprender cosas nueva sobre ellos.*

2. **Motivación académica intrínseca para el logro de metas.-**

Se puede definir como la implicación en una actividad por el placer y la satisfacción experimentada cuando se intenta lograr o crear algo, y se caracteriza porque las personas actúan más allá de los

requerimientos formales y superándose a sí mismos. Ejemplo: *Isabel trabaja intensamente en la elaboración de su Tesis de doctorado porque disfruta tratando de hacer una investigación que aporte algo original.*

3. **Motivación académica intrínseca para sentir experiencias estimulantes.-** Consiste en la dedicación a una actividad con el fin de experimentar sensaciones estimulantes, como el placer sensorial, estético y las experiencias emocionantes y extraordinarias. Ejemplo: *Mario practica el básquet porque le gusta y le divierte hacerlo.*

Motivación Académica Extrínseca.- Contrario a la Motivación intrínseca, se define como el hacer algo para alcanzar un fin diferente a la acción misma. Pueden ser de tres subtipos, dependiendo del nivel de autodeterminación:

1. **Motivación académica extrínseca de identificación.-** Ocurre cuando los motivos internos no sólo se han internalizado, sino que la decisión de realizar la conducta es dada por la persona, incluso aunque no sea gratificante. Esta decisión es tomada porque la persona juzga como importante la conducta. Ejemplo: *Pedro se preocupa por mantener un buen promedio en el colegio para tener mayores oportunidades de ingresar a una universidad de prestigio.*
2. **Motivación académica extrínseca de regulación interna o introyectada.-** Se da cuando la conducta del sujeto está completamente controlada por él, pero lo hace bajo presión, a fin de evitar sentimientos negativos o para aumentar su autoestima. Ejemplo: *Oscar siempre*

estudia matemáticas para que sus compañeros piensen que es muy inteligente y Micaela estudia para evitar que sus padres le llamen la atención.

3. Motivación académica extrínseca de regulación externa.- Es el subtipo más representativo de motivación extrínseca. Se corresponde con conductas reguladas a través de medios externos como las recompensas, obligaciones y castigos. Ejemplo: *Manuel Ángello estudia para el examen de mañana porque si aprueba su padre le comprará un play station nuevo. Marita estudia para lograr una beca de ingreso a la Universidad.*

Desmotivación (o Amotivación).- Se refiere a la ausencia de motivaciones intrínsecas o extrínsecas. Se llega a este estado cuando el sujeto no percibe contingencias entre los resultados y sus propias acciones. La persona desmotivada siente que los resultados son independientes de sus acciones y son causados por fuerzas fuera de su control personal, de modo que experimentan sentimientos de incompetencia y bajas expectativas de logro.

c) Puntaje y Calificación:

La calificación se realiza empleando una plantilla que se coloca sobre la Escala EMA. La plantilla de calificación puede hacerse con la Tabla 7, en donde se ubican los ítems según los tipos y subtipos de motivación que mide la Escala:

Tabla 7

Distribución de los ítems de la Escala de Motivación Académica (EMA) según los tipos y subtipos de Motivación Académica y la Desmotivación.

Sub-escalas		Ítems	
Motivación Académica	Motivación Intrínseca	Motivación Intrínseca para conocer	2, 9, 16, 23
		Motivación Intrínseca para alcanzar metas	6, 13, 20, 27
		Motivación Intrínseca para experiencias estimulantes	4, 11, 18, 25
	Motivación Extrínseca	Motivación Extrínseca de identificación	3, 10, 17, 24
		Motivación Extrínseca de regulación interna	7, 14, 21, 28
		Motivación Extrínseca de regulación externa	1, 8, 15, 22
Desmotivación		5, 12, 19, 26	

Como se observa en la Tabla 7, con esta la Escala se pueden obtener hasta 10 resultados, uno por cada sub-escala: 1. Motivación académica, 2. Motivación intrínseca, 3. Motivación intrínseca para conocer, 4. Motivación intrínseca para alcanzar metas, 5. Motivación intrínseca para experiencias estimulantes, 6. Motivación extrínseca, 7. Motivación extrínseca de identificación, 8. Motivación extrínseca de regulación interna, 9. Motivación extrínseca de regulación externa, y 10. Desmotivación.

Los puntajes que asigna el sujeto a cada ítem pueden ir del 1 al 7. Se suman los puntajes asignados por el sujeto en cada uno de los ítems que corresponden a un tipo específico de motivación. Cuánto mayores son los puntajes asignados a los ítems de un determinado tipo de motivación, mayor será el nivel alcanzado por ese tipo motivacional. Así mismo, en el

caso de la sub-escala de Desmotivación, mientras mayores son los puntajes asignados en los ítems que mide esa sub-escala, mayor es la desmotivación que experimenta el sujeto.

En la actualidad, no se cuenta con baremos nacionales para la calificación de esta Escala y para alcanzar los objetivos de la presente investigación no fue necesario construirlos. Para fines de esta investigación, la interpretación de los resultados se hizo sólo con los puntajes directos obtenidos en cada sub-escala.

d) Confiabilidad y Validez:

En Canadá, Vallerand y sus colaboradores (1993) probaron la confiabilidad de la *l'Echelle de Motivation en Education* (EME), es decir, de la Escala original en francés; a través del método de consistencia interna, encontrando una media de alpha de 0.80. A través del método test-retest, con un intervalo de un mes, encontraron una correlación promedio de 0.75. La validez factorial fue obtenida a través del método del análisis factorial confirmatorio (LISREL) confirmando la estructura de siete factores de la Escala EME. Estos estudios se hicieron en una muestra de más de tres mil estudiantes. La validez de constructo de la Escala fue determinada por una serie de análisis correlacionales entre las siete sub-escalas, también entre éstas y otros constructos psicológicos relevantes a la educación.

Así mismo, Vallerand y sus colaboradores (1992) tradujeron la Escala EME y la adaptaron al inglés con el nombre de *Academic Motivation Scale* (AMS) probando su

confiabilidad en 745 estudiantes universitarios, a través de niveles satisfactorios de consistencia interna (media de Alpha de 0.81) y, con el método test- retest, con un intervalo de un mes, encontraron una correlación promedio de 0.79. También determinaron la validez factorial de la Escala a través del método de análisis factorial confirmatorio (LISREL) corroborando la estructura de sus siete factores.

También Vallerand y sus colaboradores (1993) adaptaron la AMS para estudiantes de los últimos grados de Secundaria (AMS-HS 28; ver Anexo C); probando su confiabilidad en 217 estudiantes. A través del método de consistencia interna encontraron valores Alpha de 0.76 a 0.86. La validez concurrente de la Escala AMS-HS 28, fue estimada al correlacionar sus sub-escalas con otros constructos motivacionales; mientras que la validez de constructo fue verificada correlacionando las sub-escalas entre sí, y éstas con otras variables, consideradas por la Teoría de la Auto-Determinación, como determinantes y consecuentes motivacionales (de acuerdo a investigaciones hechas anteriormente). Así se detalla:

- **Validez Concurrente:** Se correlacionaron las sub-escalas de la Escala AMS-HS 28 con constructos motivacionales medidos por otras escalas motivacionales. Así, con la Children's Academic Intrinsic Motivation Inventory de Gottfried que mide el interés intrínseco por aprender, se encontraron correlaciones importantes como 0.67 con la sub-escala de motivación intrínseca para conocer, 0.53 con la sub-escala de motivación intrínseca para alcanzar metas y correlación negativa con la sub-escala de Desmotivación (-0.46). Así mismo, con dos sub-escalas de la Nicholls' Personal Goals in School Scale, la Task Orientation Subscale, que mide lo que uno considera interesante en su

aprendizaje; se encontraron correlaciones importantes como 0.50 con la sub-escala de motivación intrínseca para conocer, 0.47 con la sub-escala de motivación intrínseca para alcanzar metas y correlación negativa con la sub-escala de Desmotivación (-0.39). Y con la otra sub-escala denominada Work Avoidance, que explora lo que el estudiante evita en el salón de clases; como se esperaba, se encontró correlación positiva con la sub-escala de Desmotivación (0.26), con el resto de sub-escalas las correlaciones fueron negativas y no significativas.

- **Validez de Constructo:** Se correlacionaron las siete sub-escalas entre sí. Se encontraron fuertes correlaciones positivas entre los tres tipos de motivación intrínseca (que van de 0.58 a 0.81). Además las correlaciones entre las siete sub-escalas revelaron tener un patrón acorde con el continuo de la Auto-determinación. También se correlacionó la Escala AMS-HS 28 con otras variables, que en investigaciones pasadas demostraron ser antecedentes o determinantes de la motivación, tales como: Percepción de competencia, Clima de aula, Optimismo educativo y Autonomía. Para medir cada una de estas variables se usaron escalas adecuadas para ello y se encontraron correlaciones positivas significativas, sobre todo entre la motivación intrínseca y todas las demás variables medidas, así también correlaciones negativas significativas entre éstas y la Desmotivación. Finalmente se correlacionó la Escala AMS-HS 28 con variables consideradas como consecuentes motivacionales y que favorecen el éxito escolar, tales como: Concentración en el aula (consecuencias cognitivas), emociones positivas en el aula y Satisfacción escolar (consecuencias afectivas), acciones que reflejan el deseo de continuar en la escuela (consecuencias conductuales) y las calificaciones (desempeño académico). Se usaron escalas

adecuadas para medir cada una de las variables consecuentes. Al igual que con las variables antecedentes, también se encontraron correlaciones positivas significativas, sobre todo entre la motivación intrínseca y todas las demás variables medidas, a excepción de las calificaciones, donde las correlaciones no fueron significativas (tampoco lo fueron con la motivación extrínseca); por otro lado, se encontraron correlaciones negativas significativas entre las variables consecuentes y la Desmotivación.

Bali, Cázares y Wisniewski (1998) en un estudio en México tradujeron y adaptaron la *Academic Motivation Scale* (AMS) al español con el nombre de *Escala de Motivación Académica* (EMA), en una muestra de 273 estudiantes universitarios. En dicho estudio demostraron la confiabilidad de la Escala EMA a través del análisis de su consistencia interna y la validez a través del estudio de su estructura factorial. Los resultados mostraron la estructura de siete factores presentes en la motivación al aprendizaje de estudiantes universitarios mexicanos, los mismos que corresponden a la estructura de la Escala.

Manassero y Vásquez (2000) también tradujeron al español y adaptaron la Escala EMA para estudiantes españoles del Bachillerato y probaron su validez correlacionándola con la Escala Atribucional de Motivación de Logro (EAML) de Manassero y Vásquez y correlacionándola con otros criterios externos. En la comparación entre las escalas se encontró que las sub-escalas de la Escala EAML como la motivación de esfuerzo, de tarea/capacidad y de interés y, las sub-escalas de la Escala EMA como la motivación intrínseca, motivación intrínseca para el logro, motivación

intrínseca para conocer y desmotivación; tienen el mayor número de las correlaciones significativas. Así también se probó la validez concurrente de la Escala EMA usando tres criterios externos, tales como: el rendimiento académico de los estudiantes en el curso de matemáticas, las calificaciones esperadas por el alumnado (expectativas) y la evaluación de la motivación de los alumnos hecha por el profesorado de matemáticas. Las correlaciones más altas se establecieron con la motivación del profesorado, en segundo lugar con las calificaciones, y las más bajas se establecieron con la calificación esperada. Por último, se encontraron correlaciones negativas entre la desmotivación y las tres variables citadas.

López y Ledesma (2004) realizaron una adaptación cultural y psicométrica de la Escala EMA en 50 estudiantes universitarios argentinos, evaluaron la validez de constructo, estimaron la confiabilidad y estudiaron las correlaciones entre las sub-escalas. La consistencia interna de la Escala evaluada con el criterio alfa de Cronbach arrojó en la mayoría de las sub-escalas valores superiores a 0.70 a excepción sub-escalas de Motivación extrínseca de Regulación Introyectada (0.649) y Motivación extrínseca de Regulación Identificada (0.669). Las correlaciones entre las siete sub-escalas, utilizando el coeficiente de correlación de Pearson, demostró que tanto las correlaciones entre los tipos de Motivación extrínseca como entre los tipos de Motivación intrínseca son positivas y fuertes, en el primer caso los valores oscilan entre 0.44 y 0.60 ($p < .01$) y en el segundo los valores oscilan entre 0.61 y 0.67 ($p < .01$). Las correlaciones obtenidas entre las siete sub-escalas sostienen, en general, la presencia de un continuo de autodeterminación.

Núñez, Martín-Albo, Navarro y Grijalvo (2006) en un estudio que hicieron en el año 2005, en universitarios españoles para validar la versión española de la EMA, confirmaron la estructura de siete factores correlacionados propuesta por Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Senécal & Vallières (1992). La consistencia interna osciló entre 0.67 y 0.84 en el alfa de Cronbach y la estabilidad temporal mostró correlaciones test-retest con valores situados entre 0.69 y 0.87. Así mismo se encontraron diferencias de género en todas las sub-escalas excepto en la sub-escala de Motivación extrínseca de regulación introyectada. Las mujeres puntuaron más alto que los hombres en las tres sub-escalas de Motivación intrínseca y en la sub-escala de Motivación extrínseca de regulación identificada.

Posteriormente, los mismos investigadores (Núñez et al., 2006) utilizando una muestra de 411 estudiantes universitarios, entre hombres y mujeres validaron la Escala de Motivación Académica (EMA). Los resultados del análisis factorial confirmatorio y de las correlaciones entre las sub-escalas de la Escala EMA y el auto-concepto académico apoyaron la validez de constructo de la Escala. La consistencia interna de las siete sub-escalas fue evaluada a través del alfa de Cronbach, los valores obtenidos se situaron entre 0.72 (Amotivación) y 0.79 (Motivación extrínseca de regulación introyectada), excepto en la sub-escala de Motivación extrínseca de regulación identificada que obtuvo un valor de 0.68. Así mismo, los resultados concluyeron que las mujeres presentan un perfil más auto-determinado que los hombres.

3.3.4 Características psicométricas de la Escala de Motivación Académica (EMA). Un estudio piloto.-

Como la Escala de Motivación Académica (EMA) no ha sido aún utilizada en nuestro medio, se realizó una adaptación preliminar para la presente investigación. El proceso de adaptación constó de las siguientes fases:

- **Fase 1. Adaptación semántica de la Escala EMA:**

En el año 2006 se tradujo directamente la *Academic Motivation Scale, High School version of 28 ítems (AMS-HS 28)* bajo la asesoría de un traductora colegiada. En el Anexo C se puede apreciar la versión en inglés de dicha Escala.

La adaptación semántica definitiva de la Escala se obtuvo luego de aplicarla a una muestra piloto y de corregir dificultades en la comprensión de los reactivos por parte de los examinados. Para esto, se trabajó con una muestra piloto de 58 alumnos (33 mujeres y 25 hombres), del 3^{er.} y 4^{to.} año de Secundaria de instituciones educativas parroquiales de los distritos de Breña. Los colegios seleccionados en esta muestra piloto poseían características similares a la muestra de investigación. En el Anexo D se puede apreciar el modelo de la Escala con la adaptación semántica final.

- **Fase 2. Selección de la muestra para el estudio piloto de validación de la Escala EMA:**

Se estudió las principales características psicométricas de la Escala con una muestra de 140 estudiantes del nivel Secundario de colegios pertenecientes al Consorcio de centros católicos de

Lima metropolitana, entre privados, parroquiales y estatales en convenio.

Para recoger información socio-económica de los estudiantes se incluyó en la sección de datos de la Escala EMA, preguntas sobre:

- El distrito donde vive (para asegurarnos de que el estudiante sea de una zona distrital socio-económica similar a la de su colegio) y,
- Si es becado o no (para excluir de la muestra a los becados).

El tamaño de la muestra del estudio piloto para el análisis psicométrico de la Escala EMA (Versión para Secundaria) se hizo de acuerdo a Martínez (1996), quien postula que se necesita un mínimo 5 sujetos por ítem para Validar un prueba; por lo tanto, como la Escala EMA tiene 28 ítems se seleccionaron 140 estudiantes del 3^{er.} y 4^{to.} año de Secundaria pertenecientes a colegios asociados al Consorcio de centros católicos de Lima Metropolitana, distribuidos porcentualmente en estratos similares a la población de estudiantes del año 2006; que según la data del Ministerio de Educación eran 21,769 estudiantes, del 3^{er.} y 4^{to.} año de Secundaria pertenecientes a colegios del Consorcio de centros católicos (Minedu, 2005).

Como se observa en la Tabla 8, la muestra para el estudio piloto de validación de la Escala EMA es estratificada ya que se divide en estratos que agrupan a los estudiantes de acuerdo a la Gestión, Nivel Socio-económico (NSE y segmentos) y Género. En esta distribución muestral se mantuvo las proporciones encontradas en la Población de estudiantes del 3^{er.} y 4^{to.} año de Secundaria pertenecientes a colegios del Consorcio de centros católicos de Lima Metropolitana del año 2006 (Minedu 2005).

Tabla 8

Distribución muestral estratificada por Gestión, Nivel Socio-económico (NSE) y Género de los estudiantes del 3^{er.} y 4^{to.} de Secundaria de colegios pertenecientes al Consorcio de centros educativos católicos de Lima Metropolitana para Validar la Escala de Motivación Académica (EMA) en un estudio piloto del año 2006 (n = 140).

Gestión y NSE	Género		Estudiantes		Total	
	mujeres		varones			
	f	%	f	%	f	%
Privado (Medio / B)	27	19.4%	26	18.5%	53	37.9%
Parroquial (Bajo Superior / C)	25	17.5%	20	14.4%	45	31.9%
Estatal (Bajo Inferior / D)	25	17.8%	17	12.4%	42	30.2%
Total	77	54.7%	63	45.3%	140	100.0%

Cabe mencionar que si bien el análisis psicométrico de la Escala EMA fue hecho en el año 2006, la base de datos del Ministerio de Educación registraba en ese año información estadística hasta el año 2005. Así tenemos, como se registra en la Tabla 8, que 53 estudiantes son de colegios Privados, correspondiente al nivel socio-económico Medio (B) y representan el 37.9% de la muestra total; 45 son estudiantes de colegios Parroquiales, principalmente de los niveles socio-económicos Bajo Superior (C) y representan el 31.9% de la muestra; 42 estudiantes son de colegios Estatales, principalmente de los niveles socio-económicos Bajo Inferior (D), lo que constituye el 30.2% de la muestra. En total, la muestra para el estudio piloto de validación de la Escala EMA, se constituyó con 140 estudiantes (77 mujeres y 63 varones).

- **Fase 3. Recolección de datos y aplicación de los instrumentos:**

Una vez obtenido el tamaño de la muestra para el estudio piloto de validación de la Escala EMA y sus estratos, se procedió a seleccionar las instituciones educativas que pertenecen al Consorcio de centros católicos que cumplieran con los criterios de inclusión y exclusión (véase el apartado sobre Dominio del muestreo) y se solicitó el permiso a los directivos de dichos centros. En los colegios que aceptaron se aplicó la Escala EMA a todos los estudiantes en sus respectivas aulas, paralelamente a los tutores se les aplicó la Encuesta para el tutor(a) que medía “la motivación académica del alumno percibida por el tutor” ya que son éstos los que conocen mejor a sus estudiantes y pueden tener una percepción más certera de su motivación académica (puede verse una descripción de esta Encuesta en el apartado sobre Instrumentos, también puede verse un modelo de la Encuesta en el Anexo B). Mientras los estudiantes respondían a los ítems de la Escala EMA, sus tutores completaban la Encuesta, otorgando a cada estudiante, un puntaje del 1 al 5, según el nivel de motivación percibido por el tutor; en donde 1 es el nivel más bajo de motivación académica y 5 el más alto.

- **Fase 4. Análisis psicométrico de la Escala de Motivación Académica (EMA) en el estudio piloto:**

Los análisis que se consideraron fueron:

- a) Análisis de la Confiabilidad
- b) Análisis de la Validez de Constructo
- c) Análisis de la Validez Concurrente

a) Análisis de la Confiabilidad de la Escala de Motivación Académica (EMA).-

La Confiabilidad de la Escala EMA se probó a través del Método de Consistencia Interna por medio del Alpha de Cronbach. En la Tabla 9 se aprecia la confiabilidad de los constructos de la Escala EMA para la muestra piloto (140 estudiantes).

Tabla 9

Confiabilidad de los constructos de la Escala de Motivación Académica (EMA) en un estudio piloto (n=140).

Constructos de la EMA		Cantidad de ítems	Alfa de Cronbach n=140
Constructos Primarios	Motivación Académica Intrínseca para conocer	4	0.863
	Motivación Académica Intrínseca para alcanzar metas	4	0.846
	Motivación Académica Intrínseca para sentir experiencias estimulantes	4	0.718
	Motivación Académica Extrínseca de identificación	4	0.797
	Motivación Académica Extrínseca de regulación interna	4	0.764
	Motivación Académica Extrínseca de regulación externa	4	0.763
	Desmotivación	4	0.838
Constructos Derivados	Motivación Académica Intrínseca	12	0.915
	Motivación Académica Extrínseca	12	0.860
	Motivación Académica	24	0.924
	Desmotivación	4	0.838

En la Tabla 9 también se observa que todos los constructos de la Escala EMA muestran niveles de confiabilidad Alfa de Cronbach adecuados en todas las sub-escalas, pues los valores obtenidos van de 0.71 a 0.92.

b) Análisis de la Validez de Constructo de la Escala de Motivación Académica (EMA).-

La Validez de Constructo de la Escala EMA se probó a través del Coeficiente de Correlación de Pearson; correlacionando los constructos primarios con los constructos derivados de la Escala. En la Tabla 10 se muestran las correlaciones entre los constructos de la Escala de Motivación Académica.

En la Tabla 10 también se observa que los constructos primarios de MAI para conocer, MAI para alcanzar metas y MAI para sentir experiencias estimulantes; se encuentran altamente correlacionados y de manera positiva con su correspondiente constructo derivado de Motivación Académica Intrínseca (MAI). Así mismo se observa que los constructos primarios de MAE de identificación, MAE de regulación interna y MAE de regulación externa; también se encuentran altamente correlacionados de manera positiva con su correspondiente constructo derivado de Motivación Académica Extrínseca (MAE). Y si bien observamos que los constructos primarios de la motivación académica intrínseca también se encuentran correlacionados de manera positiva con el constructo derivado de Motivación Académica Extrínseca (MAE), estas correlaciones no son tan altas como sí lo son con su correspondiente constructo derivado de Motivación Académica

Intrínseca (MAI). Lo mismo sucede con los constructos primarios de la motivación extrínseca. También se observa que todos los constructos primarios de la motivación académica, tanto intrínsecos como extrínsecos; se encuentran correlacionados de manera significativa y positiva con el constructo derivado de Motivación Académica (MA).

Tabla 10

Validez de Constructo: Correlaciones entre los constructos de la Escala de Motivación Académica (EMA) en un estudio piloto (n=140).

Constructos primarios \ Constructos derivados		Motivación Académica Intrínseca (MAI)	Motivación Académica Extrínseca (MAE)	Motivación Académica (MA)	Desmotivación (D)
MAI para conocer	r	0.930	0.552	0.831	-0.455
	sig	0.000**	0.000**	0.000**	0.000**
MAI para alcanzar metas	r	0.904	0.668	0.879	-0.403
	sig	0.000**	0.000**	0.000**	0.000**
MAI para sentir experiencias Estimulantes	r	0.871	0.448	0.741	-0.374
	sig	0.000**	0.000**	0.000**	0.000**
MAE de identificación	r	0.698	0.734	0.756	-0.425
	sig	0.000**	0.000**	0.000**	0.000**
MAE de regulación interna	r	0.603	0.877	0.818	-0.201
	sig	0.000**	0.000**	0.000**	0.017*
MAE de regulación externa	r	0.261	0.813	0.586	0.092
	sig	0.002**	0.000**	0.000**	0.280
Desmotivación	r	-4.55	-1.93	-0.365	1
	sig	0.000**	0.022*	0.000**	

** : Correlación significativa al 1%

* : Correlación significativa al 5%

Además, en la Tabla 10, como era de esperarse, se observa que el constructo de Desmotivación (D) se encuentra correlacionado de manera negativa con los constructos de Motivación Académica Intrínseca (MAI), Extrínseca (MAE) y Motivación Académica en general (MA); sobre todo lo está con la motivación intrínseca (MAI) y la motivación académica en general (MA).

Finalmente, en la Tabla 10 podemos observar que todos los constructos primarios de la motivación intrínseca se encuentran correlacionados de manera negativa con el constructo de Desmotivación (D). Y en cuanto a los constructos primarios de la motivación extrínseca, observamos que sólo dos de estos constructos (MAE de identificación y MAE de regulación interna) están correlacionados de manera negativa con el constructo de Desmotivación (D); mientras que el otro constructo (MAE de regulación externa) no presenta correlación alguna con la Desmotivación (D). Esto podría entenderse en el marco de la Teoría de la Auto-Determinación de Ryan y Deci (2000) y específicamente de la Sub Teoría de la Integración Organísmica que explica que los tipos de MAE de identificación y MAE de regulación interna, son las menos externalizadas de las motivaciones extrínsecas, por lo tanto son las formas de motivación extrínseca más lejanas a la desmotivación y más próximas a la motivación intrínseca; en cambio, la MAE de regulación externa, es la forma de motivación extrínseca más externalizada y la más próxima a la desmotivación.

c) Análisis de la Validez Concurrente de la Escala de Motivación Académica (EMA).-

Para este análisis se contó con un criterio externo: “la motivación académica del alumno percibida por el tutor”, información que se recogió a través de la Encuesta para el tutor(a) (véase una descripción detallada sobre esta encuesta en el apartado sobre Instrumentos). Los tutores debían completar la encuesta otorgándole a cada estudiante evaluado un puntaje del 1 al 5, según el nivel de motivación que el tutor perciba de su alumno; en donde 1 era el nivel más bajo de motivación académica y 5 el más alto (puede verse un modelo de la encuesta en el Anexo B).

La Validez Concurrente se midió a través del Coeficiente de Correlación de Pearson. En la Tabla 11 se presenta la correlación entre los constructos de la motivación académica y una medida de la “motivación académica del alumno percibida por el tutor”. Como observamos, los resultados muestran correlaciones altamente significativas y positivas entre los constructos primarios de la motivación académica intrínseca (MAI para conocer y MAI para alcanzar metas) y la “motivación académica del alumno percibida por el tutor”, a excepción del constructo de MAI para sentir experiencias estimulantes. Esto indicaría que los tutores tienden a asociar la motivación académica de los alumnos con el gusto para conocer y alcanzar metas y no necesariamente con el deseo de sentir experiencias estimulantes.

En la Tabla 11 también observamos correlación significativa y positiva entre uno de los constructos primarios de la motivación extrínseca (MAE de identificación) y la “motivación académica del alumno percibida por el tutor”. Hay que tener en cuenta, que este constructo es el menos

externalizado de las motivaciones extrínsecas y es el más próximo a la motivación intrínseca. Los resultados podrían indicar que los tutores asocian la motivación académica con la importancia que los alumnos le dan a los estudios para conseguir algo en el futuro. En cambio, como era de esperarse, no se observan correlaciones entre los demás constructos de motivación extrínseca (MAE de regulación interna y MAE de regulación externa) y la “motivación académica del alumno percibida por el tutor”.

Tabla 11

Validez relacionada con un Criterio Externo: Correlaciones entre los constructos de la Escala de Motivación Académica (EMA) y una medida de “motivación académica del alumno percibida por el tutor” en un estudio piloto ($n=140$).

Constructos de la EMA	Criterio externo	
	Motivación académica del alumno percibida por el tutor	
	r	Sig
MAI para conocer	0.225	0.007**
MAI para alcanzar metas	0.229	0.007**
MAI para sentir experiencias estimulantes	0.082	0.336
MAE de identificación	0.167	0.048*
MAE de regulación interna	0.083	0.330
MAE de regulación externa	-0.026	0.756
Motivación Académica Intrínseca (MAI)	0.198	0.019*
Motivación Académica Extrínseca (MAE)	0.082	0.336
Motivación Académica (MA)	0.158	0.063
Desmotivación (D)	-0.314	0.000**

** : Correlación significativa al 1% * : Correlación significativa al 5%

Finalmente, en la Tabla 11 se observa que hay correlación significativa y positiva entre el constructo derivado de Motivación Académica Intrínseca (MAI) y la “motivación académica del alumno percibida por el tutor”. Y como se esperaba, no se correlacionan los constructos derivados de Motivación Académica Extrínseca (MAE) y Motivación Académica en general (MA) con la “motivación académica del alumno percibida por el tutor”. Finalmente, también podemos observar una correlación altamente significativa pero inversa entre el constructo de Desmotivación (D) y la “motivación académica del alumno percibida por el tutor”.

3.4 PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS.-

En la presente investigación primero se obtuvo la base de datos del Consorcio de Centros Educativos Católicos de Lima Metropolitana, y se recabó información sobre las instituciones educativas que cuentan con nivel de educación Secundaria, a fin de conocer el tamaño de la Población de estudio. Luego se calculó el tamaño de la muestra de investigación y se procedió a seleccionar a las instituciones que cumplieran los criterios de inclusión y exclusión, según como se especifica en el apartado sobre Dominios del muestreo.

Enseguida se procedió a solicitar la autorización de los directivos de las instituciones seleccionadas a fin de aplicar los instrumentos de recolección de datos. Se evaluó a los estudiantes de las instituciones que aceptaron ser parte de la investigación hasta que se cubrió la muestra de investigación.

La recolección de datos se realizó en un solo momento. Esto quiere decir, que se evaluaron a los estudiantes en sus respectivas aulas; primero, se les aplicó la Escala de Clima Social en la Familia (duración promedio de 20 minutos) y luego la Escala de Motivación Académica (que duró un promedio de 10 minutos). La aplicación de los instrumentos estuvo a cargo de la investigadora y dos asistentes de investigación.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS ESTADÍSTICO Y RESULTADOS

4.1 ANÁLISIS ESTADÍSTICO.-

En el presente estudio, que corresponde a una Investigación Cuantitativa, se utilizó el Programa Statistical Package for the Social Science (SPSS) para entorno Windows versión 16, para el procesamiento de los datos y los análisis estadísticos. Los análisis realizados fueron de Correlaciones a través del Coeficiente de correlación de Pearson.

4.2 RESULTADOS DESCRIPTIVOS DE LAS VARIABLES MEDIDAS PARA LA MUESTRA COMPLETA.-

4.2.1 Resultados descriptivos de la variable “dimensiones y áreas del Clima Social Familiar”:

Los resultados de las variables medidas con la Escala del Clima Social en la Familia (FES) en la muestra completa se presentan en la Tabla 12. Se incluye la media, desviación estándar (DE), coeficiente de variación (CV) y el rango indicando los puntajes mínimos y máximos obtenidos. Se incluye además los rangos de valores teóricos indicando los puntajes mínimos y máximos esperados y entre paréntesis la media teórica esperada dada por el valor intermedio de ese rango.

De acuerdo con la tabla 12, en la “dimensión Relaciones del clima social familiar” se encuentra que el puntaje promedio obtenido por la muestra completa es 14.8, una media más alta que la media teórica ubicada en 13.5. En el “área Cohesión” la media es 6.6 y en el “área Expresividad” la media es 5.0; los cuales constituyen medias más altas que la media teórica ubicada en 4.5 para ambos casos. En cambio, el puntaje promedio del “área Conflicto” es 3.2 y es una media más baja que la media teórica, ubicada en 4.5. Estos resultados indican que la muestra completa presenta una ligera tendencia a las “Relaciones” y la “Expresividad”, y una mayor tendencia a la “Cohesión” y al “no Conflicto”, tal como se grafica en la Figura 2.

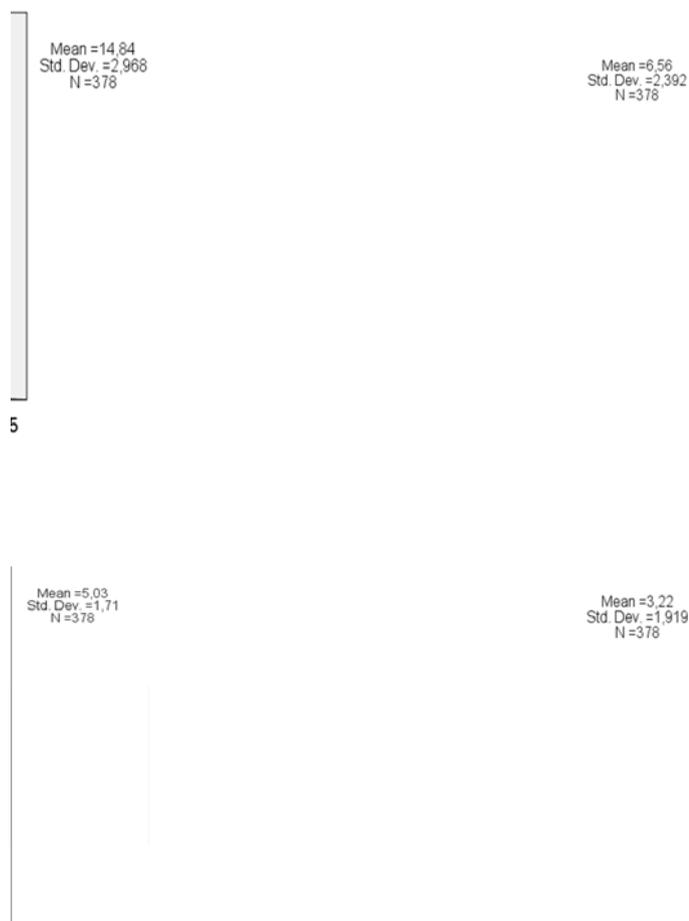
Tabla 12

Estadísticas descriptivas de las variables medidas por la Escala del Clima Social en la Familia (FES) en estudiantes del 3^{er} y 4^{to} de Secundaria de colegios pertenecientes al Consorcio de centros católicos de Lima Metropolitana en el año 2012 (N= 378).

Variables medidas Dimensiones y áreas del Clima social familiar	Puntajes obtenidos en la muestra				Rango de valores teóricos
	Media	DE	CV(%)	Rango	
Relaciones	14.8	3.0	20.0	6-21	0-27 (13.5)
Cohesión	6.6	2.4	36.5	0-9	0-9 (4.5)
Expresividad	5.0	1.7	34.0	0-9	0-9 (4.5)
Conflicto	3.2	1.9	59.6	0-9	0-9 (4.5)
Desarrollo	25.7	4.6	18.1	10-37	0-45 (22.5)
Autonomía	5.0	1.6	31.7	1-9	0-9 (4.5)
Actuación	6.4	1.5	23.4	2-9	0-9 (4.5)
Intelectual-cultural	4.9	2.0	40.9	0-9	0-9 (4.5)
Social-recreativo	4.3	1.6	36.6	0-9	0-9 (4.5)
Moralidad- religiosidad	5.1	1.7	33.2	0-9	0-9 (4.5)
Estabilidad	11.3	3.0	27.0	2-18	0-18 (9)
Organización	6.3	2.0	31.5	0-9	0-9 (4.5)
Control	5.0	1.8	35.9	0-9	0-9 (4.5)

En la Figura 2 se observa que la muestra presenta ligera tendencia hacia las “Relaciones” y la “Expresividad”, y una mayor tendencia hacia la “Cohesión” y al “no Conflicto”.

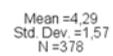
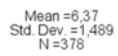
a Social
 r 4^{to} de
 atólicos



En la Tabla 12 también se observa que la “dimensión Desarrollo” se encuentra que el puntaje promedio obtenido por la muestra completa es 25.7, una media más alta que la media teórica ubicada en 22.5. En el “área Autonomía” la media es 5, en el “área Actuación” la media es 6.4, en el “área Intelectual- cultural” es 4.9 y en el “área Moralidad- religiosidad” es 5.1; los cuales contienen medias más altas que las medias teóricas ubicadas en 4.5 para todos los casos. En cambio, el “área Social- recreativo” presenta una media de 4.3, que es más baja que su media teórica ubicada en 4.5. Los resultados indican que la muestra completa presenta una ligera tendencia

hacia la “Autonomía”, al “área Intelectual- cultural”, “Moralidad- religiosidad”, a la “no Recreación” y mayor tendencia al “Desarrollo” y a la “Actuación” tal como se grafica en la Figura 3.

*na Social
y 4^{to} de
católicos*



Finalmente, tal como se indica en la Tabla 12, en la “dimensión Estabilidad”, se encuentra que el puntaje promedio obtenido por la muestra completa es 11.3, una media más alta que la media teórica ubicada en 9. En el “área Organización” la media es 6.3 y en el “área Control” la media es 5.0; los cuales constituyen medias más altas que las medias teóricas ubicadas en 4.5 para ambos casos. Los resultados indican que la muestra completa presenta una ligera tendencia hacia el “Control” y una mayor tendencia a la “Estabilidad” y a la “Organización”, tal como se observa en la Figura 4.

*1a Social
y 4^{to} de
católicos*

Mean =6,29
Std. Dev. =1,98
N =378

Cabe mencionar, que se han encontrado coeficientes de variación que van de 18.1% para “Desarrollo” hasta 59.63% para “Conflicto”, lo que indica que la muestra es variable en lo que se refiere al Clima social familiar, pues los puntajes se dispersan mucho en relación a la media, especialmente en “Cohesión”, “Expresividad”, “Conflicto”, “Autonomía”, “Intelectual- cultural”, “Social- recreativo”, “Moralidad- religiosidad”, “Organización” y “Control”; tal como se muestra en la Tabla 12. Por lo tanto, la media sólo es representativa en “Relaciones”, “Desarrollo”, “Actuación” y “Estabilidad”.

4.2.2 Resultados descriptivos de la variable “tipos y subtipos de Motivación Académica y Desmotivación”:

Los resultados de las variables medidas con la Escala de Motivación Académica (EMA) en la muestra completa se muestran en la Tabla 13. Se incluye la media, desviación estándar (DE), coeficiente de variación (CV) y el rango indicando los puntajes mínimos y máximos obtenidos. Se incluye además los rangos de valores teóricos indicando los puntajes mínimos y máximos esperados y entre paréntesis la media teórica esperada dada por el valor intermedio de ese rango.

En cuanto a la “Motivación Académica”, tal como se indica en la Tabla 13, se encuentra que el puntaje promedio obtenido por la muestra es 125.8, el cual constituye una media más alta que la media teórica ubicada en 84. Esto indicaría que la muestra completa presenta una tendencia a la “Motivación Académica”, tal como se grafica en la Figura 5.

Tabla 13

Estadísticas descriptivas de las variables medidas por la Escala de Motivación Académica (EMA) en estudiantes del 3^{er} y 4^o de Secundaria de colegios pertenecientes al Consorcio de centros católicos de Lima Metropolitana en el año 2012 (N= 378).

Variables medidas	Puntajes obtenidos en la muestra				Rango de valores teóricos
	Media	DE	CV(%)	Rango	
Motivación Académica y Desmotivación					
MOTIVACIÓN ACADÉMICA	125.8	22.3	17.8	47 – 167	24-168 (84)
MA Intrínseca	59.5	13.5	22.7	17-84	12-84 (48)
MI para conocer	21.0	4.9	23.4	4-28	4-28 (16)
MI hacia el logro de metas	20.7	4.7	23.0	6-28	4-28 (16)
MI para experiencias estimulantes	17.9	4.7	26.4	4-28	4-28 (16)
MA Extrínseca	66.3	11.2	16.9	21-84	12-84 (48)
ME de identificación	23.1	4.3	18.4	5-28	4-28 (16)
ME de regulación interna	21.6	4.7	21.6	7-28	4-28 (16)
ME de regulación externa	21.7	4.5	20.9	6-28	4-28 (16)
DESMOTIVACIÓN	6.9	4.2	60.4	4-28	4-28 (14)

En la Figura 5 se observa que la muestra presenta una tendencia hacia la Motivación Académica.

*estra**egios**Lima*

=125,8
=22,343
378

En cuanto a la “Motivación Académica Intrínseca”, tal como se indica en la Tabla 13, se encuentra que el puntaje promedio obtenido por la muestra es 59.5, una media más alta que la media teórica ubicada en 48. En cuanto a sus subtipos medidos se encuentra que la “Motivación Académica Intrínseca para conocer” presenta una media de 21, en la “Motivación Académica Intrínseca para lograr metas” la media es 20.7 y en la “Motivación Académica Intrínseca para experiencias estimulantes” es 17.9; los cuales constituyen medias más altas que las medias teóricas ubicadas en 16 para todos los casos. Estos resultados indicarían que la muestra completa presenta una tendencia a la “Motivación Académica Intrínseca” y a sus tres subtipos, sobre todo: “para conocer” y “para alcanzar metas”; tal como se grafica en la Figura 6.

Figura 6. Histogramas de los “subtipos de Motivación Académica Intrínseca” para la muestra completa de estudiantes del 3^{er} y 4^{to} de Secundaria de colegios pertenecientes al Consorcio de centros católicos de Lima Metropolitana en el año 2012 (N= 378).

CA

Mean =59,48
Std. Dev. =13,064
N =378

METAS

Mean =20,65
Std. Dev. =4,744
N =378

En cuanto a la “Motivación Académica Extrínseca”, tal como se indica en la Tabla 13, se encuentra que el puntaje promedio obtenido por la muestra es 66.3, una media más alta que la media teórica ubicada en 48. En cuanto a sus subtipos medidos se encuentra que la “Motivación Académica Extrínseca de identificación” la media es 23.1, en la “Motivación Académica Extrínseca de regulación interna” la media es 21.6 y en la

“Motivación Académica Extrínseca de regulación externa” es 21.7; los cuales constituyen medias más altas que las medias teóricas ubicadas en 16 para todos los casos. Estos resultados indican que la muestra completa presenta una tendencia a la “Motivación Académica Extrínseca” y a sus tres subtipos medidos: “de identificación”, “de regulación interna” y “de regulación externa”; tal como se grafica en la Figura 7.

*ca” para
daria de
de Lima*

En cuanto a la “Desmotivación Académica”, tal como se indica en la Tabla 13, se encuentra que el puntaje promedio obtenido por la muestra es 6.9, el cual constituye una media más baja que la media teórica ubicada en 14. Esto indica que la muestra completa presenta una tendencia a la “no Desmotivación Académica”, tal como se observa en la Figura 8.

*pleta de
sientes al
año 2012*

Finalmente, es necesario mencionar que en la Tabla 13 se han encontrado coeficientes de variación, que van de 16.9% para “Motivación Académica Extrínseca” hasta 26.4% para “Motivación Intrínseca para experiencias estimulantes”, eso indica que la muestra es relativamente homogénea en lo que se refiere a la “Motivación Académica”; es decir que la dispersión que existe entre los puntajes en relación a la media, es aceptable. Sólo en el caso de la “Desmotivación Académica” el coeficiente de variación es 60.4%, lo que indica que la muestra es variable en cuanto a la “Desmotivación”, pues la dispersión de los puntajes en relación a la media es muy alta.

4.3 RESULTADOS DE LAS RELACIONES ENTRE LAS VARIABLES MEDIDAS.-

Las relaciones entre las variables medidas: “dimensiones y áreas del Clima Social Familiar” y “tipos y subtipos de Motivación Académica y Desmotivación”; se realizaron a través de la Correlación de Pearson. Los resultados de dichas correlaciones se presentan siguiendo el orden de los objetivos y de las hipótesis propuestas en la presente investigación. Se trabajaron con 52 hipótesis y se realizaron 130 correlaciones que se pueden apreciar de manera global y ordenada en la Tabla 14.

Tal como se observa en la Tabla 14, las cuatro primeras hipótesis sobre la relación entre la “dimensión Relaciones del Clima social familiar” y los “tipos y subtipos de Motivación Académica y Desmotivación”, se examinan a través de diez correlaciones (de r_1 a r_{10}). Las cuatro siguientes hipótesis (de H_5 a H_8) sobre la relación entre el “área Cohesión” y los “tipos y subtipos de Motivación Académica y Desmotivación”, se busca comprobarlas a través de diez correlaciones (de r_{11} a r_{20}). Las siguientes cuatro hipótesis (de H_9 a H_{12}) sobre la relación entre el “área Expresividad” y los “tipos y subtipos de Motivación Académica y Desmotivación”; se examinan también a través de diez correlaciones (de r_{21} a r_{30}). Por último, se busca comprobar las siguientes hipótesis (de H_{13} a H_{16}) sobre la relación entre el “área Conflicto” y los “tipos y subtipos de Motivación Académica y Desmotivación”, a través de diez correlaciones (de r_{31} a r_{40}).

Tabla 14

Síntesis de las Hipótesis y correlaciones manejadas sobre las variables “dimensiones y áreas de Clima Social Familiar” y “tipos y subtipos de Motivación Académica y Desmotivación”.

VARIABLES		Nº	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Clima Social Familiar	Motivación Académica	Tipos	Motivación Académica Intrínseca (MAI)	MAI para conocer	MAI para alcanzar metas	MAI para experiencias estimulantes	Motivación Académica Extrínseca (MAE)	MAE de identificación	MAE de regulación interna	MAE de regulación externa	Motivación Académica (MA)	Desmotivación (D)
	Nº		DIMENSIONES /Áreas									
1	RELACIONES	H ₁				H ₂				H ₃	H ₄	
		r ₁	r ₂	r ₃	r ₄	r ₅	r ₆	r ₇	r ₈	r ₉	r ₁₀	
2	Cohesión	H ₅				H ₆				H ₇	H ₈	
		r ₁₁	r ₁₂	r ₁₃	r ₁₄	r ₁₅	r ₁₆	r ₁₇	r ₁₈	r ₁₉	r ₂₀	
3	Expresividad	H ₉				H ₁₀				H ₁₁	H ₁₂	
		r ₂₁	r ₂₂	r ₂₃	r ₂₄	r ₂₅	r ₂₆	r ₂₇	r ₂₈	r ₂₉	r ₃₀	
4	Conflicto	H ₁₃				H ₁₄				H ₁₅	H ₁₆	
		r ₃₁	r ₃₂	r ₃₃	r ₃₄	r ₃₅	r ₃₆	r ₃₇	r ₃₈	r ₃₉	r ₄₀	
5	DESARROLLO	H ₁₇				H ₁₈				H ₁₉	H ₂₀	
		r ₄₁	r ₄₂	r ₄₃	r ₄₄	r ₄₅	r ₄₆	r ₄₇	r ₄₈	r ₄₉	r ₅₀	
6	Autonomía	H ₂₁				H ₂₂				H ₂₃	H ₂₄	
		r ₅₁	r ₅₂	r ₅₃	r ₅₄	r ₅₅	r ₅₆	r ₅₇	r ₅₈	r ₅₉	r ₆₀	
7	Actuación	H ₂₅				H ₂₆				H ₂₇	H ₂₈	
		r ₆₁	r ₆₂	r ₆₃	r ₆₄	r ₆₅	r ₆₆	r ₆₇	r ₆₈	r ₆₉	r ₇₀	
8	Intelectual-cultural	H ₂₉				H ₃₀				H ₃₁	H ₃₂	
		r ₇₁	r ₇₂	r ₇₂	r ₇₄	r ₇₅	r ₇₆	r ₇₇	r ₇₈	r ₇₉	r ₈₀	
9	Social-recreativo	H ₃₃				H ₃₄				H ₃₅	H ₃₆	
		r ₈₁	r ₈₂	r ₈₃	r ₈₄	r ₈₅	r ₈₆	r ₈₇	r ₈₈	r ₈₉	r ₉₀	
10	Moralidad-religiosidad	H ₃₇				H ₃₈				H ₃₉	H ₄₀	
		r ₉₁	r ₉₂	r ₉₃	r ₉₄	r ₉₅	r ₉₆	r ₉₇	r ₉₈	r ₉₉	r ₁₀₀	
11	ESTABILIDAD	H ₄₁				H ₄₂				H ₄₃	H ₄₄	
		r ₁₀₁	r ₁₀₂	r ₁₀₃	r ₁₀₄	r ₁₀₅	r ₁₀₆	r ₁₀₇	r ₁₀₈	r ₁₀₉	r ₁₁₀	
12	Organización	H ₄₅				H ₄₆				H ₄₇	H ₄₈	
		r ₁₁₁	r ₁₁₂	r ₁₁₃	r ₁₁₄	r ₁₁₅	r ₁₁₆	r ₁₁₇	r ₁₁₈	r ₁₁₉	r ₁₂₀	
13	Control	H ₄₉				H ₅₀				H ₅₁	H ₅₂	
		r ₁₂₁	r ₁₂₂	r ₁₂₃	r ₁₂₄	r ₁₂₅	r ₁₂₆	r ₁₂₇	r ₁₂₈	r ₁₂₉	r ₁₃₀	

H: Hipótesis r: Correlación

En la Tabla 14 también se observa que las hipótesis H_{17} a H_{20} , sobre la “dimensión Desarrollo del clima social familiar” y los “tipos y subtipos de Motivación Académica y Desmotivación”, se busca comprobarlas a través de diez correlaciones (de r_{41} a r_{50}). Las hipótesis H_{21} a H_{24} sobre la relación entre el “área Autonomía” y los “tipos y subtipos de Motivación Académica y Desmotivación”, se examinan a través de diez correlaciones (de r_{51} a r_{60}). Las siguientes hipótesis (de H_{25} a H_{28}) sobre la relación entre el “área Actuación del clima social familiar” y los “tipos y subtipos de Motivación Académica y Desmotivación”; se busca comprobarlas a través de diez correlaciones (de r_{61} a r_{70}). Las siguientes hipótesis (de H_{29} a H_{32}) sobre la relación entre el “área Intelectual- cultural” y los “tipos y subtipos de Motivación Académica y Desmotivación”, se examinan también a través de diez correlaciones (de r_{71} a r_{80}). Se busca comprobar las siguientes hipótesis (de H_{33} a H_{36}) sobre la relación entre el “área Social- recreativo” y los “tipos y subtipos de Motivación Académica y Desmotivación”, a través de diez correlaciones (de r_{81} a r_{90}). Por último, las siguientes hipótesis (de H_{37} a H_{40}) sobre la relación entre el “área Moralidad- religiosidad” y los “tipos y subtipos de Motivación Académica y Desmotivación”, se busca comprobarlas a través de diez correlaciones (de r_{91} a r_{100}).

Finalmente, como se observa en la Tabla 14, las hipótesis que van de H_{41} a H_{44} sobre la relación entre la “dimensión Estabilidad del clima social familiar” y los “tipos y subtipos de Motivación Académica y Desmotivación”, se examina a través de diez correlaciones (de r_{101} a r_{110}). Las cuatro hipótesis siguientes (de H_{45} a H_{48}) sobre la relación entre el “área Organización” y los “tipos y subtipos de Motivación Académica y Desmotivación”, se busca comprobarlas a través de diez correlaciones (de r_{111} a r_{120}). Las cuatro últimas hipótesis (de H_{49} a H_{52}) sobre la relación entre el “área Control” y los “tipos y subtipos de Motivación Académica y Desmotivación”, se busca comprobarlas a través de diez correlaciones (de r_{121} a r_{130}).

4.3.1 Relaciones entre las “áreas de la dimensión Relaciones del Clima Social Familiar” y los “tipos y subtipos de Motivación Académica y Desmotivación”.-

a) *Relaciones entre las “áreas de la dimensión Relaciones del Clima Social Familiar” y los “subtipos de Motivación Académica Intrínseca”:*

En la Tabla 15, observamos correlaciones significativas y positivas entre la “dimensión Relaciones del Clima Social Familiar” y los tres “subtipos de motivación académica intrínseca”: “para conocer”, “para alcanzar metas” y “para sentir experiencias estimulantes”. Así mismo, las áreas “Cohesión” y “Expresividad” también se relacionan de manera significativa y positiva con estos tres “subtipos de motivación académica intrínseca”.

Tabla 15

Correlaciones entre las “áreas de la dimensión Relaciones del Clima Social Familiar” y los “subtipos de Motivación Académica Intrínseca” en estudiantes del 3^{er} y 4^{to} de Secundaria de colegios pertenecientes al Consorcio de centros católicos de Lima Metropolitana en el año 2012 (N= 378).

Clima Social Familiar		Motivación Académica Intrínseca (MAI)			
		MAI	MAI para conocer	MAI para alcanzar metas	MAI para sentir experiencias estimulantes
Dimensión Relaciones	r	0.175**	0.171**	0.168**	0.138**
	sig	0.001	0.001	0.001	0.007
Área Cohesión	r	0.255**	0.255**	0.263**	0.177**
	sig	0.000	0.000	0.000	0.001
Área Expresividad	r	0.127*	0.127*	0.111*	0.109*
	sig	0.013	0.013	0.031	0.035
Área Conflicto	r	-0.167**	-0.173**	-0.172**	-0.110*
	sig	0.001	0.001	0.001	0.033

** : Correlación significativa al 1%

* : Correlación significativa al 5%

No obstante, como se aprecia en la Tabla 15, el “área Conflicto” presenta una correlación significativa pero negativa o inversa con los tres “subtipos de motivación académica intrínseca”.

b) Relaciones entre las “áreas de la dimensión Relaciones del Clima Social Familiar” y los “subtipos de Motivación Académica Extrínseca”:

En la Tabla 16, observamos que la “dimensión Relaciones del Clima Social Familiar” sólo se relaciona de manera significativa y positiva con dos “subtipos de Motivación Académica Extrínseca”: “motivación académica extrínseca de identificación” y “motivación académica extrínseca de regulación interna”.

Tabla 16

Correlaciones entre las “áreas de la dimensión Relaciones del Clima Social Familiar” y los “subtipos de Motivación Académica Extrínseca” en estudiantes del 3^{er} y 4^{to} de Secundaria de colegios pertenecientes al Consorcio de centros católicos de Lima Metropolitana en el año 2012 (N= 378).

Clima Social Familiar		Motivación Académica Extrínseca (MAE)			
		MAE	MAE de identificación	MAE de regulación interna	MAE de regulación externa
Dimensión Relaciones	r	0.079	0.130*	0.118*	-0.047
	sig	0.124	0.011	0.022	0.364
Área Cohesión	r	0.155**	0.187**	0.201**	0.002
	sig	0.002	0.000	0.000	0.962
Área Expresividad	r	- 0.003	0.043	0.027	-0.075
	sig	0.961	0.401	,602	0.147
Área Conflicto	r	-0.083	- 0.082	- 0.102*	- 0.023
	sig	0.108	0.111	0.048	0.657

** : Correlación significativa al 1%

* : Correlación significativa al 5%

También se observa en la Tabla 16 que la única área de la “dimensión Relaciones del Clima Social Familiar” que se relaciona significativamente y de manera positiva con la “Motivación Académica Extrínseca”, es el “área Cohesión”; además esta área se correlaciona significativamente con dos “subtipos de Motivación Extrínseca”: “de identificación” y “de regulación interna”.

Cabe destacar también, que en la Tabla 16 se registran relaciones significativas pero negativas o inversas entre el “área Conflicto de la dimensión Relaciones del Clima Social Familiar” y el “subtipo de motivación Académica extrínseca de regulación interna”. Por último, no existen relaciones significativas entre el “área Expresividad” y la “Motivación Académica Extrínseca”, ni con alguno de los subtipos de esta motivación. La “dimensión Relaciones” y sus áreas tampoco se relacionan significativamente con el “subtipo de motivación académica extrínseca de regulación externa”.

c) *Relaciones entre las “áreas de la dimensión Relaciones del Clima Social Familiar” y el constructo total de “Motivación Académica”:*

En la Tabla 17, se observa correlación significativa y positiva entre la “dimensión Relaciones del Clima Social Familiar” y el constructo total la “Motivación Académica”. Así mismo, el “área Cohesión” también se relaciona significativa y positivamente con la “Motivación Académica”. En cambio, el “área Conflicto” se relaciona significativamente pero de manera negativa o inversa con la “Motivación Académica”.

Por último, no existe relación significativa entre el “área Expresividad” y la “Motivación Académica”.

Tabla 17

Correlaciones entre las “áreas de la dimensión Relaciones del Clima Social Familiar” y la “Motivación Académica” en estudiantes del 3^{er} y 4^{to} de Secundaria de colegios pertenecientes al Consorcio de centros católicos de Lima Metropolitana en el año 2012 (N= 378).

Clima Social Familiar	Motivación Académica (MA)	
	r	sig
Dimensión Relaciones	1.42**	0.006
Área Cohesión	0.227**	0.000
Área Expresividad	0.073	0.155
Área Conflicto	- 0.139**	0.007

** : Correlación significativa al 1%

* : Correlación significativa al 5%

d) Relaciones entre las “áreas de la dimensión Relaciones del Clima Social Familiar” y la “Desmotivación Académica”:

En la Tabla 18, se observa correlación significativa y positiva entre el “área Conflicto de la dimensión Relaciones del Clima Social Familiar” y la “Desmotivación Académica”. En cambio, se observa relación significativa pero negativa o inversa entre la “dimensión Relaciones” y la “Desmotivación Académica”, al igual que el “área Cohesión” que también presenta una relación significativa y negativa con la “Desmotivación Académica”. Sólo el “área Expresividad” no presenta ninguna relación significativa con la “Desmotivación Académica”.

Tabla 18

Correlaciones entre las “áreas de la dimensión Relaciones del Clima Social Familiar” y la “Desmotivación” en estudiantes del 3^{er} y 4^{to} de Secundaria de colegios pertenecientes al Consorcio de centros católicos de Lima Metropolitana en el año 2012 (N= 378).

Clima Social Familiar	Desmotivación (D)	
	r	sig
Dimensión Relaciones	-0.136**	0.008
Área Cohesión	-0.180**	0.000
Área Expresividad	-0.091	0.077
Área Conflicto	0.105*	0.041

** : Correlación significativa al 1%

* : Correlación significativa al 5%

4.3.2 Relaciones entre las “áreas de la dimensión Desarrollo del Clima Social Familiar” y los “tipos y subtipos de Motivación Académica y Desmotivación”.-

a) Relaciones entre las “áreas de la dimensión Desarrollo del Clima Social Familiar” y los “subtipos de Motivación Académica Intrínseca”:

En la Tabla 19, observamos correlaciones significativas y positivas entre la “dimensión Desarrollo del Clima Social Familiar” y la “Motivación Académica Intrínseca”, así como correlaciones significativas y positivas con los tres “subtipos de Motivación Académica Intrínseca”: “para conocer”, “para alcanzar metas” y “para sentir experiencias estimulantes”. También se observan correlaciones

significativas y positivas entre el “área Intelectual- cultural del Clima Social Familiar” y la “Motivación Académica Intrínseca” y sus tres subtipos: “para conocer”, “para alcanzar metas” y “para sentir experiencias estimulantes”. En cambio, el “área Actuación” sólo se relaciona significativa y positivamente con la “Motivación Académica Intrínseca” y dos de sus subtipos: “para conocer” y “para alcanzar metas”. El “área Social- recreativo” se relaciona de manera significativa y positiva con la “Motivación Académica Intrínseca” y con un solo subtipo: “para sentir experiencias estimulantes”.

Tabla 19

Correlaciones entre las “áreas de la dimensión Desarrollo del Clima Social Familiar” y los “subtipos de Motivación Académica Intrínseca” en estudiantes del 3^{er} y 4^{to} de Secundaria de colegios pertenecientes al Consorcio de centros católicos de Lima Metropolitana en el año 2012 (N= 378).

Clima Social Familiar		Motivación Académica Intrínseca (MAI)			
		MAI	MAI para conocer	MAI para alcanzar metas	MAI para sentir experiencias estimulantes
Dimensión Desarrollo	r	0.327**	0.321**	0.291**	0.279**
	sig	0.000	0.000	0.000	0.000
Área Autonomía	r	-0.016	-0.026	-0.026	-0.046
	sig	0.749	0.621	0.612	0.374
Área Actuación	r	0.136**	0.144**	0.163**	0.063
	sig	0.008	0.005	0.002	0.221
Área Intelectual-cultural	r	0.375**	0.343**	0.322**	0.358**
	sig	0.000	0.000	0,000	0.000
Área Social-recreativo	r	0.105*	0.098	0.060	0.130*
	sig	0.140	0.058	0.242	0.012
Área Moralidad-religiosidad	r	0.255**	0.233**	0.244	0.217**
	sig	0.000	0.000	0.000	0.000

**.: Correlación significativa al 1%

*.: Correlación significativa al 5%

En la Tabla 19 también se observa que el “área Moralidad-religiosidad” se correlaciona significativa y positivamente con la “Motivación Académica Intrínseca” y dos subtipos de esta: “para conocer” y “para sentir experiencias estimulantes”. El “área Autonomía de la dimensión Desarrollo del Clima Social Familiar” es el único que no se relaciona significativamente con la “Motivación Académica Intrínseca” ni con alguno de sus subtipos.

b) Relaciones entre las “áreas de la dimensión Desarrollo del Clima Social Familiar” y los “subtipos de Motivación Académica Extrínseca”:

En la Tabla 20, observamos correlaciones significativas y positivas entre la “dimensión Desarrollo del Clima Social Familiar” y la “Motivación Académica Extrínseca”, así como correlaciones significativas y positivas con dos “subtipos de Motivación Académica Extrínseca”: “de identificación” y “de regulación interna”.

También observamos en la Tabla 20 que las áreas “Actuación”, “Intelectual- cultural” y “Moralidad- religiosidad” de la “dimensión Desarrollo del Clima Social Familiar” se relacionan de manera significativa y positiva con la “Motivación Académica Extrínseca” y dos de sus subtipos: “de identificación” y “de regulación interna”. En cambio, el área “Social- recreativo” se relaciona significativa y positivamente sólo con la “Motivación Académica Extrínseca” y el “subtipo de motivación académica extrínseca de identificación”. El “área Autonomía” no se relaciona significativamente con la “Motivación Académica Extrínseca” ni con algunos de sus subtipos. Por último, resalta que ni la “dimensión Desarrollo” ni ninguna de sus áreas, se correlacionan significativamente con el “subtipo de motivación académica extrínseca de regulación externa”.

Tabla 20

Correlaciones entre “las áreas de la dimensión Desarrollo del Clima Social Familiar” y los “subtipos de Motivación Académica Extrínseca” en estudiantes del 3^{er} y 4^o de Secundaria de colegios pertenecientes al Consorcio de centros católicos de Lima Metropolitana en el año 2012 (N= 378).

Clima Social Familiar		Motivación Académica Extrínseca (MAE)			
		MAE	MAE de identificación	MAE de regulación interna	MAE de regulación externa
Dimensión Desarrollo	r	0.242**	0.258**	0.242**	0.107
	sig	0.000	0.000	0.000	0.038
Área Autonomía	r	0.001	- 0.057	0.007	0.048
	sig	0.991	0.267	0.889	0.353
Área Actuación	r	0.167**	0.185**	0.142**	0.093
	sig	0.001	0.001	0.006	0.072
Área Intelectual-cultural	r	0.189**	0.225**	0.210**	0.040
	sig	0.000	0.000	0.000	0.443
Área Social-recreativo	r	0.129*	0.145**	0.083	0.098
	sig	0.012	0.005	0.108	0.56
Área Moralidad-religiosidad	r	0.169**	0.191**	0.206**	0.026
	sig	0.001	0.001	0.000	0.614

** : Correlación significativa al 1%

* : Correlación significativa al 5%

c) Relaciones entre las “áreas de la dimensión Desarrollo del Clima Social Familiar” y el constructo total de “Motivación Académica”:

En la Tabla 21, se observa correlación significativa y positiva entre la “dimensión Desarrollo del Clima Social Familiar” y el constructo total de “Motivación Académica”. Las áreas de esta dimensión que se relacionan de manera significativa y positiva con la “Motivación Académica” son las áreas “Actuación”, “Intelectual-cultural”, “Social- recreativo” y “Moralidad -religiosidad”. Sólo una de las áreas de esta dimensión, el “área Autonomía” no se relaciona significativamente con el constructo total de “Motivación Académica”.

Tabla 21

Correlaciones entre las “áreas de la dimensión Desarrollo del Clima Social Familiar” y la “Motivación Académica” en estudiantes del 3^{er} y 4^{to} de Secundaria de colegios pertenecientes al Consorcio de centros católicos de Lima Metropolitana en el año 2012 (N= 378).

Clima Social Familiar	Motivación Académica (MA)	
	r	sig
Dimensión Desarrollo	0.313**	0.000
Área Autonomía	- 0.009	0.856
Área Actuación	0.163**	0.001
Área Intelectual-cultural	0.314**	0.000
Área Social-recreativo	0.127*	0.014
Área Moralidad-religiosidad	0.234**	0.000

** : Correlación significativa al 1%

* : Correlación significativa al 5%

d) Relaciones entre las “áreas de la dimensión Desarrollo del Clima Social Familiar” y la “Desmotivación Académica”:

En la Tabla 22, se observa correlación significativa y negativa entre la “dimensión Desarrollo del Clima Social Familiar” y la “Desmotivación Académica”. Así mismo, las áreas de esta dimensión que se relacionan de manera significativa y negativa con la “Desmotivación Académica” son las áreas “Actuación”, “Intelectual-cultural”, “Social- recreativo” y “Moralidad- religiosidad”. Sólo el “área Autonomía” no se relaciona significativamente con la “Desmotivación Académica”.

Tabla 22

Correlaciones entre las “áreas de la dimensión Desarrollo del Clima Social Familiar” y la “Desmotivación” en estudiantes del 3^{er} y 4^o de Secundaria de colegios pertenecientes al Consorcio de centros católicos de Lima Metropolitana en el año 2012 (N= 378).

Clima Social Familiar	Desmotivación (D)	
	r	sig
Dimensión Desarrollo	-0.234**	0.000
Área Autonomía	0.013	0.798
Área Actuación	-0.145**	0.005
Área Intelectual-cultural	-0.189**	0.000
Área Social-recreativo	-0.107*	0.037
Área Moralidad-religiosidad	-0.208**	0.000

** : Correlación significativa al 1%

* : Correlación significativa al 5%

4.3.3 Relaciones entre las “áreas de la dimensión Estabilidad del Clima Social Familiar” y los “tipos y subtipos de Motivación Académica y Desmotivación”.-

a) Relaciones entre las “áreas de la dimensión Estabilidad del Clima Social Familiar” y los “subtipos de Motivación Académica Intrínseca”:

En la Tabla 23, observamos correlaciones significativas y positivas entre la “dimensión Estabilidad del Clima Social Familiar” y la “Motivación Académica Intrínseca”, así como correlaciones significativas y positivas con los tres “subtipos de Motivación Académica Intrínseca”: “motivación intrínseca para conocer”, “motivación intrínseca para alcanzar metas” y “motivación intrínseca para sentir experiencias estimulantes”.

Tabla 23

Correlaciones entre las “áreas de la dimensión Estabilidad del Clima Social Familiar” y los “subtipos de Motivación Académica Intrínseca” en estudiantes del 3^{er} y 4^{to} de Secundaria de colegios pertenecientes al Consorcio de centros católicos de Lima Metropolitana en el año 2012 (N= 378).

		Motivación Académica Intrínseca (MAI)			
		MAI	MAI para conocer	MAI para alcanzar metas	MAI para sentir experiencias estimulantes
Clima Social Familiar					
Dimensión Estabilidad	r	0.299**	0.277**	0.284**	0.253**
	sig	0.000	0.000	0.000	0.000
Área Organización	r	0.299**	0.284**	0.276**	0.254**
	sig	0.000	0.000	0.000	0.000
Área Control	r	0.174**	0.153**	0.174**	0.146**
	sig	0.000	0.003	0.001	0.004

** : Correlación significativa al 1%

* : Correlación significativa al 5%

Así mismo, en la Tabla 23 observamos que las áreas “Organización” y “Control” de la “dimensión Estabilidad” se correlacionan significativamente y de manera positiva con la “Motivación Académica Intrínseca” y sus tres subtipos: “para conocer”, “para alcanzar metas” y “para sentir experiencias estimulantes”.

b) Relaciones entre las “áreas de la dimensión Estabilidad del Clima Social Familiar” y los “subtipos de Motivación Académica Extrínseca”:

En la Tabla 24, observamos correlaciones significativas y positivas entre la “dimensión Estabilidad del Clima Social Familiar” y la “Motivación Académica Extrínseca”, así como correlaciones significativas y positivas con dos subtipos de esta motivación: “de identificación” y “de regulación interna”. Así también, todas las áreas de la “dimensión Estabilidad del Clima Social Familiar” se relacionan significativamente y de manera positiva con la “Motivación Académica Extrínseca” y con dos de sus subtipos: “de identificación” y de “regulación interna”. Por último, ni la “dimensión Estabilidad” ni las áreas “Organización” y “Control” se correlacionan con el “subtipo de motivación académica extrínseca de regulación externa”.

Tabla 24

Correlaciones entre las “áreas de la dimensión Estabilidad del Clima Social Familiar” y los “subtipos de Motivación Académica Extrínseca” en estudiantes del 3^{er} y 4^{to} de Secundaria de colegios pertenecientes al Consorcio de centros católicos de Lima Metropolitana en el año 2012 (N= 378).

Clima Social Familiar		Motivación Académica Extrínseca (MAE)			
		MAE	MAE de identificación	MAE de regulación interna	MAE de regulación externa
Dimensión Estabilidad	r	0.183**	0.198**	0.217**	0.044
	sig	0.000	0.000	0.000	0.392
Área Organización	r	0.155**	0.175**	0.184**	0.029
	sig	0.003	0.001	0.000	0.576
Área Control	r	0.135*	0.138*	0.161**	0.038
	sig	0.009	0.007	0.002	0.461

** : Correlación significativa al 1%

* : Correlación significativa al 5%

c) Relaciones entre las “áreas de la dimensión Estabilidad del Clima Social Familiar” y el constructo total de “Motivación Académica”:

En la Tabla 25, se observa correlación significativa y positiva entre la “dimensión Estabilidad del Clima Social Familiar” y el constructo total de “Motivación Académica”. Así mismo, sus áreas “Organización” y “Control” se relacionan significativamente y de manera positiva con la “Motivación Académica”.

Tabla 25

Correlaciones entre las “áreas de la dimensión Estabilidad del Clima Social Familiar” y la “Motivación Académica” en estudiantes del 3^{er} y 4^o de Secundaria de colegios pertenecientes al Consorcio de centros católicos de Lima metropolitana en el año 2012 (N= 378).

Clima Social Familiar	Motivación Académica (MA)	
	r	Sig
Dimensión Estabilidad	0.267**	0.000
Área Organización	0.252**	0.000
Área Control	0.169**	0.001

** : Correlación significativa al 1%

* : Correlación significativa al 5%

c) Relaciones entre las “áreas de la dimensión Estabilidad del Clima Social Familiar” y la “Desmotivación Académica”:

En la Tabla 26, se observa correlación significativa y negativa entre la “dimensión Estabilidad del Clima Social Familiar” y la “Desmotivación Académica”. Así mismo, sólo el “área Organización” se relaciona de manera significativa y negativa con la “Desmotivación Académica”, pues el “área Control” no se relaciona significativamente con la “Desmotivación Académica”.

Tabla 26

Correlaciones entre las “áreas de la dimensión Estabilidad del Clima Social Familiar” y la “Desmotivación” en estudiantes del 3^{er} y 4^{to} de Secundaria de colegios pertenecientes al Consorcio de centros católicos de Lima metropolitana en el año 2012 (N= 378).

Clima Social Familiar	Desmotivación (D)	
	r	Sig
Dimensión Estabilidad	-0.153**	0.003
Área Organización	-0.188**	0.000
Área Control	-0.046	0.370

** : Correlación significativa al 1%

* : Correlación significativa al 5%

4.4 RESUMEN DE LAS RELACIONES ENTRE LAS DIMENSIONES Y ÁREAS DEL CLIMA SOCIAL DE LA FAMILIA Y LOS TIPOS Y SUBTIPOS DE MOTIVACIÓN ACADÉMICA Y DESMOTIVACIÓN.-

A continuación se presenta un resumen de las hipótesis que han sido aceptadas y rechazadas, en base a los resultados encontrados a partir del análisis de las correlaciones expuestas en las tablas anteriores. En la Tabla 14 del presente informe se muestra un resumen de las hipótesis y de correlaciones planteadas para la presente investigación, ahora en la Tabla 27 se puede observar una síntesis de los resultados y se aprecia que casi todas las sub variables medidas se correlacionan significativamente (pintadas de color verde están las que se correlacionan positivamente y de color rosa las correlaciones negativas), eso ha permitido comprobar y aceptar la mayoría de las hipótesis propuestas en la presente investigación.

Así mismo, en la Tabla 27 observamos las 52 hipótesis manejadas, de éstas se aceptaron 44 hipótesis. Con una correlación significativa y positiva entre las variables se encontraron 32 hipótesis y, con una correlación significativa y negativa se hallaron 12 hipótesis. También observamos 130 correlaciones realizadas, 94 de estas correlaciones fueron significativas y sólo 36 correlaciones no lo fueron. A partir del análisis de estos resultados, se aceptan o rechazan las hipótesis planteadas.

Tabla 27

Síntesis de las Hipótesis aceptadas en base a las correlaciones significativas encontradas en las variables “dimensiones y áreas de Clima Social Familiar” y “tipos y subtipos de Motivación Académica y Desmotivación”.

VARIABLES		Nº	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Clima Social Familiar	Motivación Académica	Tipos	Motivación Académica Intrínseca (MAI)	MAI para conocer	MAI para alcanzar metas	MAI para experiencias estimulantes	Motivación Académica Extrínseca (MAE)	MAE de identificación	MAE de regulación interna	MAE de regulación externa	Motivación Académica (MA)	Desmotivación (D)
	Nº		DIMENSIONES /Áreas									
1	RELACIONES		H ₁				H ₂				H ₃	H ₄
			r ₁	r ₂	r ₃	r ₄	r ₅	r ₆	r ₇	r ₈	r ₉	r ₁₀
2	Cohesión		H ₅				H ₆				H ₇	H ₈
			r ₁₁	r ₁₂	r ₁₃	r ₁₄	r ₁₅	r ₁₆	r ₁₇	r ₁₈	r ₁₉	r ₂₀
3	Expresividad		H ₉				H ₁₀				H ₁₁	H ₁₂
			r ₂₁	r ₂₂	r ₂₃	r ₂₄	r ₂₅	r ₂₆	r ₂₇	r ₂₈	r ₂₉	r ₃₀
4	Conflicto		H ₁₃				H ₁₄				H ₁₅	H ₁₆
			r ₃₁	r ₃₂	r ₃₃	r ₃₄	r ₃₅	r ₃₆	r ₃₇	r ₃₈	r ₃₉	r ₄₀
5	DESARROLLO		H ₁₇				H ₁₈				H ₁₉	H ₂₀
			r ₄₁	r ₄₂	r ₄₃	r ₄₄	r ₄₅	r ₄₆	r ₄₇	r ₄₈	r ₄₉	r ₅₀
6	Autonomía		H ₂₁				H ₂₂				H ₂₃	H ₂₄
			r ₅₁	r ₅₂	r ₅₃	r ₅₄	r ₅₅	r ₅₆	r ₅₇	r ₅₈	r ₅₉	r ₆₀
7	Actuación		H ₂₅				H ₂₆				H ₂₇	H ₂₈
			r ₆₁	r ₆₂	r ₆₃	r ₆₄	r ₆₅	r ₆₆	r ₆₇	r ₆₈	r ₆₉	r ₇₀
8	Intelectual-cultural		H ₂₉				H ₃₀				H ₃₁	H ₃₂
			r ₇₁	r ₇₂	r ₇₂	r ₇₄	r ₇₅	r ₇₆	r ₇₇	r ₇₈	r ₇₉	r ₈₀
9	Social-recreativo		H ₃₃				H ₃₄				H ₃₅	H ₃₆
			r ₈₁	r ₈₂	r ₈₃	r ₈₄	r ₈₅	r ₈₆	r ₈₇	r ₈₈	r ₈₉	r ₉₀
10	Moralidad-religiosidad		H ₃₇				H ₃₈				H ₃₉	H ₄₀
			r ₉₁	r ₉₂	r ₉₃	r ₉₄	r ₉₅	r ₉₆	r ₉₇	r ₉₈	r ₉₉	r ₁₀₀
11	ESTABILIDAD		H ₄₁				H ₄₂				H ₄₃	H ₄₄
			r ₁₀₁	r ₁₀₂	r ₁₀₃	r ₁₀₄	r ₁₀₅	r ₁₀₆	r ₁₀₇	r ₁₀₈	r ₁₀₉	r ₁₁₀
12	Organización		H ₄₅				H ₄₆				H ₄₇	H ₄₈
			r ₁₁₁	r ₁₁₂	r ₁₁₃	r ₁₁₄	r ₁₁₅	r ₁₁₆	r ₁₁₇	r ₁₁₈	r ₁₁₉	r ₁₂₀
13	Control		H ₄₉				H ₅₀				H ₅₁	H ₅₂
			r ₁₂₁	r ₁₂₂	r ₁₂₃	r ₁₂₄	r ₁₂₅	r ₁₂₆	r ₁₂₇	r ₁₂₈	r ₁₂₉	r ₁₃₀

H: Hipótesis r: Correlación

Hipótesis no aceptada / Ausencia de correlación significativa:

Hipótesis aceptada / Correlación positiva o directa:

Hipótesis aceptada / Correlación negativa o inversa:

Haciendo una lectura horizontal y por bloques de la Tabla 27, a continuación se hace un análisis de las relaciones entre las variables medidas.

a) Correlaciones entre las “áreas de la dimensión Relaciones del Clima Social Familiar” y los “tipos y subtipos de Motivación Académica y Desmotivación” (Tablas 15, 16, 17, 18 y 27).-

Existen correlaciones significativas y positivas entre la “dimensión Relaciones del Clima Social Familiar” y el constructo total de “Motivación Académica Intrínseca” (r_1) y con todos sus subtipos: “para conocer”, “para alcanzar metas” y “para sentir experiencias estimulantes” (r_2, r_3, r_4). Por ello **se acepta la Hipótesis 1**. En cambio, esto no sucede cuando relacionamos la “dimensión Relaciones” con el constructo total de “Motivación Académica Extrínseca” (r_5), pero si encontramos relaciones significativas y positivas entre esta dimensión y dos “subtipos de Motivación Académica Extrínseca”: “de identificación” y “de regulación interna” (r_6, r_7), más no con el subtipo “de regulación externa” (r_8). Como se han encontrado dos “subtipos de Motivación Extrínseca” relacionados a la “dimensión Relaciones” se **acepta la Hipótesis 2**. Así mismo, se encuentra una relación significativa y positiva entre la “dimensión Relaciones del clima social familiar” y el constructo total de “Motivación Académica” (r_9), por lo que también **se acepta la Hipótesis 3**. Tal es así que se encuentra una relación significativa pero inversa entre esta dimensión y la “Desmotivación Académica” (r_{10}), por ello, también **se acepta la Hipótesis 4**.

El “área Cohesión” es el único de la “dimensión Relaciones del Clima Social Familiar” que ha mostrado correlaciones significativas y positivas con el constructo total de “Motivación Académica Intrínseca”

(r_{11}) y sus subtipos: “para conocer”, “para alcanzar metas” y “para sentir experiencias estimulantes” (r_{12} , r_{13} , r_{14}), por lo que **se acepta la Hipótesis 5**. Lo mismo sucede cuando relacionamos el “área Cohesión” con el constructo total de “Motivación Académica Extrínseca” (r_{15}), ya que también se encuentran relacionadas de manera significativa y positiva, al igual que con dos de sus subtipos: “de identificación” y “de regulación interna” (r_{16} , r_{17}) y no con el subtipo “de regulación externa” (r_{18}). Como se han encontrado estos dos “subtipos de Motivación Extrínseca” relacionados con el “área Cohesión”, se concluye en que **se acepta la Hipótesis 6**. Las correlaciones también permiten concluir que sí existe una relación significativa y positiva entre el “área Cohesión del Clima Social Familiar” y el constructo total de “Motivación Académica” (r_{19}), por lo que **se acepta la Hipótesis 7**. Tal es así que se encuentra una relación significativa pero inversa entre esta área y la “Desmotivación Académica” (r_{20}), por ello, también se concluye que **se acepta la Hipótesis 8**.

El “área Expresividad del Clima Social Familiar” se ha mostrado correlacionada significativamente sólo con el constructo total de “Motivación Académica Intrínseca” (r_{21}) y todos sus subtipos: “para conocer”, “para alcanzar metas” y “para sentir experiencias estimulantes” (r_{22} , r_{23} , r_{24}) con los que tiene una relación positiva; por ello **se acepta la Hipótesis 9**. Todo lo contrario sucede cuando relacionamos esta área con el constructo total de “Motivación Académica Extrínseca” (r_{25}) y sus subtipos, pues no se encontraron relaciones significativas (r_{26} , r_{27} , r_{28}), por lo tanto, **no se acepta la hipótesis 10**. Lo mismo sucede cuando relacionamos el “área Expresividad” con el constructo total de “Motivación Académica” (r_{29}) y con su contraparte de “Desmotivación Académica” (r_{30}), en donde tampoco se encuentran relaciones significativas, por lo **no se aceptan las Hipótesis 11 y 12**.

Existen relaciones significativas pero inversas entre el “área Conflicto del Clima Social Familiar” y el constructo total de “Motivación Académica Intrínseca” (r_{31}), y todos sus subtipos: “para conocer”, “para alcanzar metas” y “para sentir experiencias estimulantes” (r_{32} , r_{33} , r_{34}), por ello **se acepta la Hipótesis 13**. Sin embargo, no se encuentran relaciones significativas entre esta área y el constructo total de “Motivación Académica Extrínseca” (r_{35}), ni con dos de sus subtipos: “de identificación” y “de regulación externa” (r_{36} , r_{38}). No obstante, se encontró una sola relación significativa pero inversa entre el “área Conflicto” y el “subtipo de motivación académica extrínseca de regulación interna” (r_{37}), esta única relación encontrada permite **aceptar la Hipótesis 14**. También se encuentra relación significativa e inversa entre el “área Conflicto” y el constructo total de “Motivación Académica” (r_{39}), y en su contraparte, también se encontró relación significativa pero positiva con la “Desmotivación Académica” (r_{40}), por lo que **se aceptan las Hipótesis 15 y 16**.

b) Correlaciones entre las “áreas de la dimensión Desarrollo del Clima Social Familiar” y los “tipos y subtipos de Motivación Académica y Desmotivación” (Tablas 19,20, 21, 22 y 27).-

En cuanto a la “dimensión Desarrollo del Clima Social Familiar” se encuentra que está correlacionada de manera significativa y positiva con el constructo total de “Motivación Académica Intrínseca” (r_{41}) y todos sus subtipos: “para conocer”, “para alcanzar metas” y “para sentir experiencias estimulantes” (r_{42} , r_{43} , r_{44}); por eso **se acepta la Hipótesis 17**. Así mismo, también se ha encontrado que la “dimensión Desarrollo” está relacionada de manera significativa y positiva con el constructo total de “Motivación Académica Extrínseca” (r_{45}) y dos de sus subtipos: “de identificación” y “de regulación interna” (r_{46} , r_{47}) y no con el subtipo “de regulación externa”

(r_{48}). Por encontrarse relación con dos “subtipos de de la Motivación Extrínseca”, **se acepta la Hipótesis 18**. Las correlaciones encontradas permiten concluir que la “dimensión Desarrollo del Clima Social Familiar” presenta una relación significativa y positiva con el constructo total de “Motivación Académica” (r_{49}) y por el contrario, presenta una correlación significativa pero negativa con la “Desmotivación Académica” (r_{50}); por lo que **se aceptan las Hipótesis 19 y 20**.

El “área Autonomía del Clima Social Familiar” no se encuentra significativamente relacionada con el constructo total de “Motivación Académica Intrínseca” (r_{51}) ni con alguno de sus subtipos: “para conocer”, “para alcanzar metas” y “para sentir experiencias estimulantes” (r_{52} , r_{53} , r_{54}); por lo que **no se acepta la Hipótesis 21**. Lo mismo sucede cuando la relacionamos con la “Motivación Académica Extrínseca” (r_{55}) y sus subtipos: “de identificación” y “de regulación interna” y “de regulación externa” (r_{56} , r_{57} , r_{58}); no hay relaciones significativas; por lo que **no se acepta la Hipótesis 22**. Así también, no se encontraron relaciones significativas entre el “área Autonomía” y el constructo total de “Motivación Académica” (r_{59}) y la “Desmotivación Académica” (r_{60}), por ello **no se aceptan tampoco las hipótesis 23 y 24**.

El “área Actuación del Clima Social Familiar” está significativamente relacionada y de manera positiva con el constructo total de “Motivación Académica Intrínseca” (r_{61}) y con dos de sus subtipos: “para conocer” y “para alcanzar metas” (r_{62} , r_{63}); pero no hay relación significativa con el “subtipo para sentir experiencias estimulantes” (r_{64}). Como son dos los “subtipos de Motivación Intrínseca” las que están relacionadas significativamente con el “área Actuación” entonces **se acepta la Hipótesis 25**. Al relacionar el “área Actuación del Clima Social Familiar” con el constructo total de “Motivación Académica Extrínseca” se encuentra relación significativa y positiva (r_{65}), así mismo con dos de sus subtipos: “de identificación”

y “de regulación interna” (r_{66} , r_{67}), más no con el “subtipo de regulación externa” (r_{68}); por lo que **se acepta también la Hipótesis 26**. La relación entre el “área Actuación” y el constructo total de “Motivación Académica” es también significativa y positiva (r_{69}), por lo que **se acepta la Hipótesis 27**; en cambio, la relación con la “Desmotivación Académica” es significativa pero inversa (r_{70}), por ello también **se acepta la Hipótesis 28**.

Respecto al “área Intelectual- cultural del Clima Social Familiar” se encuentra que hay relación significativa y positiva con el constructo total de “Motivación Académica Intrínseca” (r_{71}) y todos sus subtipos: “para conocer”, “para alcanzar metas” y “para sentir experiencias estimulantes” (r_{72} , r_{73} , r_{74}); por ello **se acepta la Hipótesis 29**. Del mismo modo, **se acepta la Hipótesis 30**, ya que se encuentra que el “área Intelectual- cultural” está significativamente relacionada y de manera positiva con el constructo total de “Motivación Académica Extrínseca” (r_{75}) y con dos de sus subtipos: “de identificación” y “de regulación interna” (r_{76} , r_{77}), no así con el subtipo “de regulación externa” (r_{78}). Así también se encuentra correlación significativa y positiva con el constructo total de “Motivación Académica” (r_{79}), por lo que **se acepta la Hipótesis 31**, todo lo contrario sucede cuando se relaciona esta área con la “Desmotivación Académica”, en donde la relación es significativa pero inversa (r_{80}), por ello **se acepta la Hipótesis 32**.

Existe relación significativa y positiva entre el “área Social-recreativo del Clima Social Familiar” y el constructo total de “Motivación Académica Intrínseca” (r_{81}) y con uno de sus subtipos: “para sentir experiencias estimulantes” (r_{84}), más no con dos subtipos: “para conocer” y “para alcanzar metas” (r_{82} , r_{83}). Por la existencia de relación significativa siquiera con un “subtipo de Motivación Intrínseca” **se acepta la Hipótesis 33**. También se observa relación significativa y positiva entre el “área Social- recreativo” y el constructo total de “Motivación Académica Extrínseca” (r_{85}) y sólo con uno de sus

subtipos: “de identificación” (r_{86}), más no con dos subtipos: “de regulación interna” y “de regulación externa” (r_{87} , r_{88}). Por estar relacionado significativamente con un subtipo **se acepta la Hipótesis 34**. Sin embargo, el “área Social- recreativo” se encuentra relacionado de manera significativo y positivo con el constructo total de “Motivación Académica” (r_{89}); en cambio la relación con la “Desmotivación Académica” es significativa pero inversa (r_{90}), por lo que **se aceptan las Hipótesis 35 y 36**.

Existen relaciones significativas y positivas entre el “área Moralidad- religiosidad del Clima Social Familiar” con el constructo total de “Motivación Académica Intrínseca” (r_{91}) y con dos de sus subtipos: “para conocer” y “para sentir experiencias estimulantes” (r_{92} , r_{94}), menos con el subtipo “para alcanzar metas” (r_{93}). Como hay relación significativa con dos subtipos **se acepta la Hipótesis 37**. Cuando relacionamos el “área Moralidad- religiosidad” con la “Motivación Académica Extrínseca” también se encuentra relaciones significativas y positivas, con el constructo total (r_{95}) y con dos de sus subtipos: “de identificación” y “de regulación interna” (r_{96} , r_{97}), no se halla relación significativa con el subtipo “de regulación externa” (r_{98}). Como hay relación significativa con dos subtipos **se acepta la Hipótesis 38**. Así mismo, se halla la existencia de relación significativa y positiva con el constructo total de “Motivación Académica” (r_{99}) y una relación significativa pero inversa con la “Desmotivación Académica” (r_{100}); por lo que **se aceptan también las Hipótesis 39 y 40**.

c) Correlaciones entre las “áreas de la dimensión Estabilidad del Clima Social Familiar” y los “tipos y subtipos de Motivación Académica y Desmotivación” (Tablas 23, 24, 25, 26y 27).-

Respecto a la “dimensión Estabilidad del Clima Social Familiar” está significativamente relacionada y de manera positiva con el constructo total de “Motivación Académica Intrínseca” (r_{101}) y todos sus subtipos: “para conocer”, “para alcanzar metas” y “para sentir experiencias estimulantes” (r_{102} , r_{103} , r_{104}); por lo que **se acepta la Hipótesis 41**. Además está relacionada de manera significativa y positiva con el constructo total de “Motivación Académica Extrínseca” (r_{105}) y dos de sus subtipos: “de identificación” y de “regulación interna” (r_{106} , r_{107}), en cambio no está relacionada significativamente con el “subtipo de regulación externa” (r_{108}); pero como está relacionada significativamente con dos subtipos **se acepta la Hipótesis 42**. Ante tales resultados, se encuentra también relación significativa y positiva entre la “dimensión Estabilidad” y el constructo total de “Motivación Académica” (r_{109}); por lo que **se acepta la Hipótesis 43** y por el contrario la relación es significativa pero inversa con la “Desmotivación Académica” (r_{110}); por ello también **se acepta la Hipótesis 44**.

Se encontraron relaciones significativas y positivas entre el “área Organización del Clima Social Familiar” y el constructo total de “Motivación Académica Intrínseca” (r_{111}) y todos sus subtipos: “para conocer”, “para alcanzar metas” y “para sentir experiencias estimulantes” (r_{112} , r_{113} , r_{114}); por lo que **se acepta la Hipótesis 45**. Lo mismo sucede cuando relacionamos esta área con el constructo total de “Motivación Académica Extrínseca” (r_{115}) y dos de sus subtipos: “de identificación” y “de regulación interna”, ya que también se encuentran relaciones significativas y positivas (r_{116} , r_{117}); sin embargo no hay relación significativa con el “subtipo de regulación externa” (r_{118}); pero como existe correlación con dos subtipos **se**

acepta la Hipótesis 46. Así también se halla relacionado de manera significativamente y positiva con el constructo total de “Motivación Académica” (r_{119}), por lo que **se acepta la Hipótesis 47**; todo lo contrario sucede cuando se le relaciona con la “Desmotivación Académica”, cuya relación es significativa pero inversa (r_{120}); por lo que también **se acepta la Hipótesis 48.**

Existen relaciones significativas y positivas entre el “área Control del Clima Social Familiar” y el constructo total de “Motivación Académica Intrínseca” (r_{121}) y todos sus subtipos: “para conocer”, “para alcanzar metas” y “para sentir experiencias estimulantes” (r_{122} , r_{123} , r_{124}); por ello **se acepta la Hipótesis 49.** Además está relacionada de manera significativa y positiva con el constructo total de “Motivación Académica Extrínseca” (r_{125}) y dos de sus subtipos: “de identificación” y “de regulación interna” (r_{126} , r_{127}), más no se relaciona significativamente con el “subtipo de regulación externa” (r_{128}); pero como hay relación con dos subtipos **se acepta la Hipótesis 50.** Con el constructo total de “Motivación Académica” también se encuentra relacionada de manera significativa y positiva (r_{129}), por ello **se acepta también la Hipótesis 51.** Finalmente, de acuerdo a los resultados hallados, **no se acepta la Hipótesis 52** ya que no se encuentra relación significativa entre el “área Control del Clima Social Familiar” y la “Desmotivación Académica” (r_{130}).

Finalmente, haciendo una lectura vertical de la Tabla 27 en donde se registran las síntesis de las Hipótesis y de las Correlaciones manejadas y aceptadas en el presente estudio, se encuentra ausencia de relación significativa entre las “dimensiones y áreas del clima social familiar” y el “subtipo de motivación académica extrínseca de regulación externa” (r_8 , r_{18} , r_{28} , r_{38} , r_{48} , r_{58} , r_{68} , r_{78} , r_{88} , r_{98} , r_{108} , r_{118} , r_{128}). Con respecto a esto, cabe mencionar lo observado por el Dr. Vallerand (comunicación personal, 13 de abril, 2013), autor de la Escala de Motivación Académica (EMA), quien

refiere que aunque la mayoría de las correlaciones pueden ser positivas a excepción de la “Desmotivación Académica” (r_{10} , r_{20} , r_{50} , r_{70} , r_{80} , r_{90} , r_{100} , r_{110} , r_{120}), es importante destacar también que las correlaciones más importantes en la presente investigación, se llevan a cabo con las formas más auto-determinadas de la motivación: la “Motivación Académica Intrínseca” y sus subtipos (r_1 , r_2 , r_3 , r_4 , r_{11} , r_{12} , r_{13} , r_{14} , r_{21} , r_{22} , r_{23} , r_{24} , r_{31} , r_{32} , r_{33} , r_{34} , r_{41} , r_{42} , r_{43} , r_{44} , r_{61} , r_{62} , r_{63} , r_{71} , r_{72} , r_{73} , r_{74} , r_{81} , r_{84} , r_{91} , r_{92} , r_{94} , r_{101} , r_{102} , r_{103} , r_{104} , r_{111} , r_{112} , r_{113} , r_{114} , r_{121} , r_{122} , r_{123} , r_{124}) y el “subtipo de motivación académica extrínseca de identificación” (r_6 , r_{16} , r_{46} , r_{66} , r_{76} , r_{86} , r_{96} , r_{106} , r_{116} , r_{126}); en cambio, las otras correlaciones son más bajas, como es el caso de la “Motivación Académica Extrínseca” y dos de sus subtipos: “de regulación interna” y “de regulación externa”.

CAPÍTULO V

INTERPRETACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

La discusión de los resultados se ha organizado de acuerdo a los objetivos e hipótesis específicas de la presente investigación. Se interpretan los resultados y se analiza sus repercusiones a la luz de los marcos teóricos referenciales que sustentan las variables de estudio.

La relación directa o positiva que se encuentra entre la “dimensión Relaciones del Clima Social Familiar” con el constructo total de “Motivación Académica” y sobre todo con la “Motivación Académica Intrínseca” y todos sus subtipos y, a su vez, en su contraparte, la relación inversa o negativa que se encuentra entre esta dimensión y la “Desmotivación”; nos indican que la motivación que poseen los adolescentes para estudiar estaría estrechamente relacionada con la percepción positiva que éstos tienen de la relaciones familiares, “relaciones” que, desde el enfoque Ecológico Social de

Rudolf Moos (Fernández-Ballesteros, 1987), se caracteriza por poseer dos variables positivas: cohesión y expresividad familiar, y una variable negativa: conflicto. Y justamente el “área Cohesión del clima social familiar” es el área que se encuentra más relacionada con el constructo total de “Motivación Académica” y sobre todo con uno de sus tipos, la “Motivación Intrínseca”; este resultado comprueba lo postulado por la Teoría de la Auto-Determinación de Deci y Ryan, y específicamente, de la Sub Teoría de la Evaluación Cognitiva (Ryan y Deci, 2000; González, 2005), donde se establece como uno de los factores personales que condicionan el mantenimiento de la motivación intrínseca: las relaciones positivas, ya sea familiares o escolares; y por ello se afirma que cuando el sujeto experimenta sentimientos de pertenencia (Cohesión) a un grupo, producto de las buenas relaciones, es más probable que ejecute con gusto las actividades fomentadas por dicho grupo. Complementariamente a lo afirmado, los resultados también permiten confirmar que cuando mejoran las relaciones familiares y/o se incrementa el grado de cohesión, menor es la desmotivación del estudiante por el estudio; es decir, como refieren Manassero y Vásquez (2000), menores serán las posibilidades de que experimente sentimientos de incompetencia y bajas expectativas de logro.

La relación directa que también establece la “dimensión Relaciones” y el “área Cohesión del Clima Social Familiar” con dos “subtipos de Motivación Académica Extrínseca”: “de identificación” y “de regulación interna”, se podría explicar a la luz de la Teoría de la Auto-Determinación de Ryan y Deci (2000), el cual afirma de que se trata de los dos tipos más internalizados de la motivación extrínseca, sobre todo la “motivación extrínseca de identificación” (cabe mencionar que hay otro subtipo de motivación extrínseca más internalizado aún, la “motivación extrínseca de regulación integrada”, que es un tipo de motivación recientemente postulado por Deci y Ryan, pero que no es medido por el instrumento usado en la presente investigación, la Escala de Motivación Académica de Vallerand).

El hecho de que algunas dimensiones y áreas del clima social familiar se relacionen en forma directa con ambos tipos de motivación académica

(intrínseca y extrínseca) y con varios de sus subtipos; se explica porque es posible poseer simultáneamente diferentes tipos y subtipos de motivación en los estudiantes, ya que el sujeto puede tener varios motivos para realizar sus actividades académicas. Basándonos en la Teoría de la Auto-Determinación de Ryan y Deci (2000), el proceso motivacional es visto como un “continuo”, en donde el concepto de Internalización describe cómo algunos sujetos, pueden pasar de un estado de indisposición (desmotivación), a un estado pasivo de acatamiento (motivación extrínseca) y llegar hasta un estado activo de compromiso personal (motivación intrínseca). Es decir, pueden ir de la desmotivación hacia la motivación intrínseca. La Internalización es el proceso de regulación de las conductas que son motivadas extrínsecamente y que junto a la Integración pueden llegar a alcanzar tal grado de autonomía que pareciera que el sujeto está intrínsecamente motivado. De esta manera, existen diversos subtipos de motivación extrínseca, unas más internalizadas que otras. Esto explica por qué se ha encontrado en la presente investigación, estudiantes motivados simultáneamente de diversas formas (intrínseca y extrínseca). Por otro lado, bajo este marco teórico, también era de esperarse que una misma variable del clima social familiar se relacione con más de un tipo o subtipo de motivación académica, ya que Ryan y Deci (2000) también refieren que los factores contextuales de la escuela o del hogar, promueven o impiden la integración de la regulación de las conductas. Aplicando la teoría a los resultados del presente estudio, se comprueba que son diversas las variables del clima social familiar que se relacionan con la motivación tanto intrínseca como extrínseca.

Por otro lado, se destaca la relación directa y exclusiva que se establece entre el “área Expresividad del Clima Social Familiar” y la “Motivación Académica Intrínseca” y todos sus subtipos: “para conocer”, “para alcanzar metas” y “para sentir experiencias estimulantes”; pues es la única variable del clima social familiar con este impacto sobre las variables motivacionales, ya que no presenta mayor relación con los demás tipos y subtipos de motivación académica ni con la desmotivación. Ello nos permite identificar a la variable más fuerte del clima social familiar relacionado al desarrollo y mantenimiento de la “motivación académica intrínseca”. En tal

sentido, se entiende que cuánto más se fomenta la expresión libre de las ideas y sentimientos en el hogar, mayor es la motivación intrínseca del adolescente para estudiar. La Expresividad como una de las áreas del clima social familiar conlleva al sentimiento de ser escuchado y tomado en cuenta por los demás y eso incrementa la percepción positiva del estudiante hacia las buenas relaciones y el fomento de la expresividad al interior de la familia, requisito indispensable para lograr internalizar las conductas positivas y la motivación extrínseca (Ryan y Deci, 2000).

Respecto a la relación inversa que se encuentra entre el “área Conflicto del Clima Social Familiar” y el constructo total de “Motivación Académica”, sobre todo la “Motivación Académica Intrínseca” y todos sus subtipos: “para conocer”, “para alcanzar metas” y “para sentir experiencias estimulantes”; y a su vez, la relación directa que encontramos entre esta “área Conflicto” y la “Desmotivación”; nos permiten interpretar que cuanto más es el grado de conflicto en la familia, menor es la motivación académica del estudiante, sobre todo, su motivación intrínseca. Así también se deduce que a mayor conflicto en la familia, mayor es la desmotivación del estudiante. Estos resultados son congruentes con lo postulado por la Sub Teoría de la Evaluación Cognitiva (Ryan y Deci, 2000; González, 2005), el cual afirma que mantener buenas relaciones familiares incrementa la tendencia a estar motivado, sobre todo intrínsecamente. Es decir el conflicto afecta la motivación intrínseca del estudiante. Eso no sucede cuando relacionamos esta “área Conflicto” con la “Motivación Académica Extrínseca”, ya que no se halla relación importante entre ambas variables, salvo con uno de los subtipos: “de regulación interna”; el cual es un tipo de motivación extrínseca internalizada que empuja al estudiante a realizar algo bajo presión, a fin de evitar sentimientos negativos o para aumentar su autoestima; y aunque la regulación es interna, la conducta no es experimentada por el estudiante como autodeterminada ya que todavía mantiene una percepción externa del locus de causalidad. Un ejemplo de este “subtipo de motivación extrínseca de regulación interna” es: *Micaela estudia para evitar que sus padres le llamen la atención.*

Por otra parte, la relación directa que se encuentra entre la “dimensión Desarrollo del Clima Social Familiar” y la “Motivación Académica” sobre todo “Motivación Académica Intrínseca” y todos sus subtipos: “para conocer”, “para alcanzar metas” y “para sentir experiencias estimulantes”; se puede interpretar afirmando que la motivación intrínseca que poseen los adolescentes para estudiar estaría estrechamente relacionada con la percepción positiva que tiene el sujeto respecto a cómo su familia fomenta la participación y el desarrollo de cada uno de sus integrantes. Y cuando hablamos de “desarrollo”, estamos refiriéndonos a cómo la familia promueve el desarrollo personal de cada uno de sus integrantes en las áreas intelectual- cultural, social- recreativo y moral- religioso (Rudolf Moos, en Fernández-Ballesteros, 1987). La relación inversa que se encuentra entre esta “dimensión Desarrollo” y la “Desmotivación” también nos permite afirmar que los estudiantes que perciben un alto desarrollo en la familia, menos motivados se sienten por el estudio. Así mismo, la “Motivación Académica Extrínseca” también está directamente relacionada con el “área Desarrollo”, sobre todo con dos de sus subtipos: “de identificación” y “de regulación interna”; pues se trata de los dos tipos de motivación extrínseca más internalizados. Esto quiere decir, que la percepción positiva que tiene el adolescente sobre el desarrollo familiar, no sólo permite el desarrollo de la motivación intrínseca por el estudio sino que además permite el desarrollo de dos subtipos de motivación extrínseca: “de identificación” y “de regulación interna”; en el primer caso el adolescente estudia porque busca el reconocimiento y aceptación del valor implícito de una conducta, llegando a identificarse con la importancia de ésta y la ejecuta libremente incluso aunque no le resulte agradable ni placentera (por ejemplo: *Pedro se preocupa por mantener un buen promedio en el colegio para tener mayores oportunidades de ingresar a una universidad de prestigio*) y en el segundo caso, el adolescente estudia por el deseo de quedar bien con alguien significativo o la presión que siente por parte de éste (por ejemplo: *Oscar siempre estudia matemáticas para que sus compañeros piensen que es muy inteligente*).

La ausencia de relaciones significativas entre el “área Autonomía del Clima Social Familiar” y las diversas variables de la motivación estudiadas, incluso la “Desmotivación”, merece un análisis exhaustivo, pues aparentemente no corrobora lo establecido por la Teoría de la Auto-Determinación (Ryan y Deci, 2000; González, 2005) que identifica a tres factores personales (necesidades básicas psicológicas) que condicionan el mantenimiento de la motivación intrínseca: los sentimientos de autonomía, los sentimientos de competencia (o ser competente) y las relaciones positivas. Por lo que en la presente investigación, este planteamiento no se pudo comprobar, por el contrario, se descubre que el “área Autonomía” es la única variable del clima social familiar que no presenta relación significativa alguna con las variables de motivación estudiadas.

Para Deci y Ryan la “autonomía” es la necesidad de actuar de manera voluntaria en alguna actividad. Este sentimiento se da cuando el sujeto percibe que su conducta es autodeterminada. No obstante, si el sujeto percibe que la tarea es externa a él y que no tiene ningún tipo de control sobre la misma, su motivación intrínseca se verá afectada negativamente. Por lo tanto, los factores contextuales que favorecen la autonomía del sujeto mantienen la motivación intrínseca, mientras que los que potencian el control y la presión exterior hacia la actuación tienden a eliminarla. Cuantas más posibilidades tenga el sujeto de elegir una acción, cuanto más se le brinde razones para implicarse en actividades poco interesantes y cuanto más se fomente la autoevaluación; se estará favoreciendo el desarrollo de la autonomía del sujeto y por lo tanto, la aparición y mantenimiento de la motivación intrínseca. Por otra parte, para el Enfoque Ecológico Social de Moos (Fernández-Ballesteros, 1987) la “autonomía” se define como el sentimiento de estar seguro de sí mismo, de ser independiente y tomar las propias decisiones. Como el presente estudio partió de estos dos marcos teóricos referenciales, no se esperaba este resultado (ausencia de relación significativa entre la autonomía y la motivación, sobre todo, la motivación intrínseca).

La ausencia de relación significativa entre la “autonomía” y las variables de motivación estudiadas, nos lleva a recordar los resultados de investigaciones nacionales que también reportan ausencia de correlaciones significativas entre el “área Autonomía del Clima Social Familiar” y algunas variables tales como: rendimiento académico, género, práctica religiosa, intereses vocacionales y tipos caracterológicos (Guerra, 1993; Kemper, 2000 y Zavala, 2001). Lo que nos lleva a preguntarnos ¿Por qué en las investigaciones nacionales la “autonomía” no guarda mayor relación con el incremento de la motivación?, relación que sí se suele encontrar en las investigaciones internacionales (Ginsburg y Bronstein, 1993) en donde se concluye que los ambientes que proveen desafíos óptimos en sus integrantes, que permiten una retroalimentación que promueve el desarrollo de competencias y el comportamiento autónomo; facilitan el desarrollo de la motivación intrínseca. Por el contrario, los ambientes con aspectos más controladores, tales como el uso de *refuerzos* (Greene, Sternberg y Lepper), *fechas tope* (Amabile, DeJong y Lepper), o *vigilancia* (Lepper, Greene, Plant y Ryan) van a debilitar la motivación intrínseca y fomentar la motivación extrínseca. En el Marco teórico del presente informe se ha documentado abundante información sobre investigaciones internacionales que comprueban las relaciones directas encontradas entre “autonomía” y “motivación intrínseca” (véase el apartado sobre Bases Teóricas. Motivación académica). Ginsburg y Bronstein (1993) por ejemplo determinaron que uno de factores parentales/familiares en relación a la orientación motivacional intrínseca - extrínseca en el salón de clases y el rendimiento académico de alumnos de Secundaria son los “estilos familiares”, cuando estos son sobre controladores o muy poco controladores, se relacionan negativamente con la motivación intrínseca y el rendimiento académico de los estudiantes. Todo eso, nos lleva a más cuestionamientos ¿Los hogares y las escuelas limeñas están formando la autonomía en los adolescentes? ¿Acaso hay poca consistencia en su formación, tanto en el hogar, como en el colegio? ¿Cuáles son los estilos familiares o parentales de crianza que están primando en los hogares de Lima Metropolitana?. Por otra parte, cabe preguntarnos ¿Qué resultados obtendríamos si evaluáramos la relación entre la autonomía y la motivación académica en un contexto

escolar?, es decir, asociar la “motivación” con la “autonomía” que se fomenta, no el hogar sino en el aula; tal vez en el contexto escolar si se encontrarían relaciones significativas.

Ante tales interrogantes, el Dr. Vallerand (comunicación personal, 18 de abril, 2013) permite tener un juicio esclarecedor cuando refiere que *“parece que Moos (representante del Enfoque Ecológico y del Cima Social Familiar) no define la autonomía de la misma manera que la SDT (Teoría de la Auto-Determinación). En la SDT, la independencia no es lo mismo que la autonomía. Esto puede explicar la falta de correlación que se ha encontrado”*. De la misma manera, el representante de la Teoría de de la Auto-Determinación, el Dr. Deci (comunicación personal, 20 de abril, 2013) refiere que en la Escala del Clima Social Familiar se está manejando una definición errónea de la “Autonomía” ya que *“la Autonomía en la SDT (Teoría de la Auto-Determinación) no significa independencia y autosuficiencia. Significa experimentar disposición, poder elegir, ser competente y aprobar las acciones de uno. Yo no esperarí ninguna relación entre las variables que midió con la autonomía”*. Estas últimas afirmaciones nos llevan a cuestionar la definición que maneja Moos en torno a la “Autonomía” pero eso sería parte de otro estudio, por ahora sólo nos limitaremos a exponer los ítems de la Escala del Clima Social Familiar que evalúan el “área Autonomía”, de acuerdo a la definición que Moos le asigna a esta área:

01. En general, ningún miembro de la familia decide por su cuenta.
02. En mi familia nos esforzamos mucho para mantener la independencia de cada uno.
03. En mi familia cada uno decide por sus propias cosas.
04. Cada uno entra y sale de la casa cuando quiere.
05. En mi familia, las personas tienen poca vida privada o independiente.
06. Generalmente, en mi familia cada persona sólo confía en sí misma cuando surge un problema.
07. Las personas de mi familia se animan firmemente unas a otras a defender sus propios derechos.
08. En mi casa es difícil ser independiente sin herir los sentimientos de los demás.
09. En mi casa no hay libertad para expresar claramente lo que se piensa.

Estos cuestionamientos, nos llevan a concluir que las variables “autonomía” y “motivación” requieren mayor estudio en nuestro medio. O como refiere Arancibia (1999), no existe aún demasiada investigación en torno a cómo los agentes socializadores (padres, maestros), influyen en el desarrollo de la orientación motivacional (intrínseca - extrínseca).

La relación directa que se encuentra entre el “área Actuación del Clima Social Familiar” y la “Motivación Académica Intrínseca y Extrínseca” y todo lo contrario, la relación inversa que hay entre esta el “área Actuación” y la “Desmotivación”, indican que cuando el adolescente percibe que en su hogar se fomenta la participación de los integrantes hacia el logro de metas, mayor es la motivación intrínseca y extrínseca de éste; y menor es la desmotivación. Esta evidencia comprueba lo planteado por la Teoría de la Auto-Determinación, específicamente la Sub Teoría de la Evaluación Cognitiva (Ryan y Deci, 2000; González, 2005), cuando refiere que uno de los factores personales (o necesidades psicológicas) que promueve el desarrollo de la motivación intrínseca es el “sentimiento de competencia”, es decir, la necesidad que tiene el sujeto de sentirse competente para tal ó cual área del conocimiento o de actuación. El sujeto se percibe competente si se implica en tareas de dificultad adecuada, esto quiere decir que si la tarea es demasiado fácil para él, le provocará aburrimiento; en cambio, las tareas muy difíciles le generarán frustración y sensación de incompetencia, desinterés y finalmente desmotivación. Además, los sentimientos de competencia se incrementarán más aún, si el sujeto recibe retroalimentación, es decir, si obtiene evidencias de que es eficaz en la ejecución de las tareas iniciadas, si se considera responsable del resultado obtenido, si logra identificar sus errores y especificar las estrategias de solución. Los sentimientos de competencia pueden aumentar la motivación intrínseca, de ahí parte la clasificación de uno de los tipos de motivación intrínseca: “para alcanzar metas”.

Así también, las relaciones directas que se encuentran entre las áreas “Intelectual– cultural” y “Social– recreativo” del Clima Social Familiar; y la “Motivación Académica”, sobre todo intrínseca; así mismo, la relación inversa que tienen estas áreas del clima social familiar con la “Desmotivación”; comprueban los planteamientos de la Teoría de la Auto-Determinación, los cuales refieren que mientras más se fomenta el desarrollo del conocimiento y de las experiencias placenteras o recreativas, mayores serán las posibilidades de motivarse intrínsecamente hacia las actividades de aprendizaje sobre todo a las que generan conocimiento y placer; de ahí parten los dos subtipos de motivación intrínseca: “para conocer” y “para sentir experiencias estimulantes”. Por lo tanto, los adolescentes que perciben que en su hogar se fomentan la cultura y la recreación, están más motivados por el estudio, y todo lo contrario, el adolescente que no percibe un desarrollo en dichas áreas, se encuentra menos motivado para estudiar.

Por otra parte, se mantenía cierta expectativa sobre cuáles serían los resultados respecto a las relaciones entre el “área Moralidad- religiosidad del Clima Social Familiar” y los “tipos y subtipos de Motivación Académica y Desmotivación”. Hasta ahora, no se tenía idea de cómo iban a funcionar estas variables al relacionarlas. Es alentador encontrar relaciones positivas con la motivación académica y negativa con la desmotivación, pero al mismo tiempo nos genera la necesidad de profundizar más en el estudio de dichas relaciones, sobre todo porque la muestra del presente estudio la constituyen estudiantes de colegios religiosos (colegios asociados al Consorcio de centros católicos), ya que como un intento de homogenizar las características de la población se optó por elegir a este tipo de sujetos de investigación, que cuentan con un indicador común: la fe que profesan en los hogares y en las escuelas (la fe católica). Esto nos lleva a preguntarnos ¿Cuáles serían los resultados de una investigación similar pero en una población diferente (de diferente credo)? ¿La variable religiosa o moral tendría el mismo impacto sobre la motivación?.

La relación directa que se encuentra entre la “dimensión Estabilidad” y el “área Organización” del Clima Social Familiar y la “Motivación Académica”, sobre todo intrínseca; y su contraparte; la relación negativa que tienen estas variables del clima social familiar con la “Desmotivación”; permiten concluir que los estudiantes motivados, perciben una buena organización familiar (aseo, orden, roles asignados) es decir perciben que en sus hogares se organizan adecuadamente las actividades en el tiempo y en el espacio. Así mismo, los estudiantes que perciben mala estabilidad y organización familiar presentan una mayor desmotivación por el estudio. No hay mayores investigaciones que nos permitan comprender dicha relación lo que anima a profundizar más sobre el tema.

Por otro lado, la existencia de una relación significativa y directa entre el “área Control del Clima Social Familiar” y la “Motivación Académica”, sobre todo intrínseca, nos permite comprender que los contextos familiares que son percibidos por el adolescente como ordenados por reglas y normas, donde los límites están claramente establecidos y se cumplen, tienden a incrementar su motivación por el estudio. Sin embargo, cabe resaltar que la ausencia de relación significativa entre el “área Control” y la “Desmotivación”, indicarían que el alto o bajo nivel de “control” en el hogar no presenta mayores relaciones con la desmotivación. En cambio, en investigaciones internacionales sí se han encontrado relaciones significativas entre los estilos parentales autoritarios (donde hay exceso de control) y permisivos (falta de control) y la motivación de los estudiantes. Tal es así que Arancibia (1999) refiere que las investigaciones muestran que los niños de familias “laissezfaire”, con reglas inconsistentes y poco claras, y los niños de familias autoritarias tendían a ser evaluados por los profesores como menos motivados, menos persistentes y menos satisfechos con el trabajo escolar. Esto concuerda con otros estudios que demuestran que los niños de familias permisivas y autoritarias son menos independientes, menos socialmente responsables y les va peor en el colegio, en comparación a los niños de familias democráticas. Por lo tanto, se hace necesario fomentar investigaciones nacionales que profundicen sobre el tema.

Finalmente, respecto al hallazgo de la ausencia de relaciones significativas entre las “dimensiones y áreas del Clima Social Familiar” y el “subtipo de motivación académica extrínseca de regulación externa”, es necesario explicar que este tipo de motivación es el más externalizado (o menos internalizado) de los tres subtipos de motivación extrínseca. Lo que amerita seguir indagando sobre otras variables que pudieran estar más relacionadas con el origen y manteniendo de ese tipo motivación extrínseca, para controlar su desarrollo; ya que es el tipo de motivación extrínseca más extrema y opuesta a la motivación intrínseca.

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

De acuerdo a los resultados encontrados, la interpretación y discusión realizada se concluye lo siguiente:

- 1) Existen relaciones significativas y directas entre la “dimensión Relaciones del Clima Social Familiar” y la “Motivación Académica”, sobre todo la “Motivación Académica Intrínseca” y todos sus subtipos: “para conocer”, “para alcanzar metas” y “para sentir experiencias estimulantes”. Las variables del clima social familiar también se relacionan significativamente y de manera directa con dos “subtipos de Motivación Académica Extrínseca”: “de identificación” y “de regulación interna”; así mismo se relacionan significativamente pero de manera inversa con la “Desmotivación”.
- 2) El “área Cohesión de la dimensión Relaciones del Clima Social Familiar” se relaciona significativamente y de manera directa con la “Motivación Académica” sobre todo con la “Motivación Académica Intrínseca” y todos sus subtipos: “para conocer”, “para alcanzar metas”

y “para sentir experiencias estimulantes”. El “área Cohesión” también se relaciona significativamente y de manera directa con la “Motivación Académica Extrínseca” y con dos de sus subtipos: “de identificación” y “de regulación interna”; así mismo se relaciona significativamente pero de manera inversa con la “Desmotivación”.

- 3) El “área Expresividad de la dimensión Relaciones del Clima Social Familiar” se relaciona de manera significativa y directa con la “Motivación Académica Intrínseca” y sus subtipos: “para conocer”, “para alcanzar metas” y “para sentir experiencias estimulantes”. Convirtiéndose esta área en la única variable del clima social familiar que se relaciona de manera exclusiva con la motivación intrínseca, pues no tiene mayor relación con la motivación extrínseca ni con la desmotivación.
- 4) El “área Conflicto de la dimensión Relaciones del Clima Social Familiar” presenta una relación significativa e inversa con la “Motivación Académica”, sobre todo con la “Motivación Académica Intrínseca” y todos sus subtipos: “para conocer”, “para alcanzar metas” y “para sentir experiencias estimulantes”. Esta área también se relaciona de manera significativa e inversa con el “subtipo de motivación académica extrínseca de regulación interna”; así mismo se relaciona significativamente pero de manera directa con la “Desmotivación”.
- 5) Existen relaciones significativas y directas entre la “dimensión Desarrollo del Clima Social Familiar” y la “Motivación Académica” sobre todo la “Motivación Académica Intrínseca” y todos sus subtipos: “para conocer”, “para alcanzar metas” y “para sentir experiencias estimulantes”. Esta dimensión del clima social familiar también se relaciona significativamente y de manera directa con la “Motivación Académica Extrínseca” y con dos de sus subtipos: “de identificación” y “de regulación interna”. Así mismo, esta dimensión se relaciona significativamente pero de manera inversa con la “Desmotivación”.

- 6) No se ha encontrado relaciones significativas entre el “área Autonomía de la dimensión Desarrollo del Clima Social Familiar” con alguna de las variables de motivación estudiadas. Hecho que coincide con los resultados de investigaciones nacionales que relacionan el “área Autonomía del Clima Social Familiar” con otras variables; pero dista mucho de los resultados encontrados en investigaciones extranjeras donde más bien suelen encontrar relaciones significativas entre la autonomía y la motivación. Cabe mencionar que en los estudios internacionales, la Autonomía es estudiada con otros instrumentos.
- 7) Existen relaciones significativas y directas entre el “área Actuación de la dimensión Desarrollo del Clima Social Familiar” y la “Motivación Académica” tanto intrínseca como extrínseca. Esta área se relaciona con dos “subtipos de motivación intrínseca”: “para conocer” y “para alcanzar metas”; y con dos “subtipos de motivación extrínseca”: “de identificación” y “de regulación interna”. Así mismo, esta área del clima social familiar se relaciona de manera significativa e inversa con la “Desmotivación”.
- 8) El “área Intelectual- cultural de la dimensión Desarrollo del Clima Social Familiar” se relaciona de manera significativa y directa con la “Motivación Académica”, sobre todo con la “Motivación Académica Intrínseca” y todos sus subtipos: “para conocer”, “para alcanzar metas” y “para sentir experiencias estimulantes”. Esta área también se relaciona de manera significativa y directa con la “Motivación Académica Extrínseca” y dos de sus subtipos: “de identificación” y “de regulación interna”. Así mismo, el desarrollo intelectual- cultural se relaciona significativamente pero de manera inversa con la “Desmotivación”.
- 9) El “área Social- recreativo de la dimensión Desarrollo del Clima Social Familiar” se relaciona de manera significativa y directa con la “Motivación Académica”, tanto intrínseca como extrínseca,

específicamente con el “subtipo de motivación académica intrínseca para sentir experiencias estimulantes” y con el “subtipo de motivación académica extrínseca de identificación”. Así mismo, esta área se relaciona de manera significativa e inversa con la “Desmotivación”.

- 10) Existen relaciones significativas y directas entre el “área Moralidad-religiosidad de la dimensión Desarrollo del Clima Social Familiar” y la “Motivación Académica” tanto intrínseca como extrínseca. Con la motivación intrínseca se relaciona significativamente y de manera directa con dos de sus subtipos: “para conocer” y “para sentir experiencias estimulantes”; y con la motivación extrínseca se relaciona también de manera significativa y directa con dos de sus subtipos: “de identificación” y “de regulación interna”. Así mismo, el “área Moralidad-religiosidad” se relaciona de manera significativa e inversa con la “Desmotivación”.
- 11) Existen relaciones significativas y directas entre la “dimensión Estabilidad del Clima Social Familiar” y la “Motivación Académica” sobre todo la “Motivación Académica Intrínseca” y todos sus subtipos: “para conocer”, “para alcanzar metas” y “para sentir experiencias estimulantes”. Esta dimensión también se relaciona significativamente y de manera directa con la “Motivación Académica Extrínseca” y con dos de sus subtipos: “de identificación” y “de regulación interna”; así mismo se relaciona de manera significativa e inversa con la “Desmotivación”.
- 12) Existen relaciones significativas y directas entre el “área Organización de la dimensión Desarrollo del Clima Social Familiar” y la “Motivación Académica” sobre todo la “Motivación Académica Intrínseca” y todos sus subtipos: “para conocer”, “para alcanzar metas” y “para sentir experiencias estimulantes”. Esta área también se relaciona significativamente y de manera directa con la “Motivación Académica Extrínseca” y con dos de sus subtipos: “de identificación” y “de

regulación interna”; así mismo, se relaciona de manera significativa e inversa con la “Desmotivación”.

- 13) El “área Control de la dimensión Desarrollo del Clima Social Familiar” se relaciona de manera significativa y directa con la “Motivación Académica”, sobre todo con la “Motivación Académica Intrínseca” y todos sus subtipos: “para conocer”, “para alcanzar metas” y “para sentir experiencias estimulantes”. Esta área también se relaciona de manera significativa y directa con la “Motivación Académica Extrínseca” y dos de sus subtipos: “de identificación” y “de regulación interna”. Sin embargo no se ha encontrado relación significativa entre esta área del clima social familiar y la “Desmotivación”.

A partir de la discusión y las conclusiones realizadas, se sugiere lo siguiente:

- Realizar un estudio similar a la presente investigación en una población diferente, es decir en estudiantes que no pertenezcan a colegios religiosos; comparar, analizar las diferencias y evaluar sus alcances. Eso permitiría corroborar uno de los resultados de la presente investigación, en donde el desarrollo moral-religioso presenta una relación significativa y directa con la motivación académica. Esto a su vez, permitiría analizar hasta dónde va el impacto de dicha relación para aprovecharla en beneficio del desarrollo de la motivación académica. En general, se sugiere profundizar los estudios al respecto, a fin de entender mejor cómo la práctica religiosa y la conducta ética moral se relacionan con el proceso motivacional.
- Realizar un estudio similar a la presente investigación pero cambiando uno de los instrumentos de recolección de datos: la Escala del Clima Social en la Familia (FES) por la Escala del Clima Social en la Escuela

(CES) del mismo autor (Rudolf Moos), a fin de relacionar el clima social escolar con la motivación académica. Comparar los resultados con el presente estudio, analizar las diferencias y evaluar sus alcances.

- Realizar investigaciones nacionales que permitan comprobar la existencia de relación entre la autonomía y la motivación, ya que en el presente estudio no se han encontrado relaciones significativas entre el área Autonomía del clima social familiar y la motivación académica. Por ello se sugiere utilizar otros instrumentos distintos a la Escala del Clima Social de la Familia, que permitan evaluar la autonomía desde otra perspectiva; a fin de corroborar los postulados de la Teoría de la Auto-Determinación, el cual asocia terminantemente a ambas variables (autonomía y motivación). Así también se sugiere hacer estudios que permitan profundizar en la definición de “Autonomía” y den luces sobre cómo se desarrolla en los adolescentes en nuestro medio, tanto en el hogar como en el aula. Esto abre la posibilidad de nuevas líneas de investigación.
- Se sugiere a las instituciones educativas y de salud, promover el desarrollo del clima social familiar por su significativa relación con la motivación académica y proponer estrategias de trabajo para desarrollar sobre todo la autonomía en el hogar y en la escuela, por su vital relación con la motivación intrínseca.
- Realizar más estudios que indaguen sobre el origen y mantenimiento de la “motivación extrínseca de regulación externa”, el tipo más externalizado de la motivación extrínseca; ya que en el presente estudio no se han encontrado relaciones significativas entre este tipo de motivación y alguna variable del clima social familiar. Lo que amerita seguir indagando sobre otras variables que pudieran estar más relacionadas con ese tipo de motivación, para controlar su desarrollo, ya que es el tipo de motivación extrínseca más extrema y opuesta a la motivación intrínseca.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderman, L. & Midgley, C. (1997). Motivation and middle school students. En Irvin, J.L. (Ed.), *What current research says to the middle level practitioner* (pp. 41-48). Columbus, OH: National Middle School Association. Recuperado el 15 de Mayo de 2004, de <http://www.ericdigests.org/2000-1/motivation.html>
- Arancibia, V., Herrera, P. & Strasser, K. (1999). *Psicología de la Educación*. México: Alfaomega.
- Arenas, S. (2009). *Relación entre la funcionalidad familiar y la depresión en adolescentes*. Tesis de licenciatura. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Asociación Peruana de Empresas de Investigación de Mercados APEIM (2012). *Niveles Socioeconómicos 2012. Total Perú urbano y Lima Metropolitana*. Recuperado el 20 de Agosto de 2012 de http://www.apeim.com.pe/images/APEIM_NSE_2012.pdf
- Bali, G., Cázares, A. & Wisniewski, P. (1998, 9 de Abril). La voluntad de aprender: La motivación intrínseca en el educando y validación de una escala para medirla. *Transferencia*, 10 (42). Recuperado el 29 de Abril de 2005, de <http://www.mty.itesm.mx/die/ddre/transferencia/Transferencia42/eli-03.htm>

- Bueno, J. (1998). La Motivación en el aula I: teoría y práctica habitual. En Bueno, J. & Castañedo, C. (Eds.), *Psicología de la Educación Aplicada* (pp. 271-299). Madrid: CCS.
- Camacho, S. (2002). *Relación entre percepción del tipo de familia y los valores interpersonales en adolescentes de 4º. y 5º. grado de Secundaria de Lima-Cercado*. Tesis de maestría. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Compañía peruana de estudios de mercados y opinión pública CPI (2012). Perú: Población 2012. *Market Report, 06*. Recuperado el 20 de Agosto de 2012, de <http://www.cpi.com.pe/descargas/MR201207-01.pdf>.
- Condori, L. (2002). *Funcionamiento familiar y situaciones de crisis de adolescentes infractores y no infractores en Lima Metropolitana*. Tesis de maestría. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Consortio de Centros Educativos Católicos (2008). *SIGNO Educativo*, 172,3.
- Consortio de Centros Educativos Católicos (2009a). *SIGNO Educativo*, 181, 3-4.
- Consortio de Centros Educativos Católicos (2009b). *SIGNO Educativo*, 182, 2.
- Consortio de Centros Educativos Católicos (2012). *Presentación*. Recuperado el 20 de Agosto de 2012, de <http://www.ccec.edu.pe/presentacion>.
- Díaz-Barriga, F & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Eskeles, A., Fleming, J. & Gottfried, A. (1994). Role of Parental Motivational Practices in Children's Academic Intrinsic Motivation and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 86 (1), 104-113.
- Fernández-Ballesteros, R. (1987). *El Ambiente. Análisis Psicológico*. Madrid: Pirámide S.A.
- Ferreira, A. (2003). *Sistema de interacción familiar asociado a la autoestima de menores en situación de abandono moral o prostitución*. Tesis doctoral. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

- García, L. (2004). *Factores cognitivos, motivacionales y autoconcepto en relación al rendimiento académico*. Tesis doctoral. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Ginsburg, G. & Bronstein, P. (1993). Family Factors Related to Children's Intrinsic/Extrinsic Motivational Orientation and Academic Performance. *Child Development*, 64 (5), 1461-1474.
- González, A. (2005). *Motivación Académica. Teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Pirámide.
- Gonzales, E. (1998). *Cohesión y Adaptación familiar en escolares con antecedentes de violencia*. Tesis de licenciatura. Lima: Universidad Nacional Federico Villarreal.
- Guerra, E. (1993). *Clima Social Familiar y su influencia en el Rendimiento académico*. Tesis de licenciatura. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Harter, S. (2001). Influencias del maestro y los compañeros de clase sobre la motivación académica, autoestima, y nivel de voz en los adolescentes. En Juvonen, J. & Wentzel, K. (Eds.), *Motivación y Adaptación escolar. Factores sociales que intervienen en el éxito escolar* (pp. 13-50). México: Oxford University Press.
- Hernández, S., Fernández, C. & Baptista, L. (2003). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw-Hill.
- Huamansupa, E. (2002). *Funcionamiento familiar según el modelo circumplejo de Olson en estudiantes de Secundaria de un colegio estatal con alto y bajo rendimiento académico*. Tesis de licenciatura. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Huayhuarina, E. (2011). *Clima social familiar, autoestima y estrategias de afrontamiento en adolescentes con y sin intento de suicidio*. Tesis de licenciatura. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Huerta, R. (1999). *Influencia de la familia y/o los pares hacia el consumo de alcohol y la percepción de violencia en adolescentes de condición socioeconómica baja*. Tesis de maestría. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Huertas, J. (1997). *Motivación. Querer aprender*. Buenos Aires: Aique.

- Ipsos APOYO Opinión y Mercado (2009). Perfiles Zonales de la Gran Lima 2012. *Marketing Data*, 12(211). Recuperado el 20 de Setiembre de 2012, de http://www.ipsos-apoyo.com.pe/sites/default/files/marketing_data/Marketing%20data%20PZ%202012.pdf
- Kemper, S. (2000). *Influencia de la práctica religiosa (activa y no activa) y del género de los miembros de la familia sobre el Clima Social Familiar*. Tesis de maestría. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Lohr, S. (2000). *Muestreo: Diseño y Análisis*. México: International Thomson Editores.
- López, A. & Ledesma, R. (2004). Adaptación cultural y psicométrica de la escala de motivación académica. Un estudio piloto. *Memoria de las XI Jornadas de Investigación UBA. Buenos Aires*, Tomo II, 284 – 286.
- Manassero, M. & Vásquez, A. (2000, 19 de diciembre). Análisis empírico de dos escalas de motivación escolar. *Revista electrónica de Motivación y Emoción*, 3 (5-6). Recuperado el 20 de Mayo de 2004, de <http://reme.uji.es/articulos/amanam5171812100/texto.html>
- Martínez, P. & Morote, R. (2001). Preocupaciones de adolescentes de Lima y sus estilos de afrontamiento. *Revista de Psicología, PUCP*, 19 (2), 211-236.
- Martínez, R. (1996). *Psicometría: Teoría de los tests psicológicos y educativos*. Madrid: Síntesis.
- Mestre, V., Samper, P. & Pérez-Delgado, E. (2001). Clima Familiar y desarrollo del Autoconcepto. Un estudio longitudinal en población adolescente. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33 (3), 243-259.
- Minedu (2005). Unidad de Estadística Educativa. *Estadística de la Calidad Educativa*. Recuperado en Setiembre y Octubre de 2006, de <http://escale.minedu.gob.pe>
- Minedu (2010). Escuelas. *Escale. Estadística de la Calidad Educativa*. Recuperado el 2 de Agosto de 2012, de <http://escale.minedu.gob.pe/web/inicio/padron-de-iee;jsessionid=2aa1e736da19593966e1bb3b7529>.

- Núñez, J., Martín-Albo, J., Navarro, J. & Grijalvo F. (2006). Validación de la Escala de Motivación Educativa (EME) en Paraguay. *Revista Interamericana de Psicología / Interamerican Journal of Psychology*, 40(3). Recuperado el 10 de Agosto de 2012, de http://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2006_AlonsoLucasIzquierdoLobera_IJJoP.pdf.
- Reusche, R. (1995). Estructura y funcionamiento familiar en un grupo de estudiantes de secundaria de nivel socioeconómico medio con alto y bajo rendimiento escolar. *Revista de Psicología, UNIFE*, 3, 163 – 190.
- Ruiz, C. & Guerra, E. (1993). *Estandarización del Test FES "Escala del Clima Social en la Familia para Lima Metropolitana"*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Ryan, R. & Deci, E. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions [Versión electrónica], *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
- Tueros, R. (2004). *Cohesión y adaptabilidad familiar y su relación con el rendimiento académico*. Tesis de maestría. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Vallerand, R.J., Blais, M.R., Brière, N.M., & Pelletier, L.G. (1989). *Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation (EME)*. *Revue Canadienne des Sciences du comportement*, 21,23-349. Recuperado el 22 de Mayo de 2004 de http://www.er.uqam.ca/nobel/r26710/LRCS/scales/emes_en.doc
- Vallerand, R., Pelletier, L., Blais, M., Brière, N., Senécal, C. & Vallières, E. (1992). The Academic Motivation Scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52 (4), 1003-1017.
- Vallerand, R., Pelletier, L., Blais, M., Brière, N., Senécal, C. & Vallières, E. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: evidence on the concurrent and construct validity of the academic motivation scale. *Educational and Psychological Measurement*, 53 (1), 159-172.

- Woolfolk, A. (1996). Motivación; aspectos y explicaciones. En *Psicología Educativa*. México: Prentice may Hispanoamericana.
- Zavala, G. (2001). *El clima familiar, su relación con los intereses vocacionales y los tipos caracterológicos de los alumnos del 5to. año de secundaria de los colegios nacionales del Distrito del Rímac* [Versión electrónica], Tesis de licenciatura. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

ANEXOS

ESCALA DEL CLIMA SOCIAL DE LA FAMILIA (FES)

Rudolf H. Moos, Bernice S. Moos y Edison J. Trickett

Adaptación española: TEA Ediciones. Madrid, España, 1984
Estandarizado en Lima, Perú por Cesar Ruiz Alva y Eva Guerra Turín, 1993

INSTRUCCIONES

A continuación se presenta en este impreso, una serie de frases. Las mismas que Ud. tiene que leer y decir si le parecen verdaderos o falsos en relación con su familia.

Si Ud. cree que respecto a su familia, la frase es verdadera o casi siempre verdadera, marcará en la HOJA DE RESPUESTAS un *aspa* (X) en el espacio correspondiente a la letra V (verdadero); si cree que es falsa o casi siempre falsa, marcará un *aspa* (X) en el espacio correspondiente a la letra F (falso).

Si considera que la frase es cierta para unos miembros de la familia y para otros falsa, marque la respuesta que corresponde a la mayoría.

Siga el orden de la numeración que tienen las frases aquí y en la hoja de respuestas, para evitar equivocaciones. La flecha le recordará que tiene que pasar a otra línea en la Hoja de respuestas.

Recuerde que se pretende conocer lo que piensa Ud. sobre su familia; no intente reflejar la opinión de los demás miembros de ésta.

NO ESCRIBA NI HAGA MARCA ALGUNA EN ESTE CUADERNILLO.

1. En mi familia nos ayudamos y apoyamos realmente unos a otros.
2. Los miembros de la familia guardan a menudo, sus sentimientos para sí mismos.
3. En nuestra familia discutimos mucho.
4. En general, ningún miembro de la familia decide por su cuenta.
5. Creemos que es importante ser los mejores en cualquier cosa que hagamos.

6. A menudo hablamos de temas políticos o sociales.
7. Pasamos en casa la mayor parte de nuestro tiempo libre.
8. Los miembros de mi familia asistimos con bastante frecuencia a las diversas actividades de la iglesia.
9. Las actividades de nuestra familia se planifican con cuidado.
10. En mi familia tenemos reuniones obligatorias muy pocas veces.

11. Muchas veces da la impresión que en casa sólo estamos “pasando el rato”.
12. En casa hablamos abiertamente de lo que nos parece o queremos.
13. En mi familia casi nunca mostramos abiertamente nuestros enojos.
14. En mi familia nos esforzamos mucho para mantener la independencia de cada uno.

15. Para mi familia es muy importante triunfar en la vida.
16. Casi nunca asistimos a exposiciones culturales, conferencias, etc.
17. Frecuentemente vienen amistades a visitarnos a casa.
18. En mi casa no rezamos en familia.
19. En mi casa somos muy ordenados y limpios.
20. En nuestra familia hay muy pocas normas que cumplir.

21. Todos nos esforzamos mucho en lo que hacemos en casa.
22. En mi familia es difícil “desahogarse” sin molestar a los demás.
23. En la casa a veces nos molestamos tanto que golpeamos o rompemos algo.
24. En mi familia cada uno decide por sus propias cosas.
25. Para nosotros no es muy importante el dinero que gane cada uno.

26. En mi familia es muy importante aprender algo nuevo o diferente.
27. Alguno de mi familia practica habitualmente algún deporte.
28. A menudo hablamos del sentido religioso de la Navidad, Semana Santa, Santa Rosa de Lima, etc.
29. En mi casa, muchas veces resulta difícil encontrar las cosas cuando las necesitamos.
30. En mi casa una sola persona toma la mayoría de las decisiones.

31. En mi familia estamos fuertemente unidos.
 32. En mi casa contamos nuestros problemas personales.
 33. Los miembros de mi familia, casi nunca expresamos nuestra cólera.
 34. Cada uno entra y sale de la casa cuando quiere.
 35. Nosotros aceptamos que haya competencia y "que gane el mejor".
-
36. Nos interesa poco las actividades culturales.
 37. Vamos con frecuencia al cine, excursiones, paseos, etc.
 38. No creemos en el cielo ni en el infierno.
 39. En mi familia la puntualidad es muy importante.
 40. En casa las cosas se hacen de una forma establecida.

-
41. Cuando hay que hacer algo en la casa, es raro que se ofrezca algún voluntario.
 42. En casa, si a alguno se le ocurre de momento hacer algo, lo hace sin pensarlo más.
 43. Las personas de mi familia nos criticamos frecuentemente unas a otras.
 44. En mi familia, las personas tienen poca vida privada o independiente.
 45. Nos esforzamos en hacer las cosas cada vez un poco mejor.
-
46. En mi familia casi nunca tenemos conversaciones intelectuales.
 47. Casi todos tenemos una o dos aficiones.
 48. Las personas de mi familia tenemos ideas muy precisas sobre lo que está bien o mal.
 49. En mi familia cambiamos de opinión frecuentemente.
 50. En mi casa se da mucha importancia a cumplir las normas.

-
51. Las personas de mi familia nos apoyamos unas a otras.
 52. En mi familia, cuando uno se queja, siempre hay otro que se siente afectado.
 53. En mi familia a veces nos peleamos y nos vamos a las manos.
 54. Generalmente, en mi familia cada persona sólo confía en sí misma cuando surge un problema.
 55. En casa nos preocupamos poco por los ascensos en el trabajo o las notas en el colegio.
-
56. Alguno de nosotros toca un instrumento musical.
 57. Ninguno de la familia participa en actividades recreativas, fuera del trabajo o del colegio.
 58. Creemos que hay algunas cosas en las que hay que tener fe.
 59. En casa nos aseguramos de que nuestros dormitorios queden limpios y ordenados.
 60. En las decisiones familiares todas las opiniones tienen el mismo valor.

-
61. En mi familia hay poco espíritu de grupo.
 62. En mi familia los temas de pagos y dinero se tratan abiertamente.
 63. Si en mi familia hay desacuerdo, todos nos esforzamos para suavizar las cosas y mantener la paz.
 64. Las personas de mi familia se animan firmemente unas a otras a defender sus propios derechos.
 65. En nuestra familia apenas nos esforzamos para tener éxito.
 66. Las personas de mi familia vamos con frecuencia a la biblioteca.
 67. Los miembros de la familia asistimos a veces a cursos o clases particulares por afición o interés.
 68. En mi familia cada persona tiene ideas distintas sobre lo que está bien o mal.
 69. En mi familia están claramente definidas las tareas de cada persona.
 70. En mi familia cada uno puede hacer lo que quiera.

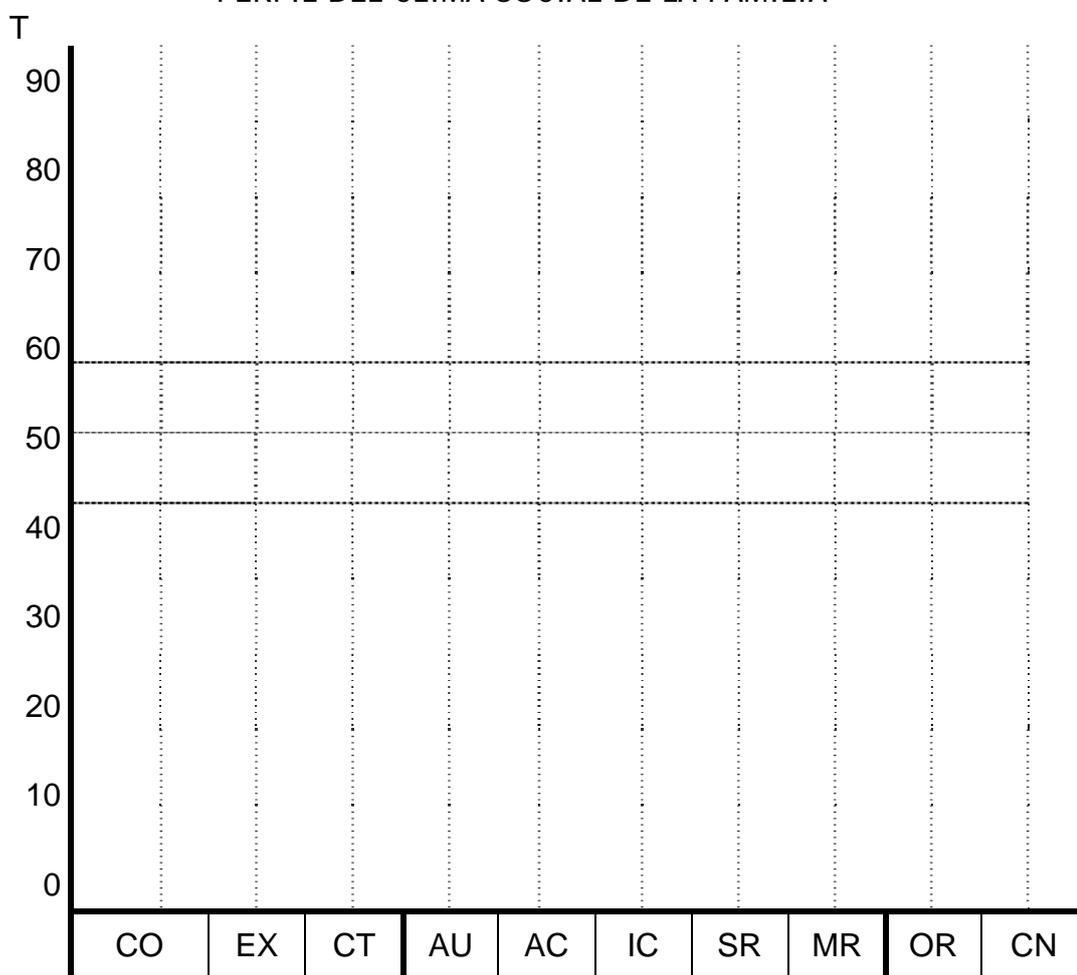
-
71. Realmente nos llevamos bien unos con otros.
 72. Generalmente tenemos cuidado con lo que nos decimos.
 73. Los miembros de la familia estamos enfrentados unos con otros.
 74. En mi casa es difícil ser independiente sin herir los sentimientos de los demás.
 75. "Primero es el trabajo, luego es la diversión", es una norma de mi familia.
 76. En mi casa, ver la televisión es más importante que leer.
 77. Las personas de nuestra familia salimos mucho a divertirnos.
 78. En mi casa, leer la Biblia es algo importante.
 79. En mi familia el dinero no se administra con mucho cuidado.
 80. En mi casa las normas son muy rígidas y "tienen que cumplirse".

-
81. En mi familia se concede mucha atención y tiempo a cada uno.
 82. En mi familia expresamos nuestras opiniones de modo frecuente y espontáneo.
 83. En mi familia creemos que no se consigue mucho elevando la voz.
 84. En mi casa no hay libertad para expresar claramente lo que se piensa.
 85. En mi casa hacemos comparaciones sobre nuestra eficacia en el trabajo o en el estudio.
 86. A los miembros de mi familia nos gusta realmente el arte, la música o la literatura.
 87. Nuestra principal forma de diversión es ver la televisión o escuchar radio.
 88. En mi familia creemos que el que comete una falta tendrá su castigo.
 89. En mi casa, generalmente la mesa se recoge inmediatamente después de comer.
 90. En mi familia, uno no puede salirse con la suya.

ESCALA DEL CLIMA SOCIAL DE LA FAMILIA (FES)

Dimensiones	R			D					E	
Áreas	CO	EX	CT	AU	AC	IC	SR	MR	OR	CN
P.D.										
Norma T										
Nivel										
Σ P.D.										
Norma T										
Nivel										

PERFIL DEL CLIMA SOCIAL DE LA FAMILIA



Análisis: _____

Evaluador(a): _____

ACADEMIC MOTIVATION SCALE (AMS-HS 28) **HIGH SCHOOL VERSION**

Adapted from AMS - College version

*Robert J. Vallerand, Luc G. Pelletier, Marc R. Blais, Nathalie M. Brière,
Caroline B. Senécal, Évelyne F. Vallières, 1992-1993*

Educational and Psychological Measurement, vols. 52 and 53

WHY DO YOU GO TO SCHOOL?

Using the scale below, indicate to what extent each of the following items presently corresponds to one of the reasons why you go to school.

Does not correspond at all	Corresponds a little	Corresponds moderately	Corresponds a lot	Corresponds exactly		
1	2	3	4	5	6	7

WHY DO YOU GO TO SCHOOL?

- | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Because I need at least a high-school degree in order to find a high-paying job later on. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2. Because I experience pleasure and satisfaction while learning new things. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3. Because I think that a high-school education will help me better prepare for the career I have chosen. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4. Because I really like going to school. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5. Honestly, I don't know; I really feel that I am wasting my time in school. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 6. For the pleasure I experience while surpassing myself in my studies. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 7. To prove to myself that I am capable of completing my high-school degree. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8. In order to obtain a more prestigious job later on. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 9. For the pleasure I experience when I discover new things never seen before. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 10. Because eventually it will enable me to enter the job market in a field that I like. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

- | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|
| 11. Because for me, school is fun. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 12. I once had good reasons for going to school;
however, now I wonder whether I should continue. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 13. For the pleasure that I experience while I am surpassing
myself in one of my personal accomplishments. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 14. Because of the fact that when I succeed in school
I feel important. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 15. Because I want to have "the good life" later on. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 16. For the pleasure that I experience in broadening my
knowledge about subjects which appeal to me. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 17. Because this will help me make a better choice
regarding my career orientation. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 18. For the pleasure that I experience when I am taken by
discussions with interesting teachers. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 19. I can't see why I go to school and frankly,
I couldn't care less. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 20. For the satisfaction I feel when I am in the process of
accomplishing difficult academic activities. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 21. To show myself that I am an intelligent person. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 22. In order to have a better salary later on. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 23. Because my studies allow me to continue to learn about
many things that interest me. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 24. Because I believe that my high school education
will improve my competence as a worker. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 25. For the "high" feeling that I experience while reading
about various interesting subjects. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 26. I don't know; I can't understand what I am
doing in school. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 27. Because high school allows me to experience personal
satisfaction in my quest for excellence in my studies. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 28. Because I want to show myself that I can succeed
in my studies. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

Adaptación al español

ESCALA DE MOTIVACIÓN ACADÉMICA (EMA)**Versión para escolares de Secundaria**

Vallerand, R.J., Pelletier L.G., Blais M. R., Brière N.M., Sénechal C.B. & Vallières E.F.
1992 –1993. Educational and Psychological Measurement, vols. 52 and 53.

Adaptada de la AMS-HS 28 por
Remón G. Sonia (Lima - 2005)

Apellidos y Nombres: _____		Sexo: V() M()	
Grado y Sección : _____		Colegio: _____	
Edad: Fecha de hoy: / /		En qué distrito vive: ¿Es becado(a)?:	

¿POR QUÉ VAS AL COLEGIO?

A continuación encontrarás algunas de las razones que justifican tu asistencia al colegio. Usando una escala del 1 al 7, encierra con un círculo el número que exprese mejor tu opinión personal.

Nada	Poco		Medianamente	Mucho		Totalmente
1	2	3	4	5	6	7

¿Por qué vas al colegio?

1. Porque al menos necesito el certificado de Secundaria para encontrar un trabajo bien remunerado más adelante.	1	2	3	4	5	6	7
2. Porque me agrada y satisface la experiencia de aprender cosas nuevas.	1	2	3	4	5	6	7
3. Porque pienso que la educación Secundaria me ayudará a prepararme mejor para la carrera que elija.	1	2	3	4	5	6	7
4. Porque realmente me gusta ir al colegio.	1	2	3	4	5	6	7
5. Sinceramente no lo sé; en realidad siento que estoy perdiendo mi tiempo en el colegio.	1	2	3	4	5	6	7
6. Porque me agrada superarme a mí mismo(a) en mis estudios.	1	2	3	4	5	6	7
7. Para probarme a mí mismo(a) que soy capaz de conseguir el certificado de Secundaria.	1	2	3	4	5	6	7
8. Para conseguir después un trabajo de mayor prestigio.	1	2	3	4	5	6	7
9. Por el placer que tengo cuando descubro cosas nuevas que nunca antes había visto.	1	2	3	4	5	6	7
10. Porque finalmente me permitirá entrar al mercado laboral en el campo que me agrade.	1	2	3	4	5	6	7

¿Por qué vas al colegio?

11. Porque para mí, el colegio es divertido.	1	2	3	4	5	6	7
12. En un principio tenía razones para ir al colegio; sin embargo, ahora me pregunto si debo continuar.	1	2	3	4	5	6	7
13. Por el gozo que siento al superarme en algunas de mis metas personales.	1	2	3	4	5	6	7
14. Porque cuando tengo éxito en el colegio me siento importante.	1	2	3	4	5	6	7
15. Porque quiero "vivir mejor" más adelante.	1	2	3	4	5	6	7
16. Por el placer que me produce ampliar mis conocimientos sobre temas que me llaman la atención.	1	2	3	4	5	6	7
17. Porque me ayudará a realizar una mejor elección en mi orientación profesional.	1	2	3	4	5	6	7
18. Por el placer que experimento cuando estoy debatiendo con profesores interesantes.	1	2	3	4	5	6	7
19. No puedo ver por qué voy al colegio y sinceramente, no me interesa.	1	2	3	4	5	6	7
20. Por la satisfacción que siento cuando logro realizar actividades escolares difíciles.	1	2	3	4	5	6	7
21. Para demostrarme a mí mismo(a) que soy una persona inteligente.	1	2	3	4	5	6	7
22. Para tener un mejor sueldo en el futuro.	1	2	3	4	5	6	7
23. Porque los cursos me permiten continuar aprendiendo acerca de muchas cosas que me interesan.	1	2	3	4	5	6	7
24. Porque creo que la educación Secundaria mejorará mi preparación profesional.	1	2	3	4	5	6	7
25. Por la gran emoción que me produce la lectura de temas interesantes.	1	2	3	4	5	6	7
26. No lo sé; no puedo entender qué estoy haciendo en el colegio.	1	2	3	4	5	6	7
27. Porque la Secundaria me permite sentir una satisfacción personal en mi búsqueda por la excelencia en mis estudios.	1	2	3	4	5	6	7
28. Porque quiero demostrarme a mí mismo(a) que puedo tener éxito en mis estudios.	1	2	3	4	5	6	7

Gracias por tus respuestas