



Ciudad Obregón, Sonora, a 07 de Agosto de 2013.

Instituto Tecnológico de Sonora
P r e s e n t e.

El que suscribe Ivonne Maribel Avena Servin, por medio del presente manifiesto bajo protesta de decir verdad, que soy autor y titular de los derechos de propiedad intelectual tanto morales como patrimoniales, sobre la obra titulada "Funcionamiento familiar y motivación escolar en alumnos de nivel medio superior", en lo sucesivo "LA OBRA", misma que constituye el trabajo de tesis que desarrolle para obtener el título de Licenciado en Psicología en ésta casa de estudios, y en tal carácter autorizo al Instituto Tecnológico de Sonora, en adelante "EL INSTITUTO", para que efectúe la divulgación, publicación, comunicación pública, distribución y reproducción, así como la digitalización de la misma, con fines académicos o propios del objeto del Instituto, es decir, sin fines de lucro, por lo que la presente autorización la extiendo de forma gratuita.

Para efectos de lo anterior, EL INSTITUTO deberá reconocer en todo momento mi autoría y otorgarme el crédito correspondiente en todas las actividades mencionadas anteriormente de LA OBRA.

De igual forma, libero de toda responsabilidad a EL INSTITUTO por cualquier demanda o reclamación que se llegase a formular por cualquier persona, física o moral, que se considere con derechos sobre los resultados derivados de la presente autorización, o por cualquier violación a los derechos de autor y propiedad intelectual que cometa el suscrito frente a terceros con motivo de la presente autorización y del contenido mismo de la obra.

Ivonne Maribel Avena Servin





421

Ciudad Obregón, Sonora, a 07 de Agosto de 2013.

Instituto Tecnológico de Sonora
P r e s e n t e.

El que suscribe Daniela Maritza Rivera Morales, por medio del presente manifiesto bajo protesta de decir verdad, que soy autor y titular de los derechos de propiedad intelectual tanto morales como patrimoniales, sobre la obra titulada "Funcionamiento familiar y motivación escolar en alumnos de nivel medio superior", en lo sucesivo "LA OBRA", misma que constituye el trabajo de tesis que desarrolle para obtener el título de Licenciado en Psicología en ésta casa de estudios, y en tal carácter autorizo al Instituto Tecnológico de Sonora, en adelante "EL INSTITUTO", para que efectúe la divulgación, publicación, comunicación pública, distribución y reproducción, así como la digitalización de la misma, con fines académicos o propios del objeto del Instituto, es decir, sin fines de lucro, por lo que la presente autorización la extiendo de forma gratuita.

Para efectos de lo anterior, EL INSTITUTO deberá reconocer en todo momento mi autoría y otorgarme el crédito correspondiente en todas las actividades mencionadas anteriormente de LA OBRA.

De igual forma, libero de toda responsabilidad a EL INSTITUTO por cualquier demanda o reclamación que se llegase a formular por cualquier persona, física o moral, que se considere con derechos sobre los resultados derivados de la presente autorización, o por cualquier violación a los derechos de autor y propiedad intelectual que cometa el suscrito frente a terceros con motivo de la presente autorización y del contenido mismo de la obra.

Daniela Maritza Rivera Morales





INSTITUTO TECNOLÓGICO DE SONORA
Educar para Trascender

FUNCIONAMIENTO FAMILIAR Y MOTIVACIÓN ESCOLAR EN ALUMNOS DE NIVEL MEDIO SUPERIOR

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA**

Presenta

Ivonne Maribel Avena Servin

Daniela Maritza Rivera Morales

AGRADECIMIENTOS

A mis padres principalmente por ser un impulso en mi vida tan importante, por educarme, por cuidar de mí, por brindarme todo su apoyo para lograr este gran paso profesionalmente, gracias por que, por ustedes lo logre y llegue a la meta, los amo Papá y Mamá.

A mi hermano y hermanas por brindarme su apoyo y estar a mi lado y creer en mí. A mis sobrinas que son una alegría y motivación indispensable en mi vida, los amo familia.

A mi compañera de trabajo Daniela Rivera, por ser la mejor amiga y compartir esta meta juntas, gracias por tu paciencia, por tu apoyo y por enseñarme a no rendirme fácilmente, te amo amiga.

A mis amigos que estuvieron impulsándome en el transcurso de mis estudios, a los que formaron parte del esfuerzo y energía, por la cual se llegó a la culminar la meta. A los que estuvieron emocionalmente animándome, ayudando indirecta o directamente a seguir esforzándome para lograr lo anhelado, a quien fue más que un buen amigo un gran motor y apoyo en mi vida, por confiar en mí y estar a mi lado hasta el día de hoy.

A todos mis profesores por su ayuda, apoyo, paciencia, así como el brindarme sus conocimientos, experiencias que hicieron que creciera como alumna y persona, gracias.

Gracias a mi asesora quien estuvo acompañándome a lo largo de esta carrera y siempre fue y es un gran ejemplo a seguir, muchas gracias por todo su tiempo.

A Dios, por mantenerse en mi alma con una enorme fe, enseñándome que las cosas se logran si se hacen de corazón.

Ivonne Maribel Avena Servin

AGRADECIMIENTOS

A Dios, por darme la fortaleza para superar todos los obstáculos y barreras para poder llegar hasta donde he llegado, por brindarme una vida llena de aprendizajes, experiencias y sobre todo permitir que mi sueño se hiciera realidad.

A mis Padres, por su confianza y apoyo incondicional en lo necesario para cumplir mis metas, por motivarme en momentos difíciles de mi carrera, por su ejemplo digno de superación y brindarme la oportunidad de tener una buena educación en el transcurso de mi vida. Y en especial por llenarme de amor y ser la unión de mi familia.

A mis Hermanos y Sobrina, por estar siempre presentes, por sus consejos y por ser parte importante de mi vida, por ser un ejemplo profesional y personal a seguir, y sobre todo por ser mi motivación, llenar mi vida de felicidad cuando más lo he necesitado.

A mi Asesora, por su esfuerzo, apoyo, confianza y dedicación, quien con sus conocimientos, paciencia y motivación ha logrado que Ivonne y yo alcanzáramos a concluir nuestra tesis y carrera profesional de una manera exitosa.

A mis Profesores, les agradezco su confianza, apoyo y dedicación por su tiempo, por compartir sus conocimientos y experiencias brindadas a lo largo de la carrera.

A mi Amiga Ivonne, por permitirme ser parte de su trayectoria profesional y personal, por haber sido una excelente compañera de tesis y por ser más que una amiga ser como una hermana. Por todo el apoyo que me ha brindado y por su compañía en cada momento, y sobre todo por ser parte importante de mi vida y ser parte de mi familia.

A mi Novio y Amigas, por brindarme su aliento, su ayuda incondicional y compañía, por confiar y creer en mí en todo momento, por compartir momentos inolvidables y por ser seres importantes en esta trayectoria de aprendizaje y dentro de mi vida.

Daniela Maritza Rivera Morales

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	ii
ÍNDICE	iv
CAPITULO CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN.....	1
1.1 Antecedentes	3
1.2 Planteamiento del problema	8
1.3 Justificación	12
1.4 Objetivo.....	14
1.5 Hipótesis	14
CAPÍTULO II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	15
2.1 Funcionamiento familiar	15
2.1.1 Estructura familiar	18
2.1.2 Indicadores de dinámica y funcionamiento familiar saludable	19
2.1.3 Modelo McMaster	20
2.1.4 Funciones de la familia	22
2.1.5 Tipología familiar	24
2.1.6 Características de la familia funcional	24
2.1.7 Características de la familia disfuncional.....	25
2.2 Motivación.....	26
2.2.1 Teorías motivacionales.....	27
2.2.1.1 Teoría de la reducción del impulso.....	27
2.2.1.2 Teoría Cognoscitiva.....	28
2.2.1.3 Teoría humanista.....	29
2.2.1.4 Teoría de Freud.....	30
2.2.1.5 Teoría de la atribución.....	31
2.2.1.6 Teoría de las necesidades	32

2.2.1.7 Motivación de Logro	33
2.2.2 Tipos de motivación	34
2.2.2.1 Motivación Intrínseca.....	34
2.2.2.2 Motivación Extrínseca	35
2.2.2.3 Desmotivación o Amotivación.....	35
2.3 La importancia de la familia en el desarrollo humano	36
2.4 Factores familiares vinculados con la motivación escolar.....	37
2.4.1 Factores familiares	38
2.4.2 Factores sociales	39
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA.....	40
3.1. Participantes	40
3.2. Instrumentos	41
3.3. Procedimiento	42
CAPÍTULO IV. RESULTADOS.....	44
4.1 Resultados de la escala de funcionamiento familiar	44
4.2 Resultados de la escala de motivación escolar	47
4.3 Correlación de funcionamiento familiar y motivación escolar.....	50
CAPÍTULO V. DISCUSIÓN	51
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	55
ANEXOS	653

CAPITULO CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

El funcionamiento familiar y la motivación escolar son aspectos de gran importancia en el ámbito escolar del adolescente, ya que la primera variable mencionada es factor de influencia sobre la motivación escolar, ya que implica factores internos y externos que de una forma u otra influyen, para que el adolescente pueda tener una estimulación en el desarrollo de su área escolar.

La palabra motivación, ha sufrido un cambio progresivo, desde el punto de vista conductista, hasta las orientaciones cognitivas actuales, su polémica gira en torno a los factores que pueden influir y la diferencia entre el interés que se presenta por una tarea. Efectivamente, es indiscutible que las atribuciones del éxito o fracaso, son factores que determinan la motivación de los estudiantes (Polanco, 2005).

El logro del aprendizaje está condicionado no sólo por factores de orden intelectual, sino que también requiere como condición básica y necesaria una disposición o voluntad por aprender, sin ella todo tipo de ayuda pedagógica estaría determinada al fracaso. Los factores motivacionales se relacionan e influyen en la manera de pensar del estudiante, las metas que establece, el esfuerzo y persistencia que manifiesta, las estrategias de estudio que emplea y el tipo de consecuencias asociadas al aprendizaje resultante (Díaz-Barriga y Hernández, 2007).

Desde una perspectiva histórica, Abarca (1995) se refiere a la motivación como un fenómeno integrado por varios componentes, los cuales aparecen y desaparecen de acuerdo con las circunstancias determinadas por los fenómenos sociales, culturales, económicos y familiares de los estudiantes.

Así mismo como se menciona anteriormente se ha determinado un factor influyente en la vida de un adolescente es el núcleo familiar, donde éste se desenvuelve desde los primeros años de su vida, en el cual se desarrolla su personalidad; y de los padres puede depender mucho el cómo actúe ya que es la familia la principal fuente de educación.

Se alude así, al funcionamiento familiar en términos de estructura, organización y patrones transaccionales de la unidad familiar, descrita a partir de seis dimensiones: solución de problemas, comunicación, roles, sensibilidad afectiva, involucramiento afectivo y control del comportamiento (Epstein, Bishop y Levine, 1978; Miller, Ryan, Keitner, Bishop y Epstein, 2000, citado por García, Rivera, Reyes y Díaz, 2006).

En nuestro país el estudio sobre el funcionamiento de la familia ha sido desarrollado principalmente en las últimas dos décadas y el interés por estudiar las pautas de interacción familiar ha incrementado considerablemente (Montiel y Rivera, 1996). Las investigaciones alrededor de la familia han analizado las interacciones, la organización y la forma en que funcionan las familias. Por tales motivos se dice que la familia es el sostén más importante en la vida de una persona, en este caso de un

adolescente, ya que es de este núcleo, de donde el alumno dependerá para encontrarse o no motivado y así establecerse y alcanzar metas, principalmente educativas alcanzando éxito profesional.

En el presente capítulo se plantea una descripción sobre la relación que tiene el funcionamiento familiar en la motivación escolar de los estudiantes. Así mismo se muestra el objetivo de la investigación, su importancia y una reseña de los aspectos más relevantes.

1.1 Antecedentes

De acuerdo a publicaciones anteriores, se encuentran algunos estudios relacionados con la motivación en estudiantes de Educación Superior, como el realizado por Sánchez y Pirela en el 2006, acerca de las motivaciones sociales y rendimiento académico en estudiantes de educación, donde se demuestra que el mantenimiento de la conducta motivada está influenciada por todos los aspectos de la instrumentación, relacionado con el proceso de planificación, ejecución y evaluación parcial y final de las conductas que conducen a la obtención de la meta. Así mismo, es importante el hallazgo de que cuando el resultado de una conducta es atribuido a una fuente externa, el potencial motivador es mínimo o nulo; si en cambio, la persona se atribuye el resultado a sí misma, se incrementa significativamente el potencial motivador, lo cual se aplica tanto para los éxitos como para los fracasos.

Por otra parte, Rinaudo (2006) en su trabajo titulado motivación para el aprendizaje de alumnos universitarios ha puesto de manifiesto la relevancia de la motivación durante el proceso de aprendizaje a distintos niveles, demostrando que el predominio de factores motivacionales de uno u otro tipo difiere entre alumnos que han sido aplazados alguna vez y aquellos que nunca han sido aplazados, así mismo el grado y tipo de motivación difiere entre estudiantes de distintas carreras, y en cuanto al sexo también puede encontrarse alguna discrepancia en el grado de motivación y por lo tanto en el desempeño académico.

Así mismo, Lagraña y D'Angelo en el 2002, en un estudio realizado sobre la motivación en el proceso instructivo en una cátedra de cirugía manifiestan que la motivación, es una de las condiciones fundamentales del proceso de enseñanza aprendizaje, es la fuerza autodirectiva del aprendizaje, es predisposición que facilita la adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes, etc. Y por tanto se le debe prestar suma atención dado su influencia en la esfera cognitiva.

Es por demás conocida la constante preocupación de los profesionales de la enseñanza por la falta de motivación en los alumnos no sólo para que estudien sino para que aprendan, hagan suyo el conocimiento y de esa forma desarrollen su personalidad (Alonso, 1984; Estefania, 1984; Hernández Ruiz y Gómez Dacal, 1982; Honrubia, 1984; Pelechano, 1972, 1975; Domínguez, 1983; Valle, 1987 citado por Bueno, 1993).

Las consecuencias primarias de esta falta de motivación son obvias: ausencia de expectativas de éxito; falta de incentivos para el estudio; aburrimiento crónico; apatía escolar; decepción constante; disminución de la propia autoestima y autoconcepto; relaciones interpersonales insatisfactorias; afectividad maltrecha; actitudes negativas hacia la escuela y el aprender; escaso rendimiento, etc. (Ames y Aires, 1984; Brophy, 1983; Bueno et al., 1986; McCombs, 1984; Weiner y Potepan, 1970 citado por Bueno, 1993).

Algunos autores consideran que en la etapa de la adolescencia aparecen ya, en mayor o menor medida, los patrones motivacionales típicos de los adultos y que las metas que persiguen son también similares (Alonso y Montero, 1990). Por todo ello, el periodo de la adolescencia constituye un importante reto en la formación del autoconcepto dados los significativos cambios de carácter cognitivo, físico y social que experimentan los sujetos (Pastor, Balaguer y García-Merita, 2003).

Estudios en diferentes partes del mundo (Canadá, Australia, Alemania, Estados Unidos) reportan cambios en la metas de los estudiantes en el transcurso de su vida escolar. Conforme pasa de año, el estudiantado muestra mayor interés en metas de

desempeño dirigidas a la obtención de beneficios como una calificación aprobatoria y una menor preocupación por las metas dirigidas al aprendizaje (Anderman y Maehr, 1994; Anderman y Midgley, 1997; Roeser y Eccles, 1998, citado por Flores y Gómez, 2010). Igualmente, se ha observado que al llegar a la adolescencia los estudiantes muestran una menor motivación intrínseca (metas de maestría) y una mayor extrínseca (metas relacionadas con el desempeño), en relación con la escuela.

Estudios longitudinales han mostrado cambios en la motivación a lo largo del año escolar. Conforme pasan los meses el interés por el aprendizaje decrece, los estudiantes se perciben menos competentes en sus habilidades para cumplir con la demanda escolar; hay un aumento en la evasión de actividades académicas y un efecto negativo creciente de las formas de evaluación en las que los exámenes tienen el mayor peso para la calificación (Meece y Miller, 2001; Spinath y Spinath, 2005; Smith, 2004, citado por Flores y Gómez, 2010).

Se considera que la motivación guarda relación con los procesos de autopercepción traducidos en la energía organizativa de las conductas de aprendizaje. En este sentido, Bandura (1997) expone que la autoeficacia percibida predice el rendimiento porque la persona emprende aquellas actividades en las que piensa que puede desempeñarse exitosamente. Sin embargo, existen otros factores que inciden en el nivel de rendimiento y que escapan a la autopercepción de habilidades. Entre estos factores pueden mencionarse la relación docente-alumno, los métodos de enseñanza y la motivación. Así mismo considera que la motivación académica predice el desempeño exitoso en el aprendizaje.

En el campo ámbito de la motivación académica muchos estudios giran en torno constructos tales como la motivación intrínseca y extrínseca, que tienen gran importancia para comprender la conducta de los sujetos dentro del ámbito escolar. Se parte del supuesto de que los alumnos con mayor grado de motivación intrínseca se implicarán más en el aprendizaje, lo cual repercutirá favorablemente en su rendimiento académico. En la última década, se han explorado cuestiones tales como los factores internos del sujeto y los factores externos del contexto instructivo y

familiar que fomentan o mitigan una mayor orientación motivacional intrínseca o extrínseca en el aula. También se ha estudiado cómo un tipo de motivación u otro influye en la implicación cognitiva de los estudiantes en el aprendizaje; es decir, en el uso de diferentes estrategias de aprendizaje en el rendimiento (González, Tourón, Gaviria, 1994).

Por lo tanto en cuestiones motivacionales, hablando específicamente de adolescentes sería de gran importancia el impulso y apoyo que la familia les brinde para que así ellos desarrollen algún tipo de motivación que los pueda beneficiar en lo que respecta la educación, debido a que la familia es una fuente motivacional indispensable, por lo tanto también requiere que se tenga un buen funcionamiento dentro de ella.

En México las alteraciones en el funcionamiento familiar favorecen la desintegración de la misma, afectando principalmente a los jóvenes en un 80 por ciento de los casos (Chávez y Espinoza, 2002). En relación con la conflictividad familiar, es necesario destacar que la mayor parte de los estudios realizados indican que aunque en la adolescencia temprana suelen aparecer algunas turbulencias en las relaciones entre padres e hijos, en la mayoría de familias estas relaciones siguen siendo afectuosas y estrechas. Sólo en un reducido porcentaje de casos, los conflictos alcanzarán una gran intensidad. Además, estos adolescentes más conflictivos suelen ser aquellos niños y niñas que atravesaron una niñez difícil, ya que sólo un 5% de las familias que disfrutaban de un clima positivo durante la infancia van a experimentar problemas serios en la adolescencia (Steinberg, 2001).

Aunque las transformaciones más relevantes tienen lugar en el adolescente, sus padres también están sujetos a cambios, y la pubertad de los hijos suele coincidir con la etapa de los 40-45 años de los padres. Este período, denominado por algunos autores *crisis de la mitad de la vida*, ha sido considerado como un momento difícil y de cambios significativos para muchos adultos (Levinson, 1978, citado por Oliva, 2006), lo que podría suponer una dificultad añadida a las relaciones entre padres e hijos durante la adolescencia. Por lo tanto, la llegada de la adolescencia es un

momento del ciclo familiar en el que coinciden dos importantes transiciones evolutivas, una en el hijo y otra en sus padres, lo que forzosamente repercutirá en el clima familiar.

Existen abundantes datos que indican una disminución durante la adolescencia de la cercanía emocional, de las expresiones de afecto (Collins, 1994), y de la cantidad de tiempo que padres e hijos pasan juntos (Larson, Richards, Moneta, Holmbeck y Duckett, 1996).

Por su parte, Guadarrama (2011), afirma que el desempeño escolar depende del contexto en el que se desarrolle la familia y el estudiante, por lo que es importante la percepción que los jóvenes tengan acerca de la relación positiva o negativa de su familia hacia ellos, su percepción del apoyo que aquella les presta, la percepción de los padres, de las tareas, sus expectativas futuras, su comunicación con los estudiantes y su preocupación por ellos; en este mismo sentido, además este mismo autor refiere que es importante la manera en que percibe el estudiante su ambiente familiar, su dinámica, la importancia que sus padres le dan al estudio en casa, al tiempo que pasa en la escuela, al apoyo familiar, a su percepción acerca de las capacidades y habilidades de los hijos.

Al respecto Corsi (2003), ha señalado que si en la familia se propicia la comunicación, el afecto, la motivación, el manejo de la autoridad y una valoración de estudio, esta permitirá un mejor desempeño escolar, por el contrario un ambiente de disputas y reclamos, así como de recriminaciones y devaluación del estudio, limitará el espacio, el tiempo y la calidad en las actividades escolares.

Cada unidad familiar tiene unas características asociadas a su estructura (nuclear, monoparental, reconstruída, etc.), a la naturaleza de las relaciones que tiene lugar a su seno (estilo educativo, valores, normas, creencias, etc.) o a la asunción y distribución de roles, que la hacen diferente del resto. En todo caso, es de esperar que el contexto familiar promueva el desarrollo óptimo de los hijos, dada su influencia educativa como agente de socialización (Torío, 2004), y fomente en ellos una actitud

positiva hacia el estudio (Asensio, 1994, Marjoribanks, 2003 citado por Amaya y Álvarez, 2005).

Así mismo los resultados de los numerosos estudios realizados sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje han mostrado que existe una relación significativa entre la implicación familiar y el éxito académico e los estudiantes (González y Núñez, 2005). Así, se sabe que la implicación familiar positiva influye en las condiciones de los estudiantes para un óptimo aprendizaje, independientemente del curso en que se encuentren y hace disminuir la probabilidad de que el estudiante abandone la escuela (Martínez y Álvarez, 2006).

Por otra parte, se han realizado investigaciones que buscaron explicar cómo distintas conductas de los padres influyen en la motivación, autoconcepto, concentración, esfuerzo, actitud, etc., de sus hijos asumiendo que tales variables son condiciones fundamentales que, sensibilizando al individuo hacia la utilización de sus procesos y estrategias cognitivas, incidirán significativamente sobre el aprendizaje y rendimiento posterior (Rosario, Mourao, Núñez, González y Solano, 2006).

González y Núñez (2005) han obtenido evidencia de que ciertas dimensiones de la implicación de los padres respecto a la educación de sus hijos inciden significativamente sobre el rendimiento y motivación académica de sus hijos. Martínez-Pons (1996) define la implicación de la familia en el proceso de autorregulación a través de cuatro tipos de conductas: modelado, estimulación o apoyo motivacional, facilitación o ayuda y recompensa.

1.2 Planteamiento del problema

Estadísticamente se ha demostrado que en la falta de motivación para el estudio y las tareas escolares, visto como uno de los problemas actuales que se dan en los centros escolares, sobre todo en secundaria, se encubren procesos complejos, por ejemplo el problema de la desmotivación de los estudiantes, como una de las causas esta la conflictividad escolar, la falta de apoyo externo se sus familias o de sus

profesores y así los alumnos no pueden encontrar esa motivación interna que necesitan (Zarza, 2009).

En nuestro país se han realizado numerosos trabajos sobre motivación, uno de ellos llevado a cabo en estudiantes de la facultad de educación de la universidad del Zulia evidenció el predominio de metas altas entre los estudiantes como parte de su motivación, lo que favorece la ejecución de esfuerzos extraordinarios y mayor compromiso con sus tareas, concluyendo que en general cuando existe una adecuada motivación por parte del estudiante ésta puede verse reflejada en las calificaciones del mismo (Sánchez y Pirela, 2006).

La familia es la unidad básica que influye tan fuertemente en el desarrollo de un individuo que puede determinar el éxito o el fracaso de la vida de una persona. Así mismo menciona que las funciones de la familia son proteger y socializar a sus miembros; proporcionar apoyo emocional y cierta seguridad a sus miembros mediante el amor, la aceptación, el interés y la comprensión (Freedman, 1986, citado por Rosas, 1997).

Respecto al involucramiento que tiene la familia con la escuela; en una investigación acerca de la participación de los padres en el consejo escolar, Santos-Guerra (1997) y sus colaboradores, encontraron que tal participación se define de modo muy limitado, pues se incluye sólo su asistencia a reuniones formales u otras actividades y se da muy poca importancia a las reuniones que se establecen en casa entre padres e hijos, y que en este fenómeno influyen diversos factores: carencia de recursos verbales para interactuar en contextos formales y sentido del ridículo, desinformación técnica y legislativa, complejo de inferioridad sociocultural, conciencia del poder sancionador del profesorado sobre sus hijos y falta de tiempo.

Escaño y De La Serna, (2001) afirman que la familia es la primera variable y la más constante. La disposición para el aprendizaje se le inculca a la persona a través de las preguntas que se le hacen, los comentarios, sirviendo de modelo y ejemplo de conducta y actitud.

En el ámbito familiar podemos llegar a citar tres aspectos que tienen una influencia destacada en la motivación escolar de los hijos: su actitud ante el conocimiento y la escuela, el tipo de relación afectiva que establece con su hijo, y las destrezas y habilidades que despliega para motivarle y ayudarlo en el trabajo escolar.

Además la falta de supervisión de los padres hacia los hijos así como la falta de control de los padres en las actividades que realizan sus hijos provoca una cadena de cambios en la convivencia familiar, los cambios que se presentan repercuten en el desarrollo de conductas de riesgo de los hijos, como lo es en el área escolar como la desmotivación escolar lo cual conlleva a la deserción escolar (López, s.f.).

González (2009) señala que existen casos muy importantes en donde las familias de hogares de estratos más bajos y medios desde pequeños se inculcan que el estudio no sirve para nada y ponen de ejemplo a personas profesionales que no encontraron un buen trabajo y se tienen que dedicar a otros oficios muy distintos al profesional. A causa de esto desde niños se genera una gran desmotivación para estudiar.

Carreras, Castiglione y Valera (s.f.) recalca que las actitudes de los adultos también pueden influir en la creencia de los niños acerca de sus logros académicos. Los padres con ideas fuertemente preconcebidas pueden desalentar la motivación y los esfuerzos del niño. La competencia escolar (donde alguien siempre gana y alguien siempre pierde) puede desanimar a los niños, especialmente aquellos que tal vez nunca sean los mejores en la escuela, a pesar de que puedan aprender mucho. Los niños que no experimentan el éxito o cuyos éxitos no han sido reconocidos pueden desarrollar una motivación académica pobre. También pueden desarrollar una motivación académica pobre si sus padres u otros niños de su misma edad no piensan que la escuela es importante o no le dan valor al rendimiento académico.

En un estudio realizado por Lazo y Villa (2007) con una población de 17346 sujetos de edad escolar que oscilan entre los 5 y 17 años y padres de familia del Municipio de Santa Rosa de Cabal, Colombia, afirma que el 16% de los encuestados consideran que la falta de motivación hace posible la deserción del sistema

educativo. Ya sea por las pedagogías tradicionales, que les resultan desmotivantes, o porque encuentran en la escuela un espacio de represión donde no están las respuestas a sus búsquedas. El 20% de los padres encuestados muestran desinterés por la educación de sus hijos lo cual afecta decididamente la posibilidad de niños, niñas y jóvenes de continuar con sus estudios, lo anterior enmarcado en patrones de comportamiento caracterizados por el maltrato y las pocas demostraciones de afecto, a lo cual la respuesta se traduce en un aislamiento afectivo, donde la preocupación por las diferentes actividades emprendidas por los hijos e hijas ocupa una prioridad mínima es la vida de los padres, el resultado es un bajo rendimiento académico y un comportamiento inadecuado en las aulas de clase.

La familia, que a pesar de los cambios sociales producidos en los últimos tiempos sigue siendo hoy *la comunidad de afecto fundamental entre los seres humanos, así como una de las instituciones que más importancia tiene en la educación* (García Hoz, 1990, citado en Covadonga, 2001), representa un papel crucial como nexo de unión entre la sociedad y la personalidad de cada uno de sus miembros (Martínez, 1996), y contribuye al desarrollo global de la personalidad de los hijos, así como al desarrollo de otros aspectos concretos como el pensamiento, el lenguaje, los afectos, la adaptación y la formación del autoconcepto (Beltrán y Pérez, 2000).

Los responsables del fracaso y desmotivación escolar son siempre el alumno y su familia, se percibe que la escuela intenta justificarse ante el bajo aprovechamiento escolar, sin asumir prácticamente ningún tipo de responsabilidad por los resultados de aprendizaje de los alumnos (Moreno, 2000). El profesorado atribuye a causas externas: situaciones familiares, culturales y económicas de los jóvenes, a su falta de interés por aprender y al rezago educativo acumulado en los anteriores niveles de la educación básica.

Por otro lado, algunos autores sugieren que hay que descartar la idea de que los padres están desinteresados por la escuela, su inhibición y ausentismo generalmente constituyen la expresión del temor, el desconocimiento, la falta de

información y comunicación y una clara desorientación acerca de sus posibles actuaciones (Kñallinsky, 1999). Sin embargo, algunos docentes tienen la percepción de que hay padres que muestran poco interés por colaborar con la escuela en la solución de los problemas escolares de sus hijos, tal pareciera que cuando los chicos fracasan los padres no quieren saber del asunto.

Desde esta perspectiva, el ambiente familiar contribuye en un campo de intervención interesante para llevar a cabo estrategias de innovación que beneficien la motivación escolar y el desarrollo de la educación del adolescente. Es por ello que el presente trabajo reconocerá identificar en qué medida, el funcionamiento familiar influye en la motivación escolar de los estudiantes de nivel medio superior con la finalidad de hacer propuestas para una mejora en la motivación escolar.

1.3 Justificación

La motivación escolar es un aspecto que hoy en día preocupa a quienes se hallan con la labor de educar, principalmente hablando del ámbito educativo y en lo que respecta a alumnos de nivel medio superior, ya que es en esta etapa es donde se les puede motivar o no a llevar a cabo nuevos proyectos y plantearse metas como el culminar con sus estudios y empezar con el nivel profesional, muchas de estas metas y objetivos a realizar están ligadas al entorno familiar ya que es aquí donde se desenvuelve y desarrolla primeramente el adolescente adoptando los valores, hábitos y costumbres de los padres pudiendo estas favorecerlo o perjudicarlo.

La ausencia de un empuje, de motivación, de objetivos son factores de una gran influencia y peso principalmente en un entorno educativo, lugar donde se desempeña el alumno y lleva a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje en los que el alumno da como resultado un mal desempeño escolar al no tener las herramientas necesarias para motivarse académicamente.

Tapia (1992), sostiene que existe una creciente falta de interés, por parte de algunos alumnos, por aprender los contenidos académicos generando una falta de

atención y de esfuerzo sostenido que va aumentando en la adolescencia. A pesar de contar con habilidades cognitivas para poder estudiar y aprender, no quieren hacerlo; y si lo hacen, manifiestan malestar y aburrimiento, no sostienen mucho el esfuerzo y cualquier cosa resulta más interesante que lo planteado en el ámbito escolar. Su preocupación pasa más por memorizar aquello que les permita aprobar que por aprender los conocimientos que le serán de utilidad en un futuro.

Respecto a la relación del ámbito familiar y el ámbito educativo Coleman (1966) alude que ambas esferas aportan recursos de gran importancia para la formación de los hijos; según García (1998) la esfera familiar contribuye a la formación de las actitudes, promueve el autoconcepto y fomenta las atribuciones de esfuerzo, mientras la esfera educativa lo que hace básicamente es proporcionar oportunidades, formular demandas y reforzar comportamientos.

Por lo tanto la escuela y la familia como instituciones sociales adquieren un papel complementario en la formación de la autoestima que permitirá al sujeto el desarrollo de habilidades y destrezas. Para ello es importante que el niño se sienta aceptado y valorado por sus compañeros, maestros y familiares (González, Núñez, González y García, 1997).

Igualmente, los padres también aportan un apoyo social vital en los eventos estresantes a los que se tiene que enfrentarse la juventud. Diversos estudios han destacado la importancia del papel de la educación de los padres en la autorregulación emocional y el autoconcepto de los jóvenes (Martínez, 2010).

Es así como los estudiantes pueden ser afectados por diversos factores derivados a su motivación escolar y una de ellas es la relación con la familia como ya lo hemos visto en la literatura citada. De aquí es donde parte la importancia de llevar a cabo el presente estudio de encontrar una relación entre el funcionamiento familiar y la motivación escolar del alumno y poder con esto conocer cómo es que afecta en la vida escolar del alumno.

El núcleo familiar, y hablando en sí de padre y madre son los principales educadores de sus hijos, así que esto es lo que justificara el presente estudio abordando principalmente la importancia de prestarle una esencial atención al contexto familiar como un buen motivador en la vida del adolescente. Así es como los resultados del presente estudio permitirán identificar los factores familiares que afectan a la motivación escolar del alumno en bachiller y proporcionar algunas alternativas de solución para mejorar ese interés en los estudios de los preparatorianos. Así como también, procura ser de utilidad para futuras investigaciones que contribuyan a la solución de este problema.

1.4 Objetivo

El objetivo general de esta investigación es identificar la relación del funcionamiento familiar con la motivación escolar en estudiantes de nivel medio superior. Para ello se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Describir el funcionamiento familiar de los estudiantes participantes.
- Describir la motivación escolar que presentan los estudiantes.
- Comprobar si las variables familiares tienen una relación con la motivación escolar de los estudiantes.

1.5 Hipótesis

El funcionamiento familiar tiene una relación significativa en la motivación escolar de alumnos a nivel medio superior.

CAPITULO CAPÍTULO II

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En este capítulo se presentan algunos elementos teóricos en relación a las variables que sustentan esta investigación; primeramente se describe la variable sobre el funcionamiento familiar, de igual forma se mencionan factores determinantes relacionados a la variable anteriormente mencionada. Posteriormente se describe la variable de motivación y ciertos aspectos importantes referente a la misma. Por último se describen los factores familiares vinculados a la motivación escolar.

2.1 Funcionamiento familiar

Antes de iniciar con la definición de funcionamiento familiar, es necesario hacer una definición de lo que es la familia, para poder comprender mejor sobre lo que se hablara en relación al funcionamiento familiar.

La familia es la primera institución socializadora e influye en el buen o mal desarrollo y comportamiento del individuo. Es importante la estructura familiar para el desarrollo de conductas antisociales (Cureces, 2010). Ares (2004) define a la familia como la unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia común, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia. Es una institución que cumple una importantísima función social como transmisora de valores éticos-culturales e, igualmente, juega un decisivo papel en el desarrollo psico-social de sus integrantes.

Es decir, la familia es un grupo compuesta por diferentes miembros, donde cada miembro posee un rol que depende de la edad, el sexo y la relación con los otros miembros de la familia, por tanto, las influencias de la familia son una red de apoyo donde todos los integrantes de la familia influyen sobre los demás integrantes de la misma familia.

La relación entre los miembros de una familia es tan estrecho que la modificación de uno de sus integrantes provoca modificaciones en los otros y en consecuencia en toda la familia (Herrera, 1997). Así los problemas que se suscitan en ella no serán vistos de una manera lineal (causa-efecto), sino que dichos problemas y síntomas son debidos precisamente a deficiencias en la interacción familiar, a la disfuncionalidad de la familia como sistema. El mismo autor continua diciendo que: “el funcionamiento familiar debe verse no de manera lineal, sino circular, o sea, lo que es causa puede pasar a ser efecto o consecuencia y viceversa (Pacheres, 2008).

Aunque no es fácil definir lo que es la funcionalidad familiar, todas las personas han tenido la oportunidad de captar como es el ambiente de una familia, han vivido la suya y han compartido algunos ratos con otras familias. La funcionalidad es el fruto de la suma de las relaciones entre los miembros de una familia, traducidas en algo que proporciona emoción.

Según Castellon y Ledesma (2012), el funcionamiento familiar es un concepto de carácter sistémico, que aborda las características relativamente estables, por medio de las que se relacionan internamente como grupo humano, los sujetos que la conforman. Es el conjunto de relaciones interpersonales que se generan en el interior de cada familia y que le confieren identidad propia. La dinámica relacional conforma la calidad del ambiente y la atmósfera del hogar, le imprime al mismo un clima agradable, de satisfacción o un clima desagradable, de tensión y regula el desarrollo del grupo familiar como un todo.

Sin embargo, para hacer un análisis del funcionamiento familiar, Herrera (1997) considera necesario verlo con una perspectiva sistémica, pues la familia es un grupo o sistema compuesto por subsistemas que serían sus miembros y a la vez integrada a un sistema mayor que es la sociedad. La relación entre los miembros de la familia es tan estrecha que la modificación de uno de sus integrantes provoca cambios en los otros y en consecuencia en toda la familia. Concebir a la familia como sistema implica que ella constituye una unidad, una integridad, por lo que no se puede ver como a la suma de las individualidades, sino como un conjunto de interacciones. El enfoque sistémico nos permite sustituir el análisis causa-efecto por el análisis de las pautas y reglas de interacción familiar recíproca, que esto permite llegar al centro de los conflictos familiares y por tanto a las causas de la disfunción familiar.

De acuerdo a Zaldivar (2006) un funcionamiento familiar saludable, es aquel que le posibilita a la familia cumplir exitosamente con los objetivos y funciones que le están históricamente y socialmente asignados entre los que podemos citar los siguientes:

- Satisfacción de las necesidades afectivo-emocionales y materiales de sus miembros.
- La transmisión de valores éticos y culturales.
- La promoción y condición del proceso de socialización de sus miembros.
- El establecimiento y mantenimiento de un equilibrio que sirva de continente para las tensiones que se producen en el curso del ciclo vital.

- Establecimiento de patrones para las relaciones interpersonales (educar para la convivencia social).
- Crear condiciones propicias para el desarrollo de la identidad personal y la adquisición de la identidad sexual.

El mismo autor menciona que el funcionamiento familiar implica el desarrollo de una dinámica adecuada en la familia. Al hablar de dinámica familiar, nos referimos al establecimiento de determinadas pautas de interrelación entre los miembros del grupo familiar, las que se encuentran mediadas o matizadas por la expresión de sentimientos, afectos y emociones de los miembros entre sí, y en relación con el grupo en su conjunto. Entre las cualidades que se destacan de un buen funcionamiento familiar son; la adaptabilidad o flexibilidad, la cohesión, el clima emocional, la comunicación efectiva, el buen afrontamiento y resolución de problemas.

2.1.1 Estructura familiar

Se establece que la estructura familiar la componen los miembros de la familia organizados en subsistemas entre los que existen límites que tienen como objetivo proteger la diferenciación del sistema y facilitar la integración de sus miembros en él. Hernández (1996) clasifica la estructura familiar de la siguiente manera:

- *Completa*: Si en su familia el estudiante viven con el padre y la madre, y estos a su vez son esposos, el padre y la madre son los progenitores biológicos de todos los hijos.
- *Incompleta*: Si en su familia el estudiante vive sólo con el padre o la madre independiente si es hijo biológico o no.
- *Extensa*: Si en su familia el estudiante convive con personas de varias generaciones, es decir, padres, madres, abuelos, tíos u otros adultos, independientemente si el estudiante es hijo biológico o no de sus padres.

- *Mixta*: Si en su familia el estudiante vive con su madre y la pareja de la madre, o con el padre y la pareja del padre, y que el esposo/a es el padre/ la madre biológico/a de algunos o de ninguno de los hijos de la familia.

Respecto a lo mencionado anteriormente en relación a los tipos de estructura familiar que se encuentran comúnmente en un ambiente familiar, a continuación es importante mencionar los indicadores esenciales que cada tipo de estructura familiar debe valorar para posteriormente mostrar un funcionamiento positivo en su relación familiar.

2.1.2 *Indicadores de dinámica y funcionamiento familiar saludable*

Zaldivar (2006) menciona que entre los indicadores más utilizados para valorar la dinámica familiar, se pueden señalar los siguientes: la adaptabilidad o flexibilidad, la cohesión, el clima emocional y la comunicación.

- La *adaptabilidad familiar* se refiere en primer lugar a la flexibilidad o capacidad de la familia para adoptar o cambiar sus reglas o normas de funcionamiento, roles, etc., ante la necesidad de tener que enfrentar determinados cambios, dificultades, crisis o conflictos por los que puede atravesar la misma en un momento dado. La no presencia de esta flexibilidad impide a la familia hacer un uso adecuado de sus recursos, lo que provoca un aferramiento a esquemas, normas, roles, actitudes, que resultan poco funcionales y dificultan encontrar una solución viable a la situación familiar problemática.
- La *cohesión* es una de las dimensiones centrales de la dinámica familiar y puede ser definida a partir de los vínculos emocionales que los miembros de una familia establecen entre sí. Cuando la cohesión es estrecha favorece la identificación física y emocional y el establecimiento de sólidos vínculos y un fuerte sentimiento de pertenencia con el grupo familiar en su conjunto.

- La *comunicación familiar* refleja los patrones de interacción a través de los cuales los miembros de una familia interactúan, intercambian mensajes con contenidos afectivos, informativos o normativos. La adecuación o inadecuación de los patrones comunicativos familiares juega un rol principal en la funcionalidad o disfuncionalidad de la misma. La funcionalidad o no de la comunicación familiar, en última instancia, expresa el grado o la medida en que sus miembros han aprendido a manifestar adecuadamente o no, sus sentimientos en relación con los otros, y también cuánto la familia ha avanzado en la elaboración de sus límites y espacios individuales. En las familias funcionales y saludables predominan patrones comunicativos directos y claros. Sus miembros suelen expresar de manera espontánea tanto sentimientos positivos como negativos, sus iras y temores, angustias, ternuras y afectos, sin negarle a nadie la posibilidad de expresar libre y plenamente su afectividad.
- En las familias saludables predomina, igualmente, un *clima emocional* afectivo positivo (que indica cómo cada sujeto se siente en relación con los demás y con el grupo en su conjunto), lo cual, unido a los factores antes apuntados, potencia la integración familiar y eleva los recursos de la familia para enfrentar los conflictos, crisis y problemas que pueden presentarse en distintas etapas a lo largo del ciclo vital evolutivo familiar.

2.1.3 Modelo McMaster

El modelo McMaster de Funcionamiento Familiar (MMFF) proporciona una descripción clara de lo que es una familia “normal”, por medio de seis dimensiones: resolución de problemas, comunicación, roles, involucramiento afectivos, respuestas afectivas y control de conducta. El modelo distingue lo que es una familia normal en cada una de las dimensiones y ello implica con frecuencia hacer un juicio de valor. Esto no indica que se trate de imponer valores en el proceso terapéutico, pero si

reconocer que hacer juicios valorativos y que se debe estar preparado para establecer una base de valores que sustente este enfoque. (Vargas, 2010).

La definición de las áreas o dimensiones de funcionamiento familiar, que para la completa evaluación de una familia es necesario identificar, son las siguientes:

Resolución de problemas: se refiere a la habilidad de la familia para resolver problemas a un nivel que mantenga un funcionamiento familiar afectivo; sin embargo, todas las familias enfrentan más o menos las mismas dificultades, pero las eficientes solucionan sus problemas, mientras que las ineficientes no son capaces de manejarlos. Conceptualmente los problemas familiares se subdividen en dos tipos: instrumentales y afectivos.

Los problemas instrumentales se relacionan con aspectos mecánicos de la vida diaria (sustento económico, alimento, ropa, casa, transporte, etc.), mientras que los problemas afectivos están vinculados con aspectos emotivos (coraje, depresión, amor, etc.).

Comunicación: alude al intercambio de información en la familia. La comunicación es subdividida para fines de estudio en dos áreas instrumentales y afectivas. La facilidad de comunicarse en un área supone la facilidad de comunicación en la otra, sin embargo, algunas familias exhiben marcada dificultad en la comunicación afectiva, mientras funcionan muy bien en la comunicación instrumental; lo contrario se presenta rara vez. Además, el modelo evalúa dos aspectos de la comunicación; comunicación clara vs. Confusa y comunicación directa vs. Indirecta. La claridad vs. Confusión se refiere a la precisión con que el contenido de la información es intercambiada. Directo vs. Indirecto alude a si el mensaje es dirigido a la(s) persona(s) adecuada(s), o si se desvía hacia otra persona.

Roles: esta dimensión se refiere a los patrones de conducta, por medio de los cuales la familia asigna a los individuos funciones familiares, las cuales se dividen en dos áreas: instrumentales y afectivas.

Involucramiento afectivo: se refiere al grado en que la familia, como un todo, muestra interés y valora las actividades e intereses de cada miembro de la familia. El foco está en la cantidad y calidad del interés que los miembros de la familia muestran uno hacia el otro.

Respuestas afectivas: alude a la habilidad de la familia para responder con sentimientos adecuados a un estímulo tanto en calidad como en cantidad. La calidad de respuestas afectivas se refiere a la habilidad de la familia para responder con una amplia gama de emociones, según el tipo de estímulo. La cantidad de respuesta afectiva está relacionada con el grado de respuesta afectiva y describe un continuo, desde la ausencia de respuestas hasta una respuesta exagerada.

Control de conducta: se refiere a los patrones que adopta una familia para manejar el comportamiento en tres situaciones:

- Situaciones que implican peligro físico.
- Situaciones que implican enfrentar y expresar necesidades psicológicas, biológicas e instintivas.
- Situaciones que implican sociabilización, entre los miembros de la familia y con la gente fuera del sistema familiar.

Después de haber conocido la descripción que proporciona el modelo McMaster sobre las características que debe de tener una familia funcional, enseguida se describen las funciones específicas que una familia debe cumplir para mostrar un buen desarrollo del funcionamiento familiar.

2.1.4 Funciones de la familia

La familia es una estructura dinámica donde cada miembro cumple un rol determinado de acuerdo a su edad, sexo, grado de madurez y situación socio-económica. Una de las características que distingue a la familia es su capacidad de

integrar muchas funciones en una única fórmula de convivencia. Las principales funciones según son las siguientes:

Función Protectora

Traducido en que la misión de la familia es protegerse, ampararse, defenderse favoreciéndose y respetándose recíprocamente en su identidad física y psicológica entre todos sus miembros.

Función reproductora

Entendido como la continuidad y preservación de la especie humana. Los seres humanos no pueden ser aislados, la virtud de ello se juntan para poder procrear otros seres. La familia garantiza y ampara la procreación del género humano. La suma interrelacionada de familia da, en su conjunto, una sociedad.

Función económica

Esta función está relacionada con el trabajo que realiza la familia con el fin de adquirir los bienes y servicios necesarios para poder vivir, para el sustento y bienestar de sus integrantes, para satisfacer necesidades tales como: alimentación, vivienda, vestido, educación y las necesidades secundarias.

Función educativa

La educación de los miembros de la familia debe de empezar por el hogar, inculcándose mutuamente los valores morales para que de esta manera estén preparados para integrarse a la sociedad y tengan bien definida su personalidad. La educación está formada por un conjunto de normas de conducta, hábitos, aptitudes e informaciones que el niño lo va asimilando de su hogar, la escuela y la comunidad.

2.1.5 Tipología familiar

El tipo de familia es la categorización que tiene la misma, en función de sus miembros presentes, la cual es importante dado que ellas determinan las interacciones posibles y el contexto en el que se encuentra integrada la familia. Gonzáles (2002) clasifica la tipología de la siguiente manera:

- *Familia nuclear*: el padre, la madre y los hijos.
- *Familia nuclear extensa*: consta de una familia nuclear, y otros familiares que puedan vivir con ellos en el mismo hogar.
- *Familia monoparental*: formada solo por un padre o madre, que puede haber estado casado o no y por uno o más hijos.
- *Familia mixta o reconstituida*: es la formada por una persona viuda o divorciada/separada, con o sin hijos, que se casa de nuevo con otra persona, la cual a su vez puede haber estado o no casada antes y tener o no tener hijos.
- *Familia binuclear*: es la dividida en dos por el divorcio o separación de los cónyuges, ambos aportan hijos de los anteriores matrimonios a la nueva familia constituida.
- *Familia de hecho*: formada por dos personas del sexo opuesto que viven juntas, con o sin hijos, comparten la expresión y el compromiso sexual, sin que hayan formalizado legalmente el matrimonio.
- *Familia homosexual*: formado por dos adultos del mismo sexo, que viven juntos con sin hijos adoptivos, y que comparten la expresión y el compromiso sexual.

2.1.6 Características de la familia funcional

La principal característica que debe tener una familia funcional es que promueva un desarrollo favorable a la salud para todos sus miembros, para lo cual es imprescindible que tenga: jerarquías claras, límites claros, roles claros y definidos, comunicación abierta y explícita y capacidad de adaptación al cambio. Minuchín

(1984 citado en Pacheres, 2008) afirma que la funcionalidad o disfuncionalidad de la familia no depende de la ausencia de problemas dentro de ésta sino, por el contrario, de la respuesta que muestra frente a los problemas; de la manera como se adapta a las circunstancias cambiantes de modo que mantiene una continuidad y fomenta el crecimiento de cada miembro.

Las familias funcionales son aquellas familias en las que sus miembros se autorrealizan, se desarrollan, viven, aman manifiestan sus logros y fracasos, aprenden a buscar y a aceptar la felicidad. En este tipo de familias sus integrantes se muestran seguros de sus identidades, es decir aceptan su relación y pertenecía a un determinado grupo familiar, tienen una alta autoestima y son capaces de comunicar sus sentimientos, tanto positivos como negativos dentro de un parámetro ecológico (sin hacerse daño y dañar a los demás) y de respeto.

2.1.7 Características de la familia disfuncional

Alcaina (s.f., citado por Miranda, 2010) caracteriza a la familia disfuncional como la que ante situaciones que generan estrés responde aumentando la rigidez de sus pautas transaccionales y de sus límites, carece de motivación y ofrece resistencia o elude toda posibilidad de cambio. La familia disfuncional, agrega, se diferencia de la funcional por la utilización de patrones de interacción recurrentes que dificultan el desarrollo psicosocial de sus miembros, su adaptación y la resolución de conflictos.

Al definir a la familia como un sistema en donde los problemas de uno de los miembros afecta a todos. El mismo autor plantea las posibles consecuencias de los hijos viviendo en familias disfuncionales y menciona que existen datos que indican que este tipo de familia se ve imposibilitada para llevar a término de un modo adecuado las funciones familiares, afectándose áreas como la educación y el desarrollo afectivo y relacional. En concreto, la afectación de la función de culturización-socialización repercute negativamente en la consecución de objetivos lúdicos, de aprendizaje y estimulación. Ello deriva generalmente de la falta de implicación parental, debido a desinterés o ausencia física de uno o ambos padres

por motivos laborales o separación, produciéndose un efecto circular en niños y adolescentes, capaz de originar una falta de motivación en la escolarización. Estas actitudes podrían transmitirse a las siguientes generaciones, dando lugar a deficiencias culturizadoras que sitúan a estas familias en desventaja en una sociedad competitiva.

2.2 Motivación

La motivación ha sido conceptualizada de diferentes maneras, como un conjunto de fuerzas internas o de rasgos personales, de respuestas conductuales a determinados estímulos o de diferentes escenarios de creencias y efectos. Muchas de las primeras perspectivas sobre la motivación la relacionaban con diferentes fuerzas internas, como instintos, rasgos, voluntades y deseos. Las teorías conductuales y del condicionamiento consideraban que la motivación era aquello que incrementaba o mantenía una respuesta a un estímulo, según fuese la recompensa o el refuerzo. El punto de vista cognitivo, más contemporáneo, defiende que son los pensamientos de los individuos, sus creencias y emociones los factores que más influyen en la motivación.

Aunque hay discrepancias sobre la naturaleza precisa de la motivación, continuación se ofrecerá una definición general de la motivación, consistente con el enfoque cognitivo, que destacara el papel de los pensamientos y las creencias de los aprendices. Esta definición a su vez, tiene en cuenta los elementos considerados por la mayoría de los investigadores y profesionales como centrales en motivación:

La motivación es el proceso que nos dirige hacia el objetivo o la meta de una actividad, que la instiga y la mantiene. La motivación es más un proceso que un producto. Como proceso, no podemos observar la motivación directamente, sino que la tenemos que inferir de ciertas conductas como la elección entre distintas tareas, el esfuerzo, la persistencia, y en las frases que la dicen.

La motivación puede definirse como “el constructo hipotético que se utiliza para describir las fuerzas internas o externas que pueden producir el inicio, la dirección, la intensidad y la persistencia del comportamiento” (Vallerand y Blanchard, 1998).

La motivación requiere cierta actividad física o mental. La actividad física implica cierto esfuerzo, persistencia y otras acciones manifiestas. La actividad mental incluye un abanico de acciones cognitivas como la planificación, ensayos mentales, organización, supervisión, toma de decisiones, resoluciones de problemas y evaluación de cada progreso. La mayoría de las actividades en las que los estudiantes se ven comprometidos se organizan con el propósito de lograr sus metas.

2.2.1 Teorías motivacionales

A continuación se describirán algunas de las teorías que explican la motivación desde diversas perspectivas de autores y modelos, complementando cada una de ellas, los comportamientos motivacionales y todos los aspectos que pudieran caracterizarla la motivación en el hombre.

2.2.1.1 Teoría de la reducción del impulso

Impulso es tendencia a la actividad generada por una necesidad. Esa necesidad, que es el estado de desequilibrio o malestar interno, es a su vez provocada por una carencia, por una falta de algo, en el organismo vivo.

La raíz de la conducta motivada emerge, en esta clase de explicaciones, de algún tipo de desequilibrio que perturba la estabilidad o constancia del medio interior del sujeto. El desequilibrio interior puede estar provocado por un déficit de lo que el organismo precisa para su existencia. Tales carencias externas provocan estados internos de necesidad, aparentemente muy diversos, pero coincidentes en sus efectos perturbatorios. Ese desequilibrio provoca en el organismo una exigencia de reequilibración que no cesa hasta que la carencia, o incluso, el exceso, ha sido eliminado y substituido por otro. Averiguar cómo provoca el desequilibrio esa

exigencia de reequilibración es lo que pretenden las teorías motivacionales basadas en la homeostasis.

Hull (s.f. citado por, Riverón, Martín, Gómez y Gómez, s.f.), sin duda, es el máximo representante de esta corriente. Basándose en las ideas de Thorndike sobre la motivación Hull elabora su teoría. La "satisfacción" de la que hablaba Thorndike fue reemplazada por "reducción de la necesidad", primeramente, y más tarde por el de "reducción del impulso". Según Hull: "Cuando la acción de un organismo es un requisito para incrementar la probabilidad de supervivencia del individuo o de una especie en una determinada situación, se dice que está en un estado de necesidad. Dado que una necesidad, actual o potencial, usualmente precede y acompaña a la acción del organismo, suele decirse que la necesidad motiva o impulsa la actividad asociada. A causa de esta propiedad motivacional de las necesidades, éstas se consideran como productoras de impulsos - drives- animales primarios.

Es importante advertir a este respecto que el concepto general de impulso (D) propende marcadamente a poseer el status sistemático de una variable interviniente o de una X nunca directamente observable".

La necesidad actúa, pues, como variable independiente, suscitando el impulso. Éste, integrado a su vez con otras variables intervinientes, contribuye a formar el potencial evocador de respuesta del que la conducta es función.

2.2.1.2 Teoría Cognoscitiva

Las teorías cognoscitivas están, fundamentalmente, basadas en la forma en que el individuo percibe o se representa la situación que tiene ante sí. Las teorías cognoscitivas incluyen el nivel de aspiración (relacionado con la fijación de una meta individual), la disonancia (encargada de los impulsos al cambio asociados con las disarmonías que persisten frecuentemente después que se ha hecho una elección), y las teorías de esperanza-valor (que tratan de la realización de una decisión cuando son tenidos en cuenta las probabilidades y el coste o los riesgos).

Las teorías cognitivas de la motivación acentúan como determinantes de la conducta motivada, la percepción de la fuerza de las necesidades psicológicas, las expectativas sobre la consecución de una meta y el grado en el que se valora un resultado correcto.

Entre las numerosas teorías que destacan el papel de los procesos cognoscitivos en la motivación, hay dos esencialmente señaladas: las que hacen uso de esos constructos que venimos llamando expectativas; y las que postulan un modelo dinámico conocido como disonancia cognoscitiva.

2.2.1.3 Teoría Humanista

En el caso de las doctrinas humanísticas, más que de teorías científicas se trata de descripciones e interpretaciones de los motivos humanos, vinculadas de muy diferentes maneras a supuestos filosóficos, fenomenológicos, y existencialistas. Para Allport, cuya detección del fenómeno de la autonomía funcional de los motivos superiores en el hombre, difícil de encajar en los modelos biológicos de la reducción del impulso o en la explicación hedonista, planteó a la psicología positiva una pregunta que aún no ha sido respondida completamente. Allport cree que las motivaciones adultas se desarrollan a partir de sistemas motivacionales antecedentes, pero mantienen una independencia o autonomía funcional respecto a los mismos. La ley de la autonomía funcional de los motivos deja por tanto bien sentado que una cosa es el origen histórico de los motivos y otra su valor actual. Al principio, puede no haber interés en realizar una tarea, pero la ley del placer funcional señala que el mero hecho de realizar la función produce placer y satisface al sujeto.

Maslow, otro representante de este grupo de teorías, organiza las motivaciones dentro de una escala jerárquica. Cuando una motivación está satisfecha, ocupa el lugar que, en adelante será la encargada de controlar la conducta del sujeto.

2.2.1.4 Teoría de Freud

Una de las primeras teorías psicológicas con relevancia en la motivación es la de Sigmund Freud. Freud concibió la motivación como una energía psíquica. Creía que había unas fuerzas internas en las personas que eran las auténticas responsables de su comportamiento. Freud acuñó el término de *trieb*, una palabra alemana que significa “fuerza que impulsa”, que tiene cierto parecido de familia con la palabra motivación.

Freud creía que las personas somos sistemas cerrados de energía. Cada persona tiene una cantidad constante de energía, aunque su forma puede cambiar. La energía psíquica reside en el ello, una estructura de la personalidad dedicada a satisfacer deseos y necesidades se satisfacen canalizando esa energía en ciertos comportamientos que reducen la necesidad. Reducir la necesidad es agradable porque un aumento de energía genera displacer. El objetivo de la energía es su meta (la satisfacción); su objetivo se refiere a los diferentes medios en que esa fuerza puede satisfacerse, y su origen procede de procesos corporales de activación de energía.

La energía también puede reprimirse, lo que significa que los individuos se resisten a una fuerza de tal forma que la reconoce. Nosotros nos resistimos a una fuerza cuando la actividad relacionada con ella nos causa más dolor que placer. La represión no elimina la energía, más bien esa energía reprimida se manifiesta de manera indirecta o desviada (por ejemplo, así se explica la conducta neurótica). La represión puede estar mucho tiempo en el inconsciente, no podemos ser conscientes de todas las fuerzas que nos afectan ni saber siempre por que actuamos como lo hacemos. Una conducta puede estar determinada por el motivo aparente con que la relacionamos.

2.2.1.5 Teoría de la Atribución

Es una de las teorías más recientes y de mayor aceptación que se han propuesto para explicar la motivación humana en general y la motivación con que los alumnos afrontan el aprendizaje y el trabajo escolar (Alonso, 1992). Según la teoría de la atribución, los juicios retrospectivos que realiza una persona de las causas de su ejecución o comportamiento tienen efectos motivantes (Weiner, 1985, citado en Bandura, 1997). Es así, que al no lograr el éxito analizan las causas para obtener una mejor visión y poder actuar óptimamente en un futuro. Constituye un análisis sistemático de las formas posibles en que los individuos perciben las causas de su éxito o fracaso en situaciones de logro, tales como capacidad, esfuerzo, dificultad de la tarea, suerte o falla en usar la estrategia correcta para solucionar el problema (Good y Brophy, 1996).

Bernard Weiner es uno de los principales psicólogos educativos, responsable por relacionar la teoría de la atribución con el aprendizaje escolar (Weiner, 1979, 1986, 1992, 1994^a, 1994b, 2000; Weiner y Graham, 1989, citado en Woolfolk, 2006). Según él, la mayoría de las causas atribuidas a los éxitos o a los fracasos se caracterizan según tres dimensiones: 1) locus (ubicación de la causa, interna o externa a la persona, 2) estabilidad (si la causa permanece igual o cambia y 3) controlabilidad (si el individuo puede controlar la causa).

Las causas del éxito o el fracaso podrían clasificarse en esas tres dimensiones. Weiner considera que estas tres dimensiones influyen de manera significativa en la motivación, pues afectan la expectativa y el valor. La dimensión estabilidad, por ejemplo, parece estar muy relacionada con las experiencias futuras. Si los estudiantes atribuyen su fracaso a situaciones estables, como la dificultad de una materia, tendrían la expectativa de fracasa en esa materia en el futuro. No obstante, si atribuyen el resultado o factores inestables como el estado de ánimo o la suerte, esperaran mejores resultados para la siguiente ocasión. El locus interno/externo podría estar íntimamente relacionado con sentimientos de autoestima (Weiner, 2000, citado en Woolfolk, 2006). Si el éxito o el fracaso se atribuyen a factores internos, el

éxito generara orgullo y un incremento en la motivación, en tanto que el fracaso socavará la autoestima.

La dimensión controlabilidad está relacionada con emociones como el enojo, la compasión, la gratitud o la vergüenza. Si nos consideramos responsables por nuestros fracasos, nos sentiremos culpables; si nos consideramos responsables del éxito, nos sentiremos orgullosos. Fracasar en una tarea que no somos capaces de controlar nos provocaría vergüenza y enojo.

Asimismo, la sensación de control del propio aprendizaje parece estar relacionada con la elección de tareas académicas más difíciles, con la dedicación de mayor esfuerzo, con el uso de mejores estrategias y con una mayor persistencia en el trabajo académico.

2.2.1.6 Teoría de las necesidades

Henry Murray y Abraham Maslow son los representantes de esta corriente. Para el primero de ellos, una necesidad es una tensión que conduce a la búsqueda de un objetivo, el cual si es logrado liberará la tensión experimentada. Murray sugiere que la mayor parte de la conducta está motivada por el deseo de evitar o liberar tensiones desagradables (Good y Brophy, 1996).

Maslow define una necesidad como la exigencia biológica o psicológica que motiva a una persona a emprender la acción hacia una meta. Desarrolló una jerarquía de necesidades: (1) las necesidades fisiológicas (hambre, sueño, sed), (2) las necesidades de seguridad (libertad del peligro, ansiedad o amenaza psicológica), (3) las necesidades de pertenencia y amor (seguridad, afecto y atención de los demás), (4) las necesidades de estima (sentirse bien acerca de uno mismo) y (5) las necesidades de autorrealización (realización del propio potencial). De esta forma, teorizó cómo debemos satisfacer ciertas necesidades básicas antes de que podamos satisfacer necesidades más altas, es decir, a menos que las necesidades inferiores sean satisfechas, las necesidades superiores pueden no ser apreciadas siquiera.

Desde el punto de vista de Maslow, por ejemplo, los estudiantes deberían satisfacer su necesidad de alimento antes de que puedan rendir y tener logros.

La autorrealización, la más alta y difícil de lograr de las necesidades de Maslow, ha recibido una atención especial. Desde su punto de vista, es posible sólo cuando las necesidades inferiores han sido satisfechas. Maslow (1991), advierte que la mayoría de las personas dejan de desarrollarse únicamente después de que han alcanzado un alto nivel de estima y, de no lograrlo, nunca llegan a autorrealizarse.

Esta concepción de que las necesidades están organizadas de manera jerárquica nos sugiere un orden de los motivos en las vidas de los alumnos y maestros. Sin embargo, Santrock (2002) señala que no todos están de acuerdo con el orden propuesto por Maslow. Según este autor, las necesidades cognitivas podrían ser más importantes que las necesidades de estima. Es decir, podrían ser alcanzadas aun cuando no se hayan experimentado sentimientos de amor y pertenencias.

2.2.1.7 Motivación de Logro

Atkinson (1957, citado por Hernández, 2002), argumentó que la necesidad de logro predice solo de manera parcial la conducta de logro. Tal comportamiento depende no solo de las necesidades individuales de logro, sino también de la probabilidad de éxito en la tarea y su valor incentivo para triunfar en dicha tarea. Para Atkinson, la probabilidad de éxito y el valor incentivo del triunfo estaban determinados de manera situacional. Es decir, algunas tareas tenían grandes probabilidades de éxito, mientras que otras tenían pocas probabilidades de éxito. Ciertas tareas ofrecieron mayores incentivos de triunfo, en comparación con otras.

La teoría de Atkinson presenta cuatro variables: comportamiento de logro y sus tres predictivos (necesidad de logro, probabilidad de éxito e incentivo para el éxito). La conducta de logro se define como la tendencia para acercarse al éxito, abreviado como Ts. Los tres factores determinantes de Ts son: la intensidad de la necesidad de

logro de una persona (Ms, motivo para triunfar), la intensidad de la probabilidad de éxito percibida (Ps) y el valor incentivo del éxito para dicha actividad particular (Is).

2.2.2 Tipos de motivación

La motivación está constituida por varios factores, en este caso se describirán tres principales, que son la motivación intrínseca, extrínseca y desmotivación los cuales son capaces de provocar, mantener y dirigir la conducta hacia un objetivo específico.

2.2.2.1 Motivación Intrínseca

Es la inclinación innata de comprometer los intereses propios y ejercitar las capacidades personales para, de esta forma y dominar los desafíos máximos (Deci y Ryan, 1985). La motivación intrínseca emerge de manera espontánea de las necesidades psicológicas orgánicas, la curiosidad personal y los empeños innatos por crecer. Puesto que las personas presentan necesidades psicológicas orgánicas innatas, cuentan con los medios para experimentar satisfacciones espontaneas inherente, al comprometerse en actividades interesantes. Al percibir la experiencia de sentirse competitiva y autodeterminada, la gente experimenta una motivación intrínseca.

Compuesta por que resume la necesidad de las personas de saber, comprender y buscar significado a las cosas, relacionada con la exploración, curiosidad y aprendizaje de metas. Se asocia al placer que se obtiene al hacer cosas nuevas e interesantes; realiza cosas, definida como la implicación en una actividad por el placer y la satisfacción experimentada cuando se intenta lograr algo, superándose a sí mismo, y actuando más allá de los requerimientos formales; y 3) la motivación intrínseca para experimentar estimulación, la cual ocurre cuando uno se implica en una actividad para experimentar sensaciones estimulantes y positivas, tales como placer sensorial, estético, y experiencias emocionantes y extraordinarias.

A pesar que el aprendizaje es el resultado de una motivación intrínseca y otra extrínseca, y que esta veces es necesaria (cuando no existe aún la primera), resulta

mucho más productivo en términos de cantidad y calidad aquel aprendizaje guiado por una motivación intrínseca, pues se mantiene por sí mismo, sin necesidad de apoyos externos, los apoyos externos como los premios, castigos, reconocimientos, recompensas, etc., tienen un efecto circunstancial (limitado a la presencia del agente que premia o castiga y que por tanto remite en cuanto desaparece aquel); y otro a largo plazo ya que pueden debilitar futuras actuaciones. En cambio, la motivación intrínseca se sustenta, e impulsa el aprendizaje, de un modo autónomo, por el propio deseo y voluntad del sujeto.

2.2.2.2 Motivación Extrínseca

Surge a partir de incentivos y consecuencias ambientales. Siempre que actuamos para obtener un mayor grado académico, ganar un trofeo o terminar algo antes de un plazo, nuestra conducta es extrínsecamente motivada (es decir, la motivación debe su origen a sucesos presentes en el ambiente). Cuando los empleados trabajan hora tras hora para ganar un bono, lograr una cuota o impresionar a sus compañeros, su conducta está motivada de manera extrínseca. La motivación extrínseca surge de una especie de motivación “haz esto y obtendrás aquello”, y existe como una motivación “para” (como en “haz esto para obtener aquello”). Es una razón creada en forma ambiental para incentivar o persistir en una acción. La motivación extrínseca un medio para un fin: el medio es la conducta y el fin es alguna consecuencia.

2.2.2.3 Desmotivación o Amotivación

La *Desmotivación o Amotivación*, refiere a la ausencia de motivaciones. Se llega a este estado a través de la experiencia de falta de contingencia entre acciones y resultados, lo que se expresa en sentimientos de incompetencia y bajas expectativas de logro.

Investigaciones realizadas en diversos contextos muestran la relación entre la motivación académica y variables como expectativas, persistencia en las tareas, y rendimiento, entre otras. La adaptación de la escala para la población paraguaya

(Núñez, Albo, Navarro y Grijalvo 2006), confirma dichos resultados, y agrega la correlación positiva entre la motivación intrínseca y el autoconcepto académico. Vázquez y Manassero (2000) señalan que las personas desmotivadas sienten que sus resultados son independientes de sus acciones, experimentando sentimientos de incompetencia y bajas expectativas de logro. Sentirse motivado significa identificarse con el fin y la desmotivación puede representar la pérdida del interés por el objetivo o bajas expectativas de poder lograrlo.

Por otro lado, distintas investigaciones mostraron que el tipo de escuela, la estructura del aula, y el tipo de actividades escolares, influyen en el desarrollo de la motivación, principalmente en la de logro (Matthews, 1991; Sénécal, Pelletier y Vallerand; 1992).

Así mismo ya se han conocido los fundamentos y características que conforman cada una de las variables estudiadas en el presente estudio, por tal motivo a continuación se conocerá un poco de cómo se pueden relacionar cada una de ellas según investigaciones anteriormente estudiadas así como factores importantes para su relación e impacto.

2.3 La importancia de la familia en el desarrollo humano

Condori (2002) dice que un factor importante y determinante en la formación y desarrollo del ser humano es precisamente la familia, siendo causales, los padres ya sea por desconocimiento de la evolución del niño, la incompreensión de las necesidades de su desarrollo, la desintegración familiar, familias incompletas, padres separados, etc. generando problemas en el menor a través de mecanismos diferentes, produciéndole conciencia de inferioridad social, timidez, inseguridad afectiva, etc. en la que sin duda las dificultades económicas de la familia obligan con frecuencia, al menor a trabajar, especialmente en las familias populares, ocasionándole estados de fatiga que agregados a la nutrición deficiente, influyen en su desarrollo y en sus estados anímicos, intelectuales y de aprendizaje.

La familia es importante, porque constituye la forma más elemental y primitiva de comunidad o agrupación humana, entendida como la "Célula Social". En sentido estricto, la familia es el grupo social formado por padres e hijos y comprende las relaciones que se dan entre ellos. Su base es el amor como sentimiento que se eleva sobre la atracción mutua de carácter sexual, cimentando así sobre bases firmes la unión de los cónyuges.

La formación y condiciones de desarrollo de la prole, depende de muchos factores, de la aplicación de métodos educativos adecuados y más importante aún resulta la organización de la propia familia, la estructura; ya que constituye una de las principales agencias de socialización del niño.

Esta unidad nuclear llamada "familia" es el ente transmisor de educación informal y de influencias directas sobre el niño, pudiendo ser esta formadora o deformadora. El niño forma su personalidad y sus valores en función a los modelos y normas de vida que recibe del núcleo familiar, concretamente de los padres de familia o de la persona mayor que cuida del niño.

2.4 Factores familiares vinculados con la motivación escolar

Además de los factores personales y los que dependen del contexto educativo como la organización y realización de las actividades de enseñanza-aprendizaje en el aula, existen factores contextuales que intervienen en la motivación escolar de los alumnos, mismos que pueden favorecer o perjudicar su proceso de aprendizaje.

Se hace referencia a la influencia de la familia y de la sociedad, en general, en el desarrollo y mantenimiento de la motivación de los alumnos para aprender. No se puede atribuir al ámbito escolar la posibilidad de incidir sobre la motivación y el interés de los alumnos por aprender. Es fundamentalmente en el ámbito familiar donde se transmiten los valores y las actitudes que determinaran los intereses, las metas y los comportamientos de los hijos en el centro escolar y la vida en general. Según Felix (2005) los factores que se encuentran asociados con la motivación

escolar son: factores familiares, como el nivel socioeconómico, el nivel sociocultural y el conocimiento educativo de los padres y los factores sociales.

2.4.1 Factores familiares

Muchas variables de la familia influyen en la actitud de los hijos hacia el aprendizaje escolar, el nivel socioeconómico de las familias puede repercutir en el rendimiento académico de los hijos y en el nivel educativo alcanzado. Aunque el sistema educativo sea fácilmente accesible a todos mediante la gratitud o los sistemas de ayuda y becas, todavía en nuestra sociedad las facilidades económicas permiten un mayor acceso a los bienes culturales y educativos.

Se ha constatado que los alumnos pertenecientes a familias más desfavorecidas económicamente son inferiores en capacidades intelectuales (pensamiento abstracto), siendo su ritmo de trabajo más lento y el nivel de concentración para realizar tareas prolongadas más bajo (Covadonga, 2011), con lo que no resulta extraño encontrar entre este grupo de alumnos el problema de falta de motivación.

Por otro lado el nivel socioeconómico suele estar relacionado, aunque no siempre, con el nivel educativo y cultural de los padres. Es razonable pensar que los padres con un nivel cultural alto transmitan a sus hijos una alta valoración de la cultura y el conocimiento, les proporcionen más oportunidades de aprendizajes y gocen de más facilidades para favorecer el aprendizaje de sus hijos.

Pero más importante que el nivel sociocultural de la familia es su actitud ante la cultura y el conocimiento. Si los padres manifiestan ante su hijo interés por las actividades escolares y por el progreso que va realizando en sus aprendizajes, este se sentirá reforzado y compensado por su esfuerzo y aumentará su motivación escolar.

2.4.2 Factores sociales

Según Félix (2005) la familia es uno de los factores del entorno social, debido a que las actitudes de la familia respecto al aprendizaje de sus hijos son, en mayor o menor medida, reflejo de los valores dominantes en la sociedad en general, del grupo social al que pertenece y del medio en el que vive, así mismo es el primer contexto en el cual el niño interactúa y adquiere la primera educación. Así mismo, otro de los factores sociales que se involucran en la motivación escolar del adolescente es el entorno escolar ya que es el segundo medio para recibir la educación, el cual tiene elementos como el ambiente escolar, la relación con los maestros y compañeros y el proceso de enseñanza y aprendizaje, los cuales son factores que pueden influir para que el alumno se sienta motivado para seguir adelante con sus estudios.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

En este capítulo se presenta el desarrollo que siguió la elaboración de esta investigación. Así mismo la forma en que se logran los objetivos, los participantes del estudio, los instrumentos utilizados y el procedimiento que se llevó. El estudio fue de tipo no experimental transeccional correlacional, ya que se estudió la relación del nivel de funcionamiento familiar con la motivación escolar del adolescente.

3.1. Participantes

Se seleccionaron aleatoriamente 300 adolescentes, dicha muestra estuvo conformada por 138 mujeres y 168 hombres estudiantes a nivel media superior, cuyas edades oscilan entre los 14 y los 20 años de edad. Del total de participantes, 160 forman parte del Centro de Bachillerato Tecnológico Industria y de Servicios No. 188 (CBTIS) y 140 del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Sonora plantel Cajeme (CECYTES).

3.2. Instrumentos

Los instrumentos utilizados fueron el Cuestionario de Evaluación del Funcionamiento Familiar del modelo McMaster (EFF) y la Escala de Motivación Académica confeccionada por Vallerand, Blais, Brière, y Pelletier (1989). A continuación se presenta la descripción de cada uno de ellos:

El cuestionario de Evaluación del Funcionamiento Familiar, es un instrumento que cuenta con una consistencia interna de alfa de Cronbach de .881, es un instrumento que evalúa la percepción que un miembro de la familia tiene acerca de su funcionamiento familiar. Se basa en el modelo de Funcionamiento Familiar de McMaster (MMFF), el cual proporciona una descripción clara de lo que es una familia funcional por medio de seis dimensiones: resolución de problemas, comunicación, roles, involucramiento afectivo, respuestas afectivas y control de conductas. La escala es de tipo Likert con un total de 40 reactivos, que utiliza cinco opciones para valorar cada reactivo: totalmente de acuerdo (5), de acuerdo (4), ni de acuerdo ni desacuerdo (3), en desacuerdo (2) y totalmente desacuerdo (1).

La definición de las áreas o dimensiones para identificar el funcionamiento familiar son las siguientes:

- *Resolución de problemas*: se refiere a la habilidad de la familia para resolver problemas a un nivel que mantenga un funcionamiento familiar efectivo.
- *Comunicación*: alude al intercambio de información en la familia. La comunicación es subdividida para fines de estudio en dos áreas: instrumentales y afectivas.
- *Roles*: esta dimensión se refiere a los patrones de conducta, por medio de los cuales la familia asigna a los individuos funciones familiares, las cuales se dividen en dos áreas: instrumentales y afectivas, que a su vez se subdividen en funciones familiares necesarias y no necesarias.

- *Involucramiento afectivo*: se refiere al grado en que la familia, se muestre como un todo mostrando interés y valor a las actividades e intereses de cada miembro de la familia.
- *Respuestas afectivas*: alude a la habilidad de la familia para responder con sentimientos adecuados a un estímulo tanto en calidad como en cantidad.
- *Control de conducta*: se refiere a los patrones que adopta una familia para manejar el comportamiento.

Así mismo, se utilizó la Escala de Motivación Académica (EMA), el cual es un inventario de 28 ítems que reflejan diferentes razones por las cuales los jóvenes asisten a la escuela. Dicho instrumento cuenta con una consistencia interna de alfa de cronbach de .915. Las respuestas valoran el grado de correspondencia de cada una de las razones con la opinión del alumno sobre “porqué van a la escuela”, sobre una escala de siete puntos de tipo Likert con cinco opciones de respuesta.

Evalúa distintos tipos de motivación académica, de acuerdo a las siguientes variables:

- Motivación intrínseca (MI), Es la inclinación innata de comprometer los intereses propios y ejercitar las capacidades personales para, de esta forma y dominar los desafíos máximos.
- Motivación extrínseca (ME), se refiere a que la conducta que tiene significado porque está dirigida a un fin, es decir, tiene valor instrumental.
- Desmotivación; se refiere a la ausencia de motivaciones, intrínsecas o extrínsecas, y se llega a este estado a través de la experiencia de falta de contingencia entre acciones y resultados.

3.3. Procedimiento

Se llegó a la familia a través del adolescente que acudía a una escuela de educación media superior, las cuales fueron el Centro de Bachillerato Tecnológico Industria y de Servicios No. 188 (CBTIS) y el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del

Estado de Sonora plantel Cajeme (CECYTES), de Ciudad Obregón, Sonora.

Se realizó la solicitud de autorización al director de cada una de las instituciones para realizar el estudio, la respuesta de aceptación fue en forma verbal. Se realizó la selección mediante el muestreo aleatorio en base a la muestra requerida. Una vez seleccionados los adolescentes se les informó en qué consistía el estudio, se les pidió que contestaran con la mayor sinceridad posible.

Se aplicaron los instrumentos el Cuestionario de Evaluación del Funcionamiento Familiar y la Escala de Motivación Académica, el levantamiento de información se hizo en los grupos correspondientes a los semestres: segundo, cuarto y sexto.

Los datos obtenidos de la aplicación de los instrumentos ya antes mencionados, se capturaron en el paquete estadístico SPSS versión 18, posteriormente se realizaron los estadísticos descriptivos así como pruebas de correlación.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

Con la finalidad de responder los objetivos de esta investigación, en el presente capítulo se describen los puntajes obtenidos de las variables motivación escolar y funcionamiento familiar presentadas en los estudiantes adolescentes de nivel medio superior así mismo se obtendrán los resultados de la correlación de ambas variables con el fin de identificar el grado en el que influye una en la otra.

4.1 Resultados de la escala de funcionamiento familiar

A continuación se describen los resultados respecto a la variable de funcionamiento familiar que consiste en la posibilidad que tiene la familia para cumplir exitosamente con los objetivos y funciones que le están histórica y socialmente asignados, como la transmisión de valores éticos y culturales, satisfacción de las necesidades afectivo-emocionales y materiales de sus miembros, establecimiento de patrones para las relaciones interpersonales, entre otras características obteniendo así que en un 70% los alumnos mencionan pertenecer a una familia funcional, por otro lado en un 26%

afirmaron cumplir regularmente con el rol de familia funcional, mientras que en un 4% los alumnos destacaron pertenecer a una familia que no cumple con las características ya mencionadas convirtiéndose así en una familia disfuncional (véase Tabla 1).

Tabla 1. Funcionamiento familiar

Funcionamiento Familiar	Fr	%
Disfuncional	12	4.0
Regularmente funcional	78	26.0
Funcional	210	70.0

Con relación a la dimensión de resolución de problemas la cual se refiere a la habilidad de la familia para resolver problemas a un nivel que mantenga un funcionamiento familiar efectivo, el 59% de los alumnos mencionan afirmaron tener esta habilidad dentro de su familia para la resolución de problemas, mientras tanto un 29% manifestaron poseer poca habilidad para la resolución de problemas y 12% aseveraron que en su familia no se cuenta con esta resolución presentando así dificultad para la resolución de problemas en el hogar (véase Tabla 2).

Tabla 2. Resolución de problemas

Resolución de problemas	fr	%
Dificultad para la resolución de problemas	36	12.0
Poca resolución de problemas	87	29.0
Facilidad para la resolución de problemas	177	59.0

De acuerdo a roles esta dimensión se refiere a los patrones de conducta, por medio de los cuales la familia asigna a los individuos funciones familiares, los puntajes obtenidos fueron los siguientes en un 53.7% los alumnos indicaron presentar un buen desempeño en cuanto a sus roles familiares, en un 38.3% señalaron llevar a

cabo un desempeño regular se sus roles, por último un 8% de los adolescentes afirmaron tener un mal desempeño en cuanto a los roles que debe llevar a cabo una familia (véase Tabla 3).

Tabla 3. Roles

Roles	fr	%
Mal desempeño	24	8.0
Desempeño regular	115	38.3
Buen desempeño	161	53.7

Respecto a la dimensión de involucramiento afectivo la cual está definida en el grado en que la familia se muestre como un todo mostrando interés y valor a las actividades e intereses de cada miembro de la familia se obtuvo que en un 79.7% muestra interés ante estos aspectos, mientras que los que señalaron presentar moderado interés ante el aspecto afectivo fue el 15.3%, así mismo un 5% afirmó presentar desinterés ante el involucramiento afectivo (véase Tabla 4).

Tabla 4. Involucramiento afectivo

Involucramiento Afectivo	Fr	%
Desinterés	15	5.0
Poco interés	46	15.3
Interés	239	79.7

Así mismo respuestas afectivas es la dimensión que alude a la habilidad de la familia para responder con sentimientos adecuados a un estímulo tanto en calidad como en cantidad y los alumnos respondieron ante este aspecto 70.3% afirma tener excelentes respuestas afectivas con su familia, por otro lado con un 21.7% menciona tener respuestas suficientes, y por último con un 8% los adolescentes indicaron

insuficiencia en cuanto a las respuestas afectivas que les son brindadas al igual que ellos no las brindan (véase Tabla 5).

Tabla 5. Respuestas afectivas

Respuestas Afectivas	Fr	%
Insuficiente	24	8.0
Suficiente	65	21.7
Excelente	211	70.3

Respecto a la dimensión de control de conductas se encontró que el 62% de los alumnos cuentan con los esquemas que adopta una familia para manejar el comportamiento, el 29% tiende a poder controlar las conductas de los integrantes de la familia en un nivel moderado, es decir solo en unas ocasiones pueden mostrar control y un 9% de los alumnos y su familia no cuenta con actitud para controlar el comportamiento (véase Tabla 6).

Tabla 6. Control de conductas

Control de Conductas	Fr	%
Control nulo	27	9.0
Control moderado	87	29.0
Control	186	62.0

4.2 Resultados de la escala de motivación escolar

La motivación escolar se refiere al proceso que describe las fuerzas internas o externas que dirigen a la persona hacia el objetivo o la meta de una actividad, por lo tanto el 85.3% de los alumnos presentan tener las fuerzas que los impulsa a conseguir su objetivo. El 12.7% de los alumnos tienden a presentar moderadamente dichas fuerzas con la voluntad de cumplir los propósitos planteados, mientras que el

2% de los alumnos encuestados no presentan asumir instintos que los orienten a actuar para lograr las metas (véase Tabla 7).

Tabla7. Motivación escolar

Motivación	Fr	%
Baja motivación	6	2.0
Moderada motivación	38	12.7
Alta motivación	256	85.3

Referente a la motivación intrínseca la cual se describe al motivo de llevar a cabo una acción cuando no hay recompensa externa de por medio y comprometer los intereses propios y ejercitar las capacidades personales para, de esta forma y dominar los desafíos máximos, el 6.3% no cuenta con esta motivación, es decir, no asiste a la escuela por gusto ni por satisfacción personal al aprender. El 23.3% son alumnos que tienden a sentirse motivados por interés propio en algunas ocasiones dentro de sus estudios. Mientras que el 70.3% de los alumnos manifiesta asistir a la escuela por el goce de alcanzar metas, superarse como persona y por el gusto que le produce realizar las actividades escolares (véase Tabla 8).

Tabla 8.Motivación intrínseca

Motivación Intrínseca	Fr	%
Baja motivación	19	6.3
Moderada motivación	70	23.3
Alta motivación	211	70.3

En relación a la motivación extrínseca aparece cuando lo que atrae al individuo mismo no es la acción que se realiza en sí, sino lo que se recibe a cambio de la actividad realizada, por lo tanto el 2.7% de los alumnos presentó no tener una motivación extrínseca, lo que indica que los alumnos no se sienten motivados por

factores externos para asistir a la escuela. El 8.3% muestra ser motivado moderadamente por aspectos ajenos para ir a la escuela como por ejemplo para encontrar un trabajo bien pagado en un futuro. También se observa que el 89% de los alumnos suelen ser motivados por elementos externos, es decir, están buscando una recompensa a cambio de los estudios, como para tener un trabajo privilegiado, tener un mejor salario, una vida más cómoda y una mejor carrera (véase Tabla 9).

Tabla 9. Motivación extrínseca

Motivación extrínseca	Fr	%
Baja motivación	8	2.7
Moderada motivación	25	8.3
Alta motivación	267	89.0

En la dimensión de desmotivación escolar la cual se refiere a la ausencia de motivaciones, se llega a este estado a través de la experiencia de falta de contingencia entre acciones y resultados, lo que se expresa en sentimientos de incompetencia y bajas expectativas de logro, se observó que el 3.7% muestra desmotivación, lo cual indica que los alumnos tienen la sensación de perder el tiempo en la escuela, no le importan los estudios y no logran entender que está haciendo en la escuela. El 8% indica tener en algunas ocasiones desmotivación. Y el 88.3% dice no mostrar una desmotivación, por lo tanto los alumnos si indican tener una motivación ya sea intrínseca o extrínseca para continuar con sus estudios (véase Tabla 10).

Tabla10. Desmotivación escolar

Desmotivación	Fr	%
Desmotivación	11	3.7
Poca desmotivación	24	8.0
Ausencia de desmotivación	265	88.3

4.3 Correlación de funcionamiento familiar y motivación escolar

Una vez realizado el análisis descriptivo para cada una de las variables, se correlacionaron entre sí los aspectos estudiados, encontrando una correlación significativa entre la variable de funcionamiento familiar y motivación escolar. Cabe mencionar que aunque se aprecia un nivel bajo de correlación ($r=.195$) entre las variables funcionamiento familiar y motivación escolar, la relación es significativa.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN

En este capítulo, se muestra las conclusiones a las que se llegó después de haber analizado los resultados obtenidos en la presente investigación, considerando que el objetivo general de esta investigación es identificar la relación del funcionamiento familiar con la motivación escolar en estudiantes a nivel medio superior, el cual se cumple en la medida que ambas variables se relacionaron de manera significativa. De igual forma, se detallan algunas recomendaciones que se consideran pertinentes de acuerdo al objetivo planteado

Los resultados encontrados en esta investigación, coinciden con lo citado por González y Núñez (2005) que describen que numerosos estudios realizados sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje han mostrado que existe una relación significativa entre la implicación familiar y el éxito académico de los estudiantes. En la búsqueda de propiciar un mejor desempeño académico, en la presente

investigación se estudió la relación entre el funcionamiento familiar y la motivación escolar en estudiantes de nivel medio superior.

López (s.f.) ha mencionado que en el ámbito familiar se puede llegar a citar tres aspectos que tienen una influencia destacada en la motivación escolar de los hijos: su actitud ante el conocimiento y la escuela, el tipo de relación afectiva que establece con su hijo, y las destrezas y habilidades que despliega para motivarle y ayudarlo en el trabajo escolar.

Además la falta de supervisión de los padres hacia los hijos así como la de control de los padres en las actividades que realizan sus hijos provoca una cadena de cambios en la convivencia familiar, mismos que repercuten en el desarrollo de conductas de riesgo en el área escolar como desmotivación escolar lo cual pudiera conllevar a la deserción de sus estudios. Lo anterior se confirma en la presente investigación, debido a que si los alumnos presentan un buen funcionamiento familiar poseen menor probabilidad de presentar una desmotivación escolar.

Uno de los principales factores que está relacionado con la capacidad de la escuela para lograr más y mejores resultados de aprendizaje de los alumnos es la participación y colaboración de los padres de familia. Es por ello que a partir de lo citado en diversos estudios y los resultados obtenidos, es importante conocer la relación que tiene el funcionamiento familiar en el ámbito educativo del alumno, debido a que la familia es un factor relevante que ayuda a mejorar el desempeño académico. Deduciendo que si existe un funcionamiento dentro de la familia el alumnos se siente motivado al realizar sus actividades escolares.

Es de esperar que el contexto familiar promueva el desarrollo óptimo de los hijos, dada su influencia educativa como agente de socialización (Torío, 2004), y que fomente en ellos una actitud positiva hacia el estudio (Asensio, 1994, Marjoribanks, 2003 citado por Amaya y Álvarez, 2005). Lo mencionado por estos autores se confirma también en esta investigación pues a mejor funcionamiento familiar mayor será la motivación escolar que el adolescente presente.

En términos generales respecto al funcionamiento familiar, la mayoría de los estudiantes muestra pertenecer a una familia funcional, por tanto se puede concluir que cuentan con el apoyo de su familia, tienen la capacidad de resolver conflictos, revelan tener condiciones favorables para mostrar buenas relaciones entre los miembros de la familia.

En relación a las dimensiones que conforman el cuestionario de Evaluación del Funcionamiento Familiar, se puede inferir que respecto a la dimensión de resolución de problemas los alumnos afirman que dentro de su familia tienen la habilidad para la resolución de cualquier problema que se presente entre ellos mismos, en la dimensión de roles los alumnos mostraron tener un buen desempeño en los patrones de conducta, así como una buena asignación de funciones a cada miembro de la familia, de igual forma en el involucramiento afectivo y respuestas afectivas, los alumnos expresan que dentro de su familia muestran interés y valor a las actividades e intereses y afirman tener respuestas positivas a los sentimientos de cada miembro de la familia, por último en la dimensión referente al control de conductas se observa que los alumnos y sus familiares cuentan con los esquemas adecuados para controlar el comportamiento.

Respecto a la motivación escolar la mayor parte de los adolescentes evaluados presentaron tener una muy buena motivación escolar, por lo tanto tienen los impulsos internos y externos necesarios para conseguir los objetivos que se planteen en cuanto a lo académico.

Así mismo respecto a las dimensiones que conforman a la Escala de Motivación Académica (EMA), se puede deducir que de acuerdo con la dimensión de motivación intrínseca los alumnos mostraron que son acreedores a comprometerse en los intereses propios y ejercitar capacidades personales y presentar desafíos máximos, por otra parte en lo que concierne a la dimensión de motivación extrínseca en su mayoría los adolescentes demostraron estar más interesados en lo que se puedan recibir a cambio de una actividad realizada, que a

la acción siendo esto parte de la motivación extrínseca, por lo tanto con lo ya mencionado se puede comprobar que en la dimensión de desmotivación la mayor parte de los encuestados no presentan problemas en cuanto a sus acciones y resultados siendo así aportadores de altas expectativas de logro.

Cabe mencionar que el funcionamiento familiar presenta tener una correlación positiva con la motivación escolar del alumno, ya que se pudo observar que mientras los adolescentes muestran tener un buen funcionamiento familiar mejor será su motivación escolar y podrán desarrollar un mejor desempeño escolar. Cabe mencionar que aunque la correlación es de nivel bajo, se considera una correlación válida para comprobar la hipótesis planteada de que existe una relación significativa entre el funcionamiento familiar y la motivación escolar de los alumnos.

Por lo tanto se considera recomendar que en próximas investigaciones que pudieran surgir a partir de la presente, que estudiaran otras variables como rendimiento escolar, ambiente escolar, papel del docente y pares por mencionar algunas, ya que como se pudo observar en la baja correlación de las variables estudiadas la familia no es el único factor influyente para una motivación escolar, así como la implementación de talleres o pláticas para padres en los cuales se resalte la importancia del buen funcionamiento familiar y los beneficios que este conlleva al núcleo del hogar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abarca, S. (1995). *Psicología de la motivación*. San José, C.R: Universidad Estatal a Distancia.
- Alonso, J. y Montero, I. (1990). *Motivación y aprendizaje escolar*. España: Alianza.
- Alonso, J. (1992). *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: U. A. M.
- Amaya, R. y Álvarez, L. (2005). *Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares*. España: Universidad de Oviedo.
- Ares, P. (2004). *Psicología de Familia. Una aproximación a su estudio*. La Habana: Editorial.
- Bandura, A. (1997) *Pensamiento y acción: Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bandura, J. (1997). *Auto-Eficacia: El ejercicio de control*. Nueva York: WH Freeman and Company.
- Beltrán, J. y Pérez, L. (2000). *Educación para el siglo XX*. Madrid: CCS.
- Bueno, J. (1993). *Motivación en los alumnos de bajo rendimiento académico: desarrollo y programas de intervención*. España: Universidad Complutense
- Carreras, L., Castiglione, F. y Valera, M. (s.f.). *Programa de enriquecimiento motivacional mentor (PEM)*. Gabinete psicopedagógico.
- Castellón, S. y Ledesma A. (2012). *El funcionamiento familiar y su relación con la socialización infantil*. Cuba: Contribuciones a las Ciencias Sociales.

- Chávez, A. y Espinoza, O. (2002). *Efectividad en el funcionamiento familiar*. Manuscrito no publicado. México: Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey.
- Coleman, J. (1966). *La igualdad de Oportunidades Educativas*. Washington, DC: Government Printing Office.
- Collins, W. (1994). *Las relaciones durante la adolescencia: continuidad y cambio en las relaciones interpersonales*. En Montemayor, R., Adamas, G. y Gullotta, T., *Las relaciones durante la adolescencia* (pp. 7-36). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Condori, L. (2002). *Funcionamiento familiar y situaciones de crisis de adolescentes infractores y no infractores en Lima Metropolitana*. Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Corsi, J. (2003). *Maltrato y abuso en el ámbito doméstico*. Buenos Aires: Paidós.
- Covadonga, R. (2001). *Factores vinculados al bajo rendimiento*. Revista Electrónica Complutense de Educación. Universidad Complutense. Recuperado el día 12 de abril del 2013, de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED0101120081A/16850>
- Cureces, J. (2010). *Orígenes de la conducta criminal*. Periódico frontera.
- Deci, E. y Ryan, R. (1985). *Motivación intrínseca y autodeterminación en el comportamiento humano*. Nueva York: Plenum
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2007). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- Escaño, J. y De La Serna, M. (2001). *Motivar a los alumnos y enseñarles a motivarse*. México: Aula de innovación educativa. N° 101

- Felix, L. (2005). *Motivar para el aprendizaje desde la actividad orientadora*. Investigación e Innovación Educativa.
- Flores, R. y Gómez, J. (2010). *Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- García Bacete, E. (1998). *Aproximación conceptual a las relaciones familia-escuela*. *Bordón*, 50 (1), 23-34
- García, M., Rivera, S., Reyes, I. y Díaz, R. (2006). *Construcción de una escala de funcionamiento familiar*. Facultad de Psicología. México: UNAM
- González, E. (2002). *Psicología del ciclo vital*. España: Editorial CCS
- González, P. y Núñez, J. (2005). *La implicación de los padres y su incidencia en el rendimiento de los hijos*. *Revista de Psicología y Educación*.
- González, M. (2009). *Desmotivación de los estudiantes de contaduría pública: un problema de los futuros profesionales*. *Revista virtual de estudiantes de contaduría pública*. Universidad Militar Nueva Granada.
- González, M., Tourón, J. y Gaviria, J. (1994). *La Orientación Motivacional Intrínseca-Extrínseca en el aula: Validación de un Instrumento*. *Bordón*
- González, P., Núñez, P., González, P. y García, G. (1997). *Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar*. *Psicothema*.
- Good, T. y Brophy, J. (1996). *Psicología Educativa Contemporánea*. México, D.F.: McGraw-Hill
- Guadarrama, A. (2011). *Funcionamiento familiar en estudiantes de nivel superior*. México: Universidad Autónoma del Estado de México

- Herrera, P. (1997). *La familia funcional y disfuncional, un indicador de salud*. Revista cubana de medicina general integral, 1-3.
- Hernández A. (1996). *Familia y Adolescencia: Indicadores de salud*. Organización Panamericana de la Salud. México: Fundación W. K. Kellogg
- Hernández, M. (2002). *Motivación animal y humana*. México: Manual Moderno
- Kñallinsky, E. (1999). *La participación educativa: familia y escuela*. España: Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- Lagraña, R. y D'Angelo, W. (2002). *La motivación en el proceso instructivo de una cátedra de cirugía*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Nordeste, Argentina.
- Larson, R., Richards, M., Moneta, G., Holmbeck, G. y Duckett, E. (1996). *Cambios en el diario de los adolescentes interacciones con sus familias de edades de 10 a 18 años: la separación y transformación*. Desarrollo de Psicología, 32, 744-754.
- Lazo, G. y Villa, A. (2007). *Informe final situación actual de la infancia y la adolescencia por fuera del sistema educativo santarrosano y factores que inciden en la deserción escolar*. Santa Rosa de Cabal: Secretaria de Desarrollo Social.
- López, T. (s.f). *Funcionamiento Familiar*. Centro Nueva Vida El Chamizal: UNEME – CAPA.
- Martínez, A (2010). *Importancia de los amigos y los padres en la salud y el rendimiento escolar*. España: Editorial EOS
- Martínez, R. y Álvarez, L. (2006). *Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares*. Revista Aula Abierta.

- Martínez-Pons, M. (1996). *Prueba del modelo de inducción de los padres de autorregulación académica*. España: La Revista de Educación Experimental.
- Martínez-Otero, Vi (1996). Factores determinantes del rendimiento académico en Enseñanza Media. *Psicología Educativa*, vol 11(1), 79-90.
- Maslow, A. (1991). *Motivación y Personalidad*. Madrid: Díaz de Santos
- Matthews, D. (1991). *Los efectos del ambiente escolar de la motivación intrínseca de los jóvenes de la escuela secundaria*. Revista de Educación Humanista y Desarrollo, N° 30, 30-36
- Miranda, T. (2010). *Bullying y funcionalidad familiar en una Institución educativa del distrito de comas*. Perú: universidad nacional federico villarreal. Facultad de psicología.
- Montiel, C. y Rivera, A. (1996). *Validación del inventario de funcionamiento familiar*. La Psicología Social en México, 6, 330-336.
- Moreno, T. (2000). *Evaluación de alumnos en el contexto del desarrollo de la ESO: Un estudio etnográfico*. Tesis Doctoral. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. España: Universidad de Murcia.
- Núñez, J., Albo, J., Navarro, J. y Grijalvo, F. (2006). *Validación de la Escala de Motivación Educativa (EME) en Paraguay*, en Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology, Vol. 40, N° 3, 391-398
- Olivas, A. (2006). Relaciones familiares y desarrollo adolescente. Facultad de Psicología. Universidad de Barcelona. Vol. 37, nº 3, 209-223
- Pacheres, G. (2008). *Disfuncionalidad familiar y rendimiento académico*. Perú: Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo

- Pastor, Y., Balaguer, I. y García-Merita, M. (2003). *El autoconcepto y la autoestima en la adolescencia media: análisis diferencial por curso y género*. Revista de Psicología Social.
- Polanco, A. (2005). *La motivación en los estudiantes universitarios*. Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Rinaudo, M. (2006). *Motivación para el aprendizaje de alumnos universitarios*. Revista electrónica de motivación y emoción. Nº 22
- Riverón, O., Martín, J., Gómez, A. y Gómez, C. (s.f.). *La motivación (concepto, teorías y aplicación escolar)*. Cuba: Universidad de Ciego de Ávila.
- Rosario, P., Mourao, R., Núñez, J., González, J. y Solano, P. (2006). *Escuela-Familia: ¿Es posible una relación recíproca y positiva?* España: Papales del psicólogo.
- Rosas, M. (1997). *Funcionamiento familiar y rendimiento escolar del adolescente*. México: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Sánchez, M. y Pirela, L. (2006). *Motivaciones sociales y rendimiento académico en estudiantes de educación*. Revista Scielo: Revista de Ciencias Sociales. Nº 1
- Santos - Guerra, M. (1997). *El crisol de la participación: Estudio etnográfico sobre la participación en consejos escolares de centro*. España: Escuela española.
- Santrock, J. (2002). *Psicología de la Educación*. México, D. F.: McGraw-Hill.
- Sénécal, C., Pelletier, L.G., y Vallerand, R. (1992). *Los efectos del tipo de programa académico y el sexo del estudiante en la motivación académica*. Revista de Ciencias de la Educación, 18, 375-388.

- Steinberg, L. (2001). *Sabemos algunas cosas: las relaciones padres-adolescentes en retrospectiva y prospectiva*. Revista de Investigación sobre la Adolescencia.
- Tapia, A. (1992). *Motivar en la adolescencia. Teoría, Evaluación e Intervención*. Madrid. Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Torío, L. (2004). *Familia, Escuela y Sociedad*. Revista Aula Abierta no. 83. España.
- Valle, A. (2011). *¿Por qué están desmotivados los estudiantes?: El papel de la escuela y de la familia*. Universidad de A Coruña.
- Vallerand, R., Blais, M., Brière, N. y Pelletier, L. (1989). *Construcción y validación de una encuesta de motivación en la educación (EME)*. Revista Canadiense de Ciencias de la Conducta. 21, 323-349.
- Vallerand, R. y Blanchard, C. (1998). *La educación continua y la contribución de la motivación: modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca*. Educación continua, N°136/1998-3, 15-36
- Vargas, J. (2010). *Solucionando los problemas de pareja y familia: Fundamentos teóricos y alternativas de solución a los conflictos desde la perspectiva del vínculo*. México: Editorial Pax
- Vázquez, A. y Manassero, M. (2000) *Análisis empírico de dos escalas de motivación escolar*, Revista española de Motivación y Emoción, Vol. 3, N°. 5-6
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa*. México: Pearson
- Zaldívar, P. (2006). *Funcionamiento familiar saludable*. Recuperado el 15 de Abril del 2013, de http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-temprana/funcionamiento_familiar.pdf

Zarza, O. (2009). *Los problemas de la convivencia: desmotivación, conflictividad y violencia escolar*. Revista innovación y experiencia educativa. Provincia Córdoba: Granada. Nº21

ANEXO A

CUESTIONARIO DE EVALUACION DEL FUNCIONAMIENTO FAMILIAR (EFF)

Por favor, lea cuidadosamente las instrucciones antes de contestar. A continuación presentamos una serie de enunciados. Los cuales le suplicamos contestar de manera más sincera y espontánea posible. La información que usted nos proporcione será absolutamente confidencial. Todos los enunciados se refieren a aspectos relacionados con su familia (con la que vive actualmente). Le agradecemos de antemano su cooperación. Por favor, no deje enunciados sin contestar. La forma de responder es cruzando con una X el número que mejor se adecue a su respuesta, con base en la siguiente escala:

Totalmente de acuerdo (5)

De acuerdo (4)

Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3)

En desacuerdo (2)

Totalmente en desacuerdo (1)

No.	Reactivo	5	4	3	2	1
1	Mi familia me escucha.					
2	Si tengo dificultades mi familia estará en la mejor disposición de ayudarme.					
3	En mi familia ocultamos lo que nos pasa.					
4	En mi familia tratamos de resolver los problemas entre todos.					
5	No nos atrevemos a llorar frente a los demás miembros de la familia.					
6	Raras veces platicó con la familia sobre lo que me pasa.					
7	Cuando se me presenta algún problema me paraliza.					
8	En mi familia acostumbramos a discutir nuestros problemas.					
9	Mi familia es flexible en cuanto a las normas.					
10	Mi familia me ayuda desinteresadamente.					
11	En mi familia expresamos abiertamente nuestras emociones.					
12	Me siento parte de mi familia.					
13	Cuando me enojo con algún miembro de la familia se lo digo.					
14	Mi familia es indiferente a mis necesidades afectivas.					
15	Las tareas que me corresponden sobrepasan mi capacidad para cumplirlas.					
16	Cuando tengo algún problema, se lo platico a mi familia.					
17	En mi familia nos ponemos de acuerdo para repartir nos los quehaceres de la casa.					
18	En mi familia expresamos abiertamente nuestro cariño.					
19	Me siento apoyado (a) por mi familia.					
20	En casa acostumbramos a expresar nuestras ideas.					
21	Me duele ver sufrir a otro miembro de mi familia.					
22	Me avergüenza mostrar mis emociones frente a mi familia.					
23	Si falta una decisión, intentamos una alternativa entre todos.					
24	En mi familia hablamos con franqueza.					
25	En mi casa mis opiniones son tomadas en cuenta.					
26	Las normas familiares están bien definidas.					
27	En mi familia no expresamos abiertamente los problemas.					
28	En mi familia, si una regla no se puede cumplir, la modificamos.					
29	Somos una familia cariñosa.					
30	En casa no tenemos un horario para comer.					
31	Cuando no se cumple una regla en mi casa, sabemos cuáles son las consecuencias.					
32	Mi familia no respeta mi vida privada.					

33	Si estoy enfermo (a) mi familia me atiende.					
34	En mi casa cada quien se guarda sus problemas.					
35	En mi casa no decimos las cosas abiertamente.					
36	En mi casa logramos resolver los problemas cotidianos.					
37	Existe confusión acerca de lo que debemos hacer cada uno de los miembros de la familia.					
38	En mi casa expresamos la ternura que sentimos.					
39	Me molesta que mi familia me cuente sus problemas.					
40	En mi casa respetamos nuestras reglas de conducta.					

GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN ☺

ANEXO B

ESCALA DE MOTIVACIÓN ACADÉMICA (EMA) ¿PORQUÉ VENGO AL INSTITUTO?

Escuela:

Grado:

Edad:

Sexo: (M) (F)

Instrucciones: Cada una de las cuestiones siguientes describe una razón que puede servir para explicar por qué los estudiantes asisten a clase al instituto. Por favor, para cada una de ellas indica con una “X” el grado en que corresponde con tus razones personales para venir al instituto.

Yo voy a la escuela...

Reactivos	Nada en absoluto	Poco	Medio	Mucho	Totalmente
1. Porque sin el título del instituto no encontraré un trabajo bien pagado.					
2. Porque encuentro satisfacción y me gusta aprender cosas nuevas.					
3. Porque la educación me prepara mejor para hacer carrera después.					
4. Porque me permite comunicar mis ideas a los otros, y me gusta.					
5. Sinceramente no lo sé; tengo la sensación de perder el tiempo aquí.					
6. Porque me agrada ver que me supero a mí mismo en mis estudios.					
7. Para demostrarme a mí mismo que puedo sacar el título del instituto.					
8. Para tener después un trabajo de más prestigio y categoría.					
9. Por el placer que tengo cuando descubre cosas nuevas desconocidas.					
10. Porque me permitirá escoger un trabajo en la rama que me guste.					
11. Por el placer que me produce leer escritores interesantes.					
12. Antes estuve animado, pero ahora me pregunto si debo continuar.					
13. Porque me permite sentir el placer de superarme en alguno de mis logros personales.					
14. Porque tener éxito y aprobar en el instituto me hace sentirme importante.					
15. Porque quiero llevar una vida cómoda más adelante.					
16. Por el placer que me produce saber más sobre temas que me atraen.					
17. Porque me ayudará a realizar mejor la elección de carrera o profesión.					
18. Porque me gusta sentirme completamente absorbido por lo que han escrito algunos autores.					
19. No sé bien porqué vengo al instituto, y sinceramente, me importa un rábano.					
20. Por el gusto que me produce realizar las actividades escolares difíciles.					
21. Para demostrarme a mí mismo que soy una persona inteligente.					
22. Para ganar un salario mejor en el futuro.					
23. Porque los estudios me permitirán continuar aprendiendo muchas cosas que me interesan.					
24. Porque creo que más años de estudios aumentan mi preparación profesional.					
25. Por la gran emoción que me produce la lectura de temas interesantes.					
26. No lo sé; no llego a entender que estoy haciendo en el instituto.					
27. Porque el instituto me da satisfacción personal cuando intento sacar buenas notas en mis estudios.					
28. Porque quiero demostrar que puedo aprobar y tener éxito en mis estudios.					

GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN ☺