

Influencia del acompañamiento de los padres de familia en la motivación en el aula de clase y el rendimiento escolar, de los estudiantes del grado 6º1 y 6º 2 del Colegio Parroquial Carmelitano de Bello (Antioquia)

Por

Angélica María Jaramillo Pino
Neyi Milena Londoño Muñoz
Andrea Marcela Barros Cuello

Asesores:

Juan María Ramírez

Wilson Villa

Corporación Universitaria Minuto de Dios

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

Psicología

Bello- Antioquia

2014

Tabla de contenido

1. Introducción	4
2. Resumen	8
3. Planteamiento del problema	9
4. Pregunta de investigación	16
5. Objetivos	16
5.1 Objetivo general:	16
5.2 Objetivos Específicos:	16
6. Justificación	17
7. Capítulo I: Marco Teórico	19
7.1 Acompañamiento padres de familia en las responsabilidades escolares	19
7.2 Motivación Escolar:	23
7.3 Rendimiento escolar:	33
7.4 Relaciones entre las variables objeto de estudio según lo reportado por la literatura.	39
7.5 Hipótesis del Estudio	44
8. Capítulo II: Lugar de la familia en el acompañamiento escolar	46
8.1. Definición de familia.	46
8.2 Tipos de familia	48
9. Capítulo III: Lineamientos teóricos de la psicología y la pedagogía en la motivación y el rendimiento escolar.	53
9.1 Motivación Escolar Según Piaget	58
9.2 Comportamiento en el aula de clase	61
10. Capítulo IV: Metodología	65
10.1 Tipo y diseño de la investigación:	65
10.2 Descripción de población y características	65
10.3 Muestra poblacional	66
10.4 Elaboración de instrumentos de medición	67
10.5 Métodos para someter a prueba las hipótesis	69
10.6 Trabajo de Campo	73
11.1 Caracterización general de la muestra	74
11.2 Acompañamiento de los padres en estudiantes de alto y bajo rendimiento académico	75
11.3. Motivación escolar en estudiantes de alto y bajo rendimiento académico	85
11.4 Motivación escolar y acompañamiento de los padres	100

12. Capítulo VI. Análisis de resultados	110
13. Capítulo VII. Conclusiones.....	119
14. Referencias Bibliográficas	122
Anexo 1. Cuestionarios; adaptados al contexto de aplicación, a partir de los originales.	139

1. Introducción

El presente trabajo busca explorar la influencia del acompañamiento que ofrecen los padres de familia a los estudiantes del grado 6^o1 y 6^o2 del Colegio Parroquial Carmelitano, sobre la motivación en el aula de clase y posteriormente el rendimiento escolar, puesto que para las instituciones de educación, y para el país en general, es cada vez más creciente la necesidad de incrementar la preparación de los futuros bachilleres y posteriores titulados. Esta meta depende no solo de las escuelas, colegios y demás entidades de formación, sino también de los hogares de los estudiantes. Haciendo énfasis en el ámbito de interés, no podría tenerse una formación integral en los estudiantes, únicamente con los esfuerzos del colegio, sino que además, es fundamental que los padres de familia o cuidadores de los estudiantes también coadyuven con ello.

Es así que hoy día, el acompañamiento de los padres con respecto a las responsabilidades escolares de sus hijos, es un tema en creciente estudio, como lo han evidenciado Miranda (1995), Martínez (2004), Machen, Wilson & Notar (2005). Algunos de ellos han llegado a encontrar asocio de tal grado de acompañamiento, no solo con el rendimiento académico, sino también, con respecto a la motivación de sus hijos hacia el aprendizaje. Esto hace aún más determinante el tema, puesto que dicha motivación es la base para el aprendizaje a lo largo de la vida, que se espera que logre un estudiante al egresar de las instituciones de formación.

Por lo crítico del tema, no solo desde el punto de vista de los contrastes a nivel del conocimiento, sino también desde las implicaciones prácticas para el Colegio Parroquial Carmelitano, es que se propone el presente estudio que se realizará a partir de las prácticas

profesionales, que tiene por objetivo lo siguiente: Identificar la influencia del acompañamiento de los padres de familia de los estudiantes del grado 6º1 y 6º2 del Colegio Parroquial Carmelitano, en la motivación en el aula de clase y en el rendimiento escolar, desde una perspectiva de la psicología humanista.

Saldando el anterior propósito, en el ámbito del Colegio Parroquial Carmelitano, se posibilitarían cuatro aspectos:

- Enterarse del grado de motivación de los estudiantes y de acompañamiento de los padres, en dos grupos de estudiantes: aquellos con notas favorables y aquellos con notas desfavorables.
- Contar con evidencia objetiva sobre el estado e incidencia del acompañamiento a los hijos, que sirva para retroalimentar a los padres de familia, posibilitándoles reflexionar y tomar medidas de mejoramiento sobre el tema.
- Establecer iniciativas de mejoramiento para los estudiantes que presentan un desempeño escolar desfavorable, a partir de programas, personalizados o colectivos, de fortalecimiento del acompañamiento de los padres.
- Brindar bases objetivas documentadas, sobre posibles iniciativas de fortalecimiento del acompañamiento de los padres con base en la autorregulación, y

no meramente limitadas a delegar tareas o en casos hasta hacerlas, que no hacen más que generar dependencia del cuidador.

Esta investigación está estructurada en siete capítulos:

Capítulo I: Se plantean definiciones y estudios realizados de los tres conceptos de interés de la investigación que son: acompañamiento padres de familia, motivación escolar y rendimiento escolar.

Capítulo II: Este está empleado para dar a conocer la definición de familia, algunos tipos de familia, expuestos por autores de las ciencias sociales.

Capítulo III: Se denomina como lineamientos teóricos de la psicología y de la pedagogía en la motivación en el aula de clase y el rendimiento escolar, el cual hace referencia de las definiciones de la motivación, rendimiento escolar y aula de clase según la psicología y la pedagogía.

Capítulo IV: Explica la metodología la cual está compuesta por el tipo de diseño de investigación, descripción de la población/características, muestra poblacional elaboración de instrumentos de medición, trabajo de campo, conclusiones y anexos.

Capítulo V: Presenta los resultados encontrados, al aplicar los métodos expuestos en el capítulo anterior, para estudiar la veracidad de las hipótesis planteadas.

Capítulo VI: Este capítulo presenta el análisis de los principales hallazgos encontrados, realizando, entre otros, contrastes con algunos elementos plasmados en el soporte teórico. En esta oportunidad, el principal enfoque adoptado es cualitativo, teniendo como base de interpretación la teoría humanista.

Capítulo VII: Con base en los principales resultados, se plasman las principales conclusiones generales del presente estudio.

2. Resumen

El estudio tiene como objetivo identificar la influencia que tiene el acompañamiento de los padres de familia de los estudiantes de los grados 6°1 y 6°2 del Colegio Parroquial Carmelitano, sobre la motivación en el aula de clase y el rendimiento escolar, desde una perspectiva psicológica humanista. Como prerequisite para cumplir con tal propósito, se presenta un marco referencial sobre conceptos y teorías que soportan el estudio de las tres variables de interés (motivación, acompañamiento de los padres y rendimiento escolar). Como criterios metodológicos se seleccionaron dos grupos de estudiantes, bajo un diseño transversal descriptivo.

La muestra estuvo conformada por dos grupos de estudio, cada uno integrado por diez estudiantes. Uno de los grupos forma parte de estudiantes con mejores calificaciones y el otro consta de estudiantes con bajas calificaciones. Para recolectar los datos sobre el acompañamiento se recurrió al cuestionario “Parental Inducement of Self-Regulation”, y para el caso de la motivación, se emplearon el EMA, EAML, previa adaptación al contexto de aplicación y al lenguaje común en los estudiantes de sexto grado. El análisis de los resultados permite describir cómo es el acompañamiento de los padres y el grado de motivación de los estudiantes, para los dos grupos de estudio, posibilitando comparaciones para deducir, a modo exploratorio, si se presenta alguna relación entre estas variables y el rendimiento escolar. Todo ello, analizado desde la psicología humanista, contribuyendo así a una mejor comprensión del tema, pero también presenta implicaciones prácticas para el Colegio donde se realizó el estudio.

3. Planteamiento del problema.

Norman (2009, p.28) señala que el planteamiento del problema hace referencia a un problema “científico, no ético o social”, “...lo que interesa al lector es la justificación científica del estudio en concreto”. Según ese mismo autor, el problema ha de precisar cuál es el vacío de conocimiento al que pretende aportarse respuestas, o la contradicción o controversia respecto al tema. Estas mismas aclaraciones pueden verse en Hernández, Fernández & Baptista (1999) y en el banco de frases para artículos de investigación científica, recopilados por la Universidad de Manchester (<http://www.phrasebank.manchester.ac.uk/>)

Teniendo presente estas precisiones, se da inicio a una breve ambientación al problema de investigación (vacío de conocimiento o controversia), haciendo referencia al ámbito de la institución que sirvió de prueba (Colegio), y luego, se entra a especificar tal problema desde la literatura científica. Vale anotar que la contextualización sobre el colegio se hará de forma general, garantizando que conservara el anonimato y la reserva de cualquier tipo de información que pueda prestarse para identificar a los sujetos que sirvieron de muestra.

Debido a la dinámica familiar, los adolescentes desarrollan comportamientos que se ven reflejados en el transcurso de su vida, lo cual influye de manera significativa en la formación escolar, entre otros aspectos. En la actualidad, los padres de familia se ven cada vez más inmersos en el acelerado y exigente entorno dinámico y cambiante, en el que deben responder y sobrevivir para superar las necesidades actuales y futuras que demandan los

hogares que han conformado. Esta cotidianidad veloz, sumada a la escasa educación y a las desfavorables condiciones socioeconómicas de países en vía de desarrollo, como es el caso de Colombia, pueden llevar a que los padres de familia no se dediquen lo suficiente a apoyar la formación escolar de sus hijos, dejando la mayor responsabilidad a la institución escolar, familiares, vecinos o amigos. Ello, a su vez, puede ser uno de los principales causantes del bajo rendimiento escolar en el estudiantado, tal como se ha deducido en estudios como Valdés, Martín & Sánchez (2009), quienes reportan que la ausencia de los padres de familia en el compromiso con la educación genera reacciones desfavorables ante los objetivos de estudio, en tanto que, cuando los padres participan activamente, se contribuye de manera significativa al éxito escolar del estudiante.

Haciendo énfasis en el Colegio Parroquial Carmelitano, el cual se encuentra ubicado en el barrio el Carmelo del municipio de Bello. Es una institución privada que cuenta con 16 aulas de clase con espacios reducidos, sillas en buen estado, tableros acrílicos y espacios reducidos para los juegos de los estudiantes. La planta administrativa está conformada por un padre rector, dos coordinadoras, una contadora, veintitrés docentes y dos personas encargadas del aseo del plantel educativo; la formación que ofrece es desde pre-jardín hasta once de bachillerato, la población de los estudiantes pertenece a estratos uno, dos y tres.

Delimitando a 6°1 y 6°2, grados a partir de los cuales se extraerá la información a contrastar mediante el presente estudio, se observan estudiantes con dificultades académicas las cuales se reflejan en las notas que obtienen al final de cada periodo escolar. Además, a través de talleres reflexivos, asesorías psicológicas, análisis en los espacios libres (descansos, jornadas recreativas) y actividades en el aula de clase, se han identificado, en algunos

estudiantes, comportamientos agresivos, pasivos, desinteresados y que no acatan las sugerencias de los docentes. A su vez, llama la atención que estos estudiantes presentan dificultades familiares y personales, que probablemente tengan algún asocio con las actitudes hacia el aprendizaje y el bajo rendimiento escolar; más aún cuando se trata de una población adolescente, que está atravesando cambios corporales, mentales y ambivalencias sentimentales que afecta sus respuestas ante cualquier circunstancia, en este caso de demanda escolar (Aberastury & Knobel. 1994).

Esta sospecha se soporta en que, uno de los aspectos que incide en la motivación en el aula y hasta en el rendimiento académico, como podrá verse en el marco teórico, tiene su origen en fenómenos familiares. Al respecto, hay evidencia que precisa que “en la relación padres- escuela, los hijos no solo elevan su nivel de rendimiento escolar, sino que además, desarrollan actitudes y comportamientos positivos” (Hernández & López, 2006, pág.13).

A pesar de lo expuesto, en el nombrado centro educativo no existe evidencia académica que señale en qué medida los padres de familia están acompañando a sus hijos en las responsabilidades escolares, ni tampoco sobre el grado de motivación de los estudiantes en el aula; solo se posee evidencia de notas desfavorables en varios estudiantes, con pérdidas frecuentes de materias, entre otros indicios basados en la percepción de los docentes (sin un estudio formal), y en sesiones de acompañamiento psicológico dados en el ejercicio de la práctica en psicología.

Estos últimos indicios reflejan que algunos padres de familia se muestran desinteresados ante los llamados que hace la institución, con el fin de que conozcan el proceso educativo de sus hijos; en otros casos, cuando acuden a los llamados, no en todos los casos atienden las sugerencias hechas por los docentes, a fin de que sus hijos mejoren en el ámbito escolar. Al respecto, es común que los padres de familia se justifiquen por las diferentes jornadas de trabajo, por sus pocos conocimientos, economía, entre otras situaciones externas, siendo este comportamiento coherente con hallazgos reportados por Brunner & Elacqua (2004).

Como se mencionó, estos son indicios de un problema que amerita evidencia empírica sustentada en un estudio nunca antes realizado en el Colegio Parroquial Carmelitano, que permitirá esclarecer en qué grado los padres de familia están acompañando a sus hijos en las responsabilidades escolares, así como también, cómo este grado de acompañamiento influye en la motivación de los estudiantes y en el rendimiento académico.

Por otra parte, precisando el problema desde la literatura científica (vacío de conocimiento o contradicción), vale considerar que uno de los debates más significativos en el ámbito escolar es la identificación y análisis de los factores determinantes del rendimiento académico (Mella & Ortiz, 1999; Vera, Chacón, Ulloa & Vera, 2004; Espinoza & Campoverde, 2013). Los avances en este complejo tema, han llevado a un interés creciente por estudiar las relaciones entre el rendimiento académico y variables alusivas al estudiante, entre ellas la motivación en el aula (Sánchez, Valdés, Gantús & Vales, 2011), pero también al entorno familiar que lo rodea (Martínez, 2004; Machen, Wilson, Notar, 2005). Sobre este último, más recientemente ha venido tomando fuerza el enfoque de la autorregulación que los

hijos perciben en sus padres, denominada como autorregulación parental, conformada por cuatro dimensiones: modelado, estímulo, facilitación, recompensa (Martínez, 1996). Al respecto, reciente evidencia señala que tal acompañamiento tiene incidencia en el rendimiento académico a través de variables personales (González, Núñez, Álvarez, González, Roces, González, Muñiz & Bernardo, 2002). Sin embargo, este enfoque del acompañamiento, si bien cobra cada vez más importancia en la comunidad académica en comparación con el clásico modelo cognitivo, es declarado como una corriente aún en infancia y, por tanto, aún no se cuenta con evidencia suficiente para generalizar las conclusiones hacia todo tipo de contexto escolar (Martínez, 1996; González, et al. 2002).

Es así, que tradicionalmente el acompañamiento de los padres se ha visto desde la implicación en las actividades del colegio, la preocupación por las tareas de los hijos, apoyo económico, entre otros (Rocha, 2013); es decir, aspectos notoriamente externos, que pueden no ser interiorizados por el estudiante. Adicional a ello, los resultados entre acompañamiento, rendimiento y otras variables personales no necesariamente son consistentes. Por ejemplo, Morales, et al. (1999) encuentra que el acompañamiento parental influye de forma directa en el rendimiento. En cambio, González, et al. (2002) concluyen que influye positivamente, pero de forma indirecta a través de variables personales. Por otra parte, González, (2003, p.256) no encuentra significativos todos los factores del acompañamiento; por ejemplo, con respecto a la recompensa, señala que este tipo de factores externos pueden ser contraproducentes para la responsabilidad frente a los logros de los hijos.

Si bien el enfoque tradicional ha contribuido a una aproximación significativa al tema, los desafíos futuros propuestos por diversos estudios llaman la atención sobre la necesidad de

llevar a cabo investigaciones que permitan comprender las posibles relaciones entre la familia, la escuela y el estudiante (en sus múltiples dimensiones) pero bajo una perspectiva de autorregulación.

Por consiguiente, diversos autores señalan una serie de desafíos de estudio, que nutran el conocimiento científico al respecto; entre ellos, cabe mencionar: (1) llevar a cabo estudios que permitan comprender tales relaciones en otros contextos, como por ejemplo, colegios públicos, privados, países, grados académicos, etc. (Broc, 2006; Barca, et al., 2012). (2) Realizar estudios comparativos en muestras de estudiantes con alto y bajo rendimiento, sustentados también en elementos cuantitativos y cualitativos (Balarin & Cueto, 2008). (3) Considerar nuevas variables personales, propias del estudiante, de su interacción con el docente, entre otras (Bueno, 1993). (4) Se precisan mayores estudios sobre la corriente emergente de acompañamiento autorregulado, que dé lugar, a futuro, a la generalización de los hallazgos o a la identificación de particularidades contextuales (Balarin & Cueto, 2008; Barca, et al., 2012).

En pocas palabras, a la fecha, ha habido poco debate sobre la influencia del acompañamiento parental autorregulado sobre el rendimiento escolar y, según González, Willems & Doan (2005, p. 99), la influencia del acompañamiento sobre la motivación del estudiante “es un tema que solo recientemente se ha investigado”.

En esa vía, el presente estudio se enmarca en esta nueva perspectiva del acompañamiento parental, con el fin de aportar evidencia, de tipo exploratorio y de base

cualitativa-cuantitativa, que lleve a una mejor comprensión de las relaciones entre esta variable familiar, y otras del estudiante (motivación escolar y el rendimiento académico).

Para incrementar el valor académico del presente estudio, en la misma línea de Bueno, (1993), Espinoza & Campoverde, (2013), entre otros, quienes resaltan la necesidad de ampliar el alcance de las variables personales del estudiante, se estudiará la relación entre acompañamiento parental (autorregulado), motivación y rendimiento considerando dos corrientes teóricas de motivación escolar: expectativa-valor y atribuciones causales. Cada corriente se abordará a través de los modelos EMA (Manassero & Vásquez, 1997) y EAML (Manassero & Vásquez, 1998), cada uno en dos versiones diferentes: Las versiones originales y otras recientemente adaptadas por Núñez, Fontana & Pascual (2011), lo cual permitirá contrastar y analizar la posible influencia del acompañamiento frente a cuatro modelos de motivación escolar (EMA97 y 2011; y EAML 98 y 2011), lo cual no fue encontrado, tal cual, en la extensa revisión de literatura llevada a cabo.

Desde una mirada práctica, la necesidad de este trabajo se sustenta también en otros desafíos plasmados en la literatura: (1) necesidad de que los padres comprendan cómo debe ser su función, en la actualidad, con respecto al acompañamiento de sus hijos en las responsabilidades escolares (Balarin & Cueto, 2008); (2) qué conozcan que consecuencias puede generar la presencia o la ausencia de este acompañamiento en variables personales del hijo y en el rendimiento académico; (3) las instituciones están llamadas a comprender las relaciones entre estas variables, entre otras, a fin de establecer programas que ayuden a sensibilizar y dinamizar la participación de los padres en las responsabilidades académicas de sus hijos (Arboleda, 2005; Balarin & Cueto, 2008).

4. Pregunta de investigación

¿Cómo influye el acompañamiento de los padres de familia de los estudiantes del grado 6^o1 y 6^o2 del Colegio Parroquial Carmelitano sobre la motivación en el aula de clase y el rendimiento escolar?

5. Objetivos

5.1 Objetivo general:

Identificar la influencia del acompañamiento de los padres de familia de los estudiantes del grado 6^o1 y 6^o2 del Colegio Parroquial Carmelitano, en la motivación en el aula de clase y el rendimiento escolar, desde una perspectiva de la psicología Humanista.

5.2 Objetivos Específicos:

- Identificar el acompañamiento escolar que hacen los padres de familia a los estudiantes del grado 6^o1 y 6^o2 del Colegio Parroquial Carmelitano.
- Determinar el grado de motivación escolar que presentan los estudiantes de 6^o1 y 6^o2 del Colegio Parroquial Carmelitano.
- Identificar si los estudiantes con alta motivación en el aula, así como los que tienen mejor desempeño escolar, reciben más acompañamiento de los padres, que aquellos que no presentan estas características.

6. Justificación

La presente investigación pretende identificar la influencia del acompañamiento de los padres de familia de los estudiantes del grado 6^o1 y 6^o2 del Colegio Parroquial Carmelitano, en la motivación en el aula de clase y el rendimiento escolar, desde una perspectiva de la psicología Humanista. Los padres de familia están inmersos a las nuevas dinámicas del entorno económico, social y cultural, en el cual deben responder activamente a las necesidades que demandan los hogares, para que así estos puedan sobrevivir en el presente y en el futuro. Este devenir constante en la cotidianidad del añorado desarrollo socioeconómico que se presenta en Colombia, hace viable pensar que quizá, los padres de familia no se dediquen lo suficiente a la aportación del desarrollo académico de sus hijos, dejando así esta responsabilidad a terceros, como: vecinos, amigos, familiares (abuelos, tíos/as, etc.) y a la propia institución educativa.

Consecuentemente en el ya mencionado centro educativo, en la actualidad no existe evidencia académica, en la que se aclare el acompañamiento que ofrecen los padres de familia a los estudiantes en las responsabilidades escolares, así mismo no hay evidencia sobre la motivación que presentan los estudiantes en el aula, solo se conocen las notas desfavorables de algunos estudiantes, a causa de la pérdida de materias, de percepciones de profesores (de lo cual no se posee un estudio formal) y de ciertas sesiones de acompañamiento brindadas por practicantes de psicología.

Es por esto, que esta investigación es realizada con el fin de proporcionar desde una perspectiva psicológica (Humanista) un análisis de la posible influencia que tiene el

acompañamiento ofrecido por los padres de familia de los estudiantes del grado 6^o1 y 6^o2, del Colegio Parroquial Carmelitano, en la motivación en el aula de clase y en el rendimiento escolar. En lo cual se tendrá en cuenta aspectos como: la identificación del acompañamiento que ofrecen los padres de familia, la identificación del grado de motivación que presentan los estudiantes, conocer el desempeño escolar de estos, pues esto conlleva a determinar si los estudiantes que presentan alta motivación en el aula de clase, es por causa de un mayor acompañamiento de los padres, o si bien los estudiantes que presentan alto rendimiento escolar, es a causa de un acompañamiento constante de los padres de familia.

Además de que se aportará conocimiento de utilidad para el colegio objeto de estudio, que apoye el proceso racional de toma de decisiones, también se brindarán elementos teóricos y metodológicos que pueden ayudar a una mejor comprensión del tema en este y en otros contextos, así como también, se hace viable brindar desafíos por superar a través de estudios futuros.

7. Capítulo I: Marco Teórico

A continuación, el presente marco teórico se estructura de acuerdo con los tres conceptos objeto de estudio de esta investigación que son: acompañamiento de los padres de familia en las tareas escolares, motivación en el aula de clase y rendimiento escolar, en cada caso se comenzará por exponer la definición y algunos estudios según los aportes dados de la literatura consultada.

7.1 Acompañamiento padres de familia en las responsabilidades escolares

Sobre este concepto se busca explorar si incide en la motivación escolar y en el rendimiento de los estudiantes, en el ámbito de los grupos 6^o1 y 6^o2 del Colegio parroquial Carmelitano del municipio Bello-Antioquia. Para adoptar una definición precisa de un concepto tan abstracto, vale comenzar con algunas definiciones relacionadas que ofrece la literatura:

De acuerdo con Planella (2008), el acompañamiento se entiende como compartir con otro(s) el propósito de lograr algo; que en el ámbito escolar se puede referir a metas académicas (internas o externas). En este mismo ámbito, con base en Quizhp (2012), este concepto puede entenderse como la ayuda que ofrecen los padres a los hijos, para afrontar las tareas escolares y extraescolares de la escuela, con miras a que el hijo/a obtenga un buen desempeño y haya una adecuada relación familiar.

Analizando las definiciones expuestas, puede decirse que el acompañamiento de los padres con respecto a la escuela trasciende en el simple apoyo en la tarea, comprendiendo aspectos hasta emocionales y de ejemplo, que fortalecen la educación del estudiante, no solo en lo académico, sino también en su formación como ciudadano ético, responsable, etc. Es entonces este un concepto complejo de lo que aparenta su nombre de “acompañamiento”, ya que se le otorga una importancia formadora del estudiante, que lo puede marcar a lo largo de la vida.

Martínez (1996) posibilita entender el acompañamiento de los padres desde la autorregulación, compuesto por cuatro factores: modelado (ejemplo a seguir), estimulación/apoyo motivacional (favorecer perseverancia de los hijos ante adversidades), facilitación/ayuda (proveer recursos y medios para ayudar al aprendizaje de los hijos) y recompensa (reforzar conductas de autorregulación), lo cual se materializa a través de la escala *Parental Inducement of Self-Regulation* que consta de 20 ítems (5 para cada factor). Respecto a este enfoque, González, Núñez, Álvarez, González, Roces, González, Muñiz & Bernardo, (2002b) comprobaron que la autorregulación de los padres, percibida por los estudiantes, está relacionada de forma positiva con la autoconfianza de los hijos en lo académico y con el rendimiento escolar. El modelo de comportamiento autorregulado de los hijos es catalogado por González, et al. (2003) como una reciente línea de investigación en el tema, en comparación con el clásico modelo cognitivo¹. Es más, ese mismo estudio parte de la escala de Martínez (1996) y la adapta a su contexto específico bajo el nombre de

¹ Comportamiento autorregulado: Es la manera en como los estudiantes ejercen control de su comportamiento mediante el modelo, el estímulo, la facilitación y las recompensas de sus padres. (Martinez,1996)

“Cuestionario de Evaluación de la Inducción Parental a la Autorregulación” para profundizar en las relaciones causales en las que participa esta variable. A continuación, se presenta la definición de los factores que componen el cuestionario, conservando la redacción original para no generar sesgos en la interpretación de los factores (pág.214-215):

Modelado: Comportamiento de los padres que muestran la motivación para aprender la fijación de metas, el uso de estrategias y automonitoreo, se asume que los padres que demuestran este tipo de autorregulación en la vida cotidiana del niño, probablemente ayude en el comportamiento de su desarrollo social.

Estímulo: Cuando un niño comienza a imitar el comportamiento de los padres, en un primer momento puede dejar de actuar en el mismo nivel de estos, por lo tanto, se puede desmotivar en los nuevos intentos de imitación, bajo estas circunstancias es importante que los padres estimulen al niño con todas las afirmaciones posibles porque se asume que la inclusión de los padres en la cara del fracaso temprano, ayuda a autorregular el comportamiento del niño, para que persista en alcanzar sus propósitos personales.

Facilitación: A menudo, el modelado de los padres y el estímulo por sí solo no son suficientes para permitir que un niño llegue a ser autorregulado en su desempeño académico. Muchas veces es necesario facilitar los esfuerzos del niño, suministrándole recursos claves como: un lugar tranquilo para estudiar y los materiales para realizar las tareas. Es importante animar al niño a ir más allá del comportamiento modelado para que explore formas de hacer las cosas de acuerdo a lo

que ha aprendido, pues se supone que la inclusión de los padres facilita la autorregulación, lo cual puede ayudar al niño a alcanzar el éxito.

Recompensa: Como es bien conocido, un comportamiento que es recompensado es más probable que sea repetido que el comportamiento que no fue recompensado, es así que este es un ingrediente importante en el momento que se produzca la autorregulación del niño. Se supone que la inclusión de las recompensas de los padres como parte del marco actual de un niño cuyos intentos de autorregulación son recompensados tiene más probabilidades de continuar intentando hasta el punto de dominar que un niño cuya autorregulación de intentos no son recompensado.

Los factores antes nombrados básicamente muestran como el prototipo de los padres puede ayudar a que el estudiante logre en el ámbito escolar la proyección de metas, implementación de estrategias y motivación en la realización de los objetivos académicos, permitiendo de esta manera su propia autorregulación sin dejar a un lado que los padres deben estimular constantemente a sus hijos para evitar el incumplimiento de sus metas, siendo estos facilitadores en el aprendizaje de sus hijos y remunerando el esfuerzo que estos hacen para conseguir su propósito académico.

A raíz de lo expuesto, se considera de utilidad seguir en la vía de la línea de investigación que considera el acompañamiento de los padres desde la inducción a la autorregulación; primero por ser una línea emergente que se ubica más con la corriente constructivista, tomando al estudiante como el eje de aprendizaje y donde él mismo encuentra las respuestas que busca mediante su propia experiencia y la interacción con el entorno.

En términos generales, esto se ajusta más al enfoque de darle el ejemplo, el estímulo, la recompensa, la ayuda y los recursos para que el mismo estudiante adquiriera, por sí solo, comportamiento autorregulados en el contexto académico, ello significa que el estudiante se autogestiona (consciente, planificador y estratégico) en cuanto a la definición y logro de las metas de aprendizaje (Zimmerman & Schunk, 2001; Pujol, 2008).

Luego de precisar la teoría y modelo de medición del acompañamiento escolar que se asume en este estudio, vale precisar la pertinencia de incluirla como concepto independiente. Para ello, basta con aportar algunos de los muchos estudios que relacionan los factores familiares con los resultados escolares: Martínez (2004); Machen, Wilson & Notar (2005), y el mismo González, et al. (2002a).

7.2 Motivación Escolar:

Para entender la motivación escolar es preciso explorar este concepto, el cual fue introducido por Tolman (1925). En términos prácticos, se refiere a un fenómeno psicológico latente que representa aquel estado que impulsa al sujeto a realizar algo (Godefroid 1991; Legendre, 1993; Raynal; Rieunier, 1997, citados por Valenzuela, 2007). Al ser un constructo se sabe que existe a través de una concepción teórica más no es observable de forma directa sino por medio de indicios, hechos, incidentes críticos que lo caracterizan.

Este constructo hace presencia en variedad de situaciones, contextos, individuos; sin embargo el interés de esta investigación es entenderlo en el ámbito escolar. Es así que al

delimitar hacia la motivación escolar se encuentran variedad de definiciones, pero en términos generales convergen hacia una misma idea. Evidencia de ello puede notarse al estudiar las siguientes definiciones:

- “Proceso general por el cual se inicia y dirige una conducta hacia el logro de una meta relacionada con el aprendizaje” (Sánchez, Valdés, Gantús & Vales, 2011, pág.3).
- Conglomerado de determinantes que dirigen al estudiante a comprometerse y adoptar comportamientos propicios para lograr sus propios objetivos de aprendizaje, superando las dificultades que le surjan (Archambault, & Chouinard, 1996).
- Estado dinámico que incita al estudiante a elegir, comprometerse, y perseverar en una actividad, de modo que logre los objetivos propuestos (Viau, 1997).

Puede verse que en las definiciones expuestas prevalece en primera instancia el sujeto, que en este caso es el estudiante debido al contexto escolar, pero además se habla de un estado interno, cambiante, que surge en tal sujeto y que lo encamina hacia una determinada actividad, en este caso de aprendizaje, para poder alcanzar unos objetivos de aprendizaje que él ha reconocido y decidido lograr. Entonces es posible hablar de cuatro elementos: el estudiante, el estado que vive el estudiante, la tarea y el propósito final.

La pregunta ahora es por qué existiendo en todo proceso de aprendizaje el estudiante y la tarea, no siempre hace presencia el mencionado estado, ni tampoco ese propósito personal del estudiante. Esta es precisamente la razón por la que según (González, 2003, pág. 251) “la motivación escolar es el tema que más interrogantes y demandas plantea en la práctica educativa”. Es así que, entendido el concepto de motivación escolar, se analizará su estructura; es decir, aquellos factores o variables que la componen.

De acuerdo con Mannasero & Vásquez (1997) la motivación escolar está compuesta por cuatro factores: Motivación extrínseca internalizada (MEI), motivación extrínseca (regulación externa), motivación intrínseca (MI), los cuales agrupa en una escala denominada Escala de Motivación Académica (EMA), que consta de 28 ítems. Esta misma escala, Núñez, Fontana & Pascual, (2011) la adaptan agregando un factor más, denominado motivación intrínseca vocacional (MI-V). Las estructuras de ambas propuestas se precisan en la tabla 1.

Tabla 1. Factores e ítems de la escala de motivación académica en sus dos versiones

Escala de Motivación Académica Manassero& Vásquez, (1997)	Núñez, Fontana & Pascual, (2011)
F1 Motivación Extrínseca Internalizada (MEI) Ítems: 7,28, 13, 27, 21,6, 14.	Motivación Extrínseca Internalizada (MEI) Ítems: 7, 28, 13, 27, 21, 6,14.
F2 Motivación Extrínseca (Regulación externa) Ítems: 8, 22, 15, 1, 10, 17, 24,3.	Motivación Extrínseca Pura (ME). Ítems: 22, 8,15 y 1.
F3 Motivación Intrínseca (MI) Ítems: 18, 11, 25, 9, 2, 4, 16, 23,20.	Desmotivación (equivalente a F4original) Ítems: 19, 26, 5,12.
F4 Desmotivación Ítems: 19,26, 5,12.	Motivación Intrínseca Pura (MI-P) Ítems: 18 y 11
F5 Ítems: 17, 9, 23, 3, 10, 16,24, 25,2 y 4.	Motivación Intrínseca Vocacional (MI-V)

Fuente: Núñez, Fontana & Pascual, (2011)

Los ítems del EMA tanto la versión 97 y 2011 se encuentran en el anexo 1, adaptados, en lenguaje y desde una propuesta de las autoras, al contexto de aplicación, conservando la esencia como tal de cada ítem. A continuación, se presenta la definición de cada factor, desde la redacción original de los mismos, pág. 363-364:

“F1 Motivación Extrínseca Internalizada (7 ítems): Conductas que obedecen a razones interiorizadas por la persona, razones externas que se han convertido en internas. Se concreta en los ítems referidos a la demostración ante uno mismo de la propia valía y capacidad personal.”

“F2 Motivación Extrínseca (8 ítems): Corresponde a obligaciones y conductas reguladas mediante recompensas. Recoge los ítems referidos al prestigio de un buen trabajo, ganar más dinero, llevar una vida más cómoda, escoger el trabajo que se quiera, realizar una mejor elección de carrera, así como el aumento de la preparación profesional.”

“F3 Motivación Intrínseca (9 ítems): Motivación para conocer, para rendir y para experimentar. Necesidad de saber, comprender y buscar el significado de las cosas, la implicación en la actividad por la satisfacción obtenida cuando se intenta crear o lograr algo y la intervención en una actividad que resulte emocionante, sensorial o estética. Recoge el gusto y la emoción de leer escritores interesantes, la satisfacción por aprender cosas nuevas y poder comunicar las ideas propias y personales a otros.”

“F4 Desmotivación (4 ítems): Desinterés, desgana y apatía ante la asistencia a clase. Se manifiesta en el no saber por qué se va al colegio /instituto, la sensación de estar perdido el tiempo y la duda acerca de si continuar o no estudiando.”

Por su parte, Roces, Tourón & González (1995) presentan el cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación II (CEAM II), una adaptación del (CEAM I) en inglés MSLQ, versión 1991 (Pintrich & Cols, 1991, pág. 3) que básicamente contempla más factores en la dimensión de estrategias de aprendizaje. Haciendo énfasis en la variable de interés, el (CEAM II) aborda la motivación escolar a través de 30 ítems integrados en seis factores: Elaboración, concentración, ayuda de otros, organización, esfuerzo y metacognición que se componen de expectativas (creencias de control y de autoeficacia), de valor (metas intrínsecas, extrínsecas, valor de la tarea) y afectivos (ansiedad en los exámenes).

Como se puede observar en los estudios expuestos no existe un consenso en cuanto a los componentes de la motivación en el ámbito educativo. Esto mismo es expresado, por ejemplo, por Manassero & Vásquez (1997), quienes corroboran la variedad de enfoques de estudio, desde las expectativas de consecución de metas, motivaciones personales, creencias, interacciones entre características situacionales y variables disposicionales, entre otras, lo que es acorde con los instrumentos expuestos.

A pesar de ello, estos mismos autores son algunos de los que vislumbran dos corrientes teóricas emergentes. Una de ellas, asociada al propio individuo, considerando sus creencias, valores, expectativas, abarcando factores como: autoconcepto, autoestima, etc. esta

se debe al modelo de expectativa – valor (Atkinson, 1957). La otra corriente señala que la motivación se desarrolla considerando las “adscripciones causales” que enmarcan las conductas motivadas y las consecuencias de tales conductas, denominándose teorías atribucionales (Weiner, 1986).

La primera, basada en el “yo”, se ubica el EMA (motivación intrínseca, extrínseca, y desmotivación), en tanto que en la segunda se ubica el EAML. Al respecto, Manassero & Vásquez (1997) compararon las escalas EMA y EAML, y las asociaron con variables de rendimiento escolar, encontrando mayor poder de explicación en los resultados escolares (notas) a través de la escala basada en lo causal o atribucional denominada Escala de Motivación al Logro (EAML) Manassero & Vásquez (1998) formada por 22 ítems, los cuales se agruparon en cinco factores: motivación de interés, motivación de tarea/capacidad, motivación de esfuerzo, motivación de examen, y motivación del profesor; además, la puntuación total de la escala se ha denominado motivación causal. Esta misma escala la proponen Núñez, Fontana & Pascual, (2011) la cual adaptan en cuatro factores: Motivación de interés y esfuerzo, motivación de capacidad y confianza, motivación profesor, motivación de satisfacción. Ambas estructuras se exponen en la tabla 2.

Tabla 2. Factores y e ítems de la escala atribucional de motivación de logro (EAML).

Manassero& Vásquez (1998)	Núñez, Fontana & Pascual, (2011)
F1 Motivación de Interés Ítems: 12,11, 13, 15, 20.	Motivación de Interés y Esfuerzo Ítems: 12, 6, 11, 18, 15, 13, 17 y 20.
F2 Motivación Tarea- Capacidad: Ítems: 8, 10, 7, 9, 21.	Motivación de Capacidad y confianza Ítems: 10, 21, 9, 19, 7, 14.

F3 Motivación de Esfuerzo Ítems: 6, 17, 18 y 19.	Motivación Profesor Ítems: 16 y 5.
F4 Motivación de Examen Ítems: 14,1, 3 y 5.	Motivación de Satisfacción Ítems: 3 y 1.
F5 Motivación de Profesor Ítems: 16 y 22.	

Fuente: Núñez, Fontana & Pascual, (2011)

Los ítems del EAML tanto la versión 98 y 2011 se encuentran en el anexo 1, también adaptados, en lenguaje y desde una propuesta de las autoras, al contexto de aplicación, conservando lo esencial de cada ítem. A continuación, se presenta la definición de cada factor, desde la redacción original de los mismos, pág. 364-365:

“F1 Motivación de Interés (5 ítems): Recoge el interés como causa principal del factor, y además, ítems referidos a la importancia concedida a las calificaciones, la satisfacción en el estudio, el afán por sacar buenas notas y las ganas de aprender”

“F2 Motivación tarea capacidad (5 ítems): Presenta el binomio formado por la facilidad/dificultar de la tarea y la capacidad como causas principales. Ambas son dimensiones en general estables e incontrolables (no intencionales y globales). Los demás ítems tienen que ver con lo que la literatura denomina "expectativas", la esperanza de obtener un criterio resultado en el futuro, confianza de obtener buenas notas, probabilidad de aprobar la asignatura y la frecuencia con que se terminan con éxito las tareas.”

“F3 Motivación de esfuerzo (4 ítems): La carga principal cae en el esfuerzo sin duda una de las causas más frecuentes de atribución al éxito; le acompañan otros ítems, como la persistencia en la tarea, las exigencias autoimpuestas respecto al estudio y la constancia en el trabajo ante las dificultades.”

“F4 Motivación de examen (4 ítems): Expresa la influencia de los exámenes en la determinación de las calificaciones, asociando la satisfacción con la calificación pasada y el grado en que las calificaciones se corresponden con lo que el alumno esperaba y la justicia de las notas recibidas.”

“F5 Motivación de profesor (2 ítems): Presenta la estructura más sencilla, con solo dos ítems: uno referido al conocimiento del profesor y otro al aburrimiento en las clases.”

A pesar de las bondades de la escala EAML, Álvarez, Núñez, Hernández, González & Soler (1998), en un estudio teórico, precisa la importancia de considerar varios modelos, señalando cinco componentes macro para la motivación: metas (de aprendizaje y de rendimiento), percepción de competencia (alta, media, baja), atribuciones (de la capacidad, del esfuerzo, de la suerte y de la dificultad de la tarea).

Considerando las definiciones, enfoques de estudio y teorías, la motivación escolar, por evaluar en este proyecto, partirá de los enfoques basados en el individuo y en lo causal, recurriendo a las escalas EMA y EAML, debidamente validadas por estudios de referencia de

(Mannasero & Vásquez 1997-1998), (Núñez, Fontana & Pascual 2011). Las cuales son pertinentes en este estudio realizado desde la teoría humanista, debido a que permiten evaluar la motivación extrínseca de la cual Maslow hace referencia a aquello externo en donde el sujeto se demuestra así mismo sus propias capacidades, además evalúan la motivación intrínseca la cual permite conocer la capacidad e interés que demuestra el estudiante por aprender y encontrar por sí mismo el significado de las cosas (Rogers). Hay que tener en cuenta que ambas miden factores personales que permiten conocer que tan motivado o desmotivado se encuentra el estudiante ante el estudio, cuáles son sus metas y que implicaciones tienen las recompensas para autorregular su comportamiento ante las responsabilidades escolares.

Aclarando lo anterior, es pertinente que se tenga una mirada sobre el tema en cuestión desde de la psicología. Ya que existe variedad de teorías desde la psicología acerca de la motivación, pero en esta investigación se tendrá en cuenta y se aclarará este término desde el enfoque humanista, puesto que está articulado con la forma de como los investigadores observan y analizan el problema planteado.

La psicología humanista, en términos generales, destaca en la motivación aspectos como: “la libertad personal, la elección, la autodeterminación y el anhelo de desarrollo personal” (Mesonero, 1995, pág. 459). Maslow la denomina Autorrealización, pero también, se puede concebir y nombrar como motivación interna, la cual hace parte del nivel superior en la jerarquía de necesidades del ser (Mesonero, 1995, pág. 460): “Nivel superior: necesidades de ser: Autorrealización, apreciación estética, logro intelectual, nivel inferior: necesidades de deficiencia: Autoestima, pertenencia, seguridad, supervivencia.”

En este sentido, cuando las necesidades de deficiencia no son atendidas, se aumenta la motivación para encontrar formas de satisfacerlas; contrario sucede con las necesidades de ser, pues cuando estas son atendidas no cesa en la persona la motivación para calmarlas, sino que crece para lograr una futura satisfacción. Esta teoría tiene ciertas implicaciones en lo que se refiere a la satisfacción de las necesidades superiores, pues al tener un estudiante éxito, en la dominación de un concepto o conocimiento, esto puede incrementar la motivación y la determinación de objetivos más altos (Mesonero, 1995).

Por consiguiente, la teoría de las necesidades de Maslow (citado en Henson & Eller, 2000) propone que la motivación para alcanzar metas se debe a la tensión creada por las necesidades insatisfechas. Si las personas tienen necesidades fisiológicas, de seguridad, de amor y de estima, estarán motivadas a la realización de algunas actividades que les permitan satisfacer esas necesidades. Entonces, si las necesidades son satisfechas, los sujetos quedan motivados a satisfacer sus necesidades de conocimiento, comprensión, estéticas y de autorrealización.

El planteamiento de esta teoría en el ámbito escolar, es que si la necesidad de aprender es de orden superior, solo estarán motivados los estudiantes que tengan satisfechas las necesidades básicas o de deficiencia, por lo cual si se quiere que el estudiante este motivado para las actividades en el aula de clase, pero primero se debe tener conciencia del estado en que se encuentra este, es decir, en qué medida tiene satisfechas las necesidades inferiores (Castejón & Navas, 2010).

7.3 Rendimiento escolar:

El concepto de rendimiento escolar se entiende, según Morales, et al. (1999, pág. 58) como un “resultante del complejo mundo que envuelve al estudiante.” Vera, et al. (2004, pág. 12) lo señala como “la capacidad que tiene el estudiante para lograr sus objetivos académicos.” Por su parte Cuevas (2001, pág. 48), lo muestra desde una concepción más integral, definiéndola como “un proceso vivencial y dinámico de interrelación entre prácticas, interacciones sociales y formaciones psicológicas del estudiante, en el que este se va formando una autovaloración, expectativas e implicaciones prácticas como sujeto concreto y singular en relación con el estudio y la escuela”.

Buscando entender los factores que lo integran, el rendimiento escolar puede verse desde variedad de perspectivas y disciplinas, pero en este estudio se desea darle una mirada basada en un enfoque práctico, acorde con las medidas de desempeño estandarizadas en el sistema educativo actual en Colombia, el cual aplica y puede observarse en la realidad del colegio objeto de estudio.

Con base en ello, el rendimiento escolar puede verse desde dos enfoques, uno netamente cuantitativo observado a través de las calificaciones numéricas obtenidas por los estudiantes, y el otro cualitativo, el cual se debe a la percepción de los profesores sobre el desempeño de los estudiantes considerando variedad de situaciones, entre otros aspectos propios de la compleja condición del estudiante. Ninguna de las dos puede considerarse una medida exacta, pero sí se constituyen en indicios del desempeño, que pueden observarse y a los que puede accederse en la institución en la que se llevará a cabo el presente estudio.

Además, el primer enfoque, el de las notas, también es catalogado como el más usual para explorar el rendimiento escolar, el cual es empleado, por ejemplo, por Manassero & Vázquez (1997) para explorar cómo influye la motivación al logro en el nombrado rendimiento en un contexto específico. También Mella & Ortiz (1999) nombran esta variable, pero adicionan la inasistencia a clase y la repetición de cursos. Esta variable cuantitativa (calificaciones) también fue empleada por Martínez & Herrera (1988), pero adicionalmente, con un enfoque más cualitativo, los autores observaron la redacción de los estudiantes sobre un tema específico asignado y los trabajos de clase (cuadernos), así como las valoraciones cualitativas que la maestra plasmaba sobre sus estudiantes.

Adicional a los indicadores de rendimiento escolar mencionados, otra vía es diseñar instrumentos o pruebas específicas para evaluar determinados desempeños escolares, como lo menciona Martínez (1986), pero que también en su estudio recurre a las calificaciones de los estudiantes para explorar tal rendimiento en asocio con otras variables. Aparte de también considerar las calificaciones, Erazo, Amigo, Andraca & Bustos, (1998, pág. 1), recurren a otros dos indicadores de rendimiento escolar: “antecedentes de repetición del año anterior y trastornos de aprendizaje diagnosticado por psicopedagoga”.

Otro aspecto tradicional en la literatura, en la búsqueda de comprensión del rendimiento escolar, es entender los factores que lo afectan, lo cual también es de interés en el presente estudio, al tratar de analizar si el acompañamiento de la familia puede ser una de las variables que lo afectan. En la búsqueda de elementos de apoyo, se han encontrado diversos estudios al respecto, valiendo mencionar los siguientes:

Según Morales, et al. (1999), el rendimiento escolar está influenciado por cualidades individuales del estudiante, su medio socio-familiar, y su realidad escolar. Brunner & Elacqua (2004) presentan evidencia internacional sobre diversos factores que inciden en la variable de rendimiento, enmarcados en la familia, la comunidad, la escuela, el gasto en educación, entre otros. Haciendo énfasis en la familia, estos autores recopilan varios factores en su revisión de literatura, los cuales se presentan en la tabla 3.

Tabla 3. Factores propios de la familia, que inciden en el rendimiento escolar.

Variables de entorno familiar y social que inciden en los logros de aprendizaje
Ocupación, ingreso y nivel educacional de los padres
Infraestructura física del hogar y grado de hacinamiento
Recursos del hogar (libros, diccionarios, escritorio, computadora)
Organización familiar y clima afectivo del hogar
Alimentación y salud durante los primeros años de vida del niño
Prácticas de socialización temprana
Desarrollo lingüístico y tipo de conversaciones en el hogar
Rutinas diarias, desarrollo de actitudes y motivación
Acceso a, y calidad de, la enseñanza preescolar
Elección de escuela
Armonía entre códigos culturales de la familia y la escuela
Estrategias de aprendizaje y conocimiento previo adquiridos
Involucramiento familiar en las tareas escolares
Uso del tiempo en el hogar y durante las vacaciones
Buchmann (2003); Levin y Belfield (2002); Marzano (2000); Sheerens (2000)

Fuente: Brunner & Elacqua (2004, pág.29).

En un estudio más reciente, Espinoza & Campoverde (2013), señalan el asocio de varios factores sobre el rendimiento escolar, los cuales fueron agrupados en endógenos y exógenos. Los primeros hacen parte del estudiante, como por ejemplo: la edad, el sexo, la

frecuencia de estudio, entre otros. Los segundos se refieren al entorno (comunidad, familia y escuela). Con relación a la familia, tal estudio aborda no solo el nivel de ingresos de los padres, sino también aspectos de la crianza y la relación de la familia con la escuela.

Considerando los elementos teóricos expuestos, puede destacarse, en sincronía con el presente proyecto de grado, cuatro aspectos fundamentales:

1. La complejidad de la comprensión del rendimiento escolar, que abre la posibilidad de explorarlo a través de múltiples indicadores, pero que, dada las limitantes de tiempo, observación en la realidad e innumerables interacciones con fenómenos del individuo y del entorno, ameritan exploraciones que se constituyen en indicios, más no en mediciones exactas.

2. Dentro de estas exploraciones, es comúnmente utilizado el indicador de calificaciones del estudiante, como una medida internacional y, en el país, acorde con el sistema educativo, que posibilita comparaciones entre estudiantes, instituciones y contextos.

3. Que es posible incorporar medidas cualitativas para complementar la exploración de la variable rendimiento escolar, aprovechando el conocimiento de los maestros sobre los estudiantes, así como otras variables como deserción, repitencia, y pruebas de habilidades y saberes específicas diseñadas para propósitos y contextos particulares.

4. Que uno de los factores fundamentales, incidentes en el rendimiento escolar, se debe a la familia y, de esta, se establecen factores asociados con el apoyo a las responsabilidades con la escuela. Esto abre posibilidades de aportar mayor evidencia a esta relación, explorando la posible incidencia del acompañamiento de los padres en el contexto de la escuela objeto de estudio, pero además, complementada con la motivación escolar.

A raíz de estas lecciones aprendidas con la revisión de literatura y buscando la posibilidad de abordaje práctico, observable en el colegio en donde se desarrollará el estudio, y considerando las restricciones de un semestre académico, así como la profundización en el estudio de la motivación escolar y el grado de acompañamiento de los padres, el abordaje del rendimiento escolar se hará considerando: 1. La valoración cualitativa del docente, en este caso, delimitada al titular del grupo objeto de estudio, y 2. Las calificaciones obtenidas por los estudiantes en el primer y tercer periodo escolar.

Para cerrar la temática de rendimiento escolar es pertinente hacer mención de este desde términos psicológicos, para ser más precisos desde la psicología humanista, esta corriente teórica propone una unión entre el rendimiento escolar y el auto concepto. En los hallazgos de las investigaciones, se han desarrollado numerosas teorías acerca de los procesos claves a través de los cuales los estudiantes dirigen y regulan su propio aprendizaje. Aunque el fenómeno del aprendizaje autorregulado se ha estudiado desde diferentes orientaciones teóricas, por ejemplo, Zimmerman (citado en González & Tourón, 1992) señala que todas ellas ven a los estudiantes que autorregulan su aprendizaje como promotor activo de su rendimiento académico, entendiéndose el aprendizaje autorregulado como “el resultado de elegir implicarse en procesos y capacidades metacognitivas, cognitivas, afectivas, y

conductuales autodirigidas” (McCombs & Marzano, citado en González & Tourón, (1992, pág. 419).

Detallando en lo anterior, vale señalar algunas características que presenta el estudiante autorregulado (González & Tourón, 1992):

- En términos metacognitivos, los estudiantes planifican (establecen metas, organizan, autodirigen y autoevalúan su proceso de aprendizaje. También son conscientes de cuándo poseen una capacidad y cuándo no, y saben en qué condiciones deben recurrir a diferentes estrategias para aprender.
- En relación a lo motivacional, los estudiantes muestran sorprendentes esfuerzos y persistencia durante el aprendizaje. Ven la adquisición de conocimientos como un proceso controlable, admiten mayor compromiso por sus resultados académicos, poseen altas posibilidades de autoeficacia y beneficio intrínseco por la tarea.
- En cuanto a lo conductual, los estudiantes autorregulados se auto forman durante la adquisición de conocimientos y se autorrefuerzan a medida que van progresando en las tareas. Estos seleccionan, estructuran y crean ambientes que mejoran el aprendizaje; buscan activamente consejos o información cuando lo creen necesario, y siguen los pasos necesarios para acceder a ello.

7.4 Relaciones entre las variables objeto de estudio según lo reportado por la literatura.

A continuación se presentan algunos estudios que permiten generar una idea inicial de las relaciones entre las variables: acompañamiento parental, motivación en el aula y rendimiento escolar.

Balarin & Cueto (2008), mediante un estudio de naturaleza cualitativa-cuantitativa, indagaron sobre la participación de los padres y el rendimiento escolar, analizando, entre otros, cómo los padres de familia y maestros entienden la participación parental en la escuela. Esto llevó a concluir que los padres de familia y los estudiantes presentan confusión en los beneficios educativos y no saben manejarlos; igualmente, que no existe claridad en la responsabilidad que deben asumir los padres y las escuelas para ayudar a los niños y niñas a alcanzar sus logros. Finalmente, afirman que en familias de altos recursos y con un estudio superior de los padres, se tiende a favorecer el aprendizaje de los niños, a diferencia de los niños provenientes de familias de menores recursos y con padres de bajo nivel académico.

Por su parte Morales et al. (1999), estudiaron el entorno familiar y el rendimiento escolar, se interesaron en comprobar la relación entre el ambiente socio-familiar con el rendimiento escolar, el estudio fue netamente cuantitativo, estos llegaron a la conclusión de que la cultura de la familia influye directamente en el rendimiento de los niños, asimismo la educación de los padres y el nivel económico de la familia, puede determinar el rendimiento escolar de los niños, como último mencionan que la participación de los padres depende de los intereses que presentan por el futuro de los hijos.

Anabalón, Carrasco, Díaz, Gallardo & Cárcamo (2008), investigaron acerca del compromiso familiar frente al desempeño escolar, el enfoque fue cualitativo, en donde detectaron como los padres perciben el compromiso del desempeño escolar de sus hijos y como es la responsabilidad que estos asumen en las obligaciones escolares. A partir de lo encontrado concluyeron que las familias muestran compromiso en el desempeño escolar de los estudiantes, implicándose solo con algunas cosas, esto se presenta por las limitaciones económicas, el bajo nivel educativo y las jornadas de trabajo.

Arboleda, (2005) estudio el grado de responsabilidad de los padres de familia frente a la educación de sus hijos, su objetivo fue elaborar una escuela de padres, el enfoque que utilizo fue tanto cualitativo como cuantitativo, en el cual se concluyó que los padres de familia no se interesan y no se implican en la escuela y en el hogar sobre el rendimiento escolar de sus hijos, igualmente la forma en que los padres tratan a sus hijos se refleja en el rendimiento escolar de los estudiantes.

Broc, (2006) estudio la motivación y el rendimiento académico, desde un enfoque cuantitativo y cualitativo, uno de sus objetivos fue analizar las diferencia entre la motivación extrínseca e intrínseca teniendo en cuenta el sexo y el nivel educativo, este autor halló que motivación no pesa sobre rendimiento escolar, pero las evaluaciones sí, lo cual ha sido preocupante, porque se negaría que la motivación y el rendimiento escolar tienen una relación, algunos docentes no tienen en cuenta esto durante el proceso de los estudiantes, lo cual puede promover en estos desinterés, mientras que si los docentes tienen en cuenta los esfuerzos de los estudiantes pueden lograr en ellos conductas positivas, logrando mayor valor en la motivación extrínseca que la intrínseca.

Asimismo, Barca et al. (2012) analizaron el impacto de las variables personales relacionadas con las metas académicas y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes en la educación y en el rendimiento académico, el enfoque fue cuantitativo, en donde descubrió que las actividades y las tareas de autoeficacia realizan una función en variables motivacionales, similar a un incentivo medicinal que incide directamente sobre el rendimiento académico e indirectamente sobre el aprendizaje, lo cual también se relaciona con el concepto que tienen de sí mismo.

En esta misma línea Klimenco & Sepúlveda (2013) estudiaron la motivación escolar con la intervención familiar, desde un enfoque cuantitativo, el objetivo de este trabajo fue indagar acerca de la intervención familiar en la motivación escolar, estos autores encontraron que el acompañamiento de los padres de familia en la escolaridad de los niños es primordial, puesto que contribuyen en la motivación y en la formación integral del estudiante.

De igual forma Bacete, & Betoret (2000), estudiaron la motivación con el aprendizaje y rendimiento escolar, el objetivo fue dar a conocer como se produce la motivación, que la determina y como se logra mejorarla desde la práctica docente entre otras, el enfoque fue cualitativo lo cual les permitió descubrir que para que el estudiante este motivado a aprender de manera significativa los contenidos académicos, es necesario que encuentre sentido en lo que le están enseñando, pues de esta manera es que puede resultar el aprendizaje intrínseco, ya que este se interesa en construir conocimientos nuevos.

González , Valle, Núñez & González. (1996), estudiaron metas académicas (aprendizaje, ejecución y rendimiento), patrones motivacionales, situaciones personales y estado cognitivo, afectivo, conductual, hicieron un análisis conceptual de las metas académicas que persiguen los estudiantes y esto como influye en la motivación, el enfoque fue cualitativo en donde encontró que la motivación pertenece a las variables que intervienen en los procesos de aprendizaje.

Madrid, et al. 1993 encontraron una correlación importante entre el grado de motivación de los estudiantes y los resultados de su aprendizaje. Observado que los estudiantes de mayor rendimiento han mostrado mayor grado de motivación.

Colmenares, & Delgado, (2008) realizaron un análisis individual de la motivación de logro y el rendimiento académico, en donde localizaron una correlación significativa entre ambas variables.

Díaz, (2013) comprobó en su estudio que los estudiantes de la escuela “Niños Mártires de Acosta Nú” de Jhugua Í Ypajeré que cursan el 1° y 2° ciclo se ven afectados en el rendimiento académico por diversos factores, entre estos se encuentra el poco acompañamiento de los padres en las tareas, pues en su mayoría presentan bajos recursos económicos y para lograr un sustento trabajan la agricultura, descuidando de este modo la educación de sus hijos.

Otra de las investigaciones acerca de implicación de los padres en la educación de sus hijos, fue la realizada por Fernández, (2013) quien descubrió que los padres encuestados muestran estar interesados en la educación de sus hijos e interesados en despertar en ellos el interés por las ciencias. La mayoría de los estudiantes encuestados acudían a los padres ante los interrogantes que les surgían, siendo admitidas y motivadoras las respuestas, los estudiantes que recibían ayuda por parte de profesores, permitió que esta experiencia ayudara a mejorar en cuanto al aprendizaje, aunque no fue motivadora porque no presentaron interés en la materia.

Por último, Murillo (2012) señala que la desarticulación de los padres y la escuela se puede dar por diferentes circunstancias, lo cual afecta directamente en el rendimiento de sus hijos, surgiendo la necesidad de una reestructuración por medio de la convivencia familia - escuela y comunidad.

Teniendo presente la literatura consultada, son más los casos que refuerzan la posible existencia de una relación positiva directa entre motivación y rendimiento. A su vez, tales estudios de referencia llevan a la creencia de una relación positiva entre acompañamiento parental y rendimiento, pero no exclusivamente directa, sino que también vale considerar una posible relación indirecta entre estas, por medio de variables personales, siendo una de ellas la motivación. Por consiguiente, también es viable, entonces, considerar una relación positiva directa entre acompañamiento parental y motivación. Con base a lo expuesto, a continuación se procede a precisar la dirección inicial de las hipótesis de investigación.

7.5 Hipótesis del Estudio.

A raíz de los elementos teóricos expuestos para las tres variables de interés, es posible considerar las siguientes hipótesis, acordes también con la pregunta de investigación:

H1: Los estudiantes que reciben mayor acompañamiento de los padres en las responsabilidades escolares reflejan más motivación en el aula de clase.

H2: Los estudiantes que reciben mayor acompañamiento de los padres en las responsabilidades escolares presentan mayor rendimiento escolar.

H3: Los estudiantes que reflejan más motivación en el aula presentan mayor rendimiento escolar.

En la figura 1, tomando como base los elementos teóricos expuestos y adoptados, se puede observar las relaciones entre los tres conceptos, señalando que la incidencia del acompañamiento de los padres de familia con las responsabilidades escolares en el rendimiento escolar, bien puede hacerse de forma directa o a través de alguno de los factores de la motivación en el aula. Asimismo, es de resaltar que la perspectiva principal de este estudio es desde lo psicológico y de tipo exploratorio.

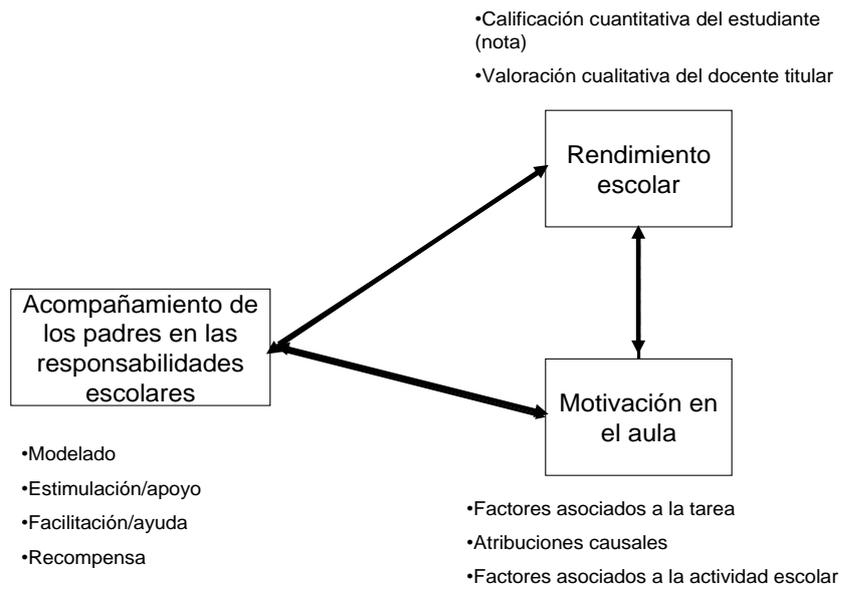


Figura 1. Hipótesis que se busca explorar, precisando los enfoques teóricos para medir las variables de interés. Fuente: elaboración propia.

8. Capítulo II: Lugar de la familia en el acompañamiento escolar

Es fundamental traer en mención este capítulo, pues anteriormente en ciertos apartados se alude la importancia que posee la familia en el entorno del estudiante. De este modo, para comprender el concepto y los tipos de familia se abordarán variedad de autores que permitirán conocer cómo se concibe esta desde la psicología, además la importancia que tiene la relación familia – escuela en los estudiantes.

8.1. Definición de familia.

Al realizar la revisión de literatura se encuentran diversas definiciones que llegan a una misma idea lo cual se muestra a continuación:

- “La familia es un sistema social abierto, en constante interacción con el medio natural, cultural y social; transmite los valores y creencias propias de la cultura a la cual pertenece” (Maldonado & Vivanco, 2011. Pág. 19).
- La familia es la primera educadora moral del niño e imprime la influencia más perdurable, dado que sus relaciones están revestidas de un carácter emocional especial, que repercute en que los niños se sientan amados y valiosos o bien insignificantes dependiendo de que actúen o no según los preceptos familiares. Los padres transmiten a sus hijos una visión de la vida y las razones por las que es importante actuar conforme a los valores (Minuchin & Fishman, 1981). (Citado por Delgado & Ricapa, 2010. Pág. 155).

- La familia es el grupo donde se nace y donde se asumen las necesidades fundamentales del niño. Es un grupo en el cual los miembros se cohesionan, se quieren, se vinculan y así se ayudan recíprocamente a crecer vitalmente, a vivir como personas en todas sus dimensiones: cognitiva, afectiva y relacional, etc. (Font, Pérez & Romagosa, 1995, Pág. 5). (citado por Maldonado & Vivanco, 2011. Pág. 17).

- “La familia es un sistema abierto constituido por unidades ligadas entre sí por reglas de comportamiento y por funciones dinámicas en constante interacción entre sí, e intercambio con el exterior”. (Andolfi, 1987. Pág. 6). (citado por Maldonado & Vivanco, 2011. Pág. 17).

Se puede observar en las definiciones mencionadas, que la interacción del sujeto en la sociedad depende de la construcción que hace de sí mismo a partir de la experiencia y valores que adquiere en ese primer grupo de socialización, puesto que la psicología plantea que el hombre adquiere activamente su conocimiento mediante una construcción en un contexto familiar y sociocultural dado, asimismo acontece en el constructo familia. Detrás de este concepto, se presenta una construcción social que tiene una significativa trascendencia en todas las culturas, contribuyendo al desarrollo humano, de este modo la psicología humanista cuando habla de familia, se refiere igualmente a una pluralidad social compleja y construida que muestra algunas dimensiones biológicas, psicológicas, sociológicas y económicas; siendo muy diversas en sus manifestaciones externas, dándose dentro de unas considerables formas y escenarios (Serrano, 2002).

De esta manera, en la actualidad las manifestaciones de las familias son varias y complejas, por esta razón a continuación se presentarán algunos tipos de familias para tener claridad acerca de cómo éstas pueden estar conformadas.

8.2 Tipos de familia

Desde las ciencias sociales, existen diferentes grupos de familia las cuales según Parra (2005) se clasifican en:

a. La familia nuclear o elemental: Es el ente familiar básico que está conformado por padre, madre e hijos, estos últimos pueden ser la descendencia biológica de la pareja.

b. La familia nuclear o elemental: Es el ente familiar básico que está conformado por padre, madre e hijos, estos últimos pueden ser la descendencia biológica de la pareja.

c. Familia nuclear poligenética: está conformada por personas separadas o viudas que forman una nueva familia con hijos de matrimonios anteriores y/o de la nueva relación.

d. La familia extensa o consanguínea: se construye a partir de más de una unidad nuclear, se desarrolla por más de dos generaciones y se fundamenta en

las relaciones sanguíneas de un gran número de personas, ya que se incluye los padres, niños, abuelos, tíos, tías, sobrinos, primos y demás.

e. La familia mono parental: está constituida por uno de los padres e hijos, esta puede darse por distintos motivos como: padres divorciados, los cuales solo uno vive con sus hijos, y la muerte de uno de los cónyuges.

f. El hogar o unidad doméstica: Se da a partir de una unidad de personas que comparten los gastos y las actividades del hogar, sin tener un parentesco sanguíneo.

g. El ciclo unipersonal: se trata de la persona que vive sola en una vivienda, (por viudez, separación) pero que tiene un contacto continuo con sus padres e hijos.

h. La pareja o díada: es la familia que está compuesta por dos personas de diferentes sexos (hombre-mujer) o iguales (hombre-hombre, mujer-mujer).

Es significativo resaltar las diferentes definiciones y tipos de familia anteriormente expuestas para la presente investigación, ya que esta es la primera institución social en el que el niño tiene sus primeras interacciones y en la cual incorpora valores, creencias y conductas las cuales se verán reflejadas en el ámbito escolar, además, la familia es de gran influencia en las condiciones de los estudiantes para tener un adecuado aprendizaje, indistintamente del grado que cursen, que implica al mismo tiempo reducir la posibilidad de abandonar los

estudios (Martínez & Álvarez, 2006) (Citado por Rosario, Mourao, Núñez, González & Solano, 2006).

Es así, que la relación que los estudiantes establecen con sus padres incide en gran medida en su rendimiento escolar, pues cuando esta relación es positiva, ofreciéndose valor, confianza se manifiesta en las conductas, en la resolución de conflictos, en la toma de decisiones ante las dificultades y en su equilibrio emocional, pero cuando sucede lo contrario siendo la relación negativa, estos tendrán conductas desfavorables, desordenes emocionales que conllevarán a desenvolver y/o fortalecer la ansiedad que produce dicha situación, afectando su rendimiento escolar (García, 2012).

Se puede decir que es fundamental que los padres de familia asuman la educación de sus hijos como algo propio y no externo a ellos, porque son las principales personas en orientarlos, denominándose educación no formal la cual consiste en no tener ninguna intención o propósito consciente de aprendizaje. Una gran ventaja es que estos disfrutan de una intimidad única con sus hijos, lo que genera varios modos de relacionarse como: el proporcionarse afecto y ayudarse mutuamente. Como es notorio la educación desempeña un papel relevante en la vida de cada estudiante, por lo que es inadecuado dejarla exclusivamente en las manos de los docentes, siendo esencial que los padres sean activos y continuos en esta, pues la responsabilidad de la educación es de ambos. (García, 2012).

Por ende, surge la necesidad de conocer la importancia de la relación familia-escuela, puesto que cuando es posible una relación recíproca, se pueden lograr resultados positivos en

los estudiantes en su proceso, a causa de tener marco apropiado que permite una buena conducta escolar, un buen rendimiento académico, una motivación intrínseca para alcanzar sus objetivos, que por último conlleve a una efectiva adaptación en el ámbito escolar. Por esto, es necesario que los padres de familia no atribuyan totalmente la responsabilidad de la educación de sus hijos al centro educativo, puesto que algunos en diferentes circunstancias crean expectativas irracionales, depositando el buen desarrollo del estudiante al colegio, lo que produce un desentendimiento por parte de estos, demostrando poco interés en conocer el proceso escolar de sus hijos. Igualmente, es preciso que los padres de familia mantengan un contacto continuo con la escuela, no solo con los directivos, si no primordialmente con los docentes, pues estos son los que comparten más tiempo con sus hijos. Lo cual puede permitir que cada uno (padres – docentes) se retroalimenten de lo que pasa con los estudiantes y les puedan dar una mejor orientación (Hernández & López, 2006).

Con base a lo descrito, es vital mencionar los tipos de acompañamiento de los padres de familia que pueden existir en el ámbito escolar, entendiéndose como el modo en que estos los ayudan, apoyan a sus hijos en las responsabilidades escolares y extraescolares, implicando obtener un buen rendimiento escolar Quizhp (2012). De esta manera, según Hernández & López (2006) los tipos de acompañamiento pueden ser:

1. Participación Individual: consiste en que los padres de familia mantengan una continua comunicación con los docentes titulares, teniendo consecuencias “positivas sobre la formación integral del estudiante” (Pág. 14).

2. Participación colectiva: se basa en la participación de los padres de familia en las diferentes actividades que organiza la institución como: los consejos escolares, las asociaciones, reuniones y escuelas de madres/padres de los estudiantes.

Desde el ámbito psicológico humanista, estos dos modos de participación (acompañamiento) de los padres de familia, se denota como ese otro, que tiene un lugar fundamental en la construcción del yo, en la medida en que para el estudiante tiene una representación significativa, pues el otro siempre es de vital valor para la vida de cada sujeto, porque lo atraviesa tanto positiva como negativamente de acuerdo a su experiencia (Esquivias, 2012 & Naranjo, 2009).

En este sentido, el acompañamiento de los padres, forma parte de la totalidad del estudiante, puesto que “la familia es aquella que explica al hombre como producto de sus relaciones sociales que permite la construcción de su subjetividad y en particular del desarrollo de una conciencia histórica para participar en la familia y en la sociedad, a partir del reconocimiento de sus condiciones reales de existencia social” (Engels, 1985 & Marx, 1965). (Citado por Murillo, 2006. Pág. 15-16).

Es así, que se deduce que las relaciones familiares positivas pueden generar en los estudiantes, fluidez para establecer y mantener relaciones interpersonales, presentar una alta autoestima, expresar mayormente sus emociones y sobre todo tener un óptimo rendimiento educativo, por lo que los padres deben estar siempre pendiente de su proceso formativo, mostrando interés por esto (Jensen, Joseng & Lera, 2007).

9. Capítulo III: Lineamientos teóricos de la psicología y la pedagogía en la motivación y el rendimiento escolar.

En este capítulo se dará a conocer desde la psicología humanista algunos aportes teóricos acerca de la motivación y rendimiento escolar que plantean Maslow y Rogers, así mismo se tomarán los aportes de Jean Piaget acerca del rendimiento escolar y la motivación y pedagogía.

Se comenzará por evocar la definición propuesta por Maslow acerca de la motivación, esta consiste en que la “motivación es constante, inacabable, fluctuante y compleja, y casi es una característica universal de prácticamente cualquier situación del organismo” (Citado por García, 2011. Pág. 9). Esta teoría, postula que en cada ser humano existen cinco necesidades las cuales están ordenadas en una jerarquía de menor (prioritarias) a mayor (superiores), de esta manera, solo cuando son suplidas las primeras que son las básicas se podrán pasar a las segundas que son las mayores (Naranjo, 2009). Estas necesidades son las siguientes:

Necesidades fisiológicas: Son las que presentan mayor fuerza, son de origen biológico las cuales incluyen: la necesidad de respiración, alimentación, descanso, sexo y homeostasis.

Necesidades de seguridad: En estas se presentan las necesidades de seguridad física, empleo, recursos, moral, familiar de salud y de propiedad privada, puesto que todos los seres humanos tienden a buscar estabilidad.

Necesidad de afiliación: Una vez cumplidas las necesidades anteriores surgen las de amistad, afecto, intimidad sexual en donde es necesario establecer relación con los demás para poder desarrollarse como persona en un contexto social.

Necesidad de reconocimiento: Hacen parte del auto reconocimiento, confianza, respeto y éxito, puesto que todos los seres humanos necesitan desarrollar una buena valoración por sí mismos, de respeto y autoestima lo cual implica el aprecio de los demás.

Necesidad de autorrealización: Implica la moralidad, creatividad, espontaneidad, falta de prejuicios, aceptación de hechos y resolución de problemas, se desarrollan en el transcurso del proceso maduración de todo ser humano, lo que permite mantener vivo el deseo de ser cada día mejor.

De acuerdo con esta perspectiva, es preciso resaltar que cuando un individuo satisface y logra todas las necesidades anteriormente mencionadas, teniendo en cuenta su potencial, podrá tener un alto nivel de auto-motivación en el momento de resolver las diferentes situaciones que el medio le proporcione, en este caso dependiendo del rango de necesidades resueltas en que se encuentren los estudiantes, conllevará a tener una determinada conducta (auto-motivación) hacia las tareas asignadas por los docentes en el aula de clase (Anaya & Anaya, 2010).

Seguendo con el postulado de Maslow, se puede ver que aunque este no ofrece una definición exacta de rendimiento escolar, si logra entrelazarlo con el concepto de motivación, puesto que la conducta motivadora del estudiante en algunas circunstancias no se puede dar, no porque exista una dificultad, sino por la carencia de interés que manifieste en desarrollar y demostrar sus potencialidades, así como en alcanzar un crecimiento personal (Cruz, 2004). A partir de lo expuesto, propone dos miradas del aprendizaje, una es el aprendizaje extrínseco que equivale a la forma en que el estudiante logra una serie de contenidos adquiridos de lo externo que son culturalmente exigidos y diferente a su personalidad, y que de una u otra manera tiene que ver con lo que hay de particular en cada sujeto. Además, las teorías del aprendizaje y de los modelos educativos según Maslow, son de “concepción extrínseca del aprendizaje, ignorando sistemáticamente los valores, fines, sentimientos, actitudes del alumno²” (Coll, 1988. Pág.133).

La otra teoría es el aprendizaje intrínseco (Moreno & Calvo, 2013), el cual se da mediante las experiencias de cada estudiante, y es a través de estas que crea y reconstruye su propia identidad. A partir de aquí surgen las disposiciones de cambiar el aprendizaje extrínseco lo cual es notorio, ya que el estudiante elige lo que desea aprender, teniendo en cuenta los contenidos que mayormente se adapten a él, a sus necesidades básicas, trazándose objetivos aprender destrezas, autoevaluándose, siendo esto la valoración más primordial prestando gran significado a la educación de la sensibilidad y sentimientos, omitiendo cualquier obstáculo que interrumpa su aprendizaje.

² Es significativo tener en cuenta que el autor hace alusión de alumno, a partir del contexto y época en la que fue realizada su teoría. Pero en la presente investigación el término técnico que se empleara es estudiante.

Por otro lado, para Carls Rogers (citado por Jerez, 2011, pág.16), refiriéndose a una persona sana, la motivación es el impulso hacia la autorrealización, entendiéndose esta última como: “El proceso de convertirse en una persona integral, la persona que funciona integrablemente, está “abierta a la experiencia” sus pensamientos son susceptibles de modificación sobre la nueva evidencia proveniente de la vivencia interna” Rogers (citado por Conde, 2007, pág.5), Es por esto, que en todo ser humano hay una tendencia inherente a explotar las capacidades y competencias hasta donde lo permita su estructura biológica. Así, el ser humano se ve impulsado a transformarse en una persona plena, completa y autorrealizada.

Es así, que el enfoque de la teoría de Rogers (1981) es la terapia centrada en el cliente en la que determina que el individuo posee en sí mismo medios para autocomprensión, para el cambio del concepto de sí mismo, de las actitudes y del comportamiento autodirigido; estos medios pueden ser empleados con sólo proporcionar un clima determinado de actitudes psicológicas favorables. De un modo resumido, esta terapia parte de dos premisas fundamentales:

1. La confianza radical proporcionada al cliente: en la cual el terapeuta tiene como objetivo comprender las dificultades de este en la mejor medida posible, sin prejuicios, conociendo su experiencia y reconociéndolo como una persona diferente, en el sentido de que a ambos les afecta el mundo que los rodea y su propio mundo.

2. El rechazo al papel directivo del terapeuta: se trata que este ve al cliente como un ser libre por lo que no se le brindan soluciones excepto las que él halle en su experiencia.

Por esta razón, el autor concibe la educación (la terapia centrada en el estudiante), como algo que no debe ser impuesto y mucho menos reprimido, ya que lo nombra la No-Directividad (Libaneo, 1982)³ la cual se trata de confiar en que los estudiantes sean capaces de resolver sus propias dificultades, mediante la experiencia “Este supuesto es una consecuencia directa del postulado de la bondad innata del hombre” (Mota, 2006). Puesto que si se deja actuar al estudiante, el mismo aprenderá y considerara lo que es bueno para él y asimismo conocerá sus propios problemas y buscara soluciones.

Además, cualquier Directividad tanto de los padres y docentes, tiende a interrumpir el desarrollo personal del estudiante, por lo que no es pertinente que impongan a este lo que sería adecuado hacer, pues como se menciono anteriormente es positivo permitirle que haga tanto lo que siente como lo que desea, por esta razón, ni los padres, ni docentes deben dirigir sus conductas sino ser facilitadores, a fin de que siembren las bases necesarias para su autodesarrollo, en este punto es preciso aclarar que cuando el autor propone la no interrupción al estudiante, no se refiere a un desentendimiento de este, sino proporcionarle una libertad que le genere el conocimiento y desarrollo de sus propias potencialidades (Libaneo,1982).

³ Directividad: Se trata del aprendizaje no impuesto por el encargado (docente, padre de familia), pues es por medio de la experiencia que el estudiante aprende.

De esta manera, la introyección para Rogers (citado por Mota, 2006), es la forma en que incorporan normas, reglas y valores externas al estudiante que son negativas para su yo, puesto que al aprobarlas “pueden ser incongruentes con las tendencias básicas de la persona”. Y estas son las que tienden a generar una determinada enfermedad, por esto es significativo que la persona adquiera valores a partir de sus propias experiencias, que se dan a través de lo que vive.

Estos dos fundamentos teóricos ofrecen las bases necesarias para efectuar una reflexión de la problemática de esta investigación desde lo psicológico, que se evidencia en términos que posiblemente los padres pueden incidir en motivación que presenta el estudiante en el momento de cumplir con las actividades académicas; ya que ambos autores coinciden en que el organismo (en este caso el estudiante) siempre está en búsqueda de la realización, es así, como esta constante búsqueda está cargada de una motivación inherente a este; dando como resultado un rendimiento acorde al estado motivacional en que se encuentre, igualmente, el acompañamiento que los padres ofrecen a sus hijos, está en caminado a un apoyo en donde proporcionen un espacio y un ambiente que le permita al estudiante conocer y desarrollar sus potencialidades (Esquivias, 2012 & Naranjo, 2009).

9.1 Motivación Escolar Según Piaget

Antes de entrar a esclarecer este postulado frente a la motivación escolar, es necesario aclarar ciertos conceptos, pues estos hacen incidencia en la noción de motivación; siendo las ideas más importantes que sustentan la teoría de Piaget los cuales son (Severo, 2012):

1. El funcionamiento de la inteligencia: es uno de los conceptos centrales de este postulado, pues es un proceso de naturaleza biológica heredada, que puede afectar la inteligencia; pues estas estructuras biológicas limitan aquello que se puede percibir y son las que hacen posible en el hombre el progreso intelectual.

Por tanto, se cree que los seres humanos se componen de dos funciones invariantes: organización y adaptación, pues la mente humana también opera en torno a estas dos funciones no cambiantes, puesto que los procesos psicológicos están organizados en sistemas coherentes y estos están preparados para adaptarse a los estímulos cambiantes del entorno, lo cual está compuesto por la asimilación (dominio en que un organismo se enfrenta a un estímulo del entorno partiendo de la organización cognitiva) y la acomodación (implica una modificación de la organización cognitiva en respuesta a las demandas del medio). Estos dos procesos son invariantes a través del desarrollo cognitivo, por tanto, para Piaget estos interactúan mutuamente en proceso de equilibración, que a su vez se entiende como un proceso de regulación, siendo más significativo, porque gobierna la relación entre la asimilación y la acomodación.

2. Concepto de Esquema: este aparece en una obra de Piaget (Severo, 2012) con relación al tipo de organización cognitiva, que necesariamente implica la asimilación, pues los objetos son siempre asimilados a algo, a un esquema mental, a una estructura mental organizada. Para Piaget “un esquema es una estructura mental determinada que puede ser transferida y generalizada” (citado en Severo, 2012. Pág. 3), consecuentemente un esquema puede producirse en muchos niveles distintos de abstracción.

3. Proceso de Equilibración: el autor propone que el proceso de equilibración se establece en tres niveles, sucesivamente más complejos: **A/** el equilibrio entre esquemas del sujeto y acontecimientos externos. **B/** el equilibrio en los propios esquemas del sujeto. **C/** equilibrio que se traduce en una integración jerárquica de esquemas diferenciados. Cabe precisar entonces que en este proceso hay un nuevo concepto que es sustancial: cuando el equilibrio establecido en los tres niveles mencionados (A, B, C) se rompe, es decir, cuando estos entran en contradicción, ya sea por esquemas externos o esquemas entre sí, se producirá un conflicto cognitivo (desequilibrio cognitivo), (Severo, 2012).

4. Etapa del desarrollo Cognitivo: en el planteamiento de Piaget (citado por Severo, 2012), el desarrollo intelectual está claramente relacionado con el desarrollo Biológico. Este desarrollo intelectual es lento y esencialmente cualitativo, puesto que la evolución de la inteligencia supone la aparición sucesiva de diferentes etapas que se diferencia entre sí por la construcción de esquemas que no son cualitativamente iguales. Por consiguiente, este teórico descubre los procesos cognitivos desde la infancia a la adolescencia (como las estructuras psicológicas se van desarrollando a partir de los reflejos innatos. Luego se organizan durante la infancia en esquemas de conducta. Durante el segundo año de vida, estos se internalizan como modelos de pensamientos, que a su vez, son desarrollados durante la infancia y la adolescencia hasta llegar a complejas estructuras intelectuales que marcan las diferencias en la etapa adulta.

En otras palabras, la tesis central de Piaget sobre de la motivación del estudiante, parte de la necesidad de búsqueda incesante del equilibrio conceptual, ante la existencia del desequilibrio en tal aspecto. Ello motiva el desarrollo cognitivo, propio de la motivación, considerando la reestructuración de esas estructuras cognitivas internas del aprendiz, de sus esquemas y estructuras mentales. Al final de cada proceso de aprendizaje, aparecen nuevos esquemas y configuraciones que dan lugar a nuevas formas de equilibrio (Severo, 2012).

Así, todo parte de cuán significativo resulte, para el estudiante, lo que se le brinda, acorde con la corriente constructivista que rodea el rendimiento escolar desde Piaget, cuanto más significativo sea para el aprendiz, más construirá conocimiento, pues el aprendizaje es la manera en como el estudiante incorpora habilidades de saberes, por ende “el rendimiento escolar se evalúa de acuerdo a la ejecución de estas estrategias, es decir, el aprovechamiento real se mide por sus acciones” (Bustamante, 2004. pág. 23). Por consiguiente, los cambios que funcionan a nivel cognoscitivo se reflejan en las conductas y actitudes que presenta ante lo académico.

9.2 Comportamiento en el aula de clase

En primer lugar, se debe definir lo que se entiende por comportamiento, y aunque hay diversas definiciones de este concepto, vale señalar, como una de las más conocidas, la que ofrece Watson (1924) (citado por Greciano, 2001. Pág. 2): “la conducta es lo que el organismo hace o dice tanto interna como externamente”. Nótese que esta definición considera tanto la actividad motora, como también, aspectos propios de lo emocional. Al

respecto, el mismo Greciano (2001), se refiere a él como un fenómeno complejo y brinda cinco conclusiones:

1. Debe considerarse como comportamiento todo lo que el individuo hace o dice siempre que sea real.

2. Aunque todo comportamiento implica actividad biológica no es reductible a dicha actividad biológica.

3. Los estados biológicos del organismo no deben considerarse como un fenómeno psicológico.

4. El comportamiento implica siempre la actividad del individuo en relación con el medio.

5. La relación que se establece entre la actividad del organismo y su entorno es variable.” (Greciano, 2001. Pág. 2)

Partiendo de estos cinco enunciados, la escuela es un espacio de suma importancia, ya que los niños, niñas y adolescentes conviven diariamente y se ven rodeados por muchos tipos de influencias; puesto que establecen diferentes interacciones entre ellos y otros miembros de la comunidad escolar (profesores, vendedores, aseadores, etc.). Por ende, este lugar se constituye como el primer escenario en donde los estudiantes se relacionan con la sociedad en

general, y donde aprenden pautas de comportamientos y valores como el respeto, la tolerancia, etc.

Apoyados en Greciano (2001), la observación del comportamiento de los niños en el ámbito escolar, amerita considerar, como mínimo, la frecuencia en que se produce, la intensidad, la duración y “la latencia que existe entre un determinado hecho y la aparición de la respuesta relacionada con él” (Greciano, 2001. Pág. 2). Esto posibilita identificar indicios de alteraciones en el comportamiento, a fin de estudiar sus posibles razones, tanto en lo intrínseco como de lo extrínseco, o hasta de la interacción entre ellos, donde cabe, entre otros, la motivación del estudiante y el grado de acompañamiento de los padres.

Rogers, Maslow & Piaget, concuerdan en que el aprendizaje que adquieren los estudiantes será más productivo, es decir, se obtendrá mejores resultados académicos, si el aprendizaje no es introducido por las personas encargadas de su educación como son los padres de familia y docentes, sino por el contrario siendo la función de estas, el de acompañar, ayudar y fortalecer las experiencias que tengan los estudiantes, en las cuales sea evidente el no obstaculizar sus valores, creencias e ideales, pues su acompañamiento puede tener una relativa relevancia en sus experiencias y en lo que aprenden cada día.

Por esto, es primordial que el estudiante incorpore de manera individual el aprendizaje que mejor crea conveniente para él, ya que de esta manera se contribuirá a la construcción de su personalidad y a encontrar un equilibrio, lo que se verá reflejado en sus conductas, en este caso ante el estudio, como: en la realización de las tareas, en las estrategias que implemente para afrontar y alcanzar resultados positivos en su rendimiento escolar y en la toma de

decisiones, implicando de igual modo hacia la autorrealización que va a la par de la motivación, pues es la que provoca desarrollar las potencialidades para alcanzar dicho logro.

10. Capítulo IV: Metodología

10.1 Tipo y diseño de la investigación:

El tipo de estudio es bajo un diseño de corte transversal descriptivo- correlacional debido a que se tomará un grupo intencional de AR (alto rendimiento) y BR (bajo rendimiento), ejerciendo dominio bajo algunos factores objeto de estudio, con el fin de explorar posibles relaciones de incidencia de unas variables sobre otras, Asimismo, es de corte transversal porque se ejecutará la medición de las variables en un único momento del tiempo, sin pretender evaluar la evolución o el comportamiento de las mismas a lo largo de diferentes periodos, sino más bien describirlas tal como son al momento de realizar el trabajo de campo.

10.2 Descripción de población y características

La población está conformada por todos los estudiantes del grado 6°1 y 6°2 del Colegio Parroquial Carmelitano, ubicado en el municipio de Bello (Antioquia). El tamaño de esta población es de 80 estudiantes entre los 11 y 14 años de edad; algunos se observan con dificultades académicas y comportamentales, estos se caracterizan por ser agresivos, dispersos, desinteresados, no acatan las sugerencias de los docentes, presentan problemáticas familiares y personales. La muestra estará constituida por dos subconjuntos de esta población, cada uno conformado por diez estudiantes que cumplen con las características requeridas para posteriormente poder efectuar comparaciones entre estos, acordes con las hipótesis y los objetivos trazados.

10.3 Muestra poblacional

Se empleará un diseño muestral que consta de dos grupos. El primer grupo constará de diez estudiantes que presentan bajo rendimiento escolar y el otro de diez estudiantes con alto rendimiento escolar, considerando los dos indicadores nombrados en el marco teórico: 1. Valoración cualitativa del docente titular. 2. Calificación cuantitativa de los estudiante, primer periodo y tercer periodo. El uso de estos dos indicadores es con el fin de incrementar la eficacia y la eficiencia en la selección de los estudiantes que serán tomados como referentes de bajo rendimiento escolar. Es así que de los 80 estudiantes se eligieran catorce, partiendo de la sugerencia por parte del docente titular y luego analizando las notas de estos estudiantes a lo largo del primer y tercer periodo, se hará la selección final de los diez estudiantes con menor rendimiento, considerando todas las materias cursadas y lo reiterativo del bajo desempeño a lo largo del primer y tercer periodo académico.

Asimismo, se recurrirá a las estrategias anteriores para seleccionar los estudiantes del segundo grupo de alto rendimiento, los cuales a diferencia de los del primero, presentarán mayor rendimiento escolar. Al igual que en el primer caso, este grupo también estará conformado por diez estudiantes, elegidos de los catorce que sugiera el docente titular.

Es de anotar que el docente no tendrá información sobre las hipótesis específicas del estudio, de modo que la intención de analizar la motivación y el grado de acompañamiento escolar, no vayan a estar presentes en el modelo mental del docente a la hora de sugerir los catorce estudiantes de cada grupo. Otro aspecto por destacar, como ya se mencionó, es que no

se trabajará con todos los estudiantes que sugiera el docente, sino que se filtrarán de forma objetiva (notas), para conformar los diez estudiantes de cada grupo.

10.4 Elaboración de instrumentos de medición

De acuerdo con la revisión de literatura que se ha llevado a cabo, se logró extraer información acerca de los instrumentos de medición de las tres variables objeto de estudio que son: acompañamiento de los padres de familia, motivación escolar y rendimiento escolar.

Para medir el acompañamiento de los padres de familia en las responsabilidades escolares de los estudiantes del grado 6°1 y 6°2 del Colegio Parroquial Carmelitano, se utilizará el cuestionario “Parental Inducement of Self-Regulation” desarrollado por Martínez (1996), el cual consta de 20 ítems y mide cinco factores. La versión original de este cuestionario está en inglés y luego se adaptó buscando reducir la extensión de los enunciados, pero además, bajo un lenguaje comprensible para los estudiantes y acorde con el contexto del colegio.

La motivación escolar se medirá por medio de dos cuestionarios: Escala Atribucional de Motivación Académica (EMA) empleada por Manassero & Vásquez (1997) y Motivación de Logro (EAML), creada por Manassero & Vásquez (1998), ambas se detallan en el marco teórico.

Los tres cuestionarios nombrados utilizan escalas de respuesta diferentes, algunas de 5 puntos, otras de 7 y 9 puntos. Sin embargo, todas convergen en que un extremo representa la

actitud más favorable hacia lo que se está midiendo, y tanto que el otro extremo corresponde a la actitud más desfavorable. Así entonces, para facilitar la comprensión de los instrumentos por parte de los estudiantes, y la posterior interpretación y análisis de los resultados, se homogenizarán las escalas de respuesta, empleando el mismo criterio de los dos extremos, pero delimitando a cinco puntos. Esto último también se fundamenta en que la escala Likert de cinco categorías es ampliamente utilizada y reconocida en cuanto a la medición de actitudes, y se ha probado en variedad de estudios su grado de fiabilidad, tal como lo precisan Hernández, Fernández & Baptista, (1998). Los tres cuestionarios, ya adaptados, a través de los cuales se pretenden medir las variables motivación y acompañamiento de los padres.

Para el caso del rendimiento escolar, simplemente se extraerán las calificaciones de los estudiantes en los periodos que el colegio proporcionó: primero (desde febrero hasta junio) y tercero (desde julio hasta septiembre), que permitirán formar los grupos de alto rendimiento (AR) y bajo rendimiento (BR).

Antes de aplicar los cuestionarios, estos recibirán una validación semántica, con el fin de revisar criterios de redacción y entendimiento para la población objetivo. Para ello se consultará con los siguientes profesionales: un docente de bachillerato, un sociólogo, un psicólogo, un ingeniero y a cuatro estudiantes que cursan sexto grado en un plantel educativo, diferente al que se realizará el estudio. Al final, se realizarán los ajustes del caso, para una mayor validez de los posteriores resultados que se deriven de la aplicación de los instrumentos.

10.5 Métodos para someter a prueba las hipótesis

Para analizar si efectivamente se presentan diferencias entre los estudiantes de alto rendimiento (AR) y los de bajo rendimiento (BR) con respecto a las variables de interés (motivación y acompañamiento), se recurrirá a la prueba t, la cual, de acuerdo con (Hernández, Fernández & Baptista, 1999, pág.384), permite evaluar “si dos grupos difieren entre sí de manera significativa respecto a sus medias”. Esta prueba, además, es recomendable realizarla en casos donde el tamaño de muestra es pequeño, como ocurre en este estudio (Anderson, Sweeney & Williams, 2008).

Relacionando esta prueba con el presente estudio, las hipótesis cualitativas, previamente expresadas en el marco teórico, básicamente pueden representarse de la siguiente forma:

Hipótesis nula:

- Puntaje promedio del grupo de AR es igual al puntaje promedio del grupo de BR.
- Siendo la otra hipótesis (llamada alternativa): Puntaje promedio del grupo de AR es mayor que el puntaje promedio del grupo de BR.

Por ejemplo, considerando el acompañamiento, el aceptar la primera hipótesis (nula) significaría que entre los estudiantes de AR y BR no existen diferencias, lo que es lo mismo a decir que el acompañamiento de los padres en ambos grupos es el mismo. Mientras que si se rechaza la primera hipótesis, en consecuencia, se acepta la segunda y ello significaría que, efectivamente, los estudiantes del grupo de AR tienen más acompañamiento de los padres que los del grupo de BR.

Cuando profundizamos en dicha prueba t, se encuentra que si se rechaza la llamada hipótesis nula, entonces, eso lleva a aceptar la hipótesis alternativa (Anderson, Sweeney & Williams, 2008). Ahora bien, para probar si se encuentra evidencia suficiente para rechazar tal hipótesis, es preciso tener en cuenta dos números; el primero se llama t-calculado, que en este estudio lo llamaremos (Est-t) y en otro se denomina t-crítico (Anderson, Sweeney & Williams, 2008; Hernández, Fernández & Baptista (1999)). El primero se calcula con una fórmula, que no es propósito de este trabajo profundizar en ella, pero que puede obtenerse automáticamente desde el Excel, a través del complemento “análisis de datos”, y para el cual solo basta con ingresar los datos a comparar, dependiendo de si se cumplen unos supuestos de que los grupos tengan la misma variación; en caso contrario, se emplea otra opción del mismo complemento del análisis de datos. Todo ello pasó por la validación de un experto en estadística.

Por otra parte, el t-crítico, puede saberse fácilmente a través de una tabla que trae la mayoría de los libros de estadística, inclusive el mismo texto de Hernández, Fernández & Baptista (1999) y en Anderson, Sweeney & Williams (2008), llamada distribución t, de una

sola cola. Esta también puede descargarse desde

http://www.fisterra.com/mbe/investiga/t_student/t_student.asp#Tabla 2

De acuerdo con Anderson, Sweeney & Williams (2008), se tendría evidencia suficiente para rechazar la hipótesis de igualdad (hipótesis nula) y, en consecuencia, de aceptar la hipótesis de que los de AR tienen mayor promedio que los de BR (hipótesis alternativa), solo si el t-calculado (Est t) es mayor que el t-crítico que se extrajo de la tabla.

Para la determinación del t-crítico, una vez más bajo la validación del experto en estadística, se identificó que es 1,85955 para comparaciones de los grupos de cinco estudiantes cada uno (aplica para cada sexto visto de forma independiente) y de 1,73406 cuando se consolidan ambos sextos grados y el número de estudiantes en cada grupo es de 10. Lo expuesto corresponde, en el primer caso, a un t-crítico con una muestra de 5 estudiantes cada grupo y 8 grados de libertad, y en el segundo, una muestra de 10 estudiantes cada grupo y 18 grados de libertad. Se reitera que el t-crítico puede verse en el link previamente expuesto, siguiendo los criterios definidos, dado el número de estudiantes.

Además de emplear esta prueba t, también fue necesario recurrir a un análisis adicional, llamado “análisis de correlación”, el cual puede realizarse a través del coeficiente de correlación Pearson (véase Hernández, Fernández & Baptista, 1999, p.376). Estos mismos autores precisan que tal prueba estadística se usa para “analizar la relación entre dos variables medidas en un nivel por intervalos o de razón”, como ocurre con la escala Likert de este estudio (Hernández, Fernández & Baptista, 1999, pág.376).

Este coeficiente de correlación se reconoce por la letra “r” y puede tomar valores en un rango de -1 hasta +1, siendo el valor cero una correlación nula, es decir, que no existe relación alguna entre las dos variables. En cambio, +1 o -1 significa que la relación es “perfecta” (Bisquerra, citado en Borquez, 2011). El signo más (+) nos habla de una relación positiva y el signo menos (-) de una relación negativa. Ejemplificando con el presente estudio, una de las hipótesis a estudiar es la presencia de una posible relación positiva entre el acompañamiento y el rendimiento. De existir tal relación, se encontraría un valor significativamente diferente de cero y positivo; cuanto más se acerque el coeficiente de correlación (r) a l valor +1, más se tendrá evidencia de la relación positiva entre estas dos variables; por el contrario, mientras el valor más se acerque a cero (0), menos evidencia se tendrá.

Para entender el coeficiente de correlación, se hará uso de las categorías propuestas por Bisquerra (citado en Borquez, 2011), los cuales se exponen a continuación, anotando que también aplica igual para valores negativos:

$r = 1$	correlación perfecta.
$0'8 < r < 1$	correlación muy alta
$0'6 < r < 0'8$	correlación alta
$0'4 < r < 0'6$	correlación moderada
$0'2 < r < 0'4$	correlación baja
$0 < r < 0'2$	correlación muy baja
$r = 0$	correlación nula

10.6 Trabajo de Campo

1. Se presentará una carta al rector de Colegio Parroquial Carmelitano solicitando la autorización para la realización del estudio con los estudiantes del grado sexto uno y sexto dos.

2. Luego de la autorización se realizará una reunión con el docente titular con el fin de que suministre información acerca de diez estudiantes que presentan alto rendimiento académico y diez que presentan bajo rendimiento académico, por consiguiente, se conocerán las calificaciones de los estudiantes del primer periodo escolar hasta el tercer periodo, con el fin de esclarecer la información que dará el docente por medio de su percepción.

3. Después de conocer la percepción del docente, se eligieran diez estudiantes de cada grupo por medio de las calificaciones, teniendo en cuenta las características de interés la investigación.

4. Se presentará un consentimiento informado a los estudiantes para que su participación sea voluntaria y así comprendan que esto no los afectará en el ámbito escolar.

5. La aplicación de los cuestionarios se realizará en un espacio de la clase del titular de grupo, la cual durará aproximadamente 40 minutos.

11. Capítulo V. Resultados y análisis

11.1 Caracterización general de la muestra

La muestra total constó de 20 estudiantes, de los cuales 11 son hombres y 9 son mujeres. En ambos grupos, tanto en los de alto (AR) como de bajo rendimiento (BR) hubo participación de ambos géneros. Los estudiantes provienen de familias nucleares y mono-parentales, de niveles económicos medios y bajos (3 y 2). En el grupo de estudiantes de AR, seis estudiantes manifestaron pertenecer a estrato 2, en tanto que en el de BR fueron dos los que se ubican en este estrato. En sexto uno, todos los estudiantes del grupo de AR viven con ambos padres, en tanto que, en los del grupo de estudiantes con BR, dos de estos pertenecen a familias que no conviven con el papá. Sin embargo, en sexto dos, la distribución de los que no viven con el papá estuvo pareja. Con relación a las edades, ambos grupos se mostraron homogéneos, con un promedio de 12 años para cada estudiante.

El principal factor diferenciador entre los grupos de AR y BR fue precisamente la variable que se controló, las notas de los periodos 1° y 3° en términos generales, en los grupos de estudiantes con AR, la nota promedio de los dos periodos nombrados fue superior a 4,0, en escala de 0 a 5, donde cero es la nota más desfavorable y 5 la más favorable. En tanto, en los grupos de estudiantes categorizados como de BR, la nota promedio no superó el 3,24. Para ambos grupos se aplicó la prueba estadística t, para diferencia de medias, corroborándose las diferencias significativas en cuanto a la nota promedio para ambos grupos (AR y BR). El detalle de la caracterización general de la muestra, se presenta en la tabla 4.

Tabla 4. Caracterización general de la muestra de estudiantes con alto rendimiento (AR) y bajo rendimiento (BR) académico.

Características		Sexto uno		Sexto dos		Ambos grupos	
		AR	BR	AR	BR	AR	BR
Género	Hombre	2	2	4	3	6	5
	Mujer	3	3	1	2	4	5
Estrato	2	4	2	2	0	6	2
	3	1	3	1	5	2	8
	NS/NR			2		2	
Vive con	Mamá (sin papá)	0	2	2	2	2	4
	Ambos (papá y mamá)	5	3	3	3	8	6
Edad	Media	12,2	12,2	12	12,2	12,1	12,2
Rendimiento	Media	4,04	3,02	4,19	3,24	4,11	3,13
	Mín.	3,88	2,90	4,02	3,08	3,88	2,90
	Máx.	4,19	3,26	4,55	3,48	4,55	3,48

Fuente: Elaboración propia

11.2 Acompañamiento de los padres en estudiantes de alto y bajo rendimiento académico

Los resultados se expondrán de forma individual, haciendo referencia a la mamá, luego al papá, y al final, analizando el acompañamiento global para ambos padres de familia.

▪ **Acompañamiento de la mamá**

En la tabla 5 se presentan los valores medios y sus respectivas desviaciones, para cada factor de la escala de autorregulación parental, así como los resultados de estudiar si las diferencias reportadas por estos promedios realmente son significativas. Para esto último, siguiendo lo convencional en este tipo de pruebas (Véase Sampieri, 1998), se tomó como criterio de rechazo una significancia de 0,05, y se aplicó la prueba t, de diferencia de medias.

Tabla 5. Descripción estadística del acompañamiento de la mamá y resultados de la prueba t.

Factores	Estad.	Sexto Uno		t-critico = 1,8595 (gl. 8)		Sexto Dos		t-critico = 1,8595(gl. 8)		Ambos grupos		t-critico = 1,7341 (gl.18)	
		AR n1=5	BR n2=5	Est t	¿Dif?	AR n1=5	BR n2=5	Est t	Dif	AR n1=10	BR n2=10	Est t	Dif
F1 Modelado	Media	4,52	4,48	0,168	No	4,20	4,16	0,12	No	4,36	4,32	0,19	No
	Desv.	0,30	0,44			0,63	0,40			0,49	0,43		
F2 Estimulo	Media	4,72	4,32	1,65	No	4,56	4,48	0,24	No	4,64	4,40	1,12	No
	Desv.	0,39	0,59			0,57	0,46			0,46	0,50		
F3 Facilitación	Media	4,20	3,84	0,86	No	4,28	4,24	0,13	No	4,24	4,04	0,78	No
	Desv.	0,70	0,62			0,59	0,38			0,61	0,53		
F4 Recompensa	Media	4,40	4,00	1,13	No	4,64	4,12	1,29	No	4,52	4,08	1,72	No
	Desv.	0,40	0,68			0,43	0,79			0,41	0,70		
Escala total	Media	4,46	4,17	1,27	No	4,42	4,25	0,64	No	4,44	4,21	1,37	No
	Desv.	0,32	0,4			0,48	0,35			0,39	0,36		

Fuente: Elaboración propia.

Teniendo presente los tamaños de muestra en cada grupo de grado sexto ($n=5$ estudiantes) y el nivel de significancia (puede entenderse como el máximo riesgo de equivocación que se desea admitir), el valor crítico de t es 1,8595. Finalmente, vale recordar el criterio de rechazo, para una mejor comprensión de los contenidos por exponer. Existirá diferencia significativa, en la medida en que el valor de t calculado, sea mayor al extraído de la tabla de distribución t (t -crítico). Todos los procedimientos cuantitativos se llevaron a cabo en Excel, empleando el complemento de “análisis de datos”, tal como se nombró en la metodología.

En la tabla 5 también se puede observar que no hay evidencia suficiente que respalde posibles diferencias entre los grupos de AR y BR con respecto al grado de acompañamiento de la mamá. Nótese que, en todos los casos, el t calculado (Est t) fue menor al valor extraído de la tabla de distribución t (t -crítico). Así, entonces, se rechaza la hipótesis de que los estudiantes del grupo de AR, perciben más acompañamiento de la mamá que los del grupo de BR.

A pesar de esta conclusión desde el punto de vista estadístico, desde una mirada práctica se nota cierta tendencia a ser mayores las puntuaciones en el grupo de AR, que en el de BR, sobretodo en el factor 4, denominado “Recompensa”, tal como se muestra en la figura 2. Justamente, la prueba t , para la diferencia de los promedios en el grupo AR y BR consolidando ambos sextos grados, arrojó un valor de 1,72, muy cercano al valor crítico de rechazo (1,73) (tabla 5). Por ejemplo, si se fijara como significancia 0,1 en lugar de 0,05, la diferencia resultaría significativa, pues el t -crítico sería de 1,330. Lo mismo resultaría

significativo bajo este criterio, la puntuación total de la escala consolidando ambos grupos (Est $t=1,37$).

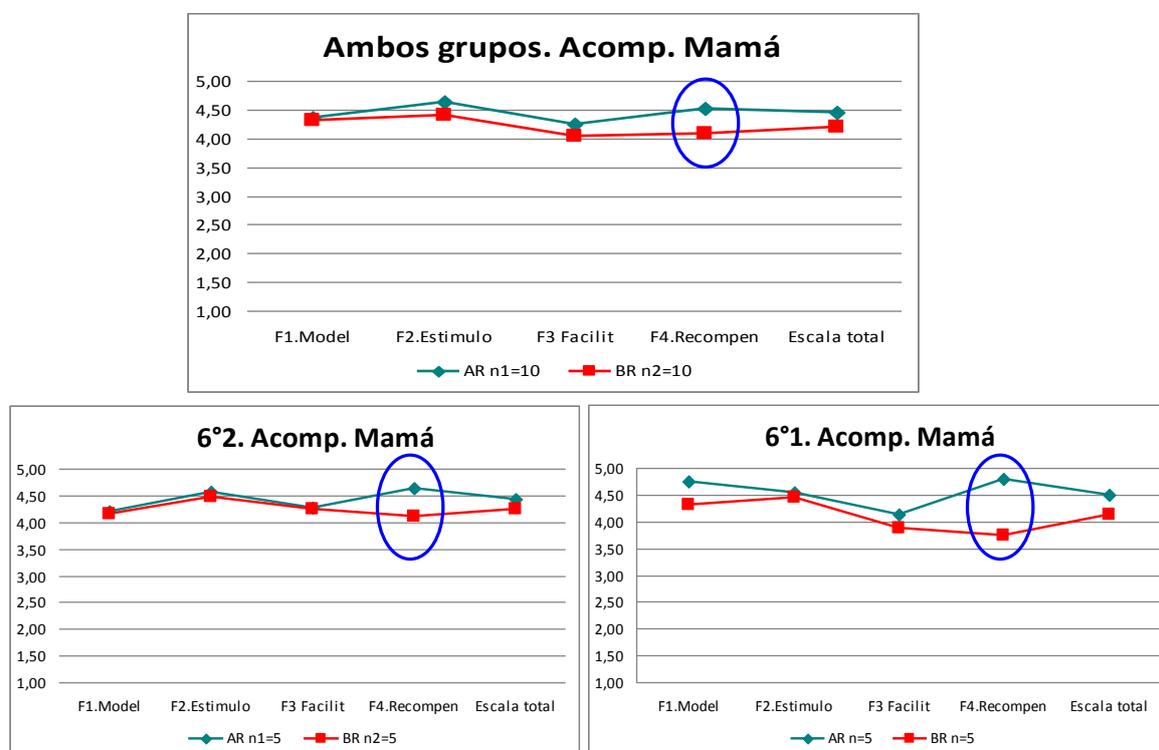


Figura 2. Acompañamiento de la mamá en grupos de alto rendimiento (AR) y bajo rendimiento (BR) académico.

Para explorar la posible relación entre el grado de acompañamiento de la mamá y el rendimiento académico, se calculó el coeficiente de correlación Pearson, también descrito en el apartado metodológico. Recuerdese que este coeficiente (r) puede tomar valores entre -1 y 1. El valor de cero significa que no existe ninguna relación entre las dos variables por medir, en cambio, -1 o 1 significan una correlación perfecta, y el signo indica si la relación es positiva (+) o negativa (-).

Al calcular la relación entre acompañamiento vs. rendimiento, a través de la función de correlación que trae el Excel, los resultados se presentan en la tabla 6.

Tabla 6. Análisis de correlaciones acompañamiento mamá.

Análisis de correlaciones (n=20, en cada caso)		Acompañamiento Mamá				
		F1	F2	F3	F4	Total
Rendimiento	r	0,07	0,03	0,36	0,49	0,45
	sig.	0,07557	0,1544	0,1213	0,0294	0,0461

Fuente: Elaboración propia.

Recuérdese que Bisquerra (citado en Borquez, 2011), expresa que valores entre 0,4 y 0,6 permiten deducir una correlación “moderada”, entre 0,6 y 0,8 “alta” y más de 0,8 “muy alta”. Esto lleva a deducir una relación moderada entre el acompañamiento global de la mamá y el rendimiento (0,45), así como entre el factor 4 (F4: Recompensa) y el rendimiento (0,49), ambos con una significancia de 0,05. Esta nueva deducción refuerza las posibles diferencias, también moderadas, interpretadas desde un punto de vista práctico a raíz de lo antes expuesto en la tabla 5 y la figura 2, en la que estos dos mismos elementos del acompañamiento de la mamá (escala total y F4) difieren a una significancia de 0,1, y desde una mirada práctica.

Esto lleva a considerar que posiblemente el acompañamiento de la mamá y el rendimiento, si bien, no reflejan una vinculación directa, quizá estén entrelazados de forma indirecta a través de otros factores como la motivación y otros que no son propósito del presente trabajo, y que forman parte de la complejidad intrínseca al individuo, y a la relación de este con el entorno. Sin embargo, a este nivel, son solo posibles hipótesis que con el avance de los demás resultados que se expondrán, podrán tomar fuerza o, por el contrario, se volverán débiles.

Véase ahora, este mismo tipo de análisis pero para el caso del acompañamiento del papá.

▪ **Acompañamiento del papá**

Con respecto al acompañamiento del papá en los grupos de AR y BR, los resultados de las pruebas de contrastes entre los valores medios se presentan en la tabla 7.

Tabla 7. Descripción estadística del acompañamiento de la mamá y resultados de la prueba t.

Factores	Estad.	Sexto Uno		t-critico = 1,8595		Sexto Dos		t-critico = 1,8595		Ambos grupos		t-critico = 1,7341	
		AR n1=5	BR n2=5	Est t	¿Dif?	AR n1=5	BR n2=5	Est t	Dif	AR n1=10	BR n2=10	Est t	Dif
F1 Modelado	Media	4,08	4,44	-1,1	No	4,44	4,32	0,4	No	4,26	4,38	-0,55	No
	Desv.	0,68	0,29			0,43	0,52			0,57	0,40		
F2 Estimulo	Media	3,48	4,24	-1,6	No	4,24	3,04	1,5	No	3,86	3,64	0,441	No
	Desv.	0,91	0,57			0,62	1,68			0,83	1,34		
F3 Facilitación	Media	3,48	4,36	-1,6	No	3,92	3,12	1,01	No	3,70	3,74	-0,08	No
	Desv.	1,08	0,65			0,85	1,55			0,94	1,30		
F4 Recompensa	Media	4,24	4,16	0,16	No	4,40	3,16	1,51	No	4,32	3,66	1,36	No
	Desv.	0,81	0,82			0,73	1,68			0,73	1,35		
Escala total	Media	3,82	4,3	-1,3	No	4,25	3,41	1,35	No	4,03	3,85	0,473	No
	Desv.	0,70	0,44			0,62	1,25			0,67	1,00		

Al igual que en el caso de la mamá, en esta oportunidad tampoco se encuentran, desde el punto de vista estadístico, diferencias significativas, pues los valores calculados (Ets t) son menores que los t-críticos. Véase en la figura 3 la gráfica de los valores medios a nivel general, para cada grupo de AR y BR.

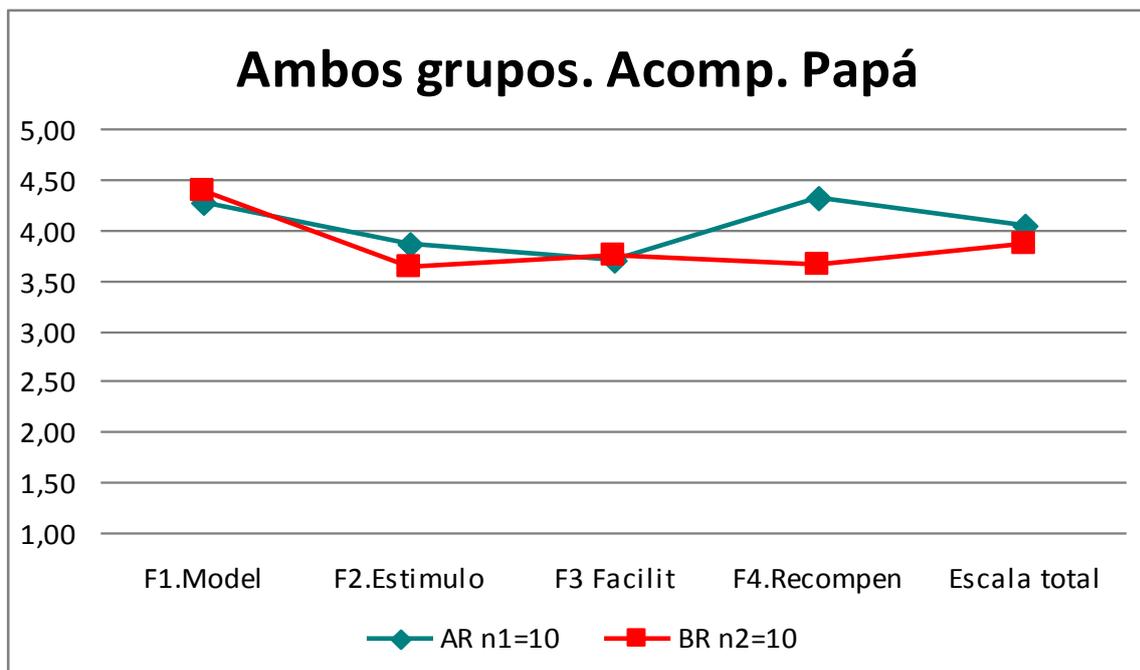


Figura 3. Acompañamiento del papá en grupos de alto rendimiento (AR) y bajo rendimiento (BR) académico.

Una vez más, aunque sin diferencia ante la significancia asumida (o riesgo máximo de equivocación (5%)), se nota cierta tendencia a diferenciarse en el mismo factor que en el caso de la mamá. Sin embargo, contrario a lo sucedido en el caso de la mamá, al explorar la relación entre el acompañamiento del papá y el rendimiento, ni siquiera se logró encontrar una correlación “moderada” entre estas variables, tal como puede verse en la tabla 8.

Tabla 8. Análisis de correlación acompañamiento papá

Análisis de correlaciones (n=20, en cada caso)		Acompañamiento Papá				
		F1	F2	F3	F4	Total
Rendimiento	R	-0,01	0,20	0,08	0,37	0,21
	sig.	0,9696	0,3911	0,7472	0,1106	0,3657

Fuente: Elaboración propia.

La correlación más alta fue de solo 0,37 y también se obtuvo entre el rendimiento y el factor 4 (recompensa), pero no llegó a ser significativa, como sí ocurrió en el caso del acompañamiento de la mamá. Asimismo, la ausencia de posible influencia entre los otros factores de acompañamiento, tanto de mamá como del papá, encontrados en las tablas 5 - 8, se refleja en la figura 4.

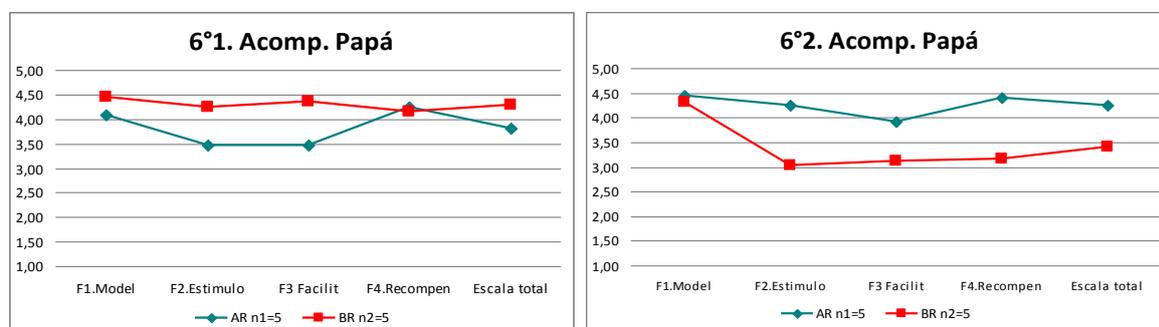


Figura 4. Acompañamiento del papá en 6°1 y 6°2.

Nótese, que bajo una mirada exploratoria a la figura 4, en un caso el grupo de BR mostró mejores puntuaciones en el acompañamiento del papá (sexto 1), a excepción del factor 4 (recompensa). Pero en sexto 2 el grupo de AR tuvo mejor acompañamiento del papá, inclusive en ese factor, siendo más coherente con lo encontrado para la mamá.

Esta ausencia de patrón refuerza la poca influencia directa del acompañamiento de los padres en los factores como modelado, estímulo y facilitación, pero deja la posibilidad de conservar la hipótesis sobre el factor 4 (recompensa). Pero lo que sí es notable, es que esta posibilidad cobra más fuerza en el caso de la mamá que en el del papá. (Recuérdese además, la notable ausencia de correlación entre rendimiento y acompañamiento del papá).

Para complementar lo anterior, vale estudiar el acompañamiento general de ambos padres, como una sola variable; quizá, la interacción entre ellos refleje hallazgos importantes.

- **Acompañamiento de ambos padres (mamá y papá)**

En la tabla 9 se presentan los resultados para esta nueva variable global.

Una vez más, la conclusión final se repite; no hay diferencias significativas entre los grupos de AR y BR con respecto al acompañamiento de los padres, y de nuevo, el factor 4 (recompensa) es el que da lugar a considerar una posible relación indirecta, a través de otros factores, con el rendimiento escolar. De nuevo, a trabajar con una significancia de 0,1, este factor resultaría significativo y, una vez más, al estudiar la correlación entre acompañamiento y rendimiento, el cruce con F4 es el único que muestra una posible relación, en este caso, al igual que ocurrió con el acompañamiento de la mamá, también es “moderada” (tabla 10).

Tabla 9. Resultados estadísticos acompañamiento ambos padres (mamá y papá).

Factores	Estad	Sexto Uno		t-critico = 1,8595		Sexto Dos		t-critico = 1,8595		Ambos grupos		t-critico = 1,7341	
		AR n1=5	BR n2=5	Est t	¿Dif ?	AR n1=5	BR n2=5	Est t	Di f	AR n1=10	BR n2=10	Est t	Di f
F1 Modelado	Medi a	4,30	4,46	-0,9	No	4,32	4,24	0,31	No	4,31	4,35	-0,26	No
	Desv.	0,30	0,29			0,42	0,39			0,34	0,34		
F2 Estimulo	Medi a	4,10	4,28	-0,6	No	4,40	3,76	1,48	No	4,25	4,02	0,872	No
	Desv.	0,6	0,22			0,59	0,77			0,58	0,6		
F3 Facilitación	Medi a	3,84	4,10	-0,7	No	4,10	3,68	0,81	No	3,97	3,89	0,25	No
	Desv.	0,8	0,37			0,66	0,96			0,71	0,72		
F4 Recompensa	Medi a	4,32	4,10	0,62	No	4,52	3,64	1,54	No	4,42	3,87	1,681	No
	Desv.	0,49	0,62			0,56	1,15			0,51	0,90		
Escala total	Medi a	4,14	4,23	-0,4	No	4,33	3,83	1,21	No	4,23	4,03	0,854	No
	Desv.	0,42	0,29			0,52	0,76			0,46	0,58		

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 10. Análisis de correlación de acompañamiento ambos padres.

Análisis de correlaciones (n=20, en cada caso)		Acompañamiento ambos padres				
		F1	F2	F3	F4	Total
Rendimiento	R	0,04	0,33	0,21	0,46	0,33
	sig.	0,8563	0,1617	0,3824	0,0425	0,1490

Fuente: Elaboración propia.

Todo lo descrito sobre el acompañamiento de los padres, refuerza la posibilidad de que acompañamiento y rendimiento, presenten algún tipo de relación indirecta a través de otros factores como la motivación académica o la motivación al logro, ambas por analizar en el presente estudio, así como mediante otros factores, individuales y colectivos, que no son propósito del trabajo.

En busca de hallazgos que den fuerza o debiliten lo anterior, se procederá a estudiar la motivación escolar, tanto la denominada motivación académica (EMA en sus dos versiones: 97 y 2011), como la motivación al logro (EAML, Vers. 98 y 2011) en los grupos de AR y de BR, bajo los mismos métodos cuantitativos empleados.

11.3. Motivación escolar en estudiantes de alto y bajo rendimiento académico

- **Motivación académica EMA, versiones 97 y 2011.**

En la tabla 11 se exponen los resultados de comparación de las puntuaciones medias de la motivación académica (EMA, Vers. 97,2011) para los grupos de interés.

En esta tabla puede verse que, de los cuatro factores que componen el EMA 97, solo en uno de ellos se encontraron evidencias para rechazar la hipótesis de que las puntuaciones promedio son iguales. Ello ocurrió en el factor cuatro, denominado desmotivación, los resultados favorecen la idea de que los estudiantes de los grupos de AR presentan actitudes

más favorables que los de BR, pues estos en el t calculado (Estad t) fue mayor al valor crítico, por lo cual se rechaza la hipótesis de que ambos grupos son iguales. En este factor se debe tener claro que los ítems están redactados en forma negativa (cuestionario original) y, por tanto, fue necesario invertir la puntuación de la escala Likert. De este modo, a mayor puntaje en el factor desmotivación, representa actitudes más favorables con respecto a tal factor y, a menor puntaje, actitudes más desfavorables.

Tabla 11. Descripción estadística del EMA 97 y resultados de la diferencia de medias bajo la prueba t.

Factores	Estad.	Sexto Uno		t-crítico = 1,8595		Sexto Dos		t-crítico = 1,8595		Ambos grupos		t-crítico = 1,7341	
		AR n1=5	BR n2=5	Est t	¿Dif?	AR n1=5	BR n2=5	Est t	Dif	AR n1=10	BR n2=10	Est t	Dif
F1 Mot. Extrínseca Internalizada	Media	4,74	4,31	1,74	No	4,60	4,31	0,79	No	4,67	4,31	1,72	No
	Desv.	0,36	0,42			0,43	0,70			0,38	0,54		
F2 Mot. Extrínseca (Regulación externa)	Media	4,55	4,45	0,39	No	4,43	4,38	0,14	No	4,49	4,41	0,39	No
	Desv.	0,48	0,31			0,48	0,61			0,47	0,46		
F3 Moti. Intrínseca	Media	4,13	3,87	0,66	No	4,20	4,13	0,17	No	4,17	4,01	0,59	No
	Desv.	0,53	0,70			0,68	0,62			0,58	0,64		
F4 Desmotivación	Media	4,80	3,75	2,20	Si	4,75	3,90	2,32	Si	4,78	3,83	3,34	Si
	Desv.	0,45	0,97			0,18	0,80			0,32	0,84		
Escala total	Media	4,50	4,13	1,69	No	4,44	4,22	0,69	No	4,47	4,18	1,57	No
	Desv.	0,36	0,33			0,42	0,58			0,37	0,45		

Fuente: Elaboración propia.

A pesar de que desde el punto de vista de la prueba estadística solo el factor 4 mostró diferencias significativas, es necesario ser prudentes con respecto al factor 1, llamado Motivación extrínseca internalizada, pues al observar los resultados para ambos grupos, el t calculado fue de 1,72, muy cercano al t -crítico (1,73). Si bien la principal diferencia con respecto a la motivación académica se nota en el factor 4, al pertenecer a una misma escala es de esperar que todos ellos estén estrechamente relacionados y formen una amalgama que quizá impacte el rendimiento de forma indirecta a través de la misma “desmotivación”. Para una mejor visualización de los resultados, estos se grafican en la figura 5, pero además, se acompañan del ya utilizado coeficiente de correlación entre la puntuación global de los factores del EMA97 y de la escala total con respecto al rendimiento.

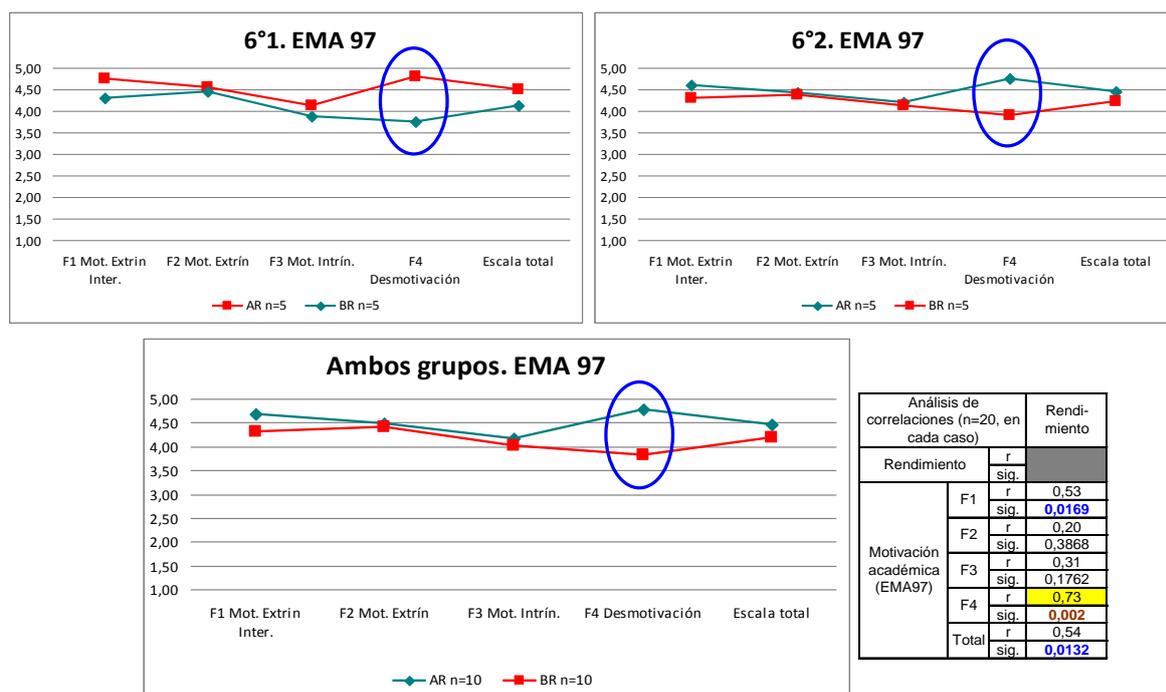


Figura 5. EMA 97, 6°1 y 6°2, EMA 97 ambos grupos.

Al considerar la posible relación entre el EMA97 y el rendimiento, mediante el coeficiente de correlación se corrobora los vinculados de estos dos constructos, siendo, desde la clasificación de Bisquerra (citado en Borquez, 2011), una correlación alta entre el

rendimiento y el factor 4, desmotivación (0,73). Asimismo, entre el factor 1 (motivación extrínseca externalizada) y el rendimiento, y entre este último y la escala total EMA97, se encuentran presencia de relación positiva, de tipo moderado (0,53 y 0,54, respectivamente). Ahora bien, teniendo presente los ajustes que realizaron en la versión original del EMA, resultando en el EMA versión 2011, ¿será que los hallazgos descritos se mantienen, o por el contrario surgirán evidencias adicionales que refuercen o debiliten las posibles relaciones entre motivación académica y rendimiento?; eso es precisamente lo que a continuación se estudiará, exponiendo los primeros resultados en la tabla 12.

Tabla 12. Descripción estadística del EMA 11 y resultados bajo la prueba t.

Factores	Estad.	Sexto Uno		t-critico = 1,8595		Sexto Dos		t-critico = 1,8595		Ambos grupos		t-critico = 1,7341	
		AR n1=5	BR n2=5	Est t	¿Dif?	AR n1=5	BR n2=5	Est t	Dif	AR n1=10	BR n2=10	Est t	Dif
F1 Mot. Extrínseca Internalizada	Media	4,74	4,31	1,76	No	4,60	4,31	0,80	No	4,67	4,31	1,72	No
	Desv.	0,35	0,42			0,43	0,69			0,38	0,54		
F2 Mot. Extrínseca Pura	Media	4,25	4,20	0,12	No	4,40	4,10	0,60	No	4,32	4,15	0,54	No
	Desv.	0,63	0,73			0,45	1,02			0,52	0,84		
F3 Desmotivación	Media	4,80	3,75	2,22	Si	4,75	3,90	2,32	Si	4,77	3,82	3,34	Si
	Desv.	0,44	0,96			0,17	0,80			0,32	0,84		
F4 Mot. Intrínseca pura	Media	3,40	3,00	0,52	No	3,80	3,40	0,57	No	3,60	3,20	0,80	No
	Desv.	0,65	1,58			1,15	1,08			0,90	1,29		
F5 Mot. Intrínseca Vocacional	Media	4,62	4,36	1,03	No	4,46	4,52	0,21	No	4,54	4,44	0,55	No
	Desv.	0,34	0,45			0,47	0,45			0,39	0,43		

Escala total	Media	4,53	4,13	1,98	Si	4,48	4,22	0,84	No	4,50	4,17	1,88	Si
	Desv.	0,33	0,31			0,40	0,57			0,35	0,43		

Fuente: Elaboración propia.

Antes de proceder con el análisis de lo encontrado para el EMA11 en los grupos de AR y BR, vale anotar que en esta versión se conservan exactamente dos de los factores del EMA97, en su misma estructura. Se hace referencia a la motivación extrínseca internalizada (F1) y a la desmotivación (aquí nombrado como factor 3 y en el EMA97 como factor 4). Entonces, es obvio los que los resultados para estos dos factores sean los mismos, pues no ha habido cambio alguno en sus ítems. Sin embargo, en esta nueva versión del EMA, la principal diferencia o nuevo aporte es el factor 5, denominada Motivación intrínseca vocacional, para el cual tampoco se encontró evidencia que lleve a pensar que los de AR tiene más motivación en este factor que los de BR.

No obstante, sobresale algo que se comenzó a explorar en el EMA97, pero que la prueba estadística t no llevó a fortalecer, pero la correlación sí mostró cierto vínculo “moderado”. Se hace referencia a un posible vínculo entre la escala total de motivación académica y el rendimiento. Nótese que, a diferencia de lo ocurrido con el EMA97, en esta nueva versión, reducida en ítems con respecto a la original, sí se encontró evidencia suficiente para rechazar la creencia de que los grupos de AR y de BR son iguales en cuanto a la motivación académica global que presentan. Por ejemplo, puede verse que al estudiar la columna de “ambos grupos”, la prueba de diferencia de los promedios arrojó un t calculado (Est t) de 1,88, superior al valor crítico de 1,73, lo que significa, que hay evidencia suficiente para respaldar la idea de que los de AR tienen más motivación académica que los de BR. Para

facilitar esta lectura de los resultados, los promedios se graficaron en la figura 6, acompañados también de la tabla de correlación entre los factores del EMA11 y el rendimiento; sobre esto último, se corrobora el posible vínculo entre la escala total y el rendimiento, presentando un coeficiente de correlación más alto que en el análisis del EMA97; esta vez es de 0,58.

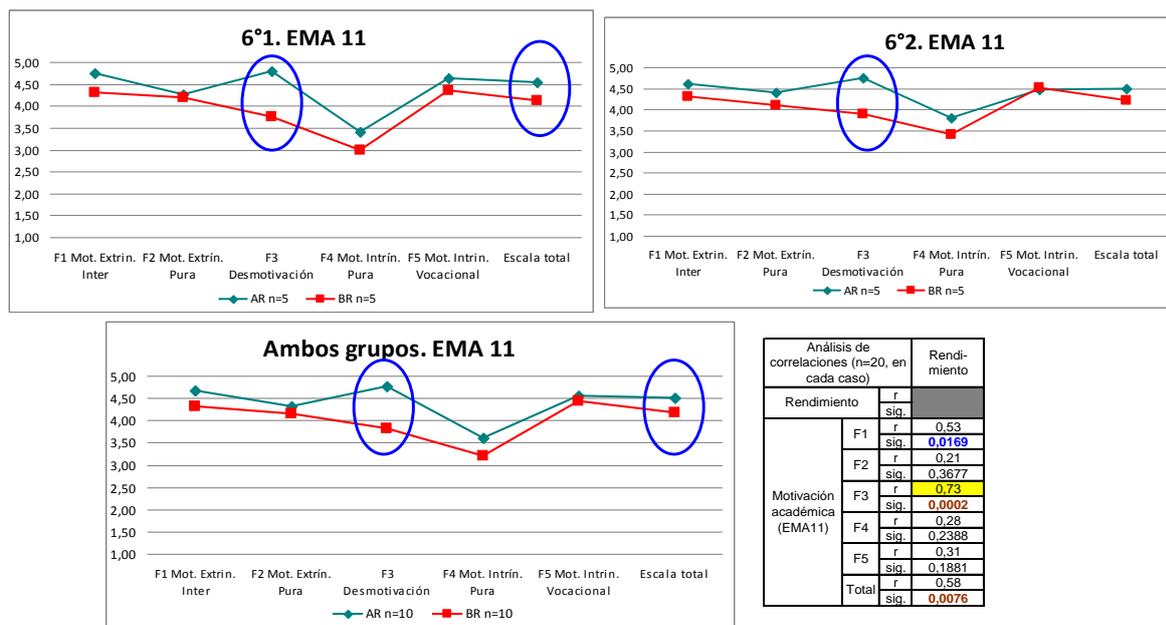


Figura 6. EMA 11, 6°1 y 6°2, EMA 11 ambos grupos.

Ahora bien, observando cada sexto grado de forma independiente, las diferencias en cuanto a la motivación (escala total) se presentan también en sexto uno, pero no en sexto dos. Ello da lugar a pensar que posiblemente hay otros factores, diferentes a la motivación, que pueden estar haciendo su efecto en tal grado. Algunos bien pueden ser alusivos al mismo estudiante, otros a las familias y otros a la interacción de este con el profesor, con sus compañeros y con el entorno en conjunto que envuelve a sexto dos, los cuales están fuera del alcance de los propósitos del presente estudio, a excepción de algunos rasgos con respecto al profesor, que pueden explorarse gracias al cuestionario de motivación al logro, también usado en el presente estudio (EAML, vers. 98 y 11). A continuación, se abordará la situación con

respecto a este otro tipo de motivación; la cual es mucho más centrada en atribuciones causales desde las acciones del sujeto y su relación con el entorno, que en fenómenos que surgen desde la definición del “yo”, como ocurre en el EMA.

▪ **Motivación al logro EAML, versiones 98 y 2011**

En la tabla 13 se plasman los resultados comparativos para los grupos de AR y BR con respecto a la motivación al logro.

Tabla 13. Descripción estadística del EAML98 y resultados bajo la prueba t.

Factores	Estad.	Sexto Uno		t-critico = 1,8595		Sexto Dos		t-critico = 1,8595		Ambos grupos		t-critico = 1,7341	
		AR n1=5	BR n2=5	Est t	¿Dif ?	AR n1=5	BR n2=5	Est t	Dif	AR n1=10	BR n2=10	Est t	Dif
F1 Motivación de interés	Medi a	4,28	4,20	0,23	No	4,40	4,16	0,93	No	4,34	4,18	0,778	No
	Desv.	0,46	0,63			0,48	0,32			0,45	0,47		
F2 Motivación tarea-capacidad	Medi a	4,20	3,88	1,11	No	4,04	3,64	1,44	No	4,12	3,76	1,87	Si
	Desv.	0,52	0,36			0,38	0,49			0,44	0,42		
F3 Motivación de esfuerzo	Medi a	4,50	4,10	1,18	No	4,55	4,40	0,44	No	4,52	4,25	1,16	No
	Desv.	0,39	0,65			0,62	0,45			0,49	0,55		

F4 Motivación de examen	Medi a	3,70	2,50	3,0 3	Si	3,60	3,20	1,2 0	No	3,65	2,85	2,98	Si
	Desv.	0,44	0,77			0,62	0,41			0,51	0,68		
F5 Motivación profesor	Medi a	3,40	3,60	- 0,3 4	No	3,50	4,40	- 1,1 7	No	3,45	4,00	-1,41	No
	Desv.	0,65	1,14			0,93	0,65			0,76	0,97		
Escala total	Medi a	4,10	3,70	2,6 6	Si	4,09	3,91	0,6 8	No	4,09	3,80	1,98	Si
	Desv.	0,27	0,20			0,48	0,35			0,36	0,29		

Fuente: Elaboración propia.

Al someter a contraste la motivación al logro para los estudiantes de AR y de BR, una vez más se encuentra evidencia que respalda el vínculo entre la motivación escolar y el rendimiento, en este caso haciendo énfasis en la motivación al logro versión original, publicada en 1998.

En esta oportunidad, en dos de los cinco factores se encontraron hallazgos que muestran una vez más a los estudiantes de AR, con más motivación escolar que los de BR. Específicamente, los factores del EAML98 en los que se presentan tales diferencias son la motivación de interés (F1) y la motivación de examen (F4); en los demás, no se halló evidencia suficiente que respalde tales diferencias. Sin embargo, es preciso ser cautelosos, pues, al formar parte los cinco factores de un factor más global llamado motivación al logro, es de esperar que estos estén estrechamente relacionados, y así, quizá, tener algún vínculo indirecto con el rendimiento, a través de los dos factores que sí mostraron diferencias entre los grupos de AR y BR. Esto se soporta también en el hecho de que para la escala total del

EAML98 se encontraron evidencias que diferencian los dos grupos objeto de análisis. Nótese por ejemplo, las diferencias notorias en sexto uno, entre los estudiantes de AR (4,10) y BR (3,7) siendo significativa bajo la prueba t. Esto mismo se encontró al consolidar ambos sextos grados, pero, al igual en uno de los análisis del EMA11, sexto dos no mostró tales diferencias, reforzando una vez más la creencia de la posible incidencia de complejidades intrínsecas a tal grupo específico de estudiantes. Recuérdese que una de esas complejidades se esperaba que fuese, quizá, con respecto al docente, pero en la motivación hacia el profesor, explorada con este cuestionario, no se encontró evidencia.

Llama la atención que, a pesar de que consolidando para ambos grados sextos se encontraron diferencias en los estudiantes de AR y BR con respecto al factor 1 (motivación de interés), al calcular el coeficiente de correlación entre este factor y el rendimiento, los resultados no favorecen la idea de un posible vínculo directo, pues tan solo fue de 0,32, ni siquiera alcanzando el rango de “moderado” propuesto por Bisquerra, que como mínimo debe ser 0,4. No obstante, sí se reforzó el posible vínculo, “moderado”, bajo el análisis de la correlación del rendimiento con el factor 4 y con la escala total, ambos del EAML98, como se muestra en la tabla 14.

Tabla 14. Correlaciones entre rendimiento y EAML 98.

Análisis de correlaciones (n=20, en cada caso)			Rendimiento
Rendimiento		r	
		sig.	
Motivación al logro (EAML98)	F1	r	0,32
		sig.	0,1719
	F2	r	0,40
		sig.	0,0825
	F3	r	0,43
		sig.	0,0581
	F4	r	0,55
		sig.	0,0123
	F5	r	-0,20
		sig.	0,3964
Total	r	0,53	
	sig.	0,0163	

Fuente: Elaboración propia.

Veamos ahora, si con la reciente versión del EAML11, que a diferencia de la versión original de 1998 presenta un factor menos, bajo una agrupación diferente, también se encuentra evidencia que respalde la idea de posible vínculo entre el rendimiento y la motivación escolar, o por el contrario, la debilite. En ese sentido, los resultados se presentan en la tabla 15.

Tabla 15. Descripción estadística del EAML11 y resultados bajo la prueba t.

Factores	Estad	Sexto Uno		t-crítico = 1,8595		Sexto Dos		t-crítico = 1,8595		Ambos grupos		t-crítico = 1,7341	
		AR n1=5	BR n2=5	Est t	¿Dif ?	AR n1=5	BR n2=5	Est t	Di f	AR n1=10	BR n2=10	Est t	Di f
F1	Medi	4,40	4e,2	0,5	No	4,47	4,25	0,7	No	4,43	4,25	0,94	No

Motivación de interés y esfuerzo	a		5	3				7				6	
	Desv.	0,34	0,53			0,51	0,38			0,41	0,44		
F2 Motivación de capacidad y confianza	Medi a	3,96	3,70	1,19	No	4,10	3,76	1,15	No	4,03	3,73	1,71	No
	Desv.	0,38	0,31			0,52	0,41			0,43	0,35		
F3 Motivación profesor	Medi a	4,30	3,60	2,23	Si	4,20	4,20	0,00	No	4,25	3,90	1,37	No
	Desv.	0,57	0,41			0,83	0,27			0,67	0,45		
F4 Motivación de satisfacción	Medi a	4,10	2,40	2,26	Si	4,00	3,00	1,83	No	4,05	2,70	3,01	Si
	Desv.	1,24	1,14			1,00	0,70			1,06	0,94		
Escala total	Medi a	4,21	3,78	2,55	Si	4,26	3,94	1,16	No	4,24	3,86	2,45	Si
	Desv.	0,32	0,20			0,52	0,33			0,41	0,27		

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 15, puede verse que, una vez más, al menos uno de las componentes de la motivación escolar, en este caso de logro, refleja estar vinculado con el rendimiento. Ello se presenta en el factor 4, llamado motivación de satisfacción, pero también, al igual que en el EAML98, también se deduce con la escala total. Y además, de nuevo sexto dos es el grupo en el que estos vínculos no resultaron tan evidentes; sin embargo, algo sorprendente se encuentra, que precisamente no fue reflejado en el EAML98. Se trata de la motivación hacia el profesor; en sexto uno se encontró evidencia para manifestar que los estudiantes de AR (4,30), tienen más motivación hacia el profesor que los de BR (3,60), con una diferencia significativa (Est t fue mayor que el t-crítico); en cambio, en sexto dos, aquel grupo que se

mostró más reacio a mostrar un vínculo entre motivación y rendimiento, esa motivación hacia el profesor es igual en ambos grupos (AR y BR, ambos con 4,20). Esto refuerza la creencia de la complejidad de otros factores, propios del mismo curso sexto dos, que crean ambientes, escenarios, culturas, entre otros, que se entrelazan y disipan los efectos directos de la motivación y el rendimiento. Por ejemplo, quizá, en sexto uno, el docente titular genere diferencias en el trato, entre otros, con respecto a los estudiantes de AR y BR, mientras que en sexto dos, no sea esto marcado, y, todo ello, junto con las complejidades individuales y colectivas, disipen el vínculo directo del EMA y el EAML con respecto al rendimiento, así como otros factores que no son del alcance del presente trabajo. A pesar de este sorprendente hallazgo, una vez más, en términos generales, la evidencia respalda el posible vínculo entre motivación escolar y rendimiento, esta vez encontrando detalles de factores nuevos que no se contemplan en el EMA.

La representación gráfica de los resultados para el EAML11 en los grupos de AR y BR se muestran en la figura 7, acompañados de una evidencia más, el coeficiente de correlación, que se muestra, esta vez no moderado a nivel de la escala total, sino como “alta correlación” entre estas dos variables ($r=0,6$)

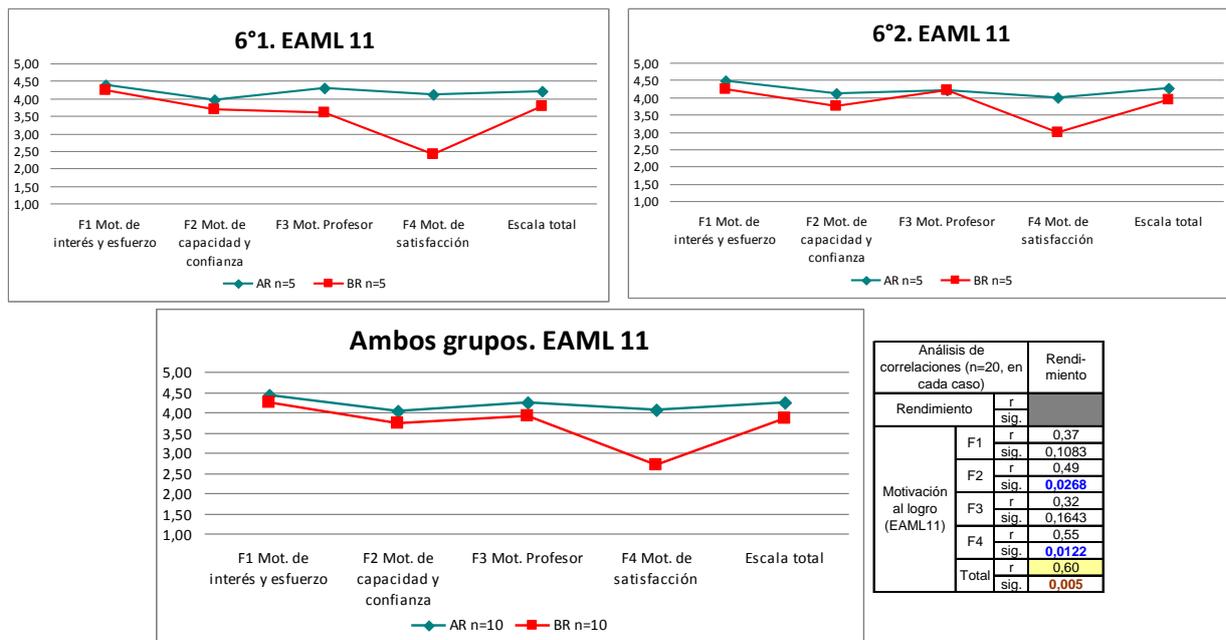


Figura 7. EAML 11, 6°1 y 6°2, EAML ambos grupos.

Es de anotar que la correlación entre la motivación de capacidad y confianza (F2) también mostró ser significativa, pues supera el 0,4 que la ubica en la categoría de “moderada”; asimismo, este mismo factor, al compararlo en los grupos de AR y BR uniendo ambos grados sexto, presentó un valor t de 1,71, que si bien no resultó significativo, si estuvo cercano al valor crítico de 1,73. Esto, sumado a la correlación moderada, lleva a considerar la posible relación indirecta entre ese factor y el rendimiento, a través de la escala total, o del factor 4. La que no mostró una correlación, ni siquiera moderada, fue la motivación hacia el profesor (F3), reafirmando una vez más la posible complejidad intrínseca a sexto dos y sexto uno de forma individual, en la que, probablemente, la interacción docente – estudiante sea más inclinada a diferenciar entre los de AR y BR en sexto uno que en sexto dos. Con el fin de facilitar la comprensión del vínculo entre motivación de logro y rendimiento, considere la figura 8. Recuérdese que la correlación entre la escala total EAML11 y el rendimiento resultó significativa, ubicándose en el inicio de la categoría “alta” (0,6). Sin embargo, al hacer una gráfica de estas dos variables con los 20 datos alusivos a todos los estudiantes, se encontró un

valor atípico, que pareciera no pertenecer al patrón que reflejaban los demás. Esto bien pudo deberse a cuestiones del diligenciamiento del mismo cuestionario, o de muchos otros factores complejos presenten en fenómenos cualitativos. Así, al eliminar tal dato, la correlación tuvo un incremento sustancial, pasando de 0,6 a 0,76. Para facilitar la comprensión del estrecho vínculo deducido para estas dos variables, se procedió a elaborar una gráfica con esos 19 datos alusivos a los estudiantes; en el eje horizontal se ubicaron las puntuaciones para la escala total EAML11 y en el eje vertical las notas promedio alusivas al rendimiento académico.

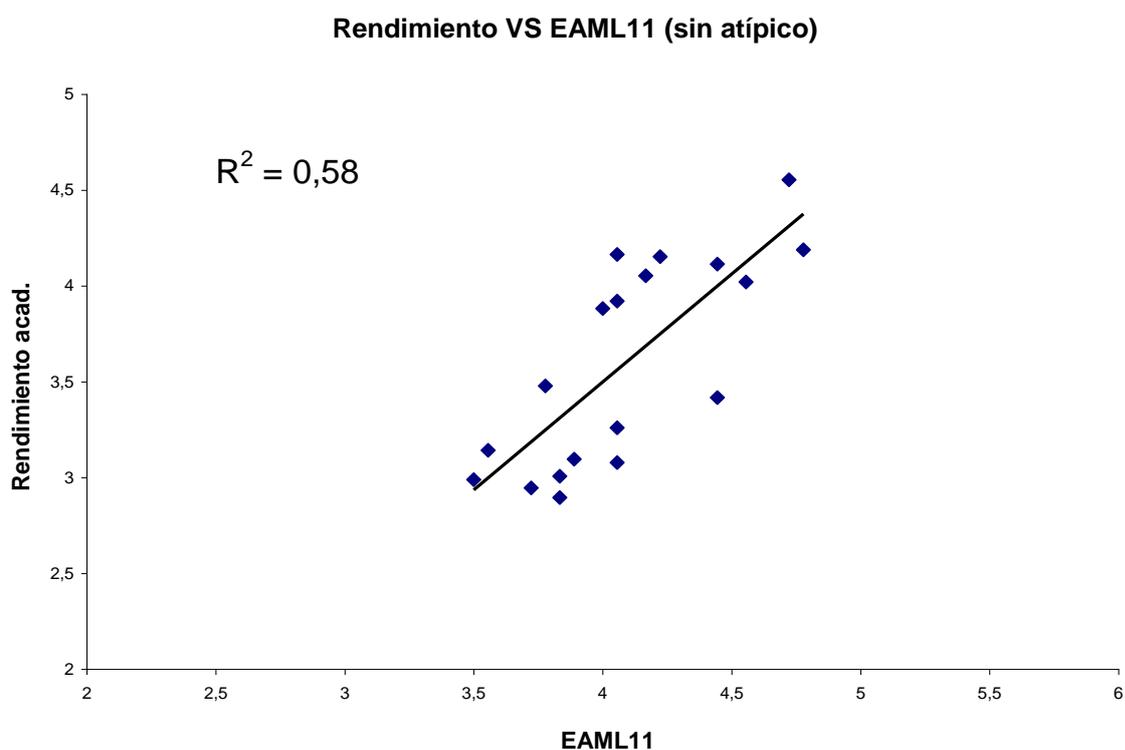


Figura 8. Rendimiento académico y EAML (motivación al logro)

Véase el sorprendente patrón que siguen estas dos variables; es decir, a medida que aumenta la motivación al logro, también tiende a aumentar el rendimiento académico, y viceversa. Esto no significar que la una es causa de la otra, pues estas relaciones de

causalidad se salen del alcance del presente trabajo, pero sí es un hallazgo de peso para la idea de asocio entre estas dos variables.

Finalmente, toda la evidencia expuesta con respecto la motivación escolar, bien sea considerando el EMA, más enfocando en los que surge desde el “yo”, como desde el EAML, orientado a las atribuciones de causalidad con respecto al comportamiento y a los resultados, respaldan la existencia de vínculo entre la motivación escolar y el rendimiento. Esto, se reitera, no debe tomarse como una relación de causa efecto, pues ello no es del alcance del estudio, sino que debe tomarse como un estrecho vínculo, quizá siendo una causa de la otra, o viceversa, o ambas teniendo una causa en común. Por ejemplo, un estudiante puede sentirse motivado a nivel escolar, bien sea por iniciativa propia, etc., y por ello esforzarse y sacar mejores notas, pero también al contrario resulta válido; es decir, que como le va bien, se siente motivado hacia lo escolar. Ello forma un círculo, que puede ser benéfico, pero a su vez, perjudicial, pues lo contrario aplica también: saca malas notas, se desmotiva, y sigue sacando malas notas, y viceversa.

Recuérdese que todo el análisis anterior, también se hizo con un propósito más global, y es precisamente si se reforzaba la idea de un posible vínculo entre el acompañamiento de los padres y el rendimiento académico, de forma indirecta, a través de factores como la motivación escolar. Hasta ahora esto va fortaleciéndose, pues rendimiento y motivación escolar se mostraron vinculados, a nivel global, y con detalles de unos factores específicos, tanto en el EMA como en el EAML. Ahora, para acabar de reforzar esa idea entre acompañamiento y rendimiento, o por el contrario, para debilitarla, queda por estudiar si

entre motivación escolar y acompañamiento de los padres, se refleja algún vínculo. Eso mismo es lo que se procede a analizar.

11.4 Motivación escolar y acompañamiento de los padres

Para estudiar el posible vínculo entre la motivación escolar y el acompañamiento de los padres, una vez más se hizo uso del coeficiente de correlación. Recuérdese que este puede tomar valores en un rango de -1 hasta +1, siendo cero (0) el valor que indica que no hay en absoluto relación entre las dos variables y los extremos (-1 o +1) una relación perfecta. El signo nos indica si es en una misma dirección (si una aumenta la otra también y viceversa) o si es contraria (si una aumenta la otra disminuye y viceversa).

Este nuevo análisis se dividió en dos partes; primero se comenzará con la motivación académica, propia de la teoría de expectativa-valor, y el segundo constará de la motivación al logro, alusiva a la teoría de atribuciones causales.

- **Motivación académica (EMA Vers. 97 y 11) y acompañamiento de los padres.**

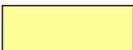
Para la interpretación, si bien Bisquerra (citado en Borquez, 2011) propone diversas categorías para interpretar las correlaciones, siendo 0,4 el valor mínimo para considerarse la presencia de una correlación “moderada”. En este análisis se optó por ser más exigentes a la

hora de considerar la presencia de un vínculo entre dos variables. Es así que el mínimo se aumentó a 0,6, que en Bisquerra es considerado como “alta correlación”. Las nuevas categorías empleadas fueron: 0,6 a 0,69 (considerable correlación, amarillo pastel), 0,7 a 0,79 (alta correlación, amarillo intenso), y más de 0,8 (muy alta correlación, verde).

En la tabla 16 se presentan las correlaciones entre el EMA en sus dos versiones y el acompañamiento de los padres; en cada caso se especifica para las escalas globales como de sus componentes; es decir, de los factores de cada versión del EMA y de papá y mamá.

Tabla 16. Coeficientes de correlación entre EMA y acompañamiento de padres

Análisis de correlaciones (n=20, en cada caso)		Acompañamiento Mamá					Acompañamiento Papá					Acompañamiento ambos padres					
		F1	F2	F3	F4	Total	F1	F2	F3	F4	Total	F1	F2	F3	F4	Total	
Motivación académica (EMA97)	F1	r	0,43	0,47	0,49	0,58	0,68	0,04	0,50	0,56	0,68	0,58	0,32	0,66	0,64	0,72	0,71
		sig.	0,0605	0,0363	0,0295	0,0073	0,009	0,8572	0,0237	0,0108	0,001	0,007	0,1729	0,0015	0,0024	0,0004	0,0004
	F2	r	0,48	0,16	0,37	0,35	0,47	0,05	0,66	0,57	0,63	0,62	0,36	0,67	0,61	0,59	0,67
		sig.	0,0333	0,4928	0,1047	0,1361	0,0382	0,8197	0,0017	0,0081	0,0029	0,0033	0,1196	0,0011	0,0046	0,0059	0,0013
	F3	r	0,37	0,68	0,55	0,65	0,79	0,06	0,28	0,35	0,42	0,36	0,29	0,54	0,50	0,56	0,57
		sig.	0,1058	0,0009	0,0119	0,0019	0,0000	0,7963	0,2393	0,1293	0,0673	0,1242	0,2080	0,0142	0,0242	0,0107	0,0086
	F4	r	-0,04	0,30	0,43	0,63	0,49	-0,14	0,34	0,16	0,51	0,31	-0,12	0,44	0,30	0,62	0,43
sig.		0,1058	0,1947	0,6077	0,0029	0,0269	0,5571	0,1487	0,4973	0,0213	0,1778	0,6024	0,0546	0,1921	0,0037	0,0583	
Total	r	0,42	0,57	0,61	0,72	0,81	0,02	0,54	0,52	0,69	0,59	0,29	0,74	0,66	0,79	0,76	
	sig.	0,0682	0,0091	0,0045	0,0003	0,0000	0,9376	0,0135	0,0183	0,0007	0,0066	0,2108	0,0002	0,0015	0,0000	0,0001	
Motivación académica (EMA11)	F1	r	0,43	0,47	0,49	0,58	0,68	0,04	0,50	0,56	0,68	0,58	0,32	0,66	0,64	0,72	0,71
		sig.	0,0605	0,0363	0,0295	0,0073	0,0009	0,8572	0,0237	0,0108	0,0010	0,0070	0,1729	0,0015	0,0024	0,0004	0,0004
	F2	r	0,36	-0,05	0,21	0,27	0,27	-0,01	0,61	0,51	0,54	0,55	0,23	0,54	0,49	0,50	0,53
		sig.	0,1213	0,8354	0,3851	0,2412	0,2435	0,9635	0,0044	0,0225	0,0142	0,0127	0,3245	0,0135	0,0302	0,0253	0,0153
	F3	r	-0,04	0,30	0,43	0,63	0,49	-0,14	0,34	0,16	0,51	0,31	-0,12	0,44	0,30	0,62	0,43
		sig.	0,8828	0,1947	0,0556	0,0029	0,0269	0,5571	0,1487	0,4973	0,0213	0,1778	0,6024	0,0546	0,1921	0,0037	0,0583
	F4	r	0,34	0,33	0,46	0,72	0,66	0,02	0,36	0,33	0,51	0,40	0,25	0,47	0,45	0,65	0,56
sig.		0,1389	0,1519	0,0427	0,0004	0,0016	0,9220	0,1236	0,1533	0,0217	0,0801	0,2941	0,0376	0,0473	0,0019	0,0104	
F5	r	0,38	0,80	0,54	0,47	0,75	0,06	0,24	0,30	0,36	0,31	0,30	0,55	0,46	0,44	0,52	
	sig.	0,1024	0,0000	0,0141	0,0350	0,0001	0,7872	0,3112	0,192	0,1225	0,1865	0,2012	0,0116	0,0411	0,0497	0,0189	
Total	r	0,41	0,50	0,60	0,73	0,81	0,00	0,55	0,51	0,70	0,58	0,27	0,74	0,65	0,79	0,76	
	sig.	0,0746	0,0031	0,0051	0,0003	0,0000	0,9966	0,0126	0,0222	0,0005	0,0070	0,2449	0,0002	0,0021	0,0000	0,0001	

	Considerable correlación
	Alta correlación
	Muy alta correlación

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados expuestos en la tabla 16 son sorprendentes, nótese los estrechos vínculos que se evidencian entre la motivación académica y el acompañamiento de los padres. Y más aún, a nivel de resultados globales, sobresale el estrecho vínculo entre el acompañamiento de la mamá y el EMA (escala total y de sus factores), muy superiores al acompañamiento del papá, que se muestra más bien leve. Sin embargo, una vez se genera la interacción mamá-papá, también aparecen resultados que refuerzan el vínculo entre acompañamiento y motivación EMA.

Dando una mirada más detallada a las componentes, a nivel de la mamá se destaca la elevadísima relación con el factor 3 del EMA97 (Motivación intrínseca, $r=0,79$) y con la escala total del EMA97 ($r=0,81$), y una alta relación con el factor 5 del EMA11 (motivación intrínseca vocacional, $r=0,72$). Asimismo, no significa que entre los demás factores no haya evidencia de relación; por el contrario, obsérvese la tabla 16, la gran cantidad de relaciones “moderadas” y “considerables” que presenta el acompañamiento de esta con el EMA. Por ejemplo, observando la columna total (mamá), véase que en todos los casos la correlación con el EMA97 superó 0,45. Y en el caso del EMA11, en todos los casos excepto en el factor 2 (motivación extrínseca pura).

Sin embargo, profundizando en los factores del acompañamiento de la mamá, nótese que, en términos generales, en ambas versiones del EMA sobresalen vínculos con el factor 4 del acompañamiento, denominado “recompensa”, y en segunda instancia estímulo (F2) y facilitación (F3). Estos mismos, aunque con menor intensidad que en el caso de la mamá, se muestra en el caso del papá. Y también, al considerar ambos padres, es notoria la estrecha vinculación, en primera instancia, el factor recompensa, y en segunda instancia,

prácticamente parejos los factores 2 y 3 una vez más. Llama la atención que en todos los casos, el factor 1 de acompañamiento, llamado “modelado”, es el que menos relación refleja con la motivación académica. Véase por ejemplo, que para ambos padres, en ningún caso la correlación llegó siquiera a 0,4. Esto parece ser coherente, puesto que, a diferencia de los otros tres factores del acompañamiento, el “modelado” es aquello que el estudiante percibe de los comportamientos de los padres, no manifestándose directamente en intervenciones desde el papá/mamá hacia este, sino de lo que el estudiante percibe de ellos, y que puede tomar como ejemplo. No obstante, en los otros tres factores si se hace alusión a que los padres tengan comportamientos que evidencien estímulo, facilitación, recompensa. A pesar de ello, es posible, como es de esperarse al ser de una misma escala, que el factor 1 potencie otros factores del acompañamiento, y de este modo favorezca el que estos se relacionen con la motivación académica.

Para una mejor comprensión de lo estrecho de motivación EMA y acompañamiento, vale graficar las puntuaciones de estas para las escalas globales y para algunas de sus componentes; todo ello se presenta en las figuras 9-11.

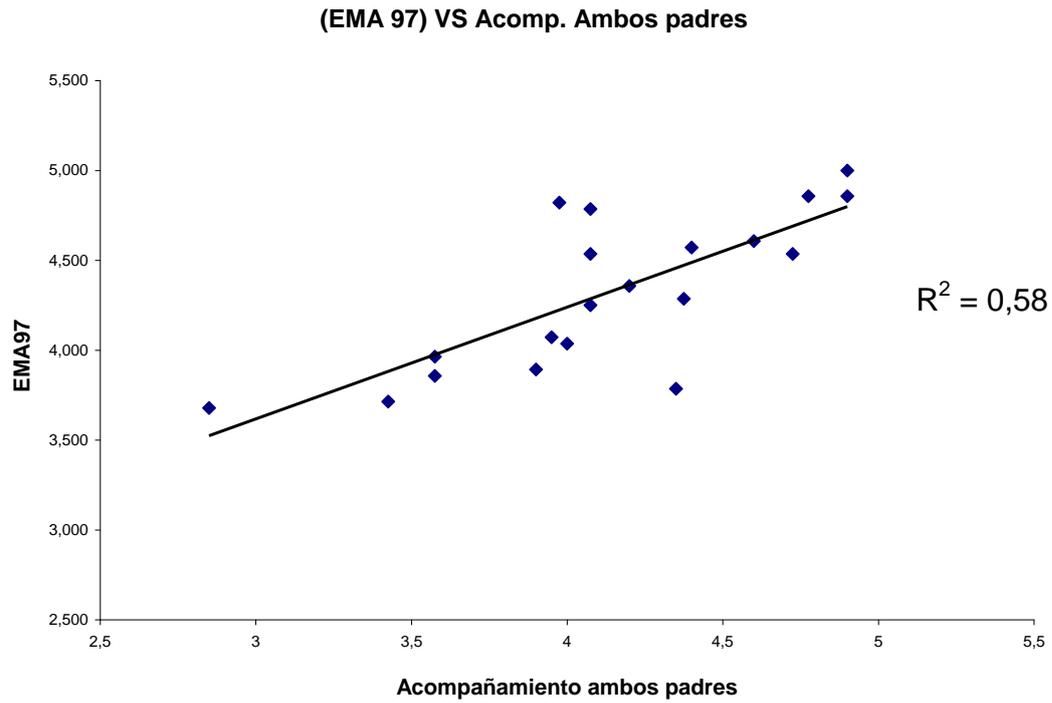


Figura 9. Ema 97 (motivación académica) y acompañamiento de ambos padres.

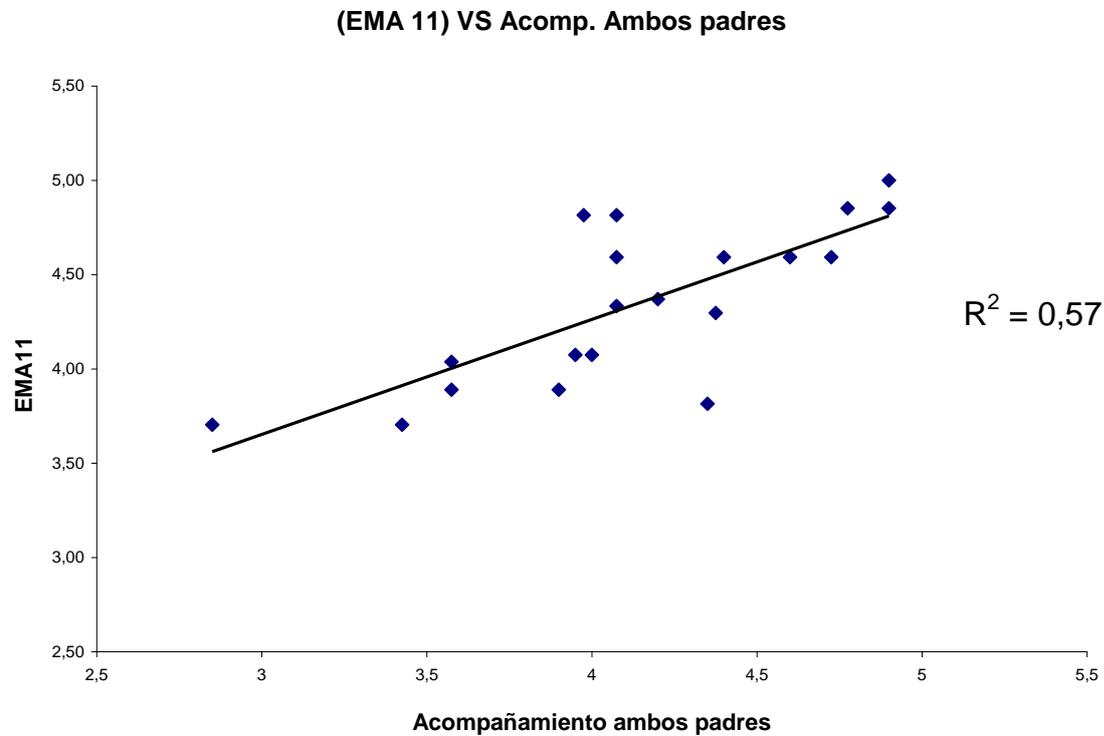


Figura 10. Ema 11 (Motivación académica) y acompañamiento de ambos padres

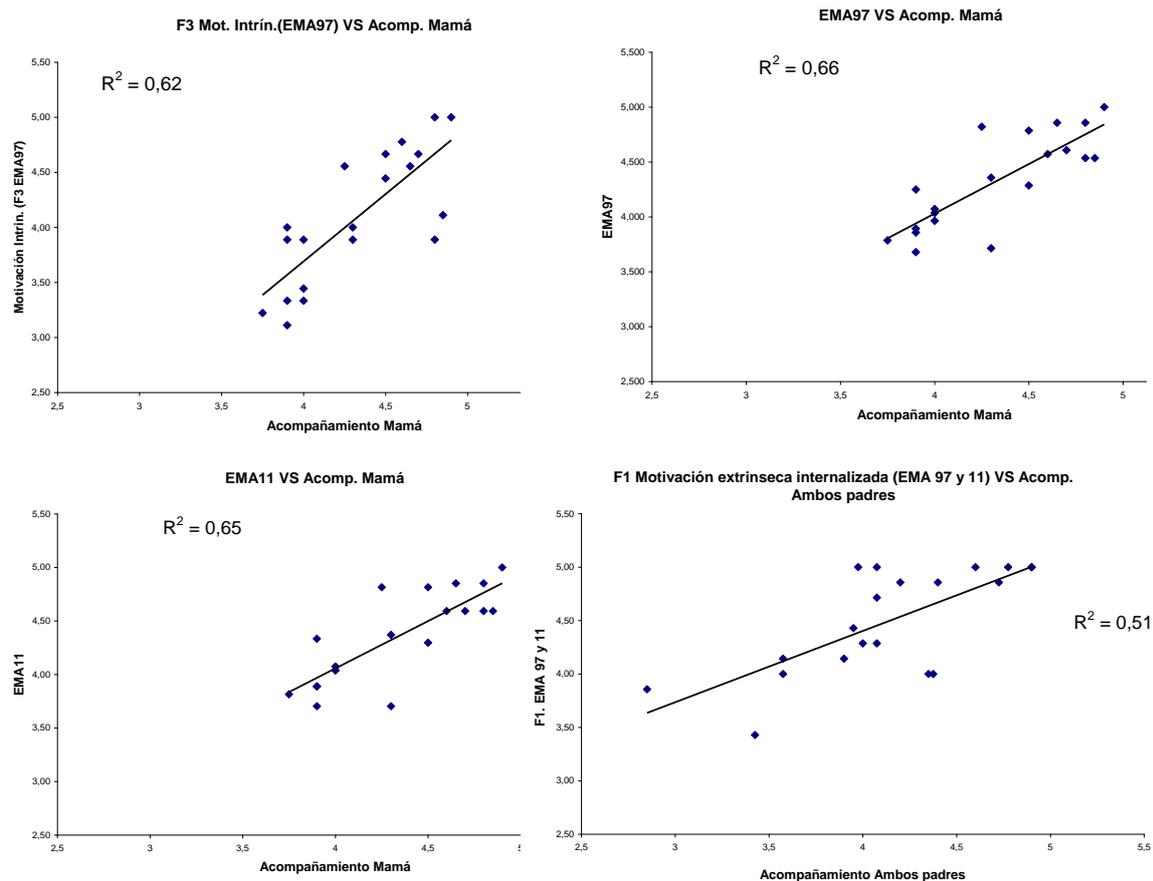


Figura 11. Relación de la motivación académica y acompañamiento de los padres de familia.

Estas figuras hacen evidente la estrecha asociación entre acompañamiento de los padres y la motivación académica. Mucho más marcada la relación con respecto al acompañamiento de la mamá, así como con respecto, de forma directa, con el factor recompensa. Así como también, se hace evidente la amalgama que forma papá y mamá.

Todo este análisis, ayuda a entender la correlación moderada que desde antes, en los primeros análisis, se vio entre el rendimiento y el acompañamiento de la mamá, tanto a nivel global ($r=0,45$) como del factor recompensa ($0,49$), reforzando también por las posibles

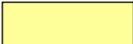
diferencias, significativas a 0,1, con la prueba t, todo ello, nombrado desde la sección de acompañamiento mamá y rendimiento.

▪ **Motivación al logro (EAML Vers. 98 y 11) y acompañamiento de los padres**

El análisis anterior se realizó para el otro tipo de motivación escolar, de interés en este estudio, la motivación al logro, en sus dos versiones. En la tabla 17 se presentan los resultados.

Tabla 17. Correlaciones entre EAML y acompañamiento de los padres

Análisis de correlaciones (n=20, en cada caso)			Acompañamiento Mamá					Acompañamiento Papá					Acompañamiento ambos padres				
			F1	F2	F3	F4	Total	F1	F2	F3	F4	Total	F1	F2	F3	F4	Total
Motivación al logro (EAML98)	F1	r	0,13	0,59	0,53	0,43	0,59	0,20	0,28	0,15	0,24	0,25	0,23	0,51	0,34	0,34	0,42
		sig.	0,5877	0,0061	0,0164	0,0566	0,0059	0,3948	0,2275	0,5154	0,3184	0,2841	0,3265	0,0224	0,1454	0,1423	0,0673
	F2	r	0,27	0,70	0,45	0,49	0,66	0,33	0,35	0,41	0,48	0,46	0,42	0,62	0,50	0,54	0,61
		sig.	0,2469	0,0006	0,0478	0,0287	0,0015	0,1533	0,1253	0,0746	0,0330	0,0415	0,0648	0,0037	0,0232	0,0143	0,0045
	F3	r	0,05	0,65	0,32	0,43	0,51	0,23	0,24	0,32	0,35	0,34	0,20	0,50	0,38	0,43	0,45
		sig.	0,8438	0,0018	0,1730	0,0565	0,0219	0,3318	0,2992	0,1749	0,1252	0,1464	0,4073	0,0257	0,0992	0,0606	0,0443
	F4	r	0,12	0,13	0,21	0,11	0,20	0,05	-0,01	-0,04	0,10	0,03	0,12	0,04	0,05	0,12	0,09
		sig.	0,6131	0,5743	0,3859	0,6295	0,4001	0,8262	0,9555	0,8796	0,6609	0,9126	0,6188	0,8565	0,8188	0,6118	0,6942
	F5	r	0,01	0,40	0,22	-0,03	0,20	0,24	-0,32	-0,08	-0,46	-0,25	0,18	-0,13	0,03	-0,35	-0,12
		sig.	0,9698	0,0792	0,3428	0,8866	0,3971	0,3157	0,1757	0,7493	0,0437	0,295	0,4579	0,5996	0,8980	0,1380	0,6071
Total	r	0,19	0,76	0,55	0,46	0,59	0,32	0,19	0,24	0,26	0,28	0,36	0,50	0,41	0,37	0,47	
	sig.	0,4115	0,0001	0,0123	0,0394	0,0008	0,1684	0,4132	0,3047	0,2612	0,2342	0,1181	0,0258	0,0693	0,1053	0,0353	
Motivación al logro (EAML11)	F1	r	0,09	0,72	0,42	0,43	0,58	0,28	0,27	0,22	0,29	0,30	0,26	0,55	0,35	0,38	0,45
		sig.	0,7031	0,0004	0,0650	0,0567	0,0072	0,2391	0,2510	0,3408	0,2126	0,1980	0,2696	0,0125	0,1316	0,0975	0,0456
	F2	r	0,26	0,76	0,59	0,64	0,79	0,37	0,45	0,48	0,49	0,52	0,44	0,73	0,62	0,61	0,70
		sig.	0,2704	0,0001	0,0060	0,0025	0,0000	0,1113	0,0493	0,0319	0,0272	0,0177	0,0536	0,0003	0,0035	0,0045	0,0005
	F3	r	-0,06	0,47	0,26	0,27	0,34	-0,07	0,09	0,04	0,07	0,05	-0,09	0,28	0,14	0,15	0,17
		sig.	0,7993	0,0345	0,2605	0,2442	0,1447	0,7711	0,7141	0,8613	0,7856	0,8208	0,7039	0,2350	0,5547	0,5166	0,4819
	F4	r	0,26	0,14	0,30	0,07	0,26	0,23	0,02	0,09	0,16	0,12	0,34	0,07	0,20	0,14	0,19
		sig.	0,2774	0,5488	0,2052	0,7727	0,2734	0,3214	0,9500	0,6912	0,5011	0,6029	0,1434	0,7593	0,4090	0,5479	0,4157
	Total	r	0,21	0,75	0,56	0,51	0,71	0,33	0,31	0,32	0,38	0,38	0,38	0,60	0,48	0,48	0,56
		sig.	0,3656	0,0001	0,0096	0,0218	0,0004	0,1534	0,1871	0,1704	0,0960	0,0956	0,0968	0,0054	0,0314	0,0335	0,0095

 Considerable correlación

 Alta correlación

 Muy alta correlación

Fuente: Elaboración propia.

Una vez más, los hallazgos resultan sorprendentes y se recopila evidencia que respalda el vínculo entre la motivación escolar, esta vez de la mano del logro, y el acompañamiento de los padres. Otra vez, el vínculo con la mamá se muestra más contundente que el del papá, inclusive superior a la amalgama que forman estos juntos. Pero, de forma inesperada, ahora no es el factor 4 (recompensa) el que refleja más relación con la motivación, sino el estímulo (F2), tanto a nivel de la mamá, como de ambos padres.

Asimismo, en este nuevo análisis, el acompañamiento de la mamá toma un papel notablemente más protagónico que el del papá, inclusive mucho más que en el caso del EMA. También, resulta sorprendente cómo, en el caso del EMA era la recompensa el factor más relacionado con la motivación, y en este caso, que no es una motivación de expectativa-valor, sino de atribuciones causales, el que resulta más vinculado es el estímulo, y precisamente de la mamá.

En la figura 12 se ilustran algunas de las principales relaciones entre las variables de interés.

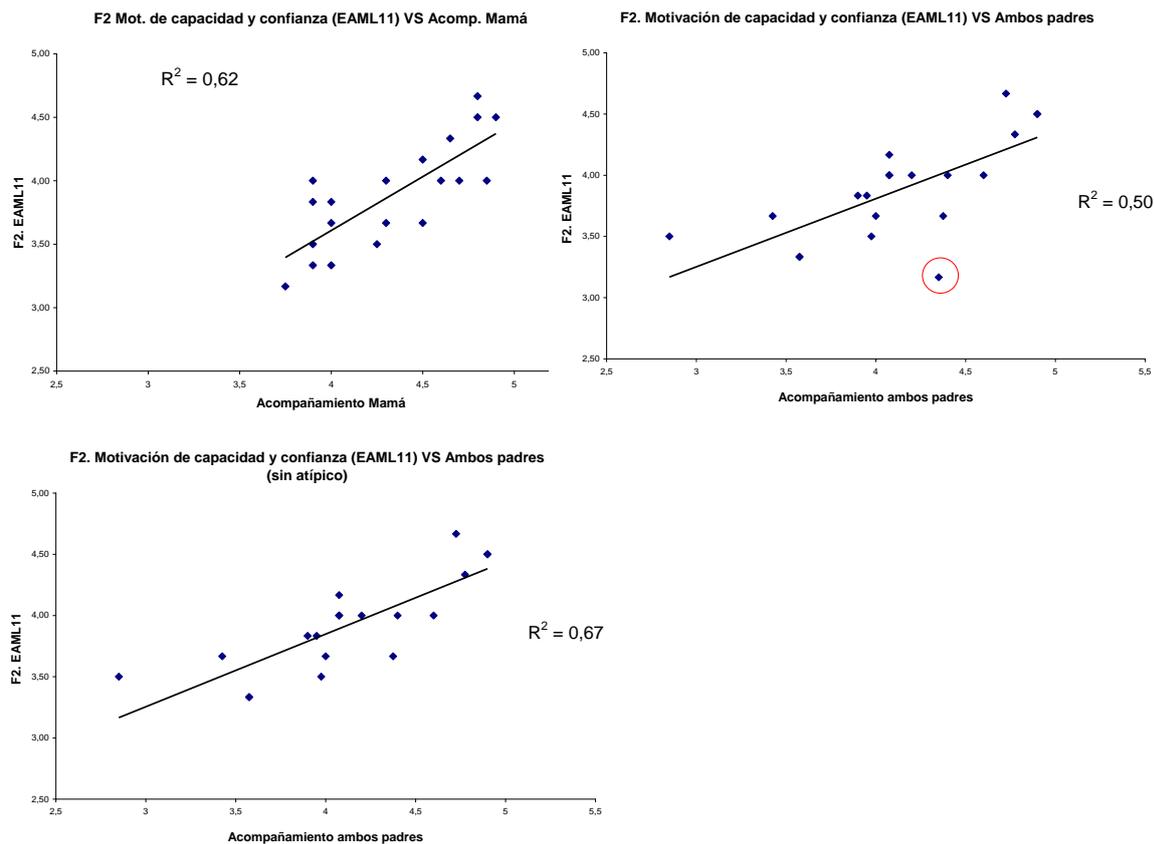


Figura 12. Relación de acompañamiento de los padres de familia, motivación escolar y rendimiento académico.

Ello da a pensar que en cuanto a esa motivación que nace desde el “yo”, desde las expectativas que tiene el estudiante y desde lo que para él tiene valor, el principal motivador puede ser la recompensa, no necesariamente material sino también desde una palabra, un gesto, etc. Entonces “me esfuerzo por sacar buenas notas porque la recompensa tiene valor para mí”, o también, “me esfuerzo por sacar buenas notas por otras razones y entonces me recompensan”. La identificación de las causas no está al alcance de este estudio, sino más bien, de comprender el vínculo, la posible influencia entre estas variables.

Del mismo modo, todos los resultados, observándolos de forma conjunta, aportan evidencia que respalda hallazgos de otros estudios, sobre la estrecha relación entre rendimiento y motivación escolar, pero, además, de forma novedosa se aporta algo más; es precisamente una mejor comprensión de la posible influencia del acompañamiento de los padres en el rendimiento escolar. Allí, el principal hallazgo general, lleva a reforzar la idea de que acompañamiento y rendimiento se influyen de forma indirecta, y uno de sus vehículos es precisamente la motivación escolar, corroborada tanto desde la motivación soportada en la teoría expectativa-valor, como de las atribuciones causales. Y, de forma novedosa, se destaca el papel de la madre en todo este proceso, muy por encima del rol que, en estas variables presenta el papá; en ocasiones casi nula la evidencia de este último actor. Sin embargo, la interacción mamá-papá con respecto al acompañamiento y sus vínculos con motivación y, en consecuencia, con el rendimiento, se muestra fuerte, se nota significativa. Ello refuerza la importancia de la familia, creando sinergias complejas de percibir y evaluar, e impactando otros factores que no son del alcance de este estudio.

A continuación, desde una mirada netamente cualitativa y práctica, según la experiencia y vivencias que hemos tenido y observaciones en el colegio de donde provienen los grupos de estudio, se comenta sobre la relación entre estos tres constructos abordados: motivación escolar, acompañamiento y rendimiento.

12. Capítulo VI. Análisis de resultados

Con relación a la hipótesis de que “Los estudiantes que reflejan más motivación en el aula presentan mayor rendimiento escolar”, en el presente estudio se encontró evidencia cuantitativa que la respalda. A continuación se ofrecen elementos desde un punto de vista cualitativo para tratar de entender algunas de las posibles razones de haber encontrado este resultado.

El hecho de que motivación y rendimiento mostraran una relación positiva puede comenzar a entenderse recordando los aportes de Maslow (Citado por Cruz, 2004), el cual en su teoría plantea que la conducta motivadora del estudiante puede verse influenciada por el deseo de superación, de desarrollar y demostrar sus potencialidades y lograr su crecimiento personal. En el ámbito de la etapa escolar, es de esperar que el buen rendimiento académico sea una de las principales manifestaciones de superación, de crecimiento y, por tanto, aquellos estudiantes que tienen como meta lograr esta manifestación, de acuerdo con Maslow, se esperaría que tuviesen una conducta motivadora hacia ello. En este punto, vale pensar entonces que, ante el supuesto de que en los estudiantes que presentan alto rendimiento existe ese deseo de superación y crecimiento personal, surja entonces la motivación necesaria para ir tras ello y, allí, a mayor motivación, entonces, mayor rendimiento académico. Desde la perspectiva de Maslow, vale decir que sin este supuesto de interés, deseo de superación, de demostrar potencialidades, no tendría sentido considerar que se generase una conducta motivadora. En otras palabras, si el rendimiento no hace parte de la diversidad de indicadores que el estudiante puede ver como elementos del crecimiento profesional, no se generaría una conducta motivadora para cumplir tal propósito. Desde este

aspecto, es válido considerar la relación entre motivación y rendimiento en dos vías, reiterándose que siempre y cuando el rendimiento haga parte del conjunto de elementos a los que el estudiante les da el valor o sinonimia con respecto a crecimiento personal. Una de ellas sería: a mayor motivación, mayor rendimiento, pero también es válida la otra: a mayor rendimiento, mayor motivación.

Bajo la interpretación descrita, vale decir que Maslow propone dos perspectivas del aprendizaje, uno es el aprendizaje extrínseco, el cual se refiere a la forma en que el estudiante se ve atravesado por lo externo y por lo que culturalmente se le exige, los cuales no forman parte de su personalidad. Allí tiene aplicación la relación: “a mayor rendimiento, mayor motivación, y viceversa”. La segunda perspectiva hace alusión al aprendizaje intrínseco, el cual se da a partir de las experiencias, las cuales permiten que el estudiante construya su propia identidad, en donde aprende a elegir que desea aprender, cuáles son sus necesidades y que importancia tiene el estudio para su vida. Bajo esta mirada, cobra validez la otra relación: “a mayor motivación mayor rendimiento”. Esto, como se ha dicho, siempre y cuando el alcanzar un buen rendimiento esté dentro de la estructura de personalidad, identidad, etc., del estudiante; es decir, algo que valora, que tiene importancia para él. Por consiguiente, este planteamiento se soporta también en la teoría bajo la cual se basa el EMA; precisamente la teoría de expectativa – valor.

Por su parte Rogers (citado por Jerez, 2011), plantea que es fundamental que los estudiantes a través de sus experiencias y capacidades reconozcan sus destrezas, lo cual les facilitara alcanzar las metas que se proponen en el ámbito académico, aprendiendo por sí mismo lo que es bueno o malo para su crecimiento personal, dándole igualmente valor a lo

que representa el estudio para él. Es necesario resaltar que la motivación es algo inherente al hombre, es decir, es el impulso que permite realizar y alcanzar cualquier tipo de propósito o actividad, por lo que siempre estará en la existencia de cada ser humano, de este modo el rendimiento escolar de acuerdo con Rogers se puede comprender como la libertad y capacidad que tiene el estudiante para generar nuevo conocimiento y desarrollar sus propias capacidades. Continuando con la misma idea y de acuerdo a los hallazgos los estudiantes que presentan baja motivación pueden reflejarlo en rendimiento escolar, evidenciándose en el poco interés que presenta en obtener resultados positivos en las calificaciones escolares, lo cual puede conllevar así mismo a no sentirse comprometidos y tranquilos frente a su proceso, implicando en última instancia a la deserción escolar, ya que no encuentra sentido continuar con los estudios actuales, como posiblemente los objetivos y metas para el futuro (Naranjo, 2009).

Aportando evidencias adicionales que soporten lo expuesto, vale citar a García & Doménech (1997), quienes comprobaron que la motivación del estudiante depende en gran medida de las representaciones que tiene de sí mismo y las expectativas ante el estudio. Sin embargo, estos mismos autores encontraron otros factores, más bien extrínsecos al estudiante que también influyen sobre su conducta en el entorno escolar. Así entonces, retomando a Maslow, puede interpretarse el que tales autores manifiesten que aparte de factores intrínsecos, debe tenerse en cuenta el entorno escolar (docentes, compañeros,..). Retomando los hallazgos del estudio llevado a cabo en el Colegio Parroquial Carmelitano, se recuerda que se hallaron evidencias que sustentan que existen diferencias entre los grupos de 6°1 y 6°2 con respecto al factor “motivación profesor” explorado a través del EMAL11. Por ejemplo, en 6°1 los estudiantes de AR muestran más motivación del profesor que los de BR, en tanto que en 6°2, tal motivación es igual en ambos grupos (AR y BR).

Por otra parte, pasando a la hipótesis “Los estudiantes que reflejan más motivación en el aula presentan mayor acompañamiento parental”, en el presente estudio se encontró evidencia cuantitativa que la respalda. A continuación, una posible interpretación desde una mirada cualitativa.

El acompañamiento parental, explorado en este trabajo, debe entenderse desde una mirada constructivista. Ello se refiere a que el rol y el comportamiento de los padres puede propiciar en los estudiantes una autorregulación en sus comportamientos en el ámbito escolar, por medio de modelado, estímulos, facilitación y recompensas. Al respecto, González, et al. (2003) encontraron que la implicación de los padres favorece las expectativas sobre el rendimiento, sobre la capacidad para alcanzar logros importantes, el interés respecto a los trabajos escolares de los hijos, el grado de satisfacción o insatisfacción con el nivel alcanzado por los hijos.

En este orden de ideas se puede decir que los padres de familia desempeñan el papel de un “otro” fundamental en la vida del estudiante, por lo que sirve como un estímulo para que estos permanezcan realizando sus actividades académicas, dando a conocer que su acompañamiento incide de manera significativa en el logro de sus metas, teniendo en cuenta el rol que cumplen en el proceso educativo y siendo facilitadores. Esto posibilita que guíen a sus hijos en sus experiencias, pero sin direccionarlos en totalidad, pues esto último sería contraproducente, por no ofrecerles la oportunidad de tomar sus propias decisiones. Tener esto claro puede beneficiarlos y no afectarlos en el desarrollo de su “yo”, pues mediante su experiencia puede tener la capacidad de decidir, conociendo sus dificultades y buscando de

igual forma solucionarlas, para así seguir estructurando sus creencias, valores e ideales (Libaneo, 1982).

En el presente estudio, la influencia del acompañamiento de los padres en la motivación escolar, se mostró más marcada a través de los factores “recompensa” y “estimulo” del papá, mamá o ambos. El primero, con posible interpretación desde la teoría mecanicista, donde el ser humano se mueve por recompensas, lo cual también es acorde con algunos de los aportes de Maslow. No obstante, se debe tener cuidado con este factor, para no asociarlo con una relación de influencia única desde la recompensa en la motivación, puesto que también puede ser admitida la relación contraria: a mayor motivación, mayor recompensa. Es decir, es válido que el estudiante, en vista de que tendrá una recompensa si logre una meta, se motive lo suficiente a lograrla, pero también puede verse que, al tener un determinado comportamiento autorregulado el estudiante reciba una recompensa del papá o la mamá (desde un externo) y el hecho de recibirla lo motive. Ambas situaciones resultaron permitidas en este estudio, pero desde la perspectiva de la motivación académica (EMA), la cual se apoya en la teoría de expectativa-valor, pero lo más impactante, es que, como era de esperarse, no se cumplió desde la teoría de atribuciones causales (EAML). Con relación a esta teoría, el factor que resultó significativo fue el estímulo, sobre todo el de la mamá. Este no se trata de un enfoque mecanicista, sino más bien de que al estudiante se le estimule a no dejarse vencer, a seguirlo intentando, a mostrarle e inculcarle que él lo puede lograr; allí la motivación se da por el comprobar que él mismo ha sabido superar las barreras, ha perseverado, y ha obtenido los resultados deseados. En otras palabras, esto ocurrió por causa de lo que él mismo estudiante hizo, por sus comportamientos y reacciones frente a las adversidades, entre otros aspectos. Nótese que en ambos casos, se resaltan, tanto elementos externos como internos al estudiante, simplemente que el segundo ayuda a la autorregulación

del mismo y puede, quizá, tener más duración e incidencia en la formación de otros valores y capacidades del estudiante, en cambio, la interpretación desde la “recompensa” desde un externo, puede ser más momentánea.

A continuación, el análisis se traslada hacia la otra gran hipótesis, de la posible relación entre acompañamiento de los padres y el rendimiento escolar.

Considerando los resultados obtenidos, y desde una mirada inicial, no se encontró evidencia que soporte esta hipótesis: “los estudiantes que reciben más acompañamiento por parte de los padres, presentan mayor rendimiento académico”.

Tanto para los estudiantes de AR, como de BR no se encontró evidencia cuantitativa directa que lleve a pensar que los dos grupos difieren. Por el contrario, tanto en 6°1 como en 6°2, en cada grupo de AR y BR, el grado de acompañamiento de los padres fue el mismo desde el punto de vista estadístico, pues las pruebas t, ni los coeficientes de correlación, se mostraron significativos. Sin embargo, desde una mirada holística a los resultados obtenidos, se deben tener en cuenta las otras dos impactantes relaciones, para las cuales sí se encontró evidencia cuantitativa: “rendimiento y motivación”, “motivación y acompañamiento”. Esto sumado a las interpretaciones y método ya descrito en el apartado de resultados, respaldan algo trascendental en el presente estudio:

“Como el acompañamiento puede incidir en la motivación escolar” y “la motivación escolar puede incidir en el rendimiento”, entonces, es viable pensar que el acompañamiento tiene influencia de forma indirecta en el rendimiento escolar, precisamente teniendo como vehículo detonador a la motivación escolar. Y más aún, un sorprendente hallazgo dio valor, de que la influencia del acompañamiento de la mamá, se muestra más significativa que el del papá, incluso, en casos, que el de ambos padres. Esto lleva a pensar que a pesar de sus múltiples ocupaciones, por ejemplo en hogares mono-parentales (responsabilidades trabajo, estudios profesionales) lo cual es común en las familias de la actualidad (Parra, 2005, & Oseira, 2002), sigue ocupando un lugar fundamental en cuanto a cerrar brechas (afecto, modelado, estímulo, etc.) generadas en la vida de su hijo, ocasionadas por ausencia del padre.

Es así como, apoyados también en Say (2010), es determinante estudiar e intervenir los problemas familiares, el trabajo, la carencia de motivación y el nivel educativo de los padres, pues estos son algunos de los factores que impiden que los estudiantes obtengan resultados académicos positivos. Teniendo presente los resultados del estudio actual en el Colegio, estos factores no es que incidan directamente en ese rendimiento, sino que más bien, dificultan el acompañamiento de los padres en las responsabilidades escolares, frustrándose la autorregulación de sus hijos a través de factores como modelado, estímulo, facilitación y recompensa, y la fusión entre ellos. Esto redundo, entre otros, en la motivación académica, pero también en la motivación de logro, y por consiguiente, el rendimiento académico, entre otros elementos no estudiados en el presente proyecto. Por todo lo anterior, resulta prioritario trabajar también con los padres de familia, orientarlos y hacerlos conscientes del impacto que tienen en la educación y definición de comportamientos autorregulados en sus hijos y, así evitar el bajo rendimiento escolar y la formación sólida del “yo”, entre otros.

Vale recordar que los resultados de este proyecto son exploratorios, siendo válido hablar de asociación entre las variables de interés y, a través de una interpretación cualitativa y desde la literatura científica, darle mayor sustento desde posibles formas de causalidad. Pese a, es de anotar las complejidades intrínsecas a cada una de estas variables, al ser humano y a su relación con el entorno, sobre todo en el ámbito escolar.

De esta manera, Mejía & Escobar (2011) precisan que el rendimiento escolar también se puede ver influenciado por procesos cognitivos como la memoria, el lenguaje y el pensamiento; se deduce entonces que así los padres estén pendientes en el proceso educativo de sus hijos, es preciso considerar también que puede darse un bajo rendimiento escolar, porque este también puede depender de las capacidades biológicas que determinan el aprendizaje y el rendimiento académico. Por ejemplo, estos mismos autores, encontraron diferencias en los grupos de AR y BR. Los primeros presentaron un puntaje alto en la memoria, lenguaje y pensamiento, mientras que los segundos obtuvieron un bajo puntaje en estas tres áreas del aprendizaje. Ahora bien, no se puede afirmar que el acompañamiento parental no influyó en el proceso de desarrollo de memoria, lenguaje y pensamiento, pero tampoco se puede negar. Todo ello, junto con la motivación, el profesor, los compañeros, el mismo estudiante y lo demás del entorno, pueden crear una combinación compleja e indivisible que impide conocer el efecto directo causal de unas variables sobre otras, además de que se trata de humanos, para los cuales experimentos suficientemente controlados va contra la ética de la investigación. A pesar de estas limitaciones, con los hallazgos de diversos investigadores y con los aportes del presente estudio, son cada vez más las evidencias que respaldan la creencia del vínculo entre acompañamiento parental y rendimiento escolar, pero de forma indirecta, como también lo concluyó González, et al. (2002.a), quienes encontraron tal “incidencia indirecta” a través de variables personales.

Otro aspecto que vale resaltar es que la misma institución educativa tiene una alta responsabilidad sobre el rendimiento de los estudiantes, como lo declaran Martínez, & Álvarez, (2005). Sobre esta apreciación, es preciso mencionar que, en las instituciones educativas a nivel nacional, aunque se esté fomentando el uso de nuevas estrategias pedagógicas para contribuir con los padres en el fortalecimiento de la autorregulación del estudiante, aún no se ha avanzado a gran escala, pues en la gran mayoría de estas se siguen usando estrategias magistrales, en las que el docente es el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje (González, 2011).

En el siguiente apartado, recopilando los principales hallazgos de este estudio se plasman las conclusiones generales que retratan las posiciones asumidas frente a las hipótesis sometidas a prueba.

13. Capítulo VII. Conclusiones

La motivación escolar puede verse desde dos perspectivas, una propia desde la corriente expectativa valor y otra desde las atribuciones causales, para lo cual la literatura reporta como instrumentos fiables y validos los cuestionarios EMA (escala de motivación académica) en sus dos versiones 97 y 2011 y EAML (escala atribucional de motivación al logro), también en dos versiones (98 y 2011). En el presente estudio se ha encontrado evidencia que refuerza la pertinencia de estos instrumentos porque tienen alto asocio con el rendimiento académico y también con el acompañamiento de los padres. Lo cual permitió explorar no solo resultados globales de la vinculación del EMA y el EAML con el rendimiento y el acompañamiento, sino también resultados particulares en cada uno de los factores que las conforman, y, más aún, en las dos versiones disponibles.

Estos resultados aportan nueva evidencia a lo reportado por otros trabajos que estudian la relación entre motivación escolar y rendimiento académico con soporte cuantitativo y desde una interpretación cualitativa, siendo sorprendente el estrecho vínculo entre estas dos variables, dando a entender que a mayor motivación mayor rendimiento, visto desde la teoría expectativa valor, pero también que a mayor rendimiento mayor motivación, comprobado desde la teoría de atribuciones causales. Es así que no se puede hablar de causa - efecto sino más bien de la compleja relación que presenta este dilema.

Otra de las contribuciones principales de este estudio es la recopilación de evidencia que sustenta también una asociación entre acompañamiento parental y motivación escolar. Este acompañamiento no es aquel que quizá se asocie con la “ayuda a hacer las tareas” o en

el peor de los casos “hacérselas al estudiante”, sino más bien, este acompañamiento se refiere más a un enfoque constructivista, donde los padres son facilitadores que proporcionan que el estudiante se autorregule con respecto a las responsabilidades escolares. En esta variable se encontraron hallazgos que refuerzan la coherencia entre el acompañamiento parental y la motivación tanto desde el EMA como el EAML en sus dos versiones. Más aún, dos sorprendentes hallazgos se encontraron, precisamente que la recompensa de los padres hacia el estudiante, ya sea tangible o intangible, ayuda a la autorregulación mostrándose como el factor más relacionado con el EMA, es decir, con el modelo expectativa valor. Contrario a lo sucedido con el EAML, pues el factor con mayor asociación hacia este no fue la recompensa sino el estímulo, esto es coherente con el modelo de atribuciones causales, donde la motivación se produce como consecuencia de comportamientos o respuestas motivadas por el “yo”. Es así que el estímulo consiste en animar al estudiante a lograr cosas por sí mismo y estos logros son el resultado de comportamientos y acciones que en el mismo sujeto genera motivación.

Cabe destacar que desde una mirada global a todos los resultados, se concluye que el acompañamiento de los padres, sobre todo el de mamá, presenta una relación indirecta con el rendimiento escolar, tanto desde el modelo expectativa-valor como desde las atribuciones causales. Ello refuerza el papel protagónico de la familia y da cierta confianza a lo mucho que pueden lograr las madres cabeza de familias con respecto a la motivación y al futuro escolar de sus hijos, lo cual es un buen precedente, más aún cuando hoy día es cada vez más el aumento de hogares mono-parentales. Esto no debe entenderse como que el papá “no hace falta” sino más bien, que en ausencia de este, se pueden encontrar formas significativas de facilitar el progreso escolar del niño y su motivación, tanto desde la teoría de la motivación académica como desde la motivación de logro.

Finalmente, este estudio exploratorio abre variedad de trabajos futuros, por un lado, replicándolo en otros colegios, en otros grados y con muestras de mayor tamaño, y asimismo, incorporando otras variables intrínsecas al individuo pero también al entorno, como por ejemplo, asociadas al salón de clase, relación con compañeros, con el profesor y aspectos que indaguen más sobre la estructura familiar. Con lo propuesto, posiblemente se encuentren otros vínculos, diferentes a la motivación escolar, desde los cuales el acompañamiento de los padres influya en rendimiento escolar.

14. Referencias Bibliográficas

Aberastury, A. & K nobel. (1994). *La adolescencia normal un enfoque psicoanalítico*. Buenos Aires. Paidós.

Álvarez, L. (1998). *Componentes de la motivación evaluación e intervención académica*. *Aula abierta*, 71, pp. 91-120

Álvarez, L., Núñez, J., Hernández, J., González, J., & Soler, H. (1998). *Componentes de la motivación: evaluación e intervención académica*. *Aula abierta*, N. 71, pp. 91-120.

Anaya, A. & Anaya, C. (2010) *¿Motivar para aprobar o para aprender? Estrategias de motivación del aprendizaje para los estudiantes*. *Tecnol. Ciencia Ed.* vol. 25 N. 1. Pp. 5-14.

Anderson, D., Sweeney, D. & Williams, T. (2008). *Estadística para la administración y la economía*. 10ª ed. CENGAGE Learning. Col. Cruz Manca, Santa Fe, México.

Anabalón, M., Carrasco, S., Díaz, D., Gallardo, C., & Cárcamo, E. (2008). *Compromiso familiar frente al desempeño escolar de niños y niñas de educación general básica en la ciudad de Chillán*. *Revista horizontes educacionales*, Vol. 13, Núm. 1, pp.11-21.

Arboleda, A. *La Responsabilidad de los padres y madres de familia en la educación de sus hijos y propuesta de un programa sostenido de Escuela para Padres. Caso Escuela Fiscal Mixta #26 "Paquisha" de la ciudadela La Lolita del Cantón Milagro.* Universidad central del Ecuador, universidad estatal de milagro. Maestría en educación superior. Disponible en:
<http://repositorio.unemi.edu.ec/bitstream/123456789/715/1/La%20Responsabilidad%20de%20los%20padres%20y%20>

Atkinson, J. (1957). *Motivational determinants of risk taking behavior.* *Psychological Review*, 64, pp. 359–372.

Barca, A., Almeida, L., Porto, A., Peralbo, M. & Brenlla, J. (2012). *Motivación escolar y rendimiento: impacto de metas académicas, de estrategias de aprendizaje y autoeficacia.* Vol.28, Núm.3.

Bacete, F. J. G., & Betoret, F. D. (2000). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista española de motivación y emoción*, Vol.1, pp. 55-65.

Balarin, M. & Cueto, S. (2008). *La calidad de la participación de los padres de familia y el rendimiento estudiantil en las escuelas públicas peruana.* Niños del milenio información para el desarrollo. Disponible en: <http://www.ninosdelmilenio.org/wp-content/uploads/2012/10/dt35.pdf>

Bedoya, A. (2012). *Gerenciar la escuela hoy importancia del acompañamiento familiar en la edad escolar básica*. Fundación universidad católica del norte. Universidad de san buenaventura.

Disponible en:

http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co/jspui/bitstream/10819/1216/1/Gerenciar_Escuela_Importancia_Bedoya_2012.pdf

Borquez, P. (2011). Calidad de sueño, somnolencia diurna y salud autopercebida en estudiantes universitarios. *Eureka* [online], vol.8, n.1, pp. 80-90.

Bustamante, B. (2004). “*La planificación académica en el rendimiento escolar de los grupos multigrado*”. Secretaria de educación pública y cultura. Universidad pedagógica nacional.

Unidad 25-A. Disponible en: <http://biblioteca.ajusco.upn.mx/pdf/22943.pdf>.

Bueno, J. (1993). *La motivación en los alumnos de bajo rendimiento académico: desarrollo y programas de intervención*. Universidad complutense de Madrid .Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.

Disponible en: <http://biblioteca.ucm.es/tesis/19911996/S/5/S5000201.pdf>

Broc, M. (2006). *Motivación y rendimiento académico en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato LOGSE*. Universidad de Saragoza. Disponible en:

http://www.revistaeducacion.mec.es/re340/re340_14.pdf

Brunner, J. & Elacqua, G. (2004). *Factores que inciden en una educación efectiva*.

Evidencia Internacional. Disponible en:

<http://www.opech.cl/bibliografico/evaluacion/Brunner%20OEA.pdf>.

Castejón, J. & Navas, L. (2010). *Aprendizaje, desarrollo y disfunciones: implicaciones para la enseñanza en la educación secundaria*. Editorial Club Universitario. San Vicente (Alicante).

Coll, C. (1988). *Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo*. En: *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, N. 41, pp. 131-142.

Conde, J. (2007). *Psicogerontología positiva: cambios en las concepciones*. Congreso Virtual de psiquiatría. N 8.

Colmenares, M., & Delgado, F. (2008). *La correlación entre rendimiento académico y motivación de logro: elementos para la discusión y reflexión*. Revista REDHECS, Edición 5 - Año 3.

Cuevas, A. (2001). *La formación de los alumnos como sujetos de alto y bajo rendimiento escolar en educación primaria*. Revista cubana de psicología. Vol. 18, N.1, pp. 46-56.

Cruz, A. (2004). *Relación entre motivación de logro y rendimiento académico*. Universidad Francisco Marroquín. Guatemala

Delgado, A. & Ricapa, E. (2010). *Relación entre los tipos de familia y el nivel de juicio moral en un grupo de estudiantes universitarios*. Revista IIPSI. Vol. 13. N. 2, pp. 153 – 174

Díaz, A. (2013). *Acompañamiento de los padres en la tarea educativa de sus hijos/as y su incidencia en el aprendizaje de los niños/as del 1º y 2º ciclos*. Tesis presentada a la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Tecnológica Intercontinental como requisito para obtener el título de Licenciado en Educación. San Pedro del Ycuamandyyú- Paraguay.

Erazo B., Amigo C., De Andraca O & Bustos M. (1998). *Déficit de crecimiento y rendimiento escolar*. Revista Chilena de Pediatría [online], 69 (3) [citado 2013-06-08], pp. 94-98, Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0370-41061998000300002

Eraso, L. (2013). Factores socioculturales que afectan el desempeño académico en la Institución Educativa Vasco Núñez de Balboa. Disponible en: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/782/2/Articulo%20listo%20para%20sustentar.pdf>

- Espinoza, A. & Campoverde, J. (2013). *Los materiales didácticos que utilizan las maestras y su incidencia en el rendimiento educativo de los niños de primer año de educación básica del centro educativo "Oswaldo Guayasamín" de la Ciudad de Quito, parroquia Tambillo, período 2010-2011*. Disponible en:
<http://dspace.unl.edu.ec:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/211/Tesis%20Julia%20Campoverde.pdf?sequence=1>.
- Esquivia, A. (2012). Carl Rogers y la única motivación: La tendencia a la actualización. Disponible en: <http://antonioesquivias.wordpress.com/2012/11/25/carl-rogers-y-la-unica-motivacion-la-tendencia-a-la-actualizacion/>
- Fernández, M. (2013). *Estudio sobre la importancia del grado de implicación de los padres en la educación de sus hijos*. Propuesta de intervención para orientar a las familias a saber aumentar en sus hijos de 1º de la ESO el interés por las ciencias de la naturaleza. Disponible en: <http://82.223.209.184/handle/123456789/1811>.
- García, N (2012). *El rol de los padres de familia en relación al rendimiento académico de los estudiantes que cursan la educación básica superior en la unidad educativa franciscana "san diego de Alcalá" de azogue*. Facultad de filosofía y ciencias de la educación. Universidad Católica de Santiago de Guayaquil.
- García, R. (2011). *Estudio sobre la motivación y los problemas de convivencia escolar*. Tesis en máster en intervención en convivencia escolar. Universidad de Almería.

- García, F & Doménech, F. (1997). *Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar*. Revista electronica motivación y emoción. Vol.1.N.0.
- González, J. (2003). *El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan*. Revista Gallego Portuguesa de Psicología y Educación, Vol. 8, N.7, pp. 247-258.
- González, R. (2011). *Factores que inciden en la aplicación de estrategias docentes para el aprendizaje significativo del alumno de Educación Básica*. Telos Vol. 3 (2): 193-210, 2001
- González, R & Álvarez, L (2005). *Fracaso y Abandono Escolar En Educación Secundaria Obligatoria: Implicación de la Familia y Centros Escolares*. Universidad de Oviedo. pág. 22.
- González, M. & Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Ediciones Universidad de Navarra, Pamplona.
- González, J., Núñez, J., González, S., Álvarez, L., Roces, C. & García, M. (2002a). *A structural equation model of parental involvement, motivational and aptitudinal characteristics, and academic achievement*. The Journal of Experimental Education, 70 (3), 257-287.

González, J., Nuñez, J., Álvarez, L., Roces, C., González, S., González, P., Muñiz, R., Valle, A., Cabanach, R., Rodríguez, S., & Bernardo, A. (2003). Adaptabilidad y cohesión familiar, implicación parental en conductas autorregulatorias, autoconcepto del estudiante y rendimiento académico. *Psicothema*

González, J., Nuñez, J., Álvarez, L., González, S., Roces, C., González, P., Muñiz, R. y Bernardo, A. (2002b). *Inducción parental a la autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico*. *Psicothema*, 14, 853-860.

González, R., Valle, A., Nuñez, J. C., & González, J. A. (1996). *Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar*. *Psicothema*, Vol.8, Núm.1 (1), pp. 45-61.

González, A., Willems, P. & Doan, M. (2005). Examining the Relationship Between Parental Involvement and Student Motivation. *Educational Psychology Review*, Vol. 17, No. 2, June, pp. 99-123.

Greciano, I. (2001). *Alteraciones del comportamiento en el aula. Congreso Europeo: Aprender a ser, aprender a vivir juntos - Santiago de Compostela, Diciembre 2001. Disponible en:* http://www.eskolabakegune.euskadi.net/c/document_library/get_file?uuid=a1a1b8cb-8317-4fcf-a492-5e4656def19f&groupId=17984

- Henson & Eller (2000). *Psicología educativa para la enseñanza eficaz*. Thomson, México.
- Hernández, A & López, H. (2006). *Análisis del enfoque actual de la cooperación padres y escuela*”,
En: Aula abierta, Universidad de Oviedo, pp.3-26. Universidad de Murcia.
- Hernández, R. Fernández, C. & Baptista, P. (1999). *Metodología de la investigación*. 2ed. McGrawHill. Col. Atlampa, México.
- Jaques, D. (2006). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Ediciones Unesco. Disponible en:
http://www.unesco.org/delors/delors_s.pdf.
- Jensen, K Joseng, F & Lera, J (2007). *Familia y Escuela*. Programa Golden5, Golden Áreas:
Construyendo relaciones, Disponible en:
<http://www.golden5.org/golden5/golden5/programa/es/5FamiliayEscuela.pdf>
- Jerez, M. (2011). *Memorízalo*. Estados Unidos. Palibrio.
- Klimenko, O., & Sepulveda, J. (2013). *Incidencia de la intervención familiar por medio de un ciclo de escuela de padres en la motivación escolar de los niños del primero de primaria del colegio Celestin Freinet*. Revista Virtual Psicoespacios, Vol. 7, N. 11, pp. 76-90.

Libaneo, J. (1982). *Tendencias psicológicas en la práctica escolar*. Revista de la Asociación Nacional de Educación, N.6, Año 3. Sao Paulo. Traducción de Hebe San Martín de Drprat.

Disponible en: http://www.fba.unlp.edu.ar/musica/fundamentostem/wp-content/uploads/2012/05/U5_Texto-n-5_2013.pdf

Machen, S., Wilson, J. y Notar, C. (2005). Parental involvement in the classroom. *Journal of Instructional Psychology*, 32 (1), 13–16.

Madrid, D., Gallego, J. A., Rodríguez, J., Urbano, B., Fernández, J., Manrique, I., Hidalgo, E. & Leyva, C. (1994): “*Motivación, rendimiento y personalidad en el aula de idioma*”, en *Actas de las IX Jornadas Pedagógicas para la enseñanza de inglés*”, Granada: GRETA, pp.198-214.

Maldonado, R. & Vivanco, M. (2011). *Psicología de la Familia, Guía didáctica*. Editorial de la universidad técnica particular de Loja. Ecuador.

Manassero, M & Vásquez, A. (1997). *Análisis empírico de dos escalas de motivación escolar*. Revista electrónica de motivación y emoción. Vol. 3, N. 5-6. Disponible en:

<http://reme.uji.es/articulos/amanam5171812100/texto.html>.

Manassero, M & Vásquez, A. (1998). *Validación de una escala de motivación de logro*. *Psicothema*, 10 (2), pp. 333-351.

- Martínez, M. (1996). *Test of a model of parental inducement of academic self-regulation*. The Journal of Experimental Education, 64, 213-227.
- Martínez, F. (2004). *La educación, la investigación educativa y la psicología*. En S. Castañeda (Ed.), Educación, aprendizaje y cognición. Teoría en la práctica (pp. 3–13). México: El Manual Moderno.
- Martínez, R & Álvarez, L. (2005). *Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares*. Aula abierta. Oviedo, 2005, n. 85, junio; p. 127-146.
- Martínez, I. & Herrera, M. (1988). *Rendimiento escolar: Un acercamiento cualitativo*. Obtenido de: http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20358&dsID=rendimiento_escolar.pdf
- Machen, S., Wilson, J. y Notar, C. (2005). *Parental involvement in the classroom*. Journal of Instructional Psychology, 32 (1), 13-16.
- Mesonero, A. (1995). *Psicología del desarrollo y de la educación en la edad escolar*. Textos Universitarios Udiuno. Universidad de Oviedo. España.

Mella, O. & Ortiz, I. (1999). *Rendimiento escolar. Influencias diferenciales de factores internos y externos*. Revista latinoamericana de estudios educativos. 1 trimestre. Vol. XXIX, N. 001, pp 69-92.

Mejía, E. & Escobar, H. (2011). Caracterización de procesos cognitivos de memoria, lenguaje y pensamiento, en estudiantes con bajo y alto rendimiento académico. Vol. 8, No 1 2012. pp. 123-138.

Miranda, R. (1995). *Expectativas sobre la escuela: La percepción de la familia del escolar*. Perfiles educativos, 6, 20-30.

Morales, A., Arcos, P., Ariza, E., Cabello, M., López, M., Pacheco, J., Palomino, A., Sánchez, J. y Venzalá, M. (1999). *El entorno familiar y el rendimiento escolar*.
http://miscelaneaeducativa.com/Archivos/entorno_familia.pdf.

Moreno, C. & Calvo, C. (2013). *Aprender en y desde la motricidad humana: educación, escuela y mediación pedagógica*. Revista Iberoamericana de Educación. N. 62, pp. 203-216.

Mota, F. (2006). *La teoría educativa de Carl R. Rogers; alcances y limitaciones*. Revista Academia.
Disponible en: <http://kepler.uag.mx/temasedu/CarlR.htm>

Murillo, J. (2006). *Una Propuesta para la mediación del desarrollo cognitivo y afectivo-motivacional en la relación paterno y materno-filial*. Tesis para optar por el grado científico de doctor en ciencias pedagógicas. Instituto central de ciencias pedagógicas. Cuba.

Murillo, M. (2012). *Las nuevas responsabilidades de los padres de familia en el rendimiento académico de los niños y niñas de la escuela fiscal no 15 Adolfo Álvarez escobar del cantón milagro, periodo lectivo 2010- 2011*. Maestría en gerencia educativa, tesis de grado. Universidad Estatal de Bolívar. Guaranda. Disponible en:
<http://www.biblioteca.ueb.edu.ec/bitstream/15001/871/1/072%20P..pdf>.

Naranjo, M. (2009). *Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo*. Revista Educación, Vol. 33, N.2, pp. 153-170.

Norman, G. (2009). *Cómo escribir un artículo científico en ingles*. España. Hélice.

Núñez, M, Fontana, M. & Pascual, I, (2011), *Estudio exploratorio de las características motivacionales del alumno de la eso y su relación con las expectativas de rendimiento académico*. Educación&Psychology, Editorial EOS, Núm.23.

Parra, H. (2005). *Relaciones que dan origen a la familia*. Universidad de Antioquia. Medellín.
Disponible en:
<http://tesis.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/348/1/RelacionesOrigenFamilia.pdf>

- Pérez, M. (2010). *Factores de riesgo psicosociales en la conducta suicida de los adolescentes*. Maturín, Estado Monagas. Diciembre 2009 – julio 2010. Universidad de Oriente, Escuela de Ciencias de la Salud. Disponible en:
<http://ri.biblioteca.udo.edu.ve/bitstream/123456789/2216/1/40%20Tesis.%20WS9%20P438.pdf>
- Pintrich, P., Smith, D., García, T. & Mckeachie, W. (1991). *A Manual for of the Motivated Strategies Learning Questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor (MI): NCRIPTAL, Combined Program in Education and Psychology. School of Education. The University of Michigan. Technical Report No. 91- B-004.
- Pujol, L. (2008). *Búsqueda de información en hipermedios: Efecto del estilo de aprendizaje y el uso de estrategias metacognitivas*. Investigación y Postgrado, 23 (3), pp. 45-67.
- Planella, J. (2008). *Educación social, acompañamiento y vulnerabilidad: hacia una antropología de la convivencia*. España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Quizhp, G. (2012). *La despreocupación de los padres de familia y su incidencia en el rendimiento escolar de las niñas del sexto año "C" de educación básica de la unidad educativa tres de noviembre*. Tesis de grado previo a la obtención del título de licenciada en educación básica. Universidad Técnica de Ambato. Ecuador.

Reveco, O. (2004). *Participación de las Familias en la Educación Infantil Latinoamericana*. Oficina regional de educación para América latina y el Caribe. Editorial Trine. *Psicología y Familia*. (2002), 1º Edición, Editorial Caritas Española.

Riesgo, L. Pablo, C & Fraga, M. (2006). *La Familia, Ideas Claras Sobre la Institución más Valorada por los Españoles*. Editorial: Losada Buenos Aires. Pag.109-125.

Rogers, C. (1981). *Terapia Centrada en el Cliente*. Barcelona: Paídos.

Rosario, P, Mourao, R, Núñez, J, González, J & Solano, P (2006). *Escuela-familia: ¿es posible una relación recíproca y positiva?*. Papeles de la psicología. Vol. 27-3, pp 171-179.

Roces, C. Tourón, J & González, M. (1995). *Validación preliminar del CEAM II (Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación II)*. *Psicológica*, 16 (3), 347-366.

Rocha, R. (2013). *Falta de participación activa de padres y madres de familia en el desarrollo de los procesos educativos de sus hijos y las consecuencias en los estudiantes de la Unidad Educativa Guillermo Vinuesa en la parroquia de San Francisco de Borja período 2012-2013*. Tesis previa a la obtención del título de: Licenciada en Trabajo Social. Universidad Central del Ecuador. Quito.

Say, T. (2010). *Influencia de los padres de familia en el rendimiento escolar de los alumnos del núcleo familiar educativo número 273, del cantón Xesacmaljá Totonicapán*. Universidad panamericana facultad de ciencias de la educación programa de actualización y cierre académico licenciatura en pedagogía y administración educativa.

Sánchez, P. Valdés, A. Gantús, M. Vales, J. (2011). *Propiedades psicométricas de un instrumento para medir disposición hacia el estudio*. Revista de Investigación Educativa 12, Instituto de Investigaciones en Educación.

Severo, A. (2012). *Teorías del aprendizaje: Jean Piaget y Lev Vigotsky*. 2° D. IFD – Tacuarembó, Mayo.

Serrano, S. (2002). *Psicología y familia*. Madrid, España: Caritas Española.

Tolman, E.C. (1925). *Purpose and cognition: The determinants of animal learning*. Psychological Review, 32, 285-297.

Valdés, Á, Martín, M. & Sánchez, P. (2009). *Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos*, Revista electrónica de investigación educativa. Vol. 11 No.1, 2009. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol11no1/contenido-valdes.html>

Valdivia, C. (2008). *La Familia: Concepto, Cambios y Nuevos Modelos*. La Renue Du Redif Vol. 1, pp. 15-22

Valenzuela (2007). *Más allá de la tarea: pistas para una redefinición del concepto de Motivación Escolar*. Educação e Pesquisa, São Paulo, 33 (3), pp. 409-426.

Vera, Chacón, Ulloa, Vera. S. (2004). *Estudio de la relación entre la deglución atípica, mordida abierta, dicción y rendimiento escolar por sexo y edad, en niños de preescolar a sexto grado en dos colegios de Catia, Propatria, en el segundo trimestre del año 2001*. Revista Latinoamericana de Ortodoncia y Odontopediatría, Num: pp20102CS99

Weiner, B. (1986). *Attribution, Emotion and Action*. En R.M. Sorrentino y E.T. Higgins (Eds.), Handbook of motivation and Cognition. Foundations of Social Behavior, pp. 281-312. NY: Guilford Press,

Zimmerman, B. & Schunk, D. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2^a; ed.) Nueva York: Springer-Verlag.

Anexo 1. Cuestionarios; adaptados al contexto de aplicación, a partir de los originales.

**RECOLECCIÓN DE DATOS PARA EL TRABAJO DE GRADO EN EL
PROGRAMA DE PSICOLOGÍA**

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS, SECCIONAL BELLO

Cordial saludo.

Con el fin de obtener información de utilidad para culminar nuestro trabajo de grado en el programa de psicología, y a su vez, proponer acciones de mejoramiento con respecto a las vivencias de los estudiantes en la actividad escolar, le agradecemos responder algunas preguntas que no tardarán mucho tiempo. No hay respuestas malas ni buenas, y la información que usted nos proporcione es confidencial y será empleada solo para los propósitos del estudio. No se le preguntará en ningún momento su nombre, pues los cuestionarios son anónimos, y tampoco se constituyen en una evaluación o algo por el estilo que implique una nota. Su participación es voluntaria.

Agradecemos su tiempo y sinceridad en las respuestas brindadas.

Encuesta N.

Día Mes Año Grado: 6°

Usted vive con (Marque "X" para indicar todas las personas con las que vive):

Papá Mamá Tío/tía Abuelo/a

Otro.
Quién(es): _____

Edad: (años) Género: Masculino Femenino

Estrato: (de 1 a 6) Número de hermanos(as):

Anotación: De los cuestionarios de acompañamiento parental (mamá, papá, ambos padres), adaptados al presente contexto de aplicación, se presenta solo un extracto a modo de evidencia. Para consultarlo con detalle, en versión original, los lectores pueden adquirirlo en:

Martínez, M. (1996). *Test of a model of parental inducement of academic self-regulation*. *The Journal of Experimental Education*, 64, 213-227.

<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220973.1996.9943804?journalCode=vjxe20#.UtOAcJ5M38>

APF. m_____

Marque con "X", qué tan de acuerdo esta con las siguientes afirmaciones:	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni sí, ni no	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1. Mi mamá (o sustituto) muestra interes en aprender nuevas cosas (libros, periódicos, recetas, técnicas,,,...)	<input type="checkbox"/>				
2. Mi mamá (o sustituto) planea las cosas (define objetivos) antes de comenzar a hacerlas	<input type="checkbox"/>				
3. Mi mamá (o sustituto) utiliza métodos eficaces para lograr las cosas que quiere (metas)	<input type="checkbox"/>				
4. Mi mamá (o sustituto) se evalúa a sí misma para ver si lo que hizo estuvo bien hecho	<input type="checkbox"/>				
5. Mi mamá (o sustituto) prueba varias formas de superar las dificultades	<input type="checkbox"/>				

EAML_____

Marque con "X", que tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones:	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni sí, ni no	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1. Estoy satisfecho con las notas que obtuve en periodos pasados	<input type="checkbox"/>				
2. Las notas que obtuve en periodos pasados se debieron a la suerte	<input type="checkbox"/>				
3. Las notas que obtuve en periodos pasados fueron las que me esperaba	<input type="checkbox"/>				
4. Las notas que me pusieron los profesores fueron las que me merecía	<input type="checkbox"/>				
5. Las notas que me pusieron los profesores fueron justas	<input type="checkbox"/>				
6. Pongo todo mi esfuerzo para sacar buenas notas	<input type="checkbox"/>				
7. Tengo confianza en sacar buenas notas	<input type="checkbox"/>				
8. Las tareas escolares que realizo son fáciles	<input type="checkbox"/>				
9. Tengo altas posibilidades de aprobar todas las materias de este periodo	<input type="checkbox"/>				
10. Tengo las capacidades necesarias para estudiar todas las materias	<input type="checkbox"/>				
11. Me importa sacar buenas notas en todas las materias	<input type="checkbox"/>				
12. Siento interés por estudiar todas las materias	<input type="checkbox"/>				
13. Estudiar me hace sentir satisfecho	<input type="checkbox"/>				
14. A causa de los exámenes saco notas mejores o peores que la que merezco	<input type="checkbox"/>				
15. Me afano por sacar buenas notas	<input type="checkbox"/>				
16. Mis profesores tienen buena capacidad para enseñar	<input type="checkbox"/>				
17. Cuando no he logrado hacer una tarea lo sigo intentando hasta superarla	<input type="checkbox"/>				
18. Me exijo a mí mismo lo necesario para que me vaya bien en el estudio	<input type="checkbox"/>				
19. Ante una tarea difícil, sigo estudiando hasta el final	<input type="checkbox"/>				
20. Me siento con ganas de aprender en todas las materias	<input type="checkbox"/>				
21. Siempre termino con éxito todas las tareas que empiezo	<input type="checkbox"/>				
22. Me siento aburrido en las clases	<input type="checkbox"/>				

EMA: _____

Marque con "X", que tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones:

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni sí, ni no	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1. Voy al colegio porque sin el título no encontraré un trabajo bien pagado	<input type="checkbox"/>				
2. Voy al colegio porque me gusta aprender cosas nuevas	<input type="checkbox"/>				
3. Voy al colegio porque la educación me prepara mejor para hacer una carrera después	<input type="checkbox"/>				
4. Voy al colegio porque me permite comunicar mis ideas a otros	<input type="checkbox"/>				
5. Sinceramente no sé por qué voy al colegio; tengo la sensación de perder el tiempo	<input type="checkbox"/>				
6. Voy al colegio porque me agrada ver que me supero a mi mismo en mis estudios	<input type="checkbox"/>				
7. Voy al colegio para demostrarme a mi mismo que puedo sacar el título del colegio.	<input type="checkbox"/>				
8. Voy al colegio para tener después un trabajo de prestigio	<input type="checkbox"/>				
9. Voy al colegio por el placer que tengo cuando descubro cosas nuevas	<input type="checkbox"/>				
10. Voy al colegio porque me permitirá escoger un trabajo en lo que me gusta	<input type="checkbox"/>				
11. Voy al colegio por el placer que me produce leer escritores interesantes	<input type="checkbox"/>				
12. Antes estuve animado, pero ahora no sé si debo seguir estudiando	<input type="checkbox"/>				
13. Voy al colegio porque siento placer de superarme en alguno de mis logros personales	<input type="checkbox"/>				
14. Voy al colegio porque ganar el año me hace sentir importante	<input type="checkbox"/>				
15. Voy al colegio porque quiero llevar una vida comoda más adelante	<input type="checkbox"/>				
16. Voy al colegio por el placer que me produce saber más sobre temas que me atraen	<input type="checkbox"/>				
17. Voy al colegio porque me ayudará a elegir mejor una profesión	<input type="checkbox"/>				
18. Voy al colegio porque me siento bien leyendo los libros escolares	<input type="checkbox"/>				
19. No sé bien porqué voy al colegio, sinceramente, me importa poco	<input type="checkbox"/>				
20. Voy al colegio por el gusto que me produce realizar las actividades escolares difíciles	<input type="checkbox"/>				
21. Voy al colegio para demostrarme a mí mismo que soy una persona inteligente	<input type="checkbox"/>				
22. Voy al colegio para ganar un salario mejor en un futuro	<input type="checkbox"/>				
23. Voy al colegio porque los estudios me permitirán continuar aprendiendo las cosas que me interesan	<input type="checkbox"/>				
24. Voy al colegio porque creo que el estudio aumenta mi preparación profesional	<input type="checkbox"/>				
25. Voy al colegio por la gran emoción que me produce la lectura de temas interesantes	<input type="checkbox"/>				
26. No llego a entender que estoy haciendo en el colegio, no se a qué voy	<input type="checkbox"/>				
27. Voy al colegio porque me da satisfacción personal cuando intento sacar buenas notas	<input type="checkbox"/>				
28. Voy al colegio porque quiero demostrarme que puedo tener éxito en mis estudios.	<input type="checkbox"/>				