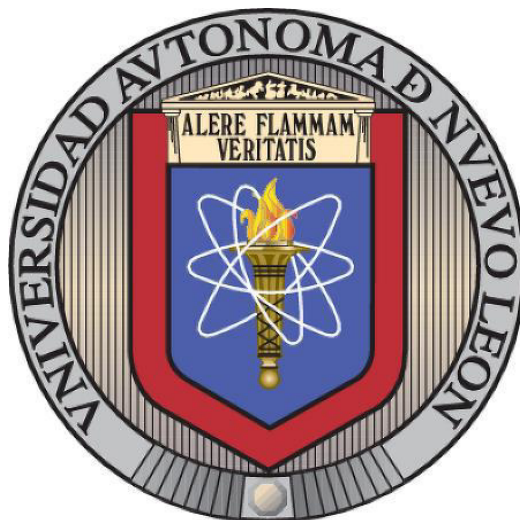


UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

FACULTAD DE PSICOLOGÍA



TESIS

**MOTIVACIÓN DE LOGRO, HÁBITOS DE ESTUDIO, CLIMA ESCOLAR Y
CLIMA FAMILIAR COMO PREDICTORES DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO
EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO**

PRESENTA

FRANCISCO JAVIER BARRETO TRUJILLO

**PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTOR EN FILOSOFÍA
CON ORIENTACIÓN EN PSICOLOGÍA**

OCTUBRE, 2017

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
SUBDIRECCIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO**



TESIS

**MOTIVACIÓN DE LOGRO, HÁBITOS DE ESTUDIO, CLIMA ESCOLAR Y
CLIMA FAMILIAR COMO PREDICTORES DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO
EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO**

**PRESENTA
FRANCISCO JAVIER BARRETO TRUJILLO**

**PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTOR EN FILOSOFÍA
CON ORIENTACIÓN EN PSICOLOGÍA**

**DIRECTOR DE TESIS
DR. JAVIER ÁLVAREZ BERMÚDEZ**

MONTERREY, NUEVO LEÓN, MÉXICO,

OCTUBRE DE 2017

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON
FACULTAD DE PSICOLOGIA
SUBDIRECCION DE ESTUDIOS DE POSGRADO

DOCTORADO EN FILOSOFIA CON ORIENTACION EN PSICOLOGIA

La presente tesis titulada “MOTIVACION DE LOGRO, HABITOS DE ESTUDIO, CLIMA ESCOLAR Y CLIMA FAMILIAR COMO PREDICTORES DEL RENDIMIENTO ACADEMICO EN ESTUDANTES DE BACHILLERATO” presentada por FRANCISCO JAVIER BARRETO TRUJILLO ha sido aprobada por el comité de tesis.

DR. JAVIER ÁLVAREZ BERMÚDEZ
Director de tesis

DR. MANUEL G. MUÑIZ GARCIA
Revisor de tesis

DRA. LUZ M. MENDEZ HINOJOSA
Revisor de tesis

DR. MIGUEL DE LA TORRE GAMBOA
Revisor de tesis

DR. LEONEL CANTÚ LEAL
Revisor de tesis

Monterrey, N. L., México Octubre de 2017

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a mi esposa Pilar y a mis hijos Paola y Francisco ya que con amor y paciencia ellos son el impulso para poder andar en este camino que me he trazado.

De igual forma dedico este trabajo a mi familia, a mis padres Mauro Barreto y Eduarda Trujillo que gracias a ellos aprendí los valores que me permitieron enfrentarme a las adversidades, a mis hermanos con quienes he compartido éxitos y fracasos y quienes siempre han estado a mi lado con su apoyo incondicional.

Dedico este trabajo al Dr. Roberto Carrillo y a su esposa Dra. Eva Fuentevilla, quienes me han apoyado en todo momento y quienes han sido fuente de inspiración en este arduo camino de la Educación.

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi agradecimiento al Dr. Javier Álvarez Bermúdez, asesor y director de mi tesis por el apoyo constante y comprensivo que me ha brindado, por su ejemplo de trabajo constante dirigido al objetivo y porque de él aprendí a desarrollar competencias teórico-metodológicas que me ayudan a mantener la búsqueda constante para encontrar el camino hacia la exploración de la ciencia y las representaciones de las estructuras del conocimiento.

También quiero expresar un agradecimiento muy especial al Dr. Manuel Guadalupe Muñiz García, quien también forma parte del Comité de Tesis, por haberme impulsado a estudiar el Doctorado en Filosofía, por ser para mí un modelo de trabajo y estudio, por su apoyo incondicional y buena disposición a atender como maestro las necesidades de todos los alumnos y por brindarme su amistad.

Así como a la Dra. Luz Marina Méndez Hinojosa por formar parte del Comité de Tesis y sobre todo, por sus valiosas sugerencias e interés en la revisión del presente trabajo y también por ser una maestra paciente, dispuesta a escuchar y que siempre nos motivó a buscar las mejores respuestas a nuestras preguntas.

Quiero agradecer al Dr. Miguel de la Torre por su conocimiento brindado y su apoyo en la revisión de este trabajo, su guía fue muy importante para salir adelante.

Al Dr. Leonel Cantú Leal por sus conocimientos compartidos, así como por el apoyo y revisión en el desarrollo de este proyecto, su dedicación y paciencia son de gran trascendencia

Al Ing. Fernando Rodríguez Gutiérrez por haberme brindado su confianza y apoyo en el trayecto de mi formación como docente e investigador.

Al Dr. José Armando Peña Moreno por el apoyo brindado en todo momento en el trayecto del Doctorado. Y a todas las personas que contribuyeron de una forma u otra en la realización de este trabajo.

Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología el apoyo económico que me brindó al otórgame la beca para la realización de mis estudios.

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo analizar cuál es la relación entre motivación de logro, hábitos de estudio, clima escolar y clima familiar como predictores del rendimiento académico en alumnos de preparatoria. Se utilizaron cuatro escalas para evaluar estos factores, se estimaron índices de confiabilidad, así como análisis factoriales para determinar la estabilidad de las dimensiones contempladas. Se tomó una muestra de 303 jóvenes, 154 hombres y 149 mujeres.

Se lograron adecuados niveles de confiabilidad en la evaluación de las diferentes escalas aplicadas, se logró explicar cómo inciden las variables personales y familiares en el desarrollo escolar. Se concluye que existe evidencia empírica que muestra como la motivación intrínseca es la variable que explica de mejor forma el rendimiento académico de los jóvenes preparatorianos. Se logró establecer que los hábitos de estudios son de gran importancia para el buen desarrollo académico. Se observó que las variables de clima escolar y clima familiar son importantes, sin embargo no predicen el alto desarrollo escolar en los adolescentes *estudiantes* de bachillerato.

Palabras clave: motivación, educación, alumnos, maestros, rendimiento académico, clima familiar, clima escolar, hábitos de estudio.

ABSTRACT

We analyze the relationship between achievement motivation, study habits, school climate and family climate as predictors of academic achievement in high school students. Four scales were used to evaluate these psychosocial factors already mentioned, estimating reliability indexes as well as factorial analyzes to determine the stability of the contemplated dimensions. A sample of 303 young men, 154 men and 149 women were taken.

Adequate levels of reliability were obtained in the evaluation of the different scales applied, it was possible to explain how the personal and family variables affect the school development. It is concluded that there is empirical evidence that shows how intrinsic motivation is the variable that better explains the academic performance of young preparatory students. It was established that study habits are of great importance for good academic development. It was observed that the variables of school climate and family climate are important, but they do not predict high school development in high school adolescents.

Keywords: motivation, education, students, teachers, academic performance, family climate, school climate, study habits.

INDICE

	Página
Agradecimientos	V
Resumen	Vii
CAPITULO I.....	13
INTRODUCCION.....	13
1.1 <i>Definición del problema.....</i>	18
1.2 <i>Justificación de la investigación.....</i>	19
1.3 <i>Objetivo General</i>	22
Objetivos Específicos	22
1.4 <i>Hipótesis</i>	22
1.5 <i>Limitaciones y delimitaciones.....</i>	23
1.6 <i>Organización del documento.....</i>	23
CAPITULO II	25
MARCO TEORICO.....	25
2.1 <i>Estado del Arte</i>	25
<i>Rendimiento Académico</i>	25
<i>Factores Relacionados con el Rendimiento Académico.....</i>	27
<i>Rendimiento académico y motivación.....</i>	28
<i>Rendimiento académico y hábitos de estudio.....</i>	30
<i>Rendimiento académico y clima escolar.....</i>	31
<i>Rendimiento académico y clima familiar.....</i>	34
2.2 <i>Teorías.....</i>	39
<i>Los orígenes de la Psicología Social de la Educación.....</i>	39
<i>La psicología social en la educación.....</i>	41
<i>Aprendizaje social.....</i>	41
<i>Teoría Social Cognitiva de Bandura.....</i>	42
<i>Motivación.....</i>	43
<i>Definición y Teorías de Motivación</i>	43
<i>Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan (1985,2000).....</i>	46
<i>Motivación Intrínseca.....</i>	47
<i>Motivación Extrínseca.....</i>	47
<i>Influencia de la Motivación Extrínseca en la Motivación Intrínseca.....</i>	51
<i>Motivación Extrínseca y el Rendimiento Académico.....</i>	53

<i>La Familia</i>	55
<i>Tipos de Familia</i>	55
<i>Funciones de la Familia</i>	56
<i>Los estilos parentales</i>	57
<i>2.3 Conceptualización de variables</i>	60
<i>Variable dependiente: Rendimiento Académico</i>	60
<i>2.3.2 Variables independientes</i>	62
<i>Motivación</i>	62
<i>Hábitos de estudio</i>	63
<i>Clima escolar</i>	65
<i>Clima familiar</i>	66
CAPITULO III	69
METODO	69
<i>Participantes</i>	73
<i>Instrumentos para la recolección de datos</i>	75
<i>Procedimiento</i>	82
Análisis de Datos:	84
CAPITULO IV	88
RESULTADOS	88
<i>4.1 Análisis descriptivo de los participantes y comparación de rendimiento académico en alumnos de bachillerato</i>	88
<i>4.2 Análisis Factorial Exploratorio (AFE) de las variables motivación de logro, hábitos de estudio, clima familiar y clima escolar</i>	95
<i>4.3 Análisis de varianza para contrastar las variables extraídas con la variable calificación de SIASE directa</i>	110
<i>4.4 Análisis de regresión</i>	138
CAPITULO V	142
DISCUSION Y CONCLUSIONES	142
REFERENCIAS	153
ANEXOS	170
ANEXO 1	170

Índice de tablas y figuras

Tablas

TABLA 1. Confiabilidad de la batería para estudio final	81
TABLA 2. Objetivos específicos, hipótesis y estadístico a realizar	87
TABLA 3. Distribución de frecuencias y porcentajes de la muestra	88
TABLA 4. Estadísticos descriptivos de calificación de SIASE y de calificación actual	89
TABLA 5. Distribución de frecuencias de calificación de SIASE directa	89
TABLA 6. Distribución de frecuencias de calificación actual	90
TABLA 7. Medias de la escala Motivación de Logro	91
TABLA 8. Medias de la escala de Hábitos de Estudio	92
TABLA 9. Medias de la escala de Clima Escolar	93
TABLA 10. Medias de la escala de Clima Familiar	94
TABLA 11. KMO y prueba de Barlett de la escala de Motivación de Logro	95
TABLA 12. Varianza total explicada de la escala de Motivación de logro	96
TABLA 13. Matriz de componentes rotado	96
TABLA 14. KMO y prueba de Barlett para la escala de Hábitos de Estudio	100
TABLA 15. Varianza total explicada de la escala de Hábitos de Estudio	100
TABLA 16. Matriz de componentes rotado de la escala de Hábitos de Estudio	101
TABLA 17. KMO y prueba de Barlett de la escala de Clima Escolar	102
TABLA 18. Varianza total explicada de la escala de Clima Escolar	102
TABLA 19. Matriz de componentes rotado de la escala de Clima Escolar	103
TABLA 20. KMO y prueba de Barlett de la escala de Clima Familiar	105
TABLA 21. Varianza total explicada de la escala de Clima Familiar	106
TABLA 22. Matriz de componentes rotado de la escala de Clima Familiar	107
TABLA 23. ANOVA de las variables extraídas en relación con Calificaciones de SIASE	110
TABLA 24. ANOVA de las calificaciones de SIASE con la escala de Motivación de Logro	113
TABLA 24a ANOVA de las calificaciones de SIASE con la escala de Motivación de Logro	116
TABLA 24b ANOVA de las calificaciones de SIASE con la escala de Motivación de Logro	119

TABLA 25. ANOVA de las calificaciones de SIASE con la variable de Hábitos de Estudio	122
TABLA 26. ANOVA de las calificaciones de SIASE con la escala de Clima Escolar	126
TABLA 26a ANOVA de las calificaciones de SIASE con la escala de Clima Escolar	128
TABLA 26b ANOVA de las calificaciones de SIASE con la escala de Clima Escolar	130
TABLA 27. ANOVA de calificaciones de SIASE con la escala de Clima Familiar	132
TABLA 27a ANOVA de calificaciones de SIASE y de la escala de Clima Familiar	134
TABLA 27b ANOVA de calificaciones de SIASE y de la escala de Clima Familiar.	136
TABLA 28. Variables introducidas/eliminadas	138
TABLA 29. Resumen del modelo	139
TABLA 30. ANOVA	139
TABLA 31. Coeficientes	140

Figuras

Figura 1. Continúo de autodeterminación	49
Figura 2. Resumen del Análisis de regresión de variables independientes con variable dependiente: Rendimiento académico	141

CAPITULO I

INTRODUCCION

La educación es uno de los principales bienes que las personas buscan para su desarrollo personal y profesional. El estudiar permite desarrollar habilidades, conocimientos y actitudes, así las personas pueden emplearse en un determinado lugar o continuar una preparación académica. La educación en bachillerato, es un punto importante donde se define si el joven alumno quiere continuar su desarrollo a nivel profesional, o si prefiere trabajar. Varios aspectos influyen en el rendimiento académico de los alumnos, desde cuestiones como las emociones, nivel socioeconómico, relaciones interpersonales con los pares y con los maestros, la infraestructura con la que cuentan para estudiar, entre otras cosas.

La educación media superior o preparatoria se ofrece en diferentes modalidades: la preparatoria presencial, la cual tiene una duración de dos años; la preparatoria a distancia, también con una duración de dos años, la preparatoria en línea con una duración de dos años; la preparatoria técnica con una duración de tres años; la preparatoria bilingüe, con una duración de tres años.

A nivel nacional la matrícula de alumnos en preparatoria es de 4,813,165 en el ciclo 2014-2015 (INEGI, 2016) en este sentido la matrícula ha presentado un aumento en comparación con los años anteriores.

A nivel estatal la matrícula asciende a 173,580 para el periodo 2014 – 2015, como podemos ver es una población muy importante en números, en este sentido podemos preguntarnos cuales son los factores que intervienen para que un estudiante tenga los mejores promedios, que variables están asociadas al desarrollo escolar de los adolescentes preparatorianos.

Antecedentes

En este apartado expondremos como interfieren la motivación de logro, los hábitos de estudio, el clima escolar y el clima familiar, en el rendimiento académico de los estudiantes de Educación Media Superior (EMS).

La Educación Media Superior en México, mejor conocida como preparatoria, supone que los alumnos que ingresan a esta, ya cuentan con entre 9 y 12 años de escolaridad previa.

Para Caso y Hernández (2007) en un estudio realizado en adolescentes mexicanos sobre rendimiento académico encontraron que la autoestima, el establecimiento de metas, el consumo de drogas y las pocas actividades de estudio, son los factores que influyen en el rendimiento académico en jóvenes estudiantes de preparatoria. La autoestima y el establecimiento de metas influyen de forma positiva y el consumo de drogas y las pocas actividades de estudio influyen de forma negativa en el rendimiento académico de los jóvenes.

Existen diferentes factores que están presentes en temas relacionados con el fracaso escolar, para Cerezo y Méndez (2012), encontraron que 1 de cada 4 alumnos de preparatoria muestran conductas de riesgo social y de salud, como el abuso de drogas o el abuso de bebidas alcohólicas, se observó que el joven que incurre en estas actividades, suele incumplir con tareas, falta con frecuencia a clases, lo que con lleva un riesgo para el fracaso escolar en los alumnos.

En estudios realizados por Casillas, Robbins, Allen, Hanson y Schmeiser (2012), examinaron diferentes datos para predecir el fracaso escolar, revisaron el rendimiento académico, el desarrollo psicosocial, el comportamiento, la demografía y el contexto escolar, en los alumnos. Estos autores concluyen es importante revisar varios factores como los antes mencionados en los primeros semestres escolares que es donde se presentan los más altos índices de fracaso escolar.

Para Pharris-Ciurej, Hirschman, y Willhoft (2012), encontraron un patrón habitual en los adolescentes escolarizados, la deserción escolar se incrementa con el fatídico 9º grado escolar (el equivalente al tercer año de secundaria y primer semestre de preparatoria, en México), los autores observaron la caída de la matrícula escolar en este grado. Estos hallazgos encontrados, han sido consistentes en diferentes instituciones y en diferentes países. La caída de la matrícula es un común denominador de tal forma que los autores recomiendan realizar más investigaciones en estos grados escolares para determinar cuáles son las causas de este decremento sustancial en la matrícula.

El papel que desempeña la motivación en los resultados académicos es muy importante, González (1996) encontró que los alumnos pueden orientarse principalmente hacia metas y estrategias de aprendizaje o de rendimiento (motivación de logro). Los alumnos con metas de rendimiento suelen interpretar el fracaso escolar como una falta de capacidad lo que a la postre provoca sentimientos de incompetencia y reacciones afectivas negativas en relación con las tareas, como la ansiedad, el rechazo, el aislamiento, incluso la depresión etc. Cuando la motivación se encuentra ausente, el alumno se involucra menos en su aprendizaje y en la utilización de estrategias que le permitan superar obstáculos.

En comparación, la reacción de los alumnos que persiguen metas de aprendizaje ante los malos resultados, no se concentran en buscar atribuciones a su fracaso, sino se dedican a implementar estrategias autorreguladoras que le permitan solucionar sus dificultades, suelen dedicar mayor esfuerzo y atención a las tareas. De acuerdo con Maric, Heyne, Heus, Widenfelt, y Westenberg (2012), señalan que cuando se presenta más ansiedad en los alumnos, los pensamientos negativos y sobre fracaso escolar están muy presentes en los jóvenes. Para estos autores los pensamientos de fracaso escolar puede desencadenar en el joven un rechazo a la escuela, con acciones negativas o que ponen en peligro su estadía en la institución.

Para Morales (2011) las metas de aprendizaje pueden predecir la conducta en los alumnos, al igual que regular el comportamiento. Cuando los alumnos tienen metas de aprendizaje, suelen tener mejores calificaciones, la motivación presentada es intrínseca; por otro lado cuándo los alumnos tienen motivaciones para evitar el fracaso, motivación extrínseca, suelen presentar calificaciones más bajas.

Por otro lado Montes (2012) señala que no se encontraron diferencias significativas en cuanto a los hábitos de estudio en los alumnos que ingresaban a la carrera profesional, en comparación con los que egresaban de carrera, sin embargo encontró que, los alumnos próximos a graduarse manejaban mejor sus tiempos de estudio, el cumplimiento de horarios y establecían un balance adecuado entre vida social y sus estudios.

Ali, Ali y Naz (2012) encontraron que los hábitos de estudio en alumnos de escuelas privadas suelen dedicar más tiempo a estudiar en casa (4 a 12 horas), actividad que realizan con regularidad durante el año escolar. En comparación con los alumnos de escuelas de gobierno suelen dedicar menos tiempo, 3 horas, y solo en temporada de exámenes y trabajos finales.

Por su parte Nonis y Hudson (2010) señalan que la cantidad de tiempo dedicado a estudiar tiene una influencia en el rendimiento, pero que esta influencia es moderada por una tercera variable, los hábitos de estudio utilizados por los estudiantes.

Gaxiola, González, Contreras y Gaxiola (2012) mencionan que las amistades positivas en la etapa de adolescencia se asocian con un rendimiento escolar alto, por otro lado las amistades negativas están relacionadas con problemas de conducta y con baja o nula motivación académica.

Dentro de la investigación que realizaron Gázquez, Pérez, Carrión, José (2011) sobre clima escolar y resolución de conflictos, los autores encontraron que la relación entre alumnos y profesores es muy importante, ya que una relación de respeto y apoyo propician un espacio adecuado para poder estudiar, es donde los adolescentes tendrán mejor oportunidad de enfrentar sus problemas relacionados que se pueden presentar en el ámbito de su educación.

La escasez de recursos económicos en la familia puede frenar el proceso de formación y disminuir el rendimiento escolar de los miembros de la misma. Cuando la falta de recursos es muy grande, puede derivar en la imposibilidad de tener los materiales pedagógicos necesarios para estudiar. En diferentes estudios se ha señalado la relación de los padres y de los hijos, y como esta llega a influir en su rendimiento académico. José y Bellamy (2012) observaron cómo se relaciona las creencias de los padres sobre la inteligencia de los jóvenes, encontraron que la forma en cómo los padres alientan a sus hijos hacia el esfuerzo, funciona como mediadores para enfrentar el fracaso escolar.

1.1 Definición del problema

Conocer cuáles son los factores que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes es de vital importancia. Marti (2012), llevo a cabo un estudio en el que encontró que el grado de acceso a la universidad, las clases tomadas, el género, la escolaridad previa, el tiempo dedicado por los profesores, y las horas en que los estudiantes asisten a la universidad tienen un impacto en el rendimiento académico de los alumnos. Por otra parte, Crespo, Rubio y López (2012), observaron que el desarrollo escolar en determinados grupos minoritarios sólo puede ser entendida desde un enfoque multidimensional. Señalan como de gran importancia el contexto escolar en la construcción de la identidad de los estudiantes. La identidad que se construye en el alumno en relación con la institución, permite mejorar sus actitudes en el ámbito escolar, y así realizar las actividades del que hacer educativo.

Como se puede observar existen diferentes variables que influyen en el rendimiento académico en los alumnos, es este sentido proponemos estudiar las variables personales como motivación de logro, hábitos de estudio y las variables sociales como clima académico y clima familiar para poder observar cómo es que influyen en el rendimiento académico de los jóvenes estudiantes.

Una alternativa para abordar la problemática es comparar una muestra de alumnos con alto rendimiento académico en comparación con los de bajo rendimiento académico, esto tomando los datos de los promedios de calificaciones, promedio de las materias reprobadas, promedios generales a través del Sistema Integral para la Administración de los Servicios Educativos (SIASE, UANL) de una preparatoria de la zona Metropolitana de la ciudad de Monterrey Nuevo León.

Para realizar este estudio se propone utilizar los instrumentos de Motivación de Logro, Hábitos de estudio, Clima escolar y Clima familiar y comparar resultados de estas escales con los porcentajes de calificaciones, y así establecer una relación entre estas variables y el rendimiento académico de los alumnos.

1.2 Justificación de la investigación.

Con el diario trabajar en las aulas, con adolescentes estudiantes de preparatoria, es común observar como los alumnos realizan sus tareas, se preparan para sus exámenes, para sus trabajos finales. Algunos de estos jóvenes obtendrán las calificaciones que ellos consideran satisfactorias sin embargo algunos otros no obtendrán calificaciones aprobatorias.

El presente trabajo supone que existen diversos factores que pueden afectar el rendimiento académico de los alumnos, así podemos mencionar a el clima familiar como de gran importancia para el alumno, de tal manera que pudiera este clima afectar el rendimiento académico de los jóvenes.

La existencia de diferentes factores que pueden afectar a la educación en los jóvenes es latente, en este trabajo se evalúa factores personales y familiares y como estos intervienen en el rendimiento académico de los alumnos.

El rendimiento académico en estudiantes de preparatoria es de gran importancia en México, en la actualidad se están llevando a cabo varias reformas en la EMS, por ejemplo el carácter obligatorio de este nivel educativo (la cámara de Senadores llegó al acuerdo de que sea de forma paulatina y a partir del 2021 ya debe cumplirse con esta disposición), la introducción de un mapa curricular común, la movilidad de los alumnos entre instituciones, el enfoque basado en competencias, esto de acuerdo a la Reforma Integral a la

Educación Media Superior (SEP, 2009).

Así, se contempla como actores principales en el ambiente educativo a los maestros, los alumnos y a las instituciones educativas. Buena parte de los buenos resultados académicos que se persiguen se verán manifestados en el alumnado, ya que es en quienes se pretende ver reflejado el producto del esfuerzo conjunto de los actores mencionados. En este sentido es imposible ver al alumno como un ente aislado que solo asiste a tomar clases y de esta manera puede lograr el aprendizaje. El alumno, sobretodo el alumno de bachillerato, lidia con las demandas del entorno social aunadas a los cambios en sí mismo, propios de su desarrollo físico y psicológico. El no enfrentar de manera adecuada a estos cambios y demandas, conlleva en muchos casos a un bajo rendimiento académico y más drásticamente a la deserción.

Diferentes factores intervienen en el rendimiento académico de los alumnos, algunos pueden ser la inteligencia, los hábitos de estudio, las metas como estudiantes, el clima escolar, el clima familiar, la falta de recurso económicos, problemas emocionales, estrés.

De los factores que intervienen en el proceso educativo, Alarcón y Romagnoli (2006) señalan que el concepto que integra tanto los factores individuales como contextuales que influyentes en el aprendizaje y en el logro académico, es el clima escolar, variable que se condiciona en los alumnos su disposición física, psíquica y cognitiva. En otros estudios Cornejo (2009) señala que los factores propios de la escuela y el aula son de menor influencia. En otros estudios realizados por Murillo (2007), encontró que el clima escolar es el factor que más incide en el desempeño de los estudiantes.

Consideramos que los datos expuestos son suficiente evidencia de la relevancia del presente estudio, para los profesionales e investigadores en el ámbito de la educación, conocer de mejor forma que variables intervienen en el rendimiento académico en estudiantes de bachillerato.

Por otro lado, en este estudio se considera de gran importancia realizar comparaciones respecto a las variables motivación de logro, hábitos de estudio, clima escolar y clima familiar respecto a los promedios de los alumnos con alto rendimiento y con bajo rendimiento, para establecer estrategias de apoyo que permita a los alumnos obtener mejor rendimiento en el ámbito escolar..

Este estudio pretende brindar aportaciones a los profesionales en educación, como medida preventiva por medio de la elaboración de programas de intervención para los alumnos que presenten bajo rendimiento académico en las diferentes materias escolares.

Debido a que existen diversos factores que pueden influir en el rendimiento académico, nos surgen una serie de preguntas como las siguientes ¿Qué relación existe entre el clima familiar y el rendimiento académico en adolescentes? ¿Cómo se relacionan los hábitos de estudio y el rendimiento académico en los jóvenes? ¿El clima escolar será determinante para un buen rendimiento académico? ¿Qué tipo de motivación se presenta en los alumnos en cuanto a sus estudios? ¿Cuál es la relación que existe entre las variables personales y familiares en el rendimiento académico de los alumnos de preparatoria?

De esta forma nos planteamos una pregunta central **¿Cuál es la influencia de las variables motivación de logro, los hábitos de estudio, el clima escolar y el clima familiar en el rendimiento académico en alumnos de educación media superior en preparatorias del Estado de Nuevo León?**

A partir de esta pregunta principal surgen los objetivos generales y específicos de esta investigación.

1.3 Objetivo General

Para dar respuesta a los cuestionamientos anteriores surge el siguiente objetivo general, **determinar cuál es la influencia de las variables motivación de logro, los hábitos de estudio, el clima escolar y el clima familiar en el rendimiento académico en alumnos de educación media superior.**

Objetivos Específicos

1. Determinar si existen diferencias significativas respecto a la motivación de logro en función del rendimiento académico en estudiantes de preparatoria.
2. Establecer si existen diferencias significativas respecto de los hábitos de estudio en función del rendimiento académico en estudiantes de bachillerato.
3. Establecer si existen diferencias significativas respecto del clima escolar en función del rendimiento académico.
4. Determinar si existen diferencias significativas respecto del clima familiar en función del rendimiento académico.
5. Establecer cuál de las variables observadas tienen mayor peso explicativo en el rendimiento académico.

1.4 Hipótesis

Hipótesis 1: A mayor motivación de logro mayor rendimiento académico en estudiantes de preparatoria.

Hipótesis 2: A mejores hábitos de estudio mayor rendimiento académico en estudiantes de bachiller.

Hipótesis 3: Ante un clima escolar positivo se presenta mayor rendimiento académico.

Hipótesis 4: Ante un clima familiar positivo mayor rendimiento académico.

Hipótesis 5: Las variables que tiene un mayor peso explicativo con el rendimiento académico son el clima escolar y el clima familiar.

1.5 Limitaciones y delimitaciones.

Limitaciones. Se considera como limitaciones del presente trabajo que se seleccionó únicamente a una institución educativa para realizar el estudio, por otro lado también se considera como limitante la selección de las variables a revisar.

Delimitaciones. Para el estudio se consideró únicamente a los alumnos de una escuela preparatoria de la UANL. No se considera el estatus socioeconómico de los alumnos participantes.

1.6 Organización del documento.

En la presentación de esta investigación llevada a cabo con el fin de analizar y profundizar sobre cuáles de las variables, motivación de logro, hábitos de estudio, clima escolar y clima familiar pueden predecir el rendimiento académico en alumnos de preparatoria, se ha organizado en cinco capítulos.

El primer capítulo de esta investigación se introduce el tema de la investigación, se presenta el planteamiento del problema y objetivos derivados de la problemática a investigar, así como la organización del documento.

El segundo capítulo corresponde al marco teórico y se expone en siete secciones. La primera sección se presenta el estado del arte sobre las investigaciones que se han desarrollado sobre rendimiento académico en relación con la motivación, los hábitos de estudio, el clima escolar y el clima

familiar; en la segunda sección se presenta a la teoría del constructivismo social para tratar de explicar el rendimiento académico, también presentamos la Teoría de la Motivación de Deci y Ryan como un elemento importante en el rendimiento académico, enseguida presentamos los tipos de familias, las funciones de la familia y los estilos parentales; por otro lado conceptualizamos a nuestras variables de estudio, rendimiento académico (variable dependiente), motivación de logro, hábitos de estudio, clima escolar y clima familiar (variables independientes).

En el tercer capítulo se expone la metodología que se llevó a cabo a lo largo de la investigación. Se señalan cuáles son las variables de nuestro estudio, se dan a conocer cuáles son las características de los participantes. En seguida se presentan los instrumentos utilizados se presentan sus bondades estadísticas y los cuales se muestran como adecuados para el estudio. En seguida continuamos con el procedimiento donde se menciona como se llevó a cabo la aplicación, como se procesaron los datos. Se hace referencia a los criterios de inclusión y exclusión dentro de la investigación. Se señala las limitaciones para con la investigación.

En el cuarto capítulo se exponen los resultados, en base a la aplicación de los diferentes instrumentos de medición, se presentan los resultados de forma general y se mencionan los más importantes de acuerdo a los objetivos planteados en nuestro estudio.

En el quinto capítulo se lleva a cabo la discusión en base a los resultados más sobresalientes de la investigación, se hace énfasis en las variables que explican el fenómeno del rendimiento académico. Posteriormente se presentan las conclusiones mediante las cuales se contrastan los resultados obtenidos en comparación con el de otras investigaciones. Por último se realizan una serie de recomendaciones para determinados departamentos y autoridades escolares, de igual forma se realizan recomendaciones sobre posibles investigaciones derivadas de este estudio.

CAPITULO II

MARCO TEORICO

El marco teórico de este estudio está fundamentado en la Teoría Constructivista Social, esta explica que los alumnos desarrollan el aprendizaje a partir de las interacciones que se desarrollan entre ellos (Vygotsky 1934).

Las teorías constructivistas explican los procesos que utilizan las personas para desarrollar su aprendizaje, es constructivista porque el alumno va construyendo sus aprendizajes a partir de experiencias previas, las cuales permiten que se desarrolle el nuevo conocimiento (Vygotsky 1934).

Para el constructivismo social es importante las interacciones que se desarrollan alrededor del alumno, de acuerdo a esta teoría el alumnos se verá influenciado por su entorno, el cual le permitirá un buen rendimiento académico, o en determinado momento si las relaciones de los alumnos son negativas el rendimiento académico se verá desfavorecido. En el siguiente apartado iniciamos con el estado del arte sobre rendimiento académico.

2.1 Estado del Arte

Rendimiento Académico

La revisión sobre qué elementos intervienen en el rendimiento académico, en diferentes estudios nos muestra que este fenómeno está determinado por varios factores, por ejemplo la motivación de los alumnos, influencia de los compañeros de clase, los maestros, la escolaridad de los padres, entre otros factores.

Para autores como Rodríguez (1995) el rendimiento académico es el resultado de procesos educativos que expresan los cambios que se han producido en los alumnos, en relación a los objetivos de la institución escolar. Estos cambios se pueden observar en el aspecto cognoscitivo, pero además involucran a un conjunto de hábitos, destrezas, habilidades, actitudes, aspiraciones, ideales, intereses etc.

Para Mariategui (1979), el rendimiento académico, se puede visualizar como todos los factores del alumno, los profesores, los objetivos de la institución, los contenidos, la metodología de enseñanza, los recursos didácticos, la evaluación, la infraestructura académica, tanto en el hogar como en la escuela, las relaciones familiares, las relaciones sociales, los cuales pueden influir o no, para conseguir los objetivos programados por la institución.

Por otro lado para Kaczynska (1986) el rendimiento académico es el fin de todos los esfuerzos y las iniciativas del maestro, de los padres y de los alumnos, lo cual se puede observar por los conocimientos adquiridos por los alumnos. Por su parte Novaez (1986) señala que el rendimiento académico es la suma obtenida por el alumno en determinada actividad escolar. Chadwick (1979) señala que el rendimiento académico es la expresión de habilidades y características psicológicas del alumno, las cuales son desarrolladas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, son logros académicos a lo largo de un periodo escolar (bimestral, semestral, anual), se sintetiza en una calificación final, evaluación del nivel alcanzado.

El rendimiento académico es de origen multicausal, están implicadas una diversidad de variables, para López et al. (1996) el bajo rendimiento académico se debe a múltiples factores que al unirse producen este efecto. Para estos autores es importante conocer cuáles son las variables que tienen mayor influencia sobre el rendimiento académico para proponer acciones de apoyo para los alumnos.

Factores Relacionados con el Rendimiento Académico.

De acuerdo con López, Espinoza, Rojo, y Rojas (1996) los factores que intervienen en el rendimiento académico son:

- *Factores fisiológicos:* pueden ser deficiencias físicas en los órganos de los sentidos, por ejemplo la vista y la audición, la desnutrición, la salud y el peso de los alumnos.
- *Factores pedagógicos:* son variables relacionadas con la calidad de la enseñanza, donde se incluyen a maestros, directivos y a las instituciones, por ejemplo el número de alumnos, los métodos de enseñanza, los materiales didácticos y el mapa curricular.
- *Factores psicológicos:* dentro de los cuales se pueden señalar al autoconcepto de los alumnos, la autoestima, la personalidad, y la motivación entre otros factores.
- *Factores sociológicos:* los cuales están presentes en el medio ambiente que rodea al estudiante, es decir la familia de origen, los pares, las relaciones con los compañeros de clase, la sociedad en general.

Para fines de esta investigación se tomaron en cuenta los factores de motivación de logro, hábitos de estudio, clima escolar y clima familiar, estos dentro de los factores psicológicos, pedagógicos y sociológicos respectivamente.

Como se puede observar el rendimiento académico depende de diversos factores, las calificaciones son un indicador del rendimiento escolar, para nosotros es importante conocer cuáles son aquellos factores que inciden en el mismo. Para esta investigación consideramos algunos factores que la literatura nos ha señalado como relevantes respecto al tema del rendimiento académico, como son la motivación de logro, los hábitos de estudio, el clima escolar, el clima familiar.

En el apartado siguiente expondremos cual es la relación entre rendimiento académico y motivación.

Rendimiento académico y motivación.

Existen diferentes formas y teorías sobre la motivación, para Deci y Ryan (2008) cuando una persona estar motivada implica moverse o realizar algo para llegar a una meta, cuando una persona no siente aspiraciones, podemos decir que se encuentra desmotivada. La motivación se puede definir como un estado interno que activa, dirige y mantiene el comportamiento (Murphy y Alexander, 2006).

Para Woolfolk (2000) la motivación se basa en factores internos y personales como las necesidades, los intereses y la curiosidad. Para este autor la motivación intrínseca es la tendencia natural de buscar y vencer desafíos conforme se persiguen intereses personales, no se requiere de premios ni castigos, la actividad es gratificante por sí misma. Por otro lado la motivación extrínseca, no se está interesado en la actividad misma, la importancia recae en lo que redituara.

La teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (1985) describe a la motivación como un continuo con la motivación intrínseca y la desmotivación en el extremo contrario. Los individuos intrínsecamente motivados tienden a tener un locus de control interno, buscan estimulación intelectual y se entusiasman en aprender cosas nuevas. Los individuos extrínsecamente motivados realizan conductas para conseguir algún fin u objetivo diferente y no por las conductas en sí mismo, se sienten atraídos por algún premio o recompensas, las personas que se encuentran desmotivadas no están interesados en realizar las actividades y no responden a influencias del medio ambiente.

La motivación es un factor decisivo en el aprendizaje y el rendimiento escolar, por lo que es necesario profundizar en su estudio (Maus, y Medinas, 2007). Alonso (1991) sugiere que la motivación parece incidir sobre la manera de pensar de los estudiantes y con ello sobre el aprendizaje. Las personas realizan determinadas actividades cuando tienen un motivo o una necesidad, desde lo más básico, como los instintos de comer y tomar agua, hasta los más superiores como la curiosidad y el aspecto intelectual que puede llevar las personas a estudiar algo o a comprar libros.

Para McClellan (1989) la motivación de logro es el interés por conseguir un estándar de excelencia, que pueden estar relacionados con la forma de desempeñar una tarea con éxito; con la misma persona, rendir mejor; o con los demás, rendir más y mejor que los otros. La persona motivada hacia el logro trata de mejorar en su desempeño en el trabajo, si se le reta a realizarlo, son personas que se esfuerzan más o producen más y mejor, son personas que necesitan saber si sus esfuerzos lo acercan o no a la meta deseada.

De acuerdo con Ruiz (2005) la motivación de logro ejerce una influencia importante en el aprendizaje y retención en los alumnos, por ejemplo la decisión de realizar una tarea o actividad, la perseverancia en su cumplimiento, el compromiso cognitivo de cumplir con una tarea, la utilización de estrategias de aprendizaje, como la organización y la reflexión de contenidos lo cual lo lleva a las estrategias de autorregulación, desarrollando metas claras y definidas.

Como se puede observar el rendimiento académico depende de diversos factores, como se señaló anteriormente la motivación es uno de esos factores. Dentro de los factores que explican el rendimiento académico consideramos importante conocer la relación entre Rendimiento Académico y Hábitos de Estudio, lo cual expondremos en el siguiente apartado.

Rendimiento académico y hábitos de estudio.

Los hábitos son conductas que las personas aprenden por repetición. Se pueden tener buenos y malos hábitos en relación con la salud, alimentación, los estudios. Los buenos hábitos ayudan a conseguir metas, en los diferentes ámbitos de las personas. Los hábitos son el conjunto de disposiciones estables, que al fluir con la naturaleza y la cultura, garantizan una constancia de nuestras reacciones y conductas. Para Perrenoud (1996) los hábitos son el conjunto de costumbres, la manera de percibir, sentir juzgar, decidir, y pensar. Por su parte Menesses (1982) señala que el valor de los hábitos de estudio para la eficacia personal es invaluable, permite simplificar la acción, reduce la necesidad de estar atendiendo otras vertientes, los hábitos se fortalecerán con la práctica constante de estos de tal forma que se van robusteciendo.

Los hábitos son conductas adquiridas por repetición o aprendizaje y se convierte en un automatismo. De acuerdo con Velázquez (1961) las dos fases del hábito son: 1) de formación, que implica al periodo en que se adquiere al hábito; y 2) de estabilidad, que implica cuando se ha conseguido y se realizan acciones de forma habitual.

Para Rondón (1991) los hábitos de estudio son las conductas que el estudiante realiza en forma regular ante cuando tiene que estudiar los cuales repite constantemente. Por otro lado Pozar, (1987), define los hábitos de estudio como los modos constantes de actuación con que el estudiante tiene que enfrentarse diariamente en su quehacer académico, de este modo se construyen habilidades para aprender, los hábitos de estudio, son piezas clave para obtener el máximo provecho y por consiguiente mejorar el académico en los alumnos.

Diferentes autores (Bajwa, Gujjar, Shaheen y Ramzan, 2011) mencionan que los estudiantes no pueden utilizar habilidades de estudio eficaces, hasta que tienen buenos hábitos, señalan que los alumnos aprenden con mayor rapidez y profundidad que otras personas debido a sus hábitos de estudio.

Los hábitos en una persona los puede perder paulatinamente, pero por otro lado también los puede reforzar (Díaz y García, 2008), la adquisición de los hábitos requiere dedicación, el alumno deberá estar motivado para alcanzar diferentes metas o propósitos, debe reconocer que tiene que subordinar lo que quieren en este momento (presente), a lo que quiere a futuro.

Lo que hemos visto los hábitos de estudio permiten al alumno realizar sus actividades escolares y cumplir con sus obligaciones, nos hace ver que si bien los hábitos de estudio juegan un papel importante en el rendimiento académico, también es importante conocer sobre el clima escolar asociado al buen o mal rendimiento académico.

En el apartado siguiente expondremos que es el clima escolar en relación con el rendimiento académico.

Rendimiento académico y clima escolar.

La escuela representa una institución formal, es el lugar donde surge el primer contacto del niño en un contexto de relaciones sociales organizadas, con una autoridad establecida por la propia institución (Molpeceres, Lucas, y Pons, 2000), en este lugar se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje en base a contenidos y actividades establecidas por la escuela, en este clima se desarrollan interacciones sociales significativas de los alumnos con sus compañeros y las relaciones afectivas con los maestros (Pinto, 1996).

Se define al clima escolar como el conjunto de percepciones subjetivas que maestros y alumnos comparten sobre las características del contexto escolar (Trickett, Leone, Fink y Braaten, 1993), Lo cual se ha encontrado influye en el comportamiento de los alumnos (Cunningham, 2002). Así un clima escolar positivo se presenta cuando los alumnos se sienten a gusto, cuando son valorados y aceptados, donde existe el apoyo, la confianza y el respeto entre profesores y alumnos y entre pares (Moss, 1974). Para Claro y Juan (2013) el clima escolar es un fenómeno que surge de las relaciones sociales entre escolares, el cual influirá de forma significativa en los procesos de aprendizaje en los alumnos, ya sea de forma positiva o de forma negativa.

El proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolla en un clima escolar determinado por la calidad de la relación entre el profesor y el alumno, las relaciones de amistad entre alumnos, el rendimiento e implicación de las tareas que se desarrollan en torno las actividades escolares (Cava y Musitu, 2002; Moos, 1984).

Para Prado y Ramírez (2009) el concepto de clima se define como el ambiente social que se desarrolla en un escenario educativo, la calidad depende de las relaciones entre los agentes educativos, las formas específicas de organización de la institución, el contexto socioeconómico y el contexto político.

Para Noam y Fiore (2004) las relaciones interpersonales contribuyen al crecimiento y aprendizaje; mencionan que las escuelas exitosas son aquellas donde los alumnos se sienten respetados por sus profesores, así se puede desarrollar los sentimientos de pertenencia e identidad con las instituciones; de esta forma los docentes son agentes muy importantes que contribuyen a la formación del autoconcepto de los estudiantes sobre su desempeño académico.

Autores como Hamre y Pianta (2002) señalan que muchos de los problemas de motivación, falta de compromiso y mal comportamiento del alumno, obedecen a una ausencia de aplicación de un estilo de gestión altamente controlador y políticas disciplinarias. Los autores plantean la necesidad de construir relaciones de soporte y de cuidado en los profesores y en los estudiantes; las relaciones inciden directamente en los niveles de autoconfianza y en la adquisición de habilidades para enfrentarse a los desafíos asociados con la etapa del desarrollo en donde se encuentren los alumnos.

El clima escolar depende de la cohesión, la comunicación, la cooperación, la autonomía, y la organización del estilo de dirección docente. El profesor que practica el dialogo, que es cercano a los estudiantes, es el que más aporta al logro de resultados positivos, a la creación de un ambiente de cordialidad.

Moos y Tricket (1984) identificaron los aspectos psicosociales del ambiente escolar que son significativos para los estudiantes y docentes: a) variables vinculadas con aspectos afectivos de las interacciones entre pares y entre alumnos y docentes; b) variables de mantenimiento y cambio que incluyen aspectos como las normas, control de la clase y las clases innovadoras utilizadas por el maestro; c) variables de crecimiento personal, conceptualizadas en relación a funciones específicas del ambiente escolar.

En estudio realizados por Guerrero, De Fraine, Cueto y León (2011) encontraron que las relaciones afectivas que se presentan entre los alumnos de las escuelas tienen un efecto positivo en el sentido de pertenencia, en el rendimiento académico y en el logro educativo, por otro lado señalan que las relaciones entre estudiantes y la relación entre estudiantes y maestros son las que más influyen en el desarrollo escolar.

Por su parte para Zúñiga y Amador (2010) señalan que en la configuración del clima escolar, es muy importante las relaciones que se presentan entre docentes y alumnos, cuando la relación es positiva permite la creación de un clima de confianza, amistad y participación, así el entorno escolar es satisfactorio lo cual propicia de mejor forma la enseñanza y el aprendizaje en los alumnos.

Rendimiento académico y clima familiar.

La familia es considerada la primera y más importante institución educadora. Las relaciones que se producen en su interior influyen de forma significativa en las personas.

Dentro de los primeros estudios sobre familia y desarrollo escolar sobresalen los que señalan la importancia del nivel socioeconómico o educativo de la familia (Coleman 1966; Migliorino, 1974), en estudios posteriores se destacó evidencia empírica que apoya la importancia variables referidas al clima familiar, entendido como el grado y estilo de ayuda familiar a los hijos y la dinámica de las relaciones afectivas y de comunicación (Marchesi y Martín, 2002). Por otro lado se realizaron estudios sobre las prácticas educativas desarrolladas por los padres y el interés por el proceso educativo de sus hijos, la percepción de apoyo familiar (Castejón y Pérez, 1998; Gómez del Castillo, 1999), ofrecer a los hijos los recursos adecuados y necesarios en el ámbito escolar, una correcta disciplina (Buote, 2001; García, 1998), el nivel de cohesión familiar (Caplan, Henderson, Henderson y Fleming, 2002) y el estilo parental (Oliva, Parra y Arranz, 2008; Pelegrina, García y Casanova, 2002; Oliva, 2008).

En estudios realizados por Arancibia, Herrera y Satrasser (1999), sobre la estructura familiar, los estilos de relación familiar, las actitudes y conductas de los padres, la escolaridad de estos y la relación entre ellos y la escuela,

señalan que variables como la separación y/o divorcio, la reconstitución familiar, tienen un grado de incidencia en el proceso de aprendizaje y adaptación escolar lo cual puede verse reflejado en el rendimiento académico.

Para Lau Leung (citada por Arancibia, Herrera y Satrasser, 1999), realizaron una recopilación de investigaciones que demuestran que la calidad de las relaciones experimentadas en el hogar son determinantes en el rendimiento académico, los autores señalan que los alumnos que tiene una buena relación con sus padres presentan una tendencia a obtener un mejor rendimiento escolar, remarcaron la importancia de variables como el orden y rutina, el grado de autonomía y control que surgen desde el hogar.

En otras investigaciones se observó como el nivel educativo de los padres incide en el rendimiento escolar de los jóvenes. Cuando los padres presentan índices de analfabetismo es más probable que los resultados académicos de sus hijos sean no satisfactorios. Por otro lado, cuando el rango de estudios de los padres es de un nivel medio o superior se suele favorecer el rendimiento escolar de los hijos. Quienes presentan un bagaje cultural y lingüístico distinto o considerado inferior son más vulnerables al fracaso (Verdugo, 2012).

Diversos trabajos analizan cómo los padres favorecen o dificultan los procesos de aprendizaje influyendo sobre las conductas de autorregulación de sus hijos (Feldmann, Martínez-Pons y Shaham, 1995; González-Pienda, Núñez, Álvarez, González-Pumariega, Roces, González, Muñiz y Bernardo, 2002; Martínez-Pons, 1996; Zimmerman, Bandura y Martínez-Pons, 1992).

Núñez (2009) encontró que el clima afectivo que se presenta en la familia es parte importante para el desarrollo escolar de los alumnos, un ambiente familiar positivo, permite la comprensión de los integrantes de la familia, el estímulo, la exigencia razonable, los alumnos que se desarrollan en un clima positivo, se sienten integrados y adaptados a sus familias y esto se ve reflejado en el desarrollo académico de los jóvenes. Por otro lado los alumnos que desarrollan relaciones estables, se encuentran en un clima familiar que fomenta la actividad exploratoria, orienta hacia la tarea, alienta la evaluación del comportamiento y sus posibles consecuencias, permite al alumno la verificación y comprobación de sus acciones, potencializa la evaluación de la información (Moss, 1995).

Para Bronfrenbrenner (2004) el microsistema familiar, permite la formación de estructuras más grandes y constituye un contexto crítico para el desarrollo de sí misma. Se establece una relación cuando una persona en un entorno presta atención a las actividades del otro o participa en ellas. La presencia de una relación en ambas direcciones cumple la condición mínima y definitoria para la existencia de la diada. Para Freedman (1980) la interacción dinámica desarrollada en la familia, junto a una serie de elementos estructurales que la condicionan, son los portadores de un clima que contribuye al desarrollo personal de sus miembros.

Los trabajos de Baumrind han sido la base de una gran cantidad de investigaciones, cuyos objetivos fundamentales han sido determinar la influencia que ejercen los padres en el desarrollo de los hijos (Lamborn, Mounts, Steinberg y Dornbusch, 1991; Steinberg, Lamborn, Darling y Dornbusch, 1992; Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts y Dornbusch, 1994; Palacios, 2005; Vallejo, Aguilar y Valencia, 2002).

Por otro lado varios investigadores (Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts y Frailegh, 1987) han utilizado los planteamientos de Baumrind para estudiar la relación de los estilos parentales y el desempeño académico en adolescentes. Encontraron resultados que sugieren que, los hijos cuyos padres tenían un estilo parental negligente o permisivo presentaron las calificaciones más bajas, mientras que aquellos adolescentes cuyos padres tenían un estilo autoritativo tuvieron las calificaciones más altas.

Otras investigaciones (Ballantine, 2001; Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta y Howes, 2002; Chao, 2001; Glasgow, Dornbusch, Troyer, Steinberg y Ritter, 1997; Peralbo y Fernández 2003) se observaron que los promedios más altos en el rendimiento académico se relacionan con alumnos que percibe a sus padres con un estilo parental caracterizado por el afecto, el control y las exigencias de madurez. Por otro lado Oliva, Parra, y Arranz (2008) afirman que son los adolescentes con padres con un alto nivel de afecto y control los que presentan un mayor interés hacia el centro escolar y un mejor rendimiento académico. Por otro lado se puede observar que los adolescentes que viven en hogares en los que predomina un estilo parental caracterizado por la falta de afecto y supervisión, manifiestan más problemas escolares, conductuales y de ajuste psicológico.

Los estudios, que analizan la relación entre los estilos parentales y el rendimiento educativo adolescente, coinciden en resaltar que el estilo caracterizado por el afecto, el control y las exigencias de madurez está relacionado con mejores resultados. De acuerdo a Durkin (1995), los padres que actúan de esta forma proporcionan a sus hijos un mayor nivel de seguridad emocional, proporcionan más información sobre las acciones que deben realizar y mantienen una comunicación efectiva con sus hijos.

Sin embargo esta incidencia positiva, no se presenta en todos los casos, por ejemplo, en algunos trabajos en los que se realizó comparaciones en distintos grupos étnicos o culturales no se observó que los hijos de padres con un estilo parental caracterizado por el afecto y el control obtengan mejores resultados académicos (Chao, 2001; Garg, Levin, Urajnik y Kauppi, 2005; Pittman y Chase-Lansdale, 2001).

Se ha observado que los padres con un mayor nivel de estudios son los que con más frecuencia y calidad estimulan, ayudan y orientan a sus hijos en la organización y realización de las tareas escolares (Clark, 1983; Ortega, 1983), de este tipo de acciones, se derivan mejores resultados académicos; por otro lado también se han encontrado relaciones indirectas entre el rendimiento académico y la percepción que tienen los adolescentes sobre la importancia que sus padres conceden al estudio en casa (Castejón y Pérez, 1998).

El interés que muestran los padres en la educación de sus hijos y, en especial en las tareas escolares que realizan, incide directamente en la percepción positiva de su rol de estudiantes, lo que resulta en mejores resultados escolares (Fernández y Salvador, 1994; Gutiérrez, 1984). Este interés se puede observar de diferentes maneras: asistencia y colaboración con las actividades de la escuela, comunicación con los maestros, ayuda en la organización y planificación del tiempo de estudio en casa, supervisión de las tareas escolares, provisión de recursos (Ruiz, 2001).

Sánchez, y Valdés (2011) observaron que en cuanto a los resultados académicos, es más importante la dinámica familiar que si los alumnos provienen de familias nucleares o monoparentales, es decir la dinámica familiar afecta los logros escolares en los jóvenes estudiantes.

Plata (2009) analiza la importancia del padre de familia como motivador en el desempeño escolar de los hijos, señala que en los últimos años el contexto familiar ha sufrido cambios significativos en su estructura y en su convivencia, lo cual se ve reflejada en la dinámica familiar en la esfera social, al mismo tiempo repercute en la estructuración y funcionamiento familiar, el autor reconoce tres diferentes tipos de familias: extensa, reconstruida y monoparental.

Como se puede observar el clima familiar positivo es de gran importancia para el desarrollo emocional de las personas lo que a su vez se puede ver reflejado en el desarrollo escolar de los alumnos; en el siguiente apartado presentamos la Teoría Constructivista enfocada a nuestro estudio.

2.2 Teorías.

Los orígenes de la Psicología Social de la Educación.

En textos publicados sobre Psicología Social de la Educación se puede considerar que surge como disciplina autónoma a finales de los años 60 y principios de los 70 (Ovejero, 1988). Lewin señaló el camino de las aplicaciones educativas de la Psicología social:

- a) La concepción del sujeto en continua interacción con el ambiente.
- b) Los estudios sobre los distintos tipos de liderazgo: autoritario, “laissez-afaire” y democrático.
- c) Las investigaciones experimentales sobre el cambio de actitudes.

Después de la segunda guerra mundial, se pudo observar un auge en investigaciones psicoeducativas, donde se pensaba que estas investigaciones podrían evitar futuras confrontaciones, así se trató de fomentar la democracia en los espacios educativos.

Los primeros tiempos de la psicología educativa giraron principalmente al desarrollo de instrumentos de medida de las distintas capacidades, a los inicios de la Psicología Evolutiva, se podían encontrar temas relacionados con el proceso educativo como el interés y el esfuerzo y principalmente a las leyes de aprendizaje de Thorndike. A partir de los años 40 la Psicología Educativa pone énfasis en la dimensión social de la educación, por lo que surge, de forma progresiva, temas psicosociales en los manuales de Psicología de la Educación.

Para la psicología social la educación, no puede enfocarse exclusivamente como un proceso de desarrollo individual, las aptitudes, comportamientos y mecanismos intelectuales que se van desarrollando en el alumno tienen su origen y posterior expresión, en procesos de relación psicosocial. Para la psicología social la educación debe ser entendida y estudiada desde perspectivas sociales, ya que esta se ve influenciada por ambientes sociales, como la escuela, la familia, los pares, la relación entre alumnos y maestros,

Desde la perspectiva psicosocial, la educación se basa en las relaciones interpersonales realizadas por los alumnos entre sí y con los maestros, de igual forma con el resto de la comunidad educativa. El estudio de las relaciones psicosociales en el ámbito educativo corresponde a la psicología social de la educación. Su importancia en la formación de un docente, no se puede concebir la idea de educación sin analizar los procesos psicosociales que se presentan dentro del aula.

La psicología social en la educación.

La psicología social de la educación se puede definir como el estudio de las relaciones interpersonales en el ámbito educativo (Díaz-Aguado, 1986). La psicología social de la educación se puede abordar desde diferentes niveles, los cuales presentamos a continuación:

- a) *Nivel interindividual.* Donde se abordan temas básicos de la Psicología social, lo relevante en educación como la motivación, actitudes, percepciones y representaciones sociales, atribuciones, identidad social, etc.
- b) *Nivel grupal.* El más clásico desde la perspectiva psicosocial, se centra fundamentalmente en la consideración de la clase como grupo, es decir, el estudio de la dinámica grupal, relaciones de comunicación, redes afectivas, liderazgos, conflictos, sexismo en el aula, clima social, etc.
- c) *Nivel de la organización educativa.* Contempla el centro docente como una organización laboral, donde la estructura está condicionando todos los procesos que en ella tienen lugar por medio de sus objetivos, roles, normas, jerarquizaciones etc.
- d) *Nivel comunitario.* Donde ubica toda la actividad educativa, en un contexto más amplio que abarca aspectos diversos como la política educativa, el barrio, la familia, atención comunitaria etc.

Aprendizaje social.

De acuerdo a la Psicología social las fuentes de socialización más importantes para los individuos son:

a) *La familia:* de influencia crucial, que los padres ejercen sobre los hijos en su desarrollo, aunque esta influencia se ve disminuida a medida que los hijos van creciendo. Dentro de los factores más relevantes dentro del seno familiar se

encuentra la aceptación, la confianza de los padres a sus hijos, frecuencia e intensidad de las interacciones, los padres como modelos sociales y el tipo de disciplina que se ejerce sobre los hijos.

b) La influencia de los pares y de los grupos de referencia: estos grupos ganan peso en medida que los sujetos van creciendo, la influencia de los pares y las experiencias fuera del hogar tienen gran importancia en la etapa de adolescentes.

c) Los medios de comunicación: de forma general en televisión se muestran imágenes sociales distorsionadas, se observan familias de clase media o media alta, con gustos y ropa caros, hogares lujosos, vacaciones a los lugares más caros, situación que no es la realidad de la gran mayoría de las personas. También se pueden observar a los personajes principales que se encuentran en constantes problemas, como el uso de alcohol, de drogas, la infidelidad, la delincuencia, los accidentes. Este tipo de situaciones también se presentan con el uso de los jóvenes de las redes sociales, el uso del internet, de los teléfonos celulares, tabletas electrónicas etc.

Teoría Social Cognitiva de Bandura.

La teoría social cognitiva plantea que los factores sociales y cognitivos, así como la conducta, tienen un lugar importante en el aprendizaje. Los factores cognitivos pueden incluir las expectativas de éxito de los estudiantes, y los factores sociales la observación de los estudiantes de la conducta de logro de los padres. Bandura (1982) es uno de los principales representantes de la teoría social cognitiva, para este autor cuando los estudiantes aprenden, pueden hacer una representación cognoscitiva o transformar sus experiencias.

Bandura desarrollo el modelo del determinismo reciproco que consiste en tres factores principales: la conducta, la persona cognoscitiva y el ambiente, estos factores pueden interactuar para afectar el aprendizaje: los factores ambientales afectan la conducta, la conducta afecta el ambiente, los factores de la persona (cognitivos) afecta la conducta y así sucesivamente.

Motivación.

Definición y Teorías de Motivación

Existen diferentes definiciones y teorías que tratan de explicar el constructo de la motivación, para autores como Deci y Ryan, (2008) estar motivado significa moverse a hacer alguna cosa, si una persona no siente ímpetu o aspiración para actuar, entonces esta desmotivada. De acuerdo con Murphy y Alexander, (2006), la motivación se puede definir como un estado interno que activa, dirige y mantiene el comportamiento.

Para Woolfolk (2000) la motivación se basa en factores internos y personales como necesidades, intereses y curiosidad. La motivación intrínseca es la predisposición natural de buscar y vencer desafíos conforme se persiguen intereses personales, no se requiere de premios ni castigos, la actividad es gratificante por sí misma. Por otro lado en la motivación extrínseca, las personas no están interesadas en la actividad misma, la importancia recae en lo que obtendrán (premio o gratificación).

Algunas teorías clásicas sobre la motivación, se presentaron con Hull, Spence y Tolman (1925, 1932), teorías mecanicistas de la motivación, donde se centraban en variables como impulso, activación, necesidad y energización, que movían a un organismo a actuar. Estas teorías entran en crisis cuando se reconoce que una recompensa tienen una gran variedad de significados y que pueden tener una gran variedad de implicaciones motivacionales.

Para Manassero y Vázquez (1997), existen diferentes teorías de la motivación, por ejemplo:

- La expectativa de consecución de metas relacionadas por Atkinson (1964) con la competencia y la información proveniente de otros.
- Las creencias sobre la propia capacidad para alcanzar las metas (auto eficacia) determinan la motivación en el marco de la teoría del aprendizaje social-cognitivo de Bandura (1977), donde el aprendizaje vicario es controlado por las atribuciones sobre el desempeño y las expectativas sobre el resultado.
- La interacción entre las características situacionales y las variables de la personalidad condicionan las metas de la conducta. Las atribuciones causales forman parte de la personalidad, y serían originadas específicamente en procesos subyacentes que construyen los diferentes estilos atribucionales y sus consecuencias, (Dweck y Leggett, 1988).
- El modelo atribucional de logro de B. Weiner (1985), es el modelo que ha tenido repercusiones en la práctica educativa ya que categoriza diferentes variables que se relacionan con las causas que perciben las personas de sus logros y fracasos y de los sentimientos que provocan esas causas.
- Modelo de los cinco grandes componentes de la personalidad de Costa y Mc Crae, (1992), para este modelo las personas tienen cinco componentes con los cuales se puede evaluar la personalidad: Neuroticismo, Extraversión, Apertura a la experiencia, Amabilidad y Conciencia. Estos componentes de la personalidad han sido relacionados a un gran rango de comportamientos, incluyendo el desempeño académico (Judg, Jackson, Shaw & Rich, 2007).

Varios autores (Murphy & Alexander, 2000; Pintrich, 2000; Vansteenkiste, Lens & Deci, 2006) han llevado a cabo estudios sobre los procesos motivacionales y su dinámica, de igual forma se han incrementado estudios sobre motivación en el campo de la psicología educativa.

Una teoría que se ha propuesto dar una explicación en la variación del aprendizaje de los estudiantes, estrategias, desarrollo y persistencia, es la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000a).

Los procesos de motivación tradicionalmente se habían examinado sobre los tipos o cualidad de la motivación y se exploraba si el aprendizaje estaba intrínsecamente motivado (el aprendizaje se da por el interés inherente de hacer dicha actividad y porque se disfruta hacerla) o extrínsecamente motivado (la actividad se hace por algún beneficio separado del aprendizaje en sí; Deci 1971, 1975).

La motivación se puede observar de acuerdo con Ryan y Deci, (2000) como la motivación autónoma, en contraste con la motivación controlada. La motivación autónoma involucra la experiencia de la voluntad de escoger, mientras que la motivación controlada involucra la experiencia de estar presionado o coaccionado.

Para Deci y Ryan (1985), hay diferentes tipos de motivación y depende de la meta que se tenga para llevar a cabo una acción, por ejemplo, un estudiante puede estar motivado en hacer sus tareas por el sólo hecho de que le agrada y le interesa y otra alternativa es que la hace debido a que con eso obtiene aprobación del maestro, de los padres, o algún beneficio externo (recompensa).

En la Teoría de la Autodeterminación (TAD; Deci y Ryan, 1985), se pueden observar diferentes tipos de motivación basada en diferentes razones o metas para realizar una actividad. La más básica distinción es entre la motivación intrínseca, donde el alumno realiza un determinada acción por el hecho de que se siente bien haciéndola, en comparación con la motivación extrínseca, la cual se refiere a realizar una acción en el sentido de que recibirá algo a cambio, una recompensa externa.

Para Brdar (2009), las personas que persiguen metas extrínsecas en lugar de metas intrínsecas, se relacionan con un menor grado de sentirse bien, pero en ocasiones las aspiraciones materiales no decrementan el bienestar de la gente, si estas metas les ayudan a alcanzar una seguridad económica o algunas metas intrínsecas.

Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan (1985,2000).

La teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (1985) perciben la motivación como un continuo con la motivación intrínseca, la motivación extrínseca en medio y la desmotivación en los extremos y. las personas intrínsecamente motivados tienden a tener un locus de control interno, buscan estimulación intelectual y se entusiasman en aprender cosas nuevas. Las personas extrínsecamente motivadas realizan conductas para conseguir algún fin u objetivo diferente y no por las conductas en sí mismo buscan alguna recompensa o premio que proviene del exterior. Por otro lado los individuos desmotivados no están interesados de realizar actividades y con frecuencia no responden a influencias del medio ambiente.

Motivación Intrínseca.

Deci y Ryan (1985) señalan que las variables de la Motivación Intrínseca son motivación Intrínseca para conocer, motivación Intrínseca para rendir o realizar cosas y la motivación Intrínseca para experimentar estimulación. La motivación intrínseca para conocer, resume la necesidad de los individuos de saber, comprender y buscar significado a las cosas, ésta relacionada con la exploración, curiosidad y aprendizaje de metas. La Motivación intrínseca para rendir o realizar cosas se define como la implicación en una actividad por el placer y la satisfacción experimentada cuando se intenta lograr o crear algo, se caracteriza porque las personas actúan más allá de los requisitos formales y suelen superarse a sí mismos. La Motivación intrínseca para experimentar estimulación se presenta cuando una persona se involucra en una actividad para experimentar sensaciones estimulantes, tales como placer sensorial, estético y experiencias emocionantes y extraordinarias.

Motivación Extrínseca.

Para Deci y Ryan (2000) la motivación extrínseca es el desempeño de una actividad con el fin de obtener algún resultado separable, alguna recompensa o beneficio y por lo tanto, contrasta con el de motivación intrínseca, el cual se refiere a hacer una actividad por la satisfacción de hacer las cosas sin esperar nada a cambio. Esta teoría propone que la motivación extrínseca puede variar grandemente su autonomía relativa (Vallerand, 1997). Ryan y Deci, (2008) señalan que la motivación extrínseca es un constructo que sostiene que una actividad es realizada para obtener o alcanzar una consecuencia (por ejemplo un empleo) o el resultado externo (una recompensa).

La teoría de la autodeterminación señala que la motivación extrínseca puede variar de diversas formas en el grado de autonomía, por ejemplo, un estudiante puede hacer una tarea para evitar una sanción o castigo y otro estudiante puede hacerlo debido a que piensa que eso le dará un valor adicional para él, estos sujetos presentan un comportamiento intencional pero varían en su autonomía relativa.

Para Ryan y Deci, (2008) la mayoría de las actividades escolares no están diseñadas para ser intrínsecamente interesantes, por lo que se puede preguntar cómo se puede motivar a los alumnos en sus actividades escolares, los autores mencionan que la solución es la internalización e integración de valores y regulación del comportamiento. La internalización es el proceso que permite a las personas a transformar el valor en algo les sirva a ellos.

Para Ryan y Deci, (2008) la motivación extrínseca es pensada como un rango continuo de comportamiento, el cual puede ir desde la desmotivación (una conformidad pasiva), hasta un comportamiento personal con el incremento de la internalización (y su asociación con un sentido de compromiso personal) esto hace que se incremente la persistencia, la auto percepción positiva y una mejor calidad de compromiso (ver figura 1).

Figura No.1 Continuo de autodeterminación.



Figura 1. Continuo de autodeterminación mostrando los tipos de motivación con sus estilos de regulación, el locus de causalidad y los procesos correspondientes (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000).

Deci y Ryan, (1985) señalan un primer tipo de motivación, la motivación extrínseca va desde una categoría llamada “regulación externa” esta motivación es la que presenta menor autonomía donde las personas realizan actividades para ganar un premio o evitar un castigo.

Un segundo tipo de motivación es la “regulación introyectada” la cual señala que las personas desarrollan una actividad para mejorar o mantener su autoestima y sentirse valioso (Ryan, 1982). Una tercer y más autónoma o auto determinada forma de motivación extrínseca es la regulación a través de la “Identificación” en esta forma, los sujetos identifican la importancia de realizar alguna actividad porque le va a servir para una meta futura.

Finalmente Deci y Ryan, (1985) establecen que la forma más autónoma de motivación extrínseca es la “regulación integrada”, donde la integración ocurre cuando se identifica la regulación y ha sido completamente asimilada por el individuo, esto ocurre a través de una auto examinación y teniendo nuevas regulaciones para que sean congruentes con otros valores y necesidades.

El proceso de internalización es un desarrollo de gran importancia ya que un valor social que continuamente está siendo internalizado a través de la vida, en cada etapa de internalización se puede adoptar una regulación en el comportamiento, esto depende de experiencias previas o factores situacionales (Ryan, 1995). De esta forma algún comportamiento puede ser introyectado en el sujeto por medio de la regulación externa (premio o castigo) o identificado si la actividad se relaciona con un valor que vendrá con posterioridad (Ryan & Deci, 2008).

Para autores como Vallerand, Blais, Briere y Pelletier (1992) la motivación extrínseca maneja tres formas: la regulación externa, la introyección y la identificación, la regulación externa corresponde a los premios y recompensas, esto significa que las personas pretenden hacer algo solo por el premio y no por la actividad misma; en el segundo tipo, la introyección, la persona comienza a interiorizar las razones de sus acciones, aunque empieza por razones externas, por ejemplo, realizo mis tareas para obtener buenas notas, no por el hecho de aprender; y por último la identificación, donde la persona tiene un determinado comportamiento debido a que lo considera muy importante para él.

Influencia de la Motivación Extrínseca en la Motivación Intrínseca.

Para Demir (2010) tomando en cuenta la motivación intrínseca es el mejor predictor del compromiso estudiantil, la motivación extrínseca también tiene un importante efecto positivo en su motivación intrínseca, en este sentido los profesores pueden mejorar la motivación intrínseca utilizando algunas recompensas extrínsecas.

Estudios iniciales señalaron a la motivación intrínseca y la extrínseca como antagónicas. La motivación intrínseca se consideraba como auto determinada, mientras la motivación extrínseca se consideraba como un reflejo de falta de autodeterminación, sin embargo investigaciones recientes mostraron que la motivación extrínseca no necesariamente disminuye la motivación intrínseca sino que inclusive puede mejorarla, implicando que la motivación extrínseca puede ser controlada (Demir, K., 2010; Vansteenkiste. et. al., 2006).

Para Deci y Ryan, (2000) las diferentes formas de motivación extrínseca, así como los factores contextuales, pueden promover una profunda internalización e integración de la regulación de esas conductas. Varios tipos de motivación extrínseca tienen diferentes grados de autonomía de la autodeterminación, depende de las experiencias previas de éxito en las personas, así se internaliza la regulación inicial externa de esas conductas. (Vansteenkiste, et. al., 2006)

Para Cameron y Pierce (1994) al realizar un meta análisis de los efectos de recompensas extrínsecas en la motivación intrínseca, señalaron que las recompensas no disminuyen la motivación intrínseca. Anteriormente se pensaba que la motivación extrínseca es referida a las conductas realizadas en la ausencia de la auto-determinación, mientras que la motivación intrínseca se refiere a comportamientos en su presencia.

Algunos estudios (Deci, 1971, 1972; Lepper, Greene y Nisbett, 1973) encontraron que cuando se ofrece a las personas recompensas externas por su desempeño para motivarlos intrínsecamente al desenvolver alguna actividad, esto hace que la motivación intrínseca disminuya al disminuir su autonomía y por lo tanto su percepción de la auto-determinación ya que cambian su percepción del locus de causalidad de interno a externo.

De acuerdo con Ryan, (1982), las recompensas extrínsecas pueden complementar o incrementar la motivación intrínseca, estos estudios señalan que las personas pueden estar auto-determinadas aunque se les ofrezca motivadores externos siempre y cuando no permita la inhibición de la motivación intrínseca.

Para Gagné y Deci (2005) la motivación intrínseca involucra que el individuo desarrolla una actividad ya que la encuentra interesante y el hacer dicha actividad le da una satisfacción por el solo hecho de llevarla a cabo, por otro lado la motivación extrínseca requiere de una instrumentación entre la actividad y alguna consecuencia separable, como por ejemplo una recompensa física o incluso verbal, la satisfacción no viene de hacer la actividad, sino de la consecuencia externa que traerá el hacer dicha actividad.

Para Gagné y Deci, (2005) encontraron que los sentimientos de competencia así como los de autonomía son importantes para la motivación intrínseca; otros estudios muestran que la retroalimentación positiva (Deci, 1971) facilitan la motivación intrínseca promoviendo un sentido de competencia cuando las personas se sienten responsables de su desempeño (Ryan, 1982), en contraste la retroalimentación negativa disminuye la percepción de competencia y se encontró que disminuye la motivación intrínseca y extrínseca dejando personas desmotivadas (Deci & Ryan, 1985).

Para Deci y Ryan (2000) encontraron que cuando los estímulos son otorgados de manera independientemente de la dedicación de la tarea específica, las recompensas físicas no disminuyen la motivación intrínseca. En este sentido Ryan, Mims, y Koestner (1983), señalan que, cuando los premios son contingentes para un desempeño de calidad, las recompensas materiales pueden mejorar la motivación intrínseca, para Kehr (2004) las recompensas no disminuyen la motivación intrínseca si estas no desactivan los motivos implícitos relacionados con el disfrutar hacer la actividad.

Motivación Extrínseca y el Rendimiento Académico.

Para Ormrod (2008) la motivación es un estado interno que despierta el aprendizaje en una particular dirección y esto permite que el sujeto se comprometa en llevar a cabo una actividad, para el autor la motivación intrínseca y extrínseca son las dos mayores categorías con la cual los alumnos se pueden manifestar para lograr comprometerse con sus actividades escolares en el proceso de aprendizaje.

Para Schunk, Pintrich, y Meece, (2008) los alumnos que se encuentran motivados intrínsecamente trabajan en sus actividades escolares debido a que lo encuentran interesante o disfrutan estas actividades. Por otro lado los alumnos motivados extrínsecamente, realizan su actividades por conseguir algún reconocimiento (o premio) en su aprendizaje ya que desean ser evaluados favorablemente (Wigfield, 1997).

En la etapa superior de la motivación (intrínseca) hacia el logro de una meta, interactúan diferentes componentes cognitivos, afectivos, sociales y académicos, que están relacionados con el actuar de los alumnos y de sus profesores.

Para Rosselló (1995) la motivación extrínseca se define como la motivación que se desarrolla por medio de una recompensa explícita independiente de la tarea en sí, la recompensa de tipo extrínseca son aquellas que proporcionan una satisfacción independiente de la actividad misma. En este sentido la motivación intrínseca es la que no depende de recompensas externas, el incentivo es inherente a la propia actividad que se desarrolla, en el contexto educativo se considera a la motivación intrínseca como una tendencia innata a buscar retos, la novedad, a desarrollar las propias capacidades, a explorar y aprender.

Para McClellan (1989) la motivación de logro es el interés por conseguir un estándar de excelencia, que pueden estar relacionados con la forma de desempeñar una tarea con éxito; con la misma persona, rendir mejor; o con los demás, rendir más y mejor que los otros. La persona motivada hacia el logro trata de mejorar en su desempeño en el trabajo, si se le reta a realizarlo, son personas que se esfuerzan más o producen más y mejor, son personas que necesitan saber si sus esfuerzos lo acercan o no a la meta deseada.

Para Ruiz (2005) la motivación de logro ejerce una influencia importante en el aprendizaje y retención en los alumnos, por ejemplo la decisión de realizar una tarea o actividad, la perseverancia en su cumplimiento (tenacidad), el compromiso cognitivo en cumplirla (atención, concentración), la utilización de estrategias de aprendizaje (reflexión, organización de la información), y estrategias de autorregulación (metacognitivas, de gestión de recursos) metas claras y deseadas.

Como se ha observado la motivación puede ser intrínseca o extrínseca, donde parece que la motivación intrínseca juega un papel más relevante que la motivación extrínseca en el rendimiento académico de los alumnos; si bien la motivación juega un papel determinante en el rendimiento académico, también es importante conocer sobre que es la familia y como las relaciones que se presentan en esta institución social se puede asociar al buen o mal rendimiento académico.

La Familia.

La familia es la unión de personas que comparten un proyecto de vida, con esta relación se desarrollan sentimientos de pertenencia, un compromiso personal entre sus miembros, se establecen relaciones de reciprocidad e independencia entre los miembros de este grupo social (Palacios y Rodrigo 2003).

En la actualidad las familias no siempre están formadas por la presencia únicamente del padre, la madre y los hijos, sino que se han desarrollado diferentes tipos de familias, algunos ejemplos de ellas son: las familias formadas únicamente por alguno de los padres (monoparentales), también formadas por los tíos, abuelos entre otros integrantes. Lo ha permanecido a través del tiempo es en la familia donde se siguen desarrollando los sentimientos de pertenencia y la construcción de relaciones entre sus miembros que generan reciprocidad e independencia.

Tipos de Familia.

Con frecuencia solo se piensa en la familia nuclear y la extensa. Sin embargo no son los únicos tipos de familia, debido a diversos factores que se han registrado en la sociedad, se observan una gran variedad de familias. Para Esteves, Jiménez y Musitu (2007) los tipos de familia son:

- ❖ Familia Nuclear: formada por dos cónyuges unidos en matrimonio y sus hijos.
- ❖ Cohabitación: convivencia de una pareja unida por lazos afectivos, pero sin el vínculo legal del matrimonio. Se denomina también pareja en unión libre. En la actualidad las parejas prefieren adoptar este tipo de relación antes de llegar a casarse.
- ❖ Familia monoparentales: constituido por un padre o una madre que no conviven con una pareja y que, vive al menos con un hijo menor de 18 años.
- ❖ Familias reconstituidas: son aquellas familias que después de una separación, divorcio o muerte de uno de los cónyuges, establecen una nueva relación con otra pareja, la cual puede tener sus propios hijos y así se multiplica los miembros de la misma.
- ❖ Familia extensa, son aquellas familias constituidas por padre, la madre, los hijos y algunos parientes como los abuelos, los tíos, los primos etc.

Funciones de la Familia.

De acuerdo con Palacios y Rodrigo (2003) la familia es un espacio de desarrollo y socialización para los padres y para los hijos. Desde esta perspectiva proponen las siguientes funciones para la familia:

- Es un escenario donde se construyen personas adultas con una determinada autoestima y un determinado sentido de sí mismo las cuales experimentan un cierto nivel de bienestar psicológico en la vida cotidiana frente a los conflictos y situaciones estresantes de la vida cotidiana.
- Es un escenario de preparación donde se aprende a afrontar retos, así como a asumir responsabilidades y compromisos, de esta forma se

orienta a los adultos hacia una dimensión productiva integrada a un medio social.

- Es un escenario de encuentro intergeneracional donde los adultos amplían su horizonte vital formando hacia el pasado (la generación de los abuelos) y hacia el futuro (la generación de los hijos). Estas tres generaciones comparten el afecto y los valores que guían la conducta de todos los miembros.
- Es una red de apoyo para las diversas transiciones vitales que se realizan en el adulto: búsqueda de pareja, de trabajo, de vivienda, de nuevas relaciones sociales, jubilación, vejez, etc. También es considerado un lugar de apoyo ante dificultades surgidas fuera del ámbito familiar y un lugar para tratar de resolver tensiones surgidas en su interior.
- Función socializadora, (Esteves, Jiménez y Musitu, 2007) es el proceso mediante el cual las personas adquieren valores, creencias y normas acordes a la sociedad a la que pertenecen. El objetivo principal es que la persona pueda filtrar y distinguir las acciones que no son aceptables para la sociedad. La socialización no es una vía única sino es bidireccional que tiene lugar de padres a hijos y de hijos a padres.

Los estilos parentales

Baumrind (1965) plantea los estilos parentales de crianza, los cuales han permitido diferentes publicaciones acerca de las influencias que ejercen los padres sobre el desarrollo de los hijos. Los estilos parentales han sido definidos por Darling y Steinberg (1994) como *“una constelación de actitudes hacia los hijos que les son comunicadas y que en su conjunto, crean un clima emocional en el cual se expresan las conductas de los padres”*.

Las dimensiones a partir de las cuales se determinan los estilos son: el involucramiento o aceptación, que implica el grado de atención y conocimiento que los padres tienen de las necesidades de sus hijos; la exigencia y supervisión, que indica en qué medida los padres establecen a los hijos reglas claras de comportamiento y supervisan las conductas de sus hijos. La combinación de estas dimensiones generan los diferentes estilos de paternidad como se describen a continuación:

- ❖ **Estilo autoritativo:** son padres exigentes que atienden las necesidades de sus hijos. Estos padres suelen poner estándares claros, son firmes en sus reglas y usan correctivos si lo consideran necesario, apoyan la individualidad e independencia de sus hijos, promueven la comunicación abierta, escuchan sus puntos de vista, dialogan con ellos y reconocen tanto los derechos de sus hijos como los suyos propios. Con el estilo autoritativo se relaciona a niños, competentes social y académicamente, con buena autoestima y un ajuste psicológico adecuado a su edad.
- ❖ **Estilo autoritario:** son padres exigentes que prestan poca atención a las necesidades de sus hijos. Las exigencias de este tipo de padres no están balanceadas con las necesidades de sus hijos, con frecuencia se relacionan con sus hijos para dictarles órdenes, éstas no pueden ser cuestionadas ni negociadas; los padres remarcan quién es la autoridad; cuando los hijos no obedecen se les castiga, no estimulan la independencia e individualidad de los hijos. Los hijos que son educados por este tipo de padres suelen ser muy obedientes, aunque parecen carentes de espontaneidad, curiosidad y originalidad, generalmente son dominados por sus compañeros de clase.
- ❖ **Estilo permisivo:** son padres poco exigentes, que atienden las necesidades de sus hijos. Este tipo de padres tienen una actitud tolerante a los impulsos de los hijos, usan muy poco las medidas

disciplinarias, como los castigos, dejan que los hijos tomen sus propias decisiones, establecen pocas reglas de comportamiento, son afectuosos con sus hijos. Los niños que crecen en este tipo de familia, suelen presentar falta de control de su impulsividad, lo que los hace ser inmaduros para su edad, desarrollan pocas habilidades sociales y cognitivas.

Maccoby y Martín (1983), construyeron otro estilo parental:

- ❖ **Estilo negligente:** son padres con poca exigencia y poca atención a las necesidades de sus hijos. Estos padres son muy parecidos al estilo anterior, pero la principal diferencia es la poca atención que ponen a los hijos y las escasas muestras de afecto que les proporcionan. Los niños que son criados en este tipo de familias, suelen presentar problemas de autocontrol, pobre funcionamiento académico y problemas de conducta tanto en la escuela como en la sociedad en general.

El clima familiar puede ayudar al desarrollo escolar de los alumnos, es el ambiente desarrollado por el afecto, la comunicación, la seguridad, el respeto, la participación y la autonomía. Un clima familiar con relaciones donde está ausente el dialogo, el afecto, la seguridad, donde se presente la rigidez de roles, puede significar una causa que desencadene en un bajo desarrollo escolar y de forma más trágica en el fracaso escolar, sin mencionar otras variantes de trastornos psicopatológicos en los alumnos.

Como pudimos observar las relaciones que se gestan en el entorno familiar son de gran importancia para los alumnos, tanto en el ámbito social como en el escolar, es en la familia donde se desarrollan las pautas de conducta que el niño desarrollara en los diferentes escenarios sociales donde interactúa, en especial en la escuela.

En el siguiente apartado expondremos la conceptualización de las variables de estudio; iniciamos con la variable dependiente rendimiento académico, también presentamos la conceptualización de las variables independientes motivación de logro, hábitos de estudio, clima escolar y clima familiar.

2.3 Conceptualización de variables.

Variable dependiente: Rendimiento Académico.

A lo largo del tiempo se han presentado diferentes formas de describir al rendimiento académico, desde quienes hablan de una simple evaluación de un examen hasta una evaluación más profunda, donde se pueden evaluar nociones como socialización del alumno, relaciones escolares, aprendizajes, competencias etc.

Para García, Alvarado y Jiménez (2000), el rendimiento académico es la productividad del alumno, el producto final de la aplicación del esfuerzo, matizado por sus actividades, rasgos y la percepción más o menos acertada de los objetivos que persigue.

Para Figueroa (2004) el rendimiento académico es el producto de la asimilación del contenido de los programas de estudio, el cual se puede expresar en calificaciones dentro de una escala convencional, las cuales van regularmente en una escala de 0 a 10 y en ocasiones de 00 a 100. Así esto hace referencia al resultado cuantitativo que el alumno obtiene en el proceso de aprendizaje, de acuerdo a las evaluaciones del docente por medio de exámenes y diferentes actividades que complementan la evaluación.

El rendimiento académico, también es definido como desempeño académico o escolar. De acuerdo a la Enciclopedia de Pedagogía/Psicología como *“Del Latín Reddere (restituir, pagar) rendimiento es una relación entre lo obtenido y el esfuerzo empleado para obtenerlo”* (Reyes, 2003 p. 35).

Para Cascón y García (2008) las calificaciones obtenidas por diferentes evaluaciones que van desde diferentes tareas, trabajos y exámenes y su media aritmética (promedio), el cual es considerado como un buen criterio para señalar que es el rendimiento académico. Los autores mencionan la importancia de las calificaciones como indicadores de la calidad educativa y rendimiento académico.

Las calificaciones constituyen por si mismas el criterio social legal de rendimiento académico de los alumnos en el ámbito escolar, de esta forma las calificaciones representan el mecanismo más importante para medir el rendimiento académico, las calificaciones son indicadores que funcionan para establecer grados de logro académico (Montero, Villalobos y Valverde, 2007).

En la presente investigación se obtuvieron los promedios de calificaciones de los alumnos por medio del Kardex tomados del Sistema Integral para la Administración de los Servicios Educativos (SIASE) de una Preparatoria Pública de la ciudad de Monterrey, Nuevo León, a lo largo de los semestres cursados por los alumnos para poder comparar los diferentes promedios con las variables de nuestro estudio y observar cómo influyen en el rendimiento académico de los estudiantes.

En el apartado siguiente conceptualizamos nuestras variables independientes, iniciando con la exposición sobre que es la motivación intrínseca y extrínseca desde la perspectiva de Deci y Ryan.

2.3.2 Variables independientes.

Motivación.

Desde la perspectiva cognitiva la motivación inicialmente fue estudiada desde las creencias, necesidades y metas, posteriormente las teorías actuales sobre motivación asumen que las personas inician y persiguen las conductas que les permita llegar a las metas trazadas. Para algunos autores como Abramson, Seligman y Teasdale (1978) basaron sus estudios en las expectativas de la gente; otros autores estudiaron los mecanismos que mantienen a la gente persiguiendo sus metas (Carver y Scheier, 1998).

Para Ryan y Deci (2000) una persona motivada se mueve para hacer algo para alcanzar sus metas, las personas que están activas hacia sus metas se consideran con la suficiente motivación para alcanzarlas; por el lado contrario una persona desmotivada no está persiguiendo metas, no está inspirado y por lo tanto puede hacer las cosas pero no tiene bien establecido el porqué.

La teoría cognitiva de la motivación pone énfasis en las fuentes intrínsecas de la conducta más que a los premios extrínsecos, para esta teoría los individuos se encuentran naturalmente motivados para el desarrollo intelectual y otras potencialidades y suelen cumplir con éxito sus compromisos (Perry, Phillips, y Hutchinson, 2006)

Para Deci (1971) la motivación intrínseca puede disminuir cuando se ofrecen premios o recompensas al individuo para realizar una determinada tarea. De acuerdo a la Teoría de la Autodeterminación cuando se ofrecen diferentes tipos de recompensas en la realización de diferentes actividades, crea la sensación de control externo, esto se toma como algo negativo en el desarrollo de la autonomía del sujeto.

Por otro lado para Lepper, Greene, y Nisbett (1973), cuando las personas son premiadas sin previo aviso, no se sentirán forzadas a realizar una determinada acción, así perciben estas actividades como competencia y por lo que la motivación intrínseca tiende a aumentar

Para Decy y Ryan (2000) la motivación intrínseca permite un sentido de pertenencia a las metas educativas a futuro, lo que permite confrontar posibles complicaciones que podrían surgir durante el estudio de alumnos de bachillerato.

Como podemos observar la motivación es de suma importancia para llegar a cumplir las metas establecidas por los alumnos en sus estudios. En el siguiente apartado conceptualizaremos sobre los hábitos de estudio y su importancia en el desarrollo escolar.

Hábitos de estudio.

Los hábitos son factores muy importantes en cualquier persona, se trata de pautas de conductas repetitivas, a menudo inconscientes, de forma constante y cotidiana, expresan cuando las acciones son efectivas o inclusive inefectivas. Para Covey (2009) los hábitos requieren de tres elementos para ponerse en acción: el conocimiento, las capacidades y el deseo.

Para Cartagena (2008) los hábitos de estudio son los métodos y estrategias que utilizan de forma regular los alumnos para aprender y hacer sus tareas, es la aptitud para evitar distracciones, la atención puesta a un material, se refiere a los esfuerzos que se llevan a cabo a lo largo del proceso de aprendizaje de los alumnos.

De acuerdo a Fernández (1988) los hábitos de estudio son un conjunto de hábitos de trabajo intelectual, es la capacidad al alumno para la comprensión del conocimiento, transformación y creación de valores culturales.

Para Cutz (2003), los hábitos de estudio son las acciones repetidas del acto de estudiar realizado bajo condiciones ambientales de espacio, tiempo y características iguales; el hábito de estudio es el primer paso para activar y desarrollar la capacidad de aprender en los alumnos.

Los hábitos de estudio son los modos constantes de actuación con que el estudiante tiene que enfrentarse diariamente a su quehacer escolar, estos pueden potencializar y facilitar habilidades para aprender, son elementos claves para sacar el máximo provecho y conseguir el mejor rendimiento en la rendimiento académico (Pozar, 1987).

Para Belaunde (1994) los hábitos de estudio es la forma como el alumno interactúa diariamente en su labor escolar, se requiere la necesidad de organizar el tiempo, el espacio, las técnicas y los métodos de estudio. Es necesario que el alumno tenga la conciencia de la forma en que selecciona, adquiere, retiene, organiza e integra nuevos conocimientos y de las habilidades escolares que posee.

Para nuestra investigación los hábitos de estudio se conceptualizan como los métodos y estrategias que utiliza un estudiante para realizar sus tareas y trabajos. Como se puede ver los hábitos de estudio requieren de fuertes cantidades de esfuerzo, dedicación y disciplina. Los hábitos de estudio se alimentan de expectativas y motivaciones de los alumnos, en este sentido requiere de planeación y organización del tiempo. A continuación presentamos la conceptualización del clima escolar.

Clima escolar

El clima escolar se puede definir como el conjunto de características psicosociales de un centro educativo, el cual está determinado por todos aquellos elementos estructurales, personales y funcionales que integrados en un proceso dinámico específico confieren un peculiar estilo a tono con la institución (Rodríguez 2004). Por su parte Navarro (2003) define el clima escolar como la percepción que las personas tienen de los distintos aspectos del ambiente en que se desarrollan sus actividades habituales.

Para autores como Angarita, Ricaurte, Amaya, Rodríguez y Cortés (2001) el clima escolar es la percepción que tienen los estudiantes sobre las relaciones que se presentan en el contexto escolar (ya sea dentro del salón de clases o en el centro escolar) y el contexto o marco en el cual estas interacciones se desarrollan.

Para Prado y Ramírez (2009) el concepto de clima escolar lo definen como el ambiente social que se vive en el contexto de una institución educativa, la calidad de este ambiente dependerá de las características de las relaciones entre los alumnos, profesores y del personal administrativo y directivo, la organización de la institución, el contexto socioeconómico y político donde se encuentra insertado.

De acuerdo a Moos, y Trickett, (1974) para poder definir el clima escolar es necesario analizar dos variables: a) los aspectos consensuados entre los individuos y b) las características del entorno en donde se dan los acuerdos entre los sujetos, de esta forma el clima surgirá a partir de esta ecuación y se puede observar cómo afecta el comportamiento de cada uno de los agentes educativos.

Para Rodríguez (2004) el clima escolar se debe abordar desde el punto de vista sociológico por lo que lo define como un conjunto de características psicosociales de una institución educativa determinada por elementos estructurales, personales y funcionales de la institución. Autores como Klem, Levin, Bloom, y Connel (2004), incluyen en el clima escolar el rol del docente como agente facilitador de los procesos de comunicación y de aprendizaje para los alumnos; el clima escolar resulta directamente proporcional al grado en el que los estudiantes perciben los maestros que los apoyan, con expectativas claras y objetivas frente a sus individualidades.

El entorno escolar, presenta determinadas características, los alumnos permanecen allí durante largos periodos de tiempo, en un espacio físico, mantienen una rutina. El clima escolar implica la percepción de las características del ambiente, tales como variables físicas, materiales, organizacionales, operacionales y sociales. El clima escolar refleja la influencia de la cultura de la escuela, con sus propios valores, creencias, normas y reglas (Adelmar y Taylor, 2005).

Después de esta revisión sobre el concepto de clima escolar, la propuesta que se plantea para el desarrollo del presente estudio fue la de Moss y Trickett (1984), autores que estructuran el clima escolar, el cual se define como el estilo de interacción que se presenta en una institución educativa, donde se desarrollan las relaciones entre alumnos y maestros, alumnos y personal directivo y la relación entre pares (alumno- alumno), todo esto visto desde la percepción del estudiante.

Clima familiar

Para Núñez (2009) el clima afectivo que se presenta en la familia es parte importante para el desarrollo escolar de los alumnos, un ambiente familiar positivo, permite la comprensión de los integrantes de la familia, el estímulo, la

exigencia razonable, los alumnos que se desarrollan en un clima positivo, se sienten integrados y adaptados a sus familias y esto se ve reflejado en el desarrollo académico de los jóvenes. Los alumnos que desarrollan relaciones estables, se encuentran en un clima familiar que fomenta la actividad exploratoria, orienta hacia la tarea, alienta la evaluación del comportamiento y sus posibles consecuencias, permite al alumno la verificación y comprobación de sus acciones, potencializa la evaluación de la información (Moss, 1995).

El clima familiar puede ayudar al desarrollo escolar de los jóvenes, es el ambiente desarrollado por el afecto, la comunicación, la seguridad, el respeto, la participación y la autonomía. Un clima familiar con relaciones donde está ausente el dialogo, el afecto, la seguridad, donde se presente la rigidez de roles, puede significar una causa que lleve al fracaso escolar y en otras vertientes de trastornos psicopatológicos en los alumnos, ya sean niños o adolescentes.

Para Moos, Moss y Tricket (1984) el clima familiar, tiene una connotación afectiva y educativa de gran importancia, el clima familiar permite el proceso de desarrollo de las habilidades sociales en los hijos por medio de diversos mecanismos y estrategias, donde juega un papel esencial el ambiente que se desarrolla en el núcleo familiar. Las interacciones que los padres desarrollan con los hijos en el hogar, pueden variar en cantidad y calidad. El clima familiar está constituido por el ambiente percibido e interpretado por los miembros que integran la familia, y ha mostrado ejercer una influencia significativa tanto en la conducta, como en el desarrollo social, físico, afectivo e intelectual de los integrantes.

De acuerdo a Benites (1998) el clima familiar está relacionado con las interacciones de los padres y de los hijos en el hogar, estas interacciones pueden variar en cantidad y calidad; según el tipo de interacción familiar que se establece en las personas desde edades tempranas, ejercen influencia en las diferentes etapas de la vida; cuando se presenta una relación conflictiva dificulta el desarrollo psicosocial del sujeto, cuando es una relación positiva permite una madurez emocional y mejor desarrollo en los ámbitos sociales, escolares, y laborales.

Para nuestra investigación retomamos lo señalado por Moss y Trickett (1984) sobre el clima familiar que se define como el estilo de interacción que adopta la familia para su funcionamiento, es decir según las formas en que sus miembros se relacionan entre sí, y como se satisfacen las necesidades de sus integrantes para su crecimiento personal y la forma como se organizan y estructuran como sistema para su mantenimiento.

En el siguiente apartado presentamos como se llevó a cabo la investigación, desde los instrumentos utilizados, las características de la población, aplicación de prueba piloto, aplicación del instrumento final y resultados preliminares.

CAPITULO III

METODO

En el desarrollo del presente trabajo se pretende identificar cuáles son las variables que pueden predecir el rendimiento académico en estudiantes de bachillerato de una preparatoria del estado de Nuevo León, se toman en cuenta las variables independientes: motivación de logro, hábitos de estudio clima escolar, clima familiar y poder observar cómo estas variables pueden ser predictores del rendimiento académico en estudiantes preparatorianos.

Se pretende encontrar el papel que juegan las variables anteriormente mencionadas en comparación con los promedios arrojados a través del Sistema Integral para la Administración de los Servicios Educativos (SIASE) de la UANL de una preparatoria de la misma institución; y describir las diferencias entre los alumnos con alto rendimiento académico en comparación con alumnos de bajo rendimiento escolar, según el promedio de calificaciones.

Para realizar este trabajo se llevó a cabo una exploración *ex post facto*, no experimental, transversal y correlacional, ya que se realizó una investigación documental de las calificaciones de los alumnos (SIASE), en comparación con las variables motivación de logro, hábitos de estudio, clima escolar y clima familiar.

Nuestro estudio consta de cuatro etapas principalmente.

Etapas.

En la primera etapa se llevaron a cabo la elaboración y aplicación de un cuestionario sobre educación, con el objetivo de observar cómo es que los alumnos ven y lo que pasa con su educación y sobre su rendimiento académico. El cuestionario fue desarrollado por el propio investigador junto a su director de Tesis, como una forma de acercamiento al fenómeno del desarrollo escolar y que factores pueden afectarlo, esto evidentemente desde el punto de vista de los alumnos. Con este instrumento se plantearon diferentes preguntas sobre la educación, de los alumnos, y como es que estos la representan.

Etapas.

Dado que la aplicación del Cuestionario sobre Educación nos arrojó que existen diversos factores que pueden influir en el rendimiento académico, es decir se observaron variables personales y contextuales en los alumnos, se llegó a la decisión de dirigir nuestra investigación en dos vertientes principalmente, por un lado con las variables personales, en este caso motivación de logro y hábitos de estudio para observar si es que pueden predecir el rendimiento académico en alumnos de bachillerato. De tal forma que se seleccionaron las pruebas Motivación de logro de Manassero y Vazquez, (1997), Hábitos de estudio (Tomado del Cuestionario de Autorregulación de Flores y Cerino, 2000) para dar cuenta de la variable personal.

Por otro lado en la segunda vertiente se tomó en cuenta la variable contextual donde se incluye el Clima Escolar y el Clima Familiar para poder observar cómo influyen en el desarrollo escolar de los alumnos, de tal forma que se seleccionaron las pruebas Clima Familiar (Moos y Tricket, 1984) y Clima escolar (Moos y Tricket, 1984) para observar la relación de estas variables contextuales en relación con el rendimiento académico.

Etapas tres.

Una vez seleccionados los instrumentos para medir nuestras variables de estudio (motivación de logro, hábitos de estudio, clima escolar y clima familiar) se decidió aplicar una prueba piloto, donde el instrumento fue aplicado en una muestra de 61 alumnos de una preparatoria pública de la Universidad Autónoma de Nuevo León, localizada en la zona metropolitana de Nuevo León, México, con el objetivo de conocer las bondades estadísticas de los instrumentos a utilizar en la investigación.

Los resultados de la escala de Motivación de Logro (Manassero y Vázquez, 1997) en la prueba piloto mostraron un Alfa de Cronbach de .92 el cual es considerado como muy bueno dentro de los parámetros estadísticos.

Para la escala de Hábitos de Estudio en la prueba de pilotaje, mostro un Alfa de Cronbach de .84 el cual también es considerado como importante.

En las escalas de Clima Familiar y Clima Escolar dado que contiene respuestas dicotómicas de Verdadero y Falso, los datos arrojados no permitían precisar respecto a algunas dimensiones de dichas variables, la dificultad de esto obligaba a posicionarse de un extremo a otro para los alumnos, no se podía observar los matices finos, en este sentido era muy complicado, por tal motivo se decidió modificar esto dos instrumentos a una escala de tipo Likert de 5 a 1, donde 5 equivale a siempre, 4 a casi siempre, 3 a veces, 2 a casi nunca y 1 a nunca.

Con estas modificaciones para la escala de Clima Escolar (Moss y Tricket, 1984) se obtuvo un Alfa de Cronbach .71 considerado como importante en los parámetros estadísticos, por otro lado la escala de Clima Familiar de los mismos autores arrojó un Alfa de Cronbach .57 el cual es considerado como bajo, pero se llevarían a cabo diferentes procedimientos estadísticos (ajustes de

bondad) para observar si se puede mejorar dichos indicadores.

Etapas cuatro.

Una vez que se observaron la adecuación estadística de los instrumentos, se procedió a formar un único instrumento donde se incluyeron las cuatro escalas para poder medir Motivación de logro, Hábitos de estudio, Clima escolar y Clima Familiar.

Se realizó una investigación documental con permiso del Departamento Escolar y Archivo de una preparatoria pública de la UANL (la misma donde se aplicó la prueba piloto), obteniendo los resultados de los kardex de los alumnos de la muestra (Enero-Junio 2015), se obtuvieron los promedios de calificaciones y los porcentajes de reprobación de los alumnos.

Se aplicó la Escala de Motivación de Logro (Manassero y Vázquez, 1997) con un α : 0.85 (aplicación final), la aplicación fue llevada a cabo tanto en el turno matutino y vespertino de una institución de Educación Media Superior de carácter público de la UANL.

Es una investigación cuantitativa ya que el objetivo de la investigación consiste en establecer relaciones causales que propongan una explicación (Góngora & Hernández, 1999).

Se realizaron análisis descriptivos con el objetivo de conocer las características de la muestra, se utilizó el Alfa de Cronbach para obtener la fiabilidad de los instrumentos a utilizar. Se utilizó la r de Pearson para establecer las correlaciones que existen entre las variables ya mencionadas. Se utilizó la T de Student y el análisis de ANOVA, mediante el programa estadístico SPSS versión 22.

Participantes

Los participantes en esta investigación son alumnos de la misma preparatoria pública de la UANL, de la zona metropolitana del Estado de Nuevo León, se llevaron a cabo 303 aplicaciones del instrumento en el mismo número de estudiantes.

Se trabajó con tres muestras:

- Muestra 1. Alumnos de segundo semestre de Bachillerato de la generación 2014 – 2017 de una escuela pública.
- Muestra 2. Alumnos de cuarto semestre de Bachillerato de la generación 2013 – 2016 de la misma escuela pública.
- Muestra 3. Alumnos de sexto semestre de Bachillerato de la generación 2012 – 2015 de la misma institución.

El muestreo empleado en esta investigación es no probabilístico aleatorio, esto significa que todos los sujetos de la población tienen la misma probabilidad de ser elegidos, la muestra fue elegida por conveniencia.

Variables de Estudio.

Variable dependiente

- Rendimiento académico.

Se toman como las calificaciones de los alumnos, debido a que constituyen el criterio social legal de rendimiento académico de los alumnos en el ámbito escolar, las calificaciones representan el mecanismo más importante para medir el rendimiento académico, las calificaciones son indicadores que funcionan para establecer grados de rendimiento en la institución (Montero, Villalobos y Valverde, 2007).

Variables Independientes:

- *Motivación de logro.*

La motivación de logro se puede definir como la capacidad que tiene el alumno para ponerse metas y objetivos y realizar las acciones necesarias para llegar hasta ellos, en los ámbitos educativos permite establecer metas sobre sus estudios y llegar hasta ellas.

- *Hábitos de estudio*

Los hábitos de estudio se conceptualizan como los métodos y estrategias que utiliza un estudiante para realizar sus tareas y trabajos, es el tiempo dedicado a las actividades escolares dentro y fuera de la institución.

- *Clima escolar.*

Lo podemos definir como el estilo de interacción que se presenta en una institución educativa, donde se desarrollan las relaciones entre alumnos y maestros, alumnos y personal directivo y la relación entre pares (alumno-alumno), todo esto visto desde la percepción del estudiante (Moss y Trickett, 1984).

- *Clima familiar*

Se define como el estilo de interacción que adopta la familia para su funcionamiento, es decir según las formas en que sus miembros se relacionan entre sí, y como se satisfacen las necesidades de sus integrantes para su crecimiento personal y la forma como se organizan y estructuran como sistema para su mantenimiento (Moss y Trickett, 1984).

Instrumentos para la recolección de datos.

Para la selección de los instrumentos se tomaron en cuenta la adecuación teórica con el estudio, la validez y la fiabilidad de la escala. Se aplicó la Escala de Motivación de Logro (Manassero y Vazquez, 1997) con un $\alpha = 0.85$ para realizar una correlación con el desarrollo académico con las muestras de los alumnos de los diferentes grupos ya señalados.

Se realizó una variante al Cuestionario de Autorregulación (Flores y Cerino, 2000) donde se extrajeron los ítems que nos dieran cuenta de los hábitos de estudio, en esta revisión obtuvimos un $\alpha = 0.84$ y así poder observar la relación con el desarrollo académico de los alumnos.

Por otro lado se aplicó la Escala de Clima Escolar (Moss y Trieket, 1984) con un $\alpha = 0.75$, de igual forma para observar cómo se relaciona con el desarrollo académico de los estudiantes de bachiller.

Se aplicó la Escala de Clima Familiar (Moss y Tricket, 1984) con un $\alpha = 0.69$ para poder observar cómo se correlaciona con el rendimiento académico de los adolescentes de bachillerato. Estos instrumentos se explican a continuación.

Cuestionario sobre Educación

Instrumento elaborado por el propio investigador junto a su director de tesis, este instrumento fue elaborado por medio de 11 preguntas abiertas, con la finalidad de tener un acercamiento con los alumnos y su forma de representar su propia educación.

Algunos ejemplos de las preguntas planteadas en este cuestionario son:

1. ¿Cómo te está yendo actualmente en la escuela?
2. ¿Qué factores consideras que influyen para que te vaya así?
3. Quienes consideras que son las personas que más han influido para que sigas estudiando, por ejemplo, tus amigos, tus padres, novio (a), tú mismo.
- 5.- ¿Qué promedio tienes actualmente?
- 6.- ¿Haz reprobado materias? Sí o no y cuantas.

Como prueba piloto se llevó a cabo la aplicación de este Cuestionario sobre Educación en 60 alumnos de una universidad pública de la UANL. Con los datos arrojados se pudo observar que existen diferentes formas de cómo es que los alumnos ven la educación; por otro lado se observó que existen diferentes situaciones que influyen en el desarrollo escolar de los alumnos, por ejemplo la motivación, hábitos de estudio, clima escolar y clima familiar, entre otros factores, por lo que se procedió a continuar con la siguiente etapa.

Escala Atribucional de Motivación de Logro

Se utilizó la Escala Atribucional de Motivación de logro (Manassero y Vázquez, 1997) para observar como la motivación en los alumnos puede incidir en el desarrollo académico de los mismos.

Esta escala está formada por 30 reactivos e informa sobre el tipo de motivación que existe en los adolescentes en relación con sus estudios. Es una escala tipo Likert. Las puntuaciones más altas en cada ítem corresponden al sentido de la motivación más alta, el puntaje máximo es de 6 y el mínimo de cada ítem es de 1. La fiabilidad de la escala presenta un $\alpha = 0.85$

La escala original presenta cinco factores que se refieren: a) motivación de interés, representa el nivel de motivación de logro centrado en las causas de los intereses; b) motivación de tarea/capacidad, hace referencia a las expectativas de obtener un determinado resultado en el futuro; c) motivación de esfuerzo, describe el esfuerzo para obtener buenas calificaciones y persistencia en la tarea; d) motivación de examen la cual determina la influencia de los exámenes en relación a las calificaciones y satisfacción obtenida; y e) motivación del profesor, refiere al elemento causal denominado capacidad del profesor y aburrimiento en las clases.

En el caso de la presente investigación se obtuvieron seis factores denominados: Interés y Esfuerzo (ITEMS 4, 9, 11, 13, 14, 15, 17,20) el cual es similar al de la escala original; Capacidad y Esfuerzo (ITEMS 4, 5, 6, 7, 8, 16, 17, 22); Influencia del Profesor (ITEMS 27, 28,29,39); Influencia de los Pares (10, 23, 24,25,26); Interacción Colaborativa con los Pares (19, 21,26); Satisfacción con las Calificaciones (1, 2 ,3).

Algunos ejemplos de las preguntas que se plantean son: 1. ¿Cuál es el grado de satisfacción que tienes en relación con tus calificaciones del semestre anterior?, 2. ¿Qué tan importante son para ti las buenas calificaciones?, 3. ¿Cuántas ganas tienes de aprender de tus materias?, el alpha de Cronbach de esta escala es $\alpha = 0.85$.

Hábitos de Estudio (Tomado del Cuestionario de Autorregulación)

De este cuestionario se retomaron los ítems que permitieran evaluar los **hábitos de estudio** en los alumnos. El instrumento original, Cuestionario de Autorregulación (Flores y Cerino, 2000), evalúa la adquisición de conductas que facilitan el aprendizaje y la asimilación del contenido de las materias de estudio. El instrumento original consta de 54 afirmaciones, para nuestro estudio, se realizó una modificación para utilizar una escala de once afirmaciones que

diera cuenta de los hábitos de estudio, estos ítems van de 1 (nada parecido a mí), 2 (poco parecido a mí), 3 (no estoy seguro), 4 (parecido a mí), 5 (muy parecido a mí), (Ver anexo)

Las variables definidas de este cuestionario para nuestro estudio son: Capacidad – Motivación (ítems 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7); Estrategia Metacognitiva (8, 9, 10, 11).

Algunos ejemplos de reactivos son: 1. Apunto mis tareas para no olvidar que las tengo que hacer; 2. Soy capaz de hacer bien la mayoría de mis tareas; 3. Al terminar de hacer una tarea, la reviso; 8. Los maestros que dejan bastante tarea son buenos maestros, el alfa de Cronbach de la escala es $\alpha = 0.84$.

Escala de Clima Social en el Aula (CES)

Para medir el clima escolar se utilizó el Escala de Clima Social del Aula (CES), (Moss, Moss & Trickett, 1984). La escala evalúa el clima psicosocial en el aula, conceptualizando el ambiente como un sistema dinámico, se incluye las conductas de los maestros como la interacción profesor alumno y la interacción entre pares (alumnos).

La escala original cuenta con 90 ítems, es una escala dicotómica con opciones de entre falso y verdadero, además tienen nueve subescalas de 10 reactivos cada una (implicación, afiliación, ayuda, tareas, competitividad, organización, claridad, control e innovación) mismas que se agrupan en cuatro grandes dimensiones, relaciones, autorrealización, estabilidad y cambio (Cava & Musitu, 2000).

Para este estudio se utilizó la versión reducida de 30 ítems (Moos, Moss & Trickett, 1984). Tomando en cuenta la adaptación al castellano de Fernández-Ballesteros y Sierra (1984), se realizaron cambios a la opción dicotómica de respuestas a una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta 1 (Nunca), 2 (Casi nunca), 3 (A veces), 4 (Casi siempre), 5 (Siempre), esto con el objetivo de obtener respuestas más específicas por parte de los alumnos.

Las variables definidas para la CES son: Interacción con el Profesor (4, 6, 9, 12, 15,17, 28,30); Actitud hacia la Clase (1, 10, 14, 19, 24); Actitud del Profesor (15, 16, 21, 22, 26, 27); Interacción con los Pares (2,11, 20); Rol del Maestro (3, 8, 23).

Algunos ejemplos de reactivos de esta escala son: 1. Los alumnos ponen mucho interés en lo que hacen en clases; 7. Hay un conjunto de normas claras que los alumnos tienen que cumplir; 25. El profesor dice lo que le pasará al alumno si no cumple las normas de clase; 28. En esta clase casi todos prestan realmente atención a lo que dice el profesor; se encontró un alfa de Cronbach de la CES $\alpha = 0.75$ en la aplicación de este instrumento.

Escala de Clima Social en la Familia (FES)

Para medir el clima social en la familia se utilizó el Escala de Clima social en la Familia (FES), (Moss, Moss & Trickett, 1984). La escala fue revisada por Cava y Musitu (2002), dicha instrumento evalúa el clima psicosocial en la familia, conceptualizando el ambiente como un sistema dinámico, se incluye las conductas de los padres como la interacción padres-hijos y la interacción entre hermanos.

La escala original cuenta con 90 ítems, es una escala dicotómica con opciones de entre falso y verdadero, además tienen 3 subescalas: Cohesión, expresividad y conflicto (Cava & Musitu, 2002).

Para este estudio se utilizó la versión reducida de 30 ítems (Moos, Moss & Trickett, 1984). Se utilizó la adaptación de Fernández-Ballesteros y Sierra (1984), se realizaron cambios a la opción dicotómica de respuestas a una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta: 1 (Nunca), 2 (Casi nunca), 3 (A veces), 4 (Casi siempre), 5 (Siempre) esto con el objetivo de obtener respuestas más específicas de los estudiantes.

En este estudio las variables definidas son: Interacción Familiar Positiva (1, 9, 10, 12, 15, 19, 21, 26); Interacción Familiar Negativa (2, 3, 4, 11, 22, 23, 30); Independencia Familiar (14, 20, 24, 25, 29); Religiosidad (8, 18, 27, 28); Socialización de la Familia (7, 16,17).

Los ejemplos de preguntas de este instrumento son: 1. En mi familia nos ayudamos y apoyamos realmente unos a otros; 14. En mi familia nos esforzamos mucho por mantener la independencia de cada uno; 24. En mi familia cada uno decide sus propias cosas; 29. En mi casa, muchas veces resulta difícil encontrar las cosas cuando las necesitamos. Se encontró un alfa de Cronbach de la CES de $\alpha = 0.69$ en la aplicación de esta escala.

En la tabla No. 1 se muestra la confiabilidad de los instrumentos aplicados.

Tabla 1 Confiabilidad de la batería para estudio final

Variable	Instrumento	Alfa de Cronbach
Motivación	Escala Atribucional de Logro (Manassero y Vazquez)	.85
Hábitos de estudio	Cuestionario de Autorregulación (Flores y Cerino, 2000)	.84
Clima Escolar	Escala de Clima Social en el Aula (CES) (Fernández-Ballesteros y Sierra, 1984)	.75
Clima Familiar	Escala de Clima Social en la Familia (FES), (Fernández-Ballesteros y Sierra, 1984)	.69

Procedimiento

Una vez seleccionadas las pruebas a utilizar, se realizó la adaptación conceptual de los instrumentos para población mexicana, puesto que algunos de ellos son adaptaciones españolas, para determinar la claridad, precisión y comprensión del cuestionario se utilizaron dos métodos:

1. Jueceo de expertos: se contó con un panel de expertos conformado por el realizador de la tesis junto al director de la misma.
2. Piloteo del instrumento: se aplicó el instrumento a 60 alumnos de educación preparatoria para evaluar la comprensión y claridad del instrumento.

Se aplicó el cuestionario final a una institución educativa de nivel medio superior en el municipio de Monterrey. Se utilizaron muestras del plantel aplicando 303 cuestionarios.

En la aplicación del cuestionario se tomaron en cuenta una serie de compromisos académicos tanto de servicio como de formación para asegurar la recolección de datos de calidad y el cumplimiento ético de proporcionar a la institución los resultados del estudio y el compromiso de atender posibles necesidades detectadas producto de la investigación.

Una vez que se determinó la institución así como el número de alumnos del centro académico para participar en la investigación, se entregó a los directivos correspondientes del centro educativo un oficio en el cual se explica los objetivos del estudio de igual forma establecer un compromiso para desarrollar programas de intervención en el caso de que sea necesario, producto de la investigación, como una manera de retribuir el apoyo de la institución que permite desarrollar el trabajo de investigación.

Se buscó que dos docentes de la institución donde se aplicarían las escalas pudieran ayudar a la aplicación del instrumento, dichos profesores recibieron capacitación previa a la aplicación, esto con la finalidad que se familiarizaran con el instrumento y que en caso de surgir dudas, estas fueran respondidas de forma adecuada; se estableció un compromiso con dichos profesores para que fueran asesorados por el investigador, en relación a sus trabajos de Tesis de maestría que se encuentran desarrollando en estos momentos en sus respectivos centros educativos.

La importancia de llevar a cabo una recolección de datos de calidad permite la fiabilidad de las respuestas de los alumnos participantes, además del compromiso con la capacitación de los docentes y el servicio con la institución donde se desarrolló el trabajo de investigación.

Se buscó la fecha y la hora en que los alumnos serían llamados para que se les pudiera aplicar los cuestionarios. En la misma aula de los alumnos, se entregó a cada uno el cuestionario a contestar, donde se asignó un docente-encuestador por cada salón.

Previo a contestar el cuestionario, los colaboradores hicieron hincapié en que se trataba de un estudio, donde se solicitó la colaboración voluntaria de los alumnos, de igual forma se señaló que se garantizaba la confidencialidad y el anonimato de las respuestas. Posteriormente se proporcionó una serie de instrucciones, con el propósito de que lleven a cabo el trabajo con la mayor claridad posible.

Una vez explicado como tendrían que contestar el cuestionario, se recomendó que cada alumno trabajara de forma individual, de igual forma se hizo mención de que en caso de surgir alguna duda, se preguntara a los profesores encargados de la aplicación, evitando preguntar a los compañeros de clase y así evitar confusiones.

Para la aplicación de este cuestionario el tiempo requerido fue de entre 15 minutos a 30 minutos, por lo tanto se aplicó en una sola sesión en cada grupo correspondiente, se toma como un tiempo promedio donde los alumnos pueden contestar de forma adecuada, para lo cual no fue necesario sugerir algún tipo de descanso o break a los alumnos.

Respecto a la captura de la base de datos, el titular de esta investigación se hizo cargo de la captura de los datos, con el programa estadístico SPSS Ver. 22. Por otro lado para la captura de las calificaciones del SIASE se solicitó el apoyo del departamento de Escolar y Archivo de la dependencia donde se llevó a cabo la investigación, acción llevada a cabo con la suma de los resultados obtenidos de cada alumno en su respectivo historial de calificaciones, para así obtener un promedio general de los alumnos, los resultados fueron capturados en el programa Excel de Microsoft, los cuales posteriormente fueron capturados al programa SPSS por el titular de la investigación.

Análisis de Datos:

Se realizaron análisis descriptivos con la finalidad de obtener las características de las muestras de calificaciones de los alumnos, en comparación con las puntuaciones obtenidas en las escalas de Motivación de Logro, Cuestionario de Autorregulación, Clima Escolar y Clima Familiar, se obtuvo la media utilizando el SPSS y mediante la T de Student se verificó que los datos fueran significativos.

En los datos descriptivos de la muestra y de las variables de estudio se utilizaron medidas de tendencia central. Con la determinación de la normalidad univariante, se empleó la prueba de Kolmogorov-Smirnov con una distribución de contraste normal la cual toma como parámetros la media y la desviación típica de la muestra.

Para determinar el grado de relación entre las variables, se utilizó el análisis correlacional, se utilizó la correlación producto momento de Pearson, la cual es un análisis de intervalos, contempla medidas a nivel de escala de intervalo/razón y es la correlación que el modelo de ecuaciones estructurales contempla en su análisis.

Por otro lado se utilizó la correlación de Spearman que desarrolla una conversión de los datos intervalicos en rangos para el cálculo de la correlación (Streiner & Norman, 1995).

Análisis multivariante.

Se utilizó el análisis de regresión lineal, la cual es una técnica estadística utilizada para estudiar la relación entre variables. El análisis de regresión se utiliza para predecir un amplio rango de fenómenos, desde factores económicos hasta diferentes aspectos del comportamiento humano.

El análisis de regresión lineal puede utilizarse para explorar y cuantificar la relación entre una variable llamada dependiente o criterio y una o más variables llamadas independientes o predictoras.

Se utilizó el análisis de varianza o ANOVA, la cual es una prueba paramétrica, se utiliza para valorar la existencia de diferencias entre grupos. Este método estadístico permite observar las diferencias entre grupos a partir de comparaciones de las medias obtenidas y permite contrastar la significación

estadística de estas diferencias al tomar en cuenta la igualdad de medias comparadas (Peña, 2002).

Análisis Multivariados.

Descriptivos.

Para poder contrastar o determina las propiedades psicométricas de las pruebas utilizadas y poder delimitar las dimensiones o factores a contemplar se utilizó el análisis factorial, la cual es una técnica de reducción de dimensiones de los datos cuyo propósito es buscar el número mínimo de dimensiones capaces de explicar el máximo de información contenida en los datos. En este estudio se utilizó el Análisis Factorial Exploratorio (AFE).

El AFE es una aproximación inductiva exploratoria que se utiliza con el propósito de generar estructuras de modelos teóricos e hipótesis que se puedan contrastar empíricamente.

Los procedimientos del AFE suponen extraer, con criterios estadísticos, los factores, para posteriormente rotar la solución inicial para obtener la estructura factorial más simple desde el punto de vista de su interpretación más significativa, esto siguiendo los criterios de parsimonia de Thurstone.

En la extracción de la solución factorial exploratoria se utilizó el método de componentes principales donde los factores obtenidos son los autovectores de la matriz de correlaciones re-escalados. Se utilizó una rotación oblicua asumiendo que los factores de las escalas están relacionados. La consistencia interna de los instrumentos utilizados así como de sus dimensiones se utilizó el Alpha de Cronbach.

Se contempló el índice de bondad de ajuste absoluto con:

El error medio cuadrático de aproximación a valores de la población (RMSEA) cuyo valor ideal es $<.5$, sin embargo se consideran favorables valores inferiores a 1.

Tabla 2 Objetivos específicos, hipótesis y estadístico a realizar.

Objetivo específico	Hipótesis	Análisis Estadístico
Objetivo 1. Determinar cuál es la relación entre las variables personales (motivación de logro, hábitos de estudio) en el desarrollo escolar de adolescentes estudiantes de preparatoria.	Hipótesis 1. La variable motivación de logro se relaciona más con un desempeño escolar alto.	Regresión Lineal Análisis de la varianza (ANOVA)
Objetivo 2. Determinar cuál es la relación entre las variables del clima social (clima escolar y clima familiar) en el desarrollo escolar de adolescentes estudiantes de preparatoria.	Hipótesis 2. La segunda variable que más se relaciona con el desempeño escolar alto es el clima familiar.	Regresión Lineal Análisis de la varianza (ANOVA)
Objetivo 3. Determinar cuál es la relación que se presenta entre motivación de logro y los hábitos de estudio.	Hipótesis 3. La motivación de logro influye en gran medida en los hábitos de estudio en los estudiantes.	Análisis de Estadísticos Descriptivos. Comparación de medias "T" de Student
Objetivo 4. Explicar cuál es la relación entre el ambiente familiar y motivación de logro.	Hipótesis 4. El ambiente familiar positivo permite una buena motivación de logro en los estudiantes.	Análisis de Estadísticos Descriptivos. Comparación de medias "T" de Student
Objetivo 5. Explicar cuál es la relación entre ambiente familiar y hábitos de estudio.	Hipótesis 5. El ambiente familiar positivo permite buenos hábitos de estudio en los estudiantes.	Análisis de Estadísticos Descriptivos. Comparación de medias "T" de Student

CAPITULO IV

RESULTADOS

El objetivo general de este estudio es determinar cuál es la influencia de las variables motivación de logro, los hábitos de estudio, el clima escolar y el clima familiar en el desempeño escolar en alumnos de educación media superior en preparatorias del Estado de Nuevo León.

En seguida se van a exponer en primer lugar los análisis descriptivos de los participantes de la muestra, posteriormente se expondrán los estadísticos descriptivos donde se analiza el rendimiento académico de los estudiantes en relación con la motivación de logro, hábitos de estudio, clima escolar y clima familiar.

4.1 Análisis descriptivo de los participantes y comparación de rendimiento académico en alumnos de bachillerato.

En la tabla 3 se puede observar que el total de los participantes de la muestra son 303, de ellos se dividen en 154 hombres y 149 mujeres, con una edad promedio de 16.3 años del total de la población.

Tabla 3. Distribución de frecuencias y porcentajes de la muestra

		Frecuencia	Porcentaje %	Edad promedio (años)
Validos	Hombres	154	50.8	16.4
	Mujeres	149	49.1	16.2
Total		303	100.0	

En la tabla 4 se muestran los estadísticos descriptivos de la muestra de alumnos, en primer lugar se muestra la calificación del promedio del **SIASE** directa (como elemento objetivo), en segundo lugar se muestra la percepción de la **calificación actual** (elemento subjetivo) de los alumnos.

Tabla 4 Estadísticos descriptivos de calificación de SIASE y de calificación actual.

		Calificación de SIASE directa	¿Cuál es tu calificación actual?
N	Válidos	284	303
	Perdidos	19	0
Media		2.2676	2.8152
Mediana		2.0000	3.0000
Moda		3.00	3.00
Suma		644.00	853.00

Frecuencias

En la tabla 5 se muestran las frecuencias con la calificación de promedios de calificación de SIASE directa.

Tabla 5 Distribución de frecuencias de calificación de SIASE directa

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	menor de 69	70	23.1	24.6	24.6
	de 70 a 79	83	27.4	29.2	53.9
	de 80 a 89	116	38.3	40.8	94.7
	de 90 a 100	15	5.0	5.3	100.0
	Total	284	93.7	100.0	
Perdidos	Sistema	19	6.3		
Total		303	100.0		

A continuación se observan en la tabla 6 las frecuencias con la calificación de promedios de calificación actual (representación de la calificación de los alumnos).

Tabla 6 Distribución de frecuencias de calificación actual.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	menor a 69	2	.7	.7	.7
	de 70 a 79	82	27.1	27.1	27.7
	de 80 a 89	189	62.4	62.4	90.1
	de 90 a 100	30	9.9	9.9	100.0
	Total	303	100.0	100.0	

Con el objetivo de observar los puntajes más altos y más bajos de la Escala de Motivación de Logro se obtuvo la media de los diferentes ítems que compone la escala (tabla 7).

Tabla 7 medias de la escala Motivación de Logro.

No.	Ítem	Pregunta	Media
1	15	¿Cuánto interés tienes en sacar buenas calificaciones en tus estudios?	5.18
2	9	¿Qué tan importante son para ti las buenas calificaciones?	5.06
3	20	¿Cuántas ganas tienes de aprender de tus materias?	4.81
4	11	¿Cuánto interés tienes por estudiar tus materias?	4.62
5	25	¿Cuánta influencia tienen tus compañeros sobre el mejoramiento de tus habilidades para aprender en clase?	3.38
6	24	¿Cuánta influencia tienen tus compañeros sobre tu compromiso para lograr un buen desempeño de tus materias?	3.22
7	6	¿Cuánta dificultad encuentras en las tareas que realizas de tus materias?	3.10
8	10	¿Qué tanto influyen tus compañeros en el desempeño de tus materias?	3.08

Con el objetivo de identificar los puntajes más altos y más bajos de la Escala de Hábitos de Estudio se obtuvo la media de los diferentes ítems que componen la escala (tabla 8).

Tabla 8 medias de la escala de Hábitos de Estudio.

No.	Ítem	Pregunta	Media
1	7	Mientras hago mi tarea me fijo si me está quedando bien	4.03
2	2	Soy capaz de hacer bien la mayoría de mis tareas.	3.99
3	5	Lo que más me gusta al hacer la tarea, es poder entender el tema.	3.81
4	11	Aunque tenga mucha tarea me organizo	3.68
5	9	Hago un plan para hacer mis tareas	3.24
6	6	Para ayudarme a hacer la tarea elaboro dibujos, esquemas o cuadros.	2.81
7	8	Los maestros que dejan bastante tarea son buenos maestros.	2.63

Con el objetivo de identificar los puntajes más altos y más bajos de la escala de Clima Escolar se obtuvo la media de los diferentes ítems que compone la escala (tabla 9).

Tabla 9 medias de la escala de Clima Escolar

No.	Ítem	Pregunta	Media
1	7	En la escuela hay un conjunto de normas claras que los alumnos tienen que cumplir.	4.21
2	2	En clases los alumnos llegan a conocerse unos a otros.	4.19
3	19	Con frecuencia los alumnos pasan el tiempo deseando que acabe la clase.	3.96
4	20	Las clases permiten que se hagan muchas amistades.	3.88
5	13	Se espera que los alumnos hagan sus tareas escolares solamente en clases.	2.74
6	16	En las clases que yo tomo los maestros cambian mucho las normas que debemos cumplir.	2.69
7	15	En las clases que tomo los compañeros casi siempre están callados.	2.48
8	11	En mi escuela los estudiantes no están interesados en conocer a sus compañeros.	2.43

Con el objetivo de identificar los puntajes más altos y más bajos de la escala de Clima Familiar se obtuvo la media de los diferentes ítems que compone la escala, (tabla 10).

Tabla 10 Medias de la escala de Clima Familiar

No.	Ítem	Pregunta	Media
1	15	Para mi familia es muy importante triunfar en la vida.	4.33
2	1	En mi familia nos ayudamos y apoyamos realmente unos a otros.	4.17
3	26	En mi familia es muy importante aprender algo nuevo o diferente.	3.95
4	21	Todos nos esforzamos mucho en lo que hacemos en casa.	3.85
5	18	En mi casa no rezamos en familia.	2.85
6	13	En mi familia casi nunca mostramos abiertamente nuestro enojo.	2.83
7	30	En mi casa una sola persona toma la mayoría de las decisiones.	2.72
8	23	En mi casa a veces los miembros de la familia discutimos y nos enojamos tanto que golpeamos o rompemos cosas.	2.00

4.2 Análisis Factorial Exploratorio (AFE) de las variables motivación de logro, hábitos de estudio, clima familiar y clima escolar.

Con el objetivo de identificar las dimensiones subyacentes de las diferentes escalas, Escala de Motivación de logro de Manassero y Vásquez (1997), Hábitos de estudio (Flores y Cerino, 2000), Escala de Clima Escolar (Moss y Triect, 1984), Escala de Clima Familiar (Moss y Tricket, 1984). Se llevó a cabo el análisis factorial exploratorio de componentes principales.

El AFE se realiza con la finalidad de observar cómo se conforman las subescalas de dichos instrumentos. El método de extracción empleado fue el de componentes principales con rotación VARIMAX.

Para la escala de Motivación de Logro se obtuvieron seis factores denominados: a) Interés y Esfuerzo, b) Capacidad y Esfuerzo, c) Influencia del Profesor, d) Influencia de los Pares, e) Interacción Colaborativa con los Pares y f) Satisfacción con las Calificaciones.

En la tabla 11 se puede observar el coeficiente de Kaiser-Meyer-Olkin KMO (.886) donde hay normalidad en la muestra de la escala de Motivación de Logro, esta es significativa $p=.000$.

Tabla 11. KMO y prueba de Barlett de la escala de Motivación de Logro

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.			.886
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado		3163.130
	gl		378
	Sig.		.000

En la tabla 12 se puede observar que hay 6 componentes que explican el 57.59% del total de la varianza.

Tabla 12 Varianza total explicada de la escala de Motivación de logro.

Compon ente	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	7.785	27.803	27.803	7.785	27.803	27.803	3.740	13.358	13.358
2	2.663	9.511	37.314	2.663	9.511	37.314	3.731	13.324	26.682
3	1.881	6.718	44.032	1.881	6.718	44.032	2.683	9.581	36.263
4	1.553	5.545	49.576	1.553	5.545	49.576	2.669	9.532	45.795
5	1.171	4.183	53.759	1.171	4.183	53.759	1.657	5.919	51.715
6	1.075	3.838	57.598	1.075	3.838	57.598	1.647	5.883	57.598

Método de extracción: análisis de componentes principales.

En la tabla 13 se presenta la Matriz de Componentes Rotados de los seis componentes de la escala de Motivación de Logro.

Tabla 13 Matriz de componentes rotado

	Componente					
	1	2	3	4	5	6
¿Cuánto interés tienes en sacar buenas calificaciones en tus estudios?	.744					
¿Qué tan importante son para ti las buenas calificaciones?	.695					
¿Cuántas ganas tienes de aprender de tus materias?	.668					
¿Cuánto interés tienes por estudiar tus materias?	.660					
¿Cuánta satisfacción te proporciona estudiar tus materias?	.580					

¿Cuánto esfuerzo haces tú actualmente para sacar buenas calificaciones en tus materias?	.515	.508	
¿Cómo influyen los exámenes en aumentar o disminuir las calificaciones que mereces en tus materias?	.506		
¿Con que frecuencia terminas con éxito una tarea de las materias que has empezado?		.723	
¿Cuánta probabilidad de aprobar tus materias crees que tienes este semestre?		.669	
¿Cómo calificas tu propia capacidad para estudiar tus materias?		.636	
¿Cómo describes tu persistencia al no haber podido hacer una tarea en alguna materia o esta te salió mal?		.605	
¿Cuánta confianza tienes en sacar buenas calificaciones en tus materias?		.589	
¿Cuánta dificultad encuentras en las tareas que realizas en tus materias?		.550	
¿Cómo calificas las exigencias que te impones a ti mismo respecto de tus estudios?	.527	.546	
¿Cuánta influencia tienen tus profesores sobre tu persistencia en las áreas difíciles de tus clases?			.783

¿Cuánta influencia tienen tus profesores sobre el mejoramiento de tus habilidades para aprender en tus materias?	.776	
¿Cuánta influencia tienen tus profesores sobre tu compromiso para tener un buen desempeño en tus estudios?	.751	
¿Cómo describes el nivel de interacción que tienes con tus profesores en el trabajo desarrollado en tus materias?	.607	
¿Qué tanto influyen tus compañeros en el desempeño de tus materias?	.758	
¿Cuánta influencia tienen tus compañeros sobre tu persistencia en las tareas difíciles de tus materias?	.737	
¿Cuánta influencia tienen tus compañeros sobre tu compromiso para lograr un buen desempeño en tus materias?	.692	
¿Cuánta influencia tienen tus compañeros sobre el mejoramiento de tus habilidades para aprender en clases?	.657	
¿Cómo describes el nivel de interacción que tienes con tus compañeros en el trabajo desarrollado en clase?	.416	.413

¿Cuánta importancia le das a la colaboración entre compañeros para estudiar y realizar las tareas de tus materias?	.640
¿Cuánta satisfacción te produce que tus compañeros tengan tan buenas notas como tú en las diferentes materias?	.597
¿Qué tan justas son tus calificaciones del semestre anterior con lo que tu merecías?	.733
¿Cómo relacionas las calificaciones que obtuviste y las calificaciones que esperabas obtener en el semestre anterior?	.665
¿Cuál es el grado de satisfacción que tienes en relación con tus calificaciones del semestre anterior?	.654

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.^a

a. La rotación ha convergido en 7 iteraciones.

Para la escala de Hábitos de Estudio se obtuvieron dos factores denominados: a) Capacidad/Motivación, b) Estrategia Metacognitiva.

En la tabla 14 se puede observar que el coeficiente de Kaiser-Meyer-Olkin KMO (.891) que se presenta normalidad en la muestra de la escala de Autorregulación (Hábitos de Estudio), y que esta es significativa $p=.000$.

Tabla 14 KMO y prueba de Barlett para la escala de Hábitos de Estudio.

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.			.891
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado		967.23
	gl		55
	Sig.		.000

En la tabla 15 se puede observar que hay 2 componentes que explican el 49.50% del total de la varianza.

Tabla 15 Varianza total explicada de la escala de Hábitos de Estudio.

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	4.436	40.323	40.323	4.436	40.323	40.323	2.799	25.442	25.442
2	1.010	9.177	49.501	1.010	9.177	49.501	2.646	24.058	49.501

Método de extracción: análisis de componentes principales.

En la tabla 16 se presenta la Matriz de Componentes Rotados de los dos componentes de la escala de Hábitos de Estudio.

Tabla 16 Matriz de componentes rotado de la escala de Hábitos de Estudio.

	Componente	
	1	2
Soy capaz de hacer la mayoría de mis tareas	.746	
Al terminar de hacer una tarea, la reviso.	.709	
Lo que más me gusta al hacer la tarea, es poder entender el tema.	.651	
Me gusta hacer todas mis tareas.	.644	
Mientras hago mi tarea me fijo si me está quedando bien.	.520	
Para ayudarme a hacer la tarea, elaboro dibujos, esquemas o cuadros.	.446	
Apunto mis tareas para no olvidar que las tengo que hacer.	.428	
Tengo una estrategia para recordar llevar a la escuela las tareas que hice.		.820
Aunque tenga mucha tarea me organizo.		.772
Hago un plan para hacer mis tareas.		.733
Los maestros que dejan bastante tarea son buenos maestros.		.523

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.^a

a. La rotación ha convergido en 3 iteraciones.

Para la escala de Clima Escolar se obtuvieron cinco factores denominados: a) Interacción con el Profesor, b) Actitud hacia la clase, c) Actitud del Profesor, d) Interacción alumno-alumno, e) Rol del Maestro.

En la tabla 17 se muestra el coeficiente de Kaiser-Meyer-Olkin KMO (.774) que hay una normalidad en la de la escala de Clima Escolar y que esta es significativa $p=.000$.

Tabla 17 KMO y prueba de Barlett de la escala de Clima Escolar.

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.			.774
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado		1999.65
	gl		43
	Sig.		.000

En la tabla 18 se puede observar que hay 5 componentes que explican el 42.40% del total de la varianza.

Tabla 18 varianza total explicada de la escala de Clima Escolar.

Compon ente	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	4.417	14.725	14.725	4.417	14.725	14.725	3.555	11.849	11.849
2	3.366	11.220	25.944	3.366	11.220	25.944	2.790	9.301	21.151
3	2.089	6.964	32.909	2.089	6.964	32.909	2.466	8.221	29.372
4	1.527	5.090	37.998	1.527	5.090	37.998	2.075	6.918	36.289
5	1.322	4.406	42.404	1.322	4.406	42.404	1.834	6.115	42.404

Método de extracción: análisis de componentes principales.

En la tabla 19 se muestra la Matriz de Componentes Rotados de los cinco componentes de la muestra de alumnos y clima escolar.

Tabla 19 Matriz de componentes rotado de la escala de clima escolar.

Matriz de componente rotado^a					
	Componente				
	1	2	3	4	5
Las clases están muy bien organizadas.	.694				
Los profesores hacen más de lo que debe para ayudar a los alumnos.	.651				
Los profesores muestran interés personal por los alumnos.	.579				
Si un alumno no cumple con una norma en clases, seguro será castigado.	.560				
En clases casi todos presentan realmente atención a lo que dice el profesor.	.527				
En las clases siempre se están introduciendo nuevas ideas.	.518				
Casi todo el tiempo de clase se dedica a la lección del día.	.478				
Los profesores dicen lo que le pasar al alumno si no cumple las normas de clase.					
En la escuela hay un conjunto de normas claras que los alumnos tienen que cumplir.					
Los alumnos en clases pasan mucho tiempo jugando.		.691			
Los compañeros de clase "están en las nubes"		.678			
Con frecuencia los alumnos pasan el tiempo deseando que acabe la clase.		.664			

Los alumnos ponen interés en las en clases.		-539
Los alumnos se esfuerzan mucho por obtener las mejores notas.		-473
En clases los alumnos hacen tareas muy diferentes de unos días a otros.		
En general, los profesores no son estrictos.		.622
Los profesores parecen más un amigo que una autoridad.		.617
A menudo dedicamos mucho tiempo a discutir actividades sin relación con la materia de clase.		.592
En las clases que yo tomo los maestros cambian mucho las normas que debemos cumplir.		.513
En clases no se ensayan nuevos o diferentes métodos de enseñanza.		.467
En las clases que tomo los alumnos casi siempre están callados.	.412	.429
Se espera que los alumnos hagan sus tareas escolares solamente en clases.		
En clases, los alumnos llegan a conocerse unos a otros.		.673
En mi escuela los estudiantes no están interesados en llegar a conocer a sus compañeros.		-.580
Las clases permiten que se hagan muchas amistades.		.550
En clases fácilmente se forman grupos para realizar proyectos o tareas.		
En la escuela los alumnos no se sienten presionados para competir entre ellos.		

Los profesores dedican poco tiempo a hablar con los alumnos.	.742
En las clases que yo tomo los maestros ponen pocas normas que cumplir.	.502
Algunos alumnos siempre tratan de ser los primeros en responder.	.432

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.^a

a. La rotación ha convergido en 13 iteraciones.

Para la escala de Clima Familiar se obtuvieron cinco factores denominados: a) Interacción Familiar Positiva, b) Interacción Familiar Negativa, c) Independencia Familiar, d) Religiosidad y e) Socialización de la Familia.

En la tabla 20 se muestra el coeficiente de Kaiser-Meyer-Olkin KMO (.735) que hay normalidad en la muestra de la escala de Clima Familiar y que esta es significativa $p=.000$.

Tabla 20 KMO y prueba de Barlett de la escala de Clima Familiar.

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		.735
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	1796.73
	gl	43
	Sig.	.000

En la tabla 21 se puede observar que hay 5 componentes que explican el 39.97% del total de la varianza.

Tabla 21 varianza total explicada de la escala de Clima Familiar.

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	4.179	13.928	13.928	4.179	13.928	13.928	3.672	12.240	12.240
2	3.001	10.003	23.931	3.001	10.003	23.931	2.608	8.692	20.933
3	1.839	6.131	30.063	1.839	6.131	30.063	2.248	7.494	28.427
4	1.607	5.356	35.419	1.607	5.356	35.419	1.916	6.386	34.812
5	1.368	4.561	39.979	1.368	4.561	39.979	1.550	5.167	39.979

Método de extracción: análisis de componentes principales.

En la tabla 22 se muestra la Matriz de Componentes Rotado de los cinco componentes de la escala de Clima Familiar.

Tabla 22 Matriz de componentes rotado de la escala de Clima Familiar.

	Componente				
	1	2	3	4	5
Todos nos esforzamos mucho en lo que hacemos en casa.	.689				
En mi familia nos ayudamos y apoyamos realmente unos a otros.	.666				
Para mi familia es muy importante triunfar en la vida.	.598				
En mi casa somos muy ordenados y limpios.	.596				
En mi familia es muy importante aprender algo nuevo o diferente	.594				
En casa hablamos abiertamente de lo que nos parece o queremos.	.562				
Las actividades de nuestra familia se planifican cuidadosamente.	.521				
En mi familia tenemos situaciones en las que debemos reunirnos de forma obligatoria todos.	.482				
Creemos que es importante ser los mejores en cualquier cosa que hagamos.					
Cuando me quejo de algo que me molesta se enojan en mi familia.		.648			
En mi casa una sola persona toma la mayoría de decisiones.		.626			

En general ningún miembro de la familia decide por su cuenta.	.528	
En mi casa a veces los miembros de la familia discutimos y nos enojamos tanto que golpeamos o rompemos cosas.	.493	
En nuestra familia a veces discutimos.	.449	
En casa solo estamos pasando el rato.	.446	
Los miembros de la familia guardan, a menudo, sentimientos para sí mismos.	.445	
Para nosotros no es importante el dinero que gane cada uno.	.642	
En mi familia cada uno decide sus propias cosas.	.636	
En mi familia nos esforzamos mucho para mantener la independencia de cada uno.	.496	
En mi casa, muchas veces resulta difícil encontrar las cosas cuando las necesitamos.	.481	
En nuestra familia hay muy pocas normas que cumplir.	.475	
A menudo hablamos de temas políticos o sociales.		
A menudo hablamos del sentido religioso de la Navidad, Pascua y otras fiestas.		.691
Los miembros de mi familia asistimos con bastante regularidad a los cultos de la Iglesia, templo, etc.		.588

En mi casa no rezamos en familia.	-480
Alguien de mi familia practica habitualmente deportes: futbol, basquetbol, etc.	.419
Pasamos en casa la mayor parte de nuestro tiempo libre.	-.560
Frecuentemente vienen amigos a comer a casa o a visitarnos.	.559
Casi nunca asistimos a funciones de cine, teatro o conciertos de música.	-.450
En mi familia casi nunca mostramos abiertamente nuestro enojo.	

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.^a

a. La rotación ha convergido en 19 iteraciones.

4.3 Análisis de varianza para contrastar las variables extraídas con la variable calificación de SIASE directa.

En el siguiente apartado se presentan los resultados de los análisis de correlación con las variables extraídas a través de los análisis factoriales de las diferentes escalas.

Tabla 23 ANOVA de las variables extraídas en relación con Calificaciones de SIASE

		N	Media	Desviación típica	F	Sig
INTERES Y ESFUERZO	menor de 70	70	-.4082030	.95984396	16.083	.000
	de 70 a 89	199	.0738615	.93892192		
	de 90 a 100	15	1.0217219	.84469883		
	Total	284	.0051058	.98847017		
CAPACIDAD Y ESFUERZO	menor de 70	70	.2184858	.95040981	2.298	.102
	de 70 a 89	199	-.0448100	.96457151		
	de 90 a 100	15	-.2001223	1.08613492		
	Total	284	.0118837	.97197925		
INFLUENCIA DEL PROFESOR	menor de 70	70	-.3750191	1.11359596	7.531	.001
	de 70 a 89	199	.0954665	.92319491		
	de 90 a 100	15	.4460203	1.15935516		
	Total	284	-.0019831	1.00840738		
INFLUENCIA COMPAÑEROS	menor de 70	70	-.3255531	1.09676137	6.112	.003
	de 70 a 89	199	.0918430	.96252410		
	de 90 a 100	15	.4444807	.86311965		
	Total	284	.0075889	1.01038949		
INTERACCION COLABORATIVA PARES	menor de 70	70	.1023561	1.03414845	.385	.681
	de 70 a 89	199	-.0118764	.96274823		
	de 90 a 100	15	-.0585631	1.18715209		
	Total	284	.0138136	.99077963		
SATISFACCION CALIFICACIONES	menor de 70	70	-.0772448	1.25802622	.440	.644
	de 70 a 89	199	.0271962	.89594790		
	de 90 a 100	15	.1448695	.72788115		
	Total	284	.0076688	.98830774		
CAPACIDAD/MOTIVACION	menor de 70	70	-.2955062	1.04830605	6.926	.001
	de 70 a 89	199	.0590294	.94920185		
	de 90 a 100	15	.6397247	.77152656		
	Total	284	.0023144	.98665823		
EST METACOGNITIVA	menor de 70	70	.0224227	1.11358506		

		de 70 a 89	199	-.0436065	.99074599		
		de 90 a 100	15	.3129257	.68386303	.913	.402
		Total	284	-.0085008	1.00936706		
		menor de 70	70	.0114822	1.12860412		
INTERACCION CON EL		de 70 a 89	199	.0138245	.93190976	.083	.920
PROFESOR		de 90 a 100	15	.1205087	1.07956980		
		Total	284	.0188819	.98813320		
		menor de 70	70	.0297474	1.10802224		
ACTITUD HACIA LA		de 70 a 89	199	.0015232	.96670536	.222	.801
CLASE		de 90 a 100	15	-.1606162	1.00759193		
		Total	284	-.0000838	1.00248768		
		menor de 70	70	.0168522	1.08217180		
ACTITUD DEL		de 70 a 89	199	.0226470	.97759176		
PROFESOR		de 90 a 100	15	-.0933311	.80391620	.095	.910
		Total	284	.0150931	.99338308		
		menor de 70	70	.0373062	.95388497		
INTERACCION		de 70 a 89	199	-.0377901	1.03384373	417	.660
ALUMNO-ALUMNO		de 90 a 100	15	.1812910	1.03053179		
		Total	284	-.0077093	1.01253179		
		menor de 70	70	.3064506	1.17243613		
ROL DEL MAESTRO		de 70 a 89	199	-.1217319	.95482593		
		de 90 a 100	15	.1447720	.88864812		
		Total	284	-.0021180	1.02315000	4.825	.009
		menor de 70	70	-.0810773	1.13377927		
INTERACCION	FAM	de 70 a 89	199	.0099701	.98018745		
POSITIVA		de 90 a 100	15	.2465106	.95910271	.670	.513
		Total	284	.0000222	1.01785840		
		menor de 70	70	.3621904	1.16236222		
INTERACCION	FAM	de 70 a 89	199	-.0854125	.95326902	6.830	.001
NEGATIVA		de 90 a 100	15	-.4521071	.77957565		
		Total	284	.0055445	1.02159019		
		menor de 70	70	.1386938	1.17501152		
INDEPENDENCIA		de 70 a 89	199	-.0521173	.92003108	.958	.385
FAMILIAR		de 90 a 100	15	-.0299287	1.03815316		
		Total	284	-.0039144	.99441605		
		menor de 70	70	-.1130957	1.05952629		
RELIGIOSIDAD		de 70 a 89	199	.0307703	.98009944		
		de 90 a 100	15	.2428560	1.20691303	.954	.386
		Total	284	.0065121	1.01230287		
SOCIALIZACION DE LA		menor de 70	70	.0484898	.98572005		

FAMILIA	de 70 a 89	199	.0377865	.95830487		
	de 90 a 100	15	-.0515961	.95929572	.068	.934
	Total	284	.0357037	.96197398		

Se puede observar como la variable Calificación de SIASE en relación con la variable Interés y esfuerzo presenta un nivel de significancia de (0.00) el cual es considerado como alto, de igual forma la variable Interacción con el profesor tiene un nivel de significancia alto (0.001), la variable Influencia de los compañeros tiene un nivel de significancia alto (.003), la variable Capacidad/Motivación se observa un nivel de significancia alto (00.1), la variable Interacción familiar positiva presenta un nivel de significancia alto (.001)

Se realizó un análisis de varianza (ANOVA) con el objetivo de comparar los grupos de alumnos en función de sus calificaciones de SIASE con respecto a la variable Motivación de logro. La tabla 24 nos muestra los resultados del análisis.

Tabla 24 ANOVA de las calificaciones de SIASE con la escala de Motivación de Logro.

		N	Media	Desviación típica	F	Sig
	menor de 69	70	2.9571	1.45896		
¿Cuál es el grado de satisfacción que tienes en relación con tus calificaciones del semestre anterior?	de 70 a 79	83	3.4819	1.24314	18.016	.000
	de 80 a 89	116	4.1552	.97449		
	de 90 a 100	15	4.6000	1.24212		
	Total	284	3.6866	1.30656		
¿Cómo relacionas las calificaciones que obtuviste y las calificaciones que esperabas obtener en el semestre anterior?	menor de 69	70	3.1286	1.28448	4.869	.003
	de 70 a 79	83	3.4217	1.13825		
	de 80 a 89	116	3.6207	.91988		
	de 90 a 100	15	4.1333	1.18723		
Total	284	3.4683	1.11956			
¿Qué tan justas son tus calificaciones del semestre anterior con lo que tu merecías?	menor de 69	70	3.8143	1.14579	2.357	.072
	de 70 a 79	83	3.9157	1.05003		
	de 80 a 89	116	4.1207	1.00568		
	de 90 a 100	15	4.4667	1.12546		
Total	284	4.0035	1.06833			
¿Cuánto esfuerzo haces tu actualmente para sacar buenas calificaciones en tus materias?	menor de 69	70	3.8286	1.00681	4.141	.007
	de 70 a 79	83	4.0000	1.02410		
	de 80 a 89	116	4.1379	1.02063		
	de 90 a 100	15	4.8000	1.08233		
Total	284	4.0563	1.03831			
¿Cuánta confianza tienes en sacar buenas calificaciones en tus materias?	menor de 69	70	3.7143	1.11827	8.920	.000
	de 70 a 79	83	3.8313	1.03381		
	de 80 a 89	116	4.1466	1.05710		
	de 90 a 100	15	5.1333	.83381		
Total	284	4.0000	1.09931			
¿Cuánta dificultad encuentras en las tareas que realizas en tus materias?	menor de 69	70	2.6714	.97388	6.482	.000
	de 70 a 79	83	3.2892	.90433		
	de 80 a 89	116	3.2328	1.12178		
	de 90 a 100	15	3.5333	1.12546		
Total	284	3.1268	1.05575			

	menor de 69	70	3.9571	.98445		
¿Cuánta probabilidad de aprobar tus	de 70 a 79	83	4.2410	1.03111	20.235	.000
materias crees que tienes este	de 80 a 89	116	4.7845	.93069		
semestre?	de 90 a 100	15	5.6667	.48795		
	Total	284	4.4683	1.05119		
	menor de 69	70	3.4714	.92817		
¿Cómo calificas tu propia capacidad	de 70 a 79	83	3.9157	.91338	14.251	.000
para estudiar tus materias?	de 80 a 89	116	4.2241	.72335		
	de 90 a 100	15	4.5333	.74322		
	Total	284	3.9648	.89294		
	menor de 69	70	4.9000	1.05157		
¿Qué tan importante son para ti las	de 70 a 79	83	4.9880	1.06489		
buenas calificaciones?	de 80 a 89	116	5.1983	.95298	2.002	.114
	de 90 a 100	15	5.4000	.91026		
	Total	284	5.0739	1.01481		
	menor de 69	70	2.9143	1.24810		
¿Qué tanto influyen tus compañeros en	de 70 a 79	83	3.1928	1.09831		
el desempeño de tus materias?	de 80 a 89	116	3.0862	1.25503	1.582	.194
	de 90 a 100	15	3.6000	1.18322		
	Total	284	3.1021	1.20956		

Se observa diferencias significativas en lo que se refiere a: la satisfacción de las calificaciones obtenidas en el semestre anterior (.000), en este sentido los alumnos con calificaciones altas se encuentran muy satisfechos con sus calificaciones, en contraste los alumnos con calificaciones reprobatorias se encuentran más o menos satisfechos con sus calificaciones.

Por otro lado se observan diferencias significativas en las calificaciones obtenidas y las calificaciones que se esperaban obtener el semestre anterior (.003), los alumnos que obtuvieron calificaciones altas manifiestan que si concuerdan las calificaciones que esperaban obtener con las que obtuvieron, en contraste los alumnos con calificaciones reprobatorias manifiestan que sus calificaciones son más o menos lo que esperaban obtener.

Se encontraron diferencias significativas en cuanto al esfuerzo por sacar buenas calificaciones (.007), los alumnos con calificaciones altas mencionan realizar mucho esfuerzo por sacar buenas calificaciones, por otro lado los alumnos con bajas calificaciones mencionan que si se esfuerzan por obtener buenas calificaciones.

Por otro lado se encontraron diferencias significativas en lo referente a la confianza en sacar buenas calificaciones (.000), los alumnos con calificaciones altas mencionan tener mucha confianza en sacar buenas calificaciones, los alumnos con bajas calificaciones mencionan tener confianza en sacar buenas calificaciones.

Se observaron diferencias significativas en lo referente a la dificultad de realizar las tareas (.000), los alumnos con calificaciones altas mencionan que es fácil realizar sus tareas, en contraste los alumnos con bajas calificaciones mencionan que realizar sus tareas es más o menos difícil.

Se observaron diferencias significativas en lo referente a la probabilidad de aprobar sus materias (.000), donde los alumnos con calificaciones altas mencionan tener absoluta probabilidad de aprobar sus materias, en contraste los alumnos con bajas calificaciones mencionan que es probable que aprueben sus materias.

Se encontraron diferencias significativas en lo referente a como calificas tu capacidad para estudiar tus materias (.000), donde los alumnos con calificaciones altas mencionan tener muy buena capacidad de aprobar sus materias, en contraste los alumnos con bajas calificaciones mencionan tener más o menos mala capacidad para estudiar sus materias.

En la tabla 24a se continuó con el análisis de varianza de las calificaciones de SIASE en función de la escala de Motivación de Logro.

Tabla 24a ANOVA de las calificaciones de SIASE con la escala de Motivación de Logro.

		N	Media	Desviación típica	F	Sig.
¿Cuánto interés tienes por estudiar tus materias ?	menor de 69	70	4.4000	1.01296	3.381	.019
	de 70 a 79	83	4.5904	1.03636		
	de 80 a 89	116	4.6983	.99756		
	de 90 a 100	15	5.2667	1.03280		
	Total	284	4.6232	1.02734		
¿Qué tanto influyen tus maestros en el desempeño en tus materias?	menor de 69	70	3.6571	1.28408	.517	.671
	de 70 a 79	83	3.7108	1.25455		
	de 80 a 89	116	4.1810	4.84472		
	de 90 a 100	15	4.0000	1.25357		
	Total	284	3.9049	3.24524		
¿Cuánta satisfacción te proporciona estudiar tus materias?	menor de 69	70	4.1143	1.14895	1.861	.136
	de 70 a 79	83	4.1928	1.10936		
	de 80 a 89	116	4.4052	1.07119		
	de 90 a 100	15	4.6667	.72375		
	Total	284	4.2852	1.09270		
¿Cómo influyen los exámenes en aumentar o disminuir las calificaciones que mereces en tus materias?	menor de 69	70	3.9000	1.06526	.519	.670
	de 70 a 79	83	3.7831	1.09375		
	de 80 a 89	116	3.9569	1.11427		
	de 90 a 100	15	4.0667	1.38701		
	Total	284	3.8979	1.10897		
¿Cuánto interés tienes en sacar buenas calificaciones en tus estudios?	menor de 69	70	4.9429	1.04792	2.907	.035
	de 70 a 79	83	5.1446	.92568		
	de 80 a 89	116	5.3103	.83836		
	de 90 a 100	15	5.4667	.63994		
	Total	284	5.1796	.92060		
¿Cómo describes tu persistencia al no haber podido hacer una tarea en alguna materia o esta te salió mal?	menor de 69	70	3.7571	1.30146	9.171	.000
	de 70 a 79	83	3.9036	1.19567		
	de 80 a 89	116	4.4655	1.09092		
	de 90 a 100	15	5.0000	1.13389		
	Total	284	4.1549	1.22861		
¿Cómo calificas las exigencias que te impones a ti mismo respecto de tus estudios?	menor de 69	70	3.8143	1.01143	7.762	.000
	de 70 a 79	83	3.8795	1.17284		
	de 80 a 89	116	4.3362	1.02951		

	de 90 a 100	15	4.9333	1.03280		
	Total	284	4.1056	1.10705		
	menor de 69	70	4.4143	5.19055		
¿Cómo describes tu conducta cuando tienes un problema difícil de tus materias?	de 70 a 79	83	4.0482	1.18840	.997	.404
	de 80 a 89	116	4.4655	.96397		
	de 90 a 100	15	5.2667	.59362		
	Total	284	4.3732	2.72952		
	menor de 69	70	4.0571	1.28408		
¿Cuánta importancia le das a la colaboración entre compañeros para estudiar y realizar las tareas de tus materias?	de 70 a 79	83	3.6627	1.18195	3.456	.017
	de 80 a 89	116	4.1207	1.03969		
	de 90 a 100	15	4.4000	1.12122		
	Total	284	3.9859	1.16477		
	menor de 69	70	4.7571	.93925		
	de 70 a 79	83	4.6145	1.03395		
¿Cuántas ganancias tienes de aprender de tus materias?	de 80 a 89	116	4.9310	.93923	4.191	.006
	de 90 a 100	15	5.4667	.63994		
	Total	284	4.8239	.97168		

La tabla anterior nos muestra los componentes de la variable motivación de logro que mostraron diferencias significativas en contraste con la variable calificaciones de SIASE.

Se observaron diferencias significativas en la variable interés por estudiar tus materias (.019), donde los alumnos con promedios altos mencionan tener mucho interés en estudiar sus materias, en contraste los alumnos con bajas calificaciones mencionan tener interés por estudiar sus materias.

Por otro lado se observaron diferencias significativas en la variable interés por sacar buenas calificaciones (.035), donde los alumnos con calificaciones altas mostraron tener mucho interés en sacar buenas calificaciones, en contraste los alumnos con bajas calificaciones mostraron tener interés en sacar buenas calificaciones.

Se observaron diferencias significativas en la variable como describes tu persistencia al no haber podido hacer una tarea (.000), donde los alumnos con calificaciones altas mencionan hacer un esfuerzo en hacer la tarea, en contraste los alumnos con bajas calificaciones mencionan simplemente hacer la tarea.

Se observaron diferencias significativas en la variable la exigencia que te pones a ti mismo en tus estudios (.000), los alumnos con calificaciones altas mencionaron ponerse un exigencia alta, en contraste los alumnos con bajas calificaciones mencionan ponerse una exigencia normal en sus estudios.

Se observaron diferencias significativas en la variable la importancia a la colaboración entre compañeros para estudiar (.017), donde los alumnos con calificaciones altas mencionan que si le dan importancia a la colaboración entre compañeros, en contraste los alumnos con calificaciones regulares mencionan que más o menos le dan importancia a la colaboración entre compañeros.

Se observaron diferencias significativas en la variable cuantas ganas tienes de aprender de tus materias (.006), donde los alumnos con calificaciones altas tiene muchas ganas en aprender de sus materias, en contraste los alumnos con calificaciones regulares mencionan tener ganas de aprender de sus materias.

En la tabla 24b se continúa con el análisis de varianza de las calificaciones de SIASE en función de la escala de Motivación de Logro.

Tabla 24b ANOVA de las calificaciones de SIASE con la escala de Motivación de Logro.

		N	Media	Desviación típica	F	Sig.
¿Cuánta satisfacción te produce que tus compañeros tengan tan buenas notas como tú en las diferentes materias?	menor de 69	70	3.9286	1.47758	1.498	.215
	de 70 a 79	83	4.0000	1.45669		
	de 80 a 89	116	4.2586	1.29293		
	de 90 a 100	15	4.5333	1.06010		
	Total	284	4.1162	1.38284		
¿Con que frecuencia terminas con éxito una tarea de las materias que has empezado?	menor de 69	70	3.9571	1.05550	22.398	.000
	de 70 a 79	83	4.1446	.92568		
	de 80 a 89	116	4.8017	.81529		
	de 90 a 100	15	5.4667	.51640		
	Total	284	4.4366	.99798		
¿Cuánta influencia tienen tus compañeros sobre tu persistencia en las tareas difíciles de tus materias?	menor de 69	70	3.4000	1.33406	.723	.539
	de 70 a 79	83	3.5181	1.17246		
	de 80 a 89	116	3.4655	1.33469		
	de 90 a 100	15	3.9333	1.48645		
	Total	284	3.4894	1.29551		
¿Cuánta influencia tienen tus compañeros sobre tu compromiso para lograr un buen desempeño en tus materias?	menor de 69	70	3.1286	1.33971	1.246	.293
	de 70 a 79	83	3.1807	1.15974		
	de 80 a 89	116	3.2845	1.31748		
	de 90 a 100	15	3.8000	1.26491		
	Total	284	3.2430	1.27802		
¿Cuánta influencia tienen tus compañeros sobre el mejoramiento de tus habilidades para aprender en clases?	menor de 69	70	3.2429	1.37720	.799	.496
	de 70 a 79	83	3.3976	1.29671		
	de 80 a 89	116	3.4397	1.36598		
	de 90 a 100	15	3.8000	1.20712		
	Total	284	3.3979	1.33985		
¿Cómo describes el nivel de interacción que tienes con tus compañeros en el trabajo desarrollado en clase?	menor de 69	70	3.6857	1.18619	4.001	.008
	de 70 a 79	83	4.0241	1.16845		
	de 80 a 89	116	4.1810	1.03503		
	de 90 a 100	15	4.5333	.91548		
	Total	284	4.0317	1.12585		
¿Cuánta influencia tienen tus profesores sobre tu persistencia en las áreas difíciles de tus clases?	menor de 69	70	3.6000	1.35561	1.274	.284
	de 70 a 79	83	3.8554	1.19074		
	de 80 a 89	116	3.7328	1.34719		

	de 90 a 100	15	4.2667	1.27988		
	Total	284	3.7641	1.30397		
¿Cuánta influencia tienen tus profesores sobre tu compromiso para tener un buen desempeño en tus estudios?	menor de 69	70	3.5714	1.31404		
	de 70 a 79	83	3.5060	1.09737	2.904	.035
	de 80 a 89	116	3.7931	1.21238		
	de 90 a 100	15	4.4000	1.12122		
	Total	284	3.6866	1.21404		
¿Cuánta influencia tienen tus profesores sobre el mejoramiento de tus habilidades para aprender en tus materias?	menor de 69	70	4.0000	1.26262		
	de 70 a 79	83	3.8072	1.02954	1.275	.283
	de 80 a 89	116	3.8362	1.28499		
	de 90 a 100	15	4.4000	1.35225		
	Total	284	3.8979	1.21539		
¿Cómo describes el nivel de interacción que tienes con tus profesores en el trabajo desarrollado en tus materias?	menor de 69	70	3.4000	1.14715		
	de 70 a 79	83	3.6386	1.03096	2.560	.055
	de 80 a 89	116	3.7759	.99640		
	de 90 a 100	15	4.0667	1.43759		
	Total	284	3.6585	1.07964		

La tabla anterior nos muestra los componentes de la variable motivación de logro que mostraron diferencias significativas en contraste con la variable calificaciones de SIASE.

Se observaron diferencias significativas en relación con las variables, con que frecuencia terminas con éxito tus tareas (.000), donde los alumnos con calificaciones altas mencionan que muchas veces terminan con éxito sus tareas, en contraste los alumnos con bajas calificaciones mostraron que regularmente terminan con éxito sus tareas.

Se observaron diferencias significativas en la variable el nivel de interacción que tienes con tus compañeros en trabajos de la clase (.008), donde los alumnos con promedios altos mencionan tener mucha interacción con los compañeros, en contraste los alumnos con bajos promedios mencionan que si hay interacción con sus compañeros de clase.

Se observaron diferencias significativas en la variable la influencia de tus profesores sobre tu compromiso para tener buen desempeño en tus estudios (.035) donde los alumnos con promedios altos mencionan que si influyen los maestros sobre el compromiso de buen desempeño en clases, en contraste los alumnos con calificaciones aceptables mostraron que los maestros más o menos influyen en su desempeño en clases.

Se observaron diferencias significativas en la variable nivel de interacción con tu profesor en el desarrollo de tus materias (.055) donde los alumnos con promedios altos mencionaron que si hay interacción con el profesor para desarrollar sus materias, en contraste los alumnos con bajas calificaciones mencionan que más o menos hay interacción con el profesor.

Con el objetivo de comparar las calificaciones de SIASE respecto a la variable Hábitos de Estudio se realizó un análisis de varianza.

En la tabla 25 se observa el ANOVA de Calificaciones de SIASE en comparación con la variable Hábitos de Estudio.

Tabla 25 ANOVA de las calificaciones de SIASE con la variable de Hábitos de Estudio.

		N	Media	Desviación típica	F	Sig.
	menor de 69	70	3.4857	1.24810		
Apunto mis tareas para no olvidar que las tengo que hacer.	de 70 a 79	83	3.4217	1.22096	.489	.690
	de 80 a 89	116	3.6293	1.25477		
	de 90 a 100	15	3.4667	1.45733		
	Total	284	3.5246	1.25090		
Soy capaz de hacer la mayoría de mis tareas	menor de 69	70	3.6857	.89350	13.365	.000
	de 70 a 79	83	3.8795	.78705		
	de 80 a 89	116	4.1466	.71328		
	de 90 a 100	15	4.9333	.25820		
	Total	284	3.9965	.81721		
Al terminar de hacer una tarea, la reviso.	menor de 69	70	3.2000	1.26949	2.663	.048
	de 70 a 79	83	3.1205	1.26296		
	de 80 a 89	116	3.4741	1.16814		
	de 90 a 100	15	3.8667	.63994		
	Total	284	3.3239	1.21271		
Me gusta hacer todas mis tareas.	menor de 69	70	3.1143	1.08405	8.741	.000
	de 70 a 79	83	3.0723	1.16643		
	de 80 a 89	116	3.6810	1.14663		
	de 90 a 100	15	4.2000	.94112		
	Total	284	3.3908	1.17334		
Lo que más me gusta al hacer la tarea, es poder entender el tema.	menor de 69	70	3.4429	1.21149	4.994	.002
	de 70 a 79	83	3.7470	.99809		
	de 80 a 89	116	4.0172	.95992		
	de 90 a 100	15	4.1333	1.06010		
	Total	284	3.8028	1.06495		
Para ayudarme a hacer la tarea, elaboro dibujos, esquemas o cuadros.	menor de 69	70	2.9429	1.36079	.405	.750
	de 70 a 79	83	2.7470	1.28636		
	de 80 a 89	116	2.7931	1.16109		
	de 90 a 100	15	2.6667	1.23443		
	Total	284	2.8099	1.24936		

	menor de 69	70	4.0857	.98897		
Mientras hago mi tarea	de 70 a 79	83	3.8193	1.12775	2.369	.071
me fijo si me está	de 80 a 89	116	4.1379	.97710		
quedando bien.	de 90 a 100	15	4.4000	.50709		
	Total	284	4.0458	1.01648		
	menor de 69	70	2.3000	1.25513		
Los maestros que dejan	de 70 a 79	83	2.8554	1.27003	2.745	.043
bastante tarea son buenos	de 80 a 89	116	2.6638	1.21544		
maestros.	de 90 a 100	15	2.8667	1.30201		
	Total	284	2.6408	1.25730		
	menor de 69	70	2.9143	1.39089		
Hago un plan para hacer	de 70 a 79	83	3.2048	1.33215	3.042	.029
mis tareas.	de 80 a 89	116	3.4138	1.16521		
	de 90 a 100	15	3.7333	1.03280		
	Total	284	3.2465	1.28149		
	menor de 69	70	3.3714	1.29851		
Tengo una estrategia para	de 70 a 79	83	3.4458	1.22228	3.724	.012
recordar llevar a la	de 80 a 89	116	3.8362	1.14165		
escuela las tareas que	de 90 a 100	15	4.1333	1.12546		
hice.	Total	284	3.6232	1.22213		
	menor de 69	70	3.3143	1.26883		
	de 70 a 79	83	3.5422	1.19247		
Aunque tenga mucha	de 80 a 89	116	3.9741	.99966	7.056	.000
tarea me organizo.	de 90 a 100	15	4.3333	1.11270		
	Total	284	3.7042	1.16963		

La tabla anterior nos muestra los componentes de la variable hábitos de estudio que mostraron diferencias significativas en contraste con la variable calificaciones de SIASE.

Se observaron diferencias significativas en relación con las variables, soy capaz de hacer la mayoría de mis tareas (.000), donde los alumnos con calificaciones altas mencionan que se sienten muy capaces de hacer bien sus tareas, en contraste los alumnos con bajas calificaciones mencionan que se sienten capaces de hacer bien sus tareas.

Se observaron diferencias significativas en relación con la variable al terminar de hacer una tarea la reviso (.048), don de los alumnos con calificaciones altas mencionan que cuando terminan una tarea la revisan, en contraste los alumnos con bajas calificaciones no están seguros de revisar sus tareas al terminar estas.

Se observaron diferencias significativas en la variable me gusta hacer todas mis tareas (.000), donde los alumnos con calificaciones altas mencionan que les gusta hacer todas sus tareas, en contraste los alumnos con bajas calificaciones mencionaron que no están seguros si les gusta hacer todas sus tareas.

Se observaron diferencias significativas en la variable lo que más me gusta al hacer la tarea es poder entender el tema (.002), los alumnos con calificaciones altas puntuaron mejor en el sentido de que les gusta hacer las tareas para entender los temas, en contraste los alumnos con bajas calificaciones puntuaron más alto en que no están seguros de que les guste hacer las tareas para entender los temas.

Se observaron diferencias significativas en la variable, los maestros que dejan bastante tarea son buenos maestros (.043), los alumnos con calificaciones altas mencionaron que no están seguros que los mejores maestros sean aquellos que dejan bastante tarea, en contraste los alumnos con bajas calificaciones mencionan que no están de acuerdo de que los mejores maestros sean aquellos que dejan bastante tarea.

Se encontraron diferencias significativas en la variable hago un plan para hacer mis tareas (.029), los alumnos con calificaciones altas mencionaron que con frecuencia realizan un plan para hacer sus tareas, en contraste los alumnos con bajas calificaciones mencionan que no están seguros de realizar un plan para hacer sus tareas.

Se encontraron diferencias significativas en la variable tengo una estrategia para recordar llevar a la escuela las tareas que hice (.012), los alumnos con calificaciones altas mencionaron que con frecuencia tienen una estrategia para recordar llevar sus tareas a la escuela, en contraste los alumnos con bajas calificaciones no están seguros de realizar este tipo de estrategias.

Se encontraron diferencias significativas en la variable aunque tenga mucha tarea me organizo (.000), los alumnos con calificaciones altas mencionan que con frecuencia se organizan aunque tengan mucha tarea, en contraste los alumnos con bajas calificaciones mencionan que no están seguros de organizarse aunque tengan mucha tarea.

Con el objetivo de comparar las calificaciones de SIASE con respecto de la variable Clima Escolar se realizó un análisis de varianza.

En la tabla 26 se observa el ANOVA de calificaciones de SIASE en comparación con la escala de Clima Escolar.

Tabla 26 ANOVA de las calificaciones de SIASE con la escala de Clima Escolar

		N	Media	Desviación típica	F	Sig.
Los alumnos ponen interés en las en clases.	menor de 69	70	3.5571	.87866	.371	.774
	de 70 a 79	83	3.4217	.79818		
	de 80 a 89	116	3.4828	.76309		
	de 90 a 100	15	3.5333	.91548		
	Total	284	3.4859	.80840		
En clases, los alumnos llegan a conocerse unos a otros.	menor de 69	70	4.4000	.62322	1.960	.120
	de 70 a 79	83	4.1566	.75679		
	de 80 a 89	116	4.1379	.89342		
	de 90 a 100	15	4.0667	.79881		
	Total	284	4.2042	.79342		
Los profesores dedican poco tiempo a hablar con los alumnos.	menor de 69	70	3.3714	1.20592	1.852	.138
	de 70 a 79	83	3.0964	1.01950		
	de 80 a 89	116	3.0086	.99123		
	de 90 a 100	15	3.0000	.84515		
	Total	284	3.1232	1.05450		
Casi todo el tiempo de clase se dedica a la lección del día.	menor de 69	70	3.4714	1.07301	.416	.741
	de 70 a 79	83	3.5904	.91113		
	de 80 a 89	116	3.4569	.87866		
	de 90 a 100	15	3.4000	.82808		
	Total	284	3.4965	.93423		
En la escuela los alumnos no se sienten presionados para competir entre ellos.	menor de 69	70	3.4714	1.08643	.370	.775
	de 70 a 79	83	3.3253	.96409		
	de 80 a 89	116	3.3793	1.00135		
	de 90 a 100	15	3.5333	.91548		
	Total	284	3.3944	1.00499		
Las clases están muy bien organizadas.	menor de 69	70	3.4143	1.05628	.725	.538
	de 70 a 79	83	3.3133	.94904		
	de 80 a 89	116	3.4914	.89923		
	de 90 a 100	15	3.6000	1.05560		
	Total	284	3.4261	.96117		

En la escuela hay un conjunto de normas claras que los alumnos tienen que cumplir.	menor de 69	70	4.1286	.96190		
	de 70 a 79	83	4.1205	.87510	1.862	.136
	de 80 a 89	116	4.3621	.69026		
	de 90 a 100	15	4.2000	.67612		
	Total	284	4.2254	.82277		
En las clases que yo tomo los maestros ponen pocas normas que cumplir.	menor de 69	70	3.2571	1.08595		
	de 70 a 79	83	3.1205	.94220		
	de 80 a 89	116	3.0259	.89890	.903	.440
	de 90 a 100	15	3.0000	1.00000		
	Total	284	3.1092	.96515		
En las clases siempre se están introduciendo nuevas ideas.	menor de 69	70	3.7143	.98013		
	de 70 a 79	83	3.6747	.88495	1.230	.299
	de 80 a 89	116	3.7241	.97433		
	de 90 a 100	15	4.2000	1.52128		
	Total	284	3.7324	.98695		
Los compañeros de clase "están en las nubes"	menor de 69	70	3.3000	1.12095		
	de 70 a 79	83	3.3614	1.01907		
	de 80 a 89	116	3.0948	.95077	1.230	.299
	de 90 a 100	15	3.2000	1.20712		
	Total	284	3.2289	1.02981		

El análisis de varianza mostro que no hay diferencias significativas entre la percepción del clima escolar y las calificaciones de SIASE.

Se prosiguió con el análisis de varianza de calificaciones de SIASE y de la variable Clima Escolar.

En la tabla 26a se observa el ANOVA de calificaciones de SIASE en comparación de la variable Clima Escolar.

Tabla 26a ANOVA de las calificaciones de SIASE con la escala de Clima Escolar

		N	Media	Desviación típica	F	Sig.
En mi escuela los estudiantes no están interesados en llegar a conocer a sus compañeros.	menor de 69	70	2.4286	1.18654	1.396	.244
	de 70 a 79	83	2.6265	1.06737		
	de 80 a 89	116	2.3362	.95956		
	de 90 a 100	15	2.2667	.88372		
	Total	284	2.4401	1.04996		
Los profesores muestran interés personal por los alumnos.	menor de 69	70	3.2286	1.14425	.307	.820
	de 70 a 79	83	3.2651	1.00103		
	de 80 a 89	116	3.3103	.88871		
	de 90 a 100	15	3.0667	1.09978		
	Total	284	3.2641	.99680		
Se espera que los alumnos hagan sus tareas escolares solamente en clases.	menor de 69	70	2.7857	1.14072	.160	.923
	de 70 a 79	83	2.6627	1.09630		
	de 80 a 89	116	2.7241	1.05983		
	de 90 a 100	15	2.7333	1.22280		
	Total	284	2.7218	1.09452		
Los alumnos se esfuerzan mucho por obtener las mejores notas.	menor de 69	70	3.6429	1.04999	2.636	.050
	de 70 a 79	83	3.2289	.91499		
	de 80 a 89	116	3.3190	.91935		
	de 90 a 100	15	3.4667	1.06010		
	Total	284	3.3803	.96755		
En las clases que tomo los alumnos casi siempre están callados.	menor de 69	70	2.5143	1.21277	.416	.742
	de 70 a 79	83	2.5783	1.09456		
	de 80 a 89	116	2.4310	1.04027		
	de 90 a 100	15	2.6667	.72375		
	Total	284	2.5070	1.08473		
En las clases que yo tomo los maestros cambian mucho las normas que debemos cumplir.	menor de 69	70	2.6571	.86620	1.121	.341
	de 70 a 79	83	2.8554	1.10578		
	de 80 a 89	116	2.6034	1.00329		
	de 90 a 100	15	2.8000	.94112		
	Total	284	2.7007	1.00099		

	menor de 69	70	3.2000	1.14967		
Si un alumno no cumple	de 70 a 79	83	3.0964	1.04315	.797	.497
con una norma en clases,	de 80 a 89	116	3.1466	1.11320		
seguro será castigado.	de 90 a 100	15	2.7333	.70373		
	Total	284	3.1232	1.08424		
	menor de 69	70	3.4000	1.09545		
En clases los alumnos	de 70 a 79	83	3.5542	.92727	1.784	.150
hacen tareas muy diferentes	de 80 a 89	116	3.2586	.87597		
de unos días a otros.	de 90 a 100	15	3.2000	.67612		
	Total	284	3.3768	.94493		
	menor de 69	70	4.0429	.96962		
Con frecuencia los alumnos	de 70 a 79	83	3.9880	.94345	1.194	.312
pasan el tiempo deseando	de 80 a 89	116	3.9310	.95757		
que acabe la clase.	de 90 a 100	15	3.5333	1.18723		
	Total	284	3.9542	.97024		
	menor de 69	70	3.8286	1.10298		
Las clases permiten que se	de 70 a 79	83	3.7952	.99706	.835	.475
hagan muchas amistades.	de 80 a 89	116	3.9483	.86321		
	de 90 a 100	15	4.1333	.51640		
	Total	284	3.8838	.95326		

Donde se observa diferencia significativa en la variable los alumnos se esfuerzan mucho por obtener las mejores notas (.050), en este sentido los alumnos con calificaciones altas en el SIASE mencionan que no están de acuerdo ni en desacuerdo en que los alumnos se esfuercen mucho por obtener las mejores notas, en contraste los alumnos con bajas calificadoros en el SIASE mencionan que están de acuerdo en el sentido de que los alumnos se esfuerzan mucho por obtener las mejores notas.

Se continuó con el análisis de varianza de las calificaciones de SIASE y de la variable Clima Escolar.

En la tabla 26b se observa el ANOVA de calificaciones de SIASE en comparación con la variable clima escolar.

Tabla 26b ANOVA de las calificaciones de SIASE con la escala de Clima Escolar

		N	Media	Desviación típica	F	Sig.
Los profesores parecen más un amigo que una autoridad.	menor de 69	70	2.9286	1.17117	1.153	.328
	de 70 a 79	83	3.2048	.94687		
	de 80 a 89	116	2.9914	.96455		
	de 90 a 100	15	3.1333	.83381		
	Total	284	3.0458	1.00950		
A menudo dedicamos mucho tiempo a discutir actividades sin relación con la materia de clase.	menor de 69	70	2.8571	1.08060	1.332	.264
	de 70 a 79	83	3.1446	.97696		
	de 80 a 89	116	2.9052	1.00415		
	de 90 a 100	15	3.0667	.79881		
	Total	284	2.9718	1.00840		
Algunos alumnos siempre tratan de ser los primeros en responder.	menor de 69	70	3.6714	1.13854	.865	.460
	de 70 a 79	83	3.8313	.88095		
	de 80 a 89	116	3.7241	.97433		
	de 90 a 100	15	4.0667	.88372		
	Total	284	3.7606	.98705		
Los alumnos en clases pasan mucho tiempo jugando.	menor de 69	70	3.0714	1.23149	1.290	.278
	de 70 a 79	83	3.3735	1.03253		
	de 80 a 89	116	3.1034	1.05813		
	de 90 a 100	15	3.2667	1.22280		
	Total	284	3.1831	1.10648		
Los profesores dicen lo que le pasar al alumno si no cumple las normas de clase.	menor de 69	70	3.9857	.99990	.846	.469
	de 70 a 79	83	3.7470	.93500		
	de 80 a 89	116	3.8879	1.01100		
	de 90 a 100	15	3.7333	1.09978		
	Total	284	3.8627	.99049		
En general, los profesores no son estrictos.	menor de 69	70	2.8429	1.21149	.087	.967
	de 70 a 79	83	2.8193	.87156		
	de 80 a 89	116	2.8621	.92216		
	de 90 a 100	15	2.7333	1.16292		

	Total	284	2.8380	.99566		
	menor de 69	70	3.0286	1.25076		
En clases no se ensayan	de 70 a 79	83	3.1687	1.05714		
nuevos o diferentes métodos	de 80 a 89	116	2.9655	1.11067	.890	.447
de enseñanza.	de 90 a 100	15	2.7333	1.03280		
	Total	284	3.0282	1.12751		
	menor de 69	70	3.1714	1.08976		
En clases casi todos	de 70 a 79	83	3.1687	.99779		
presentan realmente	de 80 a 89	116	3.3534	.88715	.881	.451
atención a lo que dice el	de 90 a 100	15	3.4000	1.05560		
profesor.	Total	284	3.2570	.98080		
	menor de 69	70	3.6286	1.03799		
En clases fácilmente se	de 70 a 79	83	3.8434	.86224		
forman grupos para realizar	de 80 a 89	116	3.9052	.89422	1.733	.160
proyectos o tareas.	de 90 a 100	15	4.0667	.70373		
	Total	284	3.8275	.91811		
	menor de 69	70	3.2857	1.33126		
Los profesores hacen más de	de 70 a 79	83	3.5422	1.00367		
lo que debe para ayudar a	de 80 a 89	116	3.4138	.93315	1.713	.165
los alumnos.	de 90 a 100	15	2.9333	1.03280		
	Total	284	3.3944	1.07301		

El análisis de varianza mostro que no hay diferencias significativas entre la percepción del clima escolar y las calificaciones de SIASE.

Con el objetivo de comparar calificaciones de SIASE respecto de la variable Clima Familiar se realizó un análisis de varianza.

En la tabla 27 se observan el ANOVA de calificaciones de SIASE en comparación con la variable Clima familiar.

Tabla 27 ANOVA de calificaciones de SIASE con la escala de Clima Familiar

		N	Media	Desviación típica	F	Sig.
En mi familia nos ayudamos y apoyamos realmente unos a otros.	menor de 69	70	4.0286	1.07638	1.661	.176
	de 70 a 79	83	4.1325	.83770		
	de 80 a 89	116	4.3103	.83836		
	de 90 a 100	15	4.3333	.89974		
	Total	284	4.1901	.90880		
Los miembros de la familia guardan, a menudo, sentimientos para sí mismos.	menor de 69	70	3.5286	1.24786	2.385	.069
	de 70 a 79	83	3.2892	.95675		
	de 80 a 89	116	3.1638	.97752		
	de 90 a 100	15	2.9333	.79881		
	Total	284	3.2782	1.04497		
En nuestra familia a veces discutimos.	menor de 69	70	<u>3.7429</u>	1.12528	2.780	.041
	de 70 a 79	83	3.4217	1.16995		
	de 80 a 89	116	3.3534	1.05710		
	de 90 a 100	15	3.0000	1.00000		
	Total	284	3.4507	1.11576		
En general ningún miembro de la familia decide por su cuenta.	menor de 69	70	<u>3.3000</u>	1.19601	2.771	.042
	de 70 a 79	83	2.9880	.95629		
	de 80 a 89	116	2.8793	.98824		
	de 90 a 100	15	2.7333	1.16292		
	Total	284	3.0070	1.05332		
Creemos que es importante ser los mejores en cualquier cosa que hagamos.	menor de 69	70	3.6714	1.07301	.245	.865
	de 70 a 79	83	3.5301	1.11899		
	de 80 a 89	116	3.5431	1.17505		
	de 90 a 100	15	3.6000	1.18322		
	Total	284	3.5739	1.13013		
A menudo hablamos de temas políticos o sociales.	menor de 69	70	3.4571	6.25702	.423	.737
	de 70 a 79	83	3.0602	1.17234		
	de 80 a 89	116	2.9224	1.12018		
	de 90 a 100	15	2.8667	1.30201		

	Total	284	3.0915	3.25349		
	menor de 69	70	3.8857	1.09733		
	de 70 a 79	83	3.6265	1.04427		
Pasamos en casa la mayor parte de nuestro tiempo libre.	de 80 a 89	116	3.5517	1.06604	1.791	.149
	de 90 a 100	15	3.9333	.96115		
	Total	284	3.6761	1.06701		
	menor de 69	70	2.8143	1.32198		
Los miembros de mi familia asistimos con bastante regularidad a los cultos de la Iglesia, templo, etc.	de 70 a 79	83	3.0723	1.25701		
	de 80 a 89	116	2.8448	1.34231	.716	.543
	de 90 a 100	15	2.7333	1.48645		
	Total	284	2.8979	1.31858		
	menor de 69	70	3.0714	1.17117		
	de 70 a 79	83	3.1446	1.18046		
Las actividades de nuestra familia se planifican cuidadosamente.	de 80 a 89	116	3.0259	1.12258	.304	.822
	de 90 a 100	15	3.2667	1.09978		
	Total	284	3.0845	1.14647		
	menor de 69	70	3.0714	1.33320		
En mi familia tenemos situaciones en las que debemos reunirnos de forma obligatoria todos.	de 70 a 79	83	3.0000	1.15822	.146	.932
	de 80 a 89	116	3.1121	1.09363		
	de 90 a 100	15	3.0667	1.16292		
	Total	284	3.0669	1.17351		

Se observaron diferencias significativas en la variable en nuestra familia a veces discutimos (.041), en este sentido los alumnos con calificaciones altas en el SIASE mencionan que no están de acuerdo ni en desacuerdo de que n la familia a veces discuten, en contraste los alumnos con bajas calificaciones en el SIASE mencionan que están de acuerdo de que a veces se discute en familia.

Se observaron diferencias significativas en la variable en general ningún miembro de la familia decide por su cuenta (.042), los alumnos con calificaciones altas mencionan que están en desacuerdo en que ningún miembro de la familia decide por su cuenta, en contraste los alumnos con bajas calificaciones mencionan que no están de acuerdo ni en desacuerdo de que ningún miembro dela familia decide por su cuenta.

Continuando con el análisis de varianza de calificaciones de SIASE en comparación con la escala de Clima Familiar.

En la tabla 27a se puede observar el ANOVA de calificaciones de SIASE respecto de la variable Clima familiar.

Tabla 27a ANOVA de calificaciones de SIASE y de la escala de Clima Familiar

		N	Media	Desviación típica	F	Sig.
En casa solo estamos pasando el rato.	menor de 69	70	3.1571	1.13745	1.869	.135
	de 70 a 79	83	3.1205	1.10870		
	de 80 a 89	116	3.0000	1.06322		
	de 90 a 100	15	2.4667	.83381		
	Total	284	3.0458	1.09028		
En casa hablamos abiertamente de lo que nos parece o queremos.	menor de 69	70	3.7429	1.25900	.839	.473
	de 70 a 79	83	3.9157	1.07300		
	de 80 a 89	116	3.8534	1.00654		
	de 90 a 100	15	4.2000	.77460		
	Total	284	3.8627	1.08254		
En mi familia casi nunca mostramos abiertamente nuestro enojo.	menor de 69	70	2.8286	1.28505	1.535	.206
	de 70 a 79	83	3.0482	1.13593		
	de 80 a 89	116	2.7241	1.06800		
	de 90 a 100	15	2.6000	1.05560		
	Total	284	2.8380	1.14736		
En mi familia nos esforzamos mucho para mantener la independencia de cada uno.	menor de 69	70	3.2286	1.20592	.285	.836
	de 70 a 79	83	3.3735	1.05589		
	de 80 a 89	116	3.3017	.95298		
	de 90 a 100	15	3.2000	1.08233		
	Total	284	3.2993	1.05261		
Para mi familia es muy importante triunfar en la vida.	menor de 69	70	4.2714	.89962	.366	.778
	de 70 a 79	83	4.3253	.78256		
	de 80 a 89	116	4.3966	.75618		
	de 90 a 100	15	4.3333	.89974		
	Total	284	4.3415	.80605		
Casi nunca asistimos a funciones de cine, teatro o conciertos de música.	menor de 69	70	2.9857	1.35660	.278	.841
	de 70 a 79	83	2.8554	1.27960		
	de 80 a 89	116	3.0086	1.28872		
	de 90 a 100	15	3.0667	1.09978		
	Total	284	2.9613	1.28950		

	menor de 69	70	3.5429	1.31530		
Frecuentemente vienen	de 70 a 79	83	3.4699	1.01618		
amigos a comer a casa o a	de 80 a 89	116	3.1983	1.18849	1.535	.206
visitarnos.	de 90 a 100	15	3.4000	1.18322		
	Total	284	3.3732	1.17758		
	menor de 69	70	2.9857	1.47926		
En mi casa no rezamos en	de 70 a 79	83	2.7470	1.23805		
familia.	de 80 a 89	116	2.8276	1.37225	.390	.760
	de 90 a 100	15	2.8667	1.68466		
	Total	284	2.8451	1.37518		
	menor de 69	70	3.7429	1.12528		
En mi casa somos muy	de 70 a 79	83	3.5542	1.07355		
ordenados y limpios.	de 80 a 89	116	3.7500	.97691	1.527	.208
	de 90 a 100	15	4.1333	.91548		
	Total	284	3.7113	1.04378		
	menor de 69	70	<u>3.1429</u>	1.29978		
En nuestra familia hay muy	de 70 a 79	83	3.0964	1.10005		
pocas normas que cumplir.	de 80 a 89	116	2.6983	1.10509	3.898	.009
	de 90 a 100	15	2.4000	1.24212		
	Total	284	2.9085	1.17936		

Se observaron diferencias significativas en la variable En nuestra familia hay muy pocas normas que cumplir (.009), en este sentido los alumnos con calificaciones altas en el SIASE mencionan que están en desacuerdo en el sentido de que en familia hay muy pocas normas que cumplir, en contraste los alumnos con bajas calificaciones en el SIASE mencionan que no están de acuerdo ni en desacuerdo que en familia hay muy pocas normas que cumplir.

Se continuó realizando el análisis de varianza de las calificaciones de SIASE en comparación de la escala de Clima Familiar.

En la tabla 27b se observa el ANOVA de calificaciones de SIASE en comparación con la escala de Clima familiar.

Tabla 27b ANOVA de calificaciones de SIASE y de la escala de Clima Familiar.

		N	Media	Desviación típica	F	Sig.
Todos nos esforzamos mucho en lo que hacemos en casa.	menor de 69	70	3.8143	1.02565	1.067	.363
	de 70 a 79	83	3.7349	.98877		
	de 80 a 89	116	3.9397	.86767		
	de 90 a 100	15	4.0667	.70373		
	Total	284	3.8556	.93816		
Cuando me quejo de algo que me molesta se enojan en mi familia.	menor de 69	70	3.2000	1.37893	.487	.691
	de 70 a 79	83	2.9759	1.14738		
	de 80 a 89	116	2.9569	2.14027		
	de 90 a 100	15	2.7333	1.16292		
	Total	284	3.0106	1.66969		
En mi casa a veces los miembros de la familia discutimos y nos enojamos tanto que golpeamos o rompemos cosas.	menor de 69	70	<u>2.3857</u>	1.33289	4.630	.004
	de 70 a 79	83	2.1325	1.25689		
	de 80 a 89	116	1.7328	1.06614		
	de 90 a 100	15	2.0000	1.19523		
	Total	284	2.0246	1.22233		
En mi familia cada uno decide sus propias cosas.	menor de 69	70	3.1429	1.27729	.415	.742
	de 70 a 79	83	3.1687	1.09120		
	de 80 a 89	116	3.0086	1.04254		
	de 90 a 100	15	3.0000	1.30931		
	Total	284	3.0880	1.12912		
Para nosotros no es importante el dinero que gane cada uno.	menor de 69	70	3.5000	1.18872	.448	.719
	de 70 a 79	83	3.3012	.98445		
	de 80 a 89	116	3.3966	1.07039		
	de 90 a 100	15	3.4667	1.18723		
	Total	284	3.3979	1.07991		
En mi familia es muy importante aprender algo nuevo o diferente	menor de 69	70	3.8286	.97760	1.651	.178
	de 70 a 79	83	3.8554	.95167		
	de 80 a 89	116	4.0086	.91837		
	de 90 a 100	15	4.3333	.72375		
	Total	284	3.9366	.93774		

Alguien de mi familia practica habitualmente deportes: futbol, basquetbol, etc.	menor de 69	70	3.5571	1.48066		
	de 70 a 79	83	3.5422	1.30945		
	de 80 a 89	116	3.3534	1.35938	.436	.727
	de 90 a 100	15	3.4667	1.64172		
	Total	284	3.4648	1.38728		
A menudo hablamos del sentido religioso de la Navidad, Pascua y otras fiestas.	menor de 69	70	3.2857	1.38462		
	de 70 a 79	83	3.2289	1.12970		
	de 80 a 89	116	3.0517	1.29107	.669	.572
	de 90 a 100	15	3.0000	1.30931		
	Total	284	3.1585	1.26919		
En mi casa, muchas veces resulta difícil encontrar las cosas cuando las necesitamos.	menor de 69	70	3.2714	1.15371		
	de 70 a 79	83	3.3253	1.04891		
	de 80 a 89	116	3.0000	1.08748	2.030	.110
	de 90 a 100	15	2.8667	1.24595		
	Total	284	3.1549	1.10761		
En mi casa una sola persona toma la mayoría de decisiones.	menor de 69	70	3.0000	1.27404		
	de 70 a 79	83	2.9398	1.28167		
	de 80 a 89	116	2.5172	1.16083	3.620	.014
	de 90 a 100	15	2.3333	1.11270		
	Total	284	2.7500	1.24016		

Se observaron diferencias significativas en la variable en mi casa a veces los miembros de la familia discutimos y nos enojamos tanto que golpeamos o rompemos cosas (.004) en este sentido los alumnos con calificaciones altas en el SIASE mencionan que están en desacuerdo en el sentido de que en familia se discute tanto hasta llegar a los golpes, en contraste los alumnos con bajas calificaciones en el SIASE mencionan que no están de acuerdo ni en desacuerdo que en la familia se discute tanto hasta llegar a los golpes o a romper cosas.

Se observaron diferencias significativas en la variable, en casa una sola persona toma la mayoría de decisiones (.014), los alumnos con calificaciones altas en el SIASE mencionan que están en desacuerdo de que en familia una sola persona toma la mayoría de decisiones, en contraste los alumnos con bajas calificaciones en el SIASE mencionan que no están de acuerdo ni desacuerdo con que en familia una sola persona toma la mayoría de las decisiones.

4.4 Análisis de regresión

Con el propósito de observar cuales son las variables que explican las calificaciones de SIASE se llevó a cabo el análisis de Regresión Lineal, el cual es utilizado para predecir el comportamiento de la variable dependiente en función de la variables independientes.

En la tabla 28 se observa las variables que explican o predicen las calificaciones de SIASE.

Tabla 28 Variables introducidas/eliminadas^a

Modelo	Variables introducidas	Variables eliminadas	Método
1	INTERACCION FAM NEGATIVA, MOTIVACION FACTOR SATISFACCION CON LAS CALIFICACIONES, MOTIVACION FACTOR CAPACIDAD Y ESFUERZO ^b		. Introducir

a. Variable dependiente: Calificación de SIASE directa

b. Todas las variables solicitadas introducidas.

En la tabla 29 se observa el resumen del modelo de Regresión lineal.

Tabla 29 Resumen del modelo^b

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Estadísticos de cambio				
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. Cambio en F
1	.531^a	.282	.274	.76091	.282	36.585	3	280	.000

a. Variables predictoras: (Constante), INTERACCION FAM NEGATIVA, MOTIVACION FACTOR SATISFACCION CON LAS CALIFICACIONES, MOTIVACION FACTOR CAPACIDAD Y ESFUERZO

b. Variable dependiente: Calificación de SIASE directa

En esta tabla se observa que el modelo es significativo con .000, siendo las variables predictoras, Interacción familiar negativa, motivación con el factor satisfacción con las calificaciones, motivación factor capacidad y esfuerzo.

En la tabla 30 se observa el análisis de varianza o ANOVA de las calificaciones de SIASE en función de las variables predictores.

Tabla 30 ANOVA^a

Modelo	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	
1	Regresión	63.547	3	21.182	36.585	.000 ^b
	Residual	162.115	280	.579		
	Total	225.662	283			

a. Variable dependiente: Calificación de SIASE directa

b. Variables predictoras: (Constante), INTERACCION FAM NEGATIVA, MOTIVACION FACTOR SATISFACCION CON LAS CALIFICACIONES, MOTIVACION FACTOR CAPACIDAD Y ESFUERZO

En esta tabla se observa un nivel de significancia de .000 el cual es importante en los análisis estadísticos de Regresión Lineal.

En la tabla 31 se presentan los coeficientes de las variables motivación Factor Capacidad y Esfuerzo, motivación Factor Satisfacción con las Calificaciones, Interacción Familiar Negativa.

Tabla 31 Coeficientes^a

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.	
	B	Error típ.	Beta			
	(Constante)	2.268	.045		50.237	.000
	MOTIVACION FACTOR CAPACIDAD Y ESFUERZO	.369	.046	.411	7.988	.000
1	MOTIVACION FACTOR SATISFACCION CON LAS CALIFICACIONES	.223	.046	.246	4.838	.000
	INTERACCION FAM NEGATIVA	-.154	.045	-.176	-3.417	.001

a. Variable dependiente: Calificación de SIASE directa

En el modelo de Regresión Lineal, las variables Motivación Factor Capacidad y Esfuerzo tienen un nivel de significancia de .000 es el factor que mejor predice la Calificación de SIASE con un Beta de .411; seguida de la variable Motivación Factor Satisfacción con las Calificaciones (.000) y un Beta de .246; por último la variable interacción Familiar Negativa (.001) con un beta de -.176 en este sentido la relación es inversa es decir un clima familiar negativo afecta de forma negativa las calificaciones obtenidas en SIASE.

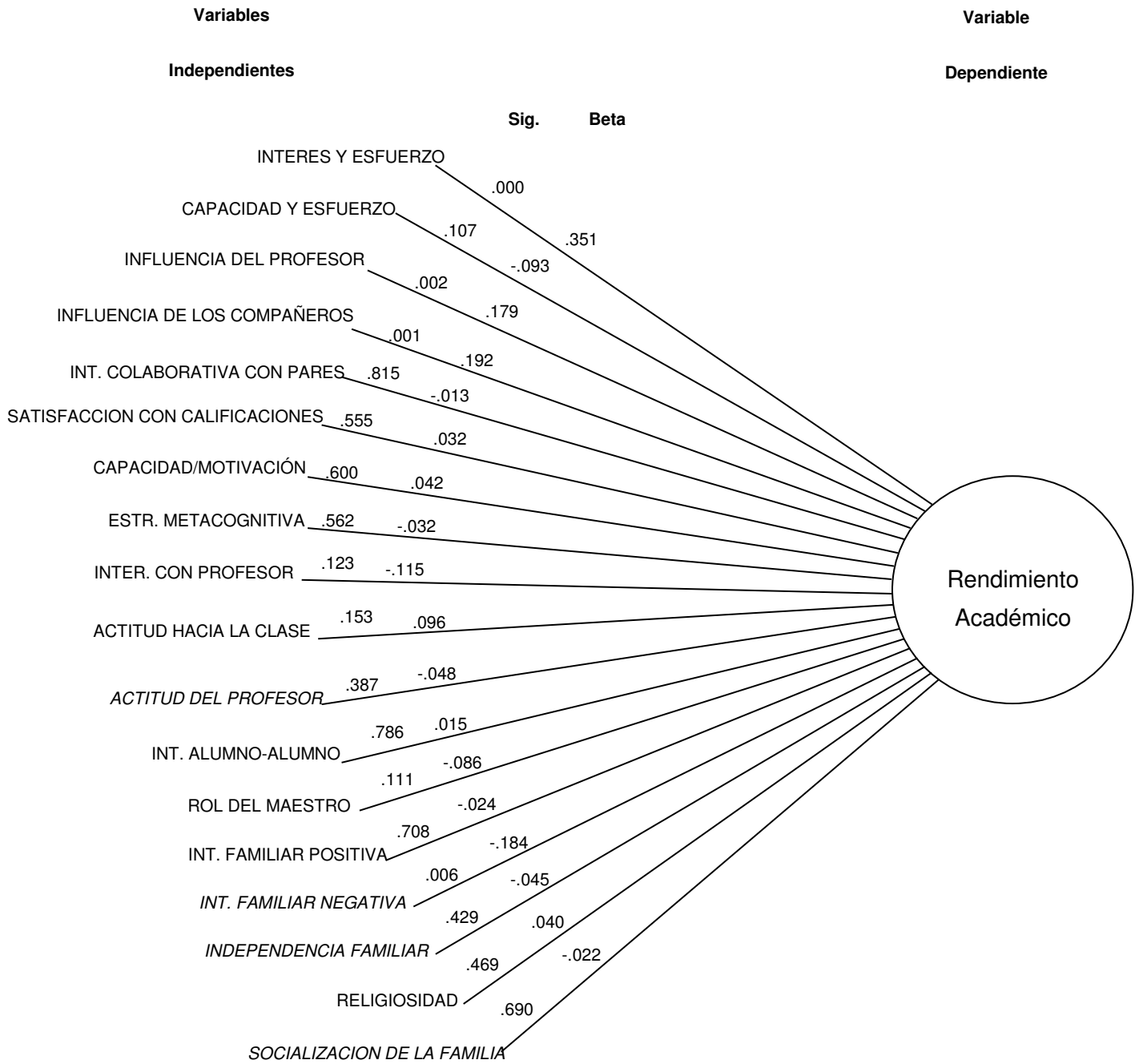


Figura 2. Resumen del Análisis de regresión de variables independientes con variable dependiente: Rendimiento académico.

CAPITULO V

DISCUSION Y CONCLUSIONES

En nuestro estudio se planteó conocer cuál es la influencia de las variables motivación de logro, los hábitos de estudio, el clima escolar y el ambiente familiar en el rendimiento académico en alumnos de educación media superior. Para ello nos dimos a la tarea de revisar la literatura correspondiente acerca del fenómeno, descubrimos que este un tema actual desde un abordaje psicológico ya que existe interés en poder determinar cuáles son aquellas variables que explican el rendimiento académico.

Una vez realizado esto, expusimos nuestra conceptualización del problema en nuestro marco teórico, conceptualizamos a las calificaciones como el criterio social y legal de rendimiento académico de los alumnos en el ámbito escolar. (SE-UANL) Así las calificaciones representan el mecanismo más importante, educativamente hablando, para medir rendimiento académico, las calificaciones son indicadores que funcionan para establecer los grados del logro académico (Montero, Villalobos y Valverde, 2007).

Una vez que conceptualizamos al rendimiento académico buscamos un acercamiento psicológico sobre que variables psicológicas pueden predecir este fenómeno, de tal forma que continuamos con una exploración respecto a la literatura referida a cuales son los estudios que han abordado esta problemática.

Con esta información decidimos tomar a las variables motivación de logro, hábitos de estudio, clima escolar y clima familiar para observar cómo afectan el rendimiento académico.

Analizamos las ideas de Deci y Ryan (1985) las cuales asumimos para explicar los procesos motivacionales (2000), conceptualizamos a la motivación extrínseca como aquella que proviene de estímulos externos para que el sujeto lleve a cabo una determinada acción, por otra parte la motivación intrínseca es aquella que se presenta desde el interior de las personas, son aquellos que por ejemplo les gusta estudiar por el hecho de aprender.

Nos dimos a la tarea de conocer acerca de los hábitos de estudio y su relación con el rendimiento académico, donde los hábitos de estudio son los métodos y estrategias que utilizan los alumnos para aprender, de tal forma que ante mejores hábitos de estudio mejor desarrollo escolar (Cartagena 2008).

Revisamos también la literatura respecto al clima escolar, este se ha definido como las percepciones subjetivas que los alumnos y maestros comparten, son las características del contexto escolar, como se ha mencionado el clima escolar positivo permite un mejor desarrollo escolar (Moss, 1974).

Revisamos también la literatura respecto al clima familiar ya que se ha señalado como una variable que interviene en el desarrollo escolar de los alumnos, de tal forma que el clima familiar se presenta como la interacción dinámica desarrollada por cada integrante, la familia junto a una serie de elementos estructurales que la condicionan, un clima familiar positivo contribuye a un mejor desarrollo escolar (Caplan, Henderson, Henderson y Fleming, 2002).

Se tomó la decisión de desarrollar y utilizar el Cuestionario sobre Educación, instrumento que nos permitió visualizar cuales son las variables más significativas para los jóvenes respecto a su educación.

En cuanto a los instrumentos de evaluación se determinó utilizar la Escala Atribucional de Motivación de Logro de Manassero y Vásquez, dicha escala permite observar cómo se encuentran motivadas las personas, respecto a su educación; se utilizó la adaptación del Cuestionario de Autorregulación (Flores y Cerino, 2000), de la cual tomamos los componentes metacognitivos que dieran cuenta de los hábitos de estudio; posteriormente seleccionamos la escala de Clima Escolar de Moss y Trickett que da cuenta de las interacciones que se presenta en el aula y como las ve el propio alumnos; enseguida seleccionamos la escala de Clima Familiar para poder observar cómo se relacionan los alumnos y como ven su entorno familiar.

Posteriormente y continuando con nuestro estudio solicitamos a las autoridades escolares competentes el acceso a las calificaciones de los estudiantes de preparatoria en los semestres de 2º, 4º y 6º a través del SIASE de una preparatoria publica de la ciudad de Monterrey N. L., esto con la finalidad de observar el rendimiento académico de los jóvenes a través de los promedios en sus diferentes semestres. Una vez obtenidos los promedios se pudo contrastar el rendimiento académico de los alumnos con las variables motivación de logro, hábitos de estudio, clima escolar y clima familiar.

Una vez aplicados los instrumentos de medición y contrastando los promedios de los alumnos, retomamos nuestras hipótesis para poder explicar el fenómeno del rendimiento académico.

Así y dándonos a la tarea de dar respuesta a través de nuestra investigación, ésta nos mostró que respecto a la **Hipótesis 1: A mayor motivación de logro, mayor rendimiento académico en estudiantes de preparatoria. El resultado encontrado al contrastar la variable motivación de logro respecto a la variable calificaciones de SIASE nos dice que si existe una relación entre ellas, las cuales confirman nuestra hipótesis.** En

ese sentido los alumnos con mejores calificaciones de SIASE muestran mayor interés por estudiar sus materias, por sacar buenas calificaciones, muestran persistencia cuando no pueden realizar una tarea. Asimismo los alumnos con buenos promedios son muy persistentes en sus labores escolares, no importando la dificultad de estos, son muy exigentes consigo mismos en sus tareas escolares y tienen muchas ganas de aprender por el simple hecho de querer aprender.

Como se puede **observar los alumnos que tienen calificaciones altas en el SIASE se encuentran más motivados en aprender y en realizar sus actividades escolares, esto** de acuerdo con Deci y Ryan **tiene que ver con la motivación intrínseca**, es decir, que el sujeto en verdad se encuentra motivado por sí mismo para realizar sus actividades en el plano escolar. Por lo tanto la hipótesis se confirma de acuerdo a nuestros estudios y esto también lo encuentran autores como Murphy y Alexander (2000); Pintrich (2000); Vansteekiste, Lens y Deci, (2006) en cuanto a que la motivación es la variable que mejor predice el rendimiento académico. Así mismo autores locales como Gómez (2014) y Delgadillo (2016) encontraron que **la motivación es la variable que explica de mejor forma el rendimiento académico.**

En cuanto a la **Hipótesis 2: A mejores hábitos de estudio mayor rendimiento académico en estudiantes de bachiller, encontramos que existe una relación positiva entre calificaciones de SIASE y hábitos de estudio, por lo cual la hipótesis se confirma.** Se observó que **los alumnos con las mejores calificaciones se sienten muy capaces de hacer la mayoría de sus tareas, revisan sus tareas al terminarlas, les gusta hacer todas sus tareas, les gusta hacer sus actividades escolares para entender los temas.** Los alumnos con buenos promedios no consideran que los mejores maestros sean los que dejan mucha tarea, por otra parte son alumnos que regularmente realizan un plan para realizar sus tareas, tienen una estrategia para recordar llevar a la escuela sus tareas, son alumnos que aunque tengan

mucha tarea se organizan para cumplir con estas.

Como se puede observar los alumnos que tienen calificaciones altas en el SIASE tienen buenos hábitos de estudio, dedican mayor tiempo a sus tareas y son organizados en sus actividades. Por lo tanto la hipótesis se confirma de acuerdo con nuestro estudio y esto también lo encuentran autores como Ali, Ali y Naz (2012), Nonis y Hudson (2010) en cuanto a que existe una relación positiva entre mejores hábitos de estudio y calificaciones altas en alumnos de bachillerato.

En relación a la **Hipótesis 3: Ante un clima escolar positivo se presenta mayor rendimiento académico. Encontramos que existe una relación positiva entre rendimiento académico y clima escolar, sin embargo no predice el alto rendimiento académico, por lo cual la hipótesis no se confirma, esto puede tener su origen debido a que los alumnos se les ha instruido que deben trabajar por competencias, que deben ser autosuficientes, que las calificaciones depende solo de ellos, relegando en un plano secundario a las posibles relaciones de compañerismo y de apoyo que se desarrollan en el clima escolar.** Nuestro estudio coincide con autores como Guerrero, De Fraine, Cueto y León (2011) señalan que las relaciones que se presentan entre los alumnos de las escuelas tienen un efecto positivo en el sentido de pertenencia, en el rendimiento académico y en el logro educativo; sin embargo en nuestro estudio no es la variable que explique de mejor forma el rendimiento académico

En relación a la **Hipótesis 4: Ante un clima familiar positivo mayor rendimiento académico. El resultado encontrado al contrastar la variable clima familiar respecto a la variable rendimiento académico, nos indica que existe una relación positiva entre clima familiar y rendimiento académico sin embargo no predice el rendimiento académico, por lo cual la hipótesis no se confirma.**

Los alumnos con los mejores resultados de SIASE mencionan que en ocasiones sus familias discuten, mencionan que en sus familias casi nunca tienen normas claras que cumplir, en estas familias casi nunca una sola persona toma la mayoría de decisiones.

Nuestro estudio coincide con los resultados encontrados con autores como Marchesi y Martín, (2002), Castejón y Pérez, (1998), Gómez del Castillo (1999) quienes observaron que el clima familiar positivo es importante para los alumnos y esto se ve reflejado en el rendimiento académico, sin embargo en nuestro estudio no es la variable que explique de mejor forma al rendimiento académico.

En relación a la Hipótesis 5: Las variables que tiene un mayor peso explicativo con el rendimiento académico son el clima escolar y el clima familiar. El resultado observado al contrastar las variables, motivación de logro, hábitos de estudio, clima escolar y clima familiar, respecto a la variable calificaciones de SIASE, y cuáles de ellas presenta mayor peso explicativo encontramos que es la variable Motivación de logro y los Hábitos de Estudio las variables que explican de mejor forma el rendimiento académico, por lo cual nuestra hipótesis no se confirma.

Nuestro estudio coincide con autores como McClellan (1989), López (1996), Maus, y Medinas, (2007) en cuanto a que la motivación ejerce gran influencia en los alumnos para que continúen estudiando y obtengan mejor rendimiento académico.

En relación a la variable hábitos de estudio y rendimiento académico, nuestro trabajo coincide con autores como autores Bajwa, Gujjar, Shaheen y Ramzan, (2011) en cuanto a que se requieren buenos hábitos como la lectura, la realización de tareas, el estudiar con un horario

y lugar establecido para obtener mejores promedios en las calificaciones de los estudiantes. Como se ha mencionado estos factores explican de mejor forma el rendimiento académico, por lo tanto la hipótesis no se confirma.

Como pudimos observar el rendimiento académico está representado por las calificaciones que se obtienen en los diferentes niveles escolares, estas son el mejor indicador de rendimiento académico, es la suma de las evaluaciones tanto formativas como sumativas que el docente realiza en un ciclo escolar para cada alumno; en este sentido se presenta a la motivación como uno de los factores que más inciden en un buen rendimiento académico, la motivación de logro en los jóvenes es de suma importancia para desarrollar sus capacidades escolares que a su vez se verá reflejado en las calificaciones obtenidas en el SIASE, los alumnos con motivación (intrínseca) tienen mejor rendimiento académico.

También observamos que los hábitos de estudio son de las variables que mejor explican el desarrollo escolar, así los alumnos que presentar buenos hábitos de estudio, suelen cumplir con tareas y se sienten satisfechos con su rendimiento, son los que presentaran promedios altos en las calificaciones de SIASE.

Por otro lado **la variable clima escolar si bien es importante para el desarrollo escolar, en nuestro estudio no es de las variables que expliquen de mejor forma el rendimiento académico alto**, si bien son importantes las relaciones afectivas que se desarrollan en el ámbito educativo, no predicen mejores calificaciones. En cuanto al clima familiar es importante un clima familiar positivo para el alumno, pero no tienen mucho peso explicativo en relación al desarrollo escolar, si bien es importante la relación familiar y como los padres apoyan a sus hijos, no son determinantes en el rendimiento

académico alto, por lo menos en el periodo de bachillerato.

Como podemos observar el desarrollo académico se ve influenciado de forma positiva por la motivación que los alumnos presentan, los hábitos de estudio son muy importantes para obtener mejor desarrollo escolar; el clima escolar positivo en estudiantes de preparatoria es importante, sin embargo, no predicen un mejor desarrollo académico, por otro lado el clima familiar es importante para los adolescentes sin embargo no explican de mejor forma el desarrollo académico alto.

Como se puede observar el Rendimiento Académico se ve influenciado de forma positiva por la Motivación, es la variable que explica de mejor forma el Rendimiento Académico Alto; en seguida los Hábitos de Estudio son de gran importancia para predecir el Rendimiento Académico alto; el clima escolar es importante, sin embargo no predice Rendimiento Académico alto; el Clima Familiar es importante en el Rendimiento Académico, sin embargo e de las variables que menos explican en Rendimiento Académico alto.

RECOMENDACIONES

En función de los resultados encontrados, se desarrollaron una serie de recomendaciones para mejorar el rendimiento académico en los alumnos de preparatoria, las recomendaciones están enfocadas en dos departamentos principalmente, para el Departamento de Tutorías y para Autoridades Educativas.

Para el departamento de Tutorías:

Se recomienda establecer un programa para los maestros que tienen la función de tutoría sobre la importancia de la motivación, los hábitos de estudio, el clima escolar y el clima familiar en los alumnos y como es que estas variables tienen gran importancia en el desarrollo escolar y personal en los alumnos.

Se recomienda establecer un programa integral de tutorías para que los maestros tutores trabajen con los alumnos la importancia de la motivación, como un elemento importante para lograr sus objetivos y metas en general, pero en particular sobre el desarrollo escolar, así reconocer y socializar conceptos como motivación intrínseca, motivación extrínseca, y su importancia para lograr metas y objetivos en la vida cotidiana.

Se propone crear programas extra clase para alentar y desarrollar los buenos hábitos de estudio en los alumnos, esto se puede llevar a cabo junto al maestro ordinario o al maestro tutor, incluir este tipo de actividades de forma preventiva en alumnos de nuevo ingreso a la institución, a su vez en alumnos que presentan bajas calificaciones en semestres ya avanzados. Se recomienda establecer un programa que incluya el desarrollo de técnicas de aprendizaje para que los alumnos puedan tomar las que considere más importante en función de sus habilidades y de su desarrollo escolar.

Se recomienda generar un buen clima escolar, potencializar la relación alumno-docente, resaltar la importancia de la relación del docente como elemento importante en el desarrollo del clima escolar y del desarrollo de las habilidades y conocimiento de los alumnos. Se recomienda resaltar la importancia de las buenas relaciones entre los alumnos (pares) y observar que el docente puede contribuir a mejorar las relaciones interpersonales de los jóvenes al crear un buen clima escolar, donde se respeta a los alumnos, a los profesores, directivos, las diferentes formas de pensar y opinar, crear un clima incluyente, donde las oportunidades de desarrollo se presentan para todos los alumnos.

Se recomienda realizar una mejor vinculación de los maestros con los padres de familia, ya que esto permitiría conocer como es la relación con sus hijos, además de resaltar la importancia de desarrollar una estrecha relación padre-hijo, los padres deben verse más involucrados en las tareas de sus hijos, que apoyen, que supervisen las actividades escolares de los jóvenes. Esta relación permitiría un mejor resultado en el desarrollo emocional de los adolescentes, lo cual se vería reflejado en las calificaciones de los mismos.

Se recomienda poner énfasis en la labor del maestro tutor, para trabajar con la importancia de la educación y el impacto positivo en la vida del alumno, señalar el valor que tiene el terminar los estudios de preparatoria y continuar estudiando el siguiente nivel escolar (licenciatura) y como esto impacta no solo en el ámbito económico, sino social, cultural y familiar del alumno.

Para autoridades educativas:

Se propone apoyar al departamento de tutorías para establecer un programa o curso de inducción al docente sobre las variables que inciden en el rendimiento académico, se propone incluir en este programa, dar a conocer la importancia de la motivación como punto central en el desarrollo escolar de los alumnos.

Se recomienda capacitar a los docentes en cursos o programas para enseñar a los alumnos a mejorar sus hábitos de estudio, así como enseñar a los alumnos las diferentes estrategias de aprendizaje, esto con la finalidad de que mejoren o mantengan buenos promedios, así se combatiría el bajo rendimiento académico y por ende la reprobación.

Se propone en juntas plenarios y de trabajo de maestros y directivos incluir el tema del clima escolar y la importancia de este factor en el rendimiento académico en los alumnos, se recomienda que se pueda aplicar al docente un autodiagnóstico sobre el tópico y que pueda realizar los ajustes necesarios de ser requerido. En este sentido se puede contrastar lo que menciona el docente en su reporte con un instrumento sobre clima escolar que pudiera ser aplicado a los alumnos y así apoyar a desarrollar un mejor clima escolar.

Se propone trabajar para los padres, un programa donde se incluya el tema de la importancia de las relaciones familiares y como impactan el rendimiento académico, consideramos que es de suma importancia que los padres conozcan sobre el tema, que los padres puedan reflexionar sobre los mismos. Se propone reforzar la vinculación de los padres con la educación de sus hijos, reforzar el lazo de los padres con la institución. Dar a conocer a los padres sobre la importancia de las relaciones padre-hijo y como estas pueden afectar el rendimiento académico en los alumnos, mencionar que también puede afectar el desarrollo emocional en los adolescentes.

REFERENCIAS

- Abramson, L., Seligman, M. & Teasdale, J. (1978), Learned helplessness in human: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.
- Adelman, H. & Taylor, L. (2005). Classroom climate in S.W. Lee, P.A. Lowe, & E. Robinson (Eds.), *Encyclopedia of School Psychology*, Thousand Oaks, CA, Sage.
- Adorno, T. (1950). *The authoritarian personality*. Harper and Row, New York
- Alarcón, C. & Romagnoli, C. (2006). El Clima Escolar Como Plataforma de Cambio
- Ali, A., Ali, Z. & Naz, R. (2012). Study habits and education planning: a case study of comparison of private and public sector schools. *The Dialogue*, 7, 309-318.
- Alonso, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Santillana. Madrid.
- Amabile, T., De Jong, W. & Lepper, M. (1976). Effects of externally imposed deadlines on subsequent intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 92-98.
- Angarita, A., Ricaurte, R., Amaya, A., Rodríguez, G. & Cortés, O. (2001). *Diagnóstico de clima institucional educativo*.
- Aranaga, D. & Merino, M. (2005). *Inteligencia emocional y clima social escolar en alumnos del "Centro Pre" de la universidad César Vallejo de Trujillo periodo 2004*. Universidad César Vallejo, Trujillo, Perú.
- Arancibia, V.; Herrera, P. & Strasser, S. (1999). *Psicología de la Educación*. México: Alfaomega Grupo Editor S. A.

- Atkinson, J.W. (1964). *An Introduction to Motivation*. Princeton, N.J.: Van Nostran
- Ballantine, J. (2001). Raising competent kids: The authoritative parenting style. *Childhood Education, 78*, 46-47.
- Bandura, A. (1968). Imitation. In D. L. Sills (Ed.), *International Encyclopedia of The Social Sciences* (Vol. 7). New York: Macmillan.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy, a Motivational Paradigm For Teacher Education. *Psychology Review, 84*, 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency, *American Psychologist, 37*, 122-147.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy and health behaviour. *Cambridge handbook of psychology, health and medicine* (pp. 160-162). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bajwa, N., Gujjar, A., Shaheen, G. & Ramzan, M. (2011). A comparative study of the study habits of the students from formal and non-formal systems of education in Pakistan. *International Journal of Business & Social Science*.
- Baumrind, D. (1965). Parental Control and Parental Love. *Children, 12*, 230-234.
- Belaunde, I. (1994). Hábitos de estudio. *Revista de la Facultad de Psicología de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón*. 2
- Benites, L. (1998) Tipos de Familia, Clima social familiar y Asertividad en adolescentes. Lima. Tesis. USMP.
- Bidjerano, T. (2010). Self-conscious emotions in response to perceived failure: a structural equation model. *Journal of Experimental Education, 78*, 318-342.

- Burchinal, M., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R. & Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology, 40*, 415-436.
- Buote, C. (2001). Relations of autonomy and relatedness to school functioning and psychological adjustment during adolescence. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences, 62* (1), 4724-4845.
- Brdar, I. (2009). Life Goals & Well-Being: Are Extrinsic Aspirations Always Detrimental to Well-Being? *Psychological Topics, 18*(2), 317-334.
- Bronfrenbrenner, U. (2004). Making human beings human. *Thousand Oaks, CA: Sage*.
- Cameron, J., & Pierce, W., (1994). Reinforcement, reward, and intrinsic motivation: a meta-analysis. *Review of educational research, 64*, 363-423.
- Caplan, S., Henderson, C., Henderson, J. & Fleming, S. (2002). Socioemotional factor contributing to adjustment among early-entrance college students, *Gifted Child Quarterly, 46* (2), 124-134.
- Cartagena, M. (2008). Relación entre la autoeficacia, el rendimiento escolar y los hábitos de estudio de secundaria. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en Educación, 6*.
- Carver, C., & Scheier, M. (1998). On the self-regulation of behavior. *New York: Cambridge University Press*.
- Cascón, I. & García, J. (2008) Análisis de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento académico. Recuperado el 6 de octubre de 2011 de <http://www3.usal.es/inicio/investigación>.

- Casillas, A., Robbins, S., Allen, J., Hanson, M. & Schmeiser, C. (2012). Predicting early academic failure in high school from prior academic achievement, psychosocial characteristics, and behavior. *Journal of Educational Psychology, 104*, 407-420.
- Caso-Niebla, J. & Hernández-Guzmán, L. (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. *Revista Latinoamericana de Psicología, 39*, 487-501.
- Castejón, J. & Pérez, M. (1998). Un modelo casual-explicativo de las variables psicosociales en el rendimiento académico. *Revista Bordón, 50* (2), 171-185.
- Cava, M., & Musitu, G. (2002). *La convivencia en las escuelas*. Barcelona, España: Paidós.
- Cerezo, F. & Mendez, I. (2012). Social and health risk behaviours in adolescents. Context intervention proposal for a bullying case. *Anales de psicología, 28*, 705-719.
- Chadwick, C. (1979). *Teorías del aprendizaje*. Santiago: Ed. Tecla.
- Chao, R. (2001). Extending Research on the Consequences of Parenting Style for Chinese Americans and European Americans. *Child Development, 72* (6), 1832-1843.
- Claro T. & Juan S. (2013). Calidad en educación y clima escolar: apuntes generales. *Estudios Pedagógicos, 39*, 347-359
- Clark, R. M. (1983). *Family Life And School Achievement Why Poor Black Children Succeed Or Fail*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Coleman, J., et all (1966) *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: Government Printing Office.

- Cornejo, R. (2009). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media: una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Última Década*, 15, 11-52.
- Costa, P., & Mc Crae, R. (1992). *NEOPI-R: Professional Manual: Revised NEOPI-R and NEO-FFI*. Florida: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Covey, S. (2009). *Los siete hábitos de la gente altamente efectiva*, Paidós, Barcelona.
- Crespo, I., Rubio, R. & López, C. (2012). Lenguaje social, identidad e inclusión escolar en el discurso de los maestros. *Cultura y educación*, 24, 163-175.
- Cunningham E. (2002). Developing a measurement model for coping research in early adolescence. *Educational and Psychological Measurement*, 62, 147-163.
- Cutz, M. (1991). *Hábitos y técnicas de estudio aprender es cosa fácil*. Edit. Gernikasa. México.
- Darling, N., & Steinberg L. (1993). "Parenting styles as context: an integrative model". *Psychological Bulletin*, CXIII, 3, 487-496.
- Deci, E. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105–115.
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic Motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci. E., & Ryan, R. (2000a). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour, *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Díaz-Aguado, M. (1986). *Psicología Social de la Educación*. En J. Mayor (Dir.), *Sociología y Psicología Social de la Educación*. Madrid. Anaya.

- Díaz, S. & García M. (2008). *Escuela de desarrollo de hábitos. Vencer las rutinas para conseguir hábitos directivos saludables*. 2ª ed., Diaz de Santos, Madrid.
- Dornbusch, S., Ritter P., Leiderman, H., Roberts, D., & Frailegh, M. (1987) "The relation of parenting style to adolescent school performance". *Child Development, 58*, 1244- 1257.
- Durking, K. (1995). *Developmental Social Psychology: From Infance to Old Age*. Malden, MA: Blackwell.
- Dweck, C. & Leggett, E. (1988) A Social Cognitive Approach to Motivation and Personality. *Psychology Review, 95*, 256-273
- Esteves, E., Jimenez, T. & Musitu, G. (2007). *Relación entre padres e hijos adolescentes*. Valencia: Editorial Nau Llibres
- Estévez, E., Murgi, S., Musitu, G. & Moreno, D. (2008). Clima familiar, clima escolar y satisfacción con la vida en adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología, 3*, 119-128.
- Feldmann, S., Martínez-Pons, M. & Shaham, D. (1995). The relationship of self-efficacy, self-regulation, and collaborative verbal bahavior with grades: Preliminary findings. *Psychological Reports, 77*, 971-978.
- Fernández, F. (1988). Técnicas de estudio en Diccionario de Ciencias de la Educación, Santillana, Madrid.
- Fernández-Ballesteros, R. & Sierra, B. (1984). Escalas de clima social: familia, trabajo, instituciones penitenciarias, centro escolar. Manual: Investigación y publicaciones psicológicas. Madrid: Tea Ediciones, S.A
- Figuroa, C. (2004). *Sistemas de evaluación académica*, Primera Edición, El Salvador, Editorial Universitaria.
- Flores, R & Cerino, A. (2000). *Cuestionario de Autorregulación Académica*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- Fosco, G., Frank, J. & Dishion, T. (2012). Coercion and contagion in family and school environments implications for educating and socializing youth. *Handbook of School Violence and School Safety: International Research and Practice*, 2, 69-80.
- Freedman, G. (1980) Family and environment: An Ecosystem Perspective. Minneapolis: Burgess Publishing Co.
- Gagne, M., & Deci, E. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of organization behavior*, 26, 331-362.
- Garg, R., Levin, E., Urajnik, D. & Kauppi, C. (2005). Parenting style and academic achievement for East Indian and Canadian adolescents. *Journal of Comparative Family Studies*, 36, 653-661.
- Gaxiola, J., González, S., Contreras, Z. & Gaxiola, E. (2012). Predictores del rendimiento académico en adolescentes con disposiciones resilientes y no resilientes. *Revista de Psicología*, 30, 47-74.
- García, F. (1998). Aproximación conceptual a las relaciones escuela-familia. *Bordón*, 50, 1, 23-34.
- García, M., Alvarado, J. y Jiménez, A. (2000). La predicción del rendimiento académico: regresión lineal versus regresión logística. *Psicothema*, 12(2), pp. 248 -252.
- Gázquez, J., Pérez, M, Carrión, & José J. (2011). Clima escolar y resolución de conflictos según el alumnado: un estudio europeo. *Revista de Psicodidáctica*, 39-58.
- Glasgow, K., Dornbush, S., Troyer, L., Steinberg, L. & Ritter, P. (1997). Parenting styles, adolescents' attributions, and educational outcomes in nine heterogeneous high schools. *Child Development*, 63 (3), 507-529.
- Góngora J. y Hernández R. 2009. Estadística descriptiva. D.F., México: Editorial Trillas

- González-Pianda, J. et al. (2002). Inducción parental a la autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 14, 853-860.
- Guerrero, G., De Fraine, B., Cueto S., & León, J. (2011). El efecto del clima escolar en los resultados cognitivos y socio-emocionales de los estudiantes al final de la educación secundaria. El caso de instituciones educativas urbanas en Lima. Sociedad de Investigación Educativa Peruana.
- Gutiérrez, M. (1984). *Niveles de disciplina familiar autoestima y valores escolares*. Tesis Doctoral. Valencia: Universidad de Valencia.
- Gómez, M. (1999). Familia y educación en valores. *Aula de innovación educativa*. 93, 45-47.
- González, R., Valle, A., Núñez, J., & González-Pineda, J. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 8, 114-130.
- Grennon, J., & Brooks, M. (1999). In search of understanding: The case for constructivist classrooms. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Hamre, B., Pianta, R. (2002). Early Teacher - Child Relations and the trajectory of children's schools outcome through eighth grade. *Society for Research in Child development*, 72, 625-638.
- Hull, C. (1925). An automatic correlation calculating machine. *Journal of the American Statistical Association*, 20, 522-531.
- INEE (2012). Panorama Educativo de México 2010. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior.
- Judge, T., Jackson, C., Shaw, J., Scott. B., & Rich, B. (2007). Self Efficacy and work related performance: The integral role of individual differences. *Journal of Applied Psychology*, 92, 107-127.

- Kaczynska, M. (1986). "El rendimiento escolar y la inteligencia". Buenos Aires, Paidós.
- Kehr, H. (2004). Integrating implicit motives, explicit motives, and perceived abilities: the compensatory model of work motivation and volition. *Academy of management review*, 37, 175-187.
- Klem, M., Levin, L., Bloom, B. & Connell, J. (2004). *First Things, First's Family Advocate System: Building relationships to support student Success in Secondary Schools*. Philadelphia: Institute for research and Reform in Education.
- Lamborn, S. Mounts, N., Steinberg, L., & Dornbusch, S. (1991) Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development*, 62: 1049-1065.
- Lepper, M., Greene, D., & Nisbett, R. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic reward: a test of the "over justification" hypothesis. *Journal of personality and social psychology*, 28, 129-137.
- López, M., Espinoza, A., Rojo, D., & Rojas, A., (1996). Disposición de apoyo económico de los padres de familia en la educación superior. *Revista Electrónica Nova Scientia*, 8 (4), 147-164.
- Lucio, R., Hunt, E., & Bornovalova, M. (2012). Identifying the necessary and sufficient number of risks in predicting academic failure. *Developmental Psychology*, 48, 422-428
- Maccoby, E. & Martin, J. (1983). "Socialization in the Context of the Family: Parent- Child Interactions" en E. M Hetherington Ed. P. H Mussen (Series Ed). *Handbook of Child Psychology IV 1-101. Socialization, Personality and Social development*. New York: Wiley.
- Marchesi, A. & Martín, E. (2002). *Evaluación de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica*.

- Martínez-Otero, V., & Torres, L. (1997). Análisis de los hábitos de estudio en una muestra de alumnos universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Martínez-Pons, M. (1996). Test of a model of parental inducement of academic self-regulation. *The Journal of Experimental Education*, 64, 213-227.
- Manassero, M, & Vázquez, A. (1997). *Análisis Empírico de dos Escalas de Motivación Escolar*. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 3.
- Maric, M., Heyne, D., Heus, P., Widenfelt, B. & Westenberg M. (2012). The role of cognition in school refusal: an investigation of automatic thoughts and cognitive errors. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 40, 255-269.
- Marti, C. (2012). Analysis of the factors that influence the academic performance of financial accounting students using binary choice models. *Rbgn-Revista Brasileira De Gestao de Negocios*, 14, 379-399.
- Maus, C. & Medinas, M. (2007). Motivaciones para el estudio en universitarios. *Anales de psicología*, 23, 17-24.
- Mayor, J. *et al* (1985). *Psicología de la educación*. Anaya Madrid.
- Meneses, M. (1982). *Psicología General*. 8ª edición. Editorial Porrúa. México.
- McClelland, D. (1989). *Estudio de la motivación humana*. Madrid, Editorial Narcea.
- Migliorino, G. (1974). Heredity and Environment in the Development of Intelligence. *Les Carnets de l'enfance*, 25, 62-71
- Migues, A., Uzquiano, M. & Lozano, A. (2010). Cambios en las variables predictoras del rendimiento escolar en Enseñanza Secundaria. *Psicothema*, 22, 790-796.
- Molpeceres, M., Lucas, A., & Pons, D. (2000). Experiencia escolar y orientación hacia la autoridad institucional en la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 15, 87-105.

- Montero, E., Villalobos, J. & Valverde, A. (2002). Factores Institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la Universidad de Costa Rica: Un Análisis multinivel, *Relieve*, 13(2), 215-234. www.uv.es/relieve/ubn2.htm
- Montes, I. (2012) Investigación longitudinal de los hábitos de estudio en una cohorte de alumnos universitarios. *Revista Lasallista de investigación*, 9, 96-110.
- Moos R. (1974). *The Social Climate Scales: An Overview*. Palo Alto, CA: *Consulting Psychologists Press*.
- Moos, R., Moos B., & Trickett, E. (1984). *FES, WES y CES*. Escalas de clima social. Madrid, España: TEA Ediciones.
- Moos, R. (1995). *Escalas de clima social*. Madrid: Ediciones TEA.
- Morales, F. (2011). Aprendizaje, motivación y rendimiento en estudiantes de lengua extranjera inglesa. *Psicología Educativa*, 17, 195-207
- Murillo, F. (2007). *Investigación Iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá, Convenio Andrés Bello.
- Murphy, P. & Alexander, P. (2006). A Motivated exploration of motivation terminology. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 3-53.
- Noam, G. & Fiore, N. (2004). Relationships across Multiple setting. An Overview. *New Direction for Youth Development*, 103, Wiley Periodicals Inc.
- Nonis, S. & Hudson, G. (2010) Performance of college students: impact of study time and study habits. *Journal of education for business*, 85, 229-238.
- Novaez, M. (1986). *Psicología de la actividad escolar*. México: Editorial Iberoamericana.

- Núñez, A., (2009). Participación de padres de familia en la educación de sus hijos en nivel secundaria. México: Instituto Tecnológico de Sonora.
- OCDE (2011). Education at Glance. <http://www.oecd.org/dataoecd/61/2/48631582.pdf>.
- OCDE (2012). Towards a strategy to prevent dropout in Iceland.
- Oliva, A., Parra, A. & Arranz, E. (2008). Estilo relacionales parentales y ajuste adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 2008, 31 (1), 93-106.
- Ormrod, J. (2008). Human Learning (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Prentice Hall.
- Ortega, P. (1983). Expectativas socioculturales de los padres y medio socio-familiar. *Anales de Pedagogía*, 1, 181-228.
- Ovejero, A. (1988) psicología social de la educación. Herder, Barcelona.
- Palacios, J. (2005). *Estilos parentales y conductas de riesgo en adolescentes*. Tesis. México: UNAM
- Palacios, J & Rodrigo, M. (2003). *Familia y desarrollo humano* (6° reimpresión). Madrid: Alianza Editorial S.A.
- Peña, D. (2002). Análisis de datos multivalentes. McGraw-Hill/Interamericana. España.
- Pelegriña, S., García, M. & Casanova, P. (2002). Los estilos educativos de los padres y la competencia académica de los adolescentes. *Infancia y aprendizaje*, 25 (2), 147-168.
- Peralbo, M. & Fernández, M. (2003). Estructura familiar y rendimiento escolar en Educación Secundaria Obligatoria, *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 7 (8), 309-322.
- Perrenoud, P. (1996). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, 2ª ed., Morata, Madrid.

- Perry, N., Phillips, L., & Hutchinson, L. (2006). Preparing student teachers to support for self-regulated learning. *Elementary School Journal*, 106, 237-254.
- Pharris-Ciurerj, N., Hirschman, C. & Willhoft, J. (2012). The 9th grade shock and the high school dropout crisis. *Social Science Research*, 41, 709-730.
- Pinto, V. (1996). La escuela como contexto de enseñanza-aprendizaje. En Clemente y Hernández, Contextos de desarrollo psicológico y educación (pp. 221-230). Málaga: Aljibe.
- Pintrich, P. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory and research. *Contemporary educational psychology*, 25, 92-104.
- Pittman, L. & Chase-Lansdale, P. L. (2001). African American adolescent girls in impoverished communities: Parenting style and adolescent outcomes. *Journal Research Adolescence*, 11, 199-224
- Plata, J. (2009). El padre de familia y su importancia como motivador en el desempeño escolar de sus hijos. *Revista Científica de cognición*. pp. 18.19.
- Pozar, F. (1987). Inventario de hábitos de estudio (I.H.E.), TEA Madrid – España
- Prado, V. & Ramírez, L. (2009). Reacción Emocional y Clima Social Escolar en Instituciones Educativas Públicas y Privadas. Bogotá: Grupo de Investigación Escuela Sistema Complejo. Universidad Antonio Nariño.
- Reyes, Y. (2003). Relación entre rendimiento académico, la ansiedad ante exámenes, los rasgos de personalidad, el autoconcepto y la asertividad en estudiantes de primer año de psicología de la UNMSM (Tesis de licenciatura, Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.).
- Rodríguez, N. (2004). *Guerra en las aulas*. Madrid: Temas de Hoy.

- Rodríguez, N. (2004). El Clima Escolar. *Revista Digital Investigación y Educación*, 3 (7). Disponible en http://www.csi-csif.es/andalucia/mod_sevilla-marzo2004v3.html
- Rondón, C. (1991). Internalidad y hábitos de estudio. Tesis de Maestría. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Barquisimeto, Venezuela.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: teacher expectations and pupil's intellectual developmen*. New York.
- Roselló, J. (1995). *Psicología del sentimiento: motivación y emoción*. Palma de Mallorca: Ediciones UIB.
- Rodriguez, R. (2010). Academic success of immigrant students. Risk and protective factors. *Educación XXI*, 13, 101-123.
- Rokeach, M. (1960). *The open and closed main*. Basic Books, New York.
- Ruiz De Miguel, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12, 81-113.
- Ruiz, F. (2005). Relación entre la motivación de logro académico, la autoeficacia y la disposición para la realización de una tesis. *Persona*, 145-170.
- Ryan, R. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 450-461.
- Ryan, R.M., Huta, V. & Deci, E.L. (2008). Living Well: A self-determination theory perspective on eudaimonia. *Journal of Happiness Studies*, 9, 139-170.
- Ryan, R. & Deci, E., (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American psychologist*, 55, 68-78.

- Ryan, R., Mims, V., & Koestner, R. (1983). Relation of reward contingency and interpersonal context to intrinsic motivation: a review and 135 test using cognitive evaluation theory. *Journal of personality and social psychology*, 45, 736-750.
- Sánchez, P., Valdés, A. (2011). Una aproximación a la relación entre el rendimiento académico y la dinámica y estructura familiar en estudiantes de primaria. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 13, 177-196.
- Schunk, D., Pintrich, P., & Meece, N. (2008). *Motivation in education: Cheory, Research and applications (3rd Ed.)*. Upper Sadlle River, N.J: Pearson/Merrill.
- Smith, W. (1975). The effect of anticipated vs unanticipated social reward on subsequent intrinsic motivation. Dissertation, Cornell University.
- Steinberg, L., Lamborn, S., Darling, N., Mounts, N. & Dornbusch, S. (1994). Over-time changes in adjustment among adolescent from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 65: 754-770.
- Steinberg. L.; Lamborn, S.; Dornbusch, S. & Darling, N. (1992). Impact of Parenting Practices on Adolescent Achievement: Authoritative Parenting, School Involvement, and Encouragement to Succeed. *Child Development*, LXIII, 1266- 1281.
- Streiner, D., Norman G. (1995). *Health measurement scales*. Oxford University Press.
- Trickett, E., Leone, P., Fink C. & Braaten S. (1993). The perceived environment of special education classrooms for adolescents: A revision of the classroom environment scale. *Exceptional Children*, 59, 441-420.
- Tolman, E. (1938). The determiners of behavior at a choice point. *Psychological Review*, 45(1), 1.

- Sherif, M. (1936). *The psychology of social norms*. Harper, New York.
- Valdez, H. (2008). Segundo estudio regional comparativo y explicativo del laboratorio Latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación.
- Vallejo, C., Aguilar, V. & Valencia, L. (2002) "Estilos de paternidad en padres totonacas y promoción de autonomía psicológica hacia los hijos adolescentes". *Psicología y Salud*, XII, 1, 101-108.
- Vallejo, A. & Mazadiego, T. (2006). Familia y rendimiento académico. *Revista de Educación y Desarrollo*, 55 – 59. Poza Rica Tuxpan – México.
- Vander, Z. (1986). *Manual de Psicología Social* Edit. Paidós
- Vansteenkiste, M., Lens, W. &Deci, E. (2006). Intrinsic versus Extrinsic goal contents in: Self-determination theory: another look at the quality of academic motivation. *Educational psychologist*, 41 (1), 19-31.
- Velázquez, J. (1961). *Curso elemental de psicología*. Selector, México.
- Vallerand, R., & Bissonnette, R. (1997). Intrinsic, extrinsic, and motivational styles as predictors of behaviour: A prospective study. *Journal of personality*, 60, 599-620.
- Vallerand, R., *et al.* (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and a motivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003, 1017.
- Verdugo, E. (2012). La obligatoriedad de la Educación Media Superior. *Revista Educación 2001*, 23, 10 - 15.
- Weiner, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychology Review*, 92, 548-573.
- Wigfield, A. (1997). Reading motivation: A domain specific approach to motivation. *Educational Psychologist*, 32 (2), 59-68.
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología Educativa*, (Novena ed.). México: Pearson

- Zimmerman, B., Bandura, A. & Martínez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29, 663- 676.
- Zuckerman, M., Porac, J., Lathin, D., Smith, R., y Deci, E. (1978). On the importance of self-determination for intrinsic motivated behavior. *Personality and social psychology bulletin* 4, 443-446.
- Zúñiga, A. & Amador, P. (2010) Descripción del clima escolar en el rendimiento académico del grado noveno de la institución educativa Laura Vicuña Santa Marta Magdalena. Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad del Magdalena.

ANEXOS

ANEXO 1

Cuestionario sobre educación de fase exploratoria.

Cuestionario sobre los adolescentes y su educación.

Todas tus respuestas serán tratadas con absoluta confidencialidad, por eso te pedimos que contestes con toda confianza y sinceridad.

Las respuestas que des a cada una de las preguntas no son correctas o incorrectas, solo pretendemos que refleje tu forma de pensar.

Escuela o facultad: _____

Edad: ____ Sexo: ____ Semestre: _____ Carrera: _____

INSTRUCCIONES.

I. Contesta las siguientes preguntas de acuerdo a lo que consideres que refleja tu forma de pensar.

1.- ¿Cómo consideras que te está yendo actualmente en tus estudios?

2.- ¿Qué promedio tienes actualmente?

3.- ¿Haz reprobado materias? SI ____ NO ____

En caso de que tu respuesta es sí ¿cuántas haz reprobado y en que semestre?

4.- ¿Podrías describir como le haces para estudiar?

5.- ¿Qué tan motivado te sientes para realizar tus estudios?

6.- ¿Cuáles consideras que son los aspectos que han contribuido para que te vaya así en tus estudios? Si son varios anótalos en orden de importancia, empezando con el que consideras que más ha contribuido para que te vaya así en los estudios

7.- ¿Realizas trabajo o tareas en equipo? SI__ NO__

8.- ¿Para ti es importante realizar trabajos en equipo? SI__ NO__

¿Por qué?

9.- ¿Consideras que tus compañeros te apoyan en tus estudios? Si__ NO__

En caso de haber respondido si ¿Qué tipo de apoyo te dan?

¿Con que frecuencia?

10.- ¿Cómo interactúas con tus compañeros en este tipo de actividades?

11.- ¿Consideras que tus profesores te apoyan en tus estudios, más allá de solo dar la clase? Si__ NO__

En caso de haber respondido si ¿Qué tipo de apoyo te dan?

¿Con que frecuencia?

12.- ¿Recibes apoyo de tus padres cuando realizas tus tareas y trabajos? SI__ NO__

En caso de haber respondido si ¿Qué tipo de apoyo te dan?

¿Con que frecuencia?

13.- ¿De los siguientes grupos o personas quienes consideras que influyen más para que sigas estudiando? (Familia, amigos, profesores, pareja, tú mismo, etc. anótalos en orden de importancia), donde el primero sería el más importante.....

1. _____ 3. _____ 4. _____
2. _____ 5. _____ 6. _____