

LA COMPETENCIA FAMILIAR EN RELACIÓN CON LA MOTIVACIÓN ACADÉMICA DEL ALUMNO DE TERCERO DE SECUNDARIA

Rosa María Camarillo L. y Jaime Rodríguez G.
rosemary923@hotmail.com

RESUMEN

La familia y la escuela son contextos distintos en expectativas acerca del estudiante de secundaria, por lo tanto el estudio procura determinar la relación que existe entre la competencia familiar y la motivación académica del alumno de tercero de secundaria. Se aplicó una encuesta compuesta por el Self Report Family Inventory (SFI) de Beavers y Hampson (2000) y el Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST) de Entwistle (1988) a 271 estudiantes de cinco escuelas del estado de Nuevo León. Se encontraron evidencias de una relación significativa entre la competencia familiar y la motivación académica ($r = .282, p < .01$). La mayoría de los estudiantes que viven con padre y madre perciben un buen futuro para su familia y se sienten queridos. La competencia familiar puede ser un factor de contribución para motivar al estudiante académicamente. En comparación con los hombres, las mujeres tienen más al fracaso escolar.

Antecedentes

En cada familia se pueden observar distintas expectativas, valores, reglas y prácticas disciplinarias, así como también diferentes niveles de involucramiento en la educación y estilos didácticos con los hijos. Beavers y Hampson (2000) definen la competencia familiar como lo bien que la familia realiza sus funciones, el apoyo y sustento que otorga, el establecimiento de límites generacionales claros, la eficacia de los liderazgos, la fortaleza de la coalición paterna, la forma como se potencializa la separación y la autonomía evolutiva de los hijos.

También forma parte de la competencia familiar la eficacia en la negociación y comunicación de los conflictos, el dominio moderado del poder manifiesto, la congruencia de la mitología familiar con la realidad externa, el reconocimiento por parte de cada integrante de la familia de la responsabilidad de sus acciones, la capacidad para expresar los diferentes sentimientos, la calidez, afectividad, festividad y optimismo de la familia, la inexistencia o casi inexistencia de conflictos irresolubles, la sensibilidad consistente, la empatía y la atención a las necesidades de interdependencia.

Dunn (1994) menciona que un cambio en la familia tiene un efecto sobre los hijos y que estará asociado con la calidad de relaciones fuera de ella, a pesar de que la dirección de la conexión no es clara. Debido a ello los niños de una familia recién divorciada, por ejemplo, están más aislados en la escuela y tienen problemas para establecer relaciones con sus compañeros.

En esta misma dirección, Meece (2000) hace ver que el ambiente familiar influye en las conductas prosociales ya que los niños tienden a imitarlas en otros lugares. Por el contrario, la fuerza o castigo físico pueden ser disuasores eficaces pero no aportan a las conductas prosociales.

Para Knight (2002), la familia, los medios masivos de comunicación y los compañeros de grupo son los medios inmediatos que comparten la responsabilidad de educar, pues son los círculos inmediatos del alumno, de donde extrae modelos y nuevos aprendizajes que determinan sus relaciones posteriores.

A menudo los alumnos, durante el curso escolar, tratan de adaptarse al ambiente, pero en este proceso necesariamente tienen que enfrentar diversos cambios y retos, que incluyen: maestros por conquistar, compañeros de clases con quienes negociar, materias que estudiar y rutinas de trabajo que cumplir. Desafíos que de alguna manera determinan su motivación académica.

Por su parte la escuela, al cumplir con el objetivo de educar e intentar atenuar dichas situaciones de crisis, se encuentra con que la psicología sólo tiene explicaciones del aprendizaje centradas únicamente en las características del individuo. Lo último que psicólogos experimentales y estudiosos de las diferencias individuales se habían planteado era qué lugar tenían las experiencias emocionales del educando, no como sujeto experimental sino como persona, qué sentía y cuáles eran sus motivos para aprender.

Entwistle (1988), en sus investigaciones propone como motivación intrínseca un enfoque profundo, relacionado con el interés del alumno por las ideas vistas en clases, mientras que la motivación extrínseca la presenta como un enfoque superficial, motivado sólo por el miedo al fracaso y que, en consecuencia, produce ansiedad por la evaluación. Por el contrario, el enfoque profundo consiste en comprender, relacionar con conocimientos previos el significado personal que encuentre en relación con otras experiencias personales previas.

La familia y la escuela son contextos distintos en expectativas acerca del estudiante de secundaria, por lo tanto este estudio procura determinar la relación que existe entre la competencia familiar y la motivación académica del alumno de tercero de secundaria.

Metodología

Los datos para el estudio se obtuvieron a través de una encuesta con información demográfica y además compuesta por dos instrumentos: el Self-Report Family Inventory (SFI), que es un inventario familiar utilizado por Beavers y Hampson (2000), con 36 declaraciones. Las declaraciones valoran el funcionamiento familiar del alumno en los aspectos de salud familiar, conflicto familiar, cohesión familiar, liderazgo familiar y expresividad emocional. Las respuestas del alumno fueron valoradas mediante una escala del 1 al 5, descrita en el encabezado del inventario familiar, y cuyas opciones están entre, sí concuerda muy bien con mi familia y no concuerda con mi familia.

Para la valoración de la motivación académica se utilizaron declaraciones del Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST). Entwistle (1988) ha utilizado cuatro de ellos como predictores de la motivación intrínseca y en consecuencia, el interés por las ideas expuestas en clase. Otros cuatro reactivos han sido utilizados como predictores del mie-

do al fracaso, entendido como motivación extrínseca. El alumno escogió su respuesta en una escala Likert con 5 niveles que va desde siempre, hasta nunca.

Esta encuesta se aplicó a 271 estudiantes de cinco escuelas secundarias del estado de Nuevo León. Dos del área metropolitana y tres de la ciudad de Montemorelos. Para el análisis de los resultados, se utilizaron distribuciones de frecuencias para la descripción de variables, r de Pearson para los índices de correlación, análisis factorial para la validación del instrumento y tanto t de student como ANOVA para algunas comparaciones entre grupos de estudiantes.

Resultados

La muestra en la presente investigación estuvo integrada por alumnos de secundaria del tercer grado, de los cuales la media de la edad fue de 15 años, con una desviación estándar de 0.8. Del total de estudiantes, 136 eran mujeres (50.2%), un 36.2% de los participantes estudiaba en escuelas particulares adventistas y el resto en escuelas públicas no adventistas.

La mayoría de los participantes expresaron vivir con ambos padres (82%), una minoría con sólo uno de sus padres (13%) y el resto con otros parientes (4.8%). Además, poco menos de la mitad de los participantes manifestaron conformar una familia de cinco miembros (43%), poco más de la cuarta parte tenían una familia de cuatro miembros (27%) y un porcentaje muy bajo tenía una familia de seis miembros (16%).

Respecto a la validez del instrumento de competencia familiar, el análisis factorial ($KMO = .912$, $\chi^2_{561} = 3282.972$ $p = .000$) muestra agrupaciones similares a las obtenidas por Ruckin y Eisemann (2000), explicando el 44% de la varianza total. El primer factor involucra 11 declaraciones de la subescala salud familiar y cuatro de la expresividad emocional. En el segundo factor se observa el dominio de nueve declaraciones de conflicto familiar y se añaden dos declaraciones de salud familiar y una declaración de liderazgo. En el tercer factor dos de

las declaraciones también pertenecen al conflicto familiar. El cuarto factor agrupa sólo cuatro declaraciones, pertenecientes a las diferentes subescalas de la competencia familiar. Hay que recordar que el SFI utiliza algunas declaraciones para definir dos subescalas de manera simultánea; por ejemplo, la subescala de cohesión familiar involucra cuatro declaraciones, donde todas ellas pertenecen a salud familiar. La Tabla 1 muestra los índices de confiabilidad alfa de Cronbach así como las medias de cada una de ellas, su desviación estándar y sus intervalos de variación.

El instrumento demuestra gran consistencia interna. La mayoría de las escalas muestran valores aceptables a excepción de la escala de liderazgo familiar. También se observan valores relativamente bajos en las medias de las escalas ya que están más cerca del punto medio del intervalo que de su extremo mayor.

Tabla 1

Confiabilidad y descriptivos de la escala de competencia familiar y sus subescalas

Escala	Cantidad de declaraciones	Alpha	Media aritmética	Desviación estándar	Intervalo de variación
Salud familiar	18	.880	70.81	12.94	18-90
Conflicto familiar	13	.732	51.02	8.08	13-65
Cohesión familiar	4	.569	14.54	3.46	4-20
Liderazgo familiar	3	.107	10.35	2.40	3-15
Expresividad emocional	7	.734	27.21	5.54	7-35
Competencia familiar	34	.895	132	20	34-170

Las ocho declaraciones tomadas del ASSIST, que proporcionan información sobre la motivación académica del alumno, también fueron sometidas a un análisis factorial ($KMO = .799$, $\chi^2_{28} = 517.175$, $p = .000$). Después de hacer un análisis de componentes principales con una rotación varimax, sólo dos de las declaraciones no se ubicaron con sus factores, explican-

do el 55% de la varianza. La confiabilidad de la motivación académica en general es aceptable ($\alpha = .674$). En la subescala para la motivación intrínseca la confiabilidad también es aceptable ($\alpha = .749$) y en la de motivación extrínseca la confiabilidad es baja ($\alpha = .437$).

Se aplicó la prueba estadística r de Pearson con un nivel de significancia igual a .05. Se encontraron evidencias de una relación significativa, aunque con una fuerza baja, entre la competencia familiar y la motivación académica ($r = .280, p < .01$), así como en las subescalas salud familiar ($r = .280, p = .000$), cohesión ($r = .220, p = .000$), y expresividad emocional ($r = .282, p = .000$).

Al comparar las variables principales con sus subescalas según el sexo de los estudiantes, femenino ($N = 136$) o masculino ($N = 135$), se observó que en lo único que difieren significativamente es en la motivación extrínseca ($t_{269} = -2.926, p = .004$). Las mujeres resultan estar más motivadas por el miedo al fracaso que los hombres.

Se encontró también que, a excepción de liderazgo familiar, en todas las subescalas de la competencia familiar como en ella misma, el vivir con ambos padres produce una diferencia significativa. Según la prueba de análisis de varianza ANOVA, la salud familiar ($F_{(2)} = 8.888, p = .000$), el conflicto familiar ($F_{(2)} = 10.0242, p = .000$), la cohesión familiar ($F_{(2)} = 3.505, p = .031$), la expresividad emocional ($F_{(2)} = 7.243, p = .001$) y la competencia familiar ($F_{(2)} = 9.187, p = .000$), resultan ser mayores en estudiantes que viven con ambos padres que en quienes viven con un sólo progenitor u otros parientes.

Conclusiones

La mayoría de los estudiantes que viven con padre y madre perciben un buen futuro para su familia y se sienten queridos, ya que la competencia familiar alcanza valores mayores que la media general y su relación con la motivación académica se hace mas fuerte ($r = .36$).

En comparación con los hombres, las mujeres temen más al fracaso escolar. Probablemente esto se deba a un sentido mayor de responsabilidad ya que las declaraciones muestran una tendencia hacia el cumplimiento de las responsabilidades escolares. Por ejemplo: “me preocupa no cumplir con las tareas” y “no estoy tranquilo cuando pienso que no podré aprobar las tareas y exámenes”.

La motivación académica basada en una percepción pobre de la competencia familiar por parte del estudiante, provoca que el alumno de secundaria manifieste poco o ningún interés por las ideas expuestas en clase y cumpla con las tareas solamente por el miedo al fracaso escolar.

A la luz de esta investigación se hace necesario crear programas que apoyen el logro de mejores familias, esto resultará en el logro de mejores escuelas. Además se sugiere proyectar la labor del maestro como guía y experto, entre la construcción de una nación fuerte y la familia como núcleo de la sociedad, diseñando planes y programas certificados con la experiencia cotidiana del alumno, los padres y el maestro.

Referencias

- Beavers, R. y Hampson, R. (2000). *Familias exitosas*. Buenos Aires: Paidós.
- Dunn, J. (1994). Influencias Familiares. En Michael Ruytter y Dale Hay (Eds.), *Development through life: A handbook for clinicians*. Oxford: Blackwell Science, pp. 112-133.
- Entwistle, N. J. (1988). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Knight, G. R. (2002). *Filosofía y Educación*. Miami: APIA.
- Meece, J. (2000). *El desarrollo del niño y el adolescente*. México: McGraw-Hill.
- Ruckin, V. Y Eisemann, M. (2000). Family functioning, parental rearing and behavioral problems in delinquents. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 7, 310-319.