



## **ANÁLISIS DE UNA SECUENCIA MOTIVACIONAL EN ENSEÑANZA SECUNDARIA POSTOBLIGATORIA**

**José Martín-Albo, Juan L. Núñez y José G. Navarro**  
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. España

**Zoila Suárez**

Instituto de Educación Secundaria Obligatoria "José Zerpa". Las Palmas. España.

### RESUMEN

El propósito de este trabajo fue probar un modelo en el que se establecen relaciones entre diferentes variables en una muestra de estudiantes de enseñanza secundaria post-obligatoria y comprobar la invarianza de dicho modelo respecto al género. El modelo hipotetizado considera las relaciones que se establecen entre los factores individuales (orientaciones de meta y percepciones de éxito), la motivación intrínseca, el autoconcepto académico y las consecuencias motivacionales evaluadas a través de las asignaturas aprobadas y la autoestima. La muestra está formada por 947 estudiantes (504 hombres y 443 mujeres) de enseñanza secundaria postobligatoria de la isla de Gran Canaria con una media de edad de 17.61 años ( $DT = 2.09$ ). Los resultados del análisis de ecuaciones estructurales apoyaron el modelo hipotetizado en el que los factores individuales tuvieron una influencia directa y positiva sobre la motivación intrínseca, ésta, a su vez, ejerció una influencia directa y positiva sobre el autoconcepto académico y éste sobre las consecuencias motivacionales, cuya varianza total explicada fue del 78%. Asimismo, el modelo se mostró invariante en función del género de los participantes. Los resultados son discutidos desde la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985).

Palabras clave: Autoconcepto académico, autodeterminación, autoestima, motivación intrínseca, orientaciones de meta.

### ABSTRACT

The purpose of this study was to test a model with relations between different variables and its invariance respect to gender in high school students. The hypothesized model established relations between individual factors (goal orientations, and success perceptions), intrinsic motivation, academic self-concept, and motivational consequences assessed by approved subjects, and self-esteem. The participants were 947 high school students (504 males, and 443 females) with a mean age of 17.61 years ( $SD = 2.09$ ). Structural equation model supported the hypothesized model which individual factors had a direct and positive influence on intrinsic motivation, and this, in turn, had a direct and positive influence on academic self-concept. Finally, academic self-concept had a positive and significant influence on consequences, which had an explained variance of 78 %. Therefore, the model was invariant respect to



## EXPECTATIVAS DEL ALUMNO HACIA EL PROFESOR. SU INFLUENCIA EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

gender. Results are discussed from self-determination theory (Deci y Ryan, 1985).

Keywords: Academic self-concept, self-determination, self-esteem, intrinsic motivation, goal orientations.

### INTRODUCCIÓN

La teoría de la autodeterminación (TAD; Deci y Ryan, 1985) propone un continuo de autodeterminación en el que se ordenan distintos tipos de motivación y cada uno de ellos produce consecuencias propias que afectan a los contextos de actuación. El tipo de motivación más autodeterminada es la motivación intrínseca (MI) que hace referencia al desarrollo de una actividad por la satisfacción inherente derivada de la propia actividad; la MI es un constructo multidimensional en el que se consideran tres tipos (Vallerand, 1997): MI al conocimiento, que se define como la participación en una actividad por el placer y satisfacción que se experimenta mientras se aprende, se explora o se intenta comprender algo nuevo; MI al logro, que se entiende como la participación en una actividad dada por el placer y la satisfacción experimentados mientras la persona intenta superar o lograr una meta; y, por último, MI a las experiencias estimulantes que se refiere al sujeto que se involucra en una actividad para poder experimentar sensaciones placenteras. La motivación extrínseca (ME) por su parte, se relaciona con el desarrollo de una actividad orientada a alcanzar algún logro separable de la realización de la conducta por sí misma y que es administrada por otros o auto-administrada (Deci, Kasser y Ryan, 1997). Finalmente, la amotivación es un estado de falta de motivación, resultado del poco valor que el sujeto proporciona a la acción.

Vallerand (1997) propone un modelo jerárquico de motivación intrínseca-extrínseca (MJMIE) en el que la motivación es el resultado de factores sociales o antecedentes y, a su vez, esta motivación produce consecuencias cognitivas (e.j. concentración, atención, memoria), afectivas (e.j. interés, satisfacción, emociones positivas) y conductuales (e.j. persistencia, intensidad, rendimiento). El continuo de autodeterminación de Deci y Ryan (1985) es particularmente útil a la hora de predecir consecuencias motivacionales. Puesto que conocemos la localización de los diferentes tipos de motivación en el continuo de autodeterminación y que la autodeterminación está asociada con un determinado funcionamiento psicológico, podemos predecir las consecuencias que tendrán los diferentes tipos de motivación. En concreto, la MI es la que debe producir las consecuencias más positivas, seguida de la ME que debería asociarse con consecuencias más negativas y la AM con consecuencias todavía más negativas. Numerosos estudios han aportado soporte empírico a este postulado en diferentes contextos (Vallerand, 1997).

Una de las teorías que ha explicado la consecución de objetivos en contextos de logro es la teoría de las metas de logro (Ames, 1992; Nicholls, 1989). De acuerdo a esta teoría, los sujetos evalúan su competencia en función de dos tipos de orientaciones. Los sujetos orientados a la tarea juzgan su competencia a partir de la comparación con sus propias ejecuciones, mientras que los sujetos orientados al ego valoran su competencia al contrastarla con la de otros y demostrar una habilidad superior. Las orientaciones de meta juegan un importante papel en la motivación de los estudiantes porque producen consecuencias de tipo cognitivo, conductual y motivacional (González, 2005; Pintrich y Schunck, 2006). Ferrer-Caja and Weiss (2000, 2002) proponen un modelo en el que los factores individuales, es decir, las orientaciones de meta, actúan como mediadores entre los factores sociales y la MI y, ésta a su vez, produce unas consecuencias positivas.

Por otra parte, el autoconcepto es una de las variables más utilizadas en los estudios de carácter motivacional y algunos autores han considerado que el autoconcepto académico es la variable psicológica más relacionada con el rendimiento del estudiante (p.e. Arancibia y Maltes, 1989; González-Pienda et al., 2003). El autoconcepto académico está referido a la percepción que tiene el estudiante sobre su competencia ante las tareas escolares (Pintrich y Schunck, 2006). Cokley, Naijean, Cunningham y



## CONTEXTOS EDUCATIVOS ESCOLARES: FAMILIA, EDUCACIÓN Y DESARROLLO

Motoike (2001) observaron relaciones significativas y positivas entre el autoconcepto académico y la MI y negativas y significativas entre el autoconcepto académico y la amotivación. De la misma forma, Núñez, Martín-Albo, Navarro y Grijalvo (2006) encontraron correlaciones positivas y significativas entre el autoconcepto académico y la MI y negativas y significativas entre el autoconcepto académico y la amotivación. En un estudio reciente, Martín-Albo, Núñez, Navarro y Grijalvo (2009) demostraron el importante rol mediador que juega el autoconcepto entre la MI y el bienestar psicológico medido a través de la autoestima y la ansiedad estado en el contexto educativo universitario.

Puesto que la literatura científica establece relaciones entre factores individuales, MI, autoconcepto académico y consecuencias motivacionales, los objetivos que planteamos en este trabajo son: (a) testar un modelo de ecuaciones estructurales a través de la secuencia: factores individuales  $\nrightarrow$  MI  $\nrightarrow$  autoconcepto académico  $\nrightarrow$  consecuencias y (b) analizar la invarianza del modelo probado en función de la variable género de los participantes.

## MÉTODO

### *Participantes*

Tomaron parte en este estudio un total de 947 estudiantes de enseñanza secundaria postobligatoria de la isla de Gran Canaria, de los cuales 546 son estudiantes de bachillerato y 401 de formación profesional, con una media de edad de 17.61 años ( $DT = 2.09$ ).

### *Variables y Medidas*

Para este estudio hemos utilizado cuatro variables latentes y 10 variables observables; la variable latente factores individuales se medirá con tres variables observables: meta-creencia-ego, esfuerzo y tarea-cooperación; la variable latente MI será evaluada a través de tres indicadores: MI al logro, MI al conocimiento y MI a las experiencias estimulantes; la variable latente autoconcepto académico será medida a través de dos indicadores (AF1 y AF2); por último, la variable latente consecuencias se evaluará con dos variables observables: la autoestima, que nos ofrecerá una medida del bienestar psicológico de los estudiantes, y las asignaturas aprobadas, que nos proporcionarán una medida del rendimiento de los estudiantes.

Para evaluar los factores individuales se utilizaron el Inventario de Percepción sobre las Creencias del Éxito en la Escuela (Duda y Nicholls, 1992) y la Escala de Orientación Motivacional en la Escuela (Duda y Nicholls, 1992) que han sido traducidos y validados en España por Castillo, Balaguer y Duda (2001). El primer instrumento consta de tres subescalas que miden el esfuerzo, la capacidad y la utilización de técnicas de engaño para alcanzar el éxito en la escuela. El formato de respuesta corresponde a una escala tipo Likert de cinco puntos, desde "muy en desacuerdo" (1) hasta "muy de acuerdo" (5). El segundo instrumento consta de cuatro subescalas que valoran diferentes tendencias de la persona: ego, tarea, cooperación y evitación del trabajo. Los sujetos responden a través de una escala tipo Likert de 5 puntos que oscila desde (1) "muy en desacuerdo" hasta (5) "muy de acuerdo". Al igual que en el estudio de Castillo et al. (2001) hemos realizado un análisis factorial con las cuatro orientaciones de meta y las tres subescalas de creencias de éxito en el contexto académico con la intención de diferenciar entre dos factores a los que denominamos "meta-ego", caracterizado por el énfasis en el ego, en la evitación del trabajo y por la creencia del estudiante de que el éxito en la escuela depende de poseer capacidad y de la utilización de técnicas de engaño, y "meta-tarea" que se caracteriza por enfatizar la orientación a la tarea y a la cooperación y por la creencia del estudiante de que el éxito en la escuela está en función del esfuerzo del estudiante. Se desglosó el factor meta-tarea en dos indicadores: esfuerzo y tarea-cooperación, para establecer al menos tres indicadores observables que permitan una mejor identificación del modelo, tal y como recomienda Byrne (2001).

La MI de los estudiantes se ha evaluado a través de la versión *high school* de la AMS (Vallerand et al., 1992) traducida y validada en español para alumnos de enseñanza secundaria postobligatoria y denominada Escala de Motivación Académica (EMA; Suárez, 2008). En este estudio utilizaremos las tres



## EXPECTATIVAS DEL ALUMNO HACIA EL PROFESOR. SU INFLUENCIA EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

subescalas de MI que componen la EMA: MI al logro, MI al conocimiento y MI a las experiencias estimulantes, que se responden con una escala tipo Likert de siete puntos desde (1) no se corresponde en absoluto hasta (7) se corresponde exactamente.

El autoconcepto académico se midió a través de la dimensión académica del cuestionario Autoconcepto Forma 5 (García y Musitu, 2001). La escala consta de seis ítems con un rango de respuesta desde "01" que implica un total desacuerdo hasta "99" que supone un acuerdo total con el ítem. La dimensión académica de esta escala evalúa la percepción que tiene el sujeto de la calidad del desempeño de su rol como estudiante. En este estudio hemos desglosado el autoconcepto académico en dos indicadores de tres ítems cada uno.

Para evaluar la autoestima se utilizó la Escala de Autoestima de Rosenberg (1989) que ha sido traducida al español y validada por Martín-Albo, Núñez, Navarro y Grijalvo (2007). Este instrumento permite conocer la percepción global del estudiante sobre su propia valía a través de una escala de diez ítems que se responden con una escala tipo Likert de cuatro puntos, desde "totalmente en desacuerdo" (1) hasta "totalmente de acuerdo" (4).

### Procedimiento

Siguiendo las directrices del muestreo por conglomerados tomando como unidad de análisis las aulas, fueron seleccionados los institutos de enseñanza secundaria y las aulas correspondientes. Posteriormente, nos pusimos en contacto con los directores de cada uno de los centros y les explicamos los objetivos del estudio; asimismo, una vez que se habían seleccionado las aulas, se contactó con los profesores y alumnos de dichas aulas a los que se les explicó la finalidad del trabajo, se les solicitó su colaboración, y se les informó del anonimato y confidencialidad de los datos. Los diferentes instrumentos se administraron a los estudiantes en una sola sesión y en las respectivas aulas, instándoles a contestar con la mayor sinceridad.

## RESULTADOS

### Análisis descriptivo de las variables

Los estadísticos descriptivos de todas las variables sometidas a prueba en el presente estudio (media, desviación típica, asimetría y curtosis) se presentan en la Tabla 1. Como se puede observar, todos los índices de asimetría están por debajo de 2 y los valores de la curtosis están por debajo de 7, lo que indica semejanza con la curva normal, tal y como recomiendan Curran, West y Finch (1996). Asimismo, el índice de Mardia fue de 16.16, lo que supone una desviación de la normalidad multivariada. A partir de estos resultados se utilizó la estimación de máxima verosimilitud y el procedimiento bootstrapping para determinar la robustez de las estimaciones (Byrne, 2001).

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de las variables

		típica		
Meta-creencia-ego	2.50	.67	.29	-.13
Tarea-cooperación	3.91	.68	-.82	.78
Esfuerzo	4.02	.55	-.62	1.31
Indicador 1 AF	3.06	1.08	-.54	-.09
Indicador 2 AF	3.17	1.01	-.62	.12
MI al logro	4.46	1.37	-.29	-.46
MI al conocimiento	4.69	1.35	-.36	-.45
MI a las exp. estimulantes	3.57	1.28	.10	-.60
Autoestima	3.08	.52	-.53	.10
Asignaturas aprobadas	5.42	2.34	-.25	-.80

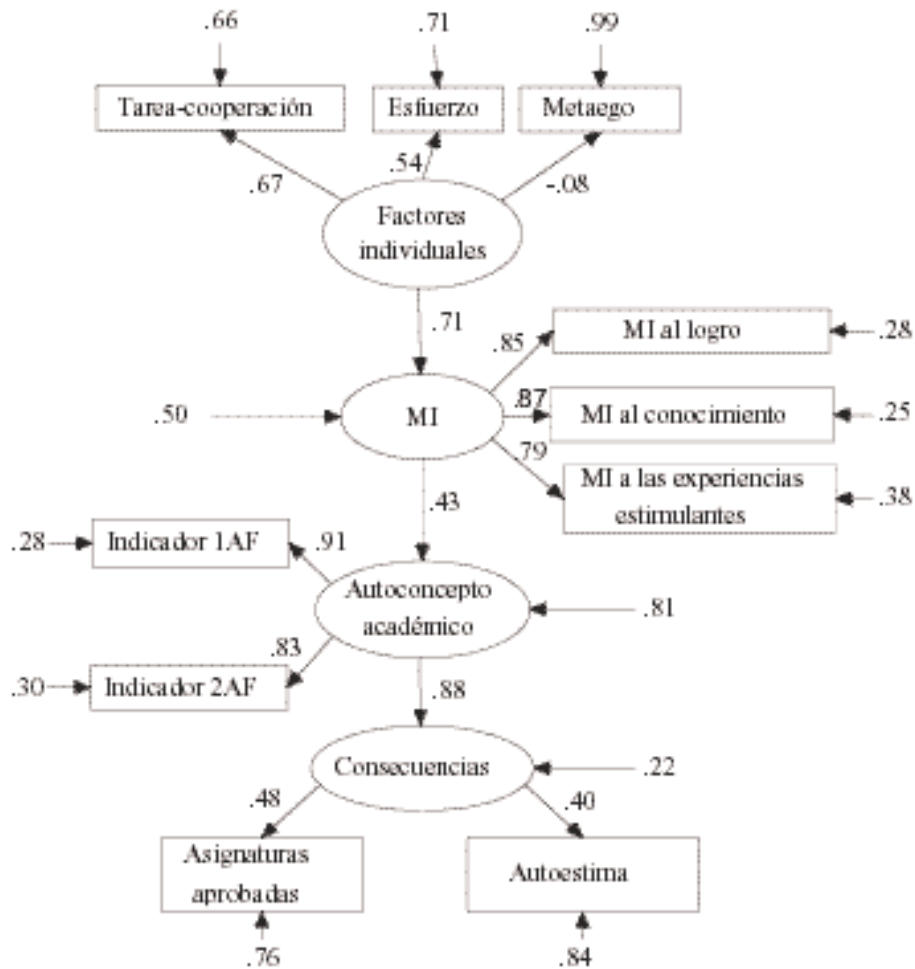


CONTEXTOS EDUCATIVOS ESCOLARES: FAMILIA, EDUCACIÓN Y DESARROLLO

*Modelo de ecuaciones estructurales*

De acuerdo a lo postulado por McDonald y Ho (2002) se procedió a probar el modelo de medida considerando que está identificado, ya que cada variable latente tiene, al menos, dos variables observables como indicadores. Los índices de ajuste del modelo de medida fueron los siguientes: CFI = .98; IFI = .97; SRMR = .03 y RMSEA = .05.

El modelo estructural sometido a prueba fue el siguiente: factores individuales  $\nrightarrow$  MI  $\nrightarrow$  autoconcepto académico  $\nrightarrow$  consecuencias (Figura 1). En el modelo testado se observan que las relaciones entre las variables latentes fueron significativas con unos valores de  $b = .71$  en la relación factores individuales  $\nrightarrow$  MI, de  $b = .43$  en la relación MI  $\nrightarrow$  autoconcepto académico, y de  $b = .88$  en la relación autoconcepto académico  $\nrightarrow$  consecuencias. El modelo explica el 50 % de la variable latente MI, el 19 % del autoconcepto académico y el 78 % de la variable latente consecuencias. Los índices de ajuste del modelo fueron los siguientes: CFI = .96; IFI = .96; SRMR = .05 y RMSEA = .06. Todos los parámetros fueron significativos ( $p < .01$ ). De acuerdo a estos resultados, podemos afirmar que el modelo presenta un ajuste adecuado. El remuestreo con 500 muestras mediante el procedimiento del bootstrapping mostró que los índices de ajuste fueron robustos a la anormalidad multivariada dado que los intervalos de confianza en el bias fueron significativamente distintos del valor cero.



**Figura 1. Modelo estructural.**

**EXPECTATIVAS DEL ALUMNO HACIA EL PROFESOR. SU INFLUENCIA EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO***Análisis de invarianza del modelo*

El análisis de invarianza se realizó mediante un análisis multigrupo con una submuestra de 504 hombres y otra submuestra de 433 mujeres sometiendo a prueba seis modelos. El modelo 1 se corresponde con un modelo sin restricciones, el modelo 2 es un modelo tomando como invariante los pesos factoriales del modelo de medida, el modelo 3 supone un modelo invariante en la los pesos estructurales, el modelo 4 es invariante respecto a las covarianzas, el modelo 5 es invariante en los residuales estructurales y el modelo 6 es un modelo invariante en los residuales de medida. Los índices de ajuste para ambas muestras fueron satisfactorios teniendo en cuenta los puntos de corte establecidos. Para la submuestra de hombres, los índices de ajuste fueron: CFI = .96; GFI = .97; SRMR = .05; RMSEA = .06 y para la submuestra de mujeres CFI = .96; GFI = .96; SRMR = .06; RMSEA = .07. La tabla 2 muestra los índices de ajuste para los seis modelos comparados en el análisis multigrupo.

**Tabla 2. Índices de ajuste para los modelos del análisis multigrupo**

Modelo	DF	$\chi^2$	<i>p</i>	NFI	IFI	CFI	TLI
Modelo 1	64	184.01	.00	.94	.96	.96	.95
Modelo 2	70	192.21	.00	.94	.96	.96	.95
Modelo 3	73	194.50	.00	.94	.96	.96	.95
Modelo 4	74	195.57	.00	.94	.96	.96	.95
Modelo 5	77	201.22	.00	.94	.96	.96	.95
Modelo 6	87	218.16	.00	.93	.96	.96	.96

Tal y como podemos apreciar en la tabla 3, no se encontraron diferencias entre el modelo 1 y el resto de los modelos. Los resultados apoyan la existencia de invarianza con respecto al género (Byrne, Shavelson y Muthén, 1989; Marsh, 1993).

**Tabla 3. Comparación multigrupo respecto al modelo sin restricciones (modelo 1)**

Modelo	DF	$\chi^2$	<i>p</i>	NFI	IFI	CFI	TLI
Modelo 2	6	8.19	.22	.01	.01	-.01	-.01
Modelo 3	9	10.48	.31	.01	.01	-.01	-.01
Modelo 4	10	11.55	.32	.01	.01	-.01	-.01
Modelo 5	13	17.20	.19	.01	.01	-.01	-.01
Modelo 6	23	34.14	.06	.01	.01	-.01	-.01



## CONTEXTOS EDUCATIVOS ESCOLARES: FAMILIA, EDUCACIÓN Y DESARROLLO

## DISCUSIÓN

Los objetivos que nos planteábamos en este estudio se concretaban en probar un modelo motivacional a través de un análisis de ecuaciones estructurales y analizar la invarianza del mismo en función de la variable género de los participantes. Los resultados muestran que el modelo testado obtiene buenos índices de ajuste y es un modelo invariante respecto al género.

En primer lugar, el modelo hipotetizaba una relación positiva y directa entre los factores individuales y la MI. Los resultados confirmaron esta relación en consonancia con estudios anteriores (Ferrer-Caja y Weiss, 2000; 2002; González, 2005; Pintrich y Schunck, 2006). En este sentido, los alumnos con alta orientación a la tarea y a la cooperación y que, además, valoran el esfuerzo para la consecución del éxito, presentarían un perfil más autodeterminado.

En segundo lugar, se hipotetizó que la MI tenía una relación directa y positiva con el autoconcepto académico. Los resultados mostraron que la MI influía de forma positiva y significativa sobre el autoconcepto académico coincidiendo con lo encontrado por Cokley et al., (2001), Núñez et al. (2006) y Martín-Albo et al., (2009) en el que se demostró el rol mediador del autoconcepto entre la MI y el bienestar psicológico. Así, los alumnos con una motivación más autodeterminada tendrán una mejor percepción de sí mismos en el desempeño de sus actividades académicas.

En tercer lugar, tal y como se hipotetizó, los resultados mostraron que el autoconcepto académico se relacionó de forma directa y positiva con las consecuencias motivacionales de rendimiento y autoestima, en concordancia con lo planteado por diversos autores (González-Pienda, Núñez y Valle, 1991; González-Pienda y Núñez, 1994). De esta forma, un alumno con alto autoconcepto académico presentará un mejor rendimiento y una alta autoestima.

Finalmente, el modelo propuesto apoya los postulados de la TAD y del MJMIE, en el sentido de que un alumno que perciba que el éxito se consigue mediante la comparación de sus propias ejecuciones y el esfuerzo, tendrá un perfil motivacional más autodeterminado que implicará un mejor autoconcepto académico que, en su conjunto, conllevará unas consecuencias motivacionales más positivas como son un mejor rendimiento y una mayor autoestima.

En cuanto al análisis de la invarianza con respecto al género, los resultados mostraron que el modelo es invariante al género, aportando evidencias de su validez predictiva y de su utilidad tanto para hombres como para mujeres estudiantes de enseñanza secundaria postobligatoria.

Sin embargo, el estudio presenta algunas limitaciones. En primer lugar, sería conveniente evaluar otras consecuencias motivacionales de tipo cognitivo como la concentración, la atención o la memoria. En segundo lugar, un diseño de investigación de tipo longitudinal podría ofrecer resultados más ajustados a la realidad que indiquen las posibles relaciones no recursivas y causales entre las variables estudiadas. En tercer lugar, consideramos conveniente analizar la secuencia general completa que propone el MJMIE incorporando factores sociales (ej. apoyo a la autonomía, clima motivacional) y, por último, analizar la invarianza del modelo en función de otras variables como por ejemplo el tipo de estudios.

En conclusión, el modelo propuesto aporta evidencias de la utilidad de la TAD y del MJMIE a la hora de relacionar las variables estudiadas en el contexto de la enseñanza secundaria postobligatoria.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*(3), 261-271.
- Arancibia, V. y Maltes, S. (1989). Un modelo explicativo del rendimiento escolar. *Revista de Tecnología Educativa, 2*, 113-129.
- Byrne, B. (2001). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. New Jersey: Erlbaum.

**EXPECTATIVAS DEL ALUMNO HACIA EL PROFESOR. SU INFLUENCIA EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO**

- Byrne, B., Shavelson, R. y Muthen, B. (1989). Testing for the equivalence factor covariance and mean structures: The issue of partial measurement invariance. *Psychological Bulletin*, 105(3), 456-466.
- Castillo, I., Balaguer, I. y Duda, J. L. (2001). Perspectivas de meta de los adolescentes en el contexto académico. *Psicothema*, 13(1), 79-86.
- Cokley, K. O, Naijean, B., Cunningham, D. y Motoike, J. (2001). A psychometric investigation of the Academic Motivation Scale using a United States sample. *Measurement and Evaluation Counseling and Development*, 34, 109-119.
- Curran, P. J., West, S. G. y Finch, F. F. (1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological Methods*, 1(1), 16-29.
- Deci, E.L., Kasser, T. y Ryan, R.M. (1997). Self-determined teaching in colleges and universities: Possibilities and obstacles. En J. Bess (Ed.), *Teaching well and liking it: Motivating faculty to teach effectively* (pp. 57-71). Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Duda, J. L. y Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 1-10.
- Ferrer-Caja, E. y Weiss, M. R. (2000). Predictors of intrinsic motivation among adolescent students in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71(3), 267-279.
- Ferrer-Caja, E. y Weiss, M. R. (2002). Cross-validation of a model of intrinsic motivation with students enrolled in high school elective courses. *The Journal of Experimental Education*, 71(1), 41-65.
- García, F. y Musitu, G. (2001). *AF5. Autoconcepto Forma 5*. Madrid: Tea.
- González, A. (2005). *Motivación académica. Teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- González-Pienda, J. A y Núñez, J. C. (1994, mayo). *Contexto familiar, procesos cognitivo-motivacionales y rendimiento académico*. Comunicación presentada en el IV Congreso de Psicología INFAD. Burgos.
- González-Pienda, J. A., Núñez, J. C. y Valle, A. (1991). *Evaluación del autoconcepto e intervención educativa*. Comunicación presentada en el I Simposium INFAD de Psicología Evolutiva y Educativa. Alicante.
- González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., Álvarez, L., Roces, C., González-Pumariega, S., González, P., Muñiz, R., Valle, A., Cabanach, R. G. y Rodríguez, S. (2003). Adaptabilidad y cohesión familiar, implicación parental en conductas autorregulatorias, autoconcepto del estudiante y rendimiento académico. *Psicothema*, 15(3), 471-477.
- Marsh, H. W. (1993). The multidimensional structure of physical fitness: Invariance over gender and age. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64, 256-273.
- Martín-Albo, J., Núñez, J. L., Navarro, J. G. y Grijalvo, F. (2007). La escala de autoestima de Rosenberg: traducción y validación en estudiantes universitarios. *The Spanish Journal of Psychology*, 10(2), 458-467.
- Martín-Albo, J., Núñez, J. L., Navarro, J. G. y Grijalvo, F. (2009). Un modelo motivacional explicativo del bienestar psicológico en la universidad. *Revista Mexicana de Psicología*, 26(1), 41-50.
- McDonald, R. y Ho, M. (2002). Principles and practice in reporting structural equation analyses. *Psychological Methods*, 7(1), 64-82.
- Nicholls, J. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Núñez, J. L., Martín-Albo, J., Navarro, J. G. y Grijalvo, F. (2006). Validación de la Escala de Motivación Educativa (EME) en Paraguay. *Revista Interamericana de Psicología*, 40(3), 391-398.
- Pintrich, P. R. y Schunk, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson.





CONTEXTOS EDUCATIVOS ESCOLARES: FAMILIA, EDUCACIÓN Y DESARROLLO

- Rosenberg, M. (1989). *Society and the adolescent self-image*. Revised edition. Middeltown, CT: Wesleyan University Press.
- Suárez, Z. (2008). *Motivación académica en estudiantes de enseñanza secundaria post-obligatoria en la isla de Gran Canaria*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Las Palmas de Gran Canaria.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a Hierarchical Model of intrinsic and extrinsic motivation. En M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, vol. 29 (pp. 271-360). Toronto: Academic Press.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C. B. y Vallières, É. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.

*Fecha de recepción: 28 febrero 2009*

*Fecha de admisión: 19 marzo 2009*

