

UNIVERSIDAD MAYOR
FACULTAD DE HUMANIDADES
POSTGRADOS EDUCACIÓN

ESTILOS DE CRIANZA Y SUS EFECTOS EN LOS RESULTADOS ACADÉMICOS EN ADOLESCENTES

**Tesis para optar al Grado de Magíster Ciencias de la
Educación con Mención en Orientación, Relaciones
Humanas y Familia.**

Autoras: Albania Báez Fernández, Andrea Moller Silva, Viviana Rivera Barrientos.
Profesor Guía/ © Doctor en Educación : Profesor Héctor Suárez.

**Santiago - Chile
2017**

DEDICATORIA

A nuestras familias y seres queridos que han entendido el tiempo que les hemos restado para la realización de este trabajo.

Para todos los que creen que merecen lo que sueñan.

SOLO USO ACADÉMICO

AGRADECIMIENTOS

- A nuestras familias
- A Marcelo Alfaro

SOLO USO ACADÉMICO

ÍNDICE	PAG.
1. RESUMEN	
2. ABSTRACT	
3. INTRODUCCIÓN	1
4. CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	3
4.1 Antecedentes	3
4.2 Formulación del Problema	6
4.3 Justificación e importancia de la investigación	6
4.4 Pregunta de investigación	8
4.5 Objetivo general	8
4.6 Objetivos específicos	8
5. CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	10
5.1 Contextualización: Modelo Ecológico	10
5.2 Familia	15
5.3 Rendimiento Académico	29
5.4 Escuela	38
6. CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	57
6.1 Diseño de la investigación	57
6.2 Universo o Población y Muestra	57
6.3 Instrumentos y Técnicas de Análisis	59
6.4 Plan de Análisis	59
7. CAPÍTULO IV: DESCRIPCIÓN DE RECOLECCIÓN DE DATOS E INSTRUMENTOS APLICADOS	61
7.1 Recolección de datos	61
7.2 Instrumento Aplicado	61
7.3 RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN	65

8. CAPÍTULO V: CONCLUSIONES	79
8.1 Generales	79
8.2 Desde los objetivos	80
8.3 Desde lo teórico	81
8.4 Limitaciones	83
8.5 Proyecciones	83
9. BIBLIOGRAFÍA	85

SOLO USO ACADÉMICO

RESUMEN

La presente tesis realiza un análisis de los apoderados y los resultados académicos en los adolescentes, específicamente entre 13 y 14 años de edad.

El estudio se enmarca dentro del Colegio Particular Corazón de María de San Miguel y en el curso 8vo BásicoA.

Los indicadores fueron utilizados para establecer si existe relación entre el estilo de crianza ejercido por los apoderados y los resultados académicos en sus estudiantes.

Se aplicó a los apoderados un cuestionario en donde a través de 52 afirmaciones y en base de una escala likert es posible identificar el estilo de crianza que más predomina sobre su alumno, según los tres más comunes identificados por la Psicóloga clínica Diana Baumrind (autoritario, permisivo y democrático).

Los hallazgos señalan que si bien la mayoría de los encuestados se ubicaron en el estilo democrático las tendencias fueron mostrando una inclinación hacia lo permisivo más que autoritario.

PALABRAS CLAVES

Estilos parentales; rendimiento académico; adolescentes, familia, escuela.

ABSTRACT

The following thesis performs an analysis of the parents and academic results of their children, specifically adolescents (teenagers) between 13 and 14 years old the study was done in Colegio Particular Corazón de María de San Miguel and the class was 8th Básico A.

Indicators were used to establish whether there is a relationship between raising style of the parents and the academic results of their students.

A questionnaire was filed by the parents. This consisted of 52 statements and in base of likert scale it's possible to identify the style which is more likely to happen, the three most parenting common according to the clinic psychologist Diana Baumrind (democratic, permissive and strictor).

The evidence points out that most of the interviewed parents are in the democratic style, the trends were showing a tendency more towards a permissive style than a strict disciplinarian style.

KEYWORDS

Parenting style; academic results; adolescents (teenagers), family, school.

3-INTRODUCCIÓN

En la formación de los seres humanos influyen distintos factores que moldean las conductas y maneras en que se responde a los distintos estímulos. Uno de ellos tiene que ver con el estilo de crianza por parte de los padres, aspecto relevante para la persona y su desarrollo. El modelo que cada criador ejerce es la forma en que los padres educan a sus hijos, guiando, aplicando normas y el tipo de autoridad que ejercen. Al respecto Comellas (2003, p.12.) indica que “hablamos de estilos educativos a la forma de actuar, derivada de unos criterios, y que identifica las respuestas que los adultos dan a los niños ante cualquier situación cotidiana, toma de decisiones o actuaciones”. Estos “son esquemas prácticos que reducen las pautas educativas a unas pocas dimensiones básicas, que cruzadas entre sí dan como resultado diversos tipos de educación parental” (Coloma 1993 en Capano, Civil SOMOS, & Ubach, 2013)

Sabemos que durante el desarrollo del niño/niña influyen e interactúan múltiples factores para que este proceso se lleve a cabo. Dos de los factores que consideramos de especial relevancia son; la familia y la escuela.

Por lo tanto, el tema a presentar es buscar si existe una relación entre éstos las prácticas de crianza y rendimiento académico de los estudiantes, en especial cuándo transitan por la etapa adolescente.

Ambos, de acuerdo con modelo ecológico planteado por Urie Bronfenbrenner, son microsistemas que interinfluencian con el niño/niña y a la vez interactúan entre sí. La familia es el núcleo básico de afecto, comunicación y de vida en comunidad (Navarrete, Lucía & Ossa, 2013) y de acuerdo a lo que planteó Coleman en 1997 “la vida en familia es la primera escuela de aprendizaje emocional; es el crisol doméstico en el que aprendemos a sentirnos a nosotros mismos y en donde aprendemos la forma en que los demás reaccionan ante nuestros sentimientos” (Navarrete, 2013; p223). Por lo tanto, la vida y las características de convivencia que se generen en el hogar son

primordiales en el desarrollo integral del adolescente. Como describió Diana Baumrind, psicóloga clínica estadounidense, en el año 2005 (Baumrind, 2005), las dimensiones que caracterizan las prácticas educativas de los padres son exigencias y control, existencia o no de normas y disciplina y grado de estas exigencia a los hijos. Estas dimensiones inciden en diversas formas de actuación de los padres. Años antes esta autora había descrito tres tipos de estilos para caracterizar la crianza en los niños/niñas o adolescentes, estas son: democrático o con autoridad, autoritario y permisivo. Los diferentes patrones de crianza de los padres generan pautas de interacción relacionadas directamente con la conducta de los hijos tanto en el ambiente familiar como en el ambiente escolar (Papalia, Wendkos y Duskin, 2005).

Por lo tanto, no resulta extraño preguntarse cómo estos contextos, estilos e interacciones van moldeando al adolescente e influyendo en por ejemplo su desempeño académico escolar.

SOLO USO ACADÉMICO

4-. CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

4.1 Antecedentes

El rendimiento académico del estudiante es uno de los puntos de mayor preocupación para padres y profesores. Existe una permanente intranquilidad por parte de los docentes sobre las dificultades que se presentan dentro del ámbito educativo los estudiantes y por sobre todo, las causas que pronosticarán tener éxito académico, entendiendo que ello puede depender de diversos factores. Entre éstos es posible considerar la familia y las características del estilo de crianza que se ocupe en el hogar, así como el rol del colegio y su capacidad de no sólo adquirir conocimientos sino además de socialización. De acuerdo con esto, y tomando en consideración el modelo ecológico que plantea Bronfenbrenner, el estudiante está inmerso en un sistema donde interactúa con distintos ambientes y, que éstos a la vez interactúan entre sí. En este caso, interacción familia-estudiante/ estudiante-colegio / familia - colegio son las relaciones del microsistema ecológico de Bronfenbrenner que nos interesa considerar para nuestra investigación. Sin dejar de mencionar que estos aprendizajes del microsistema afectarán su actual y próximo desempeño en el meso, exo y macrosistema en el cual se encuentra inserto.

Actualmente la familia está inmersa en una sociedad globalizada y de consumo (“Belleí, C., Gubbins, V. & López, V. 2002. Participación de los Centros de Padres en la Educación. Santiago : UNICEF,” 2015), a raíz de ello los padres disponen de escaso tiempo para compartir con sus hijos e hijas, debido a las duras exigencias de horario que el sistema impone para cumplir las metas deseadas que se traducirán en una promesa mayor ingreso económico, esto se vuelve de suma importancia, ya que como señalan los mismos autores la familia es donde primero tienen acceso a la formación y a la socialización, transmisión de valores, relaciones afectivas, comunicación y el comportamiento social.

Por todo ello es que resulta de gran importancia entender cómo el estilo de crianza genera en un estudiante un posible comportamiento, sobre todo en el especial proceso de adolescencia el cual va acompañado de desarrollos neurológicos, hormonales, emocionales, etcétera, nuevos y difíciles de atravesar.

Una de las formas de evidenciar cómo es la dinámica familiar es identificando el estilo de crianza que ejerce quien cumple la principal labor de “estar a cargo” con el mayor tiempo y trascendencia de interacción, el apoderado, ya que es quien además interactuará con la escuela, por tanto con el ambiente cercano al alumno. Diane Baumrind, precursora en este tipo de análisis, definió tres categorías principales de estilos de crianza: Autoritario (le dice exactamente qué hacer), Permisivo (permite que sus hijos hagan lo que deseen) y Democrático (proporción normal y orientación sin dominar, explicación de normas y sus efectos), por supuesto que en la real práctica es muy difícil encontrar estilos puristas, pero sí tendencias que marcarán la forma de ejercer crianza.

También el colegio se transforma en un lugar en donde se va forjando la base del autoconcepto, entendido como una evaluación personal, ya que fluidas relaciones sociales y un buen resultado académico provoca usualmente un potenciador de éste, sobre todo en el periodo de adolescencia en donde la confianza en sí mismo se pone en juego casi todos los días.

La familia influye en esta medición que el estudiante hace de sí mismo dependiendo de su actitud, conducta, creencias y expectativas que pongan en él, pero el rol de la escuela no es menor, ya que en los ambientes que prevalece el clima de justicia, reconocimiento explícito de logros, tolerancia a los errores, sensación de valía, respeto, enfrentamiento constructivo de conflictos y sentido de pertenencia, será facilitadores para el buen desarrollo del ser humano que aprende dentro.

Sobre el último punto, relación familia-escuela, la pertenencia surge como una arista fundamental en la formación de un alumno, es la comunicación y participación de

la familia con el colegio lo que suele prever un mejor rendimiento académico, se reducen conflictos y se aprovechan mejor las tareas. Los apoderados al mismo tiempo son capaces de entender mejor los lineamientos de la escuela, aumentan por lo tanto el compromiso con la institución y mejoran las relaciones entre padres y profesores.

No es secreto para nadie que los resultados académicos no son lo único que define a una persona, pero sí sabemos que es usualmente una meta apetecida por el alumno llegar a la educación superior, la cual en Chile sólo es posible de asegurar a través de un buen puntaje en la Prueba de Selección Universitaria (PSU).

Consideramos que la investigación en cuanto a la relación entre el estilo de crianza y el resultado académico tiene relevancia debido a que, si bien un alumno puede optar por otro camino que no sea la Universidad, al menos cada profesor y cada apoderado quiere que no pierda su capacidad de decidir y no sea una imposición en la medida de lo que le “alcance”.

Pero nuestra motivación para la elección del tema va más allá de esto, parte de la base para poder colaborar en el fin último de la educación, las ganas de aprender, creemos estar convencidas es la alianza familia – escuela – comunidad y la sana relación entre ellas dará como resultado alumnos tal como indica Robert Marzano “críticos, creativos y autorregulados”, a lo que agregamos felices, que luego serán aporte para la sociedad. Para todo esto debemos entendernos y por sobre todo conocernos entre todas las aristas de esta tríada.

4.2 Formulación del Problema

¿Existe relación entre estilos de crianza de los adultos responsables de adolescentes y el rendimiento académico de los estudiantes entre 13 y 14 años de edad del colegio particular Corazón de María de la comuna de San Miguel?

4.3 Justificación e importancia de la investigación

Existe una permanente preocupación en los docentes referida a las dificultades que se presentan dentro del ámbito educativo al desarrollar los planes y programas de estudio (MILICIC & ARÓN, 2000). Estas dificultades tienen causas externas e internas al establecimiento educacional. Uno de los factores externos es la familia.

La familia, es considerada el núcleo base de la sociedad, es en ella donde se recibe la educación para la vida, es la primera escuela social donde se entregan los cimientos para la formación socioafectiva y de relaciones interpersonales (“Belleï, C., Gubbins, V. & López, V. ,2002. Participación de los Centros de Padres en la Educación. Santiago: UNICEF”, 2015). La escuela contribuye a esa formación buscando el desarrollo integral y libre de la persona. Ambas, familia y escuela, se constituyen en aliadas frente al claro propósito de formar a las personas en su desarrollo individual y social. (Belleï, C., et al.,2002).

La psicóloga Diana Baumrind (1971) señala que hay distintos estilos de crianza que se imparten en las familias y cada uno de ellos tendría diversos efectos en el comportamiento de los adolescentes. Diferenció además tres categorías: permisivo, autoritario y democrático o con autoridad, la cual fue reformulada en el año 1983 por Maccoby y J. A Martin, quienes agregan el estilo desinvolucrado o negligente. (Agudelo, n.d.)

De lo anterior, se desprende la importancia que tiene el estilo de educación ejercida por los padres hacia los hijos, en su desarrollo y comportamiento. Por lo cual nos parece importante profundizar en los estilos de crianza parental, enfocándonos específicamente en la adolescencia, debido a que es una etapa compleja e intermedia entre la niñez y adultez en el que va madurando física, psicológica y socialmente, por lo tanto, el apoyo parental es fundamental en este camino. Los padres, mediante la educación y la manera en que se imparte apoyan la construcción de sí mismo, su identidad. Las relaciones con madre y padre son cruciales al igual que el grado de apoyo que percibe el adolescente.

Tal como plantea Amanda Céspedes, neuropsiquiatra infanto juvenil,

“En los primeros veinte años de la vida, el ser humano aún no es autónomo y depende del conjunto de normas y límites que le imponen los padres, la escuela y la sociedad como requisito para lograr ser aceptado como ser social. Durante estas dos décadas es fundamental que logre hacerse cargo de las consecuencias de sus acciones e internalice, es decir, haga suyo, el corpus valórico que padres, escuela y sociedad le imponen...” (Céspedes, A., 2007)

En relación con el desempeño académico, éste es planteado como una medida de las capacidades del alumno, que expresa lo que éste ha aprendido a lo largo del proceso formativo (Pérez J., Pérez, P., y Gardey A., 2008). Se destaca el hecho de que los resultados académicos reciben influencia de diversos factores, entre ellos, el familiar.

Como dijimos, existen distintos factores que inciden en el rendimiento académico, desde la dificultad propia de algunas asignaturas, hasta la gran cantidad de exámenes que pueden coincidir en una fecha, pasando por la amplia extensión de ciertos programas educativos (Pérez et al., 2008). Adell (2006) plantea que el rendimiento “es un constructo multidimensional, determinado por un gran número de

variables (inteligencia, motivación, personalidad, etc.) y en el que influyen numerosos factores personales, familiares o escolares, entre otros” (p. 35).

Para poder realizar un análisis más exhaustivo y detallado de las características de los estudiantes en relación con su rendimiento y cómo influyen los estilos de crianza en este aspecto, es que nos vamos a guiar en la clasificación de los estilos de crianza de Baumrind.

4.4 Preguntas de Investigación

¿Existe relación entre estilos de crianza de los adultos responsables de adolescentes y el rendimiento académico de los estudiantes entre 13 y 14 años de edad del colegio particular Corazón de María de la comuna de San Miguel?

4.5 Objetivo general

Conocer la relación que existe entre la práctica de crianza del adulto responsable de los adolescentes y los resultados académicos en los estudiantes entre 13 y 14 años del colegio particular de la Comuna de San Miguel.

4.6 Objetivos específicos

- Categorizar los estilos de crianza que predomina en el apoderado de los adolescentes entre 13 y 14 años de edad.
- Señalar el rendimiento académico en los adolescentes entre 13 y 14 años de edad.

- Identificar la relación entre el estilo de crianza con el rendimiento académico en los adolescentes entre 13 y 14 años edad.

SOLO USO ACADÉMICO

5-. CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

5.1 Contextualización: Modelo Ecológico

5.2 Familia

5.3 Rendimiento Académico

5.4 Escuela

Contextualización Marco Teórico

Para la construcción de nuestro marco teórico hemos definido insertarlo en lo que ha sido denominado el Modelo Ecológico, esto porque creemos firmemente que al ser seres sociales nuestro entorno modifica y moldea nuestra conducta. Por eso nos parece pertinente contextualizarnos en los distintos sistemas que ofrece este modelo, los cuales serán definidos a continuación.

Modelo Ecológico

Para su autor Urie Bronfenbrenner psicólogo nacido en 1917 en Moscú, este modelo postula que los ambientes naturales son la principal fuente de influencia sobre la conducta humana. Considera que hay que tener en cuenta el “ambiente ecológico” que circunscribe al sujeto, ya que, a su juicio, el desarrollo humano es como una progresiva acomodación entre un ser humano activo y sus entornos inmediatos cambiantes (Benetti, Vieira, Crepaldi, & Schneider, 2013).

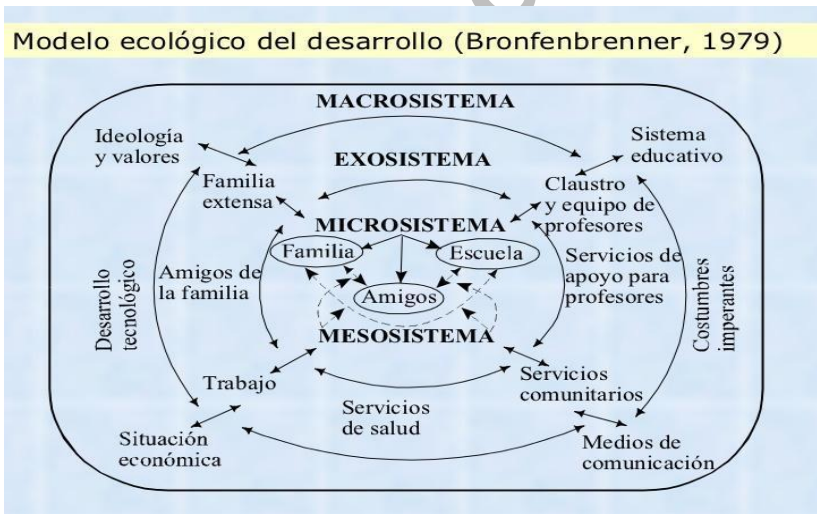
La Teoría Desarrollo Humano está centrada en tres ejes:

- Ve a la persona como entidad creciente y dinámica, que se adentra progresivamente y reestructura el medio en el que vive.

- La interacción de la persona con el ambiente es bidireccional.
- El ambiente se extiende para incluir las interconexiones entre varios ambientes, y las influencias que emanan de ambientes más externos.

Este proceso se ve además influido por las relaciones que se establecen entre estos entornos y por contextos de mayor alcance en los que están incluidos éstos.

Bronfenbrenner lo define como un “Modelo integrado por un medio de vida que implica a organismos vivos y objetos que se inter-influencian por vías de reciprocidad, mediante un intercambio mutuo y recíproco entre el organismo y su medio”. Denomina a este sistema el ambiente ecológico, entendido como un conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente.



Microsistema: es el nivel más cercano al sujeto e incluye los comportamientos, roles y relaciones característicos de los contextos cotidianos en los que éste pasa sus días. Es el lugar en el que la persona puede interactuar fácilmente, como en el hogar, trabajo, amigos, colegio.

Para nuestro estudio el espacio escolar cobra gran relevancia, ya que es de donde estamos posicionando el enfoque. La escuela como parte del micro sistema ofrece significados individuales y compartidos a los escenarios que vive un alumno.

Mesosistema: comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente. Es un sistema de microsistemas. Se forma o amplía cuando la persona entra en un nuevo entorno. Representa la interacción entre los diferentes ambientes en los que está inmerso el sujeto.

El ambiente del colegio no implica solamente la sala de clases también es necesario mencionar el patio, la biblioteca, los pasillos, como ambientes de aprendizaje, ya que en estos contextos se generan interacciones entre las personas, los cuales manifiestan cambios en el comportamiento, tanto emocional, como actitudinal y cognitivo, influyendo de manera significativa en el desarrollo y evolución de los niños.

Exosistema: se refiere a las fuerzas que influyen a lo que sucede en los microsistemas. En este caso, el individuo no es entendido como un sujeto activo. Lo conforman por ejemplo la naturaleza del trabajo de los progenitores, relaciones que mantiene un profesor con el resto del claustro, las propuestas del Consejo Escolar etc.

Se refiere a los propios entornos (uno o más) en los que la persona en desarrollo no está incluida directamente, pero en los que se producen hechos que afectan a lo que ocurre en los entornos en los que la persona sí está inserta.

Algunas de las funciones que se pueden resaltar, según su influencia en el desarrollo humano y la educación ambiental están:

- Resolver conflictos entre los miembros de la comunidad educativa.
- Defender y garantizar los derechos de todos.
- Participar en la planeación del PEI, del currículo y del plan de estudios.
- Establecer su propio reglamento: el manual de convivencia.

Macrosistema: referido a las condiciones sociales, culturales y estructurales que determinan en cada cultura los rasgos generales de las instituciones, los contextos, etc. en los que se desarrolla la persona y los individuos de su sociedad.

Lo constituyen los valores culturales y políticos de una sociedad, los modelos económicos y condiciones sociales.

Dentro de este subsistema se considera fundamentalmente la educación formal, la cual dentro de nuestro marco cultural que se ha organizado en nuestra sociedad, consiste en la transmisión de ciertas nociones, estrategias, comportamientos, actitudes y valores a los miembros de las nuevas generaciones como puede ser el cuidado del medio ambiente, prácticas y hábitos de higiene, uso de alcohol y drogas, creencias religiosas, etc.

Cronosistema: La época histórica en la que vive el individuo.

Globosistema: el ambiente global.

El modelo ecológico invita a considerar, entre otros aspectos:

- Las problemáticas de manera integral, es decir: con las condiciones existentes en los diferentes niveles, por ejemplo: individual, familiar, comunitario y de la sociedad.
- La relevancia de las formas de interacción de la persona con su entorno inmediato. Por ejemplo: relación madre – hijo.
- La importancia de la comunicación entre los entornos, por ejemplo: Familia-escuela.

Para efectos de nuestra investigación nos centraremos en el microsistema que vive un adolescente: Familia, Rendimiento Académico y Escuela.

SOLO USO ACADÉMICO

FAMILIA

El concepto de familia, su evolución y sus características ha sido objeto de estudio de distintas corrientes sociológicas, filosóficas y antropológicas. Por lo tanto, existen numerosas definiciones formuladas desde diferentes perspectivas teóricas.

En líneas generales, podemos decir que, familia es la unidad biopsicosocial más antigua de la historia donde se establece el primer acto de socialización para el ser humano. Es decir, no actúa de manera aislada, sino que forma parte de la sociedad. Es un grupo social que se puede componer de subsistemas internos tales como el conyugal, paterno-filial y fraternal (Moreno Méndez; Chauta Roza 2011). Es el núcleo donde el ser humano se desarrolla desde que nace hasta que es adulto. Es aquí donde el sujeto empieza a explorar y entender su entorno. Estas experiencias de orden social son esenciales para el desarrollo emocional, intelectual, espiritual y ético. Cada familia funciona de manera distinta de la otra, en cuanto a sus dinámicas internas, normas y maneras de relacionarse, donde cada integrante cumple un rol y se desarrolla en base a las experiencias que va teniendo.

Para efectos de nuestro estudio nos centraremos en describir, de manera general, la evolución histórica que ha tenido el concepto de “familia”, según distintos autores e investigaciones.

Desde el siglo XIX que se ha está estudiando a la “familia”, y entre las teorías que surgieron podemos nombrar la que planteó Friedrich Engels (1820-1895) en su tratado de 1884, llamado “El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado” (Engels, F. 1981). En este libro rescata escritos de Lewis H. Morgan (1877), abogado, antropólogo, etnólogo y escritor estadounidense, considerado uno de los fundadores de la antropología moderna siendo pionero en los estudios de parentesco. Según Engels, Morgan describe a la familia desde una perspectiva evolucionista, refiriéndose a ella como “la familia primitiva”. La define como un sistema activo no estacionario, que evoluciona pasando de un estadio a otro superior. Dentro de esta definición de familia, describe al matrimonio como un grupo fácilmente disoluble por ambas partes, surgiendo

así el término de «familia sindiásmica», entendiéndose ésta como otra forma organizativa que ha tenido la familia en la evolución de su historia (Engels, 1981). Una de las características de ésta, es que se basa en la convivencia de un hombre con una mujer, pero tiene permitida la poligamia y la infidelidad (*). “La familia”, dice Morgan, es el elemento activo; nunca permanece estacionada, sino que pasa de una forma inferior a una forma superior a medida que la sociedad evoluciona de un grado más bajo a otro más alto (Engels, 1981). En relación con lo anterior, Engels postulaba, por lo tanto, que el matrimonio muta de acuerdo con los cambios sociales, culturales y económicos, adaptándose a la sociedad que le toca vivir.

Más adelante Emile Durkheim (1858-1917) sociólogo y filósofo francés, propone con la teoría del funcionalismo, comprender los fenómenos en las relaciones que las unen y que las hacen un todo. Es el primero en hablar sobre la “familia moderna” y la define como “relacional”; lo que está en el centro es la relación y la calidad de ésta. La idea central de este filósofo, es que la familia evoluciona desde la tribu (formación de clan) hasta la moderna familia nuclear o conyugal, y es en ésta última donde se prioriza la calidad de la relación (González, 2009). Según Durkheim, se trata de un nuevo tipo de familia, ya que representa un cambio significativo con las formas anteriores. Además, observa que el proceso de diferenciación gradual de la sociedad presiona cambios en el tamaño y organización de ésta (Parson, 2015).

Luego, desde el funcionalismo surge la perspectiva sistémica con Niklas Luhmann (1927-1998), sociólogo alemán, quien planteó que la familia es un sistema inserto en otro sistema llamado sociedad, describiendo que el funcionamiento del “sistema familiar” es como una compleja red de comunicaciones. La familia cumple distintas funciones en un espacio de intimidad, afecto y entendimiento mutuo. El elemento constituyente del sistema es la comunicación que posibilita el surgimiento de las relaciones íntimas del amor y la pasión. (De, 2004)

(*)<http://www.innatia.com/s/c-organizacion-familiar/a-la-familia-sindiasmica-es.html>

En una sociedad moderna funcionalmente diferenciada, el sistema social familiar se diferencia como un sistema social autónomo (Parsons, 2015).

A mediados del siglo XX, con Talcott Parsons (1955), ya hay una teoría social de familia. El foco de atención de Parsons es la familia “nuclear”, donde existe la unidad de parentesco más pequeña y que mejor se adapta al sistema ocupacional económico moderno de aquella época. Según este autor, la “familia moderna” es un lugar de solidaridad. (Parsons, 2015)

De acuerdo con las descripciones e investigaciones, la familia se modifica acorde con las transformaciones históricas y económicas que van sucediendo de manera universal. Es así como, a mediados del siglo XX después de la segunda guerra mundial, en las sociedades industrializadas como Alemania, surgen los conceptos de “familia preindustrial y familia industrial (Beck U, y Beck Gernsheim, 2001 en Beck U, y Beck Gernsheim, 2003)

Borscheid, en 1988 (Beck U, y Beck Gernsheim, 2003) plantea que en la época preindustrial la relación familiar estaba centrada en el trabajo y la economía, es decir, la familia no estaba unida por el amor y el afecto. Hombres y mujeres, adultos y jóvenes, ocupaban un rol dentro de ella. Las actividades estaban estrechamente coordinadas entre sí y subordinadas al objetivo común de mantener un negocio.

En este sentido, la familia preindustrial puede definirse como una «comunidad de necesidad», unida por una «obligación de solidaridad» (Beck U., Beck Gernsheim 2003). En cambio, la familia industrial perdió su función de unidad laboral y económica e inició una nueva relación con el mercado laboral. (Beck U., Beck Gernsheim 2003).

En las sociedades industriales occidentales, como Alemania Federal de los años cincuenta y sesenta, la familia ocupaba un lugar de honor en la Constitución y gozaba de una protección especial por parte del Estado; modelo reconocido de la vida cotidiana, la teoría sociológica la consideraba un elemento esencial de un Estado y de una sociedad que quisieran funcionar bien. (Beck U., Beck Gernsheim 2003) Si bien, la

familia alemana representaba la estructura tradicional de dicha institución, ha habido estudios que han demostrado importantes cambios en la constitución familiar tradicional alemana. Es decir, a partir de los años 70, Alemania comenzó a tener claros cambios hacia estilos de vida no tradicionales. Uno de estos cambios comenzó con la insatisfacción que sentían las mujeres frente a la división del trabajo doméstico. Con esto, comenzó a vislumbrarse un conflicto, que hasta ese momento no era considerado. (Beck U., Beck Gernsheim 2003).

Lo ocurrido en Alemania se pudo observar en otros países también, y es así como a mediados del siglo XX comenzó una nueva fase en la historia de la familia. Con el gradual desarrollo del estado y la implementación de un sistema de seguridad social y de bienestar, la mujer pudo ingresar al campo laboral provocando diversas transformaciones dentro de ella, por ejemplo: el surgimiento de la individualización al interior del grupo familiar. Formar familia comenzó a volverse cada vez más una relación electiva, una asociación de personas individuales, cada una de las cuales aporta sus intereses, experiencias y planes (Beck U., Beck Gernsheim 2003). Surgen comportamientos que comienzan a ser parte del desarrollo humano y por lo tanto también del funcionamiento interno de las familias, nos referimos a los conceptos de autonomía, autorrealización e individualización. El ser humano comienza a ser más autónomo, consciente de sus actos, reflexivo y se siente con la libertad de tomar sus propias decisiones. Esto genera una autorrealización, ya que logra satisfacer sus aspiraciones personales. Como consecuencia hombres y mujeres se vuelven más individualistas, ya que priman los intereses propios y buscan la independencia en la pareja. Lo anterior, es lo que hoy en día se puede observar con mayor frecuencia respecto de lo que es una familia actual.

Según Maccoby (Agudelo, n.d.), la familia es el agente de socialización primario, ya que es la primera fuente de información para el niño acerca de cómo se valida a sí mismo, de las normas y roles y de las expectativas que se proyectan sobre él. Esta descripción la podemos complementar con lo que plantean Luján García et al. (Luján-García & Pérez-Marín, 2013) quienes dicen que familia es “aquel conjunto de personas

en interrelación, que están vinculadas mediante lazos de matrimonio, nacimiento, adopción u otros vínculos sociales”.

En Chile, de acuerdo con la Constitución Política de 1980, se define el concepto de familia como “el núcleo fundamental de la sociedad”. La encuesta CASEN del año 2013 (Ministerio de Desarrollo Social, 2013), en cambio, no utiliza el concepto de familia, sino de “hogar”, definiéndolo como; “son todas aquellas personas que, siendo residentes de una misma vivienda, pueden tener o no vínculos de parentesco y habitualmente hacen vida en común, es decir, se alojan y se alimentan juntas”.

El Ministerio de Educación (Gobierno de Chile, 2017) define el concepto familia como el primer espacio de crecimiento y socialización de los niños y las niñas. En ella aprenden a hablar, a comer, a vincularse con los demás; aprenden los valores fundamentales y las normas de conducta que orientarán, en forma importante, el futuro de sus vidas. (MINEDUC, enero 2017, Políticas de participación de las familias y la comunidad en Instituciones Educativas).

Para nuestro estudio, donde el rol de la comunidad y escuela cumplen un papel fundamental en el proceso de crianza de los adolescentes, encontramos relevante lo que plantea Gastañaga (2004) quien dice que la familia es un organismo social en continuo proceso de transformación con fases de estabilidad y de cambio. En cada una de las fases la familia debe acomodarse a las demandas y necesidades de cada uno de los miembros que la componen, así como a requerimientos de determinadas exigencias externas: escuela, trabajo, etcétera. Estas sucesivas acomodaciones implican cambios en la organización familiar y en determinadas creencias (Gastañaga, 2004).

Las transformaciones demográficas sociales, económicas y culturales han influido tanto positiva como negativamente en el funcionamiento de las familias en general. Las consecuencias de éstas han provocado el surgimiento de una variedad de estilos y tipos de familias. Por lo mismo, emerge la necesidad de hablar precisamente de “familias” en plural, por la diversidad en estructuras familiares hoy. Así es como

actualmente existen las familias que: cohabitan, biparentales simples, biparentales con hijos, monoparentales, reconstituidas, extendidas, unipersonales y homoparentales.

Todas las sociedades cambian, pero a partir del año 2000, debido a la globalización e intensificación de la individualidad y explosión económica, los cambios se observaron aún más fuertes.

La familia está inmersa en una sociedad globalizada y de consumo (Gubbins y Berger 2004 en Cornejo, Acuña, & Figueroa, 2014). Esto ha conllevado a que las prácticas de crianza de los hijos también hayan sufrido transformaciones debido a los cambios internos en la dinámica de la familia.

La familia actual, con uno o dos hijos, tiene poco en común con las familias que incluían a parientes de todas las generaciones. De igual modo, los cambios han afectado a las relaciones interpersonales, (Torío López, 2004).

Roca Villagrasa, (2013) dijo y tal como se planteó anteriormente, uno de los aspectos que ha contribuido a los cambios de la familia ha sido el acceso de la mujer al mercado laboral. Lo anterior genera controversia en el rol del hombre como proveedor y por lo tanto, cuestiona la estructura patriarcal. También modifica las modalidades autoritarias del uso del poder y la división de tareas y el ejercicio tradicional de los roles.

Este cambio social sin duda ha generado “transformaciones” internas en el núcleo o sistema en los diversos aspectos relacionales, emocionales, individuales, etc. El hombre en su rol paterno ha debido incorporarse a la dinámica familiar asumiendo funciones que años atrás eran exclusivos de la madre. Debido a lo anterior, actualmente las distribuciones de tareas han sido asumidas por padre y madre en igualdad de género (en el mejor y mayor de los casos de las familias modernas). Es decir, los padres y las madres se distribuyen de manera igualitaria las tareas del hogar, la crianza y responsabilidades escolares de sus hijos. Sin embargo, aún existen muchos hogares donde se mantienen los patrones tradicionales.

En Chile, de acuerdo con la encuesta CASEN (Ministerio de Desarrollo Social, 2015) el porcentaje de mujeres jefas de hogar fue de un 39,5 %, es decir, hubo un incremento en la inserción de las mujeres al campo laboral respecto al año 1990 que el porcentaje era de 20,2%. Esta diferencia también se visualiza en los datos entregados por CASEN en el año 2011 (Encuesta de Caracterización, CASEN 2012), donde se observa la evolución de la tasa de ocupación por sexo, la cual muestra que en el año 1990 el porcentaje de hombres y mujeres era de 67,9 % y 29,4 % respectivamente, a diferencia del año 2011 donde el porcentaje de hombres ocupados laboralmente era de un 65,6% y de las mujeres era de un 39,3%. Estos datos indudablemente indican que en nuestro país ha habido cambios respecto del rol de la mujer en nuestra sociedad.

Como consecuencia a estas mutaciones internas en la familia, y considerando que existen nuevas formas de entenderla, las prácticas de crianza también han evolucionado o sufrido cambios. Lo anterior se debe considerar al trabajar con el estudiante, su familia y la relación de ésta con la comunidad educativa. En especial, cuando el alumno se encuentra en la etapa adolescente del desarrollo, ya que sabemos que es el período donde eventualmente aparecen más conflictos en la relación con la familia y la escuela.

Para poder realizar un análisis más detallado de esta relación estudiante-familia-escuela nos referiremos brevemente a lo que se entiende por estilos de crianza.

Estilos de crianza

De acuerdo con la bibliografía revisada, este concepto fue utilizado por Baumrind en el año 1966 (López, Calvo, & Del Carmen Rodríguez Méndez, 2008) realizando una descripción de cada estilo observado en la relación padre/madre con sus hijos (as). En la literatura, para el término “estilo de crianza” también podemos encontrar los

conceptos de; estilos parentales (Darling y Steinberg, 1993), estilos educativos o estrategias de socialización (Ramírez, 2005).

Los estilos de crianza son estrategias que utilizan los padres en la crianza de sus hijos y tienen como objetivo educar y orientar a los hijos en el proceso de desarrollo para lograr su integración social.

Para efectos prácticos de nuestro estudio ocuparemos el concepto de estilo de crianza. Pero antes de entrar en detalle sobre lo que significan los estilos o prácticas de crianza, expondremos brevemente lo que algunos autores consideran sobre el concepto específico de crianza. Ésta implica tres procesos psicosociales tales como las pautas, las prácticas y las creencias sobre ella (Izedin-Bouquet & Pachajoa-Londoño, 2009). El primero se refiere a la normatividad social que siguen los padres en relación con el comportamiento de sus hijos, es decir, están determinadas culturalmente; el segundo proceso se ubica en el contexto de la relación entre padres e hijos. Según Aguirre (2000; p.5 en Izedin-Bouquet & Pachajoa-Londoño, 2009) “las prácticas de crianza son un proceso, esto quiere decir que son un conjunto de acciones concatenadas, que cuenta con un inicio y que se va desarrollando conforme pasa el tiempo”. Por último, el tercer proceso se refiere a las creencias, las cuales hacen referencia al conocimiento y explicaciones que dan los padres acerca de cómo crían a sus hijos.

De acuerdo con lo que plantea Ramírez, con las prácticas de crianza los padres pretenden modular y encauzar las conductas de los hijos en la dirección que ellos valoran y desean en acuerdo con su personalidad. (Ramírez, 2005)

En 1993 Darling y Steinberg (Iglesias & Romero Triñanes, 2009) definen estilo parental como:

«una constelación de actitudes hacia el niño que le son comunicadas y que, tomadas conjuntamente, crean un clima emocional en el cual las conductas de los padres son expresadas. Estas conductas incluyen tanto las dirigidas a objetivos específicos a

través de las cuales los padres ejecutan sus obligaciones parentales como las conductas parentales no dirigidas a objetivos concretos, tales como gestos, expresiones faciales, cambios en el tono de voz, o expresiones espontáneas de una emoción».

Junto con lo anterior, se deben considerar las dimensiones tales como el tipo de disciplina, el tono de la relación, el mayor o menor nivel de comunicación y las formas que adopta la expresión de afecto (Rodrigo y Palacios 1998 en Ramírez 2005).

Los padres no utilizan siempre las mismas estrategias con todos sus hijos ni en todas las situaciones, sino que, dentro de un continuum más o menos amplio de tácticas, seleccionan con flexibilidad las pautas educativas (Ceballos y Rodrigo 1998 en Ramírez 2005).

Diane Baumrind (1971) precursora en la investigación sobre los estilos de crianza parental dividió a los padres en tres categorías: autoritario (decir a sus hijos exactamente qué hacer), permisivo (permitir que sus hijos hagan lo que quieran), o democrático (proporcionando normas y orientación sin ser dominantes). En el año 1983, Maccoby y Martin (Agudelo, n.d.) incluyeron a los padres negligentes (sin tener en cuenta a los niños, y se centra en los intereses de otro tipo).

De acuerdo con Baumrind ella describió los estilos o prácticas parentales de la siguiente manera:

Democrático: los padres democráticos explican a sus hijos las razones del establecimiento de las normas, reconocen y respetan su individualidad. Estos padres controlan y restringen el comportamiento de sus hijos con normas y límites claros que mantienen de modo coherente y exigen su cumplimiento. (Iglesias & Romero Triñanes, 2009).

Este estilo es también denominado autoritativo, autorizado, contractualista y equilibrado. Los padres que adhieren a este modelo de crianza responden más a las necesidades de los hijos dándoles responsabilidades, permitiendo que ellos mismos

resuelvan problemas cotidianos, favoreciendo así la elaboración de sus aprendizajes, la autonomía y la iniciativa personal. Fomentan el diálogo y comunicación periódica y abierta entre ellos y sus hijos para que los niños comprendan mejor las situaciones y sus acciones (Baumrind, 1971).

Autoritarios: mantienen un control restrictivo y severo sobre las conductas de sus hijos, con frecuente empleo de castigos de contacto de piel, amenazas verbales y físicas. Intentan modelar, controlar y evaluar la conducta y actitudes de sus hijos siguiendo unos criterios rígidos y absolutos. No fomentan la independencia e individualidad (Iglesias & Romero Triñanes, 2009).

Este modelo es el que tiene efectos más negativos sobre la vida social de los niños ya que éstos suelen mostrar comportamientos hostiles, baja autoestima, desconfianza y conductas agresivas (Henao, Ramírez & Ramírez, 2007; Alonso & Román, 2005 en Izedin-Bouquet & Pachajoa-Londoño, 2009).

Permisivo: se evita hacer uso del control, se utilizan pocos castigos, se realizan pocas demandas al niño, y se le permite regular sus propias actividades. Además, los padres permisivos se muestran tolerantes y tienden a aceptar positivamente los impulsos del niño. (Iglesias & Romero Triñanes, 2009). Los niños de este modelo crecen sobreprotegidos con escasa disciplina y no se tienen en cuenta sus opiniones. Los padres evitan los castigos y las recompensas, no establecen normas pero, tampoco orientan al hijo (Torío, Peña & Inda, 2008 en Izedin-Bouquet & Pachajoa-Londoño, 2009).

Por último, como habíamos nombrado anteriormente, Maccoby & Martin (1983) proponen un cuarto estilo educativo, el **permisivo-negligente**, basándose en el modelo de Baumrind (1978 en Darling y Steinberg, 1993). En este estilo no existe ni la exigencia parental ni la comunicación abierta y bidireccional. Los padres de este modelo suelen ser indiferentes ante el comportamiento de sus hijos delegando su responsabilidad a otros. Como plantean Izedin-Bouquet & Pachajoa-Londoño, (2009) este estilo se caracteriza porque los padres complacen a los niños en todo, dejándolos

hacer lo que quieran para no verse involucrados en sus acciones. Liberan al hijo del control no estableciendo normas ni castigos o recompensas ni orientándolo (Sorribes García, 1996 en Izedin-Bouquet & Pachajoa-Londoño, 2009).

Papalia, Wendkos y Duskin (2012) refieren que los diferentes patrones de crianza de los padres generan pautas de interacción relacionadas directamente con la conducta de los hijos, tanto en el ambiente familiar como en el ambiente escolar. (Cornejo et al., 2014) Los estilos educativos se adaptan a la personalidad de los hijos y a las mismas experiencias.

En sus estudios Baumrind ha constatado que el estilo democrático se asocia con índices de un funcionamiento más saludable. Baumrind (1971), encontró que los hijos de padres democráticos se caracterizan por mostrar en mayor medida conductas responsables y por estar más orientados a la independencia y al logro. (Iglesias & Romero Triñanes, 2009)

Estilo de crianza y adolescencia

Antes de hablar sobre las prácticas de crianza en la etapa adolescente, debemos enfocarnos primeramente en describir dicha dicho proceso.

La adolescencia es aquella etapa del desarrollo ubicada entre la infancia y la adultez, en la que ocurre un proceso creciente de maduración física, psicológica y social que lleva al ser humano a transformarse en un adulto. La persona se hace tanto biológica, como psicológica y socialmente madura y capaz de vivir en forma independiente (Gaete, 2014). Muchas veces se suele confundir la etimología con el verbo adolecer (carencia), pero está más bien ligado al concepto de inacabado, un adulto que se está por concretar.

La adolescencia ha sido definida tradicionalmente por la Organización Mundial de la Salud (2018) como el período comprendido entre los 10 y 19 años. Se trata de una

de las etapas de transición más importantes en la vida del ser humano, que se caracteriza por un ritmo acelerado de crecimiento y de cambios, superado únicamente por el que experimentan los lactantes. Esta fase de crecimiento y desarrollo viene condicionada por diversos procesos biológicos. El comienzo de la pubertad marca el pasaje de la niñez a la adolescencia. Se divide en tres etapas; adolescencia temprana: desde los 10 a los 13-14 años, adolescencia media: desde los 14-15 a los 16-17 años, adolescencia tardía: desde los 17-18 años en adelante. Estos rangos de edad pueden variar de acuerdo con los distintos contextos socioculturales y estilos o prácticas de crianza.

De acuerdo con las investigaciones, la adolescencia se caracteriza por ser una etapa difícil, crucial donde se generan cambios importantes. Según lo que plantea Gaete (2014), la tarea central de este período fue definida por Erickson como la búsqueda de la identidad (Florenzano R. Aspectos biopsicosociales del crecimiento y desarrollo. En: Maddaleno M, Florenzano R, editores. Guías curriculares. Salud integral del adolescente. Santiago: Corporación de Promoción Universitaria; 1996. p. 31---41.) donde además se produce la aceptación del propio cuerpo, el conocimiento objetivo y la aceptación de la propia personalidad, la identidad sexual, la identidad vocacional, y que el adolescente defina una filosofía de vida e identidad moral. Esta etapa se caracteriza también por el logro de la autonomía y el desarrollo de las competencias social y emocional. La primera se refiere con la habilidad para relacionarse efectivamente con otros y la segunda con la capacidad de manejar o autorregular las emociones (Vargas 2014 en Hornberger L. Adolescent psychosocial growth and development. J Pediatr Adolesc Gynecol. 2006; 19:243).

Como nuestro estudio se enmarca en el cómo las prácticas de crianza en estudiantes adolescentes de 13-14 años influye en el rendimiento académico, es que nos remitiremos a describir las características que comprenden esta edad, es decir la etapa de la adolescencia temprana.

En este período ocurren cambios corporales, físicos y biológicos del aparato reproductor, apareciendo los caracteres sexuales secundarios (Aliño, López, & Navarro, 2006). El desarrollo psicológico de esta etapa se caracteriza por la existencia de egocentrismo, lo que se refiere a que el adolescente está centrado en su propia conducta (Gaete, 2014). De acuerdo con Gaete (2014), el desarrollo cognitivo de esta etapa se caracteriza por el surgimiento del pensamiento abstracto o formal. La toma de decisiones empieza a involucrar habilidades más complejas, que son esenciales para la creatividad y el rendimiento académico de un nivel superior. En el ámbito social, comienza el interés en desarrollar actividades externas a la familia. Aumenta el deseo de independencia y disminuye su interés por las actividades familiares. El adolescente empieza a poner a prueba la autoridad, evidencia más resistencia a los límites. Su grupo de pares cobra más relevancia y comienza a ser más dependiente de la opinión de las amistades.

En relación con el desarrollo sexual se inicia una preocupación por su imagen y los cambios corporales que se producen (Gaete, 2014).

De acuerdo con lo descrito anteriormente, ahora nos enfocaremos a revisar sobre qué es lo que se ha estudiado en relación con las prácticas de crianza en esta etapa tan crucial en el desarrollo del ser humano. La relación entre los estilos parentales y el funcionamiento psicológico es un tema importante dentro del estudio del desarrollo infanto-juvenil.

En primer lugar, debemos decir que los estilos educativos se adaptan a la personalidad de los hijos y a las mismas experiencias (Vicenta Mestre, María Tur, Samper, & José Nácher María Teresa Cortés, 2007). Por lo tanto, de acuerdo con las investigaciones esta relación y sus consecuencias es muy variada y depende de las experiencias y medio sociocultural en la cual está inmersa. Baumrind (1971), observó que los hijos de padres democráticos se caracterizan por mostrar en mayor medida conductas responsables e independientes (Iglesias & Romero Triñanes, 2009).

Tal como plantea Rodrigo, et al., (2004) las relaciones tanto con la madre como con el padre, así como la crianza que han dado, el grado de apoyo que percibe el adolescente, y en general, una buena comunicación, para un buen apoyo instrumental y emocional de ambos padres es fundamental (Vicenta Mestre et al., 2007).

En relación con lo anterior podemos agregar lo que refieren Alonso & Román (2005) y Lila & Gracia, (2005), que la capacidad de autonomía, cooperatividad y sociabilidad del adolescente depende del grado de buena comunicación, afecto, apoyo y límites claros que han entregado los padres hacia sus hijos (Vicenta Mestre et al., 2007).

En el año 2000, Grusec, Goodnow & Kuczynski describen que el conocimiento que los padres tienen del hijo hace que se establezcan diferentes formas de inculcar disciplina, además la eficacia del estilo educativo dependerá, de la personalidad de los hijos (Vicenta Mestre et al., 2007).

Es decir, el involucramiento en la crianza, la entrega de afecto y la calidad de una buena comunicación son los pilares fundamentales para establecer un estilo educativo eficaz y una relación paterno-filial buena.

RENDIMIENTO ACADÉMICO

Uno de los factores más importantes en el proceso escolar es el rendimiento académico de un estudiante, esto porque incide directamente en su autoimagen o autoestima, ya que en términos formales es el indicador de promoción o repitencia de un nivel generando satisfacción o éxito y frustración o fracaso. Este tema ha sido ampliamente estudiado y es así como podemos encontrar en la literatura distintas nomenclaturas para el mismo concepto; aptitud escolar, desempeño académico o rendimiento escolar, pero para nuestro estudio utilizaremos el concepto de “rendimiento académico”.

El rendimiento académico se ha entendido de diversas maneras, en primer lugar, es reconocido a la vinculación de la promoción y evaluación de estudiantes, su expresión en notas y promedios académicos lo identifican con objetividad. Es una medida concreta de las capacidades del alumno, que expresa lo que éste ha aprendido a lo largo del proceso formativo. Supone la capacidad del alumno para responder a los estímulos educativos (Pérez et al., 2008). En relación con esta conceptualización, se concibe como una medida que expresa lo que se ha aprendido. Respecto de ello, Edel (2003) agrega que una de las maneras más frecuentes que se ha utilizado para acercarse al rendimiento académico es por medio de las calificaciones, citando a Cascón (2000) y al estudio llamado “análisis de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento académico” en el que se explica la importancia de las calificaciones aludiendo a dos fundamentos; el primero, “se refiere a la obtención de un sistema educativo eficiente y eficaz que logre proporcionar a los estudiantes un marco ideal en el cual puedan ser desarrolladas sus potencialidades” (p. 3). Y el segundo, tiene que ver con un carácter de indicador de conocimientos adquiridos (Navarro, 2003).

Navarro, (2003) plantea que cuando se trata de evaluar el rendimiento académico, se analizan los factores que pueden influir en él. Y en este aspecto podemos considerar, entre otros, factores socioeconómicos, las características de los

programas de estudio, las metodologías de enseñanza utilizadas, los conceptos previos que tienen los alumnos, así como el nivel de pensamiento formal de los mismos (Benítez, Gimenez y Osicka, 2000 citado en Navarro 2003). Se puede tener una buena capacidad intelectual y unas buenas aptitudes, pero no estar obteniendo un rendimiento adecuado (Jiménez, 2000 citado por Navarro, 2003).

La temática del rendimiento, relacionado con las calificaciones como manifestación de lo aprendido por los alumnos, también se encuentra presente en Ruiz (Calzada, Ruiz, & Altamirano, 2001) quien citando a Otero (1996) indica que es “el producto que rinde o da el alumnado en el ámbito de los centros oficiales de enseñanza y, que normalmente se expresa a través de las calificaciones escolares” (p. 82). Ahora bien, a propósito de la evaluación, las calificaciones y el rendimiento comprendido desde estos conceptos, Edel (2003) señala que “es necesario considerar no solamente el desempeño individual del estudiante sino la manera como es influido por el grupo de pares, el aula o el propio contexto educativo” (p.3). Por lo que se debe tener en cuenta factores que van más allá del alumno en su individualidad, es decir, en relación con su medio. Además, propone tres componentes significativos de considerar en el rendimiento escolar: la motivación escolar, el autocontrol del alumno y las habilidades sociales (pp. 4- 10).

La objetividad del rendimiento académico está en el hecho de evaluar el conocimiento expresado en notas, pero en la realidad es un fenómeno de característica compleja resultado de características subjetivas (Erazo, 2012). En esta misma línea, Cominetti y Ruiz (Cominetti & Ruíz, 1997) en su estudio denominado “Algunos factores del rendimiento: las expectativas y el género” refieren que se necesita conocer qué variables inciden o explican el nivel de distribución de los aprendizajes. Los resultados de este estudio mostraron que las variables de “las expectativas de familia, docentes y los mismos alumnos” con relación a los logros en el aprendizaje reviste especial interés (Navarro, 2003).

De acuerdo con lo anterior podemos citar a Adell (2006), quién se refiere al rendimiento académico como “un constructo multidimensional, determinado por un gran número de variables (inteligencia, motivación, personalidad, etc.) y en el que influyen numerosos factores personales, familiares o escolares” (p.35).

En relación con la motivación escolar, de acuerdo a Alcalay y Antonijevic (1987: p.29-32 en Bañuelos, 1993) se refieren a un proceso general por el cual se inicia y dirige una conducta hacia el logro de una meta. “Este proceso involucra variables tanto cognitivas como afectivas: cognitivas, en cuanto a habilidades de pensamiento y conductas instrumentales para alcanzar las metas propuestas; afectivas, en tanto comprende elementos como la autovaloración y autoconcepto.

Sin embargo, hay una variable que no debemos dejar de mencionar y que muchas veces en el quehacer académico no se considera; nos referimos a la variable “contexto socioeconómico” al que aluden Piñero y Rodríguez (Piñeros Jiménez & Rodríguez Pinzón, 1998) en su estudio “Los insumos escolares en la educación secundaria y su efecto sobre el rendimiento académico de los estudiantes”. De acuerdo con estos autores, el contexto socioeconómico enriquecido tiene un efecto positivo en el rendimiento académico del estudiante (Navarro, 2003). Es decir, los estudiantes que provienen de hogares con recursos culturales, sociales y económicos tienen mayor probabilidad de tener un buen desempeño académico. De este aspecto también hablaba Mella (1997) al estudiar los factores externos e internos que impactan en el rendimiento académico, y en el cual concluye la importancia de identificar las condiciones socioculturales materiales que intervienen en los desempeños y aprendizajes escolares. Es decir, lo anterior implica indagar en la capacidad de las familias para apoyar con recursos materiales y culturales, así como tiempo de atención, desarrollo del niño y su adecuación a las exigencias y normas de la escuela. De acuerdo con esto, es fundamental identificar las variables que explican el logro escolar, no sólo considerar las calificaciones, sino también las inasistencias y repitencias escolares.

En relación con lo anterior, queremos destacar el rol fundamental que tienen los padres en la crianza transmitiendo su nivel cultural por medio del lenguaje y la relación afectiva. Además, en forma sistemática, entregan las normas y valores que serán los referentes de la conducta del niño (Mella, 1997). En este contexto, la socialización familiar en los aprendizajes de los escolares, la educación de los padres pasa a ser clave. En la mayor parte de las investigaciones efectuadas al respecto, el nivel de educación formal de los padres tiene una enorme potencialidad explicativa (Mella, 1997).

Siguiendo en esta misma línea y para efectos de esta investigación es que abordaremos el rendimiento académico en la etapa adolescente.

Tal como se expuso anteriormente, la etapa adolescente es un período de cambios sustanciales en el desarrollo del estudiante.

Rendimiento Escolar y Adolescencia

Insistimos en recalcar que, según Diane Papalia, en su texto “El Desarrollo humano” la adolescencia es la “Transición del desarrollo entre la niñez y la adultez que implica importantes cambios físicos, cognoscitivos y psicosociales” (Papalia, Duskin Feldman, & Martorell, 2012). Es una etapa que ofrece oportunidades y riesgos, lo primero porque a nivel cerebral se produce la segunda poda importante, cambio que les permite realizar nuevas conexiones logrando de esta forma a internalizar el pensamiento abstracto, formulación de hipótesis y la curiosidad. El problema aparece cuando este despertar se transforma en una constante búsqueda de sensaciones nuevas como el alcohol, las drogas y actividades sin medir consecuencias, sino centradas en el placer que les provoca. Por esto que quienes sean los adultos significativos en sus vidas (Padres, Familias extendida, Profesores) deben estar conscientes que dependiendo de cómo sea la guía que les ofrezcan será el producto.

El periodo de la adolescencia abarca de aproximadamente entre los 10 a los 20 años identificando distintas etapas como son: Adolescencia Temprana, Intermedia y Tardía (Papalia et al., 2012).

Respecto del rendimiento académico como tal muchos son los autores que concuerdan que el **autoconcepto** juega un papel fundamental en este periodo. Enrique Ibarra y Héctor Jacobo en su texto “La evolución del autoconcepto académico adolescente” lo definen como “elaboración cognitiva y también evolutiva. No está dado una vez y para siempre, cambia en la medida que el individuo recorre su camino” (Ibarra & Jacobo, 2016).

Para estos mismos autores el autoconcepto muta bajo tres perspectivas principales:

- 1-. En la medida que el adolescente se empodera cognitivamente y va tomando conciencia de sus propias competencias académicas se compara con el otro.
- 2-. Durante la adolescencia las competencias académicas van de lo sincrético a lo global. Esto enriquece con la inclusión de nuevos conocimientos.
- 3-. El autoconcepto académico experimenta un declive a los 15 años, tanto en hombres como en mujeres.

Se debe dejar en claro que justamente en la edad que Papalia identifica como el inicio del periodo adolescente, es el mismo que en el sistema educacional chileno pasan de tener un profesor en sala casi permanentemente y así, a ver los tiempos de las asignaturas según necesidad, a un profesor por subsector con hora y día determinado, se observa a luz de la experiencia que el traspaso de modelo se les hace difícil de asimilar.

Para Alfonso Lozano, Manuel Peralbo, Ana María Porto, Eduardo Barca y Rosa Santorum en su publicación “Estrategias de aprendizaje, autoconcepto académico en la adolescencia” el autoconcepto es “una medida de evaluación indicativa de cómo se

percibe el alumno así mismo como persona” (Barca, Peralbo, Porto, Barca, & Santorum, 2013), al igual que Ibarra y Jacobo concuerdan en que es dinámico, esto porque su principal característica es que está conformado por las experiencias, las interpretaciones de éstas, el ambiente, el cual es influenciado por los refuerzos positivos, del feedback de los otros significativos, los logros obtenidos, la comparación social y las expectativas de padres y profesores.

Otro factor que tiene injerencia en el rendimiento académico adolescente es la motivación hacia el estudio, de acuerdo con la investigación realizada por Feliciano Veiga, del Departamento de Educación de la Universidad de Lisboa “los adolescentes tempranos con autoconcepto alto indicaron una motivación cognitiva e implicación personal superior que los de bajo autoconcepto” (Veiga, García, Reeve, Wentzel, & García, 2015). Para Veiga la adolescencia es un periodo crítico para la motivación académica y podría deberse a la manera en que se relacionan con sus iguales, si es negativo el prestigio social va a descender drásticamente.

Según Luz Pérez y Jesús Beltrán es en la etapa de la adolescencia donde aparecen con mayor frecuencia los problemas de fracaso escolar o dificultades de aprendizaje, por ello lo que deben adquirir, para superar con éxito el periodo, son “automatización de los procesos y estrategias del pensamiento superior” (Pérez & Beltrán, 2014 en Morales, Serena, Gerón, Muro, & Flores, 2014.)

El hecho de ser autónomo, es decir “sé lo que tengo que hacer y lo hago”, sumado a las estrategias logran el tan anhelado hábito, el cual consiste en una actividad repetitiva que tiene como resultado el éxito, en este caso, académico.

Pérez y Beltrán asegura que cuando un estudiante ha seleccionado sus materiales, los organiza con cierta estructura, se puede producir aprendizaje, pero éste no tiene significado para el sujeto si no lo relaciona con los conocimientos que ya

posee, entonces sí es posible el aprendizaje significativo, que será el que realmente queda engramado.

Como se explica anteriormente el **hábito** es un gran aliado en la obtención de buenas calificaciones, entre los necesarios se cuentan: el buen uso del tiempo, planificación de éste, la actitud positiva, técnicas de estudio, lugar habitual y la actividad física. (Capdevila & Bellmunt, 2016).

Es por lo que someter a un programa de hábito y métodos de estudios al alumno solo le traerá beneficios posteriores.

Lo importante es que todo es moldeable y posible de solucionar, es sabido que los hábitos se crean desde los primeros años, pero eso no es determinante, si hay actitud pueden ser reconectados.

Por último, para explicar qué incide en el rendimiento escolar adolescente resulta indispensable poner atención en la **asociación entre las dimensiones socio - emocionales** y académicas del estudiante. Para Christian Berger, Pilar Álamos, Neva Milicic y Lidia Alcalay en su estudio "Rendimiento académico y las dimensiones personales, contextual del aprendizaje socioemocional: evidencias de su asociación en estudiantes chilenos", señala que el aumento en el rendimiento académico es explicado en parte por las variables socioafectivas y para lograr que éstas sean exitosas se debe cuidar el entorno tanto del alumno como de su contexto completo, favorecer el desarrollo integral y responsable. (Berger, Álamos, Milicic, & Alcalay, 2014).

Rendimiento Escolar y Familia

Si dejamos en claro que la familia es en definitiva la primera educadora de cada sujeto, resulta evidente que su rol tenga incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes.

Dentro de la influencia que la familia ejerce se cuenta: la actitud y la conducta de los padres, sus creencias y expectativas acerca de la capacidad del sujeto, si todo esto se evidencia en alto nivel se promoverá el desarrollo de sentimientos positivos de autoconfianza y auto competencias que favorecen la motivación hacia los aprendizajes escolares, que como ya vimos antes son determinantes en el éxito académico del alumno (Álvarez et al., 2015).

El hecho que la familia esté relacionada e implicada en el proceso de aprendizaje es percibido por el adolescente como importante para la construcción de su autoconcepto y expectativas (Álvarez et al., 2015).

Los factores familiares que inciden en el rendimiento adolescente son: Prácticas intrafamiliares, intensidad de la relación padres/escuela, forma de relacionarse y poner normas conjuntas de los padres, expectativas positivas familiares sobre el alumno (Navarro, 2003).

Por esto mismo es que Iris Galicia, Alejandra Sánchez y Francisco Robles en su estudio “Autoeficacia en escolares adolescentes: su relación con la depresión, el rendimiento académico y las relaciones familiares” expresan que fortalecer la autoeficacia filial, entendida como “eficacia percibida por el adolescente para hablar con sus padres sobre sus problemas personales, expresar sentimientos positivos y manejar reacciones emocionales negativas hacia sus padres”, esto además de que manejar el estrés y que sus padres entiendan sus puntos de vistas, incide de manera importante en la eficacia académica, social y el rendimiento académico (Galicia Moyeda, Sánchez Velasco, & Robles Ojeda, 2013).

El Sistema Educativo Chileno

Chile cuenta con un sistema educacional mixto, con participación tanto pública como privada en la provisión y financiamiento de esta actividad. Este sistema surge a partir de una Reforma estructural iniciada en 1980 que consideró, en primer lugar, el

traspaso de los establecimientos educacionales administrados centralmente por el Estado a los aproximadamente 300 municipios y, en segundo lugar, la introducción de una subvención escolar por alumno para financiar los gastos de educación tanto de establecimientos públicos como privados. Luego de dicho proceso, tres son los tipos de dependencia de los establecimientos que hay en el sistema: 1. Municipal, con financiamiento del Estado (vía la subvención por alumno) y administración municipal; 2. Privado-Subsidiado, con financiamiento del Estado (vía la subvención por alumno) y administración privada; 3. Privado-Pagado, con financiamiento y administración privada.

En 1988 se creó la prueba del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE). La prueba SIMCE es el sistema de evaluación más antiguo de Latinoamérica. Viene funcionando anualmente y en forma ininterrumpida desde el año de su creación. Se toma a todos los alumnos y alumnas de 4° Básico, 8° Básico ó 2° Medio y consta de cuatro partes que miden el conocimiento del contenido: lenguaje y comunicación, estudios de matemáticas, estudio y comprensión de la naturaleza (ciencias) y estudio y comprensión de la sociedad (ciencias sociales). La prueba se da al término del año lectivo y, si bien está ampliamente aceptada, ha sido objeto de numerosas críticas, tal como ocurre con la mayoría de las pruebas estandarizadas (Paredes & Paredes, 2009).

A partir de 1995, los resultados de esta prueba estandarizada se han hecho públicos a fin de promover la competencia entre escuelas y brindar a los padres una herramienta con la que puedan juzgar el desempeño de sus hijos. (Paredes & Paredes, 2009)

En la escala estandarizada del SIMCE, un puntaje inferior a 226 significa que el estudiante no ha asimilado el contenido de los cursos previos al año en que tomó la prueba. Un puntaje entre 227 y 267 indica que el estudiante tiene un dominio parcial de los cursos anteriores, pero no ha logrado asimilar el contenido del curso que está tomando. (Paredes & Paredes, 2009).

ESCUELA

Eduardo Crespillo Álvarez, Pedagogo y experto en lenguas, en su ensayo “La Escuela como Institución Educativa”, (Crespillo Álvarez E, 2010) la define como “un órgano que se encarga de la educación institucionalizada. Lugar donde se realiza la educación, donde se cumple la educación, donde se ordena la educación”.

Para este mismo autor una de las primeras definiciones giraba en torno a una reunión voluntaria de un grupo profesional pedagógico junto a un puñado de individuos inmaduros. En la actualidad la escuela es considerada como la “forma de vida de la comunidad que transmite aquellos aprendizajes y valores que se consideran necesarios para la comunidad” (Crespillo, 2010).

Pero si bien la enseñanza como tal siempre ha existido, debido a que la transmisión de conocimientos entre unos a otros ha sido la forma de evolución del ser humano, la escuela como tal no ha sido siempre igual, en un inicio era mayormente promovida por la familia, sin embargo con el paso del tiempo evolucionó a una educación sistemática avanzando a nivel mundial hasta que hoy se considere un derecho esencial del ser humano y, en el sistema chileno, incluso una falta grave en vulneración de derechos de un niño si este no tiene un acceso escolar proporcionado y vigilado por sus padres o cuidadores.

La Escuela y El contexto Social

Al ser la escuela una institución que está inserta en un medio y que trabaja con individuos, no puede estar fuera del contexto social, por eso es tan importante entender el entorno en el cual se desarrolla, de dónde vienen sus estudiantes, cómo son sus familias, de qué manera se relacionan con lo que rodea su comunidad educativa, etc.

Para las Psicólogas Neva Milicic y Ana María Arón el clima social de la escuela resulta tan influenciado que puede hasta modificar el desarrollo personal de los estudiantes.

Para las autoras en su publicación “Climas Sociales Tóxicos y Climas Sociales Nutritivos para el Desarrollo Personal en el contexto escolar” (Milicic & Arón, 2000) el clima social se define como “percepción que los individuos tienen de distintos aspectos del ambiente en el cual se desarrollan sus actividades habituales, por ejemplo, el colegio. Es la sensación que una persona tiene a partir de sus experiencias en el sistema escolar”. Los factores que estiman de un clima social positivo son: un ambiente físico apropiado, actividades variadas y entretenidas, comunicación respetuosa entre profesores y alumnos y entre compañeros, capacidad de escucharse y valorarse mutuamente. Todo esto depende del desarrollo emocional que hayan logrado los integrantes de la comunidad educativa.

A partir de las experiencias personales de las profesionales de la psicología en instituciones educacionales, respecto de los talleres realizados han sintetizado y agrupado las descripciones acerca de lo que denominan “Clima Social Tóxico” y “Clima Social Nutritivo” (Milicic & Arón, 2000).

CARACTERÍSTICAS TÓXICAS	CARACTERÍSTICAS NUTRITIVAS
<ul style="list-style-type: none"> - Percepción Injusta - Ausencia de Reconocimiento y/o presencia de descalificación. - Predomina la crítica - Sobrefocalización en los errores. - Sensación de ser invisible - Sensación de marginalidad, de no pertenencia. - Desconocimiento y arbitrariedad en 	<ul style="list-style-type: none"> - Se percibe un clima de justicia. - Reconocimiento explícito de los logros. - Predomina la valoración positiva. - Tolerancia a los errores. - Sensación de ser alguien valioso. - Sentido de pertenencia - Conocimiento de las normas y consecuencia de su trasgresión.

<p>las normas y las consecuencias de su transgresión.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rigidez de las normas. - No sentirse respetado en su dignidad, en su individualidad, en sus diferencias. - Falta de transparencia en los sistemas de información. Uso privilegiado de la información. - Interfiere con el crecimiento personal. - Pone obstáculos a la creatividad. - No enfrenta los conflictos o lo hace autoritariamente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Flexibilidad de las normas. - Sentirse respetado en su dignidad, en su individualidad de la información relevante. - Favorece el crecimiento personal. - Favorece la creatividad. - Permite el enfrentamiento constructivo de conflictos.
---	---

La responsabilidad de crear un clima social positivo y nutritivo corresponde a todos los actores de la comunidad educativa, sin embargo, es el colegio desde su equipo directivo, docentes y asistentes de la educación a quienes les cabe, la responsabilidad de planificar espacios en que se reflexione sobre la relevancia del clima social para el rendimiento de los estudiantes, satisfacción laboral y prevención de desgaste profesional.

Actores en una escuela

En el sistema escolar están presentes variados actores que mantienen relaciones simétricas y asimétricas, cambiando también sus edades, preparación y funciones (profesores, asistentes de la educación, directivos, apoderados, alumnos) a lo que se denomina Comunidad Educativa. Esto hace que la red comunicacional sea compleja, por eso la importancia de poner atención a ella. Las acciones que los integrantes

formen, según Crespillo (2010) están supeditadas a un orden social y cultural del colegio, por esto es que la escuela siempre será dependiente de la sociedad en la cual se inserta.

Si aclaramos que la escuela es un ente socializador, entonces, resulta evidente que el ambiente que se genere dentro de ella será muchas veces definitorio de cómo se comporte el individuo dentro de su contexto. Desde aquí podemos entender la importancia de la idoneidad de quienes estén a cargo de guiar los caminos de sus estudiantes.

Culturas que interactúan en el espacio escolar

La escuela se puede considerar como indica Ángel Pérez en su texto “La escuela, encrucijada de culturas” un espacio “ecológico de cruce de culturas cuya responsabilidad específica, se distingue de otras instituciones” (Pérez Gómez, 1995).

Pero antes de detallar los tipos de ella que considera Pérez Gómez es necesario identificar qué entiende por cultura:

“el conjunto de significados, expectativas y comportamientos adoptados por un determinado grupo social, que facilitan, ordenan, limitan y potencian, los intercambios sociales y las producciones simbólicas y materiales y las realizaciones individuales y colectivas dentro de un marco espacio temporal determinado”. La cultura por lo tanto es el resultado de la construcción social a lo largo del tiempo, contingente a las condiciones materiales, sociales y espirituales que denominan un espacio y un tiempo. Se expresa en significados, valores costumbres, rituales, instituciones y objetos materiales y simbólicos que rodean la vida individual y colectiva de la comunidad. (Pérez Gómez, 1995).

1- Cultura Pública: conjunto de significados que en los diferentes ámbitos del saber y del hacer que han ido acumulando los grupos humanos a lo largo de la historia. Esto es transmitido de forma oral hasta una época y hoy prioritariamente de forma escrita en la mayoría de los grupos de personas.

2- Cultura Académica: selección de contenidos destilados de la cultura pública para su trabajo en la escuela, el conjunto de significados y comportamientos cuyo aprendizaje pretende provocar en las nuevas generaciones.

Se critica el modelo academicista imperante por muchos años, ya que es incapaz de producir aprendizaje duradero y relevante, y en consecuencia provocar la reconstrucción de los modos de pensar, sentir y actuar adquiridos por estudiantes de manera espontánea en la vida previa y paralela a la escuela.

Si como indican Brown, Collins y Duguid (1989), el conocimiento y el aprendizaje son fundamentalmente situacionales, siendo en gran medida el producto de la actividad, la cultura y el contexto. Provocar en la escuela el aprendizaje relevante de los conceptos de la cultura pública requiere un procedimiento similar al que utilizan los hombres en la vida cotidiana para aprender oficios, los comportamientos, la utilización de herramientas, el dominio de las funciones para las que sirven o la emergencia de los sentimientos.

El alumno al introducirse en la cultura de la escuela y del aula, adquiere los conceptos que son necesarios para desenvolverse satisfactoriamente entre las demandas de dicha comunidad de dicha cultura.

3- Cultura Social: conjunto de significados y comportamientos hegemónicos en el contexto social, que es indudablemente internacional de intercambios e interdependencias. La componen los valores, normas ideas, instituciones y comportamientos que denominan los intercambios humanos en unas sociedades formalmente democráticas y regidas por leyes de libre mercado e invadidas por la omnipresencia de los medios de masas y su poder de socialización, los cuales plantean retos nuevos e insospechados a la práctica educativa de la escuela. La revolución tecnológica da un nuevo tipo de ciudadano con hábitos que superan barreras temporales y espaciales.

Si la escuela es una institución social está inevitablemente impregnada por los valores circunstanciales que imperan, por ello debe estar atenta para enfrentarse y superar los influjos de la dinámica social.

4-. Cultura Escolar: conjunto de significados y comportamientos que genera la escuela como institución social. Las tradiciones, costumbres, rutinas, rituales e inercias que la escuela estimula y se esfuerza en conservar y reproducir, condicionan el tipo de vida que en ella se desarrollan y refuerzan la vigencia de valores creencias y expectativas ligadas a la vida social de los grupos que constituyen la institución escolar.

Es una cultura prioritariamente de profesores como gremio y que se refleja en 5 características:

- Aislamiento docente: generalmente el profesor crea su propio mundo en el aula, en donde es dueño y soberano.
- Carácter burocrático de la vida de la escuela: referido a la cantidad de informes que deben llenar en cuanto los alumnos, planillas, disciplina y currículo.
- Carácter conservador: defiende el equilibrio, alimenta tradiciones y estimula el corporativismo como condición de supervivencia.
- Pragmatismo: Exigencia de la sociedad de mercado y obsesión por la eficiencia y eficacia, representado por las pruebas estandarizadas en el caso chileno Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), Prueba de Selección Universitaria (PSU).
- Competitividad: una consecuencia inevitable de la sociedad de mercado viéndose reflejada tanto en profesores como estudiantes.

5-. Cultura Experiencial: configuración de significados y comportamiento que los alumnos de forma particular han elaborado inducidos por el contexto. En su vida previa y paralela a la escuela, mediante los intercambios espontáneos con el medio familiar y social que ha rodeado su existencia, es decir su biografía, contexto y escenarios

diversificados. Todo esto puede usarse pedagógicamente como instrumento de contraste y aportación plural de experiencias e interpretaciones.

La escuela es “a tiempo completo” (Pérez, 1995) es donde el individuo aprende aspectos diversos de la experiencia humana, al mismo tiempo vive y participa activamente en el intercambio de significados, deseos y comportamientos con los compañeros y con los adultos.

Relaciones Familia - Escuela - Comunidad

Algo importante de recalcar es que los alumnos reciben una educación complementaria en sus casas, por eso que formar alianzas Familia – Escuela resulta imprescindible para el éxito de la educación.

Según Claudia Romagnoli y Gonzalo Gallardo, en su texto “Alianza efectiva Familia Escuela” (Romagnoli & Gallardo, 2007), la familia es el primer contexto social del niño, es ahí donde se aprenden los primeros comportamientos interpersonales. Los adultos significativos (padres, hermanos, tíos abuelos) cumplen el rol de ser los primeros modelos y entregan guías de comportamiento y vinculación emocional.

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2000) en su publicación del año 2000 ya hablaba de la participación de los padres en la educación de sus hijos, y aquello es garantía de buenos resultados académicos.

Romagnoli y Gallardo van más allá argumentando que cuando la familia se involucra aumenta en los alumnos la asistencia a clases y la motivación por aprender, se sienten más satisfechos con la escuela y disminuye el uso de drogas y alcohol y comportamientos violentos (Romagnoli & Gallardo, 2007).

Los beneficios de una buena relación, incluso alianza entre familia – escuela son variados, dentro de ellos se pueden especificar:

a-. Para los alumnos:

- Mejoran resultados académicos
- Reducen conflictos
- Aprovechan mejor las tareas escolares y los cumplimientos de entrega.
- Generan actitud positiva hacia el aprendizaje.
- Aumenta la comprensión de los reglamentos de la escuela.
- Toman conciencia de su progreso y de las acciones necesarias para mantener o mejorar sus calificaciones.
- Sienten orgullo por sus padres cuando éstos participan activa y efectivamente.

b-. Para los Padres:

- Se convierten en protagonistas de la satisfacción de sus necesidades.
- Mejora la relación con sus hijos
- Aumenta el compromiso de los padres con la educación
- Mejoran en la supervisión del desempeño escolar de sus hijos, tomando conciencia de sus progresos.
- Aumenta en los padres la autoestima y el sentimiento de eficacia.
- Se sienten valorados y con sentimiento de pertenencia.
- Mejora la relación padres – profesores y la mayor comprensión de las políticas de la escuela.

c-. Para los Profesores:

- Mejores herramientas para conocer a los estudiantes.

- Se maximizan los recursos materiales y de tiempo al recibir apoyo y ayuda directa de los padres.

- Aumento de la posibilidad de entender los puntos de vista de las familias.

d-. Para la organización Escolar

- Aumentan los recursos humanos y materiales.

- Surgen nuevas ideas para mejorar.

- Se toma conciencia de las perspectivas de los padres.

- Facilita el logro de los objetivos fundamentales transversales (educar persona integral, preparada para la vida y que sepa adaptarse a la sociedad).

- Mejora el clima y la pertenencia.

Aspectos formales de una escuela

Para que todo esto funcione, además cada establecimiento debe tener un orden y objetivo claro, que todos conozcan y adhieran a él, es lo que se denomina el Proyecto Educativo Institucional el cual, según explica el instructivo del Ministerio de Educación (MINEDUC) “Orientaciones Jornada PEI”, 2015 (División de educación general & Ministerio de Educación, 2015) debe dar cuenta de los enfoques que forman parte del sustento teórico de la práctica educativa y que debe contener aspectos filosóficos, valóricos, éticos, antropológicos, sociológicos y psicológicos.

En cada PEI debe estar explicitada la Visión del establecimiento la cual se define en el mismo instructivo como “el ideal que se quiere alcanzar y que orienta la acción, también la Misión del establecimiento que debe contener “los principales propósitos estratégicos y los valores esenciales que son compartidos por la comunidad educativa”. Además de todo esto una buena construcción de este documento debe tener presente la relación de sus participantes y su rol, sellos educativos, definiciones y sentidos institucionales.

PARTICULARIDADES DEL COLEGIO DE ESTUDIO

Los datos que a continuación se detallan han sido proporcionados por el personal del Colegio Corazón de María, más observación de campo.

El Colegio Particular Corazón de María (CCM), es un establecimiento educacional cuyo sostenedor es la Congregación Misioneras Corazón de María que imparte enseñanza a los niveles de educación parvularia, básica y media y con el objetivo de tener un proyecto educativo que apunte por la calidad del servicio, para lo cual asume contar con el recurso humano idóneo y suficiente que le permita cumplir las funciones que corresponda al nivel y modalidad de la enseñanza que imparte a la cantidad de alumnos que atiende.

Este colegio es mixto a partir del año 2005 posee tres cursos por nivel en pre básica con un máximo de 30 alumnos en la jornada de mañana (Medio Mayor, Pre Kínder y Kínder) y 20 en la jornada de tarde (Pre Kínder y Kínder).

Desde Primero Básico a Cuarto Medio se divide en dos cursos por nivel con un tope de 45 alumnos por curso.

En cuanto lo que este colegio espera o pretende entregar a sus alumnos es posible encontrar sus orientaciones en su PEI, el cual indica que la educación se expresa bajo tres ejes fundamentales:

- Una educación integral de niños y jóvenes para que puedan ser agentes evangelizadores de la sociedad de hoy y del mañana.
- La valorización de los jóvenes en el mundo actual, mediante la excelencia educativa, acorde con los tiempos, desarrollando y potenciando las capacidades y aptitudes, el fortalecimiento del testimonio vivo, al estilo de Jesús, de tal forma que lleguen a ser baluarte de la familia.

- Una entrega abnegada de sólidos valores cristianos. El fortalecimiento de lazos afectivos, un estilo de comunidad educativa que desarrolle un clima armónico entre sus integrantes.

Tal como es posible apreciar se trata de un colegio confesional y al ser un establecimiento de Iglesia (católica) asume la tarea de evangelizar, animado por la palabra del fundador de la Congregación Misioneras Corazón de María (sostenedoras del establecimiento) Joaquín Masmitjá.

Características Principales de los funcionarios del Colegio

La mayoría de los funcionarios (asistentes de la educación, directivos y docentes) permanecen laboralmente por largos periodos dentro de la escuela, es por eso que es posible sacar un promedio de 10 años de antigüedad.

Nivel Socio Económico de los Padres y Apoderados

En este colegio el perfil de apoderado es bastante homogéneo, en general con domicilio dentro de la comuna de San Miguel o en comunas aledañas. Usualmente se trata de profesionales con estudios técnicos y superiores completos, los cuales según la Superintendencia de Educación los cataloga como “medio alto”.

Al revisar los antecedentes que el establecimiento tiene, es posible inferir que ambos padres comúnmente trabajan, ya que las condiciones del sector más la matrícula del colegio (\$200.000) no permite que, en la mayoría de los casos, uno de los padres permanezca en la casa al cuidado de ella y de los hijos.

Características generales de los alumnos del colegio

El alumnado CCM configura un clima escolar de bastante estabilidad, se acoge al manual de convivencia, ya sea respetándose en su totalidad o asumiendo las sanciones especificadas en él.

En cuanto a lo social como se ha expresado en el perfil de apoderado, la mayoría vive dentro de la comuna y pertenecen a familias que se esfuerzan por conseguir logros económicos, como tecnología, autos y viajes fuera de Chile, siendo catalogado por la Agencia de Calidad de estado social medio alto, analizando los datos de los apoderados.

Perfil Académico

El nivel académico del colegio, catalogado por la Agencia de Calidad, es alto, obteniendo en cada medición Excelencia Académica, los últimos resultados SIMCE ubican al Colegio entre los 100 mejores establecimientos educacionales del país.

Resultados SIMCE 2016:

NIVEL	MATEMÁTICA	COMPREENSIÓN DE LECTURA	HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES
4TO BÁSICO	307 puntos	294 puntos	NO APLICA AL NIVEL
6TO BÁSICO	297 puntos	291 puntos	291 puntos
2DO MEDIO	348 puntos	297 puntos	306 puntos

Resultados PSU 2016:

LENGUAJE	MATEMÁTICA	PROM LENG Y MAT	HIST	CIENCIA
585,4	603,9	594,7	566,2	594,5

Resultados comparativos 2016 con los últimos 5 años:

ASIGNATURA	Promedio últimos 5 años	2016	DIFERENCI A
LENGUAJE	582	585	+ 3 ☉
MATEMÁTICA	608	604	- 4 ☉
H. CS. SOCIALES	565	566	+ 1 ☉
CIENCIAS	595	595	0 ☉

Características del nivel 8vo Básico

Al término del semestre se evalúa un bajo rendimiento académico en este nivel, algo que preocupa a la Unidad Técnica Pedagógica debido a que pronto deben rendir en la prueba de Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE).

Más abajo se expondrán gráficos que dan muestra de la realidad del primer semestre 2017.

Descripción del curso de estudio: 8vo Básico A 2017

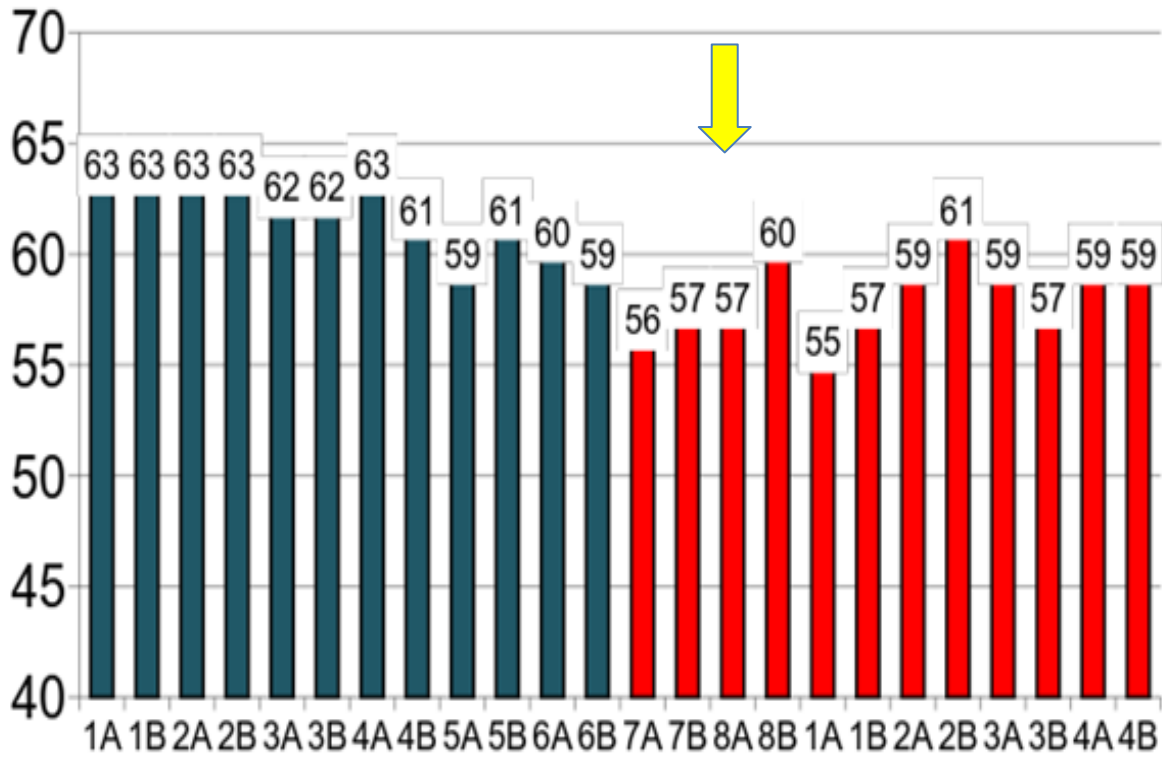
Matrícula: Este curso tiene 36 alumnos en total siendo 12 hombres y 24 mujeres

Características Académicas:

Del ciclo educativo considerado media (7mo a 4to medio) es el segundo bajo rendimiento, alcanzando un promedio general como curso de 5,5 a 3 décimas bajo el promedio del ciclo.

SOLO USO ACADÉMICO

Gráfico con promedios generales 2016 (1ero Básico a 4to Medio Colegio Corazón de María)



(*) Se debe observar el curso 7mo A, ya que los dos gráficos anteriores corresponden a año 2016.

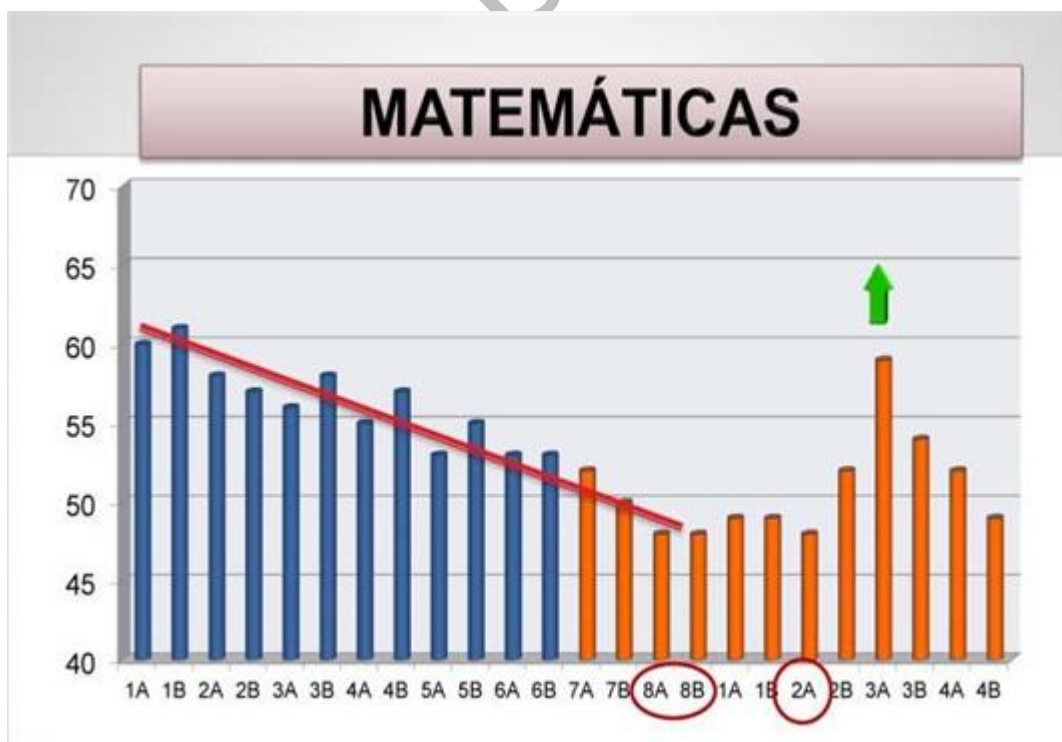
Si bien se observa promedios generales en alumnos destacados igual y por sobre el 6,0, de todas formas los principales están bajo el promedio del colegio (6,8) (promedio del colegio considerando a los mejores alumnos por nivel) el mejor rendimiento académico del 8vo A alcanza el 6,5.

Es un curso que hasta el 2016 ha ido bajando cada año el promedio general, a continuación, gráfico proporcionado por la Unidad Técnica Pedagógica, Evaluador.

COMPARATIVOS ÚLT. 4 AÑOS

	2013	2014	2015	2016	Dif
7A	6,1	5,9	5,8	5,5	↓↓
7B	6,2	5,9	5,8	5,7	•
8A	5,9	5,7	5,6	5,7	•
8B	5,9	5,9	5,7	6,0	↑↑
IA	5,6	5,3	5,6	5,5	•
IB	5,7	5,5	5,7	5,7	•
IIA	5,5	5,6	5,3	5,9	↑↑↑↑
					↑↑↑↑
IIIA	5,7	5,6	5,9	5,9	•
IIIB	5,7	5,6	5,8	5,7	•
IVA	5,6	5,7	5,6	5,9	↑↑
IVB	5,5	5,7	5,6	5,9	↑↑

Debido a los resultados obtenidos en las asignaturas de Lengua y Literatura y Matemática el jefe de UTP en acuerdo con las profesoras del subsector, programó un periodo de reforzamiento y nivelación de alumnos con baja muestra de contenidos.



Características Conductuales:

El 8vo Básico A 2017 del Colegio Corazón de María, según las observaciones de campo, más los datos proporcionados por Inspectoría del recinto es un curso que presenta en la generalidad buena conducta, son capaces de cuidar su sala, respetar espacios comunes, además de ser participantes activos en las distintas alternativas que el colegio ofrece, como actos cívicos, deportivos, pastorales y culturales.

En más detalle se puede agregar que presentaba en el primer semestre dos alumnas con problemas conductuales, estando ambas condicionales, esta medida se revisó al término del semestre y debido a su buen comportamiento fueron levantadas las sanciones.

Características Sociales:

Los estudiantes del curso, según los datos proporcionados por la Profesora Jefe se configuran como unidos, identificando distintos grupos al interior, usualmente compuesto por afinidades, pero en su mayoría fluye una buena relación entre ellos, exceptuando conflictos que son bastante comunes al nivel. Se debe destacar en este punto que la profesora lleva años acompañando los niveles de 7mo y 8vo Básico.

Respecto al resto de los compañeros en el colegio, sólo en el caso de las mujeres algunas de ellas se vinculan con integrantes de otros cursos, pero la lejanía no ha implicado conflicto.

Relación con el colegio

El curso adopta una pertenencia como la generalidad de todos los estudiantes, la cual es alta. Esto se debe a diversos factores como es la ubicación territorial, este colegio está inserto en la comuna de San Miguel, preferentemente residencial, y la gran mayoría de ellos viven en sus alrededores, presentando una homogeneidad tanto,

social, cultural como económica. Todo esto hace que se sientan partícipes de la cultura presente.

Además, el colegio hace patente su deseo de que la identificación crezca a través del proyecto “Caminemos Juntos” que va de 1ero a 8vo Básico abordando distintas temáticas como religiosas y familiares y teniendo una ceremonia específica sobre la Pertenencia en donde participan los alumnos de 1ero Básico, sus profesores, el equipo directivo y el Centro de Alumnos.

Relación con los profesores

El curso de estudio mantiene relaciones de respeto y orden con sus profesores de asignatura, siendo la cordialidad un eje fundamental, para la realización de las clases.

Motivación

Se observa una motivación bastante baja, sobre todo en el ámbito académico, esto se suma a la poca exigencia y sobreprotección de sus padres, es común escuchar quejas en reunión de apoderados como “dejan poco tiempo a la familia”, “yo lo traje a este colegio a estudiar, pero no a estresarse”, todo esto a pesar de los esfuerzos de los profesores por explicitar que la tarea escolar tiene el tiempo adecuado en la hora de clases, por lo que si en casa se está ocupando demasiado tiempo es signo de poco trabajo en la hora lectiva.

Esta desmotivación, que es importante aclarar propia de la adolescencia, se traduce también en sus proyectos colectivos como personales, es común escuchar en los consejos de curso una serie de ideas para realizar, pero que dentro del año pocas veces se llevan a cabo si es que no hay guía de un adulto (profesor jefe o apoderado).

Se concluye de todo esto un necesario avance a la auto-regulación.

6-. CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

6.1 Diseño de la Investigación

Este estudio se enmarca en el área **cuantitativa** con alcance de **tipo descriptivo-correlacional**, ya que nos interesa describir, explicar y relacionar las variables de práctica de crianza y rendimiento académico en un grupo y en un contexto, para poder responder a nuestra pregunta investigativa en relación con estas dos variables. (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2006)

Se medirán cada una de las variables por separado para luego realizar la relación.

Es una investigación con un **diseño no experimental** ya que se realiza sin manipular las variables de manera deliberada, observaremos los fenómenos en un ambiente natural, para luego analizarlos. (Hernández Sampieri et al., 2006)

Es **transeccional o transversal** porque los datos serán recolectados en un momento y tiempo determinado. (Hernández Sampieri et al., 2006)

Por lo tanto, nos enmarcamos en una investigación con un **diseño transeccional correlacional**, ya que se describe la relación entre las variables de estilo de crianza y el rendimiento académico en los adolescentes entre 13 y 14 años.

6.2 Universo o Población y Muestra

Nuestra **unidad de análisis** serán los estudiantes niñas y niños entre 13 y 14 años del curso 8vo básico año 2017 de un colegio particular pagado de la comuna de San Miguel y los adultos que ejercen la crianza de estos alumnos.

Población (N): La población de la investigación son estudiantes niñas y niños de entre 13 y 14 años, que durante el año 2017 cursan 8vo Básico A, pertenecientes a un colegio particular pagado de la comuna de San Miguel y los adultos que ejercen la crianza de estos alumnos.

Muestra (n): Es de tipo no probabilística, ya que, se encuestaron una cantidad de sujetos definidos anteriormente. Es decir, la muestra corresponde a los 36 estudiantes de nivel 8° básico A del Colegio Corazón de María, particular - pagado de la comuna de San Miguel de la Región Metropolitana del cual uno de los investigadores es profesora. Aun cuando por la manera en que fue elegida la muestra corresponde a una no-probabilística, presenta también características típicamente asociadas a una muestra probabilística, a saber; se pretende hacer estimaciones de variables en la población en estudio.

De acuerdo con las características de nuestro estudio, el n es igual a N, ya que la cantidad de estudiantes que constituyen la población no es elevada, no se justifica sacar una muestra, de esta manera se mantiene la representatividad y disminuye el margen de error en la investigación, por lo que aplicaremos el tratamiento a todo el grupo, y todos tendrán la misma probabilidad de participar -muestra probabilística-. Por lo tanto, y ya que la población es igual a la muestra, no será necesario realizar el proceso de selección de muestra -muestreo.

Viabilidad

Posibilidad de trabajar con apoderados de 8vo Básico de adolescentes entre 13 y 14 años de un colegio particular de la Comuna San Miguel.

Se cuenta con: Acceso, permiso, tiempo adecuado, por Rectoría del Colegio.

6.3 Técnicas e instrumentos para recolección de datos

La variable estilo de crianza se definió operacionalmente como la respuesta obtenida en la aplicación del cuestionario PSDQ (Parenting Styles And Dimensions Questionnaire) de Robinson, Mandleco, Olsen & Hart (1995 en Navarrete, Lucía & Ossa, 2013) el cual es un cuestionario de 62 ítem tipo likert creado para determinar o identificar los estilos parentales de familias de estudiantes en edades preescolar y escolar, mientras que la variable rendimiento académico se definió operacionalmente a través del promedio de las calificaciones obtenidas por los estudiantes durante el año 2017.

Para la medición de nuestro estudio hemos seleccionado aplicar el cuestionario con escala tipo Likert, la cual se define como una escala ordinal y como tal no mide en cuánto es más favorable o desfavorable una actitud. Esta escala tiene la ventaja de que es fácil de construir y de aplicar y, además, proporciona una buena base para una ordenación de los apoderados en la característica que se mide.

Los ítems se califican con **siempre, casi siempre, a veces, casi nunca y nunca.**

6.4 Plan de Análisis

Para analizar los datos ocuparemos el sistema binario en el cual las respuestas se clasifican en si **adhiera** o **no adhiere** a la afirmación. Consideramos operacionalmente en esta investigación que una familia adhiere a la afirmación cuando contesta siempre o casi siempre, y no adhiere a la afirmación cuando contesta a veces, casi nunca o nunca. En este sentido, podríamos considerar que responder siempre o casi siempre tiene un valor de **1** y contestar cualquiera de las otras alternativas tiene valor **0**.

Usando esta valoración calculamos los Índices de democraticidad, autoridad y permisividad, como resultado de contabilizar la cantidad de afirmaciones democráticas, autoritarias o permisivas, a las que adhiere una familia.

SOLO USO ACADÉMICO

7.- CAPÍTULO IV: DESCRIPCIÓN DE RECOLECCIÓN DE DATOS E INSTRUMENTOS APLICADOS

7.1.- Recolección de datos

Para la recolección de datos hemos seleccionado la herramienta cuantitativa del cuestionario PSDQ, el que fue aplicado en la reunión de apoderados con la previa presentación del estudio, explicación del procedimiento y solicitud de firmar el consentimiento informado de los participantes, debido a la forma en que fue realizado se trata de un cuestionario autoadministrado, ya que fue respondido de forma directa por cada apoderado, sin intermediarios.

Tuvimos una participación del 97.2 % (35 de 36 apoderados) faltando solo uno por responder, apoderado que estando presente no nos entregó su cuestionario.

Tal como lo mencionamos anteriormente, la variable estilo de crianza se definió operacionalmente como el valor del perfil obtenido en el cuestionario de dimensiones y estilos parentales de Robinson, Mandleco, Olsen & Hart (1995 en Kimble, 2014), mientras que la variable rendimiento académico se definió operacionalmente a través de las calificaciones obtenidas durante el año 2017.

7.2.- Instrumento aplicado

Consideramos que el mejor cuestionario para el objetivo de nuestra investigación es el que nos dé indicios de cómo ejerce cada apoderado/a su estilo de crianza para de esta forma ser contrastado, a través de diferentes tablas, con el rendimiento académico del estudiante.

Elegimos este tipo de cuestionario pues para los objetivos de nuestra investigación este nos permite categorizar, identificar y relacionar las variables de estilo de crianza y rendimiento académico.

La validez de este instrumento de recolección es teórica, para lo cual se aplicó un cuestionario de dimensiones y estilos parentales adaptado del **Parenting Styles and Dimensions Questionnaire** (PSDQ) de Robinson, Mandleco, Olsen & Hart creado en el año 1995 (Kimble 2014). El PSDQ es un cuestionario de 62 ítems tipo Likert creado para determinar o identificar los estilos parentales de familias de estudiantes en edades preescolar y escolar. Fue diseñado con dos propósitos; primero, para medir tres niveles globales de estilos parentales según la tipología Baumrind, y en segundo lugar, para medir las dimensiones y estructura interna dentro de estas tipologías. Ésta última fue organizada por Robinson y col. de la siguiente manera; las subescalas para estilo democrático serían: calidez y acogimiento, razonamiento/inducción, participación democrática, buena naturaleza/ fácil de manejar; subescalas para estilo autoritario serían: hostilidad verbal, castigo físico, no razonamiento y estrategias punitivas y directividad; subescalas para estilo permisivo serían: falta de acompañamiento, caso omiso al mal comportamiento y autoconfianza.

Los mismos autores señalan que otros estudios han mostrado buen nivel de confiabilidad en otras culturas y comunidades.

El cuestionario fue adaptado al español por Winsler, Madigan y Aquilino en el año 2005 y adaptado a Chile por Marfull en el año 2010 (Navarrete, Lucía & Ossa, 2013) , presentando una adecuada confiabilidad respecto a sus dimensiones con un alpha de Cronbach (*) de 0.82 y 0.88 para el reporte de madre y padre respectivamente en el estilo Autoritativo o democrático; 0.76 y 0.87 para el reporte de madre y padre respectivamente en el estilo Autoritario, y de 0.84 y 0.73 para el reporte de madre y padre respectivamente en el estilo Permisivo (Winsler, Madigan & Aquilino, 2005 en Navarrete y col. 2013).

(*) Alfa de Cronbach es un coeficiente que sirve para medir la fiabilidad de una escala de medida, y cuya denominación **Alfa** fue realizada por Cronbach). Un investigador trata de medir una cualidad no directamente observable (por ejemplo, la inteligencia) en una población de sujetos. Para ello mide n variables que sí son observables (por ejemplo, n respuestas a un cuestionario o un conjunto de n problemas lógicos) de cada uno de los sujetos.

Se supone que las variables están relacionadas con la magnitud inobservable de interés. En particular, las n variables deberían realizar mediciones estables y consistentes, con un elevado nivel de correlación entre ellas.

El *alfa de Cronbach* permite cuantificar el nivel de fiabilidad de una escala de medida para la magnitud inobservable construida a partir de las n variables observadas.

Originalmente, durante los años 1971 a 1991 Baumrind había estudiado e identificado ocho estilos parentales de crianza, pero luego las redujo a tres, que son los prototipos estudiados para este cuestionario (Kimble 2014). Estos tres estilos han sido estudiados en EEUU durante dos décadas, observando por ejemplo que el estilo democrático influye para que el adolescente desarrolle habilidades sociales, logre una madurez psicosocial, realice cooperación con pares y adultos, adquiera independencia responsable y obtenga éxito académico (Kimble 2014).

Para efectos de nuestro estudio se realizó una adaptación del PSDQ, de acuerdo con la realidad de la población en estudio, eliminando algunos enunciados, ya sea por razones etarias y/o lingüísticas, quedando un cuestionario de 52 ítems en total. Se fusionaron aseveraciones tales como “peleo con mi hijo” y “discuto con mi hijo” en una sola quedando “peleo y/o discuto con mi hijo” otro ejemplo “uso castigo físico” y “le pego a mi hijo” se juntaron en una aseveración quedando en “ocupo el castigo físico con mi hijo”.

El ítem “le doy a mi hijo lo que quiere cuando hace una pataleta” o “juego con mi hijo” fueron eliminados considerando las características del rango de edad de la población en estudio. Pensamos que dichas aseveraciones son pertinentes para un grupo etario menor.

Por lo tanto, con los cambios mencionados el cuestionario quedó de la siguiente manera: La tipología con autoridad o democrática contiene 22 ítems y las subescalas de calidez y acogimiento contiene 9 ítems, razonamiento/ inducción 7 ítems,

participación democrática 3 ítems y buena naturaleza/fácil de manejar 3 ítems. La tipología autoritaria contiene 16 ítems, incluye las subescalas de hostilidad verbal con 3 ítems, castigo físico 4 ítems, no razonamiento y estrategias punitivas 5 ítems y directividad 4 ítems. Finalmente, la tipología permisiva contiene 14 ítems y las subescalas de falta de acompañamiento contiene 5 ítems, caso omiso al mal comportamiento 4 ítems y autoconfianza 5 ítems.

Para la medición de nuestro estudio hemos seleccionado aplicar el cuestionario con escala tipo Likert, la cual se define como una escala ordinal y como tal no mide en cuánto es más favorable o desfavorable una actitud. Esta escala tiene la ventaja de que es fácil de construir y de aplicar, además, proporciona una buena base para una ordenación de los apoderados en la característica que se mide.

Los ítems se califican con **siempre, casi siempre, a veces, casi nunca y nunca.**

Para dar aún más respaldo a nuestro cuestionario fue validado por tres fuentes pertinentes a través de una carta de validación firmada por:

- 1-. Valentina Mosso Espinosa, Psicopedagoga y Psicóloga. Profesora Universitaria.
- 2-. Andrea Santana Medel, Educadora de Párvulo, Magíster en Currículo y Evaluación, Máster en Desarrollo Curricular y Proyectos Educativos, jefe UTP.
- 3-. Cecilia Parada Carvallo, Profesora de Biología y Magíster en Orientación, Orientadora de 7mo a 4to Medio.

RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

7.3.- ANÁLISIS DE RESULTADOS

Se realizó tanto un análisis descriptivo como un análisis correlacional de los resultados obtenidos en la tabulación de los cuestionarios autoadministrados por los padres y madres de los 36 estudiantes de las familias participantes del estudio.

Tal como se mencionó anteriormente, el análisis y recolección de datos se realizó en base a las respuestas considerando la escala Likert del cuestionario. Como los ítems de este instrumento se caracterizan por ser afirmaciones, consideramos pertinente contabilizar las respuestas marcadas en las calificaciones de **siempre o casi siempre**.

Para analizar los datos, tal como se explicó anteriormente, se ocupó el sistema binario en el cual las respuestas se clasifican en **si adhiere** o **no adhiere** a la afirmación. Consideramos que una familia adhiere a la afirmación cuando contesta siempre o casi siempre, y no adhiere a la afirmación cuando contesta a veces, casi nunca o nunca. En este sentido, podríamos considerar que responder siempre o casi siempre tiene un valor de **1** y contestar cualquiera de las otras alternativas tiene valor **0**.

Usando esta valoración calculamos los Índices de democraticidad, autoridad y permisividad, como resultado de contabilizar la cantidad de afirmaciones democráticas, autoritarias o permisivas, a las que adhiere una familia.

Según los resultados obtenidos y luego de analizarlos se ha constatado que el 100% de los encuestados que respondieron se identificaron mayoritariamente con el estilo de crianza democrático, es por eso que resulta más pertinente analizar también el grado de denominación democrática y la tendencia de éste. Al mismo tiempo que el porcentaje que arrojan las respuestas de cada apoderado en torno a los estilos autoritarios y permisivos.

Población objetivo total:

- 36 familias del 8vo básico del Colegio Corazón de María de la comuna de San Miguel.

Cuestionarios contestados:

- 35 cuestionarios contestados, de los cuales 11 pertenecen a apoderados (as) de estudiantes hombres y 24 pertenecen a apoderados (as) de estudiantes mujeres.
- El promedio general de rendimiento del curso es de un 5,56, donde la nota mínima es de 4,2 y la nota máxima de 6,5.

7.3.1 Análisis descriptivo

Estilos parentales

Tabla 1: Resultados generales de los encuestados.

ESTILO DE CRIANZA	PORCENTAJE	CANTIDAD
AUTORITARIO	0%	0
DEMOCRÁTICO	100%	35
PERMISIVO	0%	0

TENDENCIA DE LOS ESTILOS DE CRIANZA EN LAS FAMILIAS ENCUESTADAS

Tabla 2: muestra en porcentajes el estilo de crianza que prepondera en la familia. De las 35 familias que contestaron el cuestionario el 100% es democrático. Sin embargo, se puede observar que 33 (94,2 %) son democráticas con tendencia a ser permisivas y sólo 2 (5,7 %) son democráticas con tendencia a ser más autoritarias. (Destacado en celeste).

Sorprende la alta adhesión a las prácticas democráticas mostrada por las familias. Hace pensar que esta expresión está sobrerrepresentada y no corresponde a patrones reales sino más bien a una intención.

FAMILIA	DEMOCRÁTICO	PERMISIVO	AUTORITARIO
1	77%	50%	0%
2	95%	14%	0%
3	n/c		
4	95%	14%	6%
5	100%	14%	25%
6	55%	21%	13%
7	91%	21%	0%

8	91%	14%	0%
9	86%	29%	0%
10	91%	21%	13%
11	95%	21%	13%
12	77%	29%	31%
13	68%	14%	0%
14	91%	29%	19%
15	100%	21%	13%
16	91%	29%	0%
17	95%	29%	6%
18	91%	21%	6%
19	86%	29%	13%
20	91%	21%	13%
21	59%	36%	25%

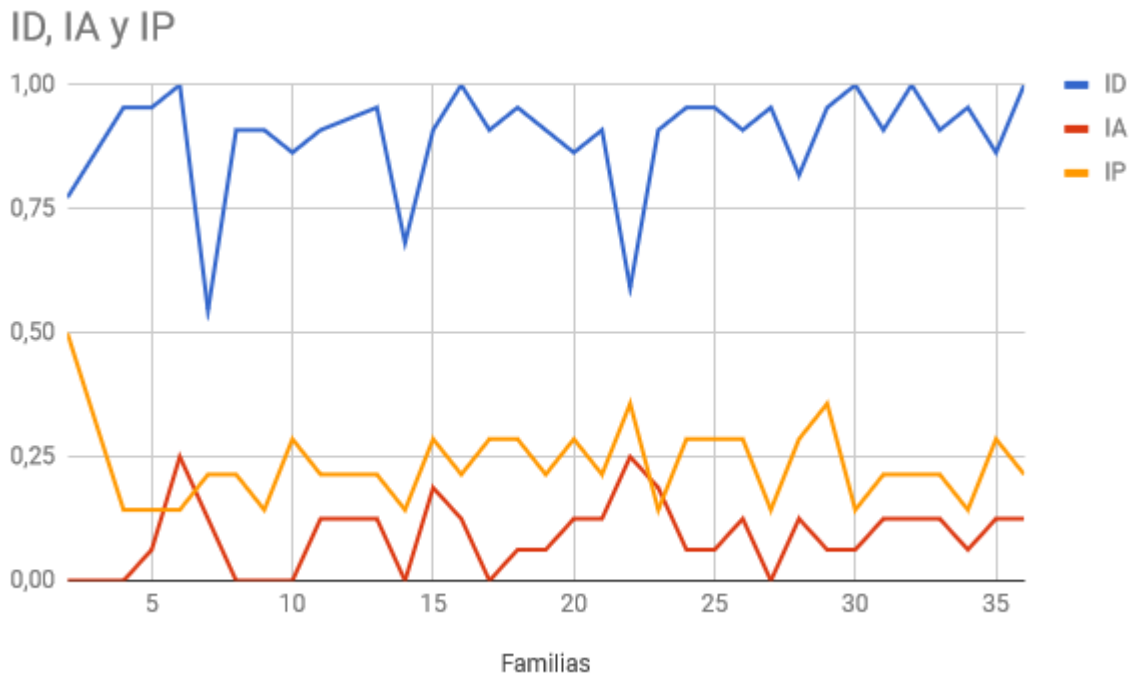
22	91%	19%	14%
23	95%	29%	6%
24	95%	29%	6%
25	91%	29%	13%
26	95%	14%	0%
27	82%	29%	13%
28	95%	36%	6%
29	100%	14%	6%
30	91%	21%	13%
31	100%	21%	13%
32	91%	21%	13%
33	95%	14%	6%
34	86%	29%	13%
35	100%	21%	13%
36	91%	14%	6%

Gráfico 1: Muestra la tendencia de los estilos de crianza ejercidos por las familias estudiadas.

Para efectos de este estudio llamaremos **ID** = “Índice de Democraticidad”, al porcentaje (%) de aseveración de **siempre o casi siempre (S o CS)** del total de aseveraciones democráticas en este caso 22.

Por ejemplo: Una familia que indique adherir a 18 de las 22 aseveraciones (indicativas de estilo de crianza democrática) tendría un ID de 0.95 resultado de 18/22 o un 95%.

Los otros índices se calculan de la misma manera, entendiendo por **IA** = Índice de Autoridad, **IP** = Índice de Permisividad y R: rendimiento.



7.3.2 Análisis correlacional

Estilo de crianza y rendimiento académico

Tabla 3:

En la siguiente tabla se muestran los estilos de crianza presentes en estudiantes según su rendimiento dividido por rango de notas.

ESTILO DE CRIANZA	Promedio General entre 6,1 y 7.0 (11 estudiantes)	Promedio General entre 5,1 y 6.0 (14 estudiantes)	Promedio General bajo 5,0 (9 estudiantes)
DEMOCRÁTICO	x: 0,96 / 96%	x: 0,86/ 86%	x: 0,91/ 91%
AUTORITARIO	x: 0,09/ 9%	x: 0,08/ 8%	x: 0,10/ 10%
PERMISIVO	x: 0,23/ 23%	x: 0,23/ 23%	x: 0,23/ 23%

Lo datos de esta tabla nos muestran que la mayoría se enmarca en el estilo democrático, pero en una profundización del análisis podemos observar también cómo se dividen por rangos las tendencias de esta misma mayoría, la cual se inclina más por el estilo permisivo por sobre el autoritario. Estos resultados para contradecir nuestras suposiciones iniciales, las que se relacionan en que el estilo democrático favorece un alto rendimiento escolar y que el autoritario se vincula con un bajo rendimiento escolar. Pero como veremos más adelante, podría existir algún grado de relación entre los estilos de crianza y el rendimiento en este grupo.

Tablas 4 y 5

Para resguardar la identidad de los estudiantes, los hemos identificado por su número de la lista del curso.

Tabla 4: Tabla de índices de los 5 estudiantes con mejor rendimiento

N° Lista	ID	IA	IP	R
4	0,95	0,06	0,14	6,5
31	1,00	0,13	0,21	6,5
33	0,95	0,06	0,14	6,5
17	0,95	0,06	0,29	6,4
1	0,77	0,00	0,50	6,3
X	0,93	0,06	0,26	
DS	0,08	0,04	0,13	

Tabla 5: Tabla de índices de los 5 estudiantes con rendimiento más bajo

N° Lista	ID	IA	IP	R
12	0,77	0,31	0,29	4,7
15	1,00	0,13	0,21	4,6
10	0,91	0,13	0,21	4,5

19	0,86	0,13	0,29	4,3
25	0,91	0,13	0,29	4,2
X	0,89	0,16	0,26	
DS	0,07	0,07	0,04	

X: promedio de porcentaje por índice

DS: Desviación Standard

Los resultados de las dos tablas indican algunas diferencias entre los dos grupos en relación con el estilo democrático (indicado como ID), observando un ID superior en el grupo de estudiantes con mejor rendimiento con un promedio de 93%. En cambio, en el IA se puede identificar mayor diferencia entre los dos grupos siendo más autoritarios los padres / madres de estudiantes con bajo rendimiento académico. Esto muestra que, como suponíamos, existe correlación entre los estilos parentales y el rendimiento académico de los estudiantes de este grupo.

Sólo se puede observar que el estudiante identificado como el n°12 de la lista, presenta el ID más bajo y el IA es notoriamente superior que el resto de su grupo.

El IP en los dos grupos no marcan diferencia, pero se observa una DS más marcada en el grupo de mejor rendimiento, indicando una tendencia más variada en el uso del estilo permisivo, ya que hay mayor dispersión en dicho grupo.

Tablas 6 y 7: Estilos de crianza clasificado por rango de promedio en estudiantes mujeres y estudiantes hombres.

Tabla 6

ESTILO DE CRIANZA MUJERES	Promedio General entre 6,1 y 7,0 (7)	Promedio General entre 5,1 y 6,0 (9)	Promedio General bajo 5,0 (8)
DEMOCRÁTICO	0,95/ 95%	0,86/ 86%	0,90 / 90%
AUTORITARIO	0,09/ 9%	0,07/ 7%	0,12/ 12%
PERMISIVO	0,20/ 20%	0,22/ 22%	0,24/ 24%

Tabla 7

ESTILO DE CRIANZA HOMBRES	Promedio General entre 6,1 y 7,0 (4)	Promedio General entre 5,1 y 6,0 (5)	Promedio General bajo 5,0 (2)
DEMOCRÁTICO	0,89 /89%	0,85 /85%	0,91 /91%
AUTORITARIO	0,08 /8%	0,11 /11%	0,13 /13%
PERMISIVO	0,29 /29%	0,24/ 24%	0,21 /21%

Las tablas 6 y 7 muestran lo que se ha visto reflejado en las tablas anteriores; en líneas generales el estilo democrático es el que obtiene mayor porcentaje en los dos grupos con valores que rodean el 90%, seguido por el estilo permisivo con porcentajes alrededor del 20%. El grupo de mujeres está compuesto por 24 estudiantes y el de hombres por 11, por lo tanto, no podemos realizar mayores comparaciones entre los dos grupos debido a la gran diferencia de número entre ambos.

En relación con los rangos de promedio en el grupo de estudiantes mujeres, se puede observar que en el rango de rendimiento entre las notas 5,1 y 6,0, el estilo democrático es el más bajo con un 86% en comparación con los otros dos rangos. En cambio, el estilo autoritario se observa con mayor porcentaje, con un 13%, en el grupo de rango de notas entre 4,1 y 5,0.

Resultados parecidos se observan en el grupo de estudiantes hombres.

Análisis detallado de los estilos de crianza

Tabla 8, 9 y 10: Resultado de respuestas relevantes a preguntas por estilo de crianza

Tabla 8: Estilo democrático, aseveraciones con mayor porcentaje de respuesta

Afirmación	S	CS	AV	CN	N	Total = S + CS
4D	91,18%	8,82%	0,00%	2,94%	0,00%	100,00%
10D	82,35%	17,65%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
16D	64,71%	35,29%	2,94%	0,00%	0,00%	100,00%
28D	88,24%	11,76%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%

31D	85,29%	14,71%	0,00%	0,00%	2,94%	100,00%
40D	76,47%	23,53%	2,94%	0,00%	0,00%	100,00%
48D	23,53%	38,24%	26,47%	11,76%	0,00%	61,77%
50D	85,29%	14,71%	2,94%	0	0	100,00%

Respuestas de los indicadores siempre y casi siempre

De los 22 ítems relacionados con el estilo democrático, la tabla indica que un 100% de los apoderados siempre o casi siempre le preocupan los problemas escolares de su hijo/a (4D), apoyan a su hijo/a cuando le preocupa algo (10D), responde a las necesidades de su hijo/a (16D), le explica a su hijo/a las consecuencias de su comportamiento (28D), le da razones a su hijo/a de por qué las reglas deben ser obedecidas (31D), le explica cómo se sienten acerca de su buena y mala conducta (40D) y le es fácil relajarse cuando está con su hijo/a (50D)

En cambio, la aseveración con menos respuesta de siempre y casi siempre fue la del ítem “si toma en cuenta los deseos de mi hijo/a antes de pedirle que haga algo” (48D) con sólo un 61, 77%

Las afirmaciones 4D, 10D y 16D, se relacionan con la subescala de calidez y acogimiento; las preguntas 28D, 31D y 40D pertenecen a la subescala de crianza con razonamiento; la 48D se refiere a participación democrática y la 50D a la subescala de facilidad para manejar o proceder. Es decir, de acuerdo a lo anterior, la aseveración relacionada con participación democrática es la que obtiene menor porcentaje.

Tabla 9: Estilo autoritario, aseveraciones con mayor porcentaje de respuesta

Afirmación	S	CS	AV	CN	N	S + CS
38A	23,53%	20,59%	47,06%	11,76%	0,00%	44,12%
41A	44,12%	26,47%	23,53%	0,00%	5,88%	70,59%

Los ítems 38 A y 41 A relacionados con el estilo autoritario son los que obtienen un mayor porcentaje de respuestas según indica la tabla N°9, mostrando que un 70,59 % de los apoderados siempre o casi siempre exigen que su hijo haga cosas; y un 44,12 % de los apoderados siempre o casi siempre le dicen a su hijo qué hacer.

Ambas aseveraciones o preguntas corresponden a la subescala de directividad.

Tabla 10: Estilo permisivo, aseveraciones con mayor porcentaje de respuestas

Aseveración	S	CS	AV	CN	N	S + CS
9P	38,24%	29,41%	32,35%	0,00%	0,00%	67,65%
12P	17,65%	50,00%	17,65%	2,94%	5,88%	67,65%
30P	35,29%	58,82%	5,88%	0,00%	0,00%	94,12%
39P	26,47%	41,18%	26,47%	5,88%	0,00%	67,65%

En el estilo permisivo, la tabla muestra que un 94, 12 % de los apoderados siempre o casi siempre confía en sus habilidades parentales y un 67, 65 % de los apoderados siempre o casi siempre miman a su hijo /a, realiza disciplina después de

que su hijo/a se comporta mal y establecen reglas estrictas y bien establecidas para su hijo/a.

Las aseveraciones 9P y 12P con un 67, 65% corresponden a la subescala de falta de guía/acompañamiento u orientación. Las preguntas 30P y 39P se relacionan con la autoconfianza.

Llama la atención el alto nivel de autoconfianza existente en el grupo mostrado por la alta adhesión a la afirmación 30P transversalmente.

Luego de este análisis de datos hemos entendido que si bien la mayoría se define en el estilo democrático, la tendencia hace un énfasis hacia el estilo permisivo por sobre el autoritario, esto se da en todas las tablas expresadas como en mejores y peores rendimientos académicos y en las diferenciación por sexo.

SOLO USO ACADÉMICO

8. Capítulo V: Conclusiones

8.1 Conclusiones generales

Lo expuesto en este trabajo nos ha permitido conocer que la relación entre estilo de crianza y rendimiento académico es sin duda de importancia para el estudiante adolescente, sobre todo si consideramos que la familia es en definitiva la primera educadora de cada sujeto, por lo tanto el involucramiento en la crianza, la entrega de afecto y la calidad de una buena comunicación tanto con el alumno como con sus sistemas son los pilares fundamentales para establecer un estilo educativo eficaz y una relación paterno-filial buena.

Al ser la escuela una institución que está inserta en un medio y que trabaja con individuos, no puede estar fuera del contexto social y cultural, por eso es tan importante entender el entorno en el cual se desarrolla, de dónde vienen sus estudiantes, cómo son sus familias. Tal como plantea Rodrigo, et al., (2004) las relaciones tanto con la madre como con el padre, así como la crianza que han dado, el grado de apoyo que percibe el adolescente, y en general, una buena comunicación, para un buen apoyo instrumental y emocional de ambos padres es fundamental (Vicenta Mestre et al., 2007). La capacidad de autonomía, cooperatividad y sociabilidad del adolescente depende del grado de buena comunicación, afecto, apoyo y límites claros que han entregado los padres hacia sus hijos (Vicenta Mestre et al., 2007).

Respecto de lo anterior y entendiendo que las expectativas de padres y profesores son factores que inciden en el rendimiento académico de un estudiante, el buen desempeño de éste afecta directamente en la autoimagen o autoestima de los adolescentes, he ahí la relevancia de la relación propuesta en este estudio.

8.2 Desde los objetivos

Por lo tanto, según los resultados obtenidos y de acuerdo con nuestros objetivos podemos concluir:

- Las familias del grupo de estudio utilizan predominantemente el estilo democrático como la práctica de crianza que prepondera en sus hogares. El 100% de los apoderados encuestados se identifican con dicho estilo resultando un promedio de un 89% la presencia de esta práctica en el grupo, seguido por el estilo permisivo con un promedio de 23%. El estilo que menos es utilizado es el autoritario, con un 10%.
- De acuerdo con lo anterior, podemos decir que los apoderados del 8vo básico A del colegio Corazón de María se adhieren al modelo de crianza democrático respondiendo más a las necesidades de los hijos dándoles responsabilidades, permitiendo que ellos mismos resuelvan problemas cotidianos, favoreciendo así la elaboración de sus aprendizajes, la autonomía y la iniciativa personal. Fomentan el diálogo y comunicación periódica y abierta entre ellos y sus hijos para que los niños comprendan mejor las situaciones y sus acciones según lo que plantea Baumrind. Según los resultados de la encuesta, les preocupan los problemas escolares de su hijo/a, apoyan a su hijo/a cuando le preocupa algo, responden a las necesidades de su hijo/a, le explica a su hijo/a las consecuencias de su comportamiento, le da razones a su hijo/a de por qué las reglas deben ser obedecidas, le explica cómo se sienten acerca de su buena y mala conducta y le es fácil relajarse cuando está con su hijo/a. Es decir, son cálidos, enseñan con razonamiento y utilizan la participación democrática.
- Además, de manera secundaria y en menor porcentaje tienden a ser permisivos ya que, de acuerdo con lo que indica la literatura sobre este estilo, evitan hacer uso del control, utilizan pocos castigos y realizan pocas demandas al niño o niña.

En base de los resultados de la encuesta, podríamos afirmar que los apoderados de la muestra tienden a no acompañar u orientar a su hijo/a y se sienten confiados en su rol formador.

- Como ya mencionamos anteriormente podemos advertir que el alto porcentaje de democraticidad podría deberse en parte a patrones culturales aceptados y valorados socialmente, que progresivamente han ido ganando aceptación en los medios y redes sociales, masificación de la literatura de profesionales de la psicología y la educación y nuevas corrientes de pensamiento sobre el aprendizaje y cambio generacional, a la vez que las conductas autoritarias son ampliamente rechazadas. Todo esto tomando en cuenta el tipo de segmentación social, económica y cultural en la cual se inserta el colegio de estudio.
- Se observa que existe, aunque leve, una correlación entre el estilo de crianza y rendimiento. Es decir, los padres o madres, cuidadores son igualmente democráticos en ambos grupos de rendimiento con un índice de autoridad levemente más alto en el grupo de bajo rendimiento. A la vez que observamos un índice de permisividad con mayor dispersión en el grupo que tiene alto rendimiento.

8.3 Desde lo teórico

- Si bien es cierto que el rendimiento escolar se ve influido por muchos factores, siendo el estilo de crianza uno de ellos, la existencia de correlación, en este pequeño grupo, entre el rendimiento y el estilo de crianza, parece mostrar que el estilo de crianza es uno de los factores que influye.
- Lo anterior sugiere que el estilo de crianza que se imparte en el hogar no es el único factor que incide en el rendimiento del estudiante. Es por esto que, tal

como plantea la teoría ecológica, la relación entre los distintos sistemas da sentido al comportamiento humano, en este caso el estudiante adolescente. Recordamos así que esta teoría muestra que el modelo ecológico es un “Modelo integrado por un medio de vida que implica a organismos vivos y objetos que se inter-influencian por vías de reciprocidad, mediante un intercambio mutuo y recíproco entre el organismo y su medio”. Por lo tanto, el o la estudiante está inserto en un sistema donde la interrelación entre escuela y familia es fundamental para el desarrollo y desempeño de éste en lo académico.

- En este sentido retomamos lo planteado, formar alianzas Familia – Escuela resulta imprescindible para el éxito de la educación. Cuando la familia se involucra aumenta en los alumnos la asistencia a clases y la motivación por aprender, se sienten más satisfechos con la escuela y disminuye el uso de drogas y alcohol y comportamientos violentos (Romagnoli & Gallardo, 2007) entre otros. Los beneficios de una buena relación entre familia – escuela son variados, pero uno de ellos es que mejoran los resultados académicos, según los autores Romagnoli y Gallardo (2007). Si el estilo de quien ejerce la crianza es democrático no se condice con un apoderado que no esté conectado con el establecimiento educacional, ya que dentro de lo principal de esta identificación está el conocer cabalmente a su alumno, algo que sería imposible si no se empapa de la realidad en donde pasa el mayor tiempo de su día, están sus principales amistades, por lo tanto relaciones sociales y valoraciones de sí mismo.
- Tal como señala Edel, al hablar de rendimiento, no sólo hablamos de desempeño individual del estudiante, sino la manera como es influido por su grupo de pares, aula, contexto educacional y calidad de sus relaciones. Tampoco depende de un estilo de crianza en específico, sino que es un constructo multidimensional, pero que se intenta objetivar en una nota, ya que esto dará también sana interacción con sí mismo.

8.4 Limitaciones

- Consideramos que nuestra muestra es muy pequeña para poder generalizar o extrapolar los resultados en otros ambientes educativos.
- Además, tenemos claridad de que el nivel social, económico y cultural de nuestra muestra resulta bastante homogéneo, factor que consideramos condiciona que todos se hayan identificado en mayor grado con el estilo democrático, ya que en este tipo de sector ser autoritario es aún peor visto que permisivo, tendencia que resultó en segundo lugar.
- Nos hubiera gustado poder aumentar nuestra muestra al menos un colegio de distinta realidad, pero el periodo otorgado para la realización de esta tesis no nos permitió hacerlo, ya que el trabajo necesitaba de tiempo de observación, investigación, implementación, análisis y conclusiones.

8.5 Proyecciones

- Sería interesante conocer desde otros estudios los resultados que son posibles de conocer al aumentar la muestra para de esta forma realizar una apertura a otros sectores sociales, ya que la nuestra es de un nivel socioeconómico bastante homogéneo.
- Además, consideramos que este tema debería ser conocido y desarrollado por los colegios, ya que al conocer qué pasa con los alumnos cuando están en sus casas realmente y cómo es la dinámica interna dará señales claras para ajustar lo necesario. Al mismo tiempo cuando los padres conozcan qué pasa con su hijo cuando ellos no están ayudará a tener claridad respecto de si su estilo de crianza está dando o no buenos resultados.

- Además, nos surge la inquietud respecto de si alguien desea cambiar su estilo de crianza, será o no posible intencionar esto o su mochila de creencia y enseñanza personal será demasiado predictiva considerando que se trata de un adulto ya formado.

SOLO USO ACADÉMICO

9.- BIBLIOGRAFÍA

Adell, M. A. (2006). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.

Agudelo, R. E. (n.d.). ESTILOS EDUCATIVOS PATERNOS: APROXIMACIÓN A SU CONOCIMIENTO.

Aliño, M., López, J., & Navarro, R. (2006). Adolescencia. Aspectos generales y atención a la salud. *Revista Cubana Medicina Integral*, 22(1), 22.

Alonso García, Julia, Román Sánchez, José Ma., Prácticas educativas familiares y autoestima. *Psicothema* 2005, 17 [Fecha de consulta: 9 de enero de 2018] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72717112> ISSN 0214-9915

Alvarez, A., Suárez, N., Tuero, E., Núñez, J. C., Valle, A., & Regueiro, B. (2015). Implicación familiar, autoconcepto del adolescente y rendimiento académico. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 5(3), 293–311. <https://doi.org/10.1989/ejihpe.v5i3.133>

Bañuelos, A. (1993). Motivación escolar: estudio de variables afectivas. *Perfiles Educativos*, (60), 1–5. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13206011>

Barca, A., Peralbo, M., Porto, A., Barca, E., & Santorum, R. (2013). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Revista Galego-Portuguesa De Psicoloxía E Educación*, 21, 195–211. Retrieved from http://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=Veonlwln4AC&oi=fnd&pg=PT10&dq=Universidad+de+Oviedo&ots=TZxN9EaO6A&sig=R_z46TYsxAbKjt-WypffSphNsjA%5Cnhttp://156.35.33.98/reunido/index.php/PST/article/view/7450

Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4(1, Pt.2), 1-103. <http://dx.doi.org/10.1037/h0030372>

Baumrind, D. (2005) Patterns of parental authority and adolescent autonomy, *New Direction for Child and Adolescent Development Journal*, Volume 2005, Issue 108, Summer 2005, Pages 61–69

Beck U., Beck-Gernsheim (2003) *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas.* Barcelona; Paidós.

Belleí, C., Gubbins, V. & López, V. (2002). Participación de los Centros de Padres en la Educación. Santiago: UNICEF. (2015), (October).

Benetti, I. C., Vieira, M. L., Crepaldi, M. A., & Schneider, D. R. (2013). Fundamentos de la teoría bioecológica de Urie Bronfenbrenner. *Pensando Psicología*, 9(16), 89–99.

Berger, C., Álamos, P., Milicic, N., & Alcalay, L. (2014). Rendimiento académico y las dimensiones personal y contextual del aprendizaje socioemocional: Evidencias de su asociación en estudiantes chilenos. *Universitas Psychologica*, 13(2), 627–638. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-2.radp>

Brown, J.S., Collins, A. & Duguid, P. (1989). "Situated cognition and the culture of learning". *Educational Researcher*, 18 (1) 32-42.

Calzada, R., Ruiz, M. de la L., & Altamirano, N. (2001). Adolescencia: Características sexuales secundarias. *Acta Pediatr Méx*, 22(2), 122–127. Retrieved from <http://www.mpba.gov.ar/web/contenido/Caracteristicas sexuales secundarias.pdf>

Capano, Á., Civil SOMOS, A., & Ubach, A. (2013). ESTILOS PARENTALES, PARENTALIDAD POSITIVA Y FORMACIÓN DE PADRES PARENTING STYLES, POSITIVE PARENTING AND PARENTS FORMATION. *Prensa Médica Latinoamericana*, VII(1), 83–95.

Capdevila, A., & Bellmunt, H. (2016). Importancia de los hábitos de estudio en el rendimiento académico del adolescente: diferencias por género. *Educatio Siglo XXI: Revista de La Facultad de Educación*, 34(1), 157–172. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.6018/j/253261>

CASAU, P. (S.F.). Estilos de aprendizaje: Generalidades. Recuperado el 14-08-16 de <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Estilos%20de%20aprendizaje%20Generalidades.pdf>

Céspedes, A. (2007), Niños con pataleta, adolescentes desafiantes. Editorial Vergara, 2007

Comellas, M.J. (2003), Psicomotricidad en la educación infantil: recursos pedagógicos *Educación infantil. Grupo Planeta (GBS), 2003*

Cominetti, R., & Ruíz, G. (1997). Algunos factores del rendimiento: las expectativas y el género. *Human Development Department, 20*(August), 1–21. Retrieved from <http://documentos.bancomundial.org/curated/es/1998/08/440866/algunos-factores-del-rendimiento-las-expectativas-y-el-genero>

Cornejo, C. O., Acuña, L. N., & Figueroa, A. J. (2014). Estilos parentales y calidad de vida familiar en padres y madres de adolescentes de un Establecimiento Educacional de la ciudad de Chillán (Chile)* Parental styles and family quality of life in parents of adolescents in a primary school in Chillan (Chile). *Investigación Y Desarrollo, 22*(1), 2011–7574. Retrieved from <http://redalyc.org/articulo.oa?id=26831411002>

Crespillo Álvarez E. (2010). La Escuela Como Institución Educativa. *Pedagogía Magna, (5), 257–261.* Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3391527.pdf>

Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin, 113*(3), 487-496. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.487>

De, C. O. (2004). El debate actual sobre la familia en la teoría social: ¿ Desaparición , transformación o profundización en una categoría antropológica básica ? E c 004 The Debate on Family in Social Theory: Extinction , Transformation or Better. *Ec004, N°6 ESE 40*(1578–7001), 39–55.

Edel, Rubén. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 1, No. 2. Recuperado el 14- 08- 16 de <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/Edel.pdf>

Engels, F. (1981). EL ORIGEN DE LA FAMILIA, LA PROPIEDAD PRIVADA Y EL ESTADO. In *OBRAS ESCOGIDAS* (p. 203–352.).

Erazo, O. (2012). El rendimiento académico, un fenómeno de múltiples relaciones y complejidades. *Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica Y Práctica*, 2(2), 144–173.

Gaete, V. (2014). [Adolescent psychosocial development]. *Revista Chilena de Pediatría*, 86(6), 436–43. <https://doi.org/10.1016/j.rchipe.2015.07.005>

Galicia Moyeda, I. X., Sánchez Velasco, A., & Robles Ojeda, F. (2013). Autoeficacia en escolares adolescentes: su relación con la depresión, el rendimiento académico y las relaciones familiares. *Self-Efficacy in School Age Adolescents: Its Relationship with Depression, Academic Achievement and Family Relationships*, 29(2), 491–500. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.2.124691>

División de educación general, & Ministerio de Educación. (2015). orientaciones 2da jornada PEI, 24. Retrieved from <http://portales.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201505251438290.orientaciones2dajornada.pdf>

Gastañaga, J. L. (2004). Trabajo social, familia y escuela. *Cuadernos de Trabajo Social*, 17, 255–271.

Gobierno de Chile. (2017). *Política de Participación de las Familias y la Comunidad en Instituciones Educativas.*

González, N. (2009). Revisión y renovación de la sociología de la familia. *Anthropos*, 18(3), 509–540.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). Metodología de la investigación. *Metodología de La Investigación*. <https://doi.org/>- ISBN 978-92-75-32913-9

Hornberger L. Adolescent psychosocial growth and development. *J Pediatr Adolesc Gynecol*. 2006; 19:243

Ibarra, E., & Jacobo, H. M. (2016). La evolución del autoconcepto académico en adolescentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(68), 45–70. Retrieved from http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000100045&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Iglesias, B., & Romero Triñanes, E. (2009). Estilos parentales percibidos, psicopatología y personalidad en la adolescencia. *Revista de Psicopatología Y Psicología Clínica*, 14(2), 63–77. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3093220&orden=294380&info=link%5Cnhttps://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=3093220>

Izedin-Bouquet, R., & Pachajoa-Londoño, A. (2009). Pautas , Prácticas Y Creencias Acerca De Crianza ... Ayer Y Hoy. *Liberabit*, 15(2), 109–115. <https://doi.org/68611924005>

Kimble, A. B. (2014). the Parenting Styles and Dimensions. *Research Gate*, (January), 819–830.

Lila Murillo, Marisol, Gracia, Enrique, Determinantes de la aceptación-rechazo parental. *Psicothema* [en línea] 2005, 17 [Fecha de consulta: 9 de enero de 2018] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72717117> ISSN 0214-9915

López, S. T., Calvo, J. V. P., & Del Carmen Rodríguez Menéndez, M. (2008). Estilos educativos parentales. Revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Teoría de La Educación*, 20, 151–178. Retrieved from http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/viewFile/988/1086

Luján-García, C., & Pérez-Marín, M. (2013). La familia como factor de riesgo y de protección para los problemas comportamentales en la infancia. *FAMILIA*, 47, 83–98.

Maccoby, E.E. Martin, J.A. Socialization in the context of the family: parent-child interaction [1983] Handbook of child psychology : formerly Carmichael's Manual of child psychology / Paul H. Mussen, editor

Maddaleno M, Florenzano R, editores. Guías curriculares. Salud integral del adolescente. Santiago: Corporación de Promoción Universitaria; 1996. p. 31---41

Mella, O. (1997). Rendimiento escolar. Influencias diferenciales de factores externos e internos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXIX, 69–92. Retrieved from http://www.cee.iteso.mx/BE/RevistaCEE/t_1999_1_03.pdf

Milicic, N., & Arón, A. M. (2000). Climas Sociales Tóxicos Y Climas Sociales Nutritivos para El Desarrollo Personal En El Contexto Escolar. *Psykhe*.

Ministerio de Desarrollo Social, Gobierno de Chile (2011), Informe de desarrollo social 2011. Observatorio de Desarrollo Social. Retrieved from http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen-multidimensional/casen/casen_2011.php

Ministerio de Desarrollo Social, Gobierno de Chile (2013), Informe de desarrollo social 2013. Observatorio de Desarrollo Social. Retrieved from http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen-multidimensional/casen/casen_2013.php

Ministerio de Desarrollo Social, Gobierno de Chile (2015). Informe de desarrollo social 2015. *Observatorio Desarrollo Social*, 250. Retrieved from <http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/pdf/upload/IDS2.pdf>

Morales, E. A., Serena, M. A., Gerón, M. Á. B., Muro, N. M., & Flores, I. P. M. Aprender, A. a, Enseñanza, L. a, & Estudio, P. E. L. (2001). *Revista Estrategias de aprendizaje*,

(1999), 1-5.

Moreno Méndez, H., Chauta Rozo, L. (2011) "Funcionalidad Familiar, conductas externalizadas y rendimiento académico en un grupo de adolescentes de la ciudad de Bogotá". Universidad de San Buenaventura, Bogotá, Colombia, Psychol. av. discip. | Bogotá, Colombia | vol. 6. | N.º 1. | P. 155-166 | Enero - Junio | 2012 | issN 1900-2386 |

Navarrete, Lucía & Ossa, C. (2013). Estilos parentales y calidad de vida familiar en adolescentes con conductas disruptivas. *Prensa Médica Latinoamericana - Ciencias Psicológicas 2013, VII (1)(1)*, 47–56. <https://doi.org/ISSN 1688-409-4>

Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 1(2), 0. <https://doi.org/2152>

Organización Mundial de la Salud (OMS, 2018) Retrieved from http://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/

Papalia, D, Wendkos, S. & Duskin, R. (2005). “ Psicología del desarrollo”, traducida por Leticia Esther Pineda Ayala, José Luis Núñez Herrejón. Edición 9, Editor McGraw-Hill, 2005.

Papalia, D., Duskin Feldman, R., & Martorell, G. (2012). *Desarrollo humano*. McGraw-Hill / Interamericana de España, S.A., 2012.

Paredes, R. D., & Paredes, V. (2009). Chile: rendimiento académico y gestión de la educación en un contexto de rigidez laboral. *Revista de La CEPAL*, (99), 119–131. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3127317&info=resumen&idioma=ENG>

Parson, T. talcott. (2015). La familia como sistema social: Conyugalidad y parentalidad Family as a Social System: Conjugality and Parenthood, 33, 29–41. Retrieved from www.revistamad.uchile.cl

Pérez Gómez, A. I. (1995). La escuela encrucijada de culturas.pdf. *Investigación En La Escuela*.

Pérez Julián, Pérez Porto y Ana Gardey. Publicado: 2008. Actualizado: 2008. (<http://definicion.de/rendimiento-academico/>).

Piñeros Jiménez, L. J., & Rodríguez Pinzón, A. (1998). Los insumos escolares en la educación secundaria y su efecto sobre el rendimiento académico de los estudiantes: un estudio en Colombia. *The World Bank. Latin America and the Caribbean Regional Office Paper Series n°36*, (December). Retrieved from http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2000/10/27/000094946_0010130548125/Rendered/PDF/multi_page.pdf

Ramírez, M. A. (2005). PADRES Y DESARROLLO DE LOS HIJOS: PRÁCTICAS DE CRIANZA. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 31 (2), 167-177. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052005000200011>

Roca Villagrasa, N. (2013). Familias de hoy: nuevos escenarios en tiempos de cambio. *Familia*, 47, 47–64.

Rodrigo, M.J, Máiquez, M., García, M., Mendoza, R., Rubio, A., Martínez, A., Martín, J.C.(2004) Relaciones padres-hijos y estilos de vida en la adolescencia, *Psicothema* 2004. Vol. 16, nº 2, pp. 203-210 ISSN 0214 - 9915 CODEN PSOTEG, www.psycothema.com

Romagnoli, C., & Gallardo, G. (2007). Alianza Efectiva Familia Escuela : Para promover el desarrollo intelectual , emocional , social y ético de los estudiantes . *Valoras UC.*, 1–12.

Torío López, S. (2004). Familia, Escuela y Sociedad. *Aula Abierta*, 83(83), 35–52. <https://doi.org/10.1002/jbm.a.35682>

UNICEF (2000) Unicef Annual Report, Covering 1 January to 31 December 1999, New York 2000.

Veiga, F. H., García, F., Reeve, J., Wentzel, K., & García, Ó. (2015). Cuando se pierde la motivación escolar de los adolescentes con mejor autoconcepto. *Revista de Psicodidáctica, 20*(2), 305–320. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.12671>

Vicenta Mestre, M., María Tur, A., Samper, P., & José Nácher María Teresa Cortés, M. (2007). ESTILOS DE CRIANZA EN LA ADOLESCENCIA Y SU RELACIÓN CON EL COMPORTAMIENTO PROSOCIAL. *Revista Latinoamericana de Psicología, 39*(2), 211–225.

SOLO USO ACADÉMICO

ANEXOS

TABLA RESUMEN CUESTIONARIOS APLICADOS

Enunciados relacionadas con estilo democrático (con autoridad) 22 items destacados en color celeste, enunciados relacionados con estilo autoritario 16 items destacados en color morado, enunciados relacionados al estilo permisivo 14 items destacados en color damasco.

#	Estilo	Aseveración	S	C/S	A/V	C/N	N	total
1	D	Conozco el nombre de los amigos de mi hijo/a.	20	9	6	0	0	35
2	A	Me enojo con mi hijo/a.	1	0	16	17	1	35
3	P	Digo que lo/la voy a castigar pero luego no lo hago.	2	1	11	3	18	35
4	D	Me preocupan los problemas escolares de mi hijo.	31	3	0	1	0	35
5	A	Le grito a mi hijo/a cuando tiene un mal comportamiento.	0	2	10	9	14	35
6	P	Amenazo a mi hijo/a más que castigarlo/a.	1	3	6	10	15	35
7	D	Alabo a mi hijo cuando se porta bien.	26	7	2	0	0	35
8	A	Peleo y discuto con mi hijo/a.	0	3	10	16	6	35
9	P	Mimo a mi hijo/a	13	10	12	0	0	35
10	D	Apoyo a mi hijo/a cuando le preocupa algo.	28	7	0	0	0	35
11	A	Ocupo el castigo físico como una manera de lograr la disciplina.	1	0	1	5	28	35
12	P	Realizo disciplina después de que mi hijo/a se	6	17	6	1	2	34

		comporta mal.							1n/c
13	D	Le expreso a mi hijo afecto con abrazos y besos	27	4	4	0	0		35
14	A	Tironeo a mi hijo/a cuando se porta mal.	0	0	2	2	31		35
15	P	Soborno a mi hijo/a para que cumpla con lo que le pido.	0	2	5	7	21		35
16	D	Respondo a las necesidades de mi hijo/a	22	12	1	0	0		35
17	A	Guío a mi hijo/a por el castigo más que por el razonamiento.	0	0	3	11	21		35
18	P	Permito que mi hijo/a interrumpe a otros.	1	1	1	9	22	34	1n/c
19	D	Estimulo a mi hijo para que me cuente sus problemas	28	5	2	0	0		35
20	A	Empujo a mi hijo/a cuando es desobediente.	0	0	1	4	30		35
21	P	Permito que mi hijo/a moleste a otra persona.	1	0	1	2	31		35
22	D	Le pido disculpas a mi hijo cuando me doy cuenta que me equivoqué.	20	11	3	0	1		35
23	A	Castigo al privar a mi hijo/a de privilegios con poca o ninguna explicación.	0	0	2	6	27		35
24	P	Ignoro el mal comportamiento de mi hijo/a.	0	0	0	6	29		35
25	D	Tengo momentos cálidos e íntimos junto a mi hijo/a.	16	12	6	0	0	34	1n/c
26	A	Castigo a mi hijo/a dejándolo solo en alguna parte solo con pequeñas o ninguna explicación.	0	0	0	1	34		35

27	P	Retengo el regaño y / o la crítica incluso cuando mi hijo/a actúa en contra de nuestros deseos.	0	2	9	10	13	34 1n/c
28	D	Le explico a mi hijo/a las consecuencias de su comportamiento.	31	4	0	0	0	35
29	A	Uso amenazas como castigo con poca o ninguna justificación.	0	0	0	6	29	35
30	P	Confío en mis habilidades parentales.	12	20	2	0	0	34 1n/c
31	D	Le doy razones a mi hijo/a de por qué las reglas deben ser obedecidas.	29	5	0	0	1	35
32	A	Estoy más preocupado/a por los propios sentimientos que por los sentimientos de mi hijo/a.	0	1	0	9	25	35
33	P	Me siento inseguro/a sobre cómo resolver el mal comportamiento de mi hijo/a.	0	1	10	10	14	35
34	D	Hago hincapié en las razones de las normas.	25	8	2	0	0	35
35	A	Cuando mi hijo/a pregunta por qué tiene que conformarse, digo: porque yo lo dije, o soy tu padre/madre y quiero que lo hagas.	1	2	7	13	12	35
36	P	Considero difícil disciplinar a mi hijo/a.	1	1	10	12	11	35
37	D	Ayudo a mi hijo/a a comprender el impacto del comportamiento, animándolo/a a hablar de las consecuencias de sus propias acciones.	25	6	4	0	0	35
38	A	Le dice a su hijo/a qué hacer.	8	7	16	4	0	35

39	P	Establezco reglas estrictas y bien establecidas para mi hijo/a.	10	14	9	2	0	35
40	D	Le explico cómo nos sentimos acerca de su buena y mala conducta.	26	8	1	0	0	35
41	A	Exige que su hijo/a haga cosas.	15	9	9	0	2	35
42	P	Temo que al disciplinar a mi hijo/a por mala conducta hará que a el/ella no le gusten sus padres.	0	0	2	6	26	34 1n/c
43	D	Hablo con mi hijo/a y razono con el/ella cuando tiene un mal comportamiento.	25	8	1	1	0	35
44	A	Grito y critico para que mi hijo/a mejore.	1	0	6	7	21	35
45	D	Le digo a mi hijo/a nuestras expectativas con respecto al comportamiento antes de que se involucre en una actividad.	9	13	7	4	1	34 1n/c
46	A	Grito o critico cuando el comportamiento de mi hijo/a no satisface nuestras expectativas.	0	2	3	7	23	35
47	D	Tomo en cuenta las preferencias de mi hijo/a en la elaboración de planes familiares.	12	17	5	0	0	34 1n/c
48	D	Tomo en cuenta los deseos de mi hijo/a antes de pedirle que haga algo.	8	13	10	4	0	35
49	D	Aliento a mi hijo/a a expresarse libremente incluso cuando no está de acuerdo con nosotros.	28	5	1	0	1	35
50	D	Me es fácil relajarme cuando estoy con mi hijo/a	29	5	1	0	0	35
51	D	Muestro paciencia cuando estoy con mi hijo/a	20	12	3	0	0	35

52	D	Demuestro respeto por las opiniones de mi hijo/a alentándolo/a que los exprese.	30	3	2	0	0	35
----	---	---	----	---	---	---	---	----

OTROS ANEXOS EN EXCEL Y PDF

Tabla de estudiantes identificados con su número de la lista asociado a respuestas de los cuestionarios respondidas por cada apoderado y rendimiento académico identificado con el promedio de nota

D: Número de respuestas a aseveraciones democráticas

A: Número de respuestas a aseveraciones autoritarias

P: Número de respuestas a aseveraciones permisivas

G: Género

ID: Índice de democraticidad

IA: Índice de autoridad

IP: Índice de permisividad

R: Rendimiento expresado en promedio de notas

Nº3 de la lista no está, ya que es el cuestionario no contestado.

nºlista	D	A	P	G	ID	IA	IP	R
1	17	0	7	m	0,77	0,00	0,50	6,3
2	21	0	2	m	0,95	0,00	0,14	6,2
4	21	1	2	f	0,95	0,06	0,14	6,5
5	22	4	2	f	1,00	0,25	0,14	5,3
6	12	2	3	f	0,55	0,13	0,21	6

7	20	0	3	f	0,91	0,00	0,21	5,3
8	20	0	2	m	0,91	0,00	0,14	5,7
9	19	0	4	f	0,86	0,00	0,29	4,9
10	20	2	3	f	0,91	0,13	0,21	4,5
11	21	2	3	f	0,95	0,13	0,21	5
12	17	5	4	f	0,77	0,31	0,29	4,7
13	15	0	2	f	0,68	0,00	0,14	5,1
14	20	3	4	m	0,91	0,19	0,29	6,1
15	22	2	3	f	1,00	0,13	0,21	4,6
16	20	0	4	f	0,91	0,00	0,29	5,5
17	21	1	4	f	0,95	0,06	0,29	6,4
18	20	1	3	m	0,91	0,06	0,21	5,6
19	19	2	4	f	0,86	0,13	0,29	4,3
20	20	2	3	m	0,91	0,13	0,21	6,1
21	13	4	5	m	0,59	0,25	0,36	5,4
22	20	3	2	m	0,91	0,19	0,14	6
23	21	1	4	f	0,95	0,06	0,29	6
24	21	1	4	f	0,95	0,06	0,29	5,9
25	20	2	4	f	0,91	0,13	0,29	4,2
26	21	0	2	f	0,95	0,00	0,14	5,2
27	18	2	4	f	0,82	0,13	0,29	6,1
28	21	1	5	m	0,95	0,06	0,36	5,1
29	22	1	2	f	1,00	0,06	0,14	6,1
30	20	2	3	m	0,91	0,13	0,21	4,8

31	22	2	3	f	1,00	0,13	0,21	6,5
32	20	2	3	m	0,91	0,13	0,21	4,9
33	21	1	2	f	0,95	0,06	0,14	6,5
34	19	2	4	f	0,86	0,13	0,29	5,8
35	22	2	3	f	1,00	0,13	0,21	6,3
36	20	1	2	f	0,91	0,06	0,14	5

TABLA DE NÚMERO DE RESPUESTAS POR ESTILO DE CRIANZA CON PORCENTAJES

a: estilo autoritario/ d: estilo democrático/ p: estilo permisivo

s: siempre/ cs: casi siempre/ av: a veces/ cn: casi nunca/ n:nunca/ nc: no contesta

as	estilo	s	cs	av	cn	n	nc	total	s	cs	av	cn	n	nc	total
2A	a	1	0	16	17	1	0	35	2,86%	0,00%	45,7%	48,57%	2,86%	0%	100%
5A	a	0	2	10	9	14	0	35	0,00%	5,71%	28,5%	25,71%	40,00%	0%	100%
8A	a	0	3	10	16	6	0	35	0,00%	8,57%	28,5%	45,71%	17,14%	0%	100%
11A	a	1	0	1	5	28	0	35	2,86%	0,00%	2,86%	14,29%	80,00%	0%	100%

14										0,00	0,00	5,71	5,71	88,57		100
A	a	0	0	2	2	31	0	35	%	%	%	%	%	%	0%	%
17										0,00	0,00	8,57	31,43	60,00		100
A	a	0	0	3	11	21	0	35	%	%	%	%	%	%	0%	%
20										0,00	0,00	2,86	11,43	85,71		100
A	a	0	0	1	4	30	0	35	%	%	%	%	%	%	0%	%
23										0,00	0,00	5,71	17,14	77,14		100
A	a	0	0	2	6	27	0	35	%	%	%	%	%	%	0%	%
26										0,00	0,00	0,00	2,86	97,14		100
A	a	0	0	0	1	34	0	35	%	%	%	%	%	%	0%	%
29										0,00	0,00	0,00	17,14	82,86		100
A	a	0	0	0	6	29	0	35	%	%	%	%	%	%	0%	%
32										0,00	2,86	0,00	25,71	71,43		100
A	a	0	1	0	9	25	0	35	%	%	%	%	%	%	0%	%
35										2,86	5,71	20,0	37,14	34,29		100
A	a	1	2	7	13	12	0	35	%	%	0%	%	%	%	0%	%
38										22,8	20,0	45,7	11,43	0,00		100
A	a	8	7	16	4	0	0	35	6%	0%	1%	%	%	%	0%	%
41										42,8	25,7	25,7	0,00	5,71		100
A	a	15	9	9	0	2	0	35	6%	1%	1%	%	%	%	0%	%
44										2,86	0,00	17,1	20,00	60,00		100
A	a	1	0	6	7	21	0	35	%	%	4%	%	%	%	0%	%

46										0,00	5,71	8,57	20,00	65,71		100
A	a	0	2	3	7	23	0	35		%	%	%	%	%	0%	%
1D	d	20	9	6	0	0	0	35	57,1	25,7	17,1	0,00	0,00		0%	100
									4%	1%	4%	%	%		0%	%
4D	d	31	3	0	1	0	0	35	88,5	8,57	0,00	2,86	0,00		0%	100
									7%	%	%	%	%		0%	%
7D	d	26	7	2	0	0	0	35	74,2	20,0	5,71	0,00	0,00		0%	100
									9%	0%	%	%	%		0%	%
10									80,0	20,0	0,00	0,00	0,00		0%	100
D	d	28	7	0	0	0	0	35	0%	0%	%	%	%		0%	%
13									77,1	11,4	11,4	0,00	0,00		0%	100
D	d	27	4	4	0	0	0	35	4%	3%	3%	%	%		0%	%
16									62,8	34,2	2,86	0,00	0,00		0%	100
D	d	22	12	1	0	0	0	35	6%	9%	%	%	%		0%	%
19									80,0	14,2	5,71	0,00	0,00		0%	100
D	d	28	5	2	0	0	0	35	0%	9%	%	%	%		0%	%
22									57,1	31,4	8,57	0,00	2,86		0%	100
D	d	20	11	3	0	1	0	35	4%	3%	%	%	%		0%	%
25									45,7	34,2	17,1	0,00	0,00		3%	100
D	d	16	12	6	0	0	1	35	1%	9%	4%	%	%		3%	%
28									88,5	11,4	0,00	0,00	0,00		0%	100
D	d	31	4	0	0	0	0	35	7%	3%	%	%	%		0%	%

31										82,8	14,2	0,00	0,00	2,86		100
D	d	29	5	0	0	1	0	35		6%	9%	%	%	%	0%	%
34										71,4	22,8	5,71	0,00	0,00		100
D	d	25	8	2	0	0	0	35		3%	6%	%	%	%	0%	%
37										71,4	17,1	11,4	0,00	0,00		100
D	d	25	6	4	0	0	0	35		3%	4%	3%	%	%	0%	%
40										74,2	22,8	2,86	0,00	0,00		100
D	d	26	8	1	0	0	0	35		9%	6%	%	%	%	0%	%
43										71,4	22,8	2,86	2,86	0,00		100
D	d	25	8	1	1	0	0	35		3%	6%	%	%	%	0%	%
45										25,7	37,1	20,0	11,43	2,86		100
D	d	9	13	7	4	1	1	35		1%	4%	0%	%	%	3%	%
47										34,2	48,5	14,2	0,00	0,00		100
D	d	12	17	5	0	0	1	35		9%	7%	9%	%	%	3%	%
48										22,8	37,1	28,5	11,43	0,00		100
D	d	8	13	10	4	0	0	35		6%	4%	7%	%	%	0%	%
49										80,0	14,2	2,86	0,00	2,86		100
D	d	28	5	1	0	1	0	35		0%	9%	%	%	%	0%	%
50										82,8	14,2	2,86	0,00	0,00		100
D	d	29	5	1	0	0	0	35		6%	9%	%	%	%	0%	%
51										57,1	34,2	8,57	0,00	0,00		100
D	d	20	12	3	0	0	0	35		4%	9%	%	%	%	0%	%

52										85,7	8,57	5,71	0,00	0,00		100
D	d	30	3	2	0	0	0	35	1%	%	%	%	%	%	0%	%
3P	p	2	1	11	3	18	0	35	5,71%	2,86%	31,4%	8,57%	51,43%		0%	100%
6P	p	1	3	6	10	15	0	35	2,86%	8,57%	17,1%	28,57%	42,86%		0%	100%
9P	p	13	10	12	0	0	0	35	37,1%	28,5%	34,2%	0,00%	0,00%		0%	100%
12																
P	p	6	17	7	1	2	2	35	17,1%	48,5%	20,0%	2,86%	5,71%		6%	100%
15																
P	p	0	2	5	7	21	0	35	0,00%	5,71%	14,2%	20,00%	60,00%		0%	100%
18																
P	p	1	1	1	9	22	1	35	2,86%	2,86%	2,86%	25,71%	62,86%		3%	100%
21																
P	p	1	0	1	2	31	0	35	2,86%	0,00%	2,86%	5,71%	88,57%		0%	100%
24																
P	p	0	0	0	6	29	0	35	0,00%	0,00%	0,00%	17,14%	82,86%		0%	100%
27																
P	p	0	2	9	10	13	1	35	0,00%	5,71%	25,7%	28,57%	37,14%		3%	100%
30																
P	p	12	20	2	0	0	1	35	34,2%	57,1%	5,71%	0,00%	0,00%		3%	100%

33										0,00	2,86	28,5	28,57	40,00		100
P	p	0	1	10	10	14	0	35		%	%	7%	%	%	0%	%
36										2,86	2,86	28,5	37,14	28,57		100
P	p	1	1	10	13	10	0	35		%	%	7%	%	%	0%	%
39										25,7	40,0	25,7	5,71	0,00		100
P	p	9	14	9	2	0	1	35		1%	0%	1%	%	%	3%	%
42										0,00	0,00	5,71	17,14	74,29		100
P	p	0	0	2	6	26	1	35		%	%	%	%	%	3%	%

SOLO USO ACADÉMICO

CARTA DE VALIDACIÓN

Santiago, Día 12 mes 09 año 2017

Señora:

Cecilia Parada Carvallo

Profesora de Biología, Magíster en Orientación

La presente tiene por finalidad solicitar su colaboración para determinar la validez de contenido de los instrumentos de recolección de datos a ser aplicados en el estudio denominado **Tesis: “Prácticas de crianza y sus efectos en los resultados académicos en adolescentes”** para optar al grado de Magíster en Ciencias de la Educación con mención en Orientación Relaciones Humanas y Familia.

Su valiosa ayuda consistirá en la evaluación de la pertinencia de cada una de las preguntas con los objetivos, variables, dimensiones, indicadores, y la redacción de las mismas.

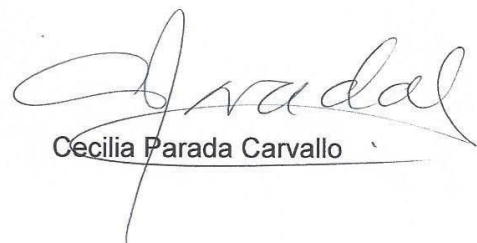
Agradeciendo de antemano su valiosa colaboración, se despiden de Ustedes,

Atentamente,



Andrea Moller Silva

Representante del grupo tesista



Cecilia Parada Carvallo

CARTA DE VALIDACIÓN

Santiago, Día 12 mes 09 año 2014.

Señora:

Andrea Santana Medel

Educadora de Párvulos, Postítulo en Enseñanza Técnico Superior y en Convivencia Escolar, Diplomada en Liderazgo y Dirección Escolar y en Habilidades del Pensamiento Científico, Magíster en Currículum y Evaluación y Magíster en Desarrollo Curricular y Proyectos Educativos

La presente tiene por finalidad solicitar su colaboración para determinar la validez de contenido de los instrumentos de recolección de datos a ser aplicados en el estudio denominado **Tesis: "Prácticas de crianza y sus efectos en los resultados académicos en adolescentes"** para optar al grado de Magíster en Ciencias de la Educación con mención en Orientación Relaciones Humanas y Familia.

Su valiosa ayuda consistirá en la evaluación de la pertinencia de cada una de las preguntas con los objetivos, variables, dimensiones, indicadores, y la redacción de las mismas.

Agradeciendo de antemano su valiosa colaboración, se despiden de Ustedes,

Atentamente,



Andrea Moller Silva
Representante del grupo tesista



Andrea Santana Medel

CARTA DE VALIDACIÓN

Santiago, Día 13 mes 09 año 2017

Señora:

Valentina Mosso Espinosa

Psicopedagoga y Psicóloga

La presente tiene por finalidad solicitar su colaboración para determinar la validez de contenido de los instrumentos de recolección de datos a ser aplicados en el estudio denominado **Tesis: “Prácticas de crianza y sus efectos en los resultados académicos en adolescentes”** para optar al grado de Magíster en Ciencias de la Educación con mención en Orientación Relaciones Humanas y Familia.

Su valiosa ayuda consistirá en la evaluación de la pertinencia de cada una de las preguntas con los objetivos, variables, dimensiones, indicadores, y la redacción de las mismas.

Agradeciendo de antemano su valiosa colaboración, se despiden de Ustedes,

Atentamente,



Andrea Moller Silva
Representante del grupo tesista



Valentina Mosso Espinosa