

RELACIÓN ENTRE PRÁCTICAS DE CRIANZA, AUTOEFICACIA DE ADOLESCENTES Y
LOGRO ACADÉMICO EN LOS GRADOS OCTAVO NOVENO Y DÉCIMO DE UN
COLEGIO PÚBLICO DE BOGOTÁ, D. C

LUZ ANGELA AGUDELO

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA - BOGOTÁ
MARZO DE 2017

RELACIÓN ENTRE PRÁCTICAS DE CRIANZA, AUTOEFICACIA DE ADOLESCENTES Y
LOGRO ACADÉMICO EN LOS GRADOS OCTAVO NOVENO Y DÉCIMO DE UN
COLEGIO PÚBLICO DE BOGOTÁ, D. C.

LUZ ANGELA AGUDELO

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PRESENTADO COMO REQUISITO PARCIAL PARA
OPTAR EL TÍTULO DE:
MAGISTER EN PSICOLOGÍA

DIRECTOR:
EDUARDO AGUIRRE DÁVILA, PhD.

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:
SOCIALIZACIÓN Y CRIANZA
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA - BOGOTÁ
MARZO DE 2017

Agradecimiento

A mi familia y amigos por brindarme las condiciones afectivas y materiales para alcanzar este logro.

A la mi director de tesis Eduardo Aguirre Dávila por ser mi guía en este proceso de formación académica.

Resumen

Este estudio buscó identificar la relación entre las prácticas de crianza, la autoeficacia de adolescentes y el logro académico. La muestra estuvo conformada por 427 padres de familia, 180 hombres (M=42.79 y DE= 7.42) y 247 mujeres (M=40,28 y DE=7.18), con hijos adolescentes (265) de los grados octavo, noveno y décimo de la educación básica y media en una institución educativa de carácter público, 140 hombres (M=14.54 y DE=1.12) y 125 mujeres (M=14.62 y DE=1.16). Se aplicó el Cuestionario de Prácticas de Crianza CPC-P-versión padres (Aguirre, 2011) con un $\alpha = 0.86$ y el cuestionario CPSE The Children Perceived Self-Efficacy (Pastorelli, Caprara, Barbaranelli Rola, Rozsa, y Bandura, 2001) que se compone de tres subescalas: Autoeficacia académica ($\alpha=0.87$), Autoeficacia social ($\alpha=0.75$) y autoeficacia autoregulatoria ($\alpha=0.80$). Además se obtuvieron los promedios acumulados de las notas del año de los adolescentes participantes. Los resultados muestran que las prácticas de crianza de padres y madres (expresión de afecto, comunicación y regulación del comportamiento) mediadas por la autoeficacia influyen en el logro académico.

Palabras clave: prácticas de crianza, autoeficacia, logro académico, adolescencia, crianza materna y crianza paterna

Abstrac

This study aimed at identifying the relationship between parenting practices, adolescents' self – efficacy and academic achievement. The sample consisted of 427 parents; 180 males (M=42.79 y DE= 7.42) and 247 females (M=40.28 y DE= 7.18), and their adolescent sons and daughters (265) in middle and high school. Specifically, they were in eighth, ninth and tenth grade in a public school; 140 males (M=14.54 y DE=1.12) and 125 females (M=14.62 y DE=1.16) participated in the study. Two instruments were used: Parenting Practices Questionnaire Parents version (Cuestionario de Prácticas de Crianza CPC-P, Eduardo Aguirre Davila 2011) with $\alpha = 0.86$ and the questionnaire CPSE The Children Perceived Self-Efficacy (Pastorelli, Caprara, Barbaranelli Rola, Rozsa, and Bandura 2001) that consists of three subscales: academic self efficacy ($\alpha=0.87$), social self efficacy ($\alpha= 0.75$) and self regulated self efficacy ($\alpha=0.80$). It was also included the grade point average from adolescent participants.

The results show that mother and fathers' parenting practices (showing affection, communication and regulation of behavior) mediated by self-efficacy influence on academic achievement.

Key words: Parenting practices, self-efficacy, academic achievement, adolescence, mothers' parenting and fathers' parenting

Tabla de contenido

<i>Agradecimiento</i>	3
Resumen	4
Abstrac	5
Lista de tablas	8
Lista de Figuras	10
CAPITULO 1:	11
1.1 Problema de Investigación	11
1.2 Hipótesis	16
CAPITULO 2: REVISIÒN DE LA LITERATURA	17
2.1 A propósito de la Crianza	17
2.2 Relación Crianza Adolescencia	23
2.3 Autoeficacia y sus dominios	30
2.4 Crianza y su incidencia en el logro académico	44
CAPITULO 3: METODOLOGÍA	54
3.1. Diseño del estudio.....	54
3.2 Participantes	54
3.3 Variables	55
3.4 Instrumentos.....	56
CAPITULO 4: RESULTADOS	61
4.2 Análisis de datos Modelo ambos padres (AP)	64
4.2.1 Análisis descriptivo de variables sociodemográficas (AP).....	64
4.2.2 Análisis de Componentes Principales (A.P)	66

4.2.3 Modelos de ecuaciones estructurales (Structural Equation Modeling, SEM)	71
4.3 Análisis de datos Modelo Uniparental (U)	83
4.3.1 Análisis descriptivo de variables sociodemográficas para el modelo Uniparental...	83
4.3.2 Análisis de Componentes Principales (ACP)	85
4.3.3 Modelos de ecuaciones estructurales (Structural Equation Modeling, SEM)	89
CAPITULO 5: DISCUSIÒN	94
Referencias.....	106
Apéndice 1: Cuestionario Prácticas De Crianza	116
Apéndice 2: Escala de Autoeficacia	119
Apéndice 3: Instrumento de Autoeficacia Traducción Oficial	121

Lista de tablas

Tabla 1. Distribución de estudiantes por grado.....	63
Tabla 2. Distribución de padres por edad y sexo.....	64
Tabla 3. Número y porcentaje de estudiantes por grado según sexo.....	65
Tabla 4. Número y porcentaje de estudiantes según edad.....	65
Tabla 5. Matriz de correlaciones Autoeficacia del estudiante.....	67
Tabla 6. Matriz de correlaciones Crianza de la madre.....	69
Tabla 7. Matriz de correlaciones Crianza del padre.....	70
Tabla 8. Medida Global de ajuste	71
Tabla 9. Índices de comparación entre modelos simulados.....	72
Tabla 10. Raíz del error cuadrático.....	73
Tabla 11. Error cuadrático medio residual estandarizado.....	73
Tabla 12. Variables Latentes con las escalas que las componen.....	74
Tabla 13. Regresiones.....	75
Tabla 14. Covarianzas.....	76
Tabla 15. Varianzas.....	77
Tabla 16. Medida Global de ajuste	78
Tabla 17. Índices de comparación entre modelos simulados.....	78
Tabla 18. Raíz del error cuadrático medio de aproximación.....	79
Tabla 19. Error cuadrático medio residual estandarizado.....	79

Tabla 20. Variables Latentes con las escalas que las componen.....	80
Tabla 21. Regresiones.....	80
Tabla 22. Covarianzas.....	82
Tabla 23. Varianzas.....	83
Tabla 24. Edad del padre o madre.....	84
Tabla 25. Número y porcentaje de estudiantes según grado.....	84
Tabla 26. Número y porcentaje de estudiantes según edad.....	85
Tabla 27. Número y porcentaje de estudiantes por grado según sexo.....	86
Tabla 28. Matriz de correlaciones Autoeficacia del estudiante.....	87
Tabla 29: Matriz de correlación Crianza.....	88
Tabla 30. Medida Global de ajuste.....	89
Tabla 31. Índices de comparación entre modelos simulados.....	90
Tabla 32. Raíz del error cuadrático medio de aproximación.....	90
Tabla 33. Error cuadrático medio residual estandarizado.....	90
Tabla 34. Variables Latentes con las escalas que las componen.....	91
Tabla 35. Regresiones.....	92
Tabla 36. Covarianzas.....	93
Tabla 37. Varianzas.....	94

Lista de Figuras

Figura 1. Distribución por edad de la muestra de padres.....	61
Figura 2. Distribución por edad y sexo de padres y madres.....	62
Figura 3. Distribución de edad y sexo de los estudiantes.....	63
Figura 4. Círculo de correlaciones.....	66
Figura 5. Modelo de ecuaciones estructurales prácticas positivas de crianza de ambos padres.....	76
Figura 6. Modelo de ecuaciones estructurales prácticas negativas de crianza de ambos padres.....	81
Figura 7. Círculo de correlaciones.....	86
Figura 8. Modelo de ecuaciones estructurales de prácticas de crianza Uniparental.....	92

CAPITULO 1:

1.1 Problema de Investigación

Entre las funciones que desempeñan los padres y cuidadores en la crianza de sus hijos en el ámbito privado, se esperan consecuencias durables que se expresen en la esfera pública. Es por ello que la sociedad sostiene grandes expectativas sobre el deber ser de la familia, puesto que se espera que dicha institución se constituya en el escenario de las primeras experiencias afectivas y de cooperación, en donde un grupo de personas que conviven y satisfacen sus necesidades de apoyo y cuidado, desarrollen y persigan objetivos comunes (Martínez, Infante y Medina 2016).

Adicionalmente, se les confía a los padres la tarea de proporcionar los esquemas normativos del grupo cultural de referencia y las herramientas para la interacción social. (Aguirre 2002). Al mismo tiempo los padres y madres se transforman al ritmo de las sociedades, enfrentan nuevas tensiones y nuevas formas de organización, lo que pone de manifiesto cómo las prácticas de crianza implican, por un lado la permanencia de la cultura y por otro la introducción de cambios según las exigencias del contexto (Palacio 2009). De modo que la familia permanece como el microsistema primario de desarrollo (Richardson, 2004).

En cuanto al cambio social, en Colombia es de gran importancia indagar por el quehacer de los padres en la crianza en un contexto tan convulsionado en términos políticos, económicos y culturales, esto con el fin de reconocer la naturaleza de dichas prácticas, sus particularidades y sus dinámicas, ya que la investigación en este campo contribuye en la comprensión de aquella institución, tan cercana y tan abstracta como lo es la familia. Teniendo en cuenta que es a los padres a quienes se les reprocha o exalta la crianza de los nuevos ciudadanos. Sin embargo más

allá de juzgar sus acciones, estudiar las prácticas de crianza permite sistematizar lo cambiante y permanente de dichas experiencias.

Por otra parte, es relevante estudiar la crianza, la autoeficacia y el logro académico porque existe evidencia investigativa acerca de la influencia de estas tres variables sobre el desarrollo social, emocional, afectivo y académico de los niños y adolescentes. Con respecto a las prácticas positivas de crianza, se han relacionado con el ajuste socio emocional, (Barnett, Shanahan, Deng, Haskett y Cox 2010; Bowers, Geldhof, Schmid, Napolitano, Minor y Lerner, 2012; Way y Greene, 2006; Rodriguez, Donenberg, Emerson, Wilson y Javdani 2015) con la prevención de depresión y ansiedad; Duchesne y Ratell (2010) por ejemplo, plantean que los niños y los adolescentes parecen ser menos propensos a presentar síntomas de ansiedad y depresión cuando se dan cuenta que sus padres están involucrados. Por su parte, Andrade Betancourt, Vallejo, Segura y Rojas (2012) destacan la relación entre las prácticas parentales negativas y la sintomatología depresiva de los adolescentes.

Así mismo se ha encontrado la crianza positiva como predictor de optimismo futuro y satisfacción escolar (Smokowski, Bacallao, Cotter, y Evans 2015), en la construcción de identidad (Ragelienė y Justickis 2016), en el ajuste de los jóvenes y su bienestar físico (Lippold, Davis, Lawson, y McHale. 2016); en el ingreso a estudios superiores, la satisfacción profesional en la vida adulta, la autonomía y el compromiso con la carrera que se ejerce (Gordon y Cui 2015). También en la disminución de los niveles de conductas disruptivas (Salari, Ralph y Sanders 2014); como factor predictor del comportamiento que induce a la convivencia y participación social armónica (Aguirre 2013; Schofield, Conger, Donnellan, Jochem, Widaman y Conger, K. 2012). Además, en la baja implicación de los adolescentes en conductas de violencia entre iguales (Carrascosa, Cava y Sofía Buelga 2015) y en la baja incidencia en el consumo de

drogas y alcohol (Doyle y Markiewicz, 2004; Wilson, 2008). A su vez, Ryan, Martin y Brooks-Gun (2006) encontraron que las prácticas de crianza de baja calidad se relacionan con el desarrollo de conductas agresivas y bajo autocontrol en los niños. En este sentido, los padres contribuyen con la crianza, tanto a nivel de desarrollo individual como a nivel de interacción social.

Ahora bien, con respecto a la autoeficacia y su relación con la crianza (Keshavarz y Baharudin, 2012; Negovan, Sterian y Popescu Martin, 2015; Pastorelli et al., 2001; Purdie, Carroll y Roche 2004; Yomtov, Plunkett, Sands y Reid, 2015) destacan a la variable autoeficacia como uno de los principales indicadores del desarrollo socioemocional, el cual tiene su principal origen en el entorno familiar. Los padres contribuyen en la construcción de un sentido de eficacia personal (Pastorelli et al., 2001; Keshavarz y Baharudin 2012). Así mismo la autoeficacia está influenciada por la calidad de las experiencias en el ambiente familiar (Negovan et al. 2015). Por esta misma vía, los padres que brindan apoyo, contribuyen en la percepción de manejo de los retos o adversidades de sus hijos, partiendo de uno de los atributos de la autoeficacia, según el cual cada sujeto tiene el poder de producir efectos por medio de sus acciones (Caprara, Gerbino, Paciello, Di Giunta, y Pastorelli 2010).

La variable autoeficacia también ha sido estudiada en relación con funcionamiento académico, como un factor fundamental que influye en la socialización y en el éxito escolar Carrasco y del Barrio 2002; por su parte Zimmerman, Kitsantas y Campillo (2005) consideran que uno de los aspectos que más influye en el éxito académico tiene que ver con a autoeficacia autorreguladora Keshavarz y Baharudin (2012) señalan que el efecto de las acciones parentales en el sentido de autoeficacia perdura a lo largo de la vida de los individuos.

La tercera variable de interés en este estudio es el logro académico y su relación con la crianza. Como es sabido, el logro académico es una de las apuestas más importantes de gran parte de los sistemas educativos del mundo, puesto que en busca de los estándares de calidad dedican esfuerzos y recursos significativos para alcanzar las metas. En este sentido, como ejemplo se destacan las pruebas PISA un indicador de logro que “tiene como propósito general obtener evidencia comparativa del desempeño de los estudiantes en las áreas de lectura, matemáticas y ciencias, y de su evolución en el tiempo”, además de concentrarse en las competencias y no en los contenidos aprendidos en la escuela. Según la OECD “Un buen sistema educativo debe preocuparse no solamente por obtener los mejores resultados, sino por buscar que la mayoría de sus estudiantes los logren” (MEN 2016).

A partir de estos propósitos se busca que los diferentes sistemas educativos de los países se acerquen a la evaluación PISA y Colombia no es la excepción en dicha búsqueda. Mencionar esta prueba resalta el peso social que acarrea el logro académico. Asimismo las pruebas internas, como el ICFES dejan ver niveles bajos o básicos de logro. Por ello se hace indispensable comprender las lógicas del rendimiento de los estudiantes a partir de variables psicológicas tales como la crianza y la autoeficacia. Aunque hay acercamientos al fenómeno desde estudios sociológicos, económicos, políticos e históricos, concentrarse en estas variables desde un enfoque psicológico, permite conocer las motivaciones y las prácticas que involucran a los padres y sus hijos en un tema de relevancia social y política. Estudiar el logro académico como los resultados de evaluaciones, es más un asunto práctico con fines investigativos, que no pretende desconocer la complejidad del concepto. Se ha establecido en la comunidad investigativa que el concepto rendimiento académico es multidimensional porque puede tomarse

desde el nivel individual hasta el sistema educativo en su conjunto (Enriquez, Segura y Tovar, 2013).

A su vez el logro académico se ha estudiado desde diferentes enfoques, uno de ellos es el que se centra en la tarea Wigfield y Cambria (2010), atribuyéndole gran parte del éxito escolar. De la misma forma el logro académico se ha abordado a partir de la participación de los padres y las prácticas de crianza, la comunicación escuela/ padres y la colaboración escuela/ comunidad. (Solís, Díaz, Carpio Del, Esquivel, Acosta y De Jesús, 2007); Pittman y Chase-Lansdale 2001; Paquette, Bolte, Dubeau y Bouchard 2000; Giota, 2002; Wilder 2014).

Matejevic, et, al 2014, concluyen que el involucramiento parental cambia con la edad debido a la complejidad del currículo y las nuevas exigencias (Hill y Tyson, 2009). Por los riesgos de deserción y desconexión académica (Im, et. al 2016). También por los cambios de grado a grado (Newman, Newman, Griffen, O'Connor y Spas 2007). E incluso porque las expectativas de los padres difieren a través de grupos raciales y étnicos (Yamamoto y Holloway, 2010) y por el nivel socioeconómico (Tucker-Drob y Harden, 2012; Choi, Chang, Kim y Reio, 2014; Ruiz, 2016; Chinchilla 2016). Además de ser un factor protector en la escuela el nivel de cohesión de la familia (Rabinowitz Osigwe, Drabick y Reynolds 2016; Morris, Silk, Steinberg, Robinson, 2007, Richmond y Stocker, 2006).

A partir de la relevancia investigativa y social de las variables de este estudio en la comprensión de la relación crianza-autoeficacia y logro académico, es pertinente acercarse a las prácticas de crianza de comunidades de padres de diferente origen social y a sus hijos de todas las edades, con el fin de comprender un poco mejor las familias de este país. En este caso se trata de 427 padres y 265 adolescentes de los cursos octavo, noveno y décimo de un colegio

público de la ciudad de Bogotá, perteneciente al estrato dos y tres. En este sentido la pregunta de investigación es la siguiente: ¿Cuál es la relación entre las prácticas de crianza, los niveles de autoeficacia y el logro académico de adolescentes de un colegio público de Bogotá?

Objetivo general

Evaluar la influencia de las prácticas de crianza en el logro académico y el papel mediador de la autoeficacia en esta relación.

Objetivos específicos

- Identificar cuáles prácticas de crianza influyen en el logro académico.
- Analizar si la variable autoeficacia media en la relación crianza y logro académico.
- Contribuir en el conocimiento de las prácticas de crianza, en busca del fortalecimiento en la relación familia y escuela.

1.2 Hipótesis

El presente estudio plantea las siguientes hipótesis:

H1: Existe influencia de las prácticas de crianza sobre el logro académico de adolescentes, estudiantes de educación básica y media de un colegio público.

H0: No existe influencia de las prácticas de crianza sobre el logro académico de adolescentes, estudiantes de educación básica y media de un colegio público.

H2: Existe correlación entre las prácticas de crianza y la autoeficacia de sus hijos adolescentes, estudiantes de educación básica y media de un colegio público.

H0: No existe correlación entre las prácticas de crianza y la autoeficacia de sus hijos adolescentes, estudiantes de educación básica y media de un colegio público.

H3: Hay una asociación entre el logro académico y la autoeficacia de adolescentes de los grados octavo, noveno y décimo de una institución de educación pública.

H0: No hay una asociación entre el logro académico y la autoeficacia de adolescentes de los grados octavo, noveno y décimo de una institución de educación pública.

CAPITULO 2: REVISIÓN DE LA LITERATURA

2.1 A propósito de la Crianza

Desde los estudios pioneros sobre la crianza se ha aceptado que la familia, si bien no es el único agente de socialización, aún continúa asumiendo un lugar primordial en este proceso de interacción. (Maccoby, 1992; Baumrid, 1991). Además, de acuerdo con Aguirre (2015) “en el caso de los niños y niñas la primera forma –tal vez la más fundamental– en la que se manifiesta la socialización es la crianza” (p. 224), la cual se da fundamentalmente en el entorno familiar.

La familia según Suárez y Restrepo (2005) es una totalidad histórica en la cual se concretan las condiciones y posibilidades existenciales de hombres y mujeres, “allí se toman decisiones y se realizan acciones en torno a la salud, la educación la alimentación, la recreación, el trabajo, la participación de sus miembros en otros espacios, el cuidado, la atención” (p. 21). Estas autoras sostienen que la familia mantiene las conexiones con otras organizaciones e instituciones de la sociedad y es el escenario donde se desarrollan las dimensiones cognitiva, emocional, física, estética, espiritual de sus integrantes. De esta manera la institución familiar

posee una naturaleza privada y pública en forma simultánea, es abierta a los cambios sociales y se transforma internamente para afectar a la sociedad en su conjunto.

Con respecto a esta doble connotación de la familia Martínez, Infate y Medina (2016) han concluido que la cultura y la cognición son dos factores claves en la comprensión de la relación entre padres e hijos, ya que “el conjunto de conocimientos traducidos en experiencias relacionadas con la crianza se integran al conjunto de pautas culturales y sociales, para así conformar las bases del pensamiento que dan lugar a la acción” (p. 117). En concordancia con esta perspectiva Aguirre (2000) define la crianza como un “proceso de socialización interactivo, en el que los sujetos no asumen en forma pasiva las exigencias sociales, sino que participan de manera activa en el proceso, efectivamente no sólo a su propia socialización sino también a la reconstrucción del sistema social donde viven y actúan” (p. 20). De modo que la crianza influye en los sujetos al tiempo que estos modifican la sociedad de la que hacen parte. En suma, la familia refleja los cambios culturales que dan origen a nuevas formas de interacción social. (Martínez, et al. 2016)

Este carácter bidireccional de la crianza se ha identificado como una característica esencial de la relación entre padres e hijos, así mismo se ha estudiado cómo dicha relación involucra una distribución del poder asimétrica (Schaffer, 1999; Aguirre, 2002). Es asimétrica porque los padres son los portavoces de la cultura y la estructura social los ubica como responsables del proceso de ajuste social de sus nuevos integrantes. De ahí que la relación entre los padres e hijos sea necesariamente desigual, dado que se requiere de la experiencia y las habilidades del adulto para garantizar la seguridad y el bienestar de los niños a través de las diferentes situaciones.

De los procesos de socialización en general se espera que los niños se conviertan en adultos competentes, regulados, capaces de sostener relaciones cercanas con los otros, a la vez que promuevan comportamientos en beneficio de los demás y de su bienestar psicológico. (Guevara, Cabrera y Barrera, 2007). Estas aspiraciones sociales en gran medida recaen sobre la crianza, por ende se espera que los padres y cuidadores garanticen desde los primeros años de vida el desarrollo físico, cognitivo, emocional y socioafectivo de sus hijos (Steinberg y Silk, 2002). Tal como plantea Aguirre (2002), las acciones de los adultos, en especial de los padres están encaminadas a orientar el desarrollo de los niños y asegurar la supervivencia e integración a la vida social.

En este contexto, los padres se involucran en formas diversas con sus hijos, a partir de los cambios que emergen del desarrollo cognitivo, socioafectivo y biológico, por lo que las prácticas de crianza se presentan como factores especialmente determinantes en cuando al ajuste psicológico experimentados por los niños (Barber, Stolz, y Olsen, 2005; Steinberg et al. 2002; Way y Greene, 2006). En consecuencia, las exigencias de cambio aumentan conforme crecen los hijos y dichas demandas se exacerban en periodos críticos, por ejemplo en la adolescencia (Leidy, Schofield, Miller, Parke, Coltrane, Braver, et al., 2011; Steinberg y Silk, 2002).

Dimensiones de la crianza

Las dimensiones de la crianza más estudiadas han sido control y apoyo, Aguirre (2013) afirma que “el control es la dimensión que hace referencia, en principio, al papel orientador de los padres” (p. 29). En la primera dimensión se sitúa el tipo de disciplina y en la segunda el nivel de comunicación. (Ramírez 2005). A su vez, Darling, Cumsille y Martínez (2008) (citados en Aguirre 2013) señalan que “la legitimidad de la autoridad de los padres se refiere al grado en el

cual se cree que el control ejercido por los padres es natural o una extensión de su función” (p. 30). Por lo que es claro el papel imprescindible del control en el proceso de socialización que se les confiere a los padres.

El apoyo parental constituye un indicador de la calidad de la relación padres-hijos, un recurso que desempeña un papel importante en el ajuste escolar, en la autoestima y en la competencia social de los hijos (Musitu, Martínez y Murgui, 2006). Al control parental se le considera como “el esfuerzo que invierten los padres por influir en sus hijos, a la supervisión de la conducta junto a las exigencias de madurez y al establecimiento de límites” (Álvarez y Berástegui, 2006), citados en Domínguez, Betancour y Cañas, 2014, p. 244).

Sin embargo, se deben diferenciar el control conductual del control psicológico, el primero se refiere al monitoreo de los padres, en las actividades de los hijos y sobre las personas con quien se vinculan, sin llegar a ser invasivos. Mientras que el segundo, el control psicológico, apunta a un tipo de control parental que interfiere en el desarrollo psicológico y emocional del niño. (Domínguez, et, al. 2014). Este grupo de autores obtuvieron como resultado de su investigación evidencia de las percepciones de menor control psicológico y mayor control conductual en un grupo de adolescentes que no habían presentado intentos de suicidio. En contraste con aquellos que sí habían tenido al menos un intento de suicidio, quienes percibieron mayor control psicológico de sus padres. Es decir, los autores concluyeron que los padres menos intrusivos redujeron el riesgo de intento de suicidio en los jóvenes mexicanos participantes de dicho estudio.

Por su parte Aguirre (2013) define el apoyo como “el conjunto de acciones de cuidado que los padres o adultos cuidadores brindan a los niños para la adecuada expresión de las emociones,

la regulación de sus actos, el establecimiento de relaciones seguras y la toma de decisiones” (p.34). También, niveles de apoyo implican padres altamente comunicativos que privilegian el razonamiento para obtener la conformidad del niño, explican las razones de las medidas punitivas, piden opinión, animan a expresar argumentos y escuchan razones (Ramírez, 2005). Así, Aguirre subraya cómo estos comportamientos aluden a la capacidad de los padres para reaccionar ante las demandas de sus hijos.

El apoyo y el afecto también se han asociado como los factores más determinantes en el comportamiento de los adolescentes, de manera que se ha podido establecer que los padres que manifiestan actitudes de cercanía con ellos, los aceptan y se muestran interesados por sus inquietudes, problemas y particularidades (Barnow, Schuckit, Lucht, John y Frewyberger, 2002). Así mismo, la cercanía influye de manera positiva en su desarrollo emocional así como en los resultados de las diferentes actividades en que se ven involucrados (Bowers, Geldhof, Schmid, Napolitano, Minor y Lerner, 2012; Haddad, Chen y Greenberger, 2011).

Como resultado de la expresión de apoyo y afecto por parte de los padres, los adolescentes presentan niveles bajos en cuanto a las dificultades en su ajuste social (Barnow et al., 2002; Isaza y Henao, 2012) ya que éstos manifiestan niveles mayores de autoestima (Doyle y Markiewicz, 2004) y, en consecuencia, niveles más bajos de depresión y ansiedad (Huebner, 2004) y agresividad (Barber et. al., 2005). En el mismo sentido, el apoyo y el afecto de los padres se traduce en una menor incidencia en el consumo de drogas y alcohol (Doyle et. al., 2004; Wilson, 2008).

Las prácticas

Para Aguirre (2000) las prácticas de crianza son “lo que efectivamente hacen los adultos encargados de cuidar a los niños. Son acciones que se orientan a garantizar la supervivencia del infante, a favorecer su crecimiento, desarrollo psicosocial y aprendizaje de conocimientos; son acciones que, una vez inducidas, le permiten reconocer e interpretar su entorno (p.9).

Las prácticas de crianza están situadas en un contexto cultural y social específico, por ello se han hallado evidencias significativas en cuando a la incidencia del estrato socioeconómico como un factor determinante en dichas prácticas (Pinderhughes, 2000; Conger, Wallace, Sun, Simons, McLoyd y Brody, 2002), ya que el estatus económico tiene gran influencia en el funcionamiento psicológico de los padres, quienes en caso de situaciones de pobreza externalizan un gran estrés (Conger et al. 2002) afectando en su propia personalidad (Stormshak, Bierman, McMahon y Lengua, 2000) y el funcionamiento socioemocional de sus hijos (Querido, Warner y Eyberg, 2002), dada la descarga emocional punitiva que pueden manifestar (Pinderhughes, 2000).

Además, en las prácticas de crianza las características socioeconómicas de las familias, los factores raciales y étnicos también inciden y definen tendencias y variables (Coll, 2002; Murry, Bynum, Brody, Willert y Stephens, 2001; Umaña, 2009) ya que un contexto cultural en el que convergen varios grupos con características definidas, sus miembros tienden a socializar de modos similares dada la influencia de la misma cultura con quienes comparten similares características socioeconómicas (Mistry Vandewater, Huston y McLoyd, 2002; Umaña 2009; Way, Cowal, Gingold, Pahl y Bissessa, 2001).

Las creencias

Las creencias, como uno de los componentes de las prácticas de crianza, hacen referencia a los principios, las ideologías y los valores. En palabras de Aguirre (2000) “son certezas compartidas por los miembros del grupo que permiten a los padres justificar su forma de proceder, que se legitima en tanto hace parte del conjunto de creencias de la sociedad” (p.30). Así, de acuerdo con Martínez et al. (2016) las ideas, concepciones o teorías de los padres surgen de experiencias previas y cotidianas, desempeñan un papel de mediación en su quehacer. Estas concepciones, son una base para la acción y se justifican en la cultura y sociedad de la cual se procede “son parte del paisaje cotidiano” (Palacios, Hidalgo y Moreno, 1998, citados en Martínez et al. 2016) (p. 7). Además, las creencias sobre la crianza se transfieren de generación en generación, son consensuadas y compartidas, se hacen tradición como la manera válida de actuar por los miembros de un grupo (Aguirre, 2002). De modo que toda acción parental tiene un respaldo en una creencia colectiva.

2.2 Relación Crianza Adolescencia

La adolescencia ha sido vista por diversas disciplinas como una etapa de transición, como un estadio de la vida humana intermedio entre la infancia y la edad adulta (Lozano, 2014). Las transiciones que un individuo experimenta en esta etapa de desarrollo se dan en los dominios físico, cognitivo y social. Los cambios físicos incluyen tanto procesos hormonales como cambios somáticos que se dan producto de la pubertad; los cambios cognitivos incluyen la emergencia de habilidades de pensamiento abstracto como el razonamiento hipotético y la metacognición, y los cambios sociales involucran nuevas expectativas sociales y definiciones de rol (Richardson, 2004).

Es en la adolescencia donde cobran relevancia otros agentes de socialización como los amigos, los medios de comunicación y las redes sociales (Capano, González y Massonnier, 2016); sin embargo, sobre todo en la adolescencia temprana, la familia permanece como el microsistema primario de desarrollo (Richardson, 2004). Al respecto, Chung, Flook y Fuligni (2011) evaluaron las asociaciones bidireccionales entre los dominios familiar y grupo de pares y encontraron que los adolescentes experimentan mayor cantidad de conflictos con los pares los días en que han discutido con los padres u otros miembros de la familia y viceversa.

Los cambios que trae consigo esta etapa afectan tanto a padres como a hijos y las relaciones entre estos se transforman (Capano et al. 2016). Según Pérez y Alvarado (2015), durante la infancia son los padres quienes toman las decisiones sobre lo que sus hijos, sobre lo que pueden o no hacer, pero a medida que entran en la adolescencia es necesario pasar de la autoridad unilateral a la cooperación y reciprocidad. Estos autores señalan que dicho cambio en las relaciones con frecuencia genera conflictos debido a discrepancias de intereses, expectativas o aspiraciones. En palabras de Lippold, Davis, Lawson, y McHale (2016), las relaciones pasan de ser jerárquicas a más igualitarias y dicha reestructuración produce altibajos a medida que padres e hijos realizan la transición a nuevos roles. La aparición de conflictos por lo general está relacionada con la búsqueda creciente de autonomía por parte del adolescente (Pérez y Alvarado, 2015; Rabinowitz, Osigwe, Drabick, y Reynolds, 2016). En la adolescencia tardía las relaciones entre padres e hijos típicamente han evolucionado en formas que permiten al joven el ejercicio de su autonomía e independencia (Lippold, et al. 2016).

Entre los principales cambios que se perciben en la relación: padres e hijos, investigaciones previas indican que los padres y los hijos comienzan a pasar menos tiempo juntos y a exhibir menos afecto, lo cual genera dificultades en los procesos comunicativos (Richardson, 2004). En

esta línea de investigación, Caughlin y Ramey (2005), evalúan los patrones de interacción padres/hijos caracterizados por la presencia de demanda por parte de uno de los miembros de la díada seguida por la retirada o abandono de la situación por parte del otro miembro.

Por su parte Richardson (2004), señala que, como respuesta a dificultades comunicativas, surgen nuevas acciones conjuntas como la negociación. Al respecto Pérez y Alvarado (2015) indican que

en la adolescencia temprana es poco probable que las discusiones se resuelvan mediante el compromiso y la negociación, es muy frecuente que el joven abandone la discusión al percibir que sus padres imponen su punto de vista (p. 1973).

Capano et al. (2016) evaluaron las dimensiones afecto y exigencia; la forma inductiva, en la cual los padres explican a sus hijos el establecimiento de las normas, exigen su cumplimiento teniendo en cuenta las necesidades y posibilidades de estos. La forma rígida fue definida como la imposición del cumplimiento de las normas, donde el nivel de exigencia es demasiado alto o inadecuado a las necesidades de los hijos. Estos autores encuentran que la percepción de padres e hijos no coincide, percibiéndose los padres más inductivos y cariñosos de lo que los consideran sus hijos.

Bowers et al. (2014) indican que la combinación de demanda y responsividad parental ha sido consistentemente relacionada con el ajuste adolescente, el desempeño escolar y la madurez psicológica; en su estudio investigan la relación entre los perfiles parentales reportados por los jóvenes y los niveles de desarrollo adolescente positivo (medido a partir del modelo de las cinco Cs: competencia, confianza, conexión, carácter y cuidado), encontrando que los padres altamente involucrados predicen niveles más altos de desarrollo adolescente positivo.

Schofield et al. (2012) señalan que una crianza cálida promueve el comportamiento prosocial del adolescente ya que otorga a los hijos un sentimiento de seguridad, control y confianza con el entorno, y predice una serie de indicadores de desarrollo positivo como el desempeño y el compromiso escolar. Ragelienė y Justickis (2016) por su parte señalan que padres que logran encontrar y mantener el balance adecuado entre el afecto/calidez y el control pueden establecer límites claros, incentivando y entendiendo la necesidad creciente de autonomía del adolescente.

Richardson (2004), resalta la importancia de conocer cuáles son los temas que les interesa tratar a los adolescentes con sus padres y así proveer una base para mejorar la comunicación entre ellos. Indican que éste es un aspecto de importancia debido a que se ha demostrado que una comunicación abierta entre los adolescentes jóvenes y sus padres incrementan en los primeros su percepción de cohesión familiar, satisfacción familiar e intimidad, y está relacionada con más alta autoestima, mayor bienestar y estrategias de afrontamiento más positivas. En oposición, una comunicación problemática está identificada como un factor de riesgo asociado con la autoestima baja e inestable y con problemas como el uso de sustancias, la delincuencia y la autolesión según los autores.

Pérez y Aguilar (2009, en Pérez y Alvarado 2015) encontraron que los adolescentes reportan más conflictos cuando sus padres son más autoritarios o violentos al comunicarse y cuando perciben inflexibilidad familiar. Schofield, et al. (2012) por su parte, indica que la crianza hostil inhibe el desarrollo prosocial y actúa como factor de riesgo para el desarrollo de problemas comportamentales, pues ha sido asociado con comportamientos agresivos u oposicionistas, déficits autorregulatorios y psicopatología.

Resulta de relevancia investigativa la determinación de la relación entre prácticas parentales y la aparición de problemáticas de salud mental de los jóvenes. Esto teniendo en cuenta que cuando el adolescente percibe amenazas al ejercicio de su autonomía, puede experimentar también mayor cantidad de problemas de ajuste (Lippold, et al., 2016). Rabinowitz, et al., (2016) señalan, que los síntomas internalizantes y externalizantes por lo general se desarrollan en la adolescencia, pueden persistir en la adultez y están asociados con numerosas secuelas negativas. Indican además que los síntomas internalizantes se pueden manifestar como aislamiento social, ansiedad y depresión mientras que los externalizantes se manifiestan como hiperactividad, agresión y comportamiento destructivo.

En cuanto a los síntomas internalizantes, se encuentran investigaciones que centran específicamente la atención en problemáticas como la depresión. Andrade, et al. (2012) analizan el poder predictivo de las prácticas parentales en la sintomatología depresiva de los adolescentes. Evalúan nueve dimensiones de prácticas parentales, cinco para la madre: Comunicación, Autonomía, Imposición, Control psicológico y Control Conductual; y cuatro dimensiones para el padre: Comunicación/Control conductual, Autonomía, Imposición y Control Psicológico. En su revisión de literatura encuentran que niveles altos de sintomatología depresiva han estado consistentemente relacionados con una percepción de menor calidad en la relación con los padres, mayores niveles de rechazo, empleo del control psicológico, baja supervisión y bajos niveles de conocimiento parental sobre las actividades de los hijos. Acorde con esta revisión los autores encuentran que la sintomatología depresiva se asocia de forma positiva con el control psicológico e imposición de ambos padres y de forma negativa con la comunicación, autonomía y control conductual tanto materno como paterno.

Otro grupo de autores ha estudiado de manera conjunta los síntomas tanto internalizantes como externalizantes. Por ejemplo, Rodríguez et al. (2015) buscaron examinar las relaciones entre las habilidades interpersonales, la crianza y los síntomas de depresión/aislamiento en adolescentes con presencia de problemas externalizantes. En su revisión teórica indican que los problemas externalizantes durante la adolescencia interfieren con el desarrollo positivo, incrementan el riesgo de presentación de trastornos como la depresión y crean un contexto interpersonal problemático. Señalan que las familias con jóvenes con altos niveles de problemáticas externalizantes se caracterizan por mantener interacciones disfuncionales entre sus miembros y que estos jóvenes pueden mostrarse más reactivos, lo cual los lleva a responder de manera más desadaptativa al control o al rechazo parental que los adolescentes sin problemas externalizantes. En efecto, encuentran que es más probable que variables como las habilidades interpersonales y la crianza estén asociadas con riesgo depresivo en el contexto de altos niveles de psicopatología externalizante. Para los jóvenes con esta problemática, la crianza positiva (alta aceptación y bajo control psicológico), medida en línea de base, estuvo asociada seis meses después con menos síntomas depresivos de aislamiento. Encuentran también que las habilidades interpersonales estuvieron asociadas con el empleo de prácticas de crianza positivas por parte de los padres y que hubo una tendencia en la cual la crianza explicó de manera indirecta la relación entre las habilidades interpersonales y los síntomas de depresión/aislamiento.

Altos niveles de apoyo parental resultan en una alta autoestima de los hijos que a su vez tiene un efecto amortiguador contra la depresión. En cuanto a la agresión como síntoma externalizante, indican que se ha encontrado que las prácticas positivas de crianza están negativamente asociadas con la agresión relacional mientras que practicas parentales negativas,

severas, no involucradas y controladoras están positivamente asociadas con la presencia de agresión en los adolescentes (Smokowski, 2015).

La sintomatología presentada en la adolescencia también ha sido estudiada en relación con otros aspectos de la vida familiar y con características temperamentales que se consideran estables. Así, en la investigación realizada por Rabinowitz, et al. (2016) quienes buscaron determinar si la reactividad emocional negativa (definida como la propensión a exhibir mayores niveles de activación ante estímulos sensoriales y emociones y cogniciones negativas) modera la relación entre la cohesión familiar (afecto, apoyo, compromiso y servicio compartido que los miembros de la familia exhiben unos a otros) y los síntomas de los adolescentes. Sus resultados indican que entre los adolescentes con alta reactividad emocional negativa, una baja cohesión familiar predice una mayor sintomatología tanto internalizante como externalizante. Entre los adolescentes con baja reactividad, los niveles sintomatológicos fueron similares independientemente de los niveles de cohesión familiar. Estos resultados los explican afirmando que una crianza deficiente y un bajo funcionamiento familiar predicen una alta presencia de problemas internalizantes y externalizantes entre los jóvenes con características temperamentales difíciles.

Schofield, et al. (2012) afirman que la personalidad de los padres predice sus prácticas de crianza; los padres con personalidad alfa demuestran un aumento en el uso de prácticas de crianza positivas hacia el adolescente mientras que padres con menores niveles de rasgos alfa pueden experimentar un decremento en crianza positiva. Indican que “modelar el comportamiento de los padres puede ser una estrategia adaptativa cuando el adolescente está buscando una guía para sus propios comportamientos” (p. 272). Los autores hacen además la anotación que cualquier asociación entre la personalidad padre e hijo puede ser explicable en

parte por transmisión genética. Finalmente, indican que altos niveles de calidez parental y bajos niveles de hostilidad predicen positivamente la presencia de rasgos de personalidad alfa en los adolescentes. Un individuo con este tipo de personalidad es amable y compasivo, planea con miras al futuro y tiene la capacidad de posponer la gratificación, es emocionalmente estable y relativamente libre de predisposiciones hacia problemas internalizantes, según indican los autores.

A modo de conclusión se puede afirmar, que si bien existen muchas claridades entorno a la relación crianza-adolescencia, ésta continúa siendo un tema de importancia y relevancia actual y seguirá siendo objeto de investigación con el fin de determinar aquellas variables que se relacionan mejor con resultados positivos en todos los contextos del funcionamiento psicosocial del adolescente.

2.3 Autoeficacia y sus dominios

El enfoque socio cognitivo se ha centrado en determinar los mecanismos psicológicos que le permiten a las personas interactuar con el entorno de forma efectiva, asignar significado a sus acciones y planear y ejecutar cursos de acción que correspondan a sus metas y estándares personales (Caprara, Vecchione, Barabaranelli y Alessandri, 2013). Entre dichos mecanismos se encuentra la autoeficacia, concepto desarrollado por Albert Bandura, que designa las creencias de la persona con las cuales juzga el nivel de efectividad de su actuar para conseguir un objetivo o afrontar una situación desafiante (Bandura, 1977 citado en Carrasco y del Barrio, 2002; Di Giunta, et al., 2010).

Por este motivo la autoeficacia constituye un elemento clave de la capacidad de agencia (Caprara et al., 2013; Pastorelli et al., 2001) y competencia humana (Carrasco y del Barrio, 2002) actuando como un predictor poderoso de resultados comportamentales, afectivos y de afrontamiento (Lightsey, Maxwell, Nash, Rarey y McKinney, 2011). Pastorelli, et al. (2001), indican que las

creencias sobre la eficacia producen sus efectos a través de cuatro procesos principales que usualmente operan conjuntamente: los procesos cognitivo, motivacional, afectivo y de selección. El manejo de tareas complejas requiere un esfuerzo considerable para permanecer centrado en la tarea y requiere ser capaz de usar el pensamiento analítico. Las personas con alta eficacia establecen metas desafiantes para sí mismos, regulan los esfuerzos necesarios para alcanzarlas y superan impedimentos o amenazas. Las creencias sobre eficacia también ejercen gran influencia sobre el estrés y la depresión y sobre las elecciones que hacen las personas (p. 88).

Sean cuales sean los otros factores que puedan funcionar como guías y motivadores en los esfuerzos de las personas para alcanzar los objetivos deseados, siempre están arraigados en la creencia fundamental, según la cual cada uno tiene el poder de producir efectos por medio de sus propias acciones (Caprara, Gerbino, Paciello, Di Giunta y Pastorelli, 2010). Carrasco y del Barrio (2002), indican que la eficacia percibida además de determinar los procesos de elección, motivación, persistencia y el nivel de esfuerzo, también influyen en los patrones de pensamiento y las respuestas emocionales asociadas. Caprara et al. (2013) por su parte proponen que las creencias sobre la autoeficacia apuntan a procesos y mecanismos autoregulatorios que le permiten al individuo reflexionar sobre sí mismo, aprender de la experiencia y dirigir su comportamiento al cumplimiento de sus metas.

Bandura (1977) señala, que si bien estas creencias reflejan las percepciones de las personas sobre sus capacidades en lugar de las capacidades reales, existe una literatura robusta que soporta la influencia generalizada que la autoeficacia ejerce en el desempeño y logro de los individuos en varias tareas. En relación con esto Di Giunta, et al. (2010), afirman que, dado que las creencias de autoeficacia han sido conceptualizadas como reflejo de un conocimiento altamente contextualizado, los investigadores han enfatizado la autoeficacia en tareas específicas y han perseguido un enfoque multifacético para el estudio de las diversas expresiones de la misma en distintas situaciones.

Sin embargo, recientemente los esfuerzos de evaluación de la autoeficacia percibida se han extendido desde el nivel de tarea específica a niveles más amplios de funcionamiento (Caprara et al., 2013; Di Giunta et al., 2010). Esto basado en la idea que a medida que la persona reflexiona sobre sus experiencias en un contexto determinado, puede construir creencias sobre sus capacidades en varios dominios de funcionamiento (Di Giunta et al., 2010).

De esta manera encontramos autores que centran sus esfuerzos en la investigación de la autoeficacia emocional, dominio en el que se destaca la autoeficacia relacionada con el manejo de emociones positivas y negativas, (Caprara et al., 2013; Lightsey, et al., 2011; Milioni, et al., 2015) y la relacionada con la capacidad empática (Caprara, Alessandri, Di Giunta, Panerai y Eisenberg, 2009); en el dominio social (Di Giunta et al., 2010), del cual cabe resaltar el estudio sobre las creencias en relación a las capacidades comunicativas (Kearney y Bussey, 2014), y en el dominio académico en el caso de niños y adolescentes (Purdie, Carroll y Roche, 2004) dentro del cual resalta la investigación sobre autoeficacia autoregulatoria (Zimmerman et al. 2005). También existe investigación referente al papel de las creencias de autoeficacia relacionadas con

la capacidad de mantener comportamientos saludables y de evitar comportamientos de riesgo para la salud como sedentarismo y tabaquismo (Kim, 2011).

En particular, la autoeficacia emocional ha sido definida como las creencias sobre la capacidad de manejar y modular la expresión de afecto negativo y de experimentar y expresar apropiadamente el afecto positivo, especialmente en situaciones difíciles (Caprara, 2008, citado en Milioni, et al., 2015). Específicamente la autoeficacia en el manejo de emociones negativas, ha sido definida como la capacidad de superar estados emocionales negativos una vez han surgido en respuesta a eventos frustrantes o adversos y de evitar sentirse abrumado por emociones como la ira, la irritación, el abatimiento y el desánimo (Caprara, 2008 citado en Lightsey, et al. 2011 y Milioni, et al., 2015) En este sentido Bandura (1977) indica que la creencia en que un sujeto puede aliviar estados emocionales no placenteros los hace menos aversivos. Por su parte, la autoeficacia en el manejo de emociones positivas refiere a las creencias sobre la capacidad de la persona para experimentar o permitirse a uno mismo expresar emociones positivas como alegría, entusiasmo y orgullo, en respuesta a eventos exitosos o placenteros (Milioni, et al. 2015)

Caprara et al. (2013) señalan la importancia demostrada de la autoeficacia emocional para el funcionamiento psicosocial, pues indican que se ha comprobado su contribución en la promoción del bienestar y como entidad que contrarresta la timidez, la soledad y en particular la depresión. Al respecto Milioni, et al. (2015) afirman que es poco probable que las personas se adapten a situaciones nuevas y desconocidas con flexibilidad, que eviten respuestas rígidas bajo estrés y que se aproximen a la realidad con curiosidad y entusiasmo si no se creen capaces de dominar las emociones asociadas tanto con las molestias diarias como con las dificultades serias de la vida.

En el marco de la investigación sobre autoeficacia en el dominio emocional, que ha sido tradicionalmente conceptualizada como una entidad específica de dominio más que como una estructura subyacente de personalidad (Bandura, 1977), en tiempos recientes se han hecho esfuerzos por determinar su interacción con rasgos de personalidad, realizando así una integración entre la teoría sociocognitiva y la teoría del rasgo. Tal es el caso de Caprara et al. (2013) quienes examinaron la interacción entre la estabilidad emocional (como rasgo básico) y las creencias de autoeficacia asociadas con la regulación de emociones positivas y negativas. Los autores encontraron que niveles iniciales de estabilidad emocional estaban altamente correlacionados con niveles iniciales de autoeficacia para el manejo de ambos tipos de emociones, lo cual señalan, puede estar relacionado con que los individuos que son más estables emocionalmente también se sienten más capaces de ejercer control apropiado sobre sus emociones.

Además, los autores antes mencionados encontraron que la tasa de aumento de la autoeficacia en manejo de emociones negativas predijo la tasa de aumento de la estabilidad emocional, dato que explican indicando que, “a medida que la experiencia produce cambio en las creencias que las personas sostienen acerca de su capacidad de ejercer control sobre su vida, estas creencias acarrearán cambios en sus comportamientos habituales y en sus disposiciones subyacentes” (Caprara et al. 2013, p. 153).

Lightsey et al. (2011) de manera similar examinaron el papel de la autoeficacia en manejo de emociones negativas en la interacción entre el afecto negativo-rasgo y el nivel de satisfacción con la vida. Estos autores señalan que el afecto negativo se ha estudiado como rasgo estable de personalidad que con frecuencia se encuentra presente junto con el neuroticismo o inestabilidad emocional (dimensión que hace parte de la teoría de los cinco grandes factores de personalidad)

y cuya presencia se ha visto relacionada de manera consistente con bajos niveles de satisfacción con la vida, lo que a su vez conlleva riesgos físicos y psicológicos para los individuos.

En este estudio los autores diferencian entre la autoeficacia en el manejo del enojo y la autoeficacia en el manejo del abatimiento. Aunque no encontraron un efecto moderador con esta última forma de autoeficacia emocional, si hallaron resultados significativos con la primera, de manera que, a mayores niveles de autoeficacia en el manejo del enojo, el afecto negativo resultó ser un predictor significativamente más débil del nivel de satisfacción.

En otras palabras, a mayores niveles de autoeficacia en el manejo del enojo, la relación inversa entre el afecto negativo-rasgo y la satisfacción con la vida no fue significativa, mientras que, a niveles bajos o promedio de autoeficacia, esta relación fue fuerte y significativa. Los autores explican esto indicando que los niveles altos de autoeficacia predicen esfuerzos de afrontamiento más activos y tenaces, lo que podría llevar a las personas con presencia de alto nivel de autoeficacia y alto nivel de afecto negativo-rasgo a esforzarse por aprender y aplicar habilidades que les permitan reducir el impacto del afecto negativo.

Otro de los rasgos de personalidad que se han estudiado en conjunto con la autoeficacia es la “resiliencia del yo” (ego-resiliency), por parte de Milioni, et al. (2015). Estos autores indican que la “resiliencia del yo” hace referencia a la habilidad de autorregularse de manera apropiada y dinámica, permitiendo a las personas adaptarse de manera más rápida a circunstancias cambiantes. El principal hallazgo del estudio longitudinal llevado a cabo con adolescentes en transición a la vida adulta, es la presencia de una relación recíproca entre la “resiliencia del yo” y las creencias de autoeficacia relacionadas con la expresión de emociones positivas y el manejo de emociones negativas.

Las creencias de autoeficacia emocional estuvieron asociadas significativamente con el desarrollo de “resiliencia del yo” a través del tiempo, rasgo que a su vez predijo el desarrollo de creencias de autoeficacia. Estos autores afirman que la autoeficacia emocional podría influir en la habilidad de los individuos para afrontar y adaptarse a situaciones difíciles, y promover la perseverancia ante el fracaso, aspectos que son relevantes en el desarrollo de “resiliencia del yo” en los jóvenes. En sentido recíproco señalan que probablemente al “experimentarse uno mismo como un individuo capaz de adaptarse recursivamente a circunstancias cambiantes y a estresores ambientales, provea las condiciones para practicar y fortalecer aún más las habilidades que son la base de un sentimiento de eficacia” (Milioni, et al., 2015, p. 559).

Otro de los estudios de Caprara et al. (2009) demuestra que un tipo específico de autoeficacia emocional, la autoeficacia empática, actúa como mediador entre la amabilidad (uno de los cinco grandes factores de personalidad) y el comportamiento prosocial. Estos autores definen la autoeficacia empática como los juicios que tiene un individuo acerca de su habilidad para ser sensible a los sentimientos de otros. Indican además en relación al comportamiento prosocial, que es poco probable que las personas asuman los sacrificios y costos de este tipo de comportamiento, a menos que crean que son capaces tanto de manejar las emociones asociadas con el reconocimiento de las necesidades de otros, como de establecer las acciones y relaciones apropiadas que conduzcan a la satisfacción de esas necesidades.

La confianza en la capacidad propia de empatizar con otros, llamada autoeficacia empática, es crucial para generar acciones apropiadas dirigidas a satisfacer las necesidades de comprensión, consuelo y apoyo de otros, por encima de la tendencia espontánea de beneficiar a otros, llamada amabilidad (p. 39).

Al demostrar el efecto mediador de la autoeficacia entre la amabilidad y el comportamiento prosocial los autores afirman que, aunque la amabilidad parece proveer una base tanto para la prosocialidad como para la autoeficacia empática, ésta última brinda acceso a mecanismos con los cuales la amabilidad puede fomentar la prosocialidad, lo cual resalta el papel que la autoeficacia puede estar jugando en la conversión de disposiciones individuales en tendencias comportamentales.

Este estudio nos demuestra la interacción entre dos dominios clave de funcionamiento, el emocional y el social. La autoeficacia en este último dominio se define como las creencias referentes a las capacidades de la persona de expresar opiniones propias, de trabajar de manera cooperativa, de compartir experiencias personales con otros y de manejar los conflictos interpersonales (Di Giunta, et al. 2010). Las personas con alta autoeficacia en este dominio poseen confianza en su habilidad de interactuar con pares, iniciar contactos sociales y desarrollar nuevas amistades mientras que individuos con baja autoeficacia social consideran que las relaciones interpersonales cercanas se forman ya sea producto de la suerte o de factores fuera de su control (van Ingen, et al. 2015).

Di Giunta, et al. (2010), en su estudio sobre instrumentos de medición de la autoeficacia empática y social, resalta la importancia de estos tipos de autoeficacia afirmando que creencias firmes sobre la capacidad de ser sensibles y responsivos frente a los sentimientos y necesidades de otros, así como sobre la capacidad de manejar relaciones interpersonales, son críticas en la promoción del bienestar y la adaptación exitosa. Además, indican que la capacidad de experimentar los sentimientos de otros y de involucrarse en interacciones sociales contribuye a las habilidades percibidas para experimentar empatía y para involucrarse competentemente en interacciones sociales.

Además de los dominios emocional y social, el estudio de la autoeficacia se ha extendido al ámbito académico, en especial cuando la población objetivo son niños y adolescentes. Carrasco y del Barrio (2002) señalan que con esta población la autoeficacia está siendo estudiada en relación al funcionamiento académico, el desarrollo intelectual y la creatividad. Señalan que en todos los estudios, la autoeficacia percibida se ha constituido como un factor fundamental que influye en la socialización y en el éxito del niño.

Caprara et al. (2013), plantean que también se ha investigado el papel de la autoeficacia académica en relación con rasgos básicos de personalidad. Así, estos autores señalan que se ha comprobado el rol mediador de este tipo de autoeficacia, entre el logro académico y dos de los rasgos pertenecientes a la teoría de los cinco grandes que, según señalan, han sido identificados como los de mayor asociación con resultados académicos: la escrupulosidad/responsabilidad, y la apertura a la experiencia. Indican que estos rasgos conducen a mayores logros en la medida en que los estudiantes se sintieran confiados en sus capacidades, patrón que se incrementó durante el transcurso de la adolescencia y el paso a la adultez.

Zimmerman et al. (2005) por su parte, consideran que uno de los aspectos que más influye en el éxito académico tiene que ver con la autoeficacia autorreguladora. Indican que en el ámbito académico

la autoeficacia se refiere a las propias creencias sobre la capacidad para aprender o rendir efectivamente, mientras que la eficacia autorreguladora hace referencia a las creencias sobre el empleo de procesos de aprendizaje autorregulado, tales como establecimiento de metas, autosupervisión (self-monitoring), uso de estrategias (strategy use), autoevaluación y autorreacciones (self-reactions). (p. 3)

Realizando una revisión bibliográfica sobre el tema, estos autores señalan que se ha comprobado que los niveles de autoeficacia autorreguladora predicen los niveles de autoeficacia para el rendimiento académico, dato que a su vez predice las calificaciones que los estudiantes se fijan como objetivo en los diferentes cursos así como las notas reales obtenidas en la escuela.

Bandura (1996, citado en Purdie et al., 2004), indica que las creencias de autoeficacia que la gente joven tiene acerca de sus capacidades académicas, sociales y autoregulatorias, no sólo predicen el logro académico sino también comportamientos agresivos, antisociales y delincuenciales. Señala además, que es más probable que aquellos adolescentes que dudan de sus capacidades de autorregulación del éxito académico y social establezcan metas académicas más bajas, que sean más propensos a sentimientos de inutilidad y depresión, y que se involucren en comportamientos antisociales y problemáticos.

De manera similar, Caprara et al. (2010) estudian la presencia de depresión y comportamientos delincuenciales en relación con los niveles de autoeficacia emocional. Encuentran que la autoeficacia en este dominio actúa de forma directa sobre la presencia de dichas problemáticas y de forma indirecta propiciando la capacidad de mantener relaciones positivas con los padres, de fomentar relaciones de simpatía con otros y de resistir la presión de los pares hacia comportamientos transgresivos y de riesgo. Por su parte, Niditch y Varela (2012) señalan la relación establecida por la literatura entre bajos niveles de autoeficacia en los dominios emocional, académico y social, y la presencia de ansiedad en muestras no clínicas.

Todos estos estudios demuestran la importancia del constructo de la autoeficacia en el funcionamiento psicosocial de los individuos por lo que determinar los factores que intervienen en su desarrollo es de importancia crucial. Carrasco y del Barrio (2002), indican que la

autoeficacia percibida es producto de fuentes como la persuasión social, la experiencia propia, la experiencia vicaria y el estado fisiológico y afectivo. Al ser uno de los principales indicadores del desarrollo socioemocional, muchos autores están de acuerdo con que las creencias de autoeficacia tienen su principal origen en el entorno familiar (Keshavarz y Baharudin, 2012; Negovan, et al., 2015; Pastorelli et al., 2001; Purdie et al., 2004; Yomtov, et al., 2015). La autoeficacia está influenciada desde los primeros años de vida por la calidad de las experiencias que el niño vive en dicho ambiente (Negovan et al. 2015). Las familias que demuestran soporte proveen experiencias positivas, brindan apoyo constructivo y contribuyen al fomento de la resiliencia y el auto-empoderamiento incluso ante retos o adversidades (Caprara, et al. 2010).

Durante los primeros años de vida, los padres actúan como mediadores entre el niño y el entorno, y debido a esto los niños aprenden rápidamente a influenciar las acciones de sus cuidadores; los padres que responden adecuadamente crean la oportunidad para que los niños tengan experiencias con las cuales puedan dominar competencias cognitivas, sociales y lingüísticas, y, si las experiencias son exitosas, contribuyen a construir un sentido de eficacia personal (Pastorelli et al. 2001). En efecto, se ha comprobado que la eficacia percibida es un mecanismo común a través del cual las influencias psicosociales producen sus efectos (Bandura, 1977).

Keshavarz y Baharudin (2012) nos indican que padres cálidos, responsivos y autorizados tienden a fomentar altos niveles de autoeficacia, mientras que padres que muestran rechazo, indiferencia y desinterés, generan niveles pobres de autoeficacia en los niños. Señalan además que el efecto de las acciones parentales en el sentido de autoeficacia perdura a lo largo de la vida de los individuos.

La importancia de las prácticas parentales también es abordada en el estudio de Kearney y Bussey (2014), quienes se centran en la relación entre atributos maternos (responsividad/calidez, control comportamental y control psicológico), comunicativos (percepción de apertura en la comunicación con las madres por parte de los adolescentes y su competencia comunicativa interpersonal) y los niveles de autoeficacia percibida en la capacidad de revelación o divulgación de información, en la disposición de los adolescentes de involucrarse en situaciones espontáneas de divulgación/revelación con sus madres. Los autores indican que esta variable es de importancia investigativa, debido a que el conocimiento que los padres tienen sobre el comportamiento y las actividades diarias de los adolescentes los capacita para proveer el apoyo y guía que necesitan para enfrentar situaciones de riesgo. Una alta apertura percibida en la comunicación y un sentido fuerte de autoeficacia en la capacidad de divulgación del adolescente, fueron las variables que estuvieron más relacionadas con la cantidad de información compartida por el adolescente. Además, la percepción de calidez y de control comportamental estuvo positivamente asociada con el nivel de información divulgada.

En la puesta en marcha de las prácticas positivas también se encuentra a la autoeficacia jugando un importante papel. Purdie et al. (2004) indican que las creencias de autoeficacia median el comportamiento parental. Señalan que es más probable que los padres con creencias firmes en sus capacidades parentales tengan mayor éxito en la promoción del desarrollo de sus hijos, que aquellos que dudan en su capacidad de influir en el curso de vida de estos. Entre sus hallazgos destacan que, si los padres creen que pueden influir en las actividades de sus hijos, promover su interés y valoración de la educación, colaborar con sus tareas escolares y ayudarlos a mantenerse lejos de problemas, mostrarán un nivel mayor de involucramiento y se mostrarán más estrictos con sus hijos adolescentes. Es precisamente el nivel de involucramiento el que

media la relación entre autoeficacia parental y el desarrollo de niveles altos de autorregulación, tanto académica como no académica en los adolescentes.

Pero no solo las prácticas parentales positivas han sido estudiadas en relación con la autoeficacia de los jóvenes, autores como Niditch y Varela (2012), se interesaron en el rol mediacional de la autoeficacia emocional, entre los estilos parentales negativos y la aparición de ansiedad en los jóvenes. Se centraron así por estilos marcados por el rechazo (crítica, culpa arbitraria, retención del afecto), y por el control excesivo (entendido como la prevención de involucramiento en experiencias autónomas) tanto en el padre como en la madre. Encuentran que solo el rechazo materno predice significativamente la aparición de ansiedad y los niveles de autoeficacia emocional. A su vez esta última variable estuvo significativa y negativamente asociada con la ansiedad. Los autores indican que la falta de asociaciones significativas entre las variables control paterno/materno y rechazo paterno, y la variable autoeficacia, pudo estar relacionada con el dominio específico de autoeficacia estudiado.

De manera similar Van Ingen, et al. (2015) estudian el efecto del fenómeno que se ha designado con el nombre de “padres helicóptero” en la autoeficacia y las relaciones con pares de los jóvenes. Este fenómeno se da cuando los hijos adolescentes se convierten en adultos jóvenes y el término designa a padres que están siempre al alcance, que prestan una atención extremadamente cercana a su hijo y que se apresuran a prevenir cualquier daño en especial en el contexto universitario. Los autores señalan que este tipo de padres pueden obstaculizar la adquisición de responsabilidad, autosuficiencia y autoeficacia. Encuentran que la percepción de paternidad helicóptero estuvo asociada con un sentido bajo de autoeficacia general y con un apego pobre hacia los pares. Los estudiantes que perciben a sus padres como intrusivos, sienten una capacidad disminuida para desempeñar o lograr tareas. La paternidad helicóptero estuvo

asociada también con desconfianza, alienación y mala comunicación con pares. En general, concluyen que la paternidad helicóptero puede socavar el sentido general de agencia e independencia del estudiante.

Otra de las prácticas negativas estudiadas en la literatura es el control psicológico. Yomtov, et al. (2015), estudian su efecto en el desarrollo de autoeficacia y autoestima relacional (satisfacción con las relaciones con otros significativos), en oposición a prácticas de soporte y calidez. Definen el control psicológico como comportamientos manipulativos como culpar, avergonzar, amenazar y retener el afecto que los padres utilizan para mantener el poder sobre sus hijos. Indican que estas estrategias a menudo transmiten mensajes negativos a los hijos que pueden llevar a autoevaluaciones desadaptativas, a socavar el sentido de independencia, a generar dudas con respecto a su competencia y autosuficiencia, lo que a su vez disminuye la autoeficacia.

Efectivamente, el resultado de su estudio llevado a cabo con adolescentes latinos y sus familias, muestra que los niveles de control psicológico están significativa y negativamente relacionados con los niveles de autoeficacia general de los adolescentes. Indican que cuando los padres utilizan comportamientos manipulativos, intrusivos y/o severos, sus hijos pueden sentirse menos confiados, lo que entorpece la persecución y mantenimiento de metas.

Cuando los padres reflejan imágenes negativas a través de comportamientos de control psicológico por ejemplo, tratamiento del silencio, no hacer contacto visual, y culpa como forma de manipular el comportamiento de sus hijos, el adolescente puede interiorizar que sus acciones no son apropiadas, disminuyendo así su autoeficacia general. (Yomtov, et al., 2015, p. 279)

De manera opuesta, altos niveles de apoyo percibido se relacionaron de manera positiva con los niveles de autoeficacia de los adolescentes lo cual indica, según los autores antes mencionados, que los jóvenes que experimentan comportamientos parentales de apoyo y calidez tienden a desarrollar una base sólida a partir de la cual iniciar y alcanzar metas.

Finalmente, encontramos que no solo las prácticas que se dan en medio de la interacción padre-hijo influyen en la generación de la autoeficacia. También las relaciones entre los padres desempeñan un rol importante. Negovan et al. (2015) estudian las diferencias entre los niveles de autoeficacia y autoestima en función a las características de las relaciones entre los padres. Encuentran que los niños cuyas madres reportan relaciones interparentales positivas desarrollan los niveles más altos de autoestima y autoeficacia, en comparación a niños cuyas madres reportan relaciones controladoras o conflictivas. Los niños cuyas madres reportan relaciones conflictivas obtienen los niveles más bajos de los dos constructos, en comparación a los hijos de madres que reportan relaciones positivas y a los hijos de madres que reportan relaciones controladoras.

2.4 Crianza y su incidencia en el logro académico

En las últimas dos décadas ha venido en aumento el interés de la comunidad investigativa por conocer la influencia de la participación de los padres en el alcance de las metas académicas de sus hijos. Es un tema que tiene implicaciones en política pública y en la planeación escolar, porque apunta a los propósitos de los sistemas educativos y aporta en la comprensión de las variables relacionadas con el éxito y fracaso escolar. Wigfield y Cambria (2010) en su revisión del desarrollo del constructo metas de logro, exponen la importancia que tienen las metas motivacionales en la escuela y las orientaciones de objetivos que persiguen las instituciones

educativas. Además, la investigación en esta línea pretende aportar en la comprensión de los propósitos y razones que tienen los estudiantes para alcanzar actividades de logro académico.

A su vez, Wigfield y Cambria (2010) manifiestan que la investigación sobre logro se ha producido desde variados enfoques, uno de ellos se refiere a las tareas de logro, las cuales se definen como las creencias sobre el valor relativo de las diferentes actividades para el individuo. Otro enfoque se basa en los juicios sobre el valor de las actividades y su influencia en la voluntad de los individuos para involucrarse en ellos. Por su parte, la orientación de objetivos hace alusión al enfoque hacia el aprendizaje y la competencia. Como señalan Elliot y Murayama (2008, citados en Wigfield y Cambria, 2010), “tales orientaciones se refieren a objetivos y propósitos individuales para participar en diferentes actividades” (p. 2). Del mismo modo, el interés en los temas de logro, se ha dirigido a los sistemas afectivos y cognitivos que están involucrados en el compromiso de los individuos en diferentes actividades o eventos. Así mismo, Ruiz (2016), en su revisión teórica, señala como el logro académico implica variables individuales relacionadas con las dimensiones afectivo-motivacional, cognitiva, metacognitiva y conductual de los estudiantes.

Al constructo logro académico se asocia el concepto de rendimiento académico, el cual ha sido definido como “el nivel de conocimiento demostrado por los estudiantes de acuerdo con las normas establecidas para la edad y medido a través de procesos de evaluación que arrojan valoraciones o notas” (Portela, 2010; Maquilón y Fuentesanta, 2011, citados en Ruiz, 2016, p. 41).

Ahora bien, las calificaciones escolares continúan siendo el indicador más usado para determinar el rendimiento académico del nivel educativo adquirido. Cascón (2000, citado en

Navarro, 2003). Además, el autor destaca que en países desarrollados y subdesarrollados el indicador de rendimiento académico es un reflejo de evaluaciones o exámenes, “donde los estudiantes deben demostrar sus conocimientos en las distintas áreas o materias, que el sistema considera necesarias y suficientes para su desarrollo como miembro activo de la sociedad” Cascón (2000, citado en Navarro, 2003, p.3).

Del concepto rendimiento académico se debe subrayar que es multidimensional, porque puede partir de concepciones centradas en el estudiante, en los resultados de su trabajo escolar, “hasta concepciones holísticas que atribuyen el rendimiento a un conjunto de factores derivados del sistema educativo, de la familia y del propio alumno (Enriquez, Segura y Tovar, 2013). El ajuste académico de los adolescentes podría ser atribuido a herencia, estilo de crianza desbalance neurológico impulsividad dificultad para enfocarse y poner atención problemas de control de conducta e hiperactividad. (Ebere, Nwakaego y Chinweike, 2015). Igualmente este grupo de autores subrayan que el ajuste escolar históricamente se ha orientado en términos del progreso o logro académico. En un nivel más amplio, el ajuste podría involucrar sus actitudes hacia la escuela, ansiedades, soledad, apoyo social y motivación académica.

De manera similar al constructo logro, la participación de los padres en el logro académico es un concepto multivariado que se aborda desde diferentes enfoques, por lo que existen algunos acuerdos y desacuerdos a la hora de realizar conclusiones (Duchesne y Ratell, 2010; Fan y Chen 2001; Im ; Hughes y West 2016; Larocque, Kleiman y Darling, 2011; Matejevic, Jovanovic D. y Jovanovic, M. 2014; Park y Holloway 2013; Solis, Díaz, Del Carpio, Esquivel, Acosta y De Jesús, 2007; Wang, y Eccles, 2013; Wang y Eccles 2012;; Wilder, 2014).

De acuerdo con Solis, Díaz, Del Carpio, Esquivel, Acosta y Torres 2007), el concepto de participación de los padres incluye actitudes y comportamientos de los padres dirigidos a mejorar el desempeño académico del niño, pero también incluye las relaciones de los padres con las instituciones relevantes para el logro escolar del niño, tales como la escuela y la comunidad. Aunque, tanto la escuela como el hogar pueden influenciar a un niño, la interacción de los dos contextos ofrece una influencia única, ya que cada contexto permite la continuidad del otro, por ejemplo, si los padres son conscientes de las metas de instrucción de un profesor, pueden proporcionar recursos y apoyo a los objetivos del aprendizaje en el hogar. En forma similar, la escuela podría influenciar enfoques disciplinarios dirigidos a los hogares (El NoKali, Bachman, y Votruba-Drzal, 2010).

Matejevic, et, al 2014, siguiendo las formulaciones de Baumrind, mostraron en su estudio que un estilo de crianza autorizado (con un balance adecuado entre el control y las manifestaciones de apoyo afectivo), es característico de las madres, quienes se involucran en las actividades escolares y promueven el éxito de los adolescentes, en contraste con el hallazgo de un estilo de crianza autoritario en el caso de los padres, quienes reportaron no contar con el tiempo necesario para participar en actividades escolares. También encontraron que la participación de los padres en las actividades escolares fue inversamente proporcional al rendimiento de los estudiantes, mientras que para las madres esta relación fue positiva. Los resultados en los cuales las madres son más activas en la participación y los padres más visibles cuando se presentan problemas, es consistente con trabajos previos (Pomerantz, Grolnick y Price, 2005).

Ebere et al. (2015) no encontraron correlación entre los estilos de crianza permisivo y autoritario (caracterizado por un estricto control y una limitada manifestación de apoyo afectivo)

con el ajuste académico de los adolescentes. Por el contrario, concluyeron que el estilo de crianza autorizado es el más efectivo en el aumento de las responsabilidades personales y sociales sin menoscabar la autonomía e individualidad en adolescentes. De ahí que estos autores resalten la importancia de adoptar el estilo de crianza autorizado con fines de ayudar a promover el ajuste y logro académico en los niños. También sugieren tratar a los adolescentes como seres racionales con el objetivo de lograr su acercamiento. Al mismo tiempo, recomiendan proporcionar ambientes que fomenten la crianza autorizada en forma más estructurada.

Por su parte Pittman y Chase-Lansdale (2001) encontraron que los adolescentes en ambientes de crianza negligentes presentan logros académicos mucho más bajos que aquellos criados en hogares autorizados, en los que el afecto, la motivación (Giota, 2002) y los límites bien definidos por los padres potencian de manera positiva la autonomía y la autoestima (Paquette y otros, 2009).

En cuanto a la motivación necesaria para un buen desempeño académico, el estilo de crianza autorizado tiene una incidencia positiva en el logro escolar de los adolescentes (Giota, 2002) dados los límites definidos por los padres, la autonomía otorgada a sus hijos y el gran consenso que existe en las relaciones entre padres e hijos le permite generar un nivel significativo de autoeficacia en éstos (Linnenbrink y Pintrich, 2002; Yousaf, 2015). Por el contrario, en los hogares autoritarios la motivación en este sentido está más orientada al logro escolar en sí mismo, independientemente de las limitaciones y expectativas de los hijos, de manera que los niveles de ansiedad y emocionales en general se hacen mucho más evidentes (Doyle y Markiewicz, 2000; Huebner, 2004) con el consecuente impacto negativo en su nivel de autoeficacia (Tam y otros, 2012; Shaw, 2007; Dehyadegary y otros, 2014). De igual manera, se

ha encontrado que este tipo de orientación autoritaria es más impuesta sobre las adolescentes mujeres que sobre sus pares masculinos (Gonzalez y otros, 2001).

Matejevic, et, al 2014, concluyen que el involucramiento parental en el logro académico cambia en la adolescencia temprana, pues las formas de participación de los padres son más indirectas, menos enfocadas en la realización de las tareas y más orientadas hacia la comunicación de las aspiraciones educativas. Además, los padres se sienten incapaces de ayudar a sus hijos en las tareas escolares debido a la complejidad del currículo (Hill y Tyson, 2009), las formas más frecuentes de involucramiento en la adolescencia están relacionadas con las expectativas de los padres con las notas, aspiraciones vocacionales, estrategias de aprendizaje y formulación de planes para el futuro.

En esta misma vía, Spera (2005) encontró que las prácticas de crianza tienen un impacto significativo en el rendimiento académico, destaca la forma en que en la participación de los padres durante la escuela secundaria presenta una disminución, lo cual tiene un impacto negativo en el logro de los adolescentes. Igualmente, Hee Im, et. al (2016) destacan que los riesgos en el período de la adolescencia consisten en una posible deserción y desconexión académica, que llevaría al bajo rendimiento. Por ejemplo, Gonida y Cortina (2014) encontraron que independientemente del nivel de grado (primaria / secundaria) el apoyo y autonomía eran el tipo de participación de los padres más beneficioso para la tarea, mientras que la interferencia de los padres era la más perjudicial.

Newman, Newman, Griffen, O'Connor y Spas (2007) se enfocaron en estudiar los cambios que se producen del grado octavo a noveno y mostraron que los adolescentes de noveno presentan más síntomas depresivos y un nivel más bajo de persistencia en la escuela comparados

con los de octavo. Del mismo modo, estos autores señalan en su revisión que la transición a high school podría tener consecuencias negativas, como menor asistencia, disminución del promedio, cambios de disciplina, asociado al cambio de espacio y disminución en actividades extra curriculares. Además, entre sus resultados destacan cómo los cambios en el apoyo de los padres y los pares fueron significativamente asociados con algunas alteraciones en el logro escolar, debido a que la “conducta y auto concepto están asociadas con las transiciones en la escuela” (p. 441). Se debe destacar de este estudio que las mujeres adolescentes participantes, perciben mayor apoyo de los amigos que los hombres. Así, se puede concluir que padres y pares influyen positivamente en el logro académico.

Park y Holloway (2013) abordaron factores que promueven la participación de los padres en la educación de sus hijos adolescentes en grupos diversos en términos raciales, étnicos y socioeconómicos. Dichos grupos perciben la desconfianza y el trato injusto en las escuelas, por esta razón, prefieren actividades en la casa y menos participación en la escuela. Lo cual pondría de manifiesto cómo las diferencias étnicas y raciales influyen en el involucramiento escolar de los padres. Entre las prácticas de participación académica de los padres, las más documentada son las expectativas que ellos tienen hacia sus hijos, aunque las expectativas de los padres son un predictor de logro, la literatura sugiere que los resultados difieren de acuerdo con raza o etnia. (Hill y Tyson, 2009). Así mismo, los factores que predicen expectativas de los padres difieren a través de grupos raciales y étnicos (Yamamoto y Holloway, 2010).

Wilder (2014) afirma que una de las explicaciones comúnmente ofrecidas para las diferencias culturales se basa en los disímiles orígenes étnicos de las familias, en donde las diferentes creencias con respecto a la función de los padres en la educación de los niños varía en las relaciones en los distintos componentes de la participación y en los resultados académicos,

Igualmente, plantea que “la fuerza variable de estas relaciones basadas en la etnicidad de los padres implican que la participación de los padres ha sido definida y evaluada teniendo en cuenta una mezcla de características culturales e individuales en diferentes grupos étnicos” (p. 383).

Por otro lado, Tucker-Drob y Harden, (2012), informan que nivel socio económico familiar más bajo está relacionado con un menor rendimiento académico, especialmente con estudiantes de minorías étnicas. A su vez, se postula que los adolescentes de familias de niveles socioeconómicos más altos tienen mejores oportunidades para estimular experiencias académicas y de pares y otras interacciones personales que responden a sus intereses intelectuales, de este modo obtener más beneficios de sus actividades académicas y esfuerzos. (Choi, Chang, Kim y Reio, 2014).

En esta misma perspectiva Chinchilla (2016), en su estudio sobre la relación de crianza, acoso escolar y logro académico, encontró que “los padres con hijos vinculados en centros escolares oficiales, son más propensos, a utilizar métodos de crianza autoritaria” (p 98). Además, la autora concluye que las prácticas de crianza tienen un efecto sobre la actuación académica, encontró que las “correlaciones existentes entre hostilidad y negligencia paterna y materna y logro académico son inversas para las instituciones educativas oficiales y privadas” (p. 100). Lo que le lleva a concluir que en la medida en que aumenta negligencia y hostilidad por parte de los padres, el desempeño académico de sus hijos será menor.

Im, Hughes y West (2016) describen que en la adolescencia se han identificado tres tipos de compromiso a) el compromiso conductual se refiere a la participación activa en el aprendizaje e incluye el esfuerzo dedicado a tareas académicas; b) el compromiso emocional se refiere al gusto e interés de un estudiante el sentido de pertenencia a la escuela; y c) el compromiso

cognitivo, el cual incluye los comportamientos auto-regulados asociados con el aprendizaje, como el establecimiento de metas y el monitoreo del trabajo escolar. Cada tipo de participación está asociada con el rendimiento académico (Fredricks et al., 2004, Wang y Eccles, 2012). Wang y Eccles (2012) indican que en la adolescencia usualmente disminuye el compromiso conductual y emocional. Así mismo, se refieren a la necesidad de competencia y autonomía como cambios propios de este momento del desarrollo, ya que los estudiantes que perciben que la escuela responde a estas necesidades psicológicas tienen menos probabilidades de disminuir su compromiso escolar (Wang y Eccles, 2013).

Wilder (2014) sintetizó los resultados de nueve metaanálisis e identificó hallazgos generalizables a través de los estudios revisados. Los resultados indicaron que la relación entre la participación de los padres y el rendimiento académico era positiva, independientemente de la definición de participación de los padres o de la medida del logro, esta relación era más fuerte si se definía la participación de los padres como las expectativas de los padres para el logro académico de sus hijos. Las variables más estudiadas en los trabajos revisados fueron la comunicación entre padres e hijos con respecto a la escuela, el control/ayuda con la tarea, las expectativas de los padres con respecto a sus hijos, y la asistencia y participación en las actividades escolares.

Duchesne y Ratell (2010) en su investigación encontraron que el control parental aumentó los síntomas de ansiedad y la adhesión a las metas de rendimiento, mientras que la participación parental predijo menores síntomas de ansiedad y depresión, así como incrementos en las metas de maestría. Rabinowitz Osigwe, Drabick y Reynolds (2016) también se refieren a las familias altamente cohesionadas como aquellas donde los miembros pueden sentir un mayor compromiso de ayudarse mutuamente (por ejemplo, los adolescentes), lo que podría implicar ayudar a los

jóvenes a responder de manera adaptativa a los desafíos sociales o modelar cómo manejar las emociones negativas (Morris, Silk, Steinberg, Robinson, 2007, Richmond y Stocker, 2006).

Entre las familias menos cohesionadas, algunos miembros de la familia pueden no sentir un sentido de pertenencia, o pueden experimentar una comunicación más pobre y disputas más frecuentes. Así mismo, los síntomas de externalización se correlacionaron moderadamente. Hubo una pequeña correlación negativa entre la cohesión familiar y la reactividad emocional negativa de los adolescentes. (Rabinowitz, Osigwe, Drabick y Reynolds 2016).

Los hallazgos del trabajo antes mencionado también están en línea con estudios que demuestran que una paternidad más pobre y un funcionamiento familiar más bajo, predijeron mayores problemas de internalización y externalización entre los jóvenes con características temperamentales difíciles (Rabinowitz et al., 2016). Las familias de menor cohesión pueden tener una comunicación más pobre y pueden sentirse menos apoyadas entre sí. En estos contextos, los miembros de la familia pueden ser menos eficaces para disminuir la angustia entre los jóvenes, como es el caso en los jóvenes con mayor reactividad emocional negativa.

Las familias menos cohesionadas también pueden presentar un conflicto interparental más alto (Baer, 2002). A su vez, los niveles más altos de conflicto pueden ser particularmente dañinos entre los jóvenes con mayor reactividad emocional negativa (Rabinowitz, Osigwe, Drabick y Reynolds (2016).

Por otro lado, Ruiz (2016) reportó en los resultados de su investigación, que la autonomía correlacionaba con la escala: comunicación padres-hijos, por ello la autora concluye que la autonomía escolar se lograría más acertadamente con una comunicación afectiva y eficiente que con estrategias de regulación estrictas o coercitivas del comportamiento” (p 108).

Para finalizar, se puede concluir que las dimensiones de la participación de los padres en el logro académico se han ido especializando a partir de las primeras formulaciones que realizó Epstein (2004), quien clasificó las estrategias de participación parental en seis categorías: a) habilidades de crianza, b) comunicación escuela-padres, c) involucramiento de los padres como voluntarios en las escuelas, d) involucramiento en actividades de aprendizaje en casa, e) involucramiento en la toma de decisiones escolares y f) colaboración con la escuela y la comunidad. Dichas categorías siguen vigentes en la literatura actual sobre involucramiento parental y logro académico, pero han venido trabajando con muestras que arrojan diferencias específicas en las variables de estudio, tales como nivel socioeconómico, grupo de edad y origen étnico y aspectos específicos de las prácticas de crianza.

CAPITULO 3: METODOLOGÍA

3.1. Diseño del estudio

Este estudio corresponde a un diseño transversal en el que se pusieron a prueba las diferentes hipótesis planteadas por medio del análisis de componentes ACP principales y el modelo de ecuaciones estructurales.

3.2 Participantes

Se obtuvieron los datos en una muestra por conveniencia compuesta por 427 padres y madres y sus hijos (265), pertenecientes la comunidad educativa de un colegio público de la zona suroccidente de Bogotá, de los estratos dos y tres.

3.3 Variables

Prácticas de crianza

Prácticas de crianza (comunicación, apoyo emocional y regulación del comportamiento), acciones de los adultos, en especial de los padres de familia, encaminadas a orientar el desarrollo de los niños. Aunque difieren en la forma de expresarse y los contenidos que transmiten, la finalidad es la misma en todos los grupos humanos: asegurar a los niños la supervivencia e integración a la vida social. Aguirre (2013)

Autoeficacia

Designa las creencias de la persona con las cuales juzga el nivel de efectividad de su actuar para conseguir un objetivo o afrontar una situación desafiante (Bandura, 1977). La autoeficacia constituye un elemento clave de la capacidad de agencia (Caprara et al., 2013; Pastorelli et al., 2001) y competencia humana (Carrasco y del Barrio, 2002) actuando como un predictor poderoso de resultados comportamentales, afectivos y de afrontamiento (Lightsey, Maxwell, Nash, Rarey y McKinney, 2011, citados en Pastorelli, et al., 2001).

Logro Académico

Wigfield y Cambria (2010) manifiestan que la investigación sobre logro se ha producido desde variados enfoques, uno de ellos se refiere a las tareas de logro, las cuales se definen como las creencias sobre el valor relativo de las diferentes actividades para el individuo. Por su parte, la orientación de objetivos hace alusión al enfoque hacia el aprendizaje y la competencia. Como señalan Elliot y Murayama (2008, citados en Wigfield y Cambria, 2010).

Al constructo logro académico se asocia el concepto de rendimiento académico, el cual ha sido definido como “el nivel de conocimiento demostrado por los estudiantes de acuerdo con las normas establecidas para la edad y medido a través de procesos de evaluación que arrojan valoraciones o notas” (Portela, 2010; Maquilón y Fuentesanta, 2011, citados en Ruiz, 2016, p. 41). Para el caso de la presente investigación el logro académico se midió a partir de los promedios acumulados de las notas del año de los adolescentes participantes.

3.4 Instrumentos

Para este estudio se aplicaron dos instrumentos, uno dirigido a padres y madres y el otro a sus hijos adolescentes.

1. Cuestionario de Prácticas de Crianza CPC-P Versión-Padres (Aguirre, 2011). Este instrumento busca medir e identificar las prácticas de crianza a través de 41 ítems organizados en una escala tipo Likert, con cuatro opciones de respuesta que van de “Nunca” a “Siempre”. Evalúa las prácticas de crianza en torno a las dimensiones de control y apoyo afectivo, las cuales se presentan en tres escalas:
 - a) Comunicación Padres-Hijos: Se refiere al contacto verbal y no-verbal entre Padres (cuidadores) e hijos, a través del cual hay intercambio de información, manifestación de pensamientos y de experiencias. En su forma positiva se relaciona con las conductas que favorecen confianza, seguridad y empatía, y en la expresión negativa está relacionada con la intromisión o la falta de diálogo. Esta escala está conformada por 11 ítems y con un alfa de Cronbach de 0.72.

- b) **Expresión de afecto:** Se refiere al modo como los padres (cuidadores demuestran afecto, emociones y sentimientos en la relación con sus hijos. En su forma positiva se relaciona con las manifestaciones explícitas que favorecen el vínculo paterno-filial y el bienestar de los niños y los adolescentes, y en su forma negativa con la indiferencia o la expresión de emociones que redunden en el bienestar de los niños y adolescentes. Conformado por 14 ítems y un alfa de Cronbach es de 0.78.
- c) **Regulación del comportamiento:** Se refiere al control ejercido por los padres (cuidadores) con el fin de orientar el comportamiento de sus hijos y se manifiesta en la demanda de disciplina y orden. En su forma positiva se expresa como disciplina inductiva (obediencia voluntaria) en la cual se explican las demandas y sus consecuencias, y en la expresión negativa se relaciona con el abuso y el autoritarismo. Conformado por 16 ítems y un alfa de Cronbach de 0.66. El alfa de Cronbach del cuestionario, coeficiente de consistencia interna, es de 0.83. (Ruiz 2016)
2. **Escala de Autoeficacia para Niños CPSE** The Children Perceived Self-Efficacy (Bandura, 1990; Pastorelli, Caprara, Barbaranelli, Rola, Rozsa y Bandura, 2001). Su finalidad es explorar e investigar la percepción de eficacia de niños y adolescentes en distintos ámbitos de su vida como el académico, el social y el de autocontrol.

Esta escala consta de 37 ítems seleccionados de un grupo de ocho dimensiones procedentes de un gran grupo de escalas de autoeficacia multidimensional de Bandura (Bandura, 1990). Originalmente la escala constaba de 54 ítems, de los que se han depurado los correspondientes a los publicados por Pastorelli et al. (2001), con el fin de establecer comparaciones entre distintas muestras.

La escala está dividida en tres sub escalas

- a) La Eficacia Académica Percibida: Esta escala incluye 19 ítems que analizan las diferentes áreas de actividades académicas: 7 ítems miden las creencias de los niños en su capacidad para dominar diferentes áreas de los cursos (matemáticas, ciencias, etc.); 10 ítems miden la eficacia percibida para regular su propia motivación y actividades de aprendizaje; y 2 ítems miden las creencias de eficacia a las expectativas de los adultos.
- b) La Eficacia Social Percibida: incluye 11 ítems de diferentes ámbitos sociales: 3 ítems de eficacia para actividades recreativas y extraescolares; 8 ítems para medir las creencias de los niños para formar y mantener relaciones y para manejar conflictos interpersonales.
- c) La Eficacia de la Autorregulación incluye 7 ítems que miden la capacidad de los niños para resistir la presión de participar en actividades de alto riesgo como el alcohol, las drogas y en actividades transgresoras que pueden involucrarlos en problemas.

Para cada ítem, los adolescentes calificaron en una escala Likert de 1 a 5 su creencia en su nivel capacidad para ejecutar las actividades presentadas utilizando un formato de respuesta: desde Muy capaz (5), Bastante capaz (4), Poco capaz (3) hasta Para nada capaz (2). Se evaluó la percepción de autoeficacia que los adolescentes tienen en los ámbitos académico, social y autoregulatorio.

El instrumento es una adaptación del modelo Italiano original (2001). Puesto que para este estudio se utilizó la versión en español enviada por una de las investigadoras de la Universidad de Roma, Paula Kanacri del grupo CIRGMPA (Centro Interuniversitario

de Investigación sobre la Génesis y las Motivaciones de los Comportamientos Pro sociales y Antisociales), quien fue autorizada por Vittorio Capara coautor del instrumento. Esta versión del Instrumento se compartió en el año 2016 con Grupo de Socialización y Crianza de la Universidad Nacional. El instrumento fue traducido de nuevo al inglés por un traductor registrado en el Ministerio de Relaciones Internacionales en Bogotá, para establecer su similitud con el Cuestionario que se publicó en 2001. La agrupación por subescalas se dio de acuerdo con instrumento original y bajo las recomendaciones de la investigadora Kanacri.

Los cambios frente a la versión original se realizaron en: el ítem 3 “Que tan bueno eres en el aprendizaje de ciencias sociales” el cual reúne los ítems 3 y 6 “En el aprendizaje de la geografía” y “En el aprendizaje de la historia. En Colombia el área de ciencias sociales integra estas dos asignaturas en una. También se cambiaron los ítems 4 y 5 “Que tan bueno eres en el aprendizaje de la gramática” y “Qué tan bueno eres en el aprendizaje de la literatura” es su lugar “Qué tan bueno eres en el aprendizaje de lenguaje/literatura” La adaptación incluyó dos ítems el No. 24 “Resistir la tentación de apropiarte de cosas que te atraen pero no te pertenecen” y el No. 37 “oponerte a consumir drogas ante las peticiones insistentes de tus amigos”.

3.5 Procedimiento

1. De acuerdo con la base de datos del grupo de investigación “Socialización y Crianza” de la Universidad Nacional de Colombia, se invitó a participar a un colegio público de la localidad de Bosa perteneciente a una zona de influencia de los estratos dos y tres. Una vez se obtuvo la autorización de las directivas y el consentimiento informado a

los padres de familia y se invitó a participar a los padres y adolescentes de los grados séptimo, octavo, noveno y décimo de educación básica y media.

2. Bajo la autorización de la Rectora del colegio se enviaron en el mes diciembre (Año 2016) a los padres de familia 600 Cuestionarios de Crianza CPC con su respectivo consentimiento informado, de los cuales fueron devueltos 427. En el mismo mes se solicitaron a la secretaría académica de la institución las notas acumuladas de los estudiantes participantes de los cursos octavo noveno y décimo.
3. Con el acompañamiento los directores de grupo se aplicó la Escala de Autoeficacia para Niños CPSE The Children Perceived Self-Efficacy a 100 estudiantes en el grado séptimo. Esta aplicación constituyó el pilotaje de la Escala para la validación de una muestra en Colombia y se obtuvieron los siguientes resultados: para el cuestionario total $\alpha = 0.86$, para la escala autoeficacia académica $\alpha = 0.85$, para la autoeficacia social $\alpha = 0.86$ y para la autoeficacia autoregulatoria $\alpha = 0.87$.
4. Una vez validada la Escala, se aplicó el instrumento de Autoeficacia con el acompañamiento de los directores de grupo a 300 adolescentes de los grados octavo noveno y décimo, de los cuales 265 conformaron nuestra muestra.
5. Finalmente se construyeron tres bases de datos en Excel, la primera para el instrumento de Prácticas de Crianza, la segunda para el instrumento o de Autoeficacia y la tercera para el promedio acumulado de notas. Se analizaron los datos en el Software estadístico especializado R. (versión 3.32).

CAPITULO 4: RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados de los análisis realizados en el siguiente orden; primero se muestran los descriptivos generales de la muestra de padres y estudiantes; segundo, se presenta el análisis de componentes principales ACP para los dos modelos de análisis implementados: “Ambos padres” y “Modelo uniparental” y tercero, se presentan los análisis correspondientes a las ecuaciones estructurales.

4.1 Descripción general de la muestra

Se contó con la participación de 427 padres, los cuales se distribuyen en edades desde los 27 años hasta los 67, los padres participantes en su mayoría corresponden a edades entre los 36 y 40 años. La muestra estuvo representada por sexo así: 180 hombres y 247 mujeres con una media de edad de 40.28 y una desviación estándar de 7.18, en el caso de las madres. Para los padres la media fue de 42.79 y la desviación estándar de 7.42.

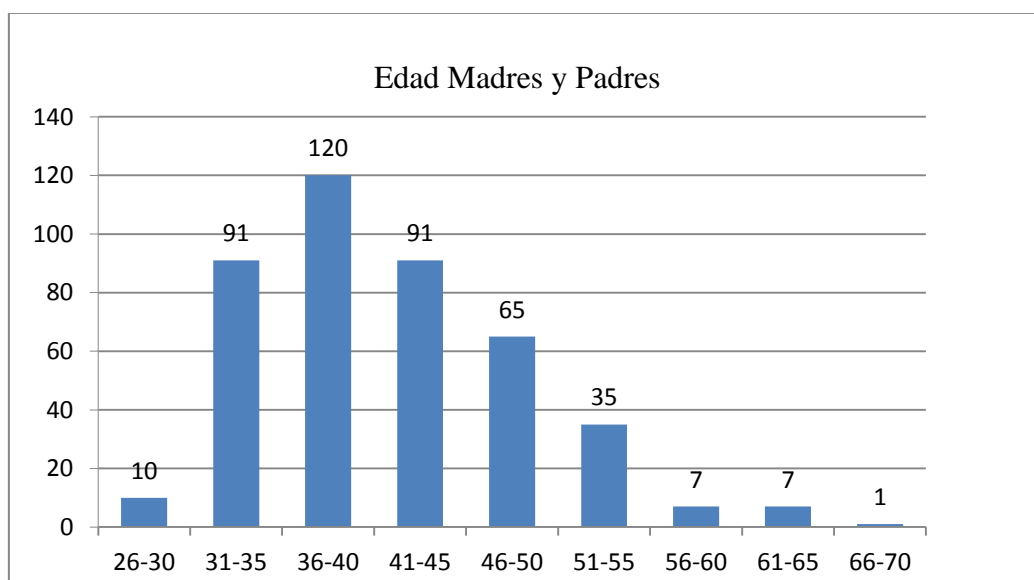


Figura 1. Distribución por edad de la muestra de padres

De los 247 padres participantes en este estudio en su mayoría son madres concentradas en el rango de edad de los 31 a los 40 años (N=145), por otro lado los padres se concentran en su mayoría en el rango de los 41 a los 50 años (N=83). En la figura 1 se muestra la distribución por grupo de edad.

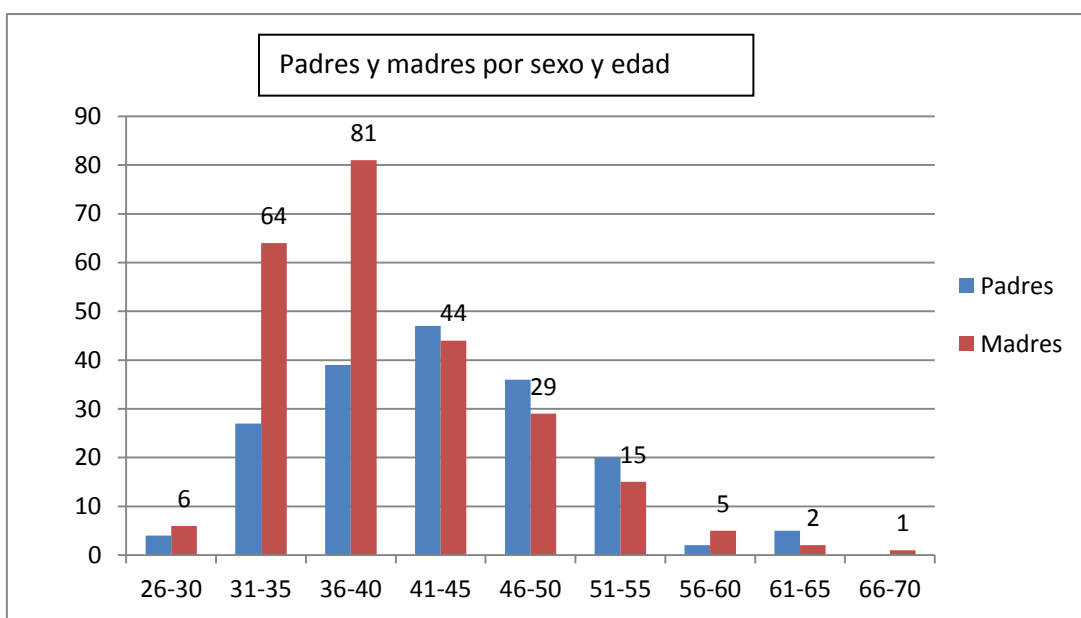


Figura 2. Distribución de padres por sexo y edad

También, participaron 265 adolescentes de los grados octavo, noveno y décimo grado, de educación básica y media en una institución educativa de carácter público, 140 hombres con una media de 14.45 y una desviación estándar de 1,12; y 125 mujeres, con una media de 14.62 y la desviación estándar de 1.16. Los estudiantes se encuentran en su mayoría en el grado décimo (51%), seguidos por los de grado noveno (27%) y en una menor cantidad en grado octavo (22%).

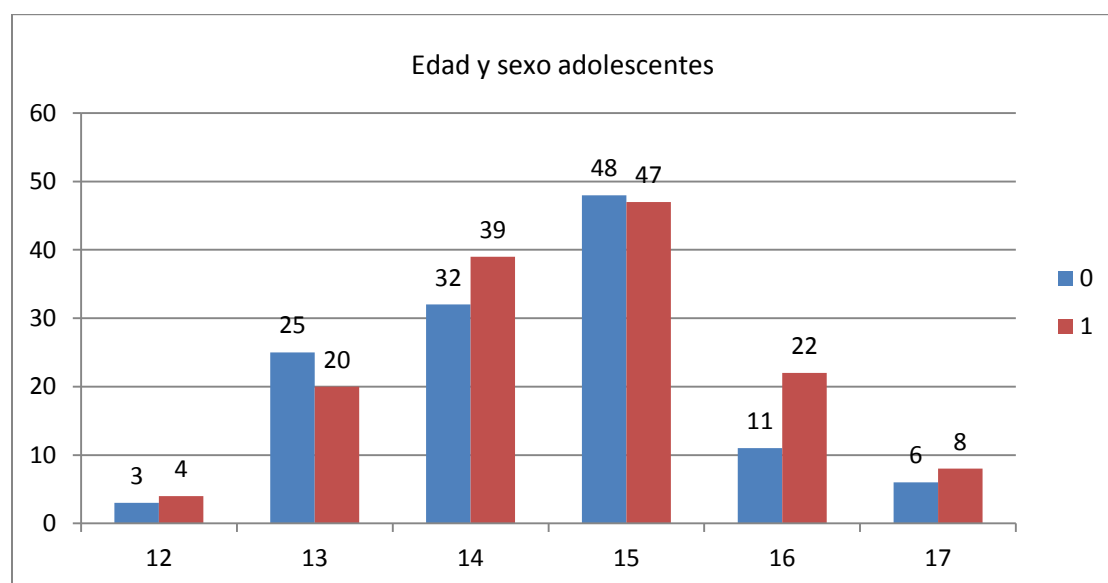
Casi la mitad de los estudiantes de la muestra se encuentran en grado decimo, la otra mitad tienen una participación casi igual en la muestra, tal como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1.

Distribución de estudiantes por grado

Grado	N	%
Octavo	58	22
Noveno	72	27
Décimo	135	51
Total	265	100

Como se puede observar en la Figura 3, la mayor cantidad de estudiantes tienen 15 años (N=95), en cuanto al sexo se puede ver que en general se distribuyen de manera homogénea, excepto a los 16 años donde hay mayor cantidad de mujeres



Nota: 1 indica mujeres y 0 hombres

Figura 3. Distribución de edad y sexo de los estudiantes

Se puede observar que el rango de edad en el cual se encontraban los estudiantes al momento del estudio oscilaba entre 12 y 17 años. El porcentaje más alto (36%) estaban en la edad de 15 años, mientras que los más bajos (4%) estaban en las edades de 12 y 17 años

4.2 Análisis de datos Modelo ambos padres (AP)

La muestra de padres se dividió en dos grupos dependiendo de si el padre y la madre del mismo estudiante diligenciaron el cuestionario de Prácticas de Crianza, o si solamente participó uno de los dos. El primer grupo se denominó “Modelo Ambos padres”. Este grupo estuvo conformado por 324 padres distribuidos así por sexo y edad.

4.2.1 Análisis descriptivo de variables sociodemográficas (AP)

Tabla 2.

Distribución de padres edad y sexo

Rango de edad	Frecuencia Madre	%	Frecuencia Padre	%
26 – 30	4	2	4	2
31 – 35	43	27	25	15
36 – 40	52	32	35	22
41 – 45	35	22	43	27
46 – 50	18	11	33	20
51 – 55	8	5	17	10
56 – 60	2	1	1	1
61 – 65	0	0	4	2
Total	162	100	162	100

En la tabla 2 se observa que la mayoría de las madres se encuentran entre los 36 y 40 años, mientras que los padres se ubican en su mayoría entre los 41 y los 45 años.

Para este modelo la muestra de adolescentes estuvo compuesta por 162 estudiantes pertenecientes a los grados octavo (25%), noveno (26%) y decimo (49%). A continuación se presenta la información por grado según el sexo. Se destaca el grado décimo porque cuenta con más estudiantes del sexo femenino.

Tabla 3.

Número y porcentaje de estudiantes por grado según sexo

Grado	Hombre		Mujer		Total
	N	%	N	%	
Décimo	29	37	50	63	79
Noveno	20	47	23	53	43
Octavo	23	58	17	43	40
Total	72		90		162

En la tabla 4 se puede observar que el rango de edad en el cual se encontraban los estudiantes al momento del estudio oscilaba entre 12 y 17 años. El porcentaje más alto (36%) estaban en la edad de 15 años, mientras que los más bajos (4%) estaban en las edades de 12 y 17 años.

Tabla 4.

Número y porcentaje de estudiantes según edad

Edad	N	%
12	7	4
13	32	20
14	42	26
15	59	36
16	16	10
17	6	4
Total	162	100

eje factorial, recoge el (11%). Teniendo en cuenta la figura y sus agrupaciones, se pueden ver tres grupos de variables importantes:

1. Como se destaca en el óvalo de color rojo, la primera agrupación está compuesta por las variables: Autoeficacia Académica (SEF. ACADÈMICA), Autoeficacia Auto regulatoria (SEF. AUTOREGULATORIA); Autoeficacia Social (SEF.SOCIAL); Logro (LOGRO); Castigo del padre (P.RC. CASTIGO); Expresión afecto negativo por el padre (P.EA.NEGATIVO). Esto se puede observar en la siguiente matriz:

Tabla 5.

Matriz de correlaciones Autoeficacia del estudiante

	Logro	P.EA.N EGATI VO	P.RC:CAS TIGO	SEF.ACAD EMICA	SEF.SO CIAL	SEF.AUTO.REGU LATORIA
Logro	1					
P.EA.NEGATIVO	0,120	1				
P.RC:CASTIGO	0,007	**0,312	1			
SEF.ACADEMICA	**0,328	0,046	0,108	1		
SEF.SOCIAL	0,064	-0,001	0,114	**0,499	1	
SEF.AUTO.REGUL ATORIA	**0,332	0,064	0,133	0,275	0,105	1

*0 a 0,3 (valor absoluto): correlación débil; **0,3 a 0,7 (valor absoluto): correlación moderada; ***0,7 a 1 (valor absoluto): correlación fuerte.

En de este grupo de resultados, existe una correlación moderada entre las variables que la componen, las cuales son: LOGRO y SEF.ACADEMICA (0,328) y entre LOGRO y SEF.AUTO.REGULATORIA (0.332) Además, se presenta correlación entre SEF.ACADEMICA y SEF.SOCIAL (0,499). Este resultado daría cuenta de cómo una de las prácticas de crianza: “Expresión afecto negativo” en la variable Castigo por parte del padre, mediada por la autoeficacia académica, aporta en la explicación del logro académico.

De igual forma, cabe señalar que las variables que tienen que ver con el modo de crianza del padre también se encuentran relacionadas entre ellas, es decir, que las expresiones de afecto negativas van relacionadas con la regulación del comportamiento por medio del castigo.

2. Como se puede observar en el óvalo azul en el gráfico, la segunda agrupación de variables son Comunicación de la madre (M.COMUNICACION) y Expresión de afecto positivo por parte de la madre (M.EA.POSITIVO) presentan una fuerte correlación (0,887); también se presenta una correlación relativamente fuerte entre M.COMUNICACION y la variable Regulación del comportamiento por autonomía (M.RC.AUTONOMIA) (0,659); y de esta última con la variable M.EA.POSITIVO (0,658). A su vez, las variables Expresión de afecto en colaboración por parte de la madre (M.EA.COLABORACION) y Expresión de afecto en disfrute por parte de la madre (M.EA.DIFRUTE) presentan una correlación moderada con la variable M.COMUNICACION (0,433 y 0,464 respectivamente). Por lo que la variable latente M comunicación aporta un peso relativo de varianza positiva.

Se puede interpretar de este grupo de variables que cuando existe comunicación por parte de la madre también se puede encontrar expresiones de afecto positivas, En este grupo de variables podemos observar que la variable de expresión de afecto negativo por parte de la madre (M.EA.NEGATIVO) no tiene una fuerte correlación con las demás variables de crianza, dado que la variable no hace grandes contribuciones en el plano factorial. Del mismo modo, al igual que las variables de regulación del comportamiento racional por parte de la madre (M.RC.RACIONAL) y regulación del comportamiento por medio de castigo (M.RC.CASTIGO),

esta última presenta leves correlaciones negativas con la mayoría de las variables de este grupo, en especial con la variable racional.

Tabla 6.

Matriz de correlaciones Crianza de la madre

	M.COM UNICAC ION	M.EA. POSITI VO	M.EA. NEGAT IVO	M.EA. DISFR UTE	M.EA.CO LABORA CION	M.RC.A UTONO MIA	M.RC.O BEDIEN CIA	M.RC.R ACION AL	M.RC. CASTI GO
M.COMU NICACIO N	1								
M.EA.POS ITIVO	***0,887	1							
M.EA.NE GATIVO	0,200	0,176	1						
M.EA.DIS FRUTE	0,464	0,462	0,146	1					
M.EA.CO LABORA CION	0,433	0,395	0,056	0,426	1				
M.RC.AU TONOMI A	**0,659	**0,658	0,193	0,374	0,309	1			
M.RC.OB EDIENCI A	0,203	0,146	-0,008	0,004	-0,129	0,110	1		
M.RC.RA CIONAL	0,495	0,443	-0,161	0,303	0,197	0,366	0,359	1	
M.RC.CA STIGO	-0,186	-0,164	0,212	0,009	-0,184	-0,117	-0,095	-0,246	1

*0 a 0,3 (valor absoluto): correlación débil; **0,3 a 0,7 (valor absoluto): correlación moderada; ***0,7 a 1 (valor absoluto): correlación fuerte

- En amarillo se destaca la tercera agrupación de variables. En este grupo se presenta una fuerte correlación entre la comunicación del padre (P.COMUNICACION) y la expresión de afecto positivo del mismo (P.EA.POSITIVO) (0,910), la variable P.COMUNICACION también presenta una correlación importante con las variables de expresión de afecto por medio de disfrute por parte del padre (P.EA.DISFRUTE) (0,616) y la variable de regulación de comportamiento por autonomía por parte del padre (P.RC.AUTONOMIA) (0,664).

Ahora bien, es importante resaltar que la variable expresión de afecto negativo por parte del padre (P.EA.NEGATIVO) presenta una correlación con la variable de regulación del comportamiento por medio del castigo por parte del padre (P.RC.CASTIGO) (0,312). La variable P.EA.POSITIVO presenta una correlación fuerte con las variables P.EA.DISFRUTE (0,592) y la variable P.RC.AUTONOMIA (0,637). Esto se puede evidenciar en la siguiente tabla:

Tabla 7:

Matriz de correlaciones Crianza del padre

	P.COMUNICACION	P.EA.POSITIVO	P.EA.NEGATIVO	P.EA.DISFRUTE	M.EA.COLABORACION	P.RC.AUTONOMIA	P.RC.OBEDIENCIA	P.RC.RACIONAL	P.RC.CASTIGO
P.COMUNICACION	1								
P.EA.POSITIVO	***0,910	1							
P.EA.NEGATIVO	0,038	0,073	1						
P.EA.DISFRUTE	**0,616	0,592	0,016	1					
P.EA.COLABORACION	0,355	0,359	0,171	0,463	1				
P.RC.AUTONOMIA	**0,664	**0,637	-0,033	0,353	0,288	1			
P.RC.OBEDIENCIA	0,261	0,174	-0,226	0,053	-0,088	0,220	1		
P.RC.RACIONAL	0,584	0,544	-0,162	0,385	0,126	0,475	0,418	1	
P.RC.CASTIGO	-0,243	-0,184	0,312	-0,090	0,065	-0,226	-0,201	-0,272	1

*0 a 0,3 (valor absoluto): correlación débil; **0,3 a 0,7 (valor absoluto): correlación moderada; ***0,7 a 1 (valor absoluto): correlación fuerte

Cabe resaltar algunas correlaciones que existen entre variables de los tres grupos mencionados, como lo es la correlación de 0,443 que hay entre la variable M.EA.DISFRUTE y P.EA.DISFRUTE. En cuanto a las variables de la edad, encontramos una correlación fuerte (0,644) entre la edad de la madre (M.EDAD) y la edad del padre (P.EDAD).

4.2.3 Modelos de ecuaciones estructurales (Structural Equation Modeling, SEM)

Teniendo en cuenta que es complicado lograr que se cumplan los supuestos de normalidad en la práctica, las medidas de ajuste del modelo deben ser corregidas, lo cual se llevó a cabo en este análisis con el factor escalado de Satorra-Bentler, debido a que éste aproxima mejor los resultados. Para este caso, en el Modelo “Ambos padres” en la crianza de la adolescencia, se presentan dos modelos de ecuaciones estructurales: 1) medidas de ajuste del Modelo de prácticas positivas de crianza de los dos padres y 2) medidas de ajuste del Modelo de prácticas negativas de crianza de los dos padres.

Medidas de ajuste del modelo de prácticas positivas de crianza de los dos padres

Para la estimación del modelo se utiliza el método de máxima verosimilitud. En este punto, según los datos recogidos en la muestra se quiere comprobar el modelo propuesto, por medio del estadístico chi cuadrado, teniendo en cuenta las medidas de ajuste absolutas y global.

Tabla 8.

Medida Global de ajuste

ESTIMADOR	MV	ROBUSTO
Prueba estadística de la mínima función	56.904	55.068
Grados de libertad	42	42
P-valor (Chi-cuadrado)	0.062	0,085
Factor de corrección de la escala de Storra-Bentler		1.033

En la tabla 8, el P-valor (Chi-cuadrado) representa la probabilidad que, bajo la hipótesis nula, la cual en este caso es que la matriz de covarianza estimada por el modelo teórico planteado

sea igual a la matriz de covarianza de los datos observados en la muestra, se obtenga una estadística como la que se obtuvo. Cuando esta probabilidad es alta indica que los datos y el modelo son congruentes. Se aceptan valores mayores a 0,05, incrementándose la bondad del ajuste a medida que dicho valor aumenta.

Los estadísticos de bondad de ajuste del modelo son aceptables y confiables, entre ellos la estadística Chi cuadrado, la cual presenta un p-valor de 0.085 indicando que no se rechaza la hipótesis de igualdad de matrices de covarianza.

Tabla 9.

Índices de comparación entre modelos simulados

Índices de comparación	MV	ROBUSTO
Índice de ajuste comparativo (CFI)	0.973	0.971
Índice de Tucker – Lewis (TLI)	0.957	0.954

En la tabla 9 se presentan los índices de comparación entre los modelos, esta se compone por los índices de ajuste comparativo (CFI) y de Tucker – Lewis (TLI), estos son criterios de comparación entre modelos con base en un modelo nulo, el cual suele ser establecido por el programa. Si el valor de los índices es 0 no hay ajuste, mientras que si es de 1 existe ajuste perfecto del modelo, por ello en este estudio tanto el CFI (0.971) como el TLI (0,954) son bastante cercanos a 1 lo que indica un muy buen ajuste del modelo.

Tabla 10.

Raíz del error cuadrático medio de aproximación

RAÍZ DEL ERROR CUADRÁTICO MEDIO DE APROXIMACIÓN				
RMSEA		0.047	0.044	
Intervalo de confianza del 90%	0.000	0.075	0.000	0.073
P-valor RMSEA ≤ 0.05		0.542	0.605	

El RMSEA se puede interpretar como el error de aproximación por medio de grado de libertad. Valores por debajo de 0.05 indican un buen ajuste del modelo, y por encima de 0.05 y debajo de 0.08 indica un ajuste adecuado del modelo. En este caso se puede decir que hay un buen ajuste del modelo con un error global bajo.

Tabla 11.

Error cuadrático medio residual estandarizado

ERROR CUADRÁTICO MEDIO RESIDUAL ESTANDARIZADO		
SRMR	0.056	0.056

El error cuadrático medio residual estandarizado, como su nombre lo indica, surge de estandarizar el estadístico anterior (RMSEA). Para que éste indique un buen ajuste de los residuales estandarizados del modelo debe encontrarse por debajo de 0.05.

Tabla 12.

Variables Latentes con las escalas que las componen

	Estimado	Err. Est	P(> z)	LV.E	Todas.Es
	r			st	t
Crianza_M=~					
M.EA.DISFRUTE	1.000			1.11	0.544
				6	
M.RC.AUTONOMIA	0.855	0.132	0.000	0.95	0.749
				4	
M.EA.COLABORACION	0.625	0.123	0.000	0.69	0.423
				7	
M.EA.POSITIVO	2.602	0.398	0.000	2.90	0.869
				2	
Crianza_P=~					
P.EA.DISFRUTE	1.000			1.41	0.651
				4	
P.RC.AUTONOMIA	0.788	0.110	0.000	1.11	0.726
				5	
P.EA.COLABORACION	0.451	0.086	0.000	0.63	0.387
				8	
P.COMUNICACION	5.087	0.714	0.000	7.19	0.919
				5	
AUTOEFICACIA=~					
SEF.ACADEMICA	1.000			9.21	0.989
				5	
SEF.SOCIAL	0.339	0.098	0.001	3.12	0.504
				7	
SEF.AUTO.REGULATORIA	0.179	0.066	0.007	1.65	0.284
				3	

Para conocer la carga que tiene cada variable sobre su respectivo constructo se puede observar la Tabla 12. Las estimaciones de las variables M.EA.DISFRUTE, P.EA.DISFRUTE y SEF.ACADEMICA se fijan en 1, para poder tener valores iniciales de estimación del modelo y poder hacer el proceso de máxima verosimilitud. Se puede observar que la mayor carga en el constructo de crianza de la madre está dado por la variable M.EA.POSITIVO, en el de crianza del padre por la variable P.COMUNICACION y en el de autoeficacia la da la variable SEF.SOCIAL.

Tabla 13.

Regresiones

	Estimador	Err. Est	P(> z)	LV.Est	Todas.Est
LOGRO~					
Crianza_P	0.024	0.039	0.538	0.034	0.059
AUTOEFICACIA	0.020	0.007	0.004	0.189	0.326
Crianza_M	0.088	0.052	0.090	0.098	0.169
AUTOEFICACIA~					
Crianza_P	-1.213	0.661	0.067	-0.186	-0.186
Crianza_M	1.345	0.867	0.121	0.163	0.163

En la tabla 13 se puede observar que la autoeficacia y la Crianza Materna son las variables explicativas cuyos estimadores son significativos sobre la variable LOGRO (con un p-valor de 0.004 y 0.090 respectivamente), mientras que la variable Crianza Paterna no lo es (p-valor=0.538), mientras que en la regresión donde la variable explicada es la AUTOEFICACIA, el estimador de la variable explicativa Crianza paterna si es significativo (p-valor=0.067) aunque con signo negativo (-0.168), lo que indicaría que a menor influencia de las prácticas de crianza del padre, mayor autoeficacia del estudiante habrá

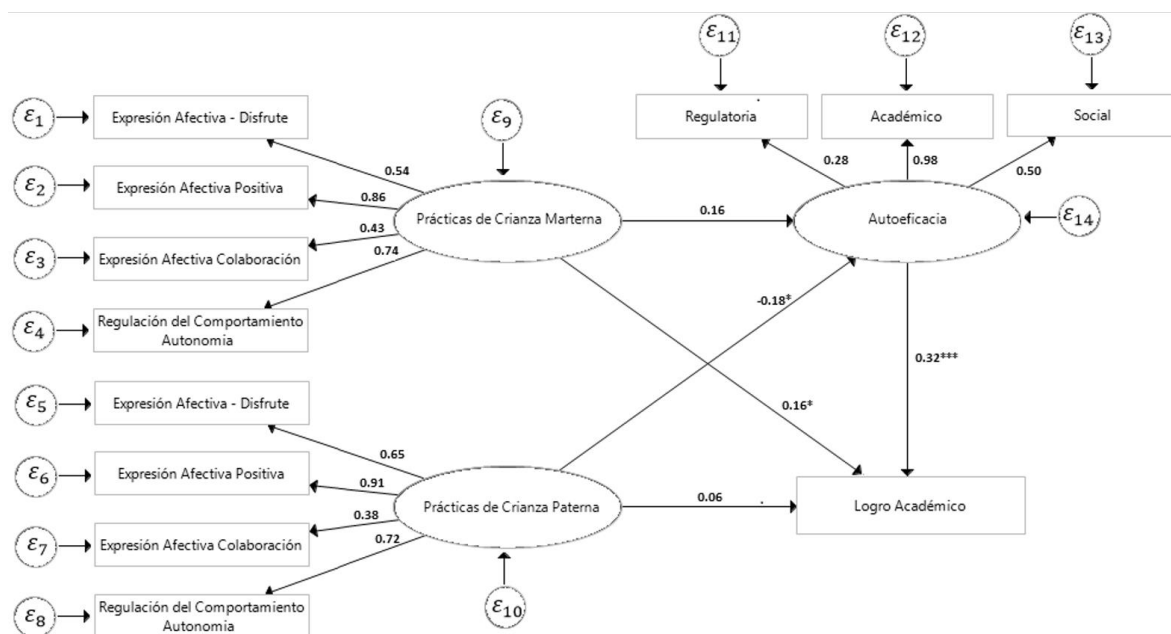


Figura 5. Modelo de ecuaciones estructurales prácticas positivas de crianza de ambos padres.

En la figura 5 se presenta el modelo de ecuaciones estructurales ajustado a la hipótesis de investigación. Las variables latentes se encuentran representadas en óvalos, mientras que las variables observadas se evidencian en rectángulos. Dado que es imposible medir con total exactitud las variables observadas y las no observadas, se presentan errores de medición, los cuales están representados en círculos pequeños. Las flechas que se encuentran en la parte central de la figura indican los efectos de las prácticas de crianza tanto en el logro académico como en la autoeficacia de acuerdo con la dirección de las flechas.

La autoeficacia tiene un efecto mediador entre la crianza y el logro académico de 0.32, lo cual permite afirmar que por efecto de la autoeficacia se incrementa el efecto de las prácticas de crianza sobre el logro, las cuales tuvieron un valor directo para padres de (0.06) y para madres de (0.16).

Tabla 14.

Covarianzas

	Estimador	Err. Est	P(> z)	LV.Est	Todas.Est
M.EA.DISFRUTE~~					
P.EA.DISFRUTE	0.967	0.247	0.000	0.967	0.341
M.EA.COLABORACION~~					
P.EA.COLABORACION	0.731	0.182	0.000	0.731	0.322
P.EA.DISFRUTE~~					
P.RC.AUTONOMIA	-0.435	0.188	0.021	-0.435	-0.250
P.EA.COLABORACION	0.700	0.228	0.002	0.700	0.279
M.EA.DISFRUTE~~					
M.EA.COLABORACION	0.562	0.213	0.008	0.562	0.218
P.EA.COLABORACION	0.586	0.217	0.007	0.586	0.224
M.EA.COLABORACION~~					
SEF.AUTO.REGULACION	0.938	0.615	0.127	0.938	0.113
Crianza_M~~					
Crianza_P	0.782	0.222	0.000	0.496	0.496

Respecto a las covarianzas presentes entre las mediciones (tabla 14) se puede observar por medio del p-valor que la única que no presenta una interacción fuerte son las variables M.EA.COLABORACION con la SEF.AUTO.REGULACION (p-valor=0.127), las demás interacción tienen un buen nivel de significancia por lo que se puede decir que hay correlación entre los diferentes criterios observados.

Tabla 15.

Varianzas

	Estimador	Err. Est	P(> z)	LV.Est	Todas.Est
M.EA.DISFRUTE	2.964	0.359	0.000	2.964	0.704
M.RC.AUTONOMIA	0.713	0.117	0.000	0.713	0.439
M.EA.COLABORACION	2.231	0.259	0.000	2.231	0.821
M.EA.POSITIVO	2.722	0.836	0.001	2.722	0.244
P.EA.DISFRUTE	2.719	0.390	0.000	2.719	0.576
P.RC.AUTONOMIA	1.114	0.182	0.000	1.114	0.473
P.EA.COLABORACION	2.309	0.261	0.000	2.309	0.850
P.COMUNICACION	9.551	5.275	0.070	9.551	0.156
SEF.ACADEMICA	1.953	21.795	0.929	1.953	0.022
SEF.SOCIAL	28.746	4.065	0.000	28.746	0.746
SEF.AUTO.REGULATORIA	31.071	3.527	0.000	31.071	0.919
LOGRO	0.285	0.033	0.000	0.285	0.848
Crianza_M	1.244	0.355	0.000	1.000	1.000
Crianza_P	2.001	0.480	0.000	1.000	1.000
AUTOEFICACIA	82.272	23.739	0.001	0.969	0.969

En la tabla 15 se presentan las varianzas de cada variable dentro del modelo; son aproximaciones cuantificadas de la información que no pueden ser explicadas por el modelo. Tal como se puede observar, la autoeficacia académica (SEF.ACADEMICA) la cual presenta una varianza estandarizada baja (0.022) lo que indica baja dispersión en la información, sin embargo este estimador tiene un nivel de significancia muy bajo, lo cual se observa en su p-valor (0.929).

El p-valor indica la probabilidad de que bajo la hipótesis nula planteada se obtenga un resultado como el observado en la muestra, por lo tanto lo que se espera es que este valor sea lo

más bajo posible, preferiblemente menor a 0.05, para poder estimar con un 5% de error que el parámetro es distinto de 0 en la población.

Medidas de ajuste del modelo de las prácticas negativas de crianza de los dos padres

Como se mencionó anteriormente, el P-valor (Chi-cuadrado) representa la probabilidad de que bajo la hipótesis nula, la cual en este caso es que la matriz de covarianza estimada por el modelo teórico planteado sea igual a la matriz de covarianza de los datos observados en la muestra, se obtenga una estadística como la que se obtuvo. Los estadísticos de bondad de ajuste del modelo son aceptables y confiables, entre ellos la estadística Chi cuadrado, la cual presenta un p-valor de 0.070 indicando que no se rechaza la hipótesis de igualdad de matrices de covarianza, esto se puede observar en la tabla 16.

Tabla 16.

Medida Global de ajuste

ESTIMADOR	MV	ROBUSTO
Prueba estadística de la mínima función	62.986	60.876
Grados de libertad	46	46
P-valor (Chi-cuadrado)	0.049	0.070
Factor de corrección de la escala de Storra-Bentler		1.035

Tabla 17.

Índices de comparación entre modelos simulados

Índices de comparación	MV	ROBUSTO
Índice de ajuste comparativo (CFI)	0.923	0.926
Índice de Tucker – Lewis (TLI)	0.889	0.894

En la tabla 17 se presentan los índices de comparación entre los modelos, esta se compone por los índices de ajuste comparativo (CFI) y de Tucker – Lewis (TLI), en este caso tanto el CFI

(0.926) es bastante cercano a 1, y aunque el TLI (0,894) es un poco menor no deja de ser un valor cercano a 1 para indicar un buen ajuste del modelo.

Tabla 18.

Raíz del error cuadrático medio de aproximación

RAÍZ DEL ERROR CUADRÁTICO MEDIO DE APROXIMACIÓN				
RMSEA		0.048	0.045	
Intervalo de confianza del 90%	0.004	0.075	0.000	0.072
P-valor RMSEA ≤ 0.05		0.526	0.594	

p < 0.05

De acuerdo a lo observado en la tabla 18, el modelo presenta un buen ajuste con un error global bajo teniendo en cuenta que el RMSEA es inferior a 0.05.

Tabla 19.

Error cuadrático medio residual estandarizado

ERROR CUADRÁTICO MEDIO RESIDUAL ESTANDARIZADO		
SRMR	0.056	0.056

Se puede decir que, de acuerdo al valor del SRMR, el modelo presenta un buen ajuste de los residuales estandarizados, pues el valor máximo tolerable es de 0.08 y en este caso se tiene 0.056.

Tabla 20.

Variables Latentes con las escalas que las componen

	Estimado	Err. Est	P(> z)	LV.E	Todas.Es
	r)	st	t
Crianza_M=~					
M.EA.NEGATIVO	-1.000			0.261	-0.218
M.RC.CASTIGO	-2.384	1.212	0.049	0.622	-0.362
M.RC.OBEDIENCIA	3.995	1.917	0.037	-	0.489
				1.042	
M.RC.RACIONAL	5.690	2.733	0.037	-	0.727
				1.484	
Crianza_P=~					
P.RC.OBEDIENCIA	1.000			1.582	0.694
P.RC.CASTIGO	-0.357	0.116	0.002	-	-0.321
				0.564	
P.EA.NEGATIVO	-0.251	0.092	0.007	-	-0.282
				0.396	
P.RC.RACIONAL	0.880	0.202	0.000	1.392	0.613
AUTOEFICACIA=~					
SEF.ACADEMICA	1.000			9.117	0.978
SEF.SOCIAL	0.346	0.100	0.001	3.154	0.508
SEF.AUTO.REGUL	0.175	0.066	0.008	1.591	0.275
ATORIA					

Se puede observar que la mayor carga en el constructo de crianza de la madre está dada por la variable M.RC.RACIONAL (0.727), en el de crianza del padre la mayor carga está dada por la variable P.RC.RACIONAL (0.613) y en el caso de la autoeficacia está dada por la variable SEF.SOCIAL (0.508). Lo anterior se puede verificar con mayor detalle en la tabla 20.

Tabla 21.

Regresiones

	Estimador	Err. Est	P(> z)	LV.Est	Todas.Est
LOGRO~					
Crianza_P	-0.012	0.049	0.806	-0.019	-0.033
AUTOEFICACIA	0.021	0.008	0.007	0.188	0.325
Crianza_M	0.103	0.286	0.718	0.027	0.046
AUTOEFICACIA~					
Crianza_P	-1.919	0.845	0.023	-0.333	-0.333
Crianza_M	-4.955	5.255	0.346	-0.142	-0.142

La variable AUTOEFICACIA es la única variable explicativa sobre el LOGRO cuyo estimador (0.325) es significativo de acuerdo con su p-valor (0.007) en un nivel de confianza del 95%. Por otro lado, al tomar la variable AUTOEFICACIA como variable explicada, la Crianza

Paterna es la variable con estimador significativo (-0.333) teniendo en cuenta su p-valor (0.023). Es decir que, bajo prácticas de crianza negativas, la autoeficacia del estudiante tiene una influencia significativa sobre el resultado de los logros obtenidos por el estudiante, y a su vez las prácticas de crianza negativas por parte del padre tienen una influencia significativa sobre la autoeficacia del estudiante, es importante resaltar que al presentar signo negativo la estimación, cuando menos crianza negativa por parte del padre, mayor autoeficacia por parte del estudiante.

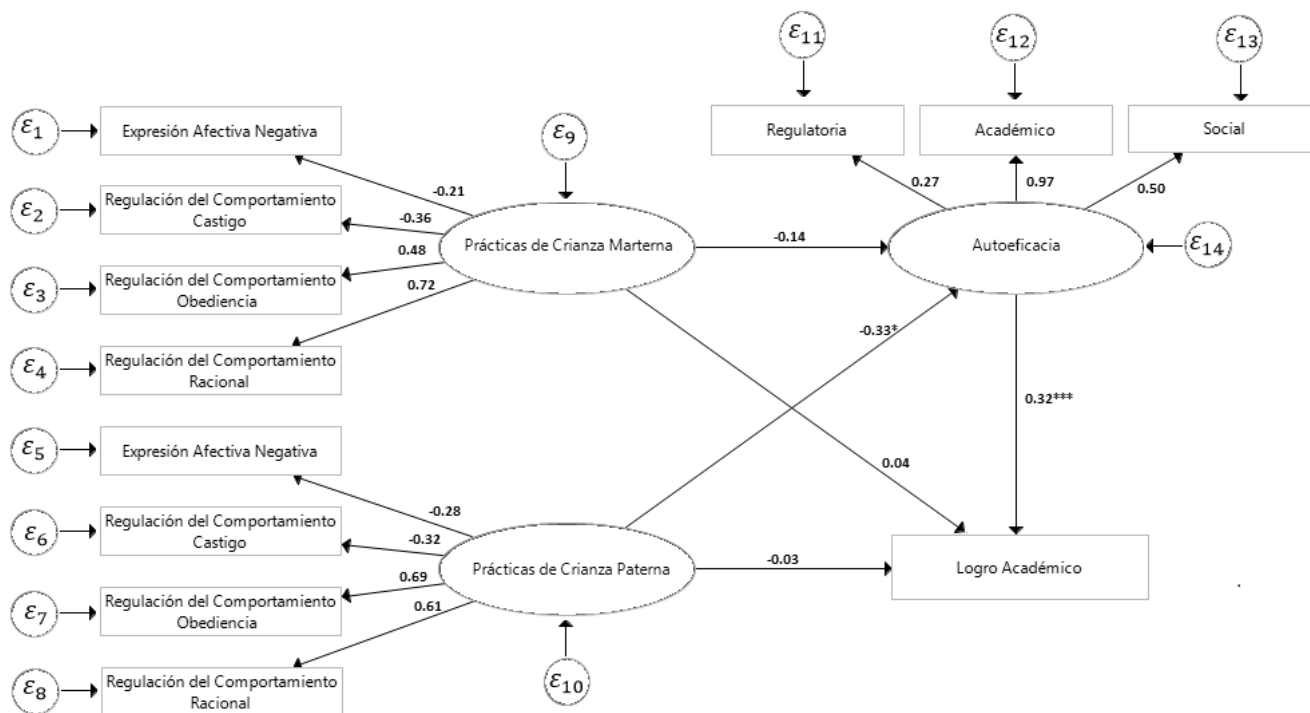


Figura 6. Modelo de ecuaciones estructurales de prácticas negativas de crianza de ambos padres.

En la figura 6 se presenta el modelo de ecuaciones estructurales ajustado a la hipótesis de investigación. Las flechas que se encuentran en la parte central de la figura indican los efectos de las prácticas de crianza tanto en el logro académico como en la autoeficacia de acuerdo con la dirección de las flechas.

La autoeficacia tiene un efecto sobre el logro académico 0.32, lo cual permite afirmar que este efecto es mayor que el efecto de las prácticas de crianza tanto del padre (-0.03) como de la madre (0.04). Además, de acuerdo a lo mencionado anteriormente al observar la tabla 22, solo la estimación de la autoeficacia es significativa. En el caso de la Autoeficacia, se observa que el mayor efecto está dado por la crianza paterna.

Tabla 22.

Covarianzas

	Estimador	Err. Est	P(> z)	LV.Est	Todas.Est
M.RC.CASTIGO~~					
P.RC.CASTIGO	0.771	0.222	0.001	0.771	0.289
P.RC.OBEDIENCIA~~					
SEF.AUTO.REGULACION	-1.630	0.880	0.064	-1.630	-0.179
P.RC.CASTIGO~~					
P.EA.NEGATIVO	0.526	0.185	0.004	0.526	0.235
Crianza_M~~					
Crianza_P	-0.217	0.113	0.055	-0.217	-0.526

Respecto a las covarianzas presentes entre las mediciones (tabla 22) se puede observar por medio del p-valor que todas las variables presentan una interacción fuerte entre ellas, esto dado que tiene un buen nivel de significancia. Por lo tanto, se puede concluir que existe correlación entre los criterios observados.

Tabla 23.

Varianzas

	Estimador	Err. Est	P(> z)	LV.Est	Todas.Est
M.EA.NEGATIVO	1.364	0.156	0.000	1.364	0.952
M.RC.CASTIGO	2.565	0.313	0.000	2.565	0.869
M.RC.OBEDIENCIA	3.454	0.487	0.000	3.454	0.761
M.RC.RACIONAL	1.967	0.600	0.001	1.967	0.472
P.RC.OBEDIENCIA	2.690	0.613	0.000	2.690	0.518
P.RC.CASTIGO	2.771	0.325	0.000	2.771	0.897
P.EA.NEGATIVO	1.816	0.211	0.000	1.816	0.920
P.RC.RACIONAL	3.218	0.553	0.000	3.218	0.624
SEF.ACADEMICA	3.745	21.362	0.861	3.745	0.043
SEF.SOCIAL	28.578	4.081	0.000	28.578	0.742
SEF.AUTO.REGULATORIA	30.995	3.512	0.000	30.995	0.924
LOGRO	0.297	0.034	0.000	0.297	0.883
Crianza_M	0.068	0.061	0.262	1.000	1.000
Crianza_P	2.503	0.723	0.001	1.000	1.000
AUTOEFICACIA	76.367	23.336	0.001	0.919	0.919

En la tabla 22 se presentan las varianzas de cada variable dentro del modelo. Como se puede observar, la autoeficacia académica (SEF.ACADEMICA) presenta una varianza estandarizada baja (0.043) lo que indicaría una baja dispersión en la información, sin embargo este estimador no es significativo dado su p-valor (0.861).

4.3 Análisis de datos Modelo Uniparental (U)

4.3.1 Análisis descriptivo de variables sociodemográficas para el modelo Uniparental

El segundo grupo en que se dividió la muestra se denominó “Modelo Uniparental”, de este grupo hicieron parte los padres o madres que para un estudiante diligenciaron el cuestionario de Prácticas de Crianza, este grupo estuvo conformado por 18 padres y 85 madres distribuidos así por sexo y edad.

Tabla 24.

Edad del padre o madre

Rango de edad	Frecuencia	%
26 – 30	1	1
31 – 35	23	22
36 – 40	33	32
41 – 45	14	14
46 – 50	14	14
51 – 55	10	10
56 – 60	4	4
61 – 65	3	3
66 – 70	1	1
Total	103	100

En la tabla 24, referente a la distribución de los padres, se agruparon padres y madres, según su edad, se observa que la mayoría de los padres se encontraban entre los 36 y 40 años.

Tabla 25.

Número y porcentaje de estudiantes según grado

Grado	N	%
Octavo	18	17
Noveno	29	28
Decimo	56	54
Total	103	100

A su vez la muestra estuvo conformada por 103 estudiantes pertenecientes a los grados octavo (17%), noveno (28%) y decimo (54%).

Tabla 26.

Número y porcentaje de estudiantes según edad

Edad	N	%
13	13	13
14	29	28
15	36	35
16	17	17
17	8	8
Total	103	100

Se puede observar que el rango de edad en el cual se encontraban los estudiantes al momento del estudio oscilaba entre 13 y 17 años. El porcentaje más alto (35%) estaban en la edad de 15 años, mientras que los más bajos (8%) estaban en la edad de 17 años.

Tabla 27.

Número y porcentaje de estudiantes por grado según sexo

Grado	Hombre		Mujer		Total
	N	%	N	%	
Octavo	13	72	5	28	18
Noveno	12	41	17	59	29
Décimo	28	50	28	50	56
Total	53		50		103

La distribución de la muestra según el sexo se encuentra con mayor participación los hombres (N=53) con un 51%, mientras que las mujeres se encuentran un poco por debajo de este con un 49% (N=50), lo cual se puede observar en la siguiente tabla.

4.3.2 Análisis de Componentes Principales (ACP)

Bajo los mismos presupuestos del modelo de ambos padres, a continuación se presenta el círculo de correlación para el modelo Uniparental.

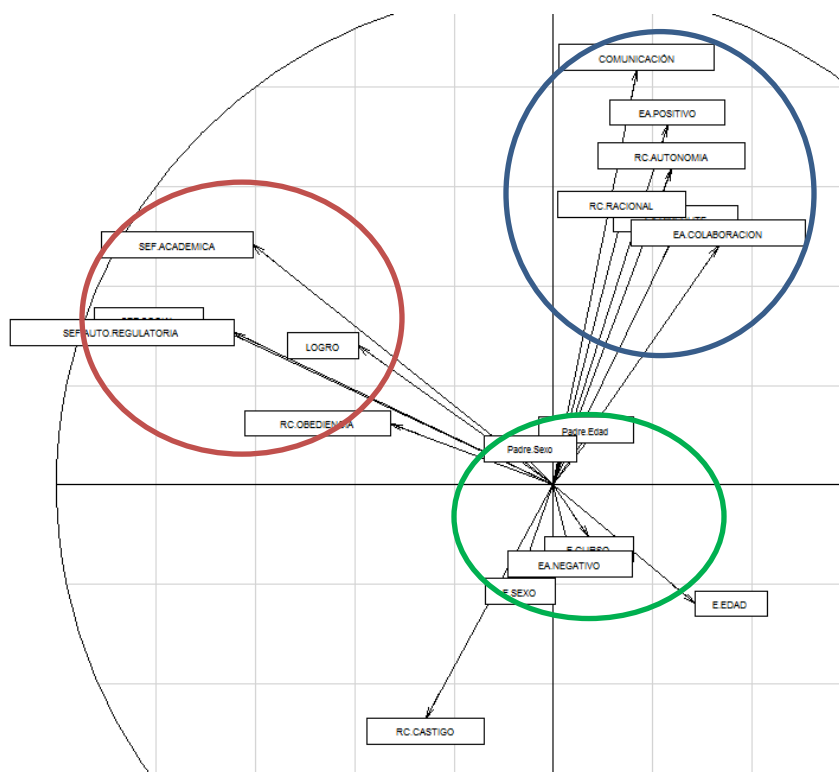


Figura 7. Círculo de correlaciones

En la figura 4 se puede ver la representación gráfica de las variables sobre un círculo de centro 0 y radio 1. El eje x recoge la mayoría de la inercia (18%), mientras que el eje y, o segundo eje factorial, recoge el (11%). Teniendo en cuenta el gráfico y lo mencionado anteriormente, se pueden ver dos grupos de variables importantes:

1. Tal como se destaca con el óvalo rojo, las variables que se agruparon fueron Autoeficacia Académica (SEF.ACADEMICA); Autoeficacia Auto regulatoria (SEF.AUTO.REGULATORIA); Autoeficacia Social (SEF.SOCIAL); Logro (LOGRO); RC.OBEDIENCIA. Esto se puede observar en la siguiente matriz:

Tabla 28.

Matriz de correlaciones Autoeficacia del estudiante

	Logro	RC.OBEDIENCIA	SEF.ACADÉMICA	SEF.SOCIAL	SEF.AUTO.REGULATORIA
Logro	1				
RC.OBEDIENCIA	-0.022	1			
SEF.ACADÉMICA	0.350	0.062	1		
SEF.SOCIAL	0.069	0.207	**0.559	1	
SEF.AUTO.REGULATORIA	0.315	0.170	0.389	0.448	1

*0 a 0,3 (valor absoluto): correlación débil; **0,3 a 0,7 (valor absoluto): correlación moderada;

***0,7 a 1 (valor absoluto): correlación fuerte

Entre este grupo, existe una correlación moderada entre las variables que la componen, las cuales son: LOGRO y SEF.ACADÉMICA (0,350) y entre LOGRO y SEF.AUTO.REGULATORIA (0.315), estas tienen una buena representación en el plano y por ello se presenta una buena relación entre ellas. Además, también se presenta correlación entre SEF.ACADÉMICA y SEF.SOCIAL (0,559) y entre SEF.ACADÉMICA y SEF.AUTO.REGULATORIA (0.389).

Es importante resaltar que, aunque en el círculo de correlaciones la variable RC.OBEDIENCIA aparece con una correlación con las variables de este grupo, dicha correlación es débil de acuerdo con la tabla 27.

2. Con el óvalo azul se destaca la segunda agrupación de variables, Comunicación (COMUNICACION); Expresión de afecto positivo (EA.POSITIVO), estas dos variables presentan una fuerte correlación (0,834); también se presenta una correlación relativamente fuerte entre COMUNICACION y la variable Regulación del comportamiento por autonomía (RC.AUTONOMIA) (0,552); y de esta última con la

variable EA.POSITIVO (0,499); la variable Expresión de afecto en disfrute (EA.DISFRUTE) presenta una correlación moderada con la variable M.COMUNICACION (0.351); La variable expresión de afecto en colaboración (EA.COLABORACION) y la variable EA.DISFRUTE presentan una correlación moderada (0.443); lo que se puede observar en este grupo de variables es que cuando existe comunicación también se puede encontrar que hay expresiones de afecto positivas.

Tabla 29:

Matriz de correlaciones Crianza

	COMUNICACION	EA.POSITIVO	EA.DISFRUTE	EA.COLABORACION	RC.AUTONOMIA	RC.RACIONAL
COMUNICACION	1					
EA.POSITIVO	***0,834	1				
EA.DISFRUTE	0,351	0,260	1			
EA.COLABORACION	0,274	0,159	0,443	1		
RC.AUTONOMIA	**0,552	**0,499	0,213	0,229	1	
RC.RACIONAL	0,361	0,195	0,253	0,293	0,287	1

*0 a 0,3 (valor absoluto): correlación débil; **0,3 a 0,7 (valor absoluto): correlación moderada; ***0,7 a 1 (valor absoluto): correlación fuerte

3. En verde se resalta que hay algunas variables cuya contribución en el plano factorial es muy baja y no presentan un grado de correlación aceptable con las demás variables, tales como lo son la expresión de afecto negativo (EA.NEGATIVO), el sexo del estudiante (E.SEXO), la edad del estudiante (E.EDAD), el curso del estudiante (E.CURSO) y la edad y sexo del padre (Padre. Sexo y Padre. Edad respectivamente).

Así mismo, se debe mencionar la variable de regulación del comportamiento por medio del castigo (RC.CASTIGO), la cual está en dirección opuesta a las variables de crianza mencionadas en el grupo 2, lo cual podría indicar una correlación negativa, al revisar la matriz de correlaciones se encuentra una correlación negativa entre esta variable y R.C. CASTICO y la variable EA.COLABORACION (-0.343)

4.3.3 Modelos de ecuaciones estructurales (Structural Equation Modeling, SEM)

Al igual que los modelos estimados para ambos padres, en este caso también se corregirán las medidas de ajuste del modelo con el factor escalado de Satorra – Bentler.

Para la estimación del modelo se utilizò el método de máxima verosimilitud.

Según los datos recolectados en la muestra, se procura evidenciar el modelo propuesto, teniendo en cuenta las medidas de ajuste absolutas y globales por medio del estadístico Chi cuadrado.

Tabla 30.

Medida Global de ajuste

ESTIMADOR	MV	ROBUSTO
Prueba estadística de la mínima función	47.525	49.221
Grados de libertad	37	37
P-valor (Chi-cuadrado)	0.115	0,086
Factor de corrección de la escala de Storra-Bentler		0.996

En la tabla 30, se puede observar que el P-valor (Chi-cuadrado) es mayor a 0.05 (0.086) por lo cual se puede decir que los estadísticos de bondad de ajuste del modelo son aceptables y confiables, por lo que no se rechaza la hipótesis de igualdad de matrices de covarianza.

Tabla 31.

Índices de comparación entre modelos simulados

Índices de comparación	MV	ROBUSTO
Índice de ajuste comparativo (CFI)	0.933	0.922
Índice de Tucker – Lewis (TLI)	0.900	0.885

En la tabla 31 se presentan los índices de ajuste comparativo (CFI) y de Tucker – Lewis (TLI), teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, existe un buen ajuste del modelo dado que estos índices son bastante cercanos a 1 (CFI=0.922 y TLI=0.885).

Tabla 32.

Raíz del error cuadrático medio de aproximación

RAÍZ DEL ERROR CUADRATICO MEDIO DE APROXIMACIÓN				
RMSEA		0.053	0.057	
Intervalo de confianza del 90%	0.000	0.092	0.000	0.096
P-valor RMSEA ≤ 0.05		0.434	0.374	

Teniendo en cuenta que valores del RMSEA por encima de 0.05 y debajo de 0.08 indican un ajuste adecuado del modelo, y con la información contenida en la tabla 32 (RMSEA=0.057), el modelo aquí presentado presenta un ajuste adecuado con un error global bajo.

Tabla 33.

Error cuadrático medio residual estandarizado

ERROR CUADRATICO MEDIO RESIDUAL ESTANDARIZADO		
SRMR	0.060	0.060

Con la información contenida en la tabla 33 se puede decir que existe un buen ajuste de los residuales del modelo planteado, pues si valor se encuentra por debajo de 0.08

Tabla 34.

Variables Latentes con las escalas que las componen

	Estima dor	Err. Est	P(> z)	LV. Est	Todas. Est
Crianza_ =~					
EA.NEGATIVO	-1.000			0.45 3	-0.356
EA.DISFRUTE	2.385	1.087	0.028	- 1.08 0	0.565
EA.COLABORA CION	2.076	0.782	0.017	- 0.94 0	0.630
RC.AUTONOMI A	1.089	0.513	0.034	- 0.49 3	0.416
RC.OBEDIENCI A	-0.189	0.565	0.739	0.08 5	-0.040
RC.RACIONAL	2.442	1.066	0.022	- 1.10 6	0.578
RC.CASTIGO	-1.522	0.723	0.035	0.68 9	-0.408
AUTOEFICACIA =~					
SEF.ACADEMIC A	1.000			7.71 6	0.832
SEF.SOCIAL	0.514	0.107	0.000	3.96 9	0.652
SEF.AUTO.REG ULATORIA	0.394	0.092	0.000	3.04 3	0.528

Para observar la carga que tiene cada variable sobre su respectivo constructo se puede mirar la Tabla 34. Las estimaciones de las variables ES.NEGATIVO y SEF.ACADEMICA se fijan en -1 y 1 respectivamente, para poder tener valores iniciales de estimación del modelo y poder hacer el proceso de máxima verosimilitud. Se puede observar que la mayor carga en el constructo de crianza es la expresión de afecto por colaboración y en el de autoeficacia la da la variable SEF.SOCIAL. Se puede observar además que todas las estimaciones son significativas menos RC.OBEDIENCIA.

Tabla 35.

Regresiones

Regresiones	Estimador	Err. Est	Z-Valor	P(> z)	LV.Est	Todas.Est
LOGRO~						
Crianza	-0.035	0.122	-0.283	0.777	-0.016	-0.033
AUTOEFICACIA	0.022	0.007	3.053	0.002	0.173	0.364
AUTOEFICACIA~						
Crianza	-4.375	2.787	-1.570	0.116	-0.257	-0.257

En la tabla 35 se puede observar que la autoeficacia es la variable explicativa cuyo estimador es significativo sobre la variable explicada LOGRO (con un p-valor de 0.002), mientras que la variable Crianza no lo es (p-valor=0.777), por otro lado, se puede ver que en la regresión donde la variable explicada es la AUTOEFICACIA, el estimador de la variable explicativa Crianza no es significativa (p-valor=0.116).

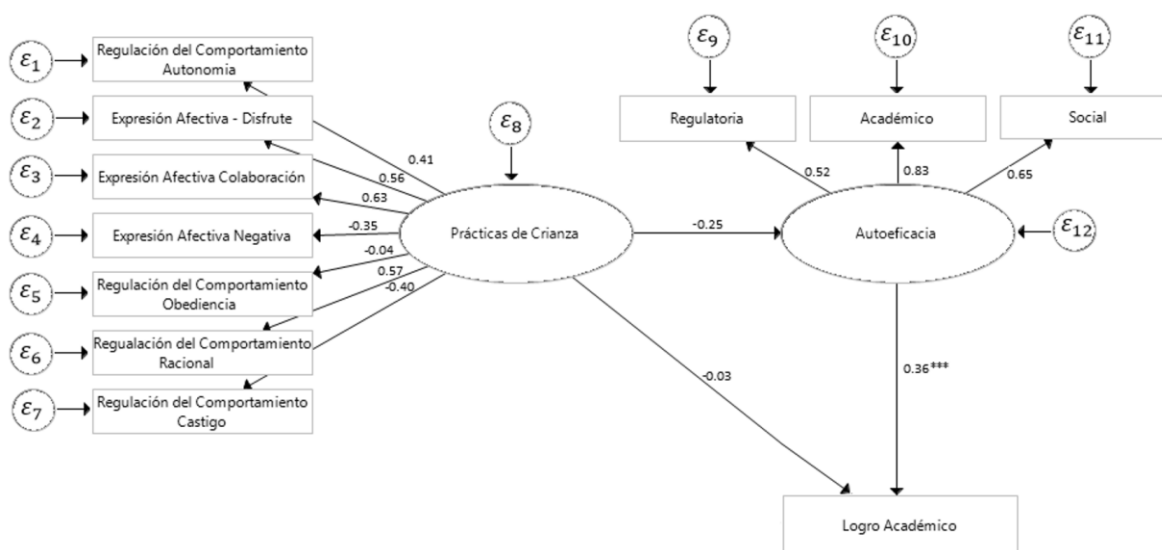


Figura 8. Modelo de ecuaciones estructurales de prácticas de crianza Uniparental.

En la figura 8 se presenta el modelo de ecuaciones estructurales ajustado a la hipótesis de investigación. Las variables latentes se encuentran representadas en óvalos, mientras que las variables observadas se evidencian en rectángulos. Dado que es imposible medir con total exactitud las variables observadas y las no observadas, se presentan errores de medición, los cuales están representados en círculos pequeños. Las flechas que se encuentran en la parte central de la figura indican los efectos de las prácticas de crianza tanto en el logro académico como en la autoeficacia de acuerdo con la dirección de las flechas.

La autoeficacia tiene un efecto sobre el logro académico 0.36, lo cual permite afirmar que este efecto es mayor que el efecto de las prácticas de crianza (-0.03).

Tabla 36.

Covarianzas

	Estimador	Err. Est	P(> z)	LV.Est	Todas.Est
EA.DISFRUTE~~					
RC.OBEDIENCIA	-1.003	0.382	0.009	-1.003	-0.299
EA.NEGATIVO~~					
EA.DISFRUTE	0.603	0.234	0.010	0.603	0.322
EA.COLABORACION	0.274	0.193	0.155	0.274	0.199
RC.CASTIGO ~~					
LOGRO	0.181	0.073	0.013	0.181	0.265
RC.OBEDIENCIA~~					
SEF.SOCIAL	2.042	1.032	0.048	2.042	0.208

Respecto a las covarianzas presentes entre las mediciones en la tabla 36, se puede observar por medio del p-valor que la única que no presenta una interacción fuerte son las variables EA.NEGATIVO con la EA.COLABORACION (p-valor=0.155), las demás interacciones tienen un buen nivel de significancia por lo que se puede decir que hay correlación entre los diferentes criterios observados.

Tabla 37.

Covarianzas

	Estimador	Err. Est	P(> z)	LV.Est	Todas.Est
EA.NEGATIVO	1.412	0.226	0.000	1.412	0.873
EA.DISFRUTE	2.485	0.446	0.000	2.485	0.681
EA.COLABORACION	1.345	0.275	0.000	1.345	0.604
RC.AUTONOMIA	1.163	0.176	0.000	1.163	0.827
RC.OBEDIENCIA	4.522	0.629	0.000	4.522	0.998
RC.RACIONAL	2.432	0.426	0.000	2.432	0.665
RC.CASTIGO	2.385	0.359	0.000	2.385	0.834
SEF.ACADEMICA	26.440	11.086	0.017	26.440	0.308
SEF.SOCIAL	21.340	4.141	0.000	21.340	0.575
SEF.AUTO.REGULACION	23.932	3.813	0.000	23.932	0.721
LOGRO	0.196	0.029	0.000	0.196	0.861
CRIANZA	0.205	0.157	0.191	1.000	1.000
AUTOEFICACIA	55.611	14.884	0.000	0.934	0.934

En la tabla 37 se presentan las varianzas de cada variable dentro del modelo; son aproximaciones cuantificadas de la información que no puede ser explicada por el modelo. Como se puede observar, el logro académico (LOGRO) presenta una varianza baja (0.196) lo que indica baja dispersión en la información.

CAPITULO 5: DISCUSIÓN

La finalidad de este estudio consistió en establecer la relación entre las prácticas de crianza, la autoeficacia y el logro académico en una muestra de padres e hijos pertenecientes a un colegio público de Bogotá de los estrados dos y tres. A partir de los resultados que se presentan en el capítulo anterior, se puede evidenciar la existencia de una correlación moderada (0.32) entre las prácticas de crianza (comunicación, expresión de afecto, regulación del

comportamiento) y el logro académico. Esta correlación estuvo mediada por la influencia de la variable autoeficacia la cual incrementó el efecto de las prácticas de crianza sobre el logro. En consecuencia, la autoeficacia aporta en la explicación del logro académico y se aceptan las hipótesis planteadas para este estudio. En este apartado se analizan los resultados presentados en el capítulo anterior, a la luz de las discusiones teóricas que implican las tres variables de interés.

Frente a los resultados obtenidos es importante destacar la importancia de la variable mediadora autoeficacia y su poder predictor de resultados comportamentales, afectivos y de afrontamiento (Lightsey, Maxwell, Nash, Rarey y McKinney, 2011). Pastorelli, et al. (2001), para la presente investigación, la tres subescalas de autoeficacia se asociaron positivamente con el logro académico, lo cual informa sobre la capacidad percibida de los adolescente para ejercer control sobre sus vidas en varios dominios (Caprara et al. 2013). En el caso del contexto educativo, existe alta demanda hacia niños y adolescentes por exteriorizar competencias en los dominios social, académico y de regulación emocional. Estudios como el presente, ubican a la autoeficacia como variable pertinente en la comprensión del éxito o fracaso académico y el rol de los padres en dicho proceso. En concreto, para el contexto de nuestros resultados, la autoeficacia solamente se asoció positivamente con las prácticas maternas, lo cual implica nuevos cuestionamientos en cuanto al rol diferenciador de padres y madres de adolescentes en contextos socioeconómicos bajos.

Análisis de Componentes Principales para ambos padres

De manera más específica, al combinar las tres variables (crianza, autoeficacia y logro), la primera relación que se destacó fue la asociación entre la crianza materna y logro académico ya que tiene un parámetro positivo (para este caso el nivel de significancia fue del 90%) y contrasta

con los resultados que se obtuvieron para prácticas negativas de crianza, en los cuales no fueron significativos, ni para madre ni para padre y en el caso del padre fue negativa la relación. Así la direccionalidad positiva y el nivel de significancia aunque fue baja, sugiere una influencia diferente de las prácticas maternas con respecto a las paternas. Este hallazgo se apoya en trabajos previos en los que se vincula el involucramiento materno como un predictor del éxito escolar en adolescentes (Matejevic, Jovanovic y Jovanovic, 2014).

Ahora bien, las variables *comunicación* de la madre y *expresión de afecto positivo* presentaron una fuerte correlación (0.88), pero fue más fuerte en el caso de los padres (0.91); también la *regulación del comportamiento por autonomía* en madres (0.65) y en padres (0.66) fue muy cercana. Así mismo, se encontraron asociaciones para ambos padres en *expresión de afecto positivo* con *colaboración* y *disfrute*. Al mismo tiempo los resultados en la muestra resaltan con mayor nivel de significancia, las prácticas de crianza de mayor interés investigativo en la adolescencia, como es el caso de la *comunicación*, teniendo en cuenta que se ha demostrado cómo la buena comunicación entre padres e hijos en este ciclo de la vida incrementa la percepción de cohesión familiar, la satisfacción familiar e intimidad. Del mismo modo, la comunicación se relacionó con alta autoestima, mayor bienestar y estrategias de afrontamiento más positivas (Richardson, 2004).

En esta misma dirección Aguirre (2013) argumenta que “la comunicación efectiva y abierta en las relaciones parentales, da lugar a relaciones sustentadas en la confianza, la seguridad y el soporte emocional, por lo que se constituye en un factor predictor del comportamiento prosocial de los niños y los adolescentes, dado que induce a la convivencia y participación social armónica, y al desarrollo de habilidades para iniciar nuevas relaciones y

conservarla previamente establecidas” (p.130). En contraste, las prácticas de crianza inadecuadas podrían ser factores de riesgo para problemas cognitivos o socio afectivos. (Manrique, Ghesquière y Van Leeuwen, 2014).

A su vez, según se señaló en el revisión teórica, otra variable central en la adolescencia es *la autonomía*, puesto que los conflictos en esta edad por lo general están relacionados con la búsqueda creciente de autonomía por parte del adolescente (Pérez y Alvarado, 2015; Rabinowitz, Osigwe, Drabick, y Reynolds, 2016). También (Lippold, et al. 2016) señala que en la adolescencia tardía las relaciones entre padres e hijos evolucionan en formas que permiten al joven el ejercicio su propio criterio.

A su vez, las tres subescalas de la autoeficacia se correlacionaron con el logro académico y *la expresión negativa del afecto* se relacionó con *castigo* en los padres. Aunque esta relación fue moderada (0.31) puede llegar a ser controversial y pone de manifiesto las particularidades de género en las prácticas de crianza, puesto que para el caso de las madres no hubo asociación con el castigo. En efecto, como se presentó en el capítulo dos hay evidencia investigativa que muestra como las prácticas de crianza negativas en las cuales se encuentra el control coercitivo de los padres, se ha vinculado con mala conducta, problemas externalizantes y problemas en la escuela (Ebere, Nwakaego, Chinweike, 2015; Manrique, Ghesquière, Van Leeuwen, 2014; Schofield, et al 2012; Lippold, et al., 2016; Rabinowitz, et al., 2016 Rodríguez et al. 2015; Andrade, et al. 2012; Spera, 2005) para este estudio es de importancia destacar cómo la asociación entre expresión de afecto y castigo en los padres se presentó cuando se combinaron las prácticas de crianza con variables de connotación positiva como la autoeficacia y el logro.

Con respecto al género de los padres los resultados que se presentan en el capítulo cuatro aportan en la diferenciación de los roles de los padres en la crianza. Sobre este aspecto Kim y Hill (2015) subrayan que falta mayor atención hacia el papel diferenciador de los padres en la literatura sobre involucramiento, si se parte de concebir que los padres se complementan tanto en la crianza como en la búsqueda del logro académico, de modo que sus prácticas no necesariamente serán iguales.

Implicaciones para el Modelo “Ambos padres/ prácticas positivas de crianza”

Para Madres y padres respectivamente todas las relaciones fueron significativas: expresión afectiva positiva ($r=0.86, 0.91$); regulación del comportamiento autonomía ($0.74, 0.72$) expresión afectiva disfrute ($0.54, 0.65$); y expresión afectiva colaboración (0.43 y 0.72). Tanto padres como madres sostienen expresiones afectivas con sus hijos, en el caso del padre es más fuerte la expresión afectiva. Este resultado podría relacionarse con los cambios en las expectativas de los padres por alcanzar las metas académicas (Widel, 2014). Con referencia a este aspecto, Park y Halloway (2013) consideran que la participación de los padres disminuye desde la escuela primaria hasta la secundaria y las expectativas de los padres se transforman en nuevas formas de relación, lo cual en parte podría explicar por qué las asociaciones entre prácticas y logro no son altas en los resultados, puesto que la literatura previa sugiere que los padres en gran medida se concentran en otras necesidades de sus hijos adolescentes (más allá de las obligaciones escolares) entre ellas podría estar la preocupación por mantener la comunicación con sus hijos y los esfuerzos por propender espacios de autonomía.

Implicaciones para el Modelo: “Ambos padres/ prácticas negativas de crianza”

Para las prácticas de crianza negativas se incluyen las variables: expresión afectiva negativa, regulación del comportamiento castigo, regulación el comportamiento obediencia y

regulación del comportamiento racional. En este grupo de variables latentes se incluyó la variable regulación del comportamiento racional que no tiene una connotación negativa en su conceptualización. Esta inclusión se realizó con el fin de tener una base de comparación que permite estimar todo el modelo de análisis y con ello obtener los mejores resultados posibles. Además, porque la variable fue muy bien aceptada por el modelo y permitió simplificar un fenómeno bastante complejo como es la crianza.

Para el grupo de variables del modelo “prácticas negativas” para ambos padres se obtuvo: para madres (-0.21) y padres (-0.28): Expresión afectiva negativa y para Regulación del Comportamiento Castigo (-0.36) para madres y (-0.32) para padres. En este sentido las dos variables tienen orientación negativa y fueron muy cercanas en su tamaño. Esta cercanía en los resultados informa sobre cierto acuerdo entre padres y madres sobre el impacto negativo del castigo y la expresión negativa de afecto en la crianza. En cambio para las variables latentes “obediencia y comportamiento racional” (0.48; 0.72 para madres y 0,69; 0,61 para padres) aunque hacen parte del modelo “prácticas negativas de crianza” los ítems relacionados a estas variables no fueron valorados como aspectos negativos en la crianza.

Por su parte las variables Regulación del Comportamiento obediencia, es más marcada en el caso del padre (0.69) que en el de la madre (0.48), Tal vez esto pueda dar cuenta del valor de la obediencia hacia la figura paterna como algo necesario y bien valorado en el contexto de la muestra, tal como lo explica Aguirre, (2002) las creencias sobre la crianza son consensuadas y compartidas y se hacen tradición como la manera válida de actuar por los miembro de un grupo. Por su parte para las madres, la correlación más alta se halló para la variable Regulación del comportamiento Racional (0.72), por lo que en sus prácticas de crianza serían más valoradas las prácticas inductivas para lograr cambios en el comportamiento de sus hijos adolescentes.

En este punto, es necesario hacer alusión a la forma como algunos autores se refieren a la complejidad en las prácticas de crianza. Chao y Tseng (2002) y Li et al. (2010) “han sostenido que incluso la crianza muy controladora puede ser percibida como evidencia de preocupación y cariño en China y esta combinación no se ajusta eficientemente en las categorías de Baumrid de estilo de crianza” (citados en Newman, Gozu, Guan, Lee, Li y Sasaki, 2015, p. 281).

Habría que decir también que estos autores advierten sobre los riesgos de hacer generalizaciones que pueden resultar no del todo acertadas para comprender ciertos grupos sociales, por el afán de ubicarlos en una categoría de análisis preestablecida. Desde esta perspectiva es comprensible que para la muestra de este estudio coexistan altas expresiones de afecto y comunicación con expresiones afectivas negativas y de regulación negativa o prácticas arraigadas a la tradición.

Asimismo, dicha advertencia resulta de gran utilidad para quienes estudian la crianza, pero sobre todo para aclarar que la separación entre prácticas positivas y negativas es un ejercicio académico que sintetiza en modelos probables de complejas dinámicas de sentido.

Análisis de Componentes Principales para el modelo “Uniparental”

Para este modelo no se distinguió entre padres (N=18) y madres (N=85) para hacer los análisis, en general las variables se asociaron en forma similar al modelo “Ambos padres”. Por ende, también se destacaron las asociaciones entre las tres escalas de autoeficacia y el logro académico. Asimismo, las variables comunicación con expresión positiva del afecto (0.83) regulación del comportamiento autonomía (0.55). Así mismo, se presentó una asociación diferente entre las variables latentes *comunicación*, *expresión de afecto colaboración* y *disfrute* (0.44).

Vale la pena reflexionar sobre la asociación positiva entre las variable colaboración, comunicación y disfrute porque si se compara con la asociación más destacada en el análisis de ecuaciones estructurales para este grupo, también resultó ser la variable colaboración.

La fuerza de la variable colaboración en los análisis podría obedecer hasta cierto punto a una característica propia de las familias con un solo progenitor o cuidador, de acuerdo con Cuevas (2003) las familias monoparentales muestran cierta autosuficiencia, en donde quien las dirige necesita involucrarse en la esfera laboral para su sostén material, por lo tanto, requiere mayor participación al interior de la misma. Sin embargo este aspecto no es concluyente para este estudio por la forma en que se tomaron los datos. No obstante, que haya 85 mujeres frente a 18 hombres deja abierta la pregunta acerca de si se trata de madres solteras y de una minoría de padres solteros.

Implicaciones para el Modelo Uniparental

De acuerdo con los datos, es claro que para este modelo el constructo prácticas de crianza está más representado por los parámetros de carácter negativo, lo cual podría hablar de situaciones más complejas en este modelo que el de “ambos padres”. La variables que privilegió en modelo fueron: regulación del comportamiento autonomía, expresión afectiva disfrute, expresión afectiva colaboración (0.61) siendo la más alta, como se mencionó para el análisis de componentes, de manera que podría este grupo estar conformado por familia en donde se requiere de parte de los hijos un nivel de apoyo más marcado que en las familias donde están los dos padres.

Ahora bien, las variables con orientación negativa fueron (-0,40) para castigo, (-0.35) para expresión negativa del afecto y obediencia (-0,04), a diferencia el grupo del modelo ambos

padres, la obediencia tiene una connotación más negativa hacia la crianza en el modelo uniparental. Y la regulación del comportamiento racional es mas baja (0.57) que para el modelo ambos padres, teniendo en cuenta que este grupo está formado principalmente por mujeres, en contraste con el resultados para las madres del modelo “ambos padres” el cual fue (0,72) lo cual sugiere diferencias en las prácticas de crianza entre el mismo género, según las circunstancias en que ejerzan la crianza.

Así mismo, como resultados destacados se obtuvieron las correlaciones más bajas para el modelo de análisis de ambos padres en la subescala de autoeficacia auto regulatoria para prácticas positivas (0.28) y para prácticas negativas (0.27). A diferencia del resultado de la misma escala en el modelo uniparental, el cual fue (0.52). Este resultado también da cuenta de diferencias en el análisis de las prácticas de crianza cuando se incluyen en forma simultánea las respuestas de padres y madres o cuando se analizan solamente las de uno.

Si se parte de la definición de la subescala autorregulatoria la cual mide la capacidad de los niños y adolescentes para resistir la presión de participar en actividades de alto riesgo y en actividades transgresoras que pueden involucrarlos en problemas, se puede concluir que existen cambios en las percepciones de las creencias de los adolescentes en cuando a su capacidad de ejercer control sobre sus pensamientos y acciones con relación a las prácticas de crianza. Además, el resultado obtenido para la sub escala autorregulatoria en el modelo uniparental, sugiere la presencia de mayor manejo de las emociones cuando se asocia a uno de los dos padres.

Así mismo los estudios más recientes sobre autoeficacia emocional señalan cómo las creencias sobre la capacidad de manejar y modular la expresión de afecto negativo y de

experimentar y expresar apropiadamente el afecto positivo, son especialmente necesarias en situaciones desafiantes y novedosas (Caprara, 2008, citado en Milioni, et al., 2015). De modo que sí la autoeficacia da cuenta del logro académico, al mismo tiempo el estudio de dicha variable es relevante porque implica el manejo de emociones negativas y positivas en la adolescencia. Teniendo en cuenta que en estas edades los cambios emocionales requieren respuestas a eventos frustrantes o adversos que eviten sentirse abrumado por emociones como la ira, la irritación, el abatimiento y el desánimo (Caprara, 2008 citado en Lightsey, et al. 2011 y Milioni, et al., 2015). En suma, el logro académico no se limita a los resultados si no a los procesos mediacionales que permiten a los sujetos regularse a nivel individual y colectivo. Es por estos procesos que es importante el estudio de la variable autoeficacia.

Consideraciones para el contexto educativo

Es oportuno divulgar este tipo de investigaciones en las comunidades donde fueron pensadas y desarrolladas, como una forma de retribuir a las instituciones educativas participantes, especialmente a las familias que conformaron las muestras. De esta manera podría propiciarse la reflexión entre padres e hijos acerca de la crianza y las necesidades propias de una edad tan compleja como es la adolescencia.

Además, dar a conocer los documentos finales de investigación es una forma de mantener la comunicación abierta entre la investigación y la escuela; en la medida que los docentes, directivos, psicólogos educativos estarían en la posibilidad de ampliar su conocimiento sobre las relaciones entre padres e hijos y dirigir este conocimiento a enriquecer sus interacciones y generar propuestas psicopedagógicas situadas en las necesidades de sus contextos.

Por otro lado, centrarse en el rendimiento académico en la escuela implica comprender que existen variables que median en el complejo proceso del aprendizaje. (En nuestro caso se abordaron solamente la autoeficacia y las prácticas de crianza como parte de un repertorio más amplio). De modo que sí se acepta dicha complejidad del aprendizaje, implica relacionar los hallazgos de esta investigación con algunos de los fines de la educación en Colombia (Ley General de Educación, 1994) como son la formación integral y la formación democrática de los sujetos. Por un lado porque la autoeficacia concede un valor relevante a las creencias de los sujetos sobre su capacidad para alcanzar las metas que se proponen y por el otro, porque los padres juegan un rol de gran importancia en la formación, expresión y mantenimiento de las creencias de logro.

En consecuencia es posible pensar la escuela más allá de los resultados cuantitativos en las diferentes disciplinas académicas, se puede concebir como el escenario para desarrollar logros académicos, habilidades sociales, expresión y control de las emociones como dominios de la autoeficacia. De allí que los currículos deben trascender lo académico si se está en busca de la integralidad en la escuela.

No obstante, si los padres y docentes han contribuido a que niños y adolescentes no confíen en su capacidad para alcanzar sus metas y que emitan juicios negativos sobre sus capacidades académicas, emocionales y sociales, este tipo de investigación es una oportunidad para comprender que los esfuerzos educativos pueden enfocarse hacia el aumento de los sentimientos de autovaloración y competencia de los estudiantes. (Contreras, Espinosa, Esguerra, Haikal, Polanía y Rodríguez 2005)

Por último, este trabajo proporciona herramientas para familiarizar a los contextos educativos sobre las ventajas y desventajas de las prácticas positivas y negativas de crianza, de

forma que se podrían abrir espacios para pensar y proponer en un tema que ha sido de relevancia en la tradición investigativa sobre participación de los padres y logro escolar.

Conclusiones

Este trabajo contribuye en la diferenciación de género de los padres de hijos adolescentes en sus prácticas de crianza. A su vez se incluyen en la muestra un número significativo de padres, lo cual es un aporte en la tradición investigativa en crianza, teniendo en cuenta la frecuencia de estudios de crianza en los que se privilegian las muestras de madres.

La variable autoeficacia, sobre todo en las escala autoregulatoria y social aportan en el entendimiento de los cambios emocionales que experimentan los jóvenes adolescentes, por lo tanto su estudio puede contribuir en la explicación del logro académico en un período crítico de formación escolar. Sería substancial implementar el estudio de la variable autoeficacia en otras edades, con el fin poner a prueba si se presentan cambios significativos en distintos momentos del ciclo vital.

Es de relevancia académica profundizar en la investigación sobre las prácticas de crianza de las familias unparentales, ya que como lo sugieren los resultados de este estudio existen dinámicas propias en cada relación y podrían proporcionar mayores herramientas en la forma como cada una de estas relaciones familiares afecta el logro académico.

Las variables de crianza como la comunicación, la autonomía, la obediencia, el castigo, y la regulación racional del comportamiento influyen en forma significativa en la relación entre padres y madres de la comunidad estudiada, lo cual no necesariamente implica que estos resultados sean generalizables a otras instituciones educativas, sin embargo sí están informando la manera en que las prácticas de crianza se direccionan en un grupo social específico.

A partir de lo mencionado en la discusión, la autoeficacia es una variable mediadora que contribuye en la comprensión tanto del logro académico como de las prácticas de crianza en la adolescencia, sería interesante profundizar en esta variable en los estudios de crianza con otros estratos socioeconómicos con el fin de establecer una mirada más completa de las relaciones entre las tres variables.

Así mismo es importante señalar como una limitación del estudio que sólo se contó con el auto reporte de padres y adolescentes por lo que su alcance está restringido a este grupo de datos. Además, la variable grado académico no se exploró en este estudio, lo cual podría incluirse en estudios posteriores en esta misma línea de investigación.

REFERENCIAS

- Aguirre, E. (2000). Socialización y Prácticas de crianza. En Aguirre E, y Durán E. Bogotá. *CES Universidad Nacional de Colombia*.
- Aguirre, E. (2002). Prácticas de crianza y pobreza. *Diálogos 2. Discusiones en la psicología contemporánea* (11-23). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Aguirre, E. (2013). Relación entre prácticas de crianza, temperamento y comportamiento prosocial de niños de 5° y 6° grado de la educación básica, pertenecientes a seis estratos socioeconómicos de Bogotá, D. C. (Tesis doctoral). *Universidad de Manizales, CINDE, Colombia*.
- Aguirre, E. (2015). Prácticas de crianza, temperamento y comportamiento prosocial de estudiantes de educación básica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (1)
- Andrade , P., Betancourt, D., Vallejo , A., Segura , B., y Rojas Rivera, R. (2012). Prácticas parentales y sintomatología depresiva en adolescentes. *Salud Mental*, 35, 29-36.
- Baer, J. (2002). Is family cohesion a risk or protective factor during adolescent development? *Journal of Marriage and Family*, 64, 668-675.

- Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Barber, B., Stolz, H. y Olsen, A. (2005) Parental support, psychological control, and behavioral control: Assessing relevance across time, culture, and method. . *Child Development*. 70, 1–137.
- Barnett, MA., Shanahan, L., Deng, S., Haskett, ME., Cox, MJ. (2010) Independent and Interactive Contributions of Parenting Behaviors and Beliefs in the Prediction of early Childhood behavior problems. *Parenting: Science & Practice*. ; 10:43–59
- Barnow, S., Schuckit, A, Lucht, M., John, U. y Frewyberger, H.J. (2002) The importance of a positive family history of alcoholism, parental rejection, emotional warmth, behavioral problems and peer substance use for alcohol problem teenagers: A path analysis. *J. Stud. Alcohol*. 63, 305–315.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95.
- Bowers, E., Johnson, S., Buckingham, M., Gasca, S., Warren, D., Lerner, J., y otros. (2014). Important Non-parental Adults and Positive Youth Development. *Journal of Youth and Adolescence*, 43, 897–918.
- Caprara, G., Vecchione, M., Barabaranelli, C., y Alessandri, G. (2013). Emotional Stability and Affective Self-regulatory Efficacy Beliefs: Proofs of Integration between Trait Theory and Social Cognitive Theory. *European Journal of Personality* , 27, 145-154.
- Caprara, G., Gerbino, M., Paciello, M., Di Giunta, L., y Pastorelli, C. (2010). Counteracting Depression and Delinquency in Late Adolescence: The Role of Regulatory Emotional and Interpersonal Self-Efficacy Beliefs. *European Psychologist* , 15 (1), 34-48.
- Caprara, G., Alessandri, G., Di Giunta, L., Panerai, L., y Eisenberg, N. (2009). The Contribution of Agreeableness and Self-efficacy Beliefs to Prosociality. *European Journal of Personality* , 24 (1), 36-55.
- Capano Bosch, A., González Tornaría, M., y Massonnier, N. (2016). Estilos relacionales parentales: estudio con adolescentes y sus padres. *Revista de Psicología*, 34(2), 413-444.
- Carrasco, M., y del Barrio, M. (2002). Evaluación de la autoeficacia en niños y adolescentes. *Psicothema* , 14 (2), 323-332.

- Carrascosa, L., Cava, M. y Buelga, S. (2015) Actitudes hacia la Autoridad y Violencia entre Adolescentes: Diferencias en Función del Sexo. *Suma psicológica* 22 102–109
- Caughlin, J., y Ramey, M. (2005). The demand/withdraw pattern of communication in parent–adolescent dyads. *Personal Relationships*, 12, 337–355.
- Colombia: qué y cómo mejorar a partir de la prueba PISA (s.f). Recuperado el 8 de marzo de 2016 de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-162392.html>
- Conger, R., Wallace, L., Sun, Y., Simons, R., McLoyd, V. y Brody, G. (2002) Economic pressure in African American families: A replication and extension of the family stress mode *Dev. Psychol.* 38, 179–193.
- Contreras, F., Espinosa, J., Esguerra, G., Haikal, A., Polanía, A. y Rodríguez, A. (2005) Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Diversitas*, Vol. 1, No. 2, 183-194.
- Cuevas, A. (2013) Las Relaciones Padres-hijos escolares en Familias Monoparentales de un contexto mexicano. *Revista Cubana de Psicología* Vol.20, No.1
- Chinchilla P. (2016) Prácticas de crianza, acoso escolar y logro académico en instituciones educativas de carácter oficial y privado en los grados 6°, 7° Y 8°. Departamento de Psicología. *Universidad Nacional de Colombia*. Bogotá.
- Coll, C. y Pachter, L. (2002) Ethnic and minority parenting. *In Handbook of Parenting; Volume 4*, 1–20.
- Choi, N., Chang, M., Kim, S., y Reio, T. G. (2015). A structural model of parent involvement with demographic and academic variables. *Psychology in the Schools*, 52, 154–167.
- Chung, G., Flook, L., y Fuligni, A. (2011). Reciprocal Associations Between Family and Peer Conflict in Adolescents' Daily Lives. *Child Development*, 82(5), 1390–1396.
- Domínguez, M., Betancourt, D. y Cañas J. (2014) Control parental e intento de suicidio en adolescentes. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, México. *Universidad Anáhuac*.
- Doyle, A., Markiewicz, D. (2004) Parenting, Marital Conflict and Adjustment from early- to mid- Adolescence: Mediated by Adolescent attachment style. *J. Youth Adolescence*. 34, 97–110.
- Duchesne S. y Ratelle C. (2010). Parental Behaviors and Adolescents' Achievement Goals at the Beginning of Middle School: Emotional Problems as Potential Mediators. *Journal of Educational Psychology*, 102, 2, 497–507.

- Ebere, D. y Nwakaego E.,Chinweike J. (2015). Parenting Styles and Attention Deficit Hyperactivity Disorder as Correlates of Academic Adjustment of In-School Adolescents in EnuguState, Nigeria. *Proocedia - Social and Behavioral Sciences* 205, 702 – 708.
- El NoKali, N. Bachman, H. y Votruba-Drzal, E. (2010). Participación de los padres y el desarrollo académico de los niños y Social en la Escuela Primaria. *Child Development*, 81, 3,988–1005.Enríquez, C., Segura, A. y Tovar, J. (2013). Factores de Riesgo asociados al Bajo Rendimiento Acadêmico en escolares de Bogotá. *Investigaciones Andina*. No. 26 Vol. 15 ,653-666.
- Epstein, L. y Salinas, K. Clark (2004).Partnering with families and communities *Educational Leadership*, 61,8, 12-18.
- Fan, X. y Chen, M. (2001) Parental Involvement and Students`Academic Achievement: A Meta Analysis. *Educational Psychology Review* 13: 1, 1-22.
- Gordon, M. y Cui, M. (2015). Positive Parenting During Adolescence and Career Success in Young Adulthood. *Journal of Child and Family Studies*, 24(3), 762-771.
- Giota, J. (2002). Adolescent`s goal orientations and academic performance: longterm relations and gender differences. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46 (4), 349-372.
- Guevara I, Cabrera V, Barrera F (2007). Factores contextuales y emociones morales como predictores del ajuste psicológico en la adolescencia. *Universidad de los Andes, Colombia* 6(2) 269-283
- Haddad, E., Chen, C., & Greenberger, E. (2011). The role of important non-parental adults (VIPs) in the lives of older adolescents: A comparison of three ethnic groups. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(3), 310–319.
- Hill, N. E. y Tyson, D.(2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45, 740–763.
- Huebner, E. (2004). Research on assessment of life satisfaction of children and adolescents. *Social Indicators Research*, 66(1-2), 3-33.
- Im, M., Huges, J.,West, S. (2016) Effect of Trajectories of Friends` and Parents` School Involvement on Adolescents` Engagement and Achievement. *Journal of Research on Adolescence* 26(4), 963–978.
- Kim, S. y Hill, N. (2005) Including Fathers in the Picture: A Meta-Analysis of Parental Involvement and Students` Academic Achievement. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 107, No. 4, 919 –934

- Kim, Y. (2011). Adolescents' health behaviours and its associations with psychological variables. *Central European Journal of Public Health* , 19 (4), 205-209.
- Kearney, J., y Bussey, K. (2014). The Longitudinal Influence of Self-Efficacy, Communication, and Parenting on Spontaneous Adolescent Disclosure. *Journal of Research on Adolescence* , 25 (3), 506–523.
- Larocque, M., Kleiman, I. y Darling, S. (2011). “Parental Involvement: The Missing Link in School Achievement.” *Preventing School Failure* 55 (3): 115–122.
- Leidy, M., Schofield, T., Miller, M., Parke, R., Coltrane, S., Braver, S., Cookston, J., Fabricius, W., Sanéz, D. y Adams, M. (2011) Fathering and adolescent adjustment; Variations by family structure and ethnic background. *Fathering*, 1, 44–68.
- Lightsey, O., Maxwell, D., Nash, T., Rarey, E., y McKinney, V. (2011). Self-Control and Self-Efficacy for Affect Regulation as Moderators of the Negative Affect–Life Satisfaction Relationship. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly* , 25 (2), 142-153.
- Linnenbrink, E. y Pintrich, P. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review*, 31 (3), 313-328.
- Lippold, M., Davis, K., Lawson, K., y McHale, S. (2016). Day-to-day Consistency in Positive Parent–Child Interactions and Youth Well-Being. *Journal of Child and Family Studies*, 25, 3584–3592.
- Lozano Vicente, A. (2014). Teoría de teorías sobre la adolescencia. *Última Década*(40), 11-36.
- Maccoby, E. E. y Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family. Parent-child interaction. P. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* vol 4. 1-101. New York
- Manrique , D., Ghesquière, P. y Van Leeuwen, K. (2014). Relationship among parenting behavior, SES, academic achievement and psychosocial functioning in peruvian children. *Universitas Psychologica*, 13(2), 639-650.
- Martinez, J.; Infante y Medina, L (2016) Ejes de racionalidad en torno a la familia y los modelos parentales: Una construcción cualitativa de las teorías sobre la familia. *Claves de Pensamiento*. X, (20) 115-134.
- Matejevic M., Jovanovic, D., y Jovanovic, M. (2014). Parenting Style, Involvement of Parents in School Activities and Adolescents' Academic Achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 128,288 – 293.

- Milioni, M., Alessandri, G., Eisenberg, N., Castellani, V., Zuffianò, A., Vecchione, M., y otros. (2015). Reciprocal Relations Between Emotional Self-Efficacy Beliefs and Ego-Resiliency Across Time. *Journal of Personality*, 83(5), 552-563.
- Mistry, R., Vandewater, E., Huston, A., y McLoyd, V. C. (2002). Economic well-being and children's social adjustment: The role of family process in an ethnically diverse low-income sample. *Child Development*, 73, 935–951
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., y Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, 16, 361-388.
- Murry, V., Bynum, M., Brody, G., Willert, A. y Stephens, D. (2001). African American single mothers and children in context: A review of studies on risk and resilience. *Clin. Child Fam. Psychol.*, 4, 133–155.
- Navarro, R. (2003) El Rendimiento Académico: Concepto, Investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 2003, Vol. 1, No. 2.
- Negovan, V., Sterian, M. y Popescu, O (2015). Interparental Relationships and preparatory class children's Self-esteem and self-efficacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 187, 637 – 641.
- Newman M., Newman P., Griffen, S., O'Connor, K. Jayson S. (2007). The relationship of social support to depressive symptoms during the transition to high school. *Adolescence*.42:441-59.
- Newman, J., Gozu, H., Guan, S., Lee, J., Li, X. y Sasaki. (2015) Relationship between Maternal Parenting Style and High School Achievement and Self-Esteem in China, Turkey and U.S.A. *Journal of Comparative Family Studies* Volume XLVI Number 2, 265-288.
- Niditch, L. y Varela, E. (2012) Perceptions of Parenting, Emotional Self-Efficacy, and Anxiety in Youth: Test of a Mediational Model. *Child Youth Care Forum* 41, 21–35.
- Musitu, G., Martínez, B. y Murgui, S. (diciembre, 2006). Conflicto marital, apoyo parental y ajuste escolar en adolescentes. *Anuario de Psicología*, 37(3), 247-258.
- Pardo, C., & Cabarcas, G. (2001). Simposio de estadística. *Universidad Nacional de Colombia*.

- Park, S. y Holloway, S. (2013) No Parent Left Behind: Predicting Parental Involvement in Adolescents' Education Within a Sociodemographically Diverse Population. *The Journal of Educational Research*, 106:105–119
- Pastorelli, C., Caprara, G., Barbaranelli, C., Rola, J., Rozsa, S., & Bandura, A. (2001). The Structure of Children's Perceived Self-Efficacy: A Cross-National Study. *European Journal of Psychological Assessment*, 17(2), 87-97.
- Pittman, L.D. y Chase-Lansdale, P. (2001). African-American adolescent girls in impoverished communities: parenting style and adolescent outcomes. *Journal of Research on Adolescence*, 11, 199-225
- Pomerantz, E.; Grolnick, W., Price, C. y Elliot. (Ed); Dweck, Carol S. (Ed). (2005). The Role of Parents in How Children Approach Achievement: A Dynamic Process Perspective. *Handbook of competence and motivation* , 229-278.
- Purdie, N., Carroll, A. y Roche, L. (2004) Parenting and adolescent self-regulation. *Journal of Adolescence* 27,663–676.
- Pérez R. y Alvarado Martínez, C. (2015). Los Estilos Parentales: Su Relación en la Negociación y el Conflicto entre Padres y Adolescentes. *Acta de Investigación Psicológica*, 5(2), 1972 - 1983.
- Pinderhughes, E., Dodge, K., Bates, J., Petit, G.S. y Zelli, A. (2000). Discipline responses: Influence of parents' socioeconomic status, ethnicity, beliefs about parenting, stress, and cognitive-emotional processes. *J. Fam. Psychol.* 14, 380–400.
- Querido, J., Warner, T. y Eyberg, S. (2002) Parenting styles and child behavior in African American families of preschool children. *J. Clin. Child Psychol.*, 31, 272–277.
- Rabinowitz, J., Osigwe, I., Drabick, D., y Reynolds, M. (2016). Negative emotional reactivity moderates the relations between family cohesion and internalizing and externalizing symptoms in adolescence. *Journal of Adolescence*, 53, 116-126.
- Ragelienė, T., y Justickis, V. (2016). Interrelations of adolescent's identity development, differentiation of self and parenting style. *Psichologija*, 53, 24-43.
- Richardson, R. (2004). Early Adolescence Talking Points: Questions That Middle School Students Want to Ask Their Parents. *Family Relations*, 53(1), 87-94.
- Richmond, M. y Stocker, C. M. (2006). Associations between family cohesion and adolescent siblings' externalizing behavior. *Journal of Family Psychology*, 20, 663-669.

- Rodriguez, E., Donenberg, G., Emerson, E., Wilson, H., & Javdani, S. (2015). Externalizing Symptoms Moderate Associations Among Interpersonal Skills, Parenting, and Depressive Symptoms in Adolescents Seeking Mental Health Treatment. *Journal of Youth and Adolescence*, 44, 952–963.
- Ryan, R., Martin, A. y Brooks-Gunn, J. (2006) Is one good parent good enough? Patterns of mother and father parenting and child cognitive outcomes at 24 and 36 months. *Parenting*, 6, 211-228.
- Ruiz, S. (2016) Relación entre prácticas de crianza, autonomía escolar y logro académico de adolecentes entre 12 a 15 años de educación básica secundaria en estrato socio económico alto. Departamento de Psicología. *Universidad Nacional de Colombia. Bogotá*.
- Schaffer, H (1999). Understanding Socialization: From Unidirectional to Bidirectional Conceptions. In M. Bennett (ed.) *Developmental Psychology. Achievements and Prospects*. London: *Psychology Press*.
- Salari, R., Ralph, A y Sanders, M. (2014). An Efficacy Trial: Positive Parenting Program for Parents of Teenagers. *Behaviour Change* Volume 31 Number 1,34–52.
- Solis, P., Díaz, M., Carpio del P., Esquivel, E., Acosta, I., De Jesús A. (2007). La Contribución del Bienestar Subjetivo, las Expectativas y la Crianza Maternas en los Logros Escolares de sus Niños y en la Valoración de la Participación de los padres. *Acta Columbiana de Psicología* 10 (2): 71-82.
- Stormshak, E., Bierman, K., McMahon, R., y Lengua, L., (2000). Parenting practices and child disruptive behavior problems in early elementary school. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29, 17–29.
- Suarez, N., Restrepo, D. (2005) Teoría y práctica del desarrollo familiar en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias sociales Niñez y Juventud*, 3 (1), 1-28 *Youth and Adolescence*, 44, 952–963.
- Schofield , T., Conger , R., Donnellan, M., Jochem, R., Widaman , K., y Conger, K. (2012). Parent Personality and Positive Parenting as Predictors of Positive Adolescent Personality *Development Over Time. Merrill-Palmer Quarterly*, 58(2), 255–283.
- Smokowski, P., Bacallao, M., Cotter, K., y Evans, C. (2015). The Effects of Positive and Negative Parenting Practices on Adolescent Mental Health Outcomes in a Multicultural Sample of Rural Youth. *Child Psychiatry Human Development*, 46, 333–345.
- Steinberg L, Silk JS. Parenting adolescents. In: Bornstein MH, editor. *Handbook of parenting Children and parenting*. 2nd ed. Vol. 103–133.

- Palacio, M. (2009) Los Cambios y Transformaciones en la Familia, una Paradoja entre lo Sólido y lo Líquido. *Revista latinoamericana de Estudios de Familia*. Vol. 1, enero - diciembre, 46 - 60.
- Paquette, D., Bolte, C., Turcotte, G., Dubeau, D. and Bouchard, C. (2000). 'A new Typology of Fathering: defining and associated variables', *Infant and Child Development*, Vol. 9, No. 4, 213–30.
- Park, S. y Holloway, S. (2013) No Parent Left Behind: Predicting Parental Involvement in Adolescents' Education Within a Sociodemographically Diverse Population. *The Journal of Educational Research*, 106:105–119
- Pérez, M. y Alvarado Martínez, C. (2015). Los Estilos Parentales: Su Relación en la Negociación y el Conflicto entre Padres y Adolescentes. *Acta de Investigación Psicológica*, 5(2), 1972 - 1983.
- Pittman, L., y Chase-Lansdale, P. (2001). African-American adolescent girls in impoverished communities: parenting style and adolescent outcomes. *Journal of Research on Adolescence*, 11, 199-225.
- Purdie, N., Carroll, A., y Roche, L. (2004). Parenting and adolescent self-regulation. *Journal of Adolescence*, 27, 663–676.
- Somayeh Keshavar, S y Baharudin, R. (2012). The Moderating role of gender on the relationships between perceived paternal parenting style, locus of control and self-efficacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 32, 63 – 68
- Tucker-Drob, E. M., y Harden, P. (2012). Intellectual interest mediates gene x socioeconomic status interaction on adolescent academic achievement. *Child Development*, 83, 743–757.
- Umaña, A. (2009) Research with Latino early adolescents: Strengths, challenges, and directions for future research. *The Journal of Early Adolescence*. 29:5–15.
- Way N, Cowal K, Gingold R, Pahl K, Bissessar N. (2001) Friendship patterns among African American, Asian American, and Latino adolescents from low-income families. *Journal of Social and Personal Relationships*. 18:29–53
- Way N, Greene ML. Trajectories of perceived friendship quality during adolescence: The patterns and contextual predictors. *Journal of Research on Adolescence*. 2006; 16: 293–320.
- Wang, M. y Eccles, J. S. (2012). Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success. *Journal of Research on Adolescence*, 22, 31– 39.

- Wang, M. y Eccles, J. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12–23.
- Wigfield, A. y Cambria, J. (2010). Expectancy-value theory: retrospective and prospective, in Timothy C. Urdan, Stuart A. Karabenick (ed.) *The Decade Ahead: Theoretical Perspectives on Motivation and Achievement (Advances in Motivation and Achievement, Volume 16 Part A)* Emerald Group Publishing Limited, 35 - 70.
- Wilder, S. (2014) Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review*, Vol. 66, No. 3, 377–397
- Wilson, C. The Influence of Parental Warmth and Control on Latino Adolescent Alcohol Use. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 30(1), 89-105.
- Yomtov, D., Plunkett, S., Sands, T., & Reid, A. (2015). Parenting and Ninth Graders' Self-Efficacy and Relational Self-Esteem in Latino Immigrant Families. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, 43(3), 269-283.
- Yousaf, S. (2015). Parenting Style and Self-efficacy among Adolescents. *Research on Humanities and Social Sciences*, 5(3), 25-28.
- Zimmerman, B., Kitsantas, A., y Campillo, M. (2005). Evaluación de la Autoeficacia Regulatoria: Una Perspectiva Social Cognitiva. *Evaluar*, 5, 1-21

Apéndice 1: Cuestionario Prácticas De Crianza

CPC-P

Cuestionario de Prácticas de Crianza - Niño

Versión Padres

Eduardo Aguirre Dávila

Presentación

El *Cuestionario de Prácticas de Crianza* evalúa el modo como los padres actúan cuando guían el comportamiento de sus hijos.

Consta de 41 ítems, con cuatro opciones de respuesta tipo Likert, que van de "Nunca" a "Siempre".

El cuestionario de prácticas de crianza está conformado por tres escalas: *Comunicación entre padres-hijos*, *Expresión de afecto* y *Regulación del comportamiento*.

Nota: La reproducción total o parcial del *Cuestionario de Prácticas de Crianza*, versión padres (CPC-P) se debe hacer con la autorización del autor y solo para efectos de investigación.

Bogotá, D. C., 2011

CUESTIONARIO DE PRÁCTICAS DE CRIANZA

Versión Padres

Información del padre que responde el cuestionarioNombre: Apellidos: Edad: Sexo: M H Ocupación: Nivel Educativo Alcanzado: Primaria Bachillerato Universidad Técnico Especialización Maestría Doctorado Información del niñoEdad: Colegio: Curso: **INSTRUCCIONES**

A continuación encontrará una serie de afirmaciones que se refieren a la forma como los padres actúan frente a sus hijos. Fíjese atentamente en cada una de ellas y piense en la alternativa que mejor describe su comportamiento. No hay respuestas correctas, lo más importante es su sinceridad.

- Las alternativas de respuesta son:
 - Nunca
 - Algunas veces
 - Muchas veces
 - Siempre
- La alternativa que elija la debe marcar con una (X)

EJEMPLO

N°	Ítem	Nunca	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
	Explico a mi hijo la importancia de la colaboración en el hogar.			X	

Quien ha marcado de esta forma indica que **MUCHAS VECES** explica a su hijo la importancia de la colaboración en el hogar.

IMPORTANTE

- Marque todos los ítems y no ponga más de una X en cada afirmación.
- Recuerde que antes de responder primero debe pensar qué alternativa le describe mejor.

CPC-P

N°	Ítem	Nunca	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
1	Apoyo a mi hijo para que haga amistades.				
2	Cuando me encuentro lejos de la casa mantengo continuo contacto con mi hijo.				
3	Respeto la opinión de mi hijo.				
4	Sanciono a mi hijo cuando pelea con sus amigos(as).				
5	Para sancionar a mi hijo utilizo el castigo físico.				
6	Cuando me enfado con mi hijo dejo que se entere de mi enojo.				
7	Cuando mi hijo comete una falta, lo primero que hago es conversar acerca de lo que está mal en su comportamiento.				
8	Exijo a mi hijo que se responsabilice del cuidado de sus cosas.				
9	Le digo a mi hijo cuanto lo quiero.				
10	Explico a mi hijo la importancia que tiene la colaboración en el hogar.				
11	Con el fin de darle ejemplo a mi hijo regalo objetos a personas necesitadas.				
12	Reflexiono con mi hijo acerca de la forma como su comportamiento afecta a los demás.				
13	Permito que mi hijo se enfade conmigo.				
14	Ayudo a mi hijo con las tareas del colegio.				
15	Motivo a mi hijo para que se defienda utilizando la fuerza cuando ésta sea necesaria.				
16	Exijo que mi hijo colabore con los oficios de la casa.				

Apéndice 2: Escala de Autoeficacia



Grupo de Investigación "Socialización y Crianza"
Departamento de Psicología

Para diligenciar este cuestionario debemos contar con tu autorización, tu participación es completamente voluntaria y confidencial. Tus respuestas solo serán usadas como un ejercicio académico en la investigación sobre Crianza, Autoeficacia y Logro académico. De igual manera es muy importante tu sinceridad en las respuestas, por lo que no hay respuestas correctas o incorrectas.

Estoy de acuerdo en participar Si _____ No _____
Curso _____ Sexo _____ Edad _____ Código _____

ESCALA DE AUTOEFICACIA (Pastorrelli, Caprara, Barbanelli, Rola, Rosza and Bandura 2001)

Las afirmaciones del cuestionario describen algunas situaciones que suceden habitualmente en la vida diaria. No existen respuestas correctas o incorrectas; la mejor respuesta es la inmediata y espontánea. Lee atentamente cada afirmación e **indica en qué grado te sientes capaz de enfrentar cada una de las situaciones descritas**, en una escala de 1 a 5, en la que 1 significa "Para nada capaz" y 5 "Muy capaz".

QUE TAN BUENO ERES:

	Para nada	Poco	Bastante	Muy
1. En el aprendizaje de matemáticas	1	2	4	5
2. En el aprendizaje de música	1	2	4	5
3. En el aprendizaje de ciencias sociales	1	2	4	5
4. En el aprendizaje de lenguaje/literatura	1	2	4	5
5. En el aprendizaje del inglés	1	2	4	5
6. En el aprendizaje de ciencias naturales	1	2	4	5

EN QUÉ GRADO ERES CAPAZ DE:

	Para nada	Poco	Bastante	Muy
7. Finalizar las tareas o trabajos dentro del plazo fijado	1	2	4	5
8. Estudiar cuando aparecen otras cosas interesantes que hacer	1	2	4	5
9. Concentrarte en el estudio sin distraerte	1	2	4	5
10. Tomar apuntes de las explicaciones del profesor	1	2	4	5
11. Buscar información complementaria en la biblioteca, en Internet, etc.	1	2	4	5

12	Organizar tu tarea de clases	1	2	4	5
13	Planificar tu tarea de clases	1	2	4	5
14	Recordar la información presentada en clases o en los libros de texto	1	2	4	5
15	Fijar un lugar de estudio sin distracciones	1	2	4	5
16	Interesarte en las materias del colegio	1	2	4	5
17	Participar en los debates que se produzcan en clases	1	2	4	5
18	Aprender deportes	1	2	4	5
19	Hacer ejercicio físico	1	2	4	5
20	Aprender las habilidades necesarias para practicar deportes de equipo (por ej. Baloncesto, fútbol...)	1	2	4	5
21	Resistir la presión de los amigos para hacer cosas que te pueden meter en líos	1	2	4	5
22	Resistir la tentación de faltar a clases cuando te aburres o te sientes desanimado	1	2	4	5
23	Resistir la presión de los amigos a fumar cigarrillos cuando tu no quieres	1	2	4	5
24	Resistir la tentación de apropiarte de cosas que te atraen pero no te pertenecen	1	2	4	5
25	Resistir la presión de los amigos a beber alcohol en exceso	1	2	4	5
26	Conseguir lo que tus padres esperan de ti	1	2	4	5
		Para nada	Poco	Bastante	Muy
27	Conseguir lo que tus profesores esperan de ti	1	2	4	5
28	Cumplir tus expectativas	1	2	4	5
29	Hacer y mantener amigas	1	2	4	5
30	Hacer y mantener amigos	1	2	4	5
31	Expresar tu opinión cuando en tu grupo de amigos se está discutiendo alguna cosa	1	2	4	5
32	Trabajar en grupo	1	2	4	5
33	Expresar tus opiniones cuando otros compañeros no están de acuerdo contigo	1	2	4	5
34	Defender tus derechos cuando piensas que te están tratando injustamente	1	2	4	5
35	Hacer frente a situaciones en que otros te están molestando o bromeando	1	2	4	5
36	Esquivar las peticiones insistentes de tus amigos a hacer algo prohibido	1	2	4	5
37	Oponerte a consumir drogas ante las peticiones insistentes de tus amigos	1	2	4	5

Apéndice 3: Instrumento de Autoeficacia Traducción Oficial

OFFICIAL TRANSLATION



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

Research group "Socialization and Parenting"

Department of Psychology

To complete this questionnaire we must have your authorization, your participation is completely voluntary and confidential. Your answers will only be used as an academic exercise in parenting, self-efficacy, and academic achievement research. Likewise, your sincerity in the answers is very important, so there are no rights or wrong answers.

I agree to participate Yes _____ No _____

Course _____ Sex _____ Age _____ Code _____

SCALE OF SELF-EFFECTIVENESS (Pastorelli, Caprara, Barbanelli, Rola, Rosza and Bandura 2001)

The affirmations of the questionnaire describe some situations that usually happen in daily life. There is no right or wrong answers; the best response is immediate and spontaneous. Read each statement carefully and **indicate to what degree you feel capable of facing each of the situations described**, on a scale of 1 to 5, where 1 means "Not at all capable" and 5 "Very capable".


HOW GOOD YOU ARE:

		Not at all	Little bit	Quite	Very
1	In learning Math	1	2	4	5
2	In learning Music	1	2	4	5
3	In learning Social Sciences	1	2	4	5
4	In Language/Literature learning	1	2	4	5
5	In learning English	1	2	4	5
6	In the learning of Natural Sciences	1	2	4	5

Eduardo Calado Noguera
 EDUARDO CALADO NOGUERA
 TRADUCTOR OFICIAL
 INGLÉS - ESPAÑOL-INGLÉS
 Res. No. 541, Febrero 1976

WHAT GRADE ARE YOU ABLE TO:

		Not at all	Little bit	Quite	Very
7	Finalize the tasks or work within the set deadline	1	2	4	5
8	Study when other interesting things to do	1	2	4	5
9	Concentrate on the study without distraction	1	2	4	5
10	Take notes of teacher's explanations	1	2	4	5
11	Look for complementary information, on the internet, etc.	1	2	4	5
12	Organize your class task	1	2	4	5
13	Plan your task class	1	2	4	5
14	Remember the information presented in classes or textbooks	1	2	4	5
15	Set a study site without distractions	1	2	4	5
16	Interest in school subjects	1	2	4	5
17	Participate in discussions that take place in classes	1	2	4	5
18	Learn Sports	1	2	4	5
19	To do Physical Exercise	1	2	4	5
20	Learning the skills needed to play team sports (e.g. Basketball, football ...)	1	2	4	5
21	Resist the pressure of friends to do things that can bring you problems	1	2	4	5
22	Resist the temptation to miss classes when you get bored or feel discouraged	1	2	4	5
23	Resist the pressure of friends to smoke cigarettes when you do not want	1	2	4	5
24	Resist the temptation to appropriate things that attracts you but you do not belong.	1	2	4	5
25	Resist the pressure of friends to drink alcohol in excess.	1	2	4	5
26	Getting what your parents expect of you	1	2	4	5
27	Get what your teachers expect from you	1	2	4	5
28	Meet your expectations	1	2	4	5
29	Make and keep friends	1	2	4	5


 Eduardo Calado Noguera
 TRADUCTOR OFICIAL
 INGLÉS - ESPAÑOL - INGLÉS

30	Make and keep friends	1	2	4	5
31	Express your opinion when you are discussing something in your group of friends	1	2	4	5
32	Working in groups	1	2	4	5
33	Express your opinions when other colleagues do not agree with you	1	2	4	5
34	Defend your rights when you think you are being treated unfairly	1	2	4	5
35	Coping with situations where others are bothering you or joking	1	2	4	5
36	Dodging the insistent requests of your friends to do something forbidden	1	2	4	5
37	Oppose to use drugs at the insistent requests of your friends.	1	2	4	5

This is a true and exact official translation from a document in Spanish, made by Eduardo Calado Noguera, official translator * Cra. 9 #50-50, Apto 306 * Cell phone: (+57) 3172618344 * E-mail address: traducal@gmail.com

Bogotá, Colombia, February 12, 2017.

Eduardo Calado Noguera
 Eduardo Calado Noguera
 TRADUCTOR OFICIAL
 INGLES - ESPAÑOL-INGLES
 Res. No. 541, Febrero 1976