



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA
La Universidad Católica de Loja

ÁREA SOCIOHUMANÍSTICA

TÍTULO DE MAGÍSTER EN ORIENTACIÓN Y EDUCACIÓN FAMILIAR

**Estilos parentales y percepción de autoeficacia académica en estudiantes de
10 a 13 años del sur del Distrito Metropolitano de Quito.**

TRABAJO DE TITULACIÓN

AUTORA: Karina Priscila Tirado Correa, Lic.

DIRECTORA: Enith Elizabeth Quezada Loaiza, Mg.

CENTRO REGIONAL QUITO

2018



Esta versión digital, ha sido acreditada bajo la licencia Creative Commons 4.0, CC BY-NC-SA: Reconocimiento-No comercial-Compartir igual; la cual permite copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra, mientras se reconozca la autoría original, no se utilice con fines comerciales y se permiten obras derivadas, siempre que mantenga la misma licencia al ser divulgada. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es>

Marzo del 2018

APROBACIÓN DE LA DIRECTORA DEL TRABAJO DE TITULACIÓN

Magíster.

Enith Elizabeth Quezada Loaiza.

DOCENTE DE LA TITULACIÓN

De mi consideración:

El presente trabajo de titulación, denominado: Estilos parentales y percepción de autoeficacia académica en estudiantes de 10 a 13 años del sur del Distrito Metropolitano de Quito realizado por Karina Priscila Tirado Correa, ha sido orientado y revisado durante su ejecución, por cuanto se aprueba la presentación del mismo.

Loja, febrero de 2018

f)

DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS

Yo, Karina Priscila Tirado Correa, declaro ser autor (a) del presente trabajo de titulación: Estilos parentales y percepción de autoeficacia académica en estudiantes de 10 a 13 años del sur del Distrito Metropolitano de Quito, siendo Enith Elizabeth Quezada Loaiza, Mg. director (a) del presente trabajo; y eximo expresamente a la Universidad Técnica Particular de Loja y a sus representantes legales de posibles reclamos o acciones legales. Además certifico que las ideas, concepto, procedimientos y resultados vertidos en el presente trabajo investigativo, son de mi exclusiva responsabilidad.

Adicionalmente declaro conocer y aceptar la disposición del Art. 88 del Estatuto Orgánico de la Universidad Técnica Particular de Loja que en su parte pertinente textualmente dice: "Forman parte del patrimonio de la Universidad la propiedad intelectual de investigaciones, trabajos científicos o técnicos y tesis de grado o trabajos de titulación que se realicen con el apoyo financiero, académico o institucional (operativo) de la Universidad".

f)

Autor (a): Karina Priscila Tirado Correa

Cédula: 1721964862

DEDICATORIA

A Lenin, tu paciencia fue mi nave en las turbulencias de esta travesía,

A Isabella, quien me da nuevos sueños.

Karina

AGRADECIMIENTO

A mi Amado Padre, por renovar mis fuerzas cuando ya no quedaba ninguna,

A mi madre, por su insistencia y apoyo,

A mi familia y amigos, por sus palabras de aliento,

A mis compañeras de estudio, por su contención y retroalimentación en este aprendizaje,

A las niñas y niños por su colaboración en esta investigación,

A mi tutora y a mis docentes, por los conocimientos compartidos,

A la UTP, por la oportunidad de continuar en mi formación profesional.

Karina

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Páginas preliminares	
Portada	i
Certificación	ii
Declaración de autoría y cesión de derechos	iii
Dedicatoria	iv
Agradecimiento	v
Índice de contenidos	vi
Índice de gráficos	viii
Índice de tablas	viii
Resumen	1
Abstract	2
Introducción	3
Capítulo 1: Marco teórico	5
1.1. Estilos Parentales	6
1.1.1. Concepto	7
1.1.2. Antecedentes	8
1.1.3. Tipología	9
1.1.3.1. Tipología de Diana Baumrind	9
1.1.3.2. Modelo bidimensional de Maccoby y Martin	11
1.1.3.3. Estilos de familias por Kellerhalls y Montandon	14
1.1.3.4. Estrategias de autoridad de los padres por Hoffman	15
1.1.3.5. Otros modelos de estilos de crianza	16
1.1.4. Factores relacionados a los estilos parentales	18
1.1.4.1. En relación a los progenitores y al entorno	18
1.1.4.2. En relación a las características de los hijos	20
1.1.5. Los estilos parentales en la actualidad	20
1.2. Autoeficacia	22
1.2.1. Concepto	22
1.2.2. Antecedentes	25
1.2.3. Factores inherentes a la autoeficacia	25
1.2.3.1. Autorregulación	25
1.2.3.2. Pensamiento reflexivo	29
1.2.3.3. Autorreferencia y determinismo recíproco	30
1.2.3.4. Agencia y autoevaluación	31
1.2.3.5. Motivación	32
1.2.4. Factores que inciden en la percepción de autoeficacia	33
1.2.4.1. Logros de ejecución	33
1.2.4.2. Experiencia vicaria	34
1.2.4.3. Persuasión verbal	34
1.2.4.4. Estado fisiológico	35
1.3. Rendimiento académico	35
1.3.1. Concepto	35
1.3.2. Factores influyentes en el rendimiento académico	36
1.3.2.1. Factores contextuales que influyen en el rendimiento académico	36
1.3.2.2. Factores individuales que influyen en el rendimiento académico	37
1.3.3. Hábitos de estudio	39
1.3.4. Rendimiento académico, estilos parentales y percepción de autoeficacia	39
1.3.4.1. Rendimiento académico: estilos parentales y percepción de autoeficacia en el ámbito psicoemocional	39
1.3.4.2. Rendimiento académico: estilos parentales y percepción de autoeficacia en el ámbito social	41

1.3.4.3.	Rendimiento académico: estilos parentales y percepción de autoeficacia en el ámbito familiar	42
1.3.4.4.	Rendimiento académico: estilos parentales y percepción de autoeficacia en el ámbito escolar	43
	Capítulo 2: Metodología	45
2.1.	Objetivos	46
2.1.1.	Objetivo general	46
2.1.2.	Objetivos específicos	46
2.2.	Diseño de investigación	46
2.3.	Métodos, técnicas e instrumentos de investigación	46
2.3.1.	Métodos	46
2.3.2.	Técnicas	47
2.3.2.1.	Técnicas de investigación bibliográfica	47
2.3.2.2.	Técnicas de investigación de campo	47
2.3.3.	Instrumentos	48
2.4.	Preguntas de investigación	48
2.5.	Contexto	49
2.6.	Participantes	49
2.6.1.	Población	49
2.6.2.	Muestra	49
2.7.	Recursos	50
2.7.1.	Recursos humanos	50
2.7.2.	Recursos institucionales	50
2.7.3.	Recursos materiales	51
2.7.4.	Recursos económicos	51
	Capítulo 3: Resultados: Análisis y Discusión	52
	Capítulo 4: Conclusiones y Recomendaciones	63
	Conclusiones	64
	Recomendaciones	66
	Referencias Bibliográficas	67
	Anexos	74

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico N° 1. Autores con estudios de características parentales	8
Gráfico N° 2. Modelo de autoridad parental de Baumrind	11
Gráfico N° 3. Estilos parentales según Maccoby y Martin.	12
Gráfico N° 4. Comportamientos en los hijos de acuerdo a los estilos parentales que usa su progenitor	13
Gráfico N° 5. Estilos de familias por Kellerhals y Montandon	14
Gráfico N° 6. Modelos de autoridad de Hoffman	15
Gráfico N° 7. Características de los padres preparadores emocionales	17
Gráfico N° 8. Pasos para llegar a ser un progenitor preparador emocional	17
Gráfico N° 9. Propiedades para la medición de autoeficacia	24
Gráfico N° 10. Conceptualización inicial de autoeficacia según Bandura	25
Gráfico N° 11. Procesos autorregulatorios centrales	26
Gráfico N° 12. Elementos teóricos de la autorregulación	27
Gráfico N° 13. Fases y áreas del aprendizaje autorregulado	28
Gráfico N° 14. Determinismo recíproco	30
Gráfico N° 15. Agencia personal	31
Gráfico N° 16. Elementos de la motivación	32
Gráfico N° 17. Factores contextuales que influyen en el rendimiento académico	37
Gráfico N° 18. Factores individuales que influyen en el rendimiento académico	38
Gráfico N° 19. Estilos Parentales	53
Gráfico N° 20. Estilo Parental y sexo de los hijos	54
Gráfico N° 21: Estilo Parental y estado civil de los padres	56
Gráfico N° 22. Estilo Parental y nivel de instrucción de los progenitores	57
Gráfico N° 23. Sexo de los estudiantes y percepción académica	59
Gráfico N° 24. Estilo Parental, percepción de autoeficacia académica y rendimiento escolar	60

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla N° 1. Sexo de los participantes	50
Tabla N° 2. Edad de los participantes	50
Tabla N° 3. Recursos económicos	51

RESUMEN

Estilos parentales y percepción de autoeficacia académica es un trabajo investigativo cuyo objetivo general es analizar la relación existente entre los estilos de crianza y la percepción de autoeficacia académica, el cual se desarrolló en el sur del Distrito Metropolitano de Quito con el fin de identificar los modelos que facilitan el fortalecimiento de la creencia de autoeficacia y conocer su incidencia.

La muestra con la cual se realizó el estudio fue de sesenta estudiantes entre los 10 a los 13 años de edad. El diseño de investigación es de tipo cuantitativo, cualitativo, exploratorio y descriptivo. Dentro de los métodos utilizados se encuentra el descriptivo, el analítico, sintético, inductivo y deductivo, y estadístico, mediante el uso de la técnica encuesta con los instrumentos Escala de Estilos de Crianza de Steinberg, SELF y Registro de rendimiento.

Así, se presenta el marco contextual bajo el cual se establecen los constructos de estilos parentales y la percepción de autoeficacia, y su interacción en los logros académicos, resultados que señalan que el rendimiento escolar está asociado a estas variables en conjunción con otros factores.

ABSTRACT

Parental styles and academic self-efficacy is an investigation that expected to analyze the parental styles and academic self-efficacy and their connexion, it was developed in southern Quito D.M. for identifying the models that strengthen the self-efficacy beliefs, and what is their impact in academic performance.

This investigation considered a sample of sixty students, between 10 to 13 years old. The investigation design is quantitative, qualitative, exploratory and descriptive. The methods used were descriptive, analytical, synthetic, inductive, deductive and statistical, trough techniques such as surveys, with Steinberg's Parenting Style Scale, Self-Efficacy for Learning Form, SELF, and school record.

Here is presented the context of parental styles and academic self-efficacy constructs, and their effects on academic goals, it was obtained that the academic performance is associated to these variables with others elements.

INTRODUCCIÓN

Las generaciones emergentes provienen de diferentes realidades familiares, las cuales durante las últimas décadas han sufrido una serie de cambios acelerados en su estructura, miembros y sus roles, a su vez las hijas e hijos han crecido bajo el influjo de los mencionados vaivenes, los cuales repercuten en su desarrollo integral. La relación familia y escuela no se ha visto mejorada en este aspecto, dado que las preocupaciones laborales, de pareja, económicas, entre otras, han mermado la cantidad y calidad de la implicación parental en el rendimiento académico.

Sin embargo el ejercicio consciente o inconsciente de las prácticas de crianza incide en las esferas en las que se desenvuelven los hijos, a su vez variables como la responsividad, el control parental y la autonomía son preponderantes en la configuración del ambiente familiar y en la salud mental de la prole (Bandura, 1997; citado en Yubero, Larrañaga y Navarro, 2016, pp.137), lo que a la postre repercute en el campo social y escolar. Emocionalmente, el estilo parental puede asociarse a la concepción adecuada del autoestima y autoconcepto (Taylor & Brown, 1994, citado en Yubero, Larrañaga y Navarro, 2016, pp.137) incidiendo en la formación de la autoeficacia regulatoria, conocida como un buen predictor de logro en cualquier actividad (Zimmerman, Kitsantas y Campillo, 2005, p. 3), sin exceptuar la académica.

El presente estudio busca relacionar estos constructos psicológicos con la variable de rendimiento académico, mediante una investigación bibliográfica que aporte el marco conceptual para establecer inferencias teóricas acorde a las investigaciones previas, y a la vez con resultados empíricos en base a la muestra seleccionada.

De esta forma, en el capítulo 1 se realiza un abordaje acerca de los estilos parentales, la autoeficacia, y el rendimiento académico, su significación, las variantes y los factores que inciden en las mismas, además de cuál es la relación existente entre las variables mencionadas; y en el segundo capítulo se contempla el diseño metodológico de la investigación, considerando el tipo de estudio, los métodos, técnicas e instrumentos para la recolección de la información que permita contrastar los objetivos planteados.

El capítulo 3 analiza los resultados alcanzados, presentando los hallazgos de manera gráfica para su comprensión, se realiza su interpretación y se triangula dicha información con los aportes generados de estudios anteriores y el actual, y en el último capítulo se efectúan las conclusiones sobre las relaciones entre las variables de estilos parentales,

percepción de autoeficacia y rendimiento académico en base a los objetivos trazados previamente, y posterior a ello se emiten recomendaciones hacia las conclusiones vertidas.

Finalmente, se estructura el apartado de referencias bibliográficas, citando a los autores contenidos en este trabajo; y posterior a ello se ubican los anexos como los instrumentos de investigación usados.

El conocer la relación entre los estilos parentales y la percepción de autoeficacia, considerando características inherentes a los participantes como su sexo y al desempeño académico, permite fortalecer las propuestas de formación universitaria cuyos estudiantes se desenvuelven en la educación y la orientación familiar, a fin de programar componentes que abarquen competencias que facilitarían la propuesta de planes de prevención y promoción respecto a los estilos parentales y su adecuada construcción para el bienestar emocional de los hijos, el medio a través del cual se fortalece la autoeficacia académica y el diseño de estrategias que procuren un desempeño escolar adecuado. Los planes cuyos fines son la garantía y la potenciación de una educación de calidad para niñas, niños y adolescentes requieren ser generados desde un enfoque integrador, que tome en consideración los procesos formativos de la familia, así la consultoría familiar es idónea para trabajar estos aspectos.

Este estudio generó datos cuantificables que permitieron inferir sobre la relación entre las variables, asociando determinados estilos parentales a la percepción de autoeficacia apropiada, y ésta a los promedios de calificaciones, así como la relación entre cada variable y factores demográficos. Lo descrito pudo alcanzarse con la colaboración de 60 niñas, niños y adolescentes entre los 10 y 13 años de edad que integraron la muestra, señalándose que entre los estilos parentales más adecuados se encontraría el autoritativo y el mixto en relación a la percepción de autoeficacia que los menores tienen de sí, y al estilo autoritario como el que mejores puntajes académicos genera.

Dentro de las limitaciones puede considerarse que las respuestas emitidas por los participantes pudieron verse influidas al ser más común que a su edad se le otorgue un rol importante la percepción social, procurando quedar bien en las respuestas, aún si ellas no fueron verídicas a su realidad.

CAPÍTULO 1
MARCO TEÓRICO

1.1. Estilos parentales.

La familia es un entorno de aprendizaje recíproco y constante donde los padres aprenden a ser padres en el discurrir de la vida de su prole, quienes a su vez adquieren los procesos básicos de interacción social, los cuales cambian de acuerdo a diferentes situaciones personales y del contexto; de esta forma toda acción que los progenitores hacen o no hacen educa a sus hijas e hijos, y la práctica de ello se relaciona con la creación de constructos psicológicos, aunque en la sociedad posmoderna, la familia ha experimentado modificaciones en sus formas y roles, le es inherente su función socializadora, para lo cual se requiere el ejercicio de una paternidad o maternidad que conduzca a un desarrollo libre y autónomo de la persona, de manera paulatina, que le facilite su adecuación al medio.

Diferentes aspectos de la estructura familiar y sus variables son objeto de análisis entre los investigadores, a fin de conocer su relación con aspectos del ajuste psicológico en los hijos (Gavazzi, 2013; Povedano, Hendry, Ramos, y Varela, 2011, citado en Fuentes, García, García y Alarcón, 2015, p. 118), como es el caso de los estilos parentales, su impacto y transformación, dado el ritmo acelerado de desarrollo sociocultural y tecnológico que afronta nuestra sociedad y los cambios en las formas en las que se relacionan padres e hijos, no siendo posible asumir la crianza bajo una sola perspectiva ni ejercer prácticas antiguas poco cercanas a las realidades familiares vigentes.

De aquí parte la importancia de concebir los estilos de actuación parental como formadores y consolidadores de la autoimagen y autoestima positiva de adolescentes, contribuyendo a la salud mental y a un mejor ajuste comportamental y emocional (Bandura, 1997; Taylor & Brown, 1994, citado en Yubero, Larrañaga y Navarro, 2016, p.137), además investigadores afirman que una buena relación entre padres e hijos ofrece los recursos necesarios para desplegar una autopercepción equilibrada de sí mismo en los dominios social y académico (Fering & Taska, 1996, p. 317-373), siendo estos factores protectores frente a comportamientos delictivos (DuBois, Bull, Sherman & Roberts, 1998, p. 557-583), y facilitando conductas adaptadas al medio; por lo tanto los comportamientos parentales y sus dimensiones juegan un rol trascendental en el desarrollo adecuado de los adolescentes, sea estos los más idóneos o no, así su ejercicio tiene especial importancia y es necesario que se enmarque en los parámetros de adecuación y sean percibidos como tales por los hijos, para facilitar estrategias eficaces que permitan enfrentar situaciones estresantes con creencias de capacidad de superación de las mismas.

1.1.1. Estilo parentales: Concepto.

Características como flexibilidad, rigidez, orden, afectividad, disciplina, entre otras se conjugan en padres y madres al criar a su descendencia mientras buscan de forma consciente o inconsciente la manera de adaptarse y relacionarse con ellos; así los estilos de crianza fueron definidos por Darling y Steinberg (1993, p. 487-496) como un conjunto de actitudes hacia los hijos, evidente en las conductas de los padres, las cuales generan un clima emocional familiar que determinará las relaciones parento-filiales; también estos autores señalan que dentro de las conductas parentales existen las que se orientan a objetivos específicos y obligaciones puntuales de los mismos, y aquellas no enfocadas a objetivos definidos como aspectos del lenguaje gestual: tono de voz o expresión facial.

En 1968, Baumrind señala que los roles de las madres y padres, sus valores y creencias generadas por dichos roles, aunado a las características de los hijos, facilitó la definición de las manifestaciones afectivas entre ellos, dando lugar a las prácticas parentales, así el estilo parental sería más bien un constructo global que se combina con otros aspectos (citado en Raya, 2008, p. 16), mientras que para Cornellias (2003, p. 12) un estilo educativo es una forma de comportar bajo determinados criterios, en respuesta de los padres ante situaciones o decisiones a tomar en concordancia a su prole.

Aspectos vinculados a la cultura, la edad de los hijos, el entorno social y otros, guarda relación con los estilos educativos (Parra y Oliva, 2006, citado en Carrera, 2016, p. 27), en función de ciertas dimensiones como el afecto, las normas, la socialización y otros; sin embargo, es necesario señalar que los estilos parentales debe ser abordados desde la multidisciplinariedad, además de considerar realidades familiares en las cuales un estilo parental no se da de forma unánime entre los progenitores, ni es único ni exclusivo, sino que las madres y padres hacen uso de diversos recursos de diferentes estilos acorde a las situaciones individuales de cada hijo, respetando la personalidad, el género, la etapa evolutiva, etc., siendo identificados como mixtos acorde a las particularidades que genera la crianza, sin dejar de considerar que de cierta forma los hijos e hijas, sus comportamientos y relaciones también influyen sobre sus padres de forma contundente.

Finalmente, se puntualiza a los estilos parentales como aquellas prácticas que ejercen los padres dentro de la crianza de sus hijos en correspondencia a las normas que la rigen y al afecto proporcionado, que median las relaciones entre los mismos.

1.1.2. Estilos parentales: Antecedentes.

El desarrollo de este presupuesto psicológico se remonta a la búsqueda de aquellos factores que permitan identificar las características de la crianza con los problemas de los hijos, y en la segunda mitad del siglo anterior, Diana Baumrind acuña los términos “estilo parental” en el año de 1968, considerando partes integrantes de esta definición a las variables control, comunicación e implicación afectiva entre padres e hijos, y su correlación con el desarrollo de cualidades y características hasta la adolescencia media, convirtiéndose en un referente clave (1966, 1968, 1978, 1991, 1997, citado en Torío et al. 2008, p. 157), y punto de partida investigativa.

En 1983, Maccoby y Martin establecen una tipología de estilos parentales basadas en dos dimensiones: sensibilidad y demandas (p. 56-67), mientras que en 1993, Darling y Steinberg definen la influencia de las prácticas del estilo parental en los hijos a través del estilo educativo parental y de las prácticas parentales manifiestas (p. 487-496).

Durante el siglo pasado, varios autores indagaron sobre las características que influyen en los comportamientos de los hijos, así a continuación se presenta una línea de tiempo con algunos autores representativos dentro de esta franja de investigación.

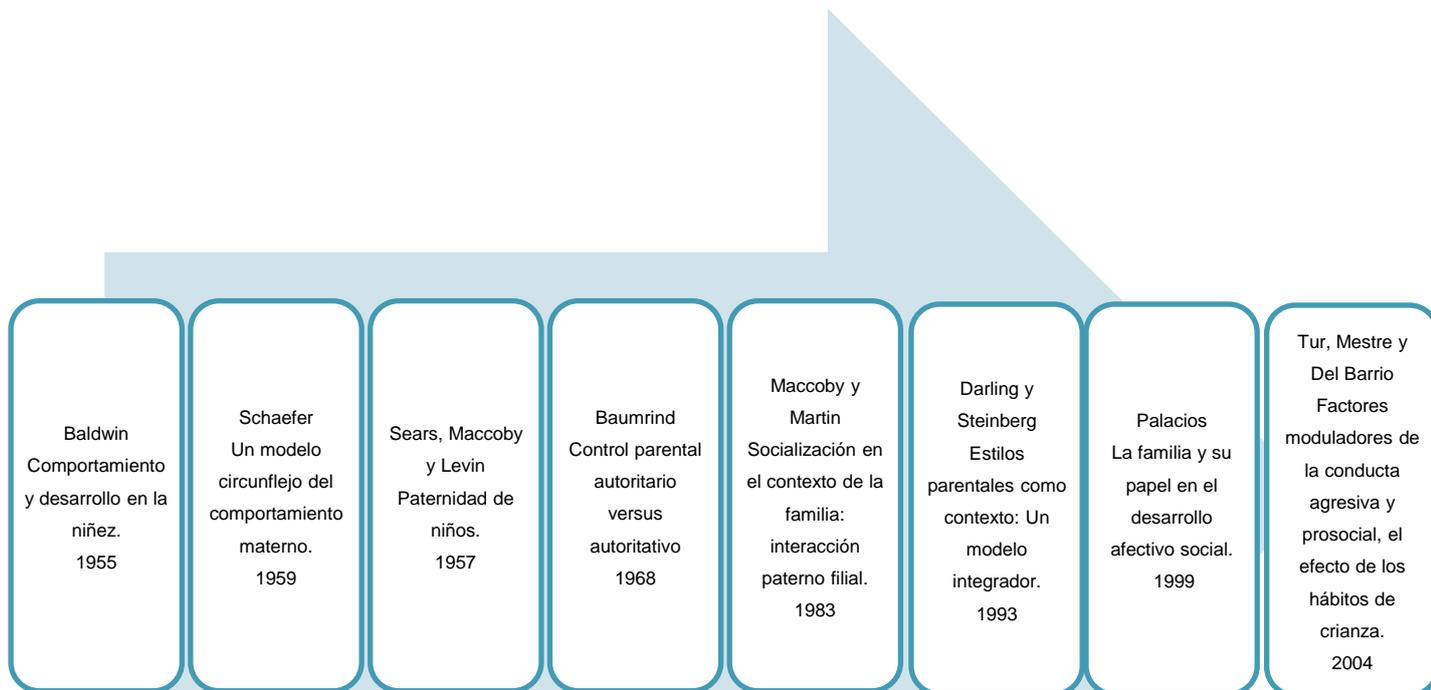


Gráfico N° 1. Autores con estudios de características parentales.

Fuente.- Raya, A. (2009). *Estudio sobre los estilos educativos parentales y su relación con los trastornos de conducta en la infancia*.

Elaborado por: Tirado, K. (2018).

Según Raya, los estilos parentales inicialmente describían el contexto familiar, su análisis se enfocaba en predecir ciertos atributos del niño aunque no consideraba a las prácticas parentales en su totalidad, además de que dentro de los componentes de este constructo se encuentra la relación emocional entre los padres y el niño, los comportamientos de los progenitores y su sistema de creencias (2008, p.13); ahora se conoce que el desarrollo de los menores viene mediado por una serie de factores internos y contextuales, y es su interacción la que resulta en las manifestaciones conductuales, de esta forma, los estilos parentales son un factor importante e influyente en la crianza de los hijos; de igual forma es factible identificar las consecuencias del ejercicio del estilo parental y cómo ellas de manera compleja crean y modifican actitudes y por ende comportamientos.

1.1.3. Estilos parentales: Tipología.

Los estilos educativos parentales tienen conceptualizaciones que han propiciado que, de acuerdo a los criterios de los autores, sean clasificados en ciertas divisiones o categorías, y a la vez contemplando características de la socialización, patrones de autoridad, comunicación, afectividad y otras, dimensiones de importancia a ser abordadas para conocer la calidad de las interacciones parento-filiales.

1.1.3.1. Tipología de Diana Baumrind.

A partir de la década de los sesenta, Diana Baumrind inicia una serie de investigaciones sobre aspectos parentales que influyen en la conducta de los descendientes, puntualmente la autoridad en esta relación y su incidencia en el desarrollo de niñas y niños; un ejercicio parental que establece límites claros y razonados, que comunica las expectativas que se tiene de los hijos y a quienes se les brinda afecto, se cree que favorecerá que los hijos sean <instrumentalmente competentes>, como los llamó la autora, además de remarcar en sus artículos que estilos menos restrictivos generan más problemas que aquellos exigentes; el modelo de autoridad parental propuesto integra aspectos emocionales y de conducta de los padres, así realizó una clasificación de tres estilos de crianza ejercida por los padres o cuidadores. (1966, p. 887-889).

El *estilo permisivo o estilo no restrictivo* está caracterizado por un comportamiento parental no punitivo y de aceptación hacia las conductas del menor, no se le delegan responsabilidades en casa ni mayores directrices sobre las expectativas de sus acciones, la impulsividad del niño es tolerada y el uso del control es mínimo o nulo y no existen castigos, se prescinde del uso del dominio, se proporciona alta autonomía sin que ello implique exponerse a riesgos (Torío et al., 2008, p. 158), así Neill refiere que se permite al niño autorregularse sin la necesidad de una autoridad que organice sus actividades o decida por él, sino el requerimiento único de provisión de afecto y protección (1964, p. 114), aunque cabe señalar que a pesar que dichos padres son muy condescendientes, el nivel comunicacional es bajo, ejerciendo un sentido unidireccional, el cual no resulta adecuado (Coll, Miras, Onrubia y Solé, 1998., citado en Carrera 2016, p. 27).

Muy opuesto al anterior, el *estilo autoritario* está centrado en el control, evalúa el comportamiento y las actitudes de los hijos acorde a un sistema de conducta familiar exigente que resalta el orden y lo tradicional, hay poca implicación afectiva, la obediencia es ponderada y su omisión incurre en acciones punitivas de los padres, este estilo es restrictivo y de forma unilateral establece las responsabilidades de los menores en el hogar, y en gran medida coercitivo, Coll, et. al. señala que los padres cuyo ejercicio parental se enmarca en esta tipología, no consideran las necesidades, ni los criterios de los hijos (citado en Carrera, 2016, p. 27); el diálogo no es una constante, los padres usan el rechazo como forma de castigo, lo cual hace que la percepción de sí mismos decrezca (Torío et al., 2008, p. 158).

Finalmente, el *estilo autoritativo* está dirigido a la atención racional de las demandas de los niños por sus progenitores, realiza orientaciones sobre sus comportamientos, concilia las normas y reglas acorde a la etapa evolutiva del menor, ejerce disciplina razonada, existe un ambiente de comunicación familiar que sienta las bases de las expectativas que se tiene respecto al comportarse de los hijos, así Baumrind en numerosos estudios resalta la influencia positiva de este estilo en el desarrollo de los hijos, y en el fortalecimiento de su autonomía dado que combina afecto y apoyo con control; la comunicación es bidireccional y se enfatiza la reciprocidad jerárquica, la responsabilidad social de las acciones, el impulso de la independencia y autonomía en los hijos. (Torío et al., 2008, p. 158).

Baumrind en sus escritos destaca el rol que tienen los modelos de socialización tomando en consideración los procesos emocionales y conductuales de los hijos, esbozando las primeras concepciones de los estilos parentales, debido a que a partir de estos son configuradas las interacciones sociales.

	Estilo permisivo	Estilo autoritario	Estilo autoritativo
Dimensión	Escasa delegación de responsabilidades en casa, nula comunicación de las expectativas.	Padres hostiles, manipulan y ejercen control severo, ridiculizan, desaprueban para motivar a la obediencia, poca implicación afectiva.	Establecimiento de normas de forma equitativa, alta comunicación, conciliación y explicitación de las reglas.
Efectos	Hijos con mayor probabilidad de comportamientos hostiles y/o agresivos.	Hijos con mayor probabilidad de conductas agresivas en varones, dependencia en mujeres, participación en actividades delictivas.	Hijos que menor probabilidad de incurrir en actos delictivos, reducidos índices de agresividad, mejor adaptabilidad social y madurez.

Gráfico N° 2. Modelo de autoridad parental de Baumrind.

Fuente: Baumrind, D. (1966). *Efectos del estilo parental autoritativo en el comportamiento infantil*.

Elaborado por: Tirado, K. (2018).

Los estilos planteados fueron decisivos para conocer aspectos de la crianza como elemento clave de los comportamientos, cuyo fin es determinar los niveles de sincronía entre las demandas de los hijos y la sensibilidad en la respuesta por parte de los padres, por lo tanto estas interacciones en el proceso de crianza durante las primeras etapas de la vida tienen especial realce en la configuración de la persona, evidenciando que el estilo autoritativo guarda coherencia entre el afecto y la disciplina de manera equilibrada, a diferencia de los otros, pudiendo provocar mayor cantidad de comportamientos socialmente adaptativos.

1.1.3.2. *Modelo bidimensional de Maccoby y Martin.*

A partir de los aportes generados por Baumrind, se reestructura una tipología de cuatro estilos parentales en base a dos dimensiones; Maccoby y Martin (1983, p. 1-101) clasifican los estilos parentales bajo las definiciones de: democrático, autoritario, permisivo y negligente, señalando al afecto y al control como las variables para su modelo, la primera haciendo referencia al apoyo, aceptación y aprobación emitida a los hijos y a la implicación afectiva con ellos, y el control en relación a la supervisión del comportamiento de los mismos, sus normas y nivel de exigencia de forma impositiva.

		Afecto	
		Alto	Bajo
Control	Alto	Apoyo, aceptación, interés a las necesidades del niño.	Distanciamiento, rechazo, frialdad en las relaciones con los niños.
	Bajo	Normas y disciplina, exigencia conductual elevada.	Democrático
		No existen normas ni disciplina, no hay exigencia conductual.	Autoritario
			Permisivo
			Negligente

Gráfico N° 3. Estilos parentales según Maccoby y Martin.

Fuente: Maccoby, E. E. y Martin, J. A. (1983). *Socialization in the context of the family: Parent-child interaction*.

Elaborado por: Tirado, K. (2018).

La clasificación de los estilos parentales se da por la combinación de ambas dimensiones, y el estilo negligente fue derivado del permisivo propuesto por Baumrind, de esta forma el estilo *democrático* tiene alta afectividad y alto control, es decir, el afecto es manifiesto, los padres son sensibles a las necesidades del menor, la comunicación es fluida y abierta en el entorno familiar; el estilo *autoritario* se caracteriza por alto control y baja afectividad, las normas son rígidas e inflexibles, la comunicación es cerrada, hace uso de castigos y el progenitor hace uso de su poder; el estilo *permisivo* manifiesta alta afectividad pero bajo nivel de control, habiendo demasiada flexibilidad ante las reglas o tal vez no son impuestas, carece de restricciones y atiende casi de forma inmediata lo que el menor quiere; mientras que el estilo *indiferente* presenta baja afectividad y control, los progenitores no se implican activamente en la vida de sus hijos, no hay comunicación profunda pero tampoco supervisión.

Dentro del modelo de Maccoby y Martin se integra el estilo *negligente*, el cual se caracteriza por la escasa implicación afectiva de los progenitores, se observa la falta de interés para compartir tiempo o solventar las necesidades de las y los hijos, este estilo de crianza no impone normas debido a la facilidad, y la comunicación en el hogar es deficiente; cada uno de estos estilos responde a la mezcla de las características y de su interacción, rasgos que a su vez desencadene consecuencias comportamentales fruto del modelo de crianza.

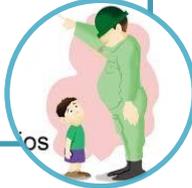
- Autoestima y autoconcepto adecuado
- Competencia social
- Motivación de logro
 - Iniciativa
 - Autocontrol
- Reponsabilidad
- Prosocialidad
- Espontaneidad adecuada

Democrático



- Baja autonomía
- Poca competencia social
- Impulsividad
- Agresividad
- Poca espontaneidad
- Disminución de la autoconfianza

Autoritario



- Escasa competencia social
- Agresividad
- Poco control de impulsos
- Inmadurez
- Espontaneidad adecuada
- Baja motivación y capacidad de esfuerzo

Permisivo



- Baja competencia social
- Escasa motivación
- Autoestima y autoconcepto disminuido
- Poco autocontrol
- Inestabilidad emocional
- Motivación insuficiente

Negligente



Gráfico N° 4. Comportamientos en los hijos de acuerdo a los estilos parentales que usa su progenitor.
 Fuente: Torío, Peña y Rodríguez. (2008). *Estilos educativos parentales. Revisión bibliográfica y reformulación teórica.*

Elaborado por: Tirado, K. (2018).

Complementario a ello se aborda un aspecto complejo, dado que al estar ligado a una forma de violencia, en este caso por omisión, el Código de la Niñez y la Adolescencia lo señala como el “descuido ejercido por personas adultas en el cumplimiento de sus obligaciones o responsabilidades de atención y cuidado con niñas, niños y adolescentes” (2003), además

de que puede presentarse como física, emocional, médica o educativa, al inflingir daños a la integridad y al adecuado desarrollo del menor.

Respecto al modelo planteado por Maccoby y Martin, el estilo democrático, descrito como autoritativo por Baumrind, seguiría siendo el más favorecedor de la crianza de los hijos, mientras que el estilo negligente podría considerarse el menos adecuado por rehuir la responsabilidad de la educación de la prole en diferentes aspectos y niveles, sea de forma voluntaria o no.

1.1.3.3. Estilos de familias por Kellerhals y Montandon.

En 1992, Kellerhals y Montandon hacen una nueva definición de los estilos familiares, basados en dos variables: socioeconómicas y su interacción en la familia (p. 124-126), así establecen los estilos contractualista, estuario y maternalista.



Fuente:
<https://dinerodesdetuordenador.blogspot.com/2011/07/la-familia-en-los-anos-50.html>

Maternalista

Padres promueven la obediencia y la conformidad, no estimulan la autorregulación ni la autonomía.
Se usa más el control que la motivación.
La relación parento – filial es cercana y la comunicación es adecuada.
Existe limitación ante las influencias externas.

Contractualista

Padres enfatizan la autorregulación y autonomía, la imaginación, la creatividad, enfatizan el estímulo y la motivación.
No usa la imposición o el control.
Es abierto a influencias externas como la familia extendida, amistades, escuela, etc.

Estuario

Padres privilegian la obediencia y el control.
Carece de habilidades comunicativas parento-filiales.
La autorregulación no es valorada.
Tiene gran reserva a los agentes externos y su influencia.

Gráfico N° 5. Estilos de familias por Kellerhals y Montandon.

Fuente: Kellerhals et Montandon. (1992). *Les stratégies éducatives des familles: milieu social, dynamique familiale et éducation des préadolescents*.

Elaborado por: Tirado, K. (2018).

En el estilo contractualista, los progenitores tienen roles poco diferenciados en relación a la educación, la cual es instrumental y expresiva, cercana a los hijos, en este estilo es importante considerar la variable socioeconómica y de los agentes de socialización externos; en el estuario los roles educativos de los padres tienen marcadas diferencias; y en el maternalista los roles paternos tienen distintos rasgos (Torío et al., 2008); esta clasificación propuesta guarda relación con las anteriores, es factible identificar la semejanza entre el estilo de familia contractualista con el autoritativo en el fomento de la autonomía y la motivación en los hijos, y también el estilo estuario con el autoritario al privilegiar la obediencia rasa.

1.1.3.4. Estrategias de autoridad de los padres por Hoffman.

Hoffman realiza una clasificación también difundida sobre las estrategias de crianza.

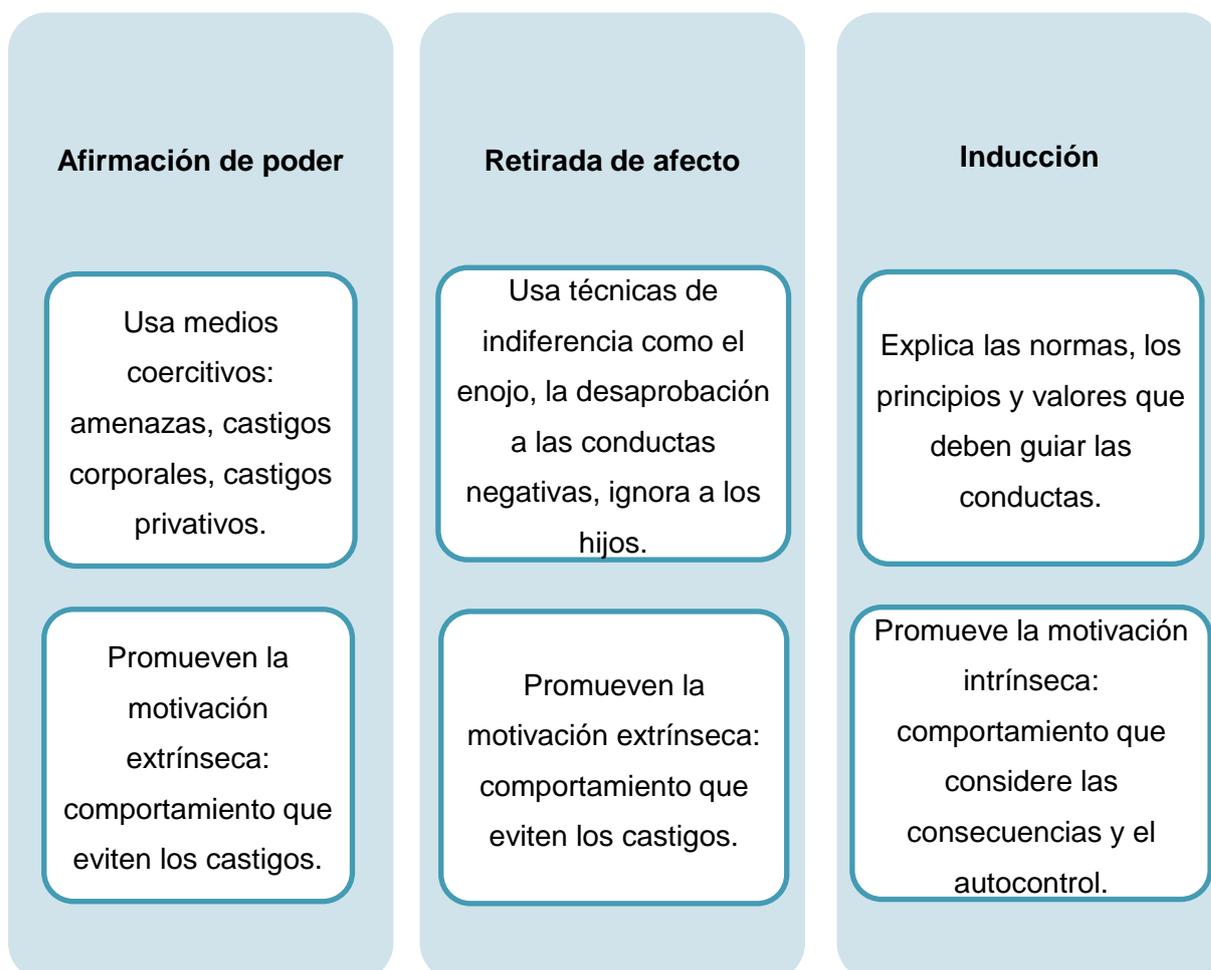


Gráfico N° 6. Modelos de autoridad de Hoffman.

Fuente: Hoffman, M. L. (1970). *Conscience, personality and socialization techniques*.

Elaborado por: Tirado, K. (2018).

Este modelo presentado por Hoffman (1970, p. 90-126) guardan similitud con la tipología de Baumrind, así el estilo autoritativo se relaciona con la inducción, en el cual los progenitores buscan interiorizar las normas y valores que guían el comportamiento, poner en consideración el control intrínseco sobre el accionar y fomentar la empatía con los demás (Jiménez, M. 2010, p. 11), el poder reside en el concienciar en los hijos las consecuencias negativas y dolorosas, colocarse desde la óptica de la víctima e inducir sobre cómo reparar el daño, la inducción puede transformarse en empatía y posterior culpabilidad (Ramírez, 2005, p. 171).

La afirmación del poder hace que a través de las técnicas usadas, los hijos actúen por miedo al castigo ante la fuerza de sus padres; en cambio, el rechazo, el aislamiento, las amenazas de abandono controla la conducta de los hijos en la retirada de afecto, así el poder reside en el miedo a perder el afecto de los padres (Ramírez, 2005, p. 171); dentro de lo que se considera afirmación de poder puede compararse al estilo autoritario con el negligente en la retirada de afecto, propuestos por Maccoby y Martin, en los cuales el evadir el castigo es la principal motivación, no habiéndose logrado la interiorización de valores familiares que deberían regir la conducta.

1.1.3.5. *Otros modelos de estilos de crianza.*

➤ López Franco (1998) plantea un preámbulo que denota aquellos cambios que la familia ha experimentado en las últimas décadas como la disminución del compromiso duradero, la pérdida de las funciones familiares, la incorporación de la mujer al mundo laboral, el cambio de los roles parentales, entre otros; así pone en relieve la investigación de Gottman y DeClaire (1997) y su modelo de cuatro estilos parentales:

- Los padres simplistas
- Los padres desaprobadores
- Los padres laissez-faire
- Los padres preparadores emocionales de sus hijos

Quienes señalaron la importancia de las interacciones emocionales parento filiales y su influencia en la salud emocional de los hijos.

Dentro de los cuatro estilos propuestos, los padres preparadores emocionales de los hijos tienen determinadas características.

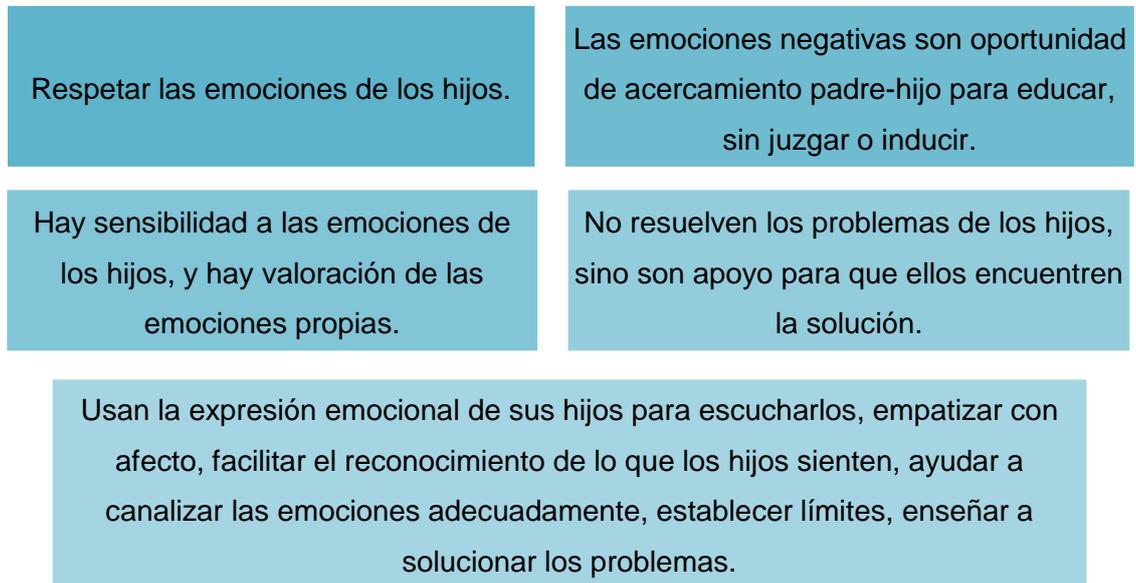


Gráfico N° 7. Características de los padres preparadores emocionales.

Fuente: López Franco, E. (1998). *La familia, nuevo contexto educativo entre el conflicto y la esperanza*.

Elaborado por: Tirado, K. (2018).

Existen pautas que facilitan la adquisición del estilo parental como preparadores emocionales.

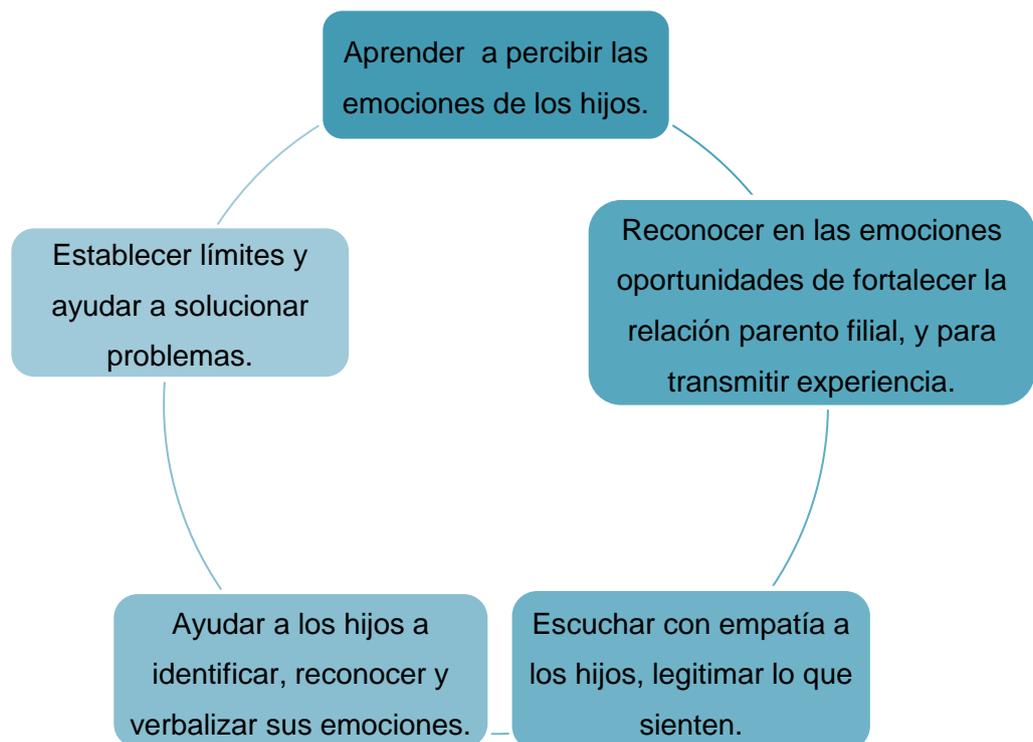


Gráfico N° 8. Pasos para llegar a ser un progenitor preparador emocional.

Fuente: López Franco, E. (1998). *La familia, nuevo contexto educativo entre el conflicto y la esperanza*.

Elaborado por: Tirado, K. (2018).

Finalmente, el estudio demuestra que los hijos de progenitores que usaban este estilo parental tenían mejor rendimiento escolar, bienestar emocional, salud en general y sociabilidad adecuada, además de mejores competencias lectoras y matemáticas (Gottman y DeClaire, 1997, citado en López Franco, 1998, p. 92).

➤ Torío et al. señala que en investigaciones realizadas por Torres, Alvira, Blanco y Sandi (1994), Alberdi (1995) y Ochaita (1995), coinciden en una tipología de acuerdo a la relación padres e hijos, así señalan tres estilos: modelo autoritario, modelo inductivo y modelo errático o inconsistente (2008, p. 163).

1.1.4. Factores relacionados a los estilos parentales.

La práctica de ciertos estilos parentales proviene de un conjunto de factores desde diversas dimensiones que intervienen en su conformación y que deben ser discurridas para comprender la dinámica familiar. A continuación se presenta particularidades que influyen en la construcción de los estilos de crianza considerando aspectos inherentes a los hijos y también aquellos que les son ajenos, así lo señala Torío et al. “de la interrelación de las variables que se producen en las prácticas educativas parentales surgen los diferentes estilos educativos” (2008, p. 153).

1.1.4.1. En relación los progenitores y al entorno.

▪ El *apoyo*, entendido como las expresiones del progenitor que hacen que los hijos se sientan cómodos con su presencia, y que los hacen sentirse aceptados (Thomas, Gecas, Weigert y Rooney, 1974; Rollins y Thomas, 1979; Schwarz, Barton-Henry y Pruzinsky, 1985; citado en Torío et al., 2008, p.155), esta variable ha sido denominada de otras formas como aprobación, apertura, amor, cooperación o afectividad, y está relacionada con el bienestar emocional y niveles adecuados de autoestima (Mestre y Frías, 1997; Warash y Markstrom, 2001; García, Pelegrina y Lendínez, 2002; Alonso y Román, 2005; citado en Carrera, 2017, p. 31); así, el apoyo se definiría como la disponibilidad de los padres a su prole.

▪ El *control*, la práctica parental que busca guiar el accionar de los hijos (Musitu, Román y Gracia, 1988, p. 106), dado mediante el establecimiento de normas para regular la conducta, y que ésta pueda ser supervisada. Este concepto es similar al de disciplina

familiar, restricción o coerción, básico al facilitar el aprendizaje, para regular y controlar la conducta con autonomía (Torío et al, 2008, p.155).

- La *comunicación* y su nivel de apertura en la creación de una dinámica familiar positiva que posibilite el razonamiento de los límites y las decisiones, además de que se puedan compartir los problemas, inquietudes, temores, logros, etc. (Torío et al., 2008, p.155); es el canal que facilita el conocimiento y la comprensión paterno filial, y al que posibilita la disminución de la brecha intergeneracional.

- El *nivel socioeconómico* relacionado a los ingresos familiares, la ocupación y/o profesión de los progenitores, y el nivel educativo de los mismos, señala Del Barrio y Roa (2005) que las madres de clase social alta puntuaban más alto en escalas de apoyo, disciplina y autonomía (p.35). Así también en familias de estatus alto, las interacciones verbales entre padres e hijos son mayores, proporcionan mayor diversidad de estímulos a los hijos, comparten más tiempo, brindan explicaciones y son menos restrictivas (Hoff, Laursen y Tardif, 2002; citado en Raya, 2008, p.36), además de encontrarse a las estrategias parentales menos adecuadas en familias de niveles socioeconómicos bajos (Raya, 2008, p. 40).

- El *sexo del progenitor* es un factor importante al asociarse a los padres con estilos autoritarios y a las madres con los democráticos, aunque los estudios se han centrado más en el rol materno, por tanto, los padres con estilos democráticos suelen tener parejas con estilos similares (Del Barrio y Carrasco, 2005; citado en Raya, 2008, p. 36), y aquellos padres que usan estrategias de crianza menos efectivas tiene continuos desacuerdos con sus parejas (Deal, Halverson y Wampler, 1989; citado en Raya, 2008, p. 37).

- El *número de miembros en la familia* también influye ya que en familias con pocos miembros, los progenitores suelen ser menos restrictivos y otorgan mayor autonomía e independencia a su prole, mientras en familias numerosas la disciplina es más rígida, se tiende al uso de castigos y desaprobación hacia los comportamientos negativos de los hijos, las expresiones afectivas son reducidas y los vínculos no brindan apoyo; aunque esto puede variar al interactuar con variables como la socioeconómica o estructura familiar (Furman y Lanthier, 2002; Blake, 1989; citado en Raya, 2008, p.39); problemas cotidianos propios de la crianza podrían parecer mayores al variar el número de hijos, produciendo altos niveles de estrés por las demandas que individuales que aquellos realizan.

- La *personalidad del progenitor*, su grado de madurez se relaciona con el nivel de exigencias que hace hacia sus hijos (Torío et al, 2008, p.155), y con el bienestar psicológico para adoptar un adecuado estilo parental (Belsky, 1984, citado en Raya, 2008, p.39). Los padres con un pobre autoconcepto son proclives a usar estrategias de crianza autoritarias que aquellos con autoconcepto más alto (MacPhee, Fritz y Miller-Heyl, 1996; citado en Raya, 2008, p.39).

1.1.4.2. *En relación a las características de los hijos.*

- El *sexo del hijo* se relaciona a preferencias que pueden establecerse con sus progenitores, siendo los varones quienes reciben favoritismo de sus madres y las mujeres de sus padres (Uehara, Kadowaki y Tang, 2000; citado en Raya, 2008, p. 37), aunque los varones perciben mayor exigencia de ambos progenitores (Fuentes, Motrico y Bersabé, 2001; citado en Raya, 2008, p.38), a lo cual se añade el rol que socialmente se impone, generando expectativas de los padres a los hijos de acuerdo a su sexo.
- El *edad del hijo* concerniente al afecto y al control, Fuentes et al. mencionan que los hijos de menor edad consideran a ambos padres más afectuosos y controladores, que los de los de mayor edad (2001; citado en Raya, 2008, p.38); sin embargo las variables afecto y control deben adecuarse acorde a la etapa del desarrollo de los hijos sin disminuirse, sino alternas con otras que progresivamente incorporen el entrenamiento en la independencia.
- El *orden de nacimiento* y el *número de hermanos* se muestran como factores importantes en los estilos de crianza, así los primeros hijos reciben mayores cuidados en comparación con los subsecuentes, recibiendo los siguientes menos atención, especialmente cuando no hay distancias de edad significativas, también se observan diferencias si el segundo hijo tiene otro sexo distinto al primero; los primogénitos y los unigénitos suelen percibir privilegios similares, además de tener una relación parento-filial más positiva y una comunicación mayormente fluida (Furman y Lanthier, 2002; citado en Raya, 2008, p.39).

1.1.5. **Los estilos parentales en la actualidad.**

Dentro de la sociedad occidental, el ejercicio de los estilos parentales ha sido ampliamente estudiado y abordado desde diferentes aristas; entidades gubernamentales y comunidades escolares han pretendido fortalecer su rol educativo a fin de que los padres y madres y/o cuidadores de niños y adolescentes participen de la formación en la práctica adecuada de la

crianza de los mismos, potenciando las habilidades comunicativas y las competencias que la paternidad/maternidad acarrearán. Es evidente la importancia e influencia que tienen los estilos, así los padres en la actualidad procuran un ejercicio con mayores rasgos de flexibilidad en comparación a las generaciones anteriores, sin embargo esta transición no ha sido del todo equilibrada.

Los procesos de socialización y estilos de crianza son decisivos en el desarrollo y bienestar de los hijos, “la familia es uno de los más importantes y cruciales contextos en que se produce el desarrollo humano” (Rodrigo y Palacios, 1998); sin embargo las diversas transformaciones que ha experimentado la familia no han facilitado que, aún con los recursos disponibles de hoy, los padres puedan mejorar de forma notoria su rol. Los programas de formación, instruccionales, escuelas para padres, de enriquecimiento experiencial, entre otros, muestran dificultades para evaluar su eficacia, las evaluaciones reflejan que durante la participación parental en estos programas hay una mejor calidad en la interacción paterno-filial; y que con el tiempo dichos efectos desaparecen, excepto en los casos en los que la familia estuvo involucrada en el diseño y elaboración del programa y sus actividades (Vila, en Rodrigo y Palacios, 1998).

Dentro de estas actividades es necesario contemplar que la composición familiar es diversa y amplia, y por ende sus características de comportamiento pertenecen a una gama infinita de posibilidades, para ello es importante mencionar que una sola acción aislada no podrá educar en la parentalidad, sino la acción sinérgica de varios enfoques de intervención desde varios flancos hacia una misma dirección, incrementando la probabilidad del ejercicio de los estilos adecuados que potencien el desarrollo integral de los hijos. Dentro de la esfera familiar, es vital la identificación de las competencias educativas que imposibilitan los comportamientos socialmente aprobados, al ubicar las limitaciones se obtiene mayores posibilidades de un reaprendizaje de la forma plausible de crianza; la intervención en procesos de mejoramiento de las habilidades afecto-comunicativas, de inducción y control, requiere que los padres y madres sean dotados de recursos que los orienten eficazmente en la formación de sus hijos.

La función socializadora de la familia es indelegable, y para López Franco (1998) la democratización del funcionamiento del sistema familiar es esperanzador (p. 96) en el cual la autoridad y afectividad son compartidas en la construcción del proyecto vital familiar, aunque al mismo tiempo requiera esfuerzo para trabajar en el establecimiento de límites mediante el diálogo como parte de la transmisión del sistema de valores; sin embargo es

pertinente puntualizar que los retos a los que la familia se enfrenta son mayores y que por tanto requiere una formación continua para hacer frente y asumir las técnicas y estrategias parentales más adecuadas para cada hija e hijo.

1.2. Autoeficacia.

El estudio de la valoración que una persona hace sobre sus expectativas en las capacidades que posee es un tema que se inició al finalizar el siglo pasado, así la autoeficacia se ha convertido en un tópico de investigación dado su importante papel en la percepción que cada persona hace sobre un objetivo o tarea que se plantea, además de aquellas metas en el desarrollo vital, aunque para efectos de este estudio nos centraremos en los procesos que intervienen en la percepción de autoeficacia en el campo académico ya que existe una relación directa entre la motivación y la percepción que la persona tiene de sus capacidades, si se encuentra motivada como resultado de creer que sus acciones tendrán éxito, le permitirá regular su accionar en favor de alcanzar lo propuesto, el aprendizaje, y al alcanzar lo propuesto su creencia en sí mismo también se verá incrementada.

Desde edades tempranas las niñas y niños interactúan en diferentes situaciones, enfrentando desafíos y es la forma en la que se sienten respecto a dicho reto la que influirá decisivamente en la consecución del mismo; para Bandura (1986), la percepción de la autoeficacia tiene influencia a nivel cognitivo, afectivo y motivacional, lo cual deviene en pensamientos con relación al éxito, menor ansiedad, así como la planificación del curso y la meta de la actividad y sus resultados posibles. De igual forma, Rotter señala que “los individuos consideran la probabilidad de las consecuencias de sus acciones en cada situación y actúan basados en sus creencias”, así los estudiantes hacen aquello con lo que obtendrán los reforzadores que cree significativos para sí (1982, p. 304), siendo la autoeficacia crucial en cualquier actividad de enseñanza aprendizaje, con énfasis en el aprendizaje autorregulado (Pajares y Schunk, 2001; citado en Torres, Real, Mallo y Méndez, 2015, p. 6); aplicando estrategias que les permiten regular las funciones cognitivas como la atención, la memoria, la concentración, entre otras.

1.2.1. Autoeficacia: Concepto.

Un buen predictor de logro en cualquier actividad humana es la percepción de autoeficacia, la cual interviene en las conductas dirigidas hacia un punto específico, y dentro de este estudio, en aquellas conductas que guían el aprendizaje; en el 2005, Zimmerman, Kitsantas

y Campillo definen a esta como “las propias creencias sobre la capacidad para aprender o rendir efectivamente” (p. 3), constructo que se origina en el individuo sobre la posibilidad de alcanzar dicha instrucción; mientras que para Bandura (1986), la autoeficacia es el juicio que emite una persona sobre su competencia para organizar y ejecutar el curso de una acción requerida para alcanzar determinados tipos de desempeño (p. 391), y para Pajares es la confianza que las personas tienen en las habilidades para hacer las cosas que ellos tratan de hacer (2000; citado en Sander y Sanders, 2003, p. 3). Son varios los factores que inciden en la generación de esta autopercepción, un constructo psicológico que abarca factores emocionales y del contexto, por tanto la autoeficacia es una creencia motivacional que se vincula conceptual y empíricamente a las creencias autorregulatorias (Zimmerman et al., 2005, p. 13).

Esta conceptualización ha sido manejada como una “tarea específica”, y también cuenta con un sentido amplio y estable de la capacidad que tiene la persona para ser efectiva y enfrentar diversas situaciones estresantes (Schwarzer y Jerusalem, 1995 en Luszczynska, Gibbons, Piko & Tekosel, 2004; Choi, 2004; Luszczynska, Scholz y Schwarzer, 2005, Olivari y Urra, 2007); sin embargo la confianza puede variar en la misma persona de etapa a etapa de desarrollo o de una situación a otra, en niñas y niños viene en gran medida determinada por las creencias que sus referentes adultos, como padres o docentes, tienen de ellos, conforme llegan a la adolescencia los pares u otros actores también pueden llegar a influir en su percepción, lo mismo la experiencia de éxito o fracaso es un aspecto importante a ser considerado dado que incrementará o disminuirá la probabilidad de que aquellos intenten realizar determinada actividad de aprendizaje o no.

Cabe mencionar que este concepto se encuentra inmerso en toda conducta humana, así si la percepción de autoconfianza en cualquier tarea es mínima o nula la persona en cuestión no iniciará la acción, y ocurrirá lo opuesto si cree que tiene posibilidad de obtenerlo; por lo tanto, la eficacia es determinada de acuerdo a la evaluación de las habilidades y capacidades que se posee para plasmarlas en acciones (Schunk, 1997, p. 131). Dentro de las propiedades para la medición de la autoeficacia, Zimmerman señala cuatro aspectos que deben ser considerados, los cuales se interrelacionan entre sí y se ven en parte influidos por el ambiente del estudiante, además de que la autoeficacia se mide antes de iniciar cualquier actividad de aprendizaje propuesta (1995; citado en Cartagena, 2008 p.64), los mencionados atributos se detallan a continuación.

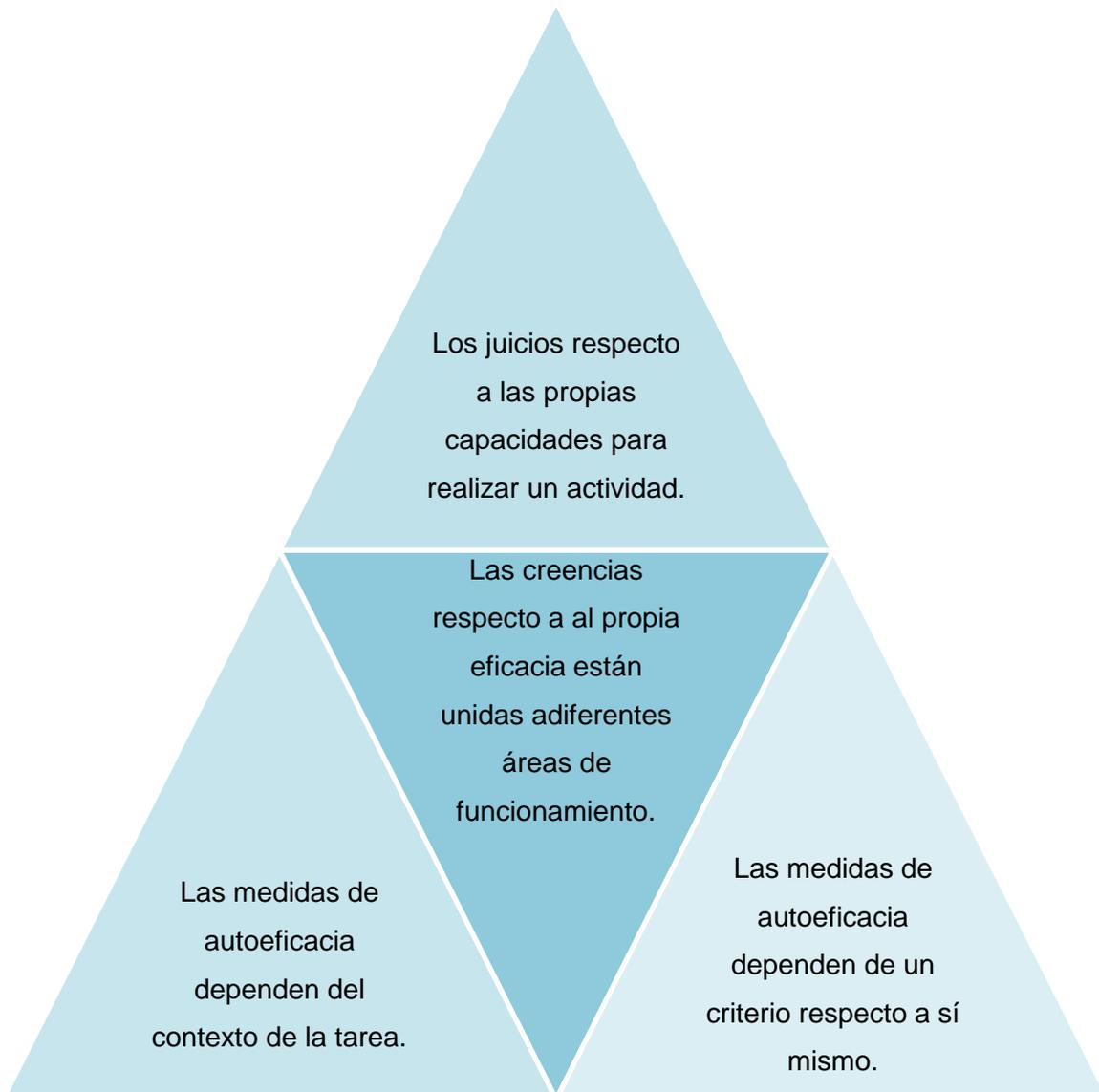


Gráfico N° 9. Propiedades para la medición de autoeficacia.

Fuente: Cartagena, M. (2008). *Relación entre la autoeficacia y el rendimiento escolar y los hábitos de estudio en alumnos de secundaria*.

Elaborado por: Tirado, K. (2018).

Las creencias de autoeficacia de un estudiante están acorde al ámbito en el que se desenvuelve, así pueden variar dependiendo si es para el cálculo matemático o si es para educación artística, también en relación al contexto en el que se desarrolla si demanda competitividad mayor, la percepción de autoeficacia puede disminuir, y finalmente esta no va acorde a lo que los demás pueden, sino únicamente a la confianza que un estudiante tiene en sus propias capacidades.

1.2.2. Autoeficacia: Antecedentes.

Los rasgos que marcan a personajes históricos que establecieron un hito por sus logros académicos alcanzados de forma autónoma, sin instrucción formal, fueron el indicio para estudiar bajo qué constructos estas personas actuaron y alcanzaron el éxito; a partir de la década de los sesenta, se inicia investigaciones sobre lo que hoy se conoce como Teoría del aprendizaje social; Rotter (1966), bajo un enfoque conductista teoriza sobre los factores internos o externos ajenos a la persona, como base de la conducta, determinando el desarrollo de las expectativas personales (Prieto, 2007, p. 65).

Para Bandura, la autoeficacia se convierte en una temática de intervención con el fin básico de que las personas generen juicios personales de su capacidad y la autorregulación en el aprendizaje y a la par equiparar vacíos dejados por la psicoterapia, por ello tomó en consideración procesos cognitivos básicos, pero también analizó otras variables en su definición (1977; citado en Prieto, 2007, p. 66), así, al introducir el constructo autoeficacia señaló que es:

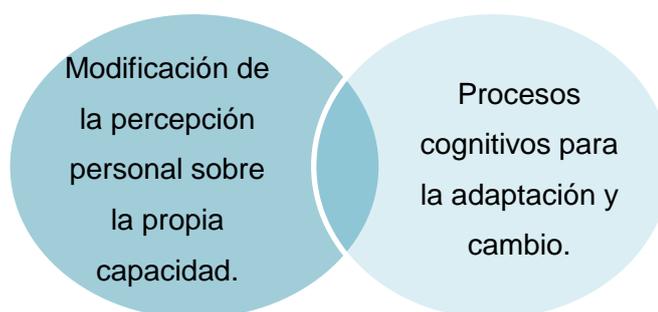


Gráfico N° 10. Conceptualización inicial de autoeficacia según Bandura.

Fuente: Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente.*

Elaborado por: Tirado, K. (2018).

La autoeficacia como constructo surge de la psicología social cognitiva, a la par de diferentes conceptualizaciones que abordan los procesos de aprendizaje, aquellas conductas manifiestas que inciden en que una niña, niño o adolescente puedan desempeñarse a diario en la solución de sus problemas, empleando estrategias adecuadas a fin de alcanzar el logro al sentirse competente para hacerlo.

1.2.3. Factores inherentes a la autoeficacia.

1.2.3.1. Autorregulación.

Aquellos procesos que se ejecutan con el fin de dirigir la conducta o los pensamientos son conocidos como autorregulación, los cuales implican el análisis del entorno para emitir una respuesta, no solo abarcan comportamientos sino también emociones y pensamientos, cuyo fin es que la persona pueda adaptarse a su contexto.

Para Zimmerman y Schunk (1989; 2001; en Zimmerman et al., 2005, p. 2) la autorregulación no es solo una aptitud o habilidad, sino un proceso autodirectivo, en el cual se modifican las habilidades cognitivas y las competencias hacia el funcionamiento acorde a la situación, conceptualmente se define como “acciones, sentimientos y pensamientos autogenerados para alcanzar metas” (Zimmerman, 2000, citado en Zimmerman et al., 2005, p. 2); para Prieto, la autorregulación permite controlar los cambios del comportamiento en relación a la autoobservación y autoevaluación, y también requiere involucrar los autoreforzos, con un efecto de incentivo interno contingente a una conducta determinada (2007, p.74), además de ser un proceso cíclico que se retroalimenta (Puustinen y Pulkkinen, 2001; citado en Panadero y Alonso, 2013, p.120).

La autorregulación requiere de ciertos procesos, unos son inherentes a las funciones cognitivas como lo es la memoria, el aprendizaje, la imaginación o la autoinstrucción verbal; y también aquellos enseñados por los progenitores en la crianza, desde la infancia hasta la adolescencia, a partir de los aprendizajes y del contexto del desarrollo.

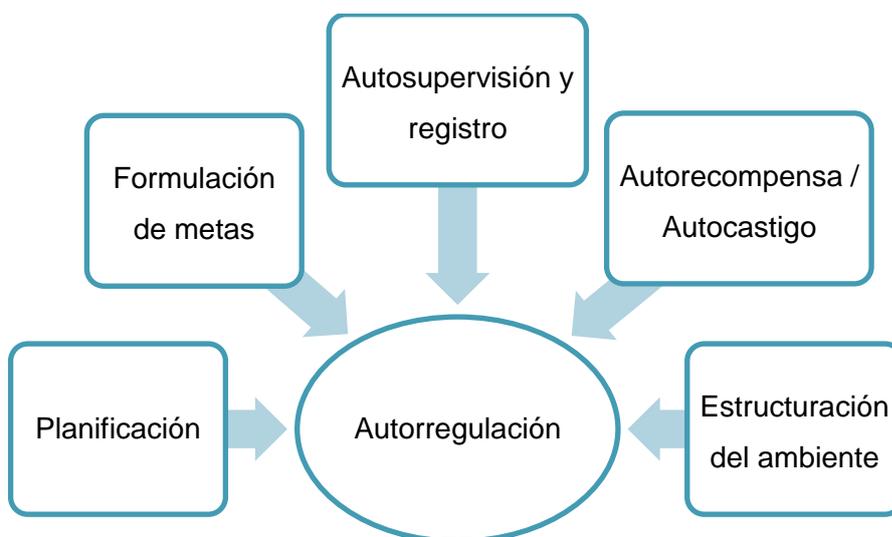


Gráfico N° 11. Procesos autorregulatorios centrales.

Fuente: Zimmerman, B. (2005). *Evaluación de la Autoeficacia Regulatoria: Una Perspectiva Social Cognitiva*.

Elaborado por: Tirado, K. (2018).

Dentro de la autorregulación, la percepción de autoeficacia juega un rol preponderante, como se señala anteriormente, la autoeficacia es la creencia sobre la capacidad de realizar una acción de manera efectiva; y la eficacia autorregulatoria son aquellas creencias respecto al uso de la autorregulación: establecimiento de metas, autosupervisión, uso de estrategias, autoevaluación y autorreacción (Zimmerman et al., 2005, p. 3), sin embargo, el poseer destrezas autorregulatorias no implica necesariamente que puedan mantenerse cuando la persona se enfrenta a un obstáculo o la actividad carezca de suficiente interés, por lo tanto, la percepción de autoeficacia debe ser lo adecuadamente estable para sostener los esfuerzos autorregulatorios (Bandura, 1997, p. 231).

Este proceso no es pasivo, más bien es proactivo, no se produce como una reacción, sino como una acción consciente, que tiene la implicación de factores motivacionales, que requiere un automonitoreo y una autoevaluación del comportamiento, en base a juicios de valor, sentimientos o pensamientos personales, con respecto a la meta trazada previamente, además no solo se requiere para iniciar la actividad de aprendizaje, sino que se emplea en diferentes momentos de ella, y se mantiene, en diferentes intensidades, hasta su culminación.

Torre (2007; citado en García, 2012, p. 207) señala, y de acuerdo a diferentes perspectivas, que la autorregulación académica tiene elementos teóricos comunes.

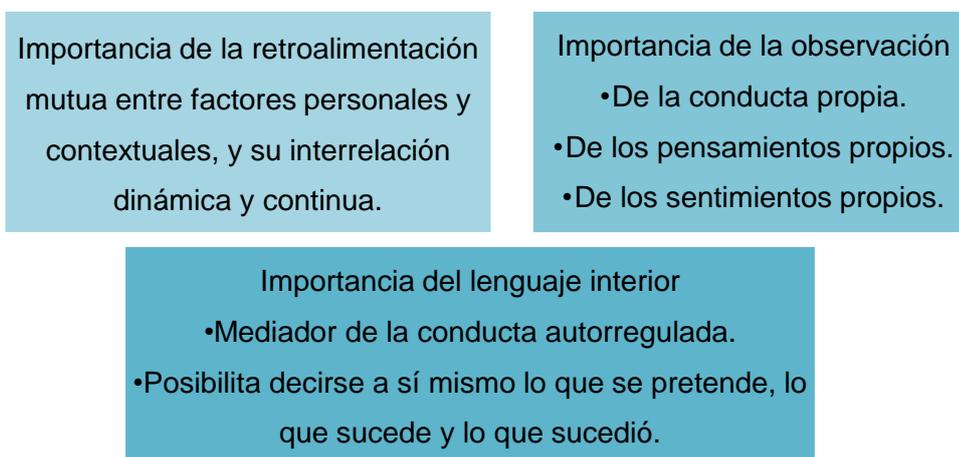


Gráfico N° 12 Elementos teóricos de la autorregulación.

Fuente: García, M. (2012). *La autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitario*.

Elaborado por: Tirado, K. (2018).

La interacción de estos elementos no solo que permite controlar los pensamientos, emociones o acciones hacia el aprendizaje, sino también influye en la motivación hacia la

tarea, en el grado de conocimiento de la actividad, su contenido y estructura, permitiéndole hacer una valoración global de la misma.

Así, la autorregulación puede darse en diferentes fases y áreas, variables que Torre (2007, p. 152) las recopiló en el siguiente gráfico.

Áreas de la regulación				
Fases	Cognición	Motivación/emoción	Conducta	Contexto
<i>Fase 1</i> Pensamiento anticipatorio, planificación, activación.	Establecimiento de objetivos. Activación del conocimiento previo. Activación del conocimiento metacognitivo.	Adopción de una orientación al objetivo. Juicios de eficacia. Percepción de la dificultad de la tarea. Activación del valor de la tarea. Activación del interés.	Planificación de tiempo y esfuerzo. Planificación para las auto-observaciones de la conducta.	Percepciones de la tarea. Percepciones del contexto.
<i>Fase 2</i> Monitorización	Conciencia metacognitiva y monitorización de la cognición.	Conciencia y monitorización de la motivación y la emoción.	Conciencia y monitorización del esfuerzo, del uso del tiempo y de la necesidad de ayuda. Auto-observación de la conducta.	Monitorización de los cambios de la tarea y de las condiciones del contexto.
<i>Fase 3</i> Control.	Selección y adaptación de las estrategias cognitivas para aprender y pensar.	Selección y adaptación de las estrategias para el gobierno, la motivación y la emoción.	Incremento/ Decremento del esfuerzo. Persistencia, abandono. Búsqueda de ayuda.	Cambio o renegociación de la tarea. Cambio o abandono del contexto.
<i>Fase 4</i> Reacción y reflexión.	Juicios cognitivos. Atribuciones.	Reacciones afectiva. Atribuciones.	Elección de la conducta.	Evaluación de la tarea.

Gráfico N° 13. Fases y áreas del aprendizaje autorregulado.

Tomado de: Torre, J. (2007). *Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad*.

Así, la autorregulación es un proceso en el que influyen factores ambientales, como los físicos y sociales, y factores personales como los cognitivos (técnicos y estratégicos), afectivos (emociones y sentimientos) y conductuales conjugados en el curso de acción.

1.2.3.2. *Pensamiento reflexivo.*

La capacidad de reformular el propio pensamiento y reflexionar sobre el comportamiento facilita una transformación sobre aquellas acciones que se emprenden, otro aspecto importante y entrelazado a la autoeficacia es el pensamiento reflexivo, el cual, definido por Prieto (2007, p. 74) consiste en pensar y analizar las experiencias propias y los procesos de pensamiento, mediante una reflexión de las experiencias, de las cuales parte conocimiento específico de sí mismo y del entorno, este juicio permite que adquirir competencias de desenvolvimiento en el entorno; se sirve del lenguaje como el medio por el cual el pensamiento se reestructura y organiza, transforma la conciencia y la experiencia (Vygotsky, 1995; Voloshinov, 1992; citado en González-Moreno, 2012, p. 597), así se convierte en un proceso clave de las actividades de enseñanza aprendizaje.

Bandura señala que a partir de la reflexión hecha, las personas otorgan “sentido a sus experiencias, analizan sus cogniciones y autocreencias, se implican en procesos de autoevaluación, y modifican su pensamiento y conducta, a sus capacidades”, lo cual influirá, a través de las creencias de eficacia, en la forma en la que se usan dichas habilidades, destrezas y conocimientos (1986; citado en Prieto, 2007, p. 74); y considera que “la autorreflexión es la capacidad más singularmente humana” dado que le permite evaluar y modificar el curso del pensamiento y conducta, y que dentro de las evaluaciones se encuentran también las percepciones de autoeficacia y sus creencias en “las capacidades propias para organizar y ejecutar el curso de acción” requerido en determinada situación (1977; citado en Cartagena, 2008, p. 60).

Por ello, el pensamiento reflexivo es reformular el pensamiento propio, reflexionar sobre el comportamiento para que los intercambios sociales sean transformados, de modo consciente y voluntario (González-Moreno, 2009; citado en González-Moreno, 2012, p. 597); dado que todo aprendizaje es concebido como experiencia y por ende como interacción sobre la cual se requiere la concienciación crítica que permita reajustar y/o dirigir el curso de acción, habiéndose conocido a sí mismo y a la realidad circundante, por lo cual el pensamiento reflexivo facilita los aprendizajes, pero al mismo tiempo los procesos de enseñanza aprendizaje son sitios que propician la reflexión.

1.2.3.3. Autorreferencia y determinismo recíproco.

Los fenómenos autorreferenciales median la actuación de la persona en el ambiente, así Bandura señaló que son lo que cada uno se dice a sí mismo (1986; citado en Cartagena, 2008, p. 63; Rice, 1997, p. 257), respecto a la estimación hecha de las propias habilidades, la capacidad y eficacia al interactuar y actuar de acuerdo a lo propuesto, en este caso a lo que cada estudiante se dice a sí mismo sobre su capacidad en el proceso de aprendizaje y el manejo del mismo. Este proceso que permite que el estudiante conozca, regule y evalúe su conducta, interpretando los resultados de sus acciones acorde a la información que posee, y puede alterarla en su desempeño a continuación, lo cual origina el determinismo recíproco, la interrelación recíproca y de mutua influencia entre la conducta, el ambiente y el pensamiento (Bandura, 1988; citado en Cartagena, 2008, p. 63).



Gráfico N° 14. Determinismo recíproco.

Fuente: Cartagena, M. (2008). *Relación entre la autoeficacia y el rendimiento escolar y los hábitos de estudio en los alumnos de secundaria.*

Elaborado por: Tirado, K. (2018).

“La conducta humana no solo es consecuencia de las características personales y del ambiente en el que se desenvuelven las personas, sino que estos aspectos pueden ser

causa de la misma” (Bandura, 1986; citado en Prieto Navarro, 2007, p. 67), siendo así causa y efecto en diferentes situaciones, planteando que existe una determinación recíproca entre el ambiente, la conducta y condiciones personales (cognitivos, afectivos y biológicos) que producen esta reciprocidad triádica.

1.2.3.4. Agencia y autoevaluación.

Las acciones emprendidas de manera intencional y la capacidad para ejercer control sobre la naturaleza y calidad de las mismas fueron definidas por Bandura como agencia, así es un hecho inducido deliberadamente, el cual convierte a la persona en agente de dicho hecho (Bandura, 2001; citado en Prieto, 2007, p. 70), inclusive si los resultados de aquellas acciones no son los previstos inicialmente. Bajo otra definición, la agencia es la autonomía general sobre una acción, “actuar con voluntad propia y sin sentido de coerción” (Kagiticbasi, 2005, p. 403-404); así, la intención significa un punto importante al ser la representación del plan de acción, que de por sí no es una acción ya que requiere de otros procesos como la motivación o la autorregulación para convertirse en tal (Bandura, 2001; citado en Prieto, 2007, p. 70; Sen, 1985, p. 203).

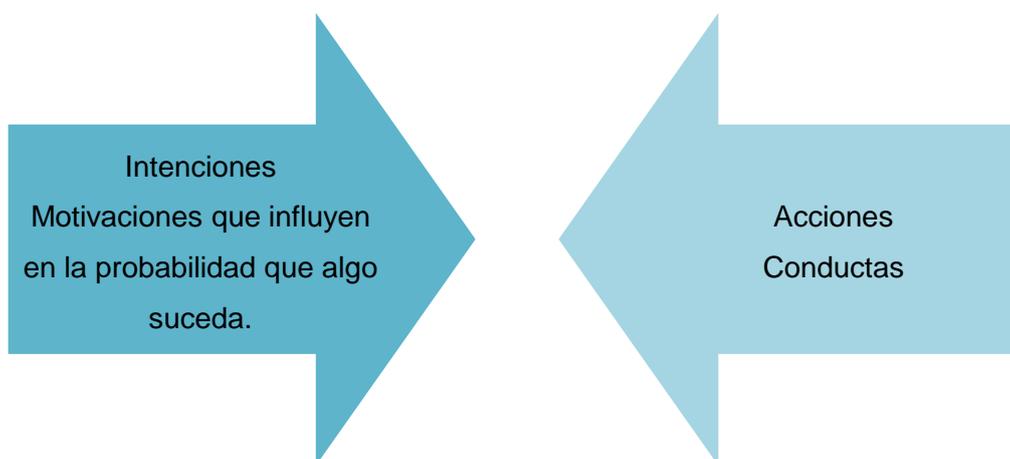


Gráfico N° 15. Agencia personal.

Fuente: Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente.*

Elaborado por: Tirado, K. (2018).

Dentro de la creencia de autoeficacia, que es lo que se cree sobre la propia capacidad para ejercer control de la conducta, se encuentra la base de la agencia personal, y para este estudio, es la competencia académica para alcanzar aquella meta que busca y/o considera de importancia, implicando la facultad para predecir y controlar aquellas decisiones, preferencias y actos que ejecuta; sobre los cuales se realizará la autoevaluación, en referencia a la valoración personal sobre las aptitudes y capacidades para poder controlar y

ejecutar pensamientos, sentimientos y conductas que faciliten el aprendizaje, y también aquella estimación que realicen sobre el resultado sumativo de su conducta y/o desempeño académico, lo cual indiscutiblemente afectará su creencia –pensamientos y sentimientos- y las conductas subsecuentes.

1.2.3.5. Motivación.

Un aspecto muy ligado a la autoeficacia académica es la motivación, así para llevar a cabo los procesos de aprendizaje se entiende como aquel factor que determina en cierta forma las acciones de una persona, la causa del accionar, y que persigue un fin para satisfacer el cumplimiento de un objetivo; este rasgo personal puede variar dependiendo del momento y de la situación; así Woolfolk la define como un “estado interno que incita, dirige y mantiene la conducta” (2010, p. 372), así la motivación no sería directamente observable, sino el comportamiento que produce permite suponer de su existencia; podría definirse entre sus elementos:

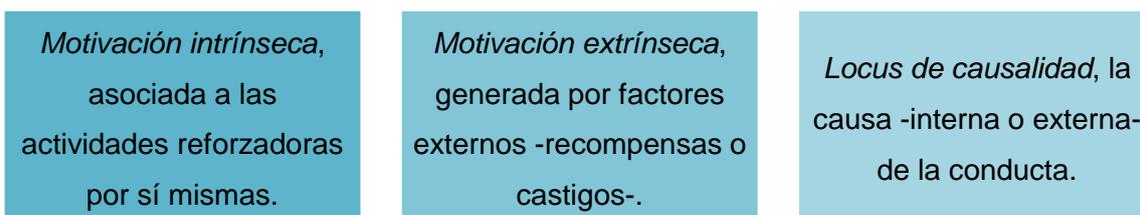


Gráfico N° 16. Elementos de la motivación.

Fuente: Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa*.

Elaborado por: Tirado, K. (2018).

Dentro de los procesos de la percepción de autoeficacia, la motivación es el punto clave a través del cual los estudiantes confían en su capacidad de alcanzar un objetivo tras el curso de acción trazado, así la motivación será menor si aquella supone obstáculos (citado en Prieto, 2007, p.71), por tal motivo el estudiante se implicará en mayor grado en su proceso de aprendizaje al sentirse competente, confiar en sus capacidades y contar con altas expectativas de autoeficacia, otorgando valor a las tareas y sintiéndose responsable del alcance de sus metas (Núñez, González-Pineda, García, González-Pumariega, Rocés y Álvarez, 1998; Albarracín, 1972; citado en Cartagena, 2008, p. 60).

La motivación académica y la conducta que produce se regulan por el pensamiento y las expectativas de la situación –las consecuencias resultantes de situaciones del entorno ajeno a la acción personal-, las expectativas del resultado –las creencias de que la conducta

producirá un determinado efecto-, y las expectativas de autoeficacia –la creencia de poseer las capacidades necesarias para la acción y que faciliten la obtención del resultado esperado- (Bandura, 1995; citado en Olivari y Urra, 2007, p. 9); por lo tanto, puede señalarse la automotivación como un factor que permite que el estudiante, partiendo del conocimiento de sí mismo, es capaz de regular sus esfuerzos a fin de empujarse a actuar; una actividad netamente reflexiva y consciente como agente del hecho; por lo cual, se enfocaría en lo intrínseco de la motivación como la determinación del uso del potencial para vencer los desafíos dado que la actividad es gratificante en sí misma, como la satisfacción de aprender algo nuevo y ponerlo en práctica; mientras que es extrínseca cuando es movido por lo que dará rédito, como una calificación o evitar la suspensión de una asignatura; pero también la motivación le permite al estudiante establecerse metas de rendimiento.

1.2.4. Factores que inciden en la percepción de autoeficacia.

El constructo autoeficacia inicia su desarrollo desde la temprana infancia, así de forma inicial, las niñas y niños, reciben las referencias para creer en sus capacidades de sus progenitores, el grado de su valía, la configuración de su autoconcepto y autoconfianza acorde a los estímulos que obtienen de los mismos. Al ingresar a la etapa de escolarización, las y los docentes tienen un papel preponderante mientras los menores paulatinamente alcanzan los procesos que les permite autoevaluarse, así los adultos de su medio proponen para ellos actividades y tareas que pueden o no ser estimulantes para los niños, realizan un monitoreo mientras las desarrollan, pueden apoyar sus esfuerzos mientras la percepción de autoeficacia se fortalece (Pajares y Schunk, 2001; citado en Ruiz, 2005, p.8).

El aumento de la autoeficacia puede verse afectado por diferentes factores de acuerdo al desempeño, a las experiencias, a factores físicos, los que se detallan a continuación.

1.2.4.1. Logros de ejecución.

El éxito de las experiencias crea un fuerte sentido de autoeficacia, mientras que los fracasos lo contrario; estos logros son percibidos como tales en relación a variables como el nivel de dificultad de la tarea, la cantidad de esfuerzo invertido y el medio, una vez establecido un adecuado grado de autoeficacia por los logros de ejecución suele alcanzar un estado relativamente permanente sin que los fracasos la modifiquen, además de que aquella pueda trasladarse a diferentes esferas, a más de la académica, lo cual no significa que el nivel de percepción de autoeficacia sea generalizable a toda área.

El alcance de éxitos sin mayor esfuerzo no permite el desarrollo de una percepción de autoeficacia resiliente, dado que los resultados alcanzados sin esfuerzo hacen que en situaciones adversas la motivación no se mantenga y se abandone el curso de acción, contrario a quienes tienen adecuada autoeficacia que pueden permanecer y recuperarse ante los obstáculos (Bandura, 1995; citado en Ruiz, 2005, p. 9; Rozalén, 2009, p. 30). El establecimiento de metas adecuadas facilita la orientación de las acciones y la determinación en su cumplimiento (Locke, Shaw, Saari y Latham, 1981; citado en Rozalén, 2009, p. 31), influyendo en los procesos autorregulatorios sobre la persistencia y atención que dicha meta requiere, la motivación y la autoevaluación a realizar; por lo tanto, mientras la percepción de autoeficacia no esté afianzada los fracasos no permitirán su establecimiento, pero si existe un nivel adecuado las experiencias tienen un manejo exitoso dado que incrementa la sensación de dominio.

1.2.4.2. *Experiencia vicaria.*

Para Bandura (1995), los modelos sociales son referentes experienciales, así al observar a una persona realizar una actividad con éxito, tomando en consideración las habilidades que utilizó en su desempeño la creencia de alcanzar el logro en actividades similares se incrementa, mientras si se observa que otra persona fracasa sin importar el esfuerzo, la autoeficacia puede decrecer, y esto toma mayor relevancia al observar tareas con las que no está familiarizado, según Pajares y Schunk (2001; citados en Ruiz, 2005, p. 9); conocido también como modelaje, el estudiante puede ver a otro realizar una determinada actividad o imaginarla para incrementar su percepción de autoeficacia, lo cual tiene mayor probabilidad de éxito si la experiencia previa es escasa, el modelo posee características similares, o es de interés (Rozalén, 2009, p. 35), por lo que se señala que el modelo a seguir ha de ser realista, de acuerdo al estudiante, con ejecución de metas alcanzables que le permitan convencerse que está en las mismas condiciones para conseguir las metas propuestas.

1.2.4.3. *Persuasión verbal.*

La persuasión verbal significa poseer las habilidades necesarias para realizar determinada acción facilita, tener mayor posibilidad de emplearlas de forma adecuada hacia la consecución de una meta por la creencia en las propias capacidades (Bandura, 1986; citado en Rozalén, 2009, p. 36; Pajares, 2002; citado en Ruiz, 2005, p. 9), por lo tanto, el estudiante realizará mayor esfuerzo en su realización y mantenimiento por más tiempo (Litt, 1988; Schunk, 1989; citado en Rozalén, 2009, p. 36).

La persuasión verbal no incurre en la persuasión insistente, sino en el alcance que tiene respecto a que el estudiante use de mejor forma sus estrategias de aprendizaje, se sienta más motivado y se mantenga así, en este sentido, carece de eficacia si es mencionada de forma superficial, y resulta lo opuesto si es percibida dentro de la realidad y proviene de una persona significativa.

1.2.4.4. Estado fisiológico.

Para Rozalén (2009), la autoeficacia percibida es un antídoto al estrés ya que las personas con un nivel óptimo de autoeficacia experimentan menores niveles de estrés, cansancio, ansiedad, sentimientos de incompetencia o fracaso (p. 37). En cambio, Pajares señala que al contar con altos niveles de autoeficacia los niveles de activación se convierten en catalizadores de la acción (2002; citado en Ruiz, 2005, p. 10).

Aspectos relacionados al funcionamiento del cuerpo puede modificar las creencias de autoeficacia, situaciones displacenteras pueden generar estrés que altera el estado de humor o los niveles de ansiedad disminuyendo la percepción de autoeficacia e incrementando la posibilidad de experimentar estados emocionales negativos, lo cual desencadena que no se crea en la capacidad de trazarse ni alcanzar una meta. Cabe mencionar que el estado fisiológico de por sí no realiza la modificación completa de la percepción de autoeficacia, sino la interpretación que se les otorga a éstos; así los estudiantes con alta autoeficacia sienten mayor optimismo ante la tarea propuesta, inclusive si los factores físicos no sean los adecuados.

1.3. Rendimiento académico.

1.3.1. Rendimiento académico: concepto.

Dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje, un tema ampliamente discutido ha sido el del rendimiento académico, las nuevas corrientes psicopedagógicas plantean una reestructuración a este aspecto dado que el rendimiento académico no garantiza el éxito en la ejecución de las competencias que el proceso busca alcanzar, así puede hablarse de que el rendimiento académico son las calificaciones alcanzadas tras haber finalizado una asignatura, puntajes que se ven influidos por diversas variables como la motivación del estudiante en aprender, el ambiente de la clase, las distracciones, el docente y las estrategias de enseñanza aprendizaje que emplea, entre otras.

Así, Figueroa define al rendimiento académico como el resultante de la asimilación de los contenidos de los programas curriculares, el cual se expresa en calificaciones dentro de la escala establecida (2004; citado en García, 2015 p. 34), escala que analiza los criterios de promoción mediante diferentes insumos evaluadores como pruebas, proyectos u otras actividades; mientras que para Jiménez, el rendimiento escolar es un “nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico” (2000; citado en Edel, 2003, p. 2), por lo cual el rendimiento escolar no solo va en referencia a la cantidad y calidad de contenidos aprendidos, sino a la manifestación de los mismos en la vida (Cartagena, 2008, p. 66).

El rendimiento académico debe enfocarse en una valoración no solo cuantitativa sino cualitativa también, con metodologías que permitan que el estudiante pueda incorporar los conocimientos a su conducta, así la manifestación práctica en la resolución de problemas y el uso de lo aprendido, facultando la aplicabilidad de las habilidades, destrezas, aptitudes e intereses.

1.3.2. Factores influyentes en el rendimiento académico.

Existen diferentes elementos que pueden incidir en el rendimiento académico en mayor o menor grado, así se citarán aquellos que han sido considerados más relevantes en diferentes estudios.

1.3.2.1. Factores contextuales que influyen en el rendimiento académico.

El alcance de diferentes conocimientos, técnicas, habilidades, actitudes y hábitos está mediado por el ambiente familiar y social circundante a los estudiantes, así, si estos son percibidos como adecuados y estimulantes contribuyen al desarrollo formativo integral de las niñas, niños y adolescentes, sin embargo, si estos carecen de normas o son demasiado coercitivos aspectos como la socialización, la adquisición de responsabilidades, el desarrollo de la personalidad, y el aprendizaje pueden verse afectados negativamente generando desde desinterés y apatía hasta rebeldía o inconformidad.

<p>Clima social escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Percepción adecuada sobre las normas de convivencia dentro del aula favorecerá el aprendizaje (Giraldo y Mera, 2000). 	<p>Método de enseñanza</p> <ul style="list-style-type: none"> • Principios de instrucción usados por el docente, que rigen los procesos de enseñanza aprendizaje, (Castillo, 2004), bajo el uso de técnicas e instrumentos. 	<p>Estimulación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Circunstancias y oportunidades materiales y personales que facilitan el acceso del estudiante al aprendizaje (Freire, 1996).
<p>Dinámica familiar</p> <ul style="list-style-type: none"> • La familia, su funcionamiento y su composición configura la formación de las características personales y la percepción de los procesos de enseñanza aprendizaje (Rojas, 2005). 	<p>Expectativas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lo que la familia y los docentes esperan en relación a los logros de aprendizaje (Cominetti y Ruiz, 1997). 	<p>Nivel socioeconómico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nivel de estudio de los progenitores, ingresos económicos, ambiente social, incide en el desempeño escolar de los estudiantes (Piñeros y Rodríguez, 1998).

Gráfico N° 17. Factores contextuales que influyen en el rendimiento académico.

Fuente: Rojas, L. (2005). *Influencia del entorno familiar en el rendimiento académico de niños y niñas con diagnóstico de maltrato de la escuela Calarca de Ibagué*.

Edel, R., (2003). *El rendimiento académico: Concepto, investigación y desarrollo*.

Elaborado por: Tirado, K. (2018).

1.3.2.2. Factores individuales que influyen en el rendimiento académico.

Existen diferentes aspectos de índole interna que pueden afectar el desempeño académico de los estudiantes, así Goleman (1996) señala a la inteligencia emocional como un componente básico en la educación de las niñas, niños y adolescentes, indispensable para su adaptación social, así considera que antes de los conocimientos debe saber *aprender a aprehender* y que para lograrlo es necesario ejecutar habilidades como la motivación, el

autocontrol, la autodisciplina, la perseverancia, la empatía, la agilidad mental, entre otras, (citado en Edel, 2003, p. 6) a fin de que su rendimiento sea el esperado.

<p>Motivación escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> •Proceso por el cual se inicia y dirige una actividad hacia la consecución de un objetivo (Alcalay y Antonijevic, 1987). •Necesidades, habilidades e intereses que impulsan al estudiante a intentar un aprendizaje (Freire, 1996). 	<p>Estilos de aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> •Son rasgos congintivos, afectivos y fisiológicos que determinan la forma en la que los estudiantes perciben, interactúan y responden al aprendizaje (Keefe, 1988). •Actitudes y comportamientos que definen la forma preferida de aprender (Honey y Mumford, 1992). 	<p>Habilidades sociales</p> <ul style="list-style-type: none"> •Técnicas, conocimientos, aptitudes y hábitos que promuevan aprovechar al máximo las capacidades, y disminuir los efectos nocivos de un contexto desfavorable (Edel, 2003).
<p>Maduración</p> <ul style="list-style-type: none"> •Capacidades, características y habilidades del estudiante que han alcanzado un nivel adecuado que le permite abordar un aprendizaje (Freire, 1996). 	<p>Inteligencia</p> <ul style="list-style-type: none"> •Aunque no es fácilmente identificable, marca las diferencias personales sobre los éxitos/fracasos académicos, talentos, proyectos de vida, etc. (Pizarro y Crespo, 2000). 	<p>Autocontrol</p> <ul style="list-style-type: none"> •Lugar de control donde la persona ubica el origen de los resultados alcanzados (Edel, 2003).

Gráfico N° 18. Factores individuales que influyen en el rendimiento académico.

Fuente: Rojas, L. (2005). *Influencia del entorno familiar en el rendimiento académico de niños y niñas con diagnóstico de maltrato de la escuela Calarca de Ibague*.

Edel, R., (2003). *El rendimiento académico: Concepto, investigación y desarrollo*.

Elaborado por: Tirado, K. (2018).

1.3.3. Hábitos de estudio.

Un hábito es un patrón conductual que se presenta de manera mecánica después de repetidos ensayos, a manera de rutinas, y que la persona ejecuta de forma automática, y en relación al aprendizaje se refiere a la forma en la que el estudiante asume su quehacer académico, según Belaunde (1994), siendo resultado de la organización previa de la actividad escolar, su planificación y cumplimiento del plan propuesto como señala García (1988; citados en Cartagena, 2008, p. 65). Para Covey (2009) todo hábito requiere de tres elementos para ponerlo en acción: a) el deseo, b) el conocimiento, y c) las capacidades; y para Díaz y García (2008), los hábitos pueden perderse, pero también pueden recuperarse o incrementarse (citado en Herrera, Rodríguez, y Vargas, 2012, p. 72), requiriendo de cantidades considerables de esfuerzo y disciplina, fruto de la motivación por alcanzar aquella expectativa generada, así la repetición regular permite el afianzamiento de la misma, y de la misma forma si se deja de hacer, su probabilidad de emisión irá disminuyendo, hasta desaparecer.

Este elemento es generado de forma sistemática de acuerdo a la etapa evolutiva y al nivel de exigencia acorde al año escolar, implica el uso y mejoramiento de estrategias de organización, habilidad para buscar y seleccionar información, mantener los niveles atencionales y de concentración, manejar el tiempo de manera óptima, así su aplicabilidad potencia un mejor desempeño académico, y puede predecir el éxito, siendo incluso más determinante que la inteligencia.

1.3.4. Rendimiento académico, estilos parentales y percepción de autoeficacia.

Los estilos parentales tienen relación con todas las esferas de desarrollo de las niñas, niños y adolescentes, los ámbitos psicoemocional, social, familiar y escolar se ven influidos por las prácticas parentales, y su conjunción afecta al desempeño académicos de las hijas e hijos, así se procura delimitar su relación y su incidencia en este constructo, dado que las creencias personales se trastocan en hábitos y conductas influyentes en todo pensamiento y acción que se ejecuta.

1.3.4.1. Rendimiento académico: estilos parentales y percepción de autoeficacia en el ámbito psicoemocional.

La expresión adecuada de la afectividad de los padres hacia los hijos se vincula con su bienestar psicológico y una óptima autoestima (Mestre y Frías, 1997; Mayhew y Lempers, 1998; Warash y Markstrom, 2001; García, Pelegrina y Lendínez, 2002; Kim y Chung, 2003; Alonso y Román, 2005; citado en Torío et al., 2008, p. 167), estos hijos tienen “mayores niveles de seguridad emocional” (citado en Raya, 2008, p. 43), mientras lo contrario ocurre en hijos de padres autoritarios; así un estilo autoritativo puede relacionarse con índices más altos de seguridad en las capacidades en relación al establecimiento de metas y a la regulación de las estrategias usadas en su consecución, y a más alta percepción de autoeficacia académica, más altas serán las metas impuestas.

Los hijos cuyos padres hacen uso de técnicas inductivas muestran “niveles más altos de internalización de normas y desarrollo moral”, en lo que refiere a la cimentación del sistema de valores individual (Hoffman, 1975a, 1975b; Eisikovits y Sagi, 1982; Grusec y Goodnow, 1994; Molpereces, Musitu y Lila, 1994; Molpereces, Llinares y Musitu, 2001; López, Bonenberger y Schneider, 2001; citado en Torío et al., 2008, p. 167), al desarrollo de sus habilidades y capacidades para pronunciar sus actitudes y valores, afrontar sus problemas y asumir sus roles de manera proactiva (Martínez-Vicente y Valls, 2006, citado en Torres et al., 2015, p. 6), teniendo mayor percepción de autoeficacia, lo cual no se evidencia en estilos coercitivos, dado que la motivación conductual es extrínseca a fin de evadir el castigo.

Existe un nexo entre los estilos democráticos con los niveles de satisfacción personal y autorrealización en niños y adolescentes (Domínguez y Carton, 1997), y en la construcción del proyecto de vida en adolescentes de forma más satisfactoria (Lamborn, Mounts, Steinberg y Dornbusch, 1991; Doménech, 1993; Weiss y Schwarz, 1996; Slicker, 1998; Martínez y Fuertes, 1999; Kaufmann, Gesten, Santa Lucia, Salcedo, Rendina-Gobioff y Gadd, 2000; Aunola, Stattin y Nurmi, 2000; Herrera, Brito, Pérez, Martínez y Díaz, 2001; García, Pelegrina y Lendínez, 2002; Oliva, Parra, Sánchez-Queija y López Gaviño, 2007; citados en Torío et al., 2008, p. 167).

A su vez, una mayor capacidad de afrontamiento y superación de eventos desfavorables mediante el uso de conductas adaptativas se evidencia en hijos de familias autoritativas (Kritzas y Grobler, 2005; citado en Fuentes, et al. 2015, p. 119), dado la percepción de un alto nivel de apoyo de los padres, causando un efecto que disminuye la incidencia de aspectos estresantes y sus consecuencias negativas en la salud emocional de los hijos, también produce en los últimos una elevación de su autoestima, del control interno y del alcance de sus afrontamientos (Sandler, Wolchick, MacKinnon, Ayers y Roosa, 1997; citado

en Richaud, 2005, p. 48), siendo conscientes de su conducta y de las consecuencias de las mismas, además de la factibilidad de mejor uso de estrategias en la dirección del curso de acción en los procesos de aprendizaje.

Una escasa creencia en las competencias escolares individuales puede derivar en desajustes psicológicos como depresión, ansiedad o incremento del estrés, imposibilitando el establecimiento de metas bajo las cuales se perciba ningún indicio de eficacia.

1.3.4.2. Rendimiento académico: estilos parentales y percepción de autoeficacia en el ámbito social.

Un estilo de crianza democrático se relaciona con una mejor percepción social y aceptación entre los pares, dada la interacción padres e hijos, durante la etapa escolar (Dishion, 1990; Hart, Ladd y Burleson, 1990; Dekowic y Janssens, 1992; Strassberg, Dodge, Bates y Pettit, 1992; García, Pelegrina y Lendínez, 2002; citado en Torío et al., 2008, p. 167). Investigaciones han sugerido que técnicas de inducción se relacionan con la autorregulación de los sentimientos inadecuados y sus comportamientos; la satisfacción, la estabilidad y el logro personal es coherente con el entorno, buscando espacios de desarrollo de sus habilidades y capacidades (Martínez-Vicente y Valls, 2006, citado en Torres et al., 2015, p. 6); mientras que estilos coercitivos pueden vincularse a conductas antisociales (Patterson, 2002; citado en Raya, 2008, p. 45) y a problemas externalizantes (Prinzle, Onghena, Hellinckx, Grietens, Ghesquière y Colpin, 2004; citado en Raya, 2008, p. 46).

Las y los adolescentes de progenitores que emplean estilos democráticos tienen menor cantidad de problemas conductuales, y también menos problemas relacionados al consumo de sustancias estupefacientes (Bahr y Hoffman, 2010; Becoña, Martínez, Calafat, Fernández-Hermida y Secades-Villa, 2013; citado en Fuentes, et al., 2015, p. 119), a diferencia de los estilos indiferentes; no son conformistas ante las presiones de los pares en relación a hijos de familias con otros estilos (Pelegrina, García y Casanova, 2002; Aunola, Stattin y Nurmi, 2000; Darling y Steinberg, 1993; citado en Oliva, Parra y Arranz, 2007, p. 2), mientras que problemas emocionales y conductuales, desajustes sociales como impulsividad, delincuencia, uso de drogas, depresión y otros están vinculados a hijos de padres indiferentes, poco implicados afectivamente (Kurdek y Fine, 1994; Steinberg, 2001; Milevsky, Schlechter, Netter y Keehn, 2007; Sheeber, Hops, Alpert, Davis y Andrews, 1997, en Oliva et al., 2007, p. 5); de esta forma, la cercanía en la relación parento filial estimula el desenvolvimiento social adecuado, provee de estrategias idóneas de socialización y

previene comportamientos disruptivos; a más de dotar de estrategias para que la prole cree mentalmente escenarios mentales anticipados, previendo situaciones con pautas que les faciliten un desenvolvimiento adecuado ante los problemas a enfrentar; así que el fortalecimiento de los factores protectores favorecerá la permanencia en la escuela gracias al incremento eficacia autorregulada.

Los aprendizajes no abarcan solo a los entornos escolares, sino también incluyen la autorregulación en aprendizajes sociales como solicitar ayuda a un compañero o docente (Newman, 1990, 1994; Schunk & Zimmerman, 1997; En Zimmerman et al. 2005, p. 2).

1.3.4.3. Rendimiento académico: estilos parentales y percepción de autoeficacia en el ámbito familiar.

Los estilos parentales ejercidos pueden diferir entre los progenitores, generando también variables en las investigaciones, por ejemplo Fletcher, Steinberg y Sellers “hallaron que los adolescentes que tenían sólo un padre democrático mostraban una mayor competencia que quienes no tenían ninguno, aunque padre y madre fueran consistentes en sus estilos” (1999; citado en Oliva et al., 2008, p. 5), además de que los estilos parentales median la relación entre la situación socioeconómica y la estructura familiar con el desarrollo de los hijos (Bradley y Corwyn, 2002; citado en Oliva et al., 2008, p. 5); aunque hay factores que inciden en la configuración del estilo parental, también podría asumirse que ciertos estilos también consolidan la influencia de los mencionados factores.

Los progenitores democráticos guardan una comunicación bidireccional con sus hijos, les proporcionan explicaciones sobre los hechos o los requerimientos; esta práctica incrementa las expectativas de resultados que los hijos generan de sí mismos, afectan la motivación y su desempeño, existe una retroalimentación de sus acciones, la que a su vez permite realizar una autoevaluación y reajuste del curso de acción, en el campo escolar, la familia juega un rol importante en la creencia de capacidad personal, el establecimiento de metas, el esfuerzo y la perseverancia, y la resiliencia ante los fracasos, de aquellas actividades escolares planteadas. El ejercicio del estilo democrático no deja lugar a discusión sobre su idoneidad, sin embargo existen estudios que abordaron contextos étnicos y/o migratorios, donde el ejercicio de un estilo autoritario puede conseguir resultados similares de influencia en la familia.

1.3.4.4. *Rendimiento académico: estilos parentales y percepción de autoeficacia en el ámbito escolar.*

Dentro de los aspectos académicos, es posible citar bibliografía sobre la incidencia de los estilos parentales en el éxito académico, señalando a los estudiantes, hijos de padres que ejercen el estilo democrático con mayores puntuaciones en competencia académica (Dornbusch, Ritter, Mont-Reynaud y Chen, 1987; Steinberg, Elmen y Mounts, 1989; Strassberg, Dodge, Bates y Pettit, 1992; Chao, 1995; Weiss y Schwarz, 1996; Glasgow, Dornbusch, Troyer, Steinberg y Ritter, 1997; Ballantine, 2001; Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta y Howes, 2002; Kim y Rohner, 2002; citado en Torío et al., 2008, p. 167), estableciendo la relación entre el apoyo recibido de los progenitores y los logros académicos (Martínez, 1987, 1992, 1996; Pérez Díaz, Rodríguez y Sánchez, 2001; Balzano, 2002; Pérez de Pablos, 2003; Peralbo y Fernández, 2003; citado en Torío et al., 2008, p. 167).

La implicación de los progenitores en las actividades escolares de las que participan los hijos tiene relación con los resultados de éstos (Epstein y Sanders, 2002; citado en Raya, 2008, p. 41), el control de las actividades escolares en casa, averiguar sobre sus avances incrementa la posibilidad de la buena elaboración de las tareas y del éxito académico (Muller y Kerbow, 1993; citado en Raya, 2008, p. 41), la comunicación de las expectativas de logros que los padres tienen de sus hijos se relacionan con las aspiraciones que los hijos se establecen y su perseverancia hacia el alcance de resultados intelectuales (Astone y McLanahan, 1991; citado en Raya, 2008, p. 41).

Para Pajares y Schunk, los procesos reguladores de autoevaluación, automonitoreo y estrategias metacognitivas de aprendizaje influyen positivamente en la creencia en la capacidad propia (2001; citado en Ruiz, 2005, p. 10). Baumrind (1967,1989) mediante un estudio longitudinal encontró que los hijos de padres con estilos autoritativos tenían mayores niveles de madurez e independencia y óptimos resultados académicos en la infancia, características que permanecieron hasta la adolescencia. Aunola et al. (2000), analizó las estrategias de logro académico en estudiantes en Finlandia, así concluyeron que los hijos de “familias autoritativas aplicaban estrategias más adaptativas en situaciones académicas, tenían bajos niveles de expectativas de fracaso, conductas poco útiles y pasividad y una alta autoestima”, y las familias permisiva tenían ciertas similitudes; ocurriendo lo opuesto con hijos de progenitores negligentes y autoritarios, mientras que (citado en Raya, 2008, p. 43).

En España, Pelegrina et al. (2002; citado en Raya, 2008, p. 43), y Im-Bolter, Zadeh y Ling (2013; citado en Fuentes et al., 2015, p. 119) señalan que los hijos de hogares autoritativos y permisivos tenían un rendimiento académico mejor que el de los padres autoritarios o negligentes, los primeros también se consideraban más competentes intelectualmente. En algunas investigaciones, Cerezo, Casanova, De la Torre y Carpio, en las familias con estilos indulgentes, sus hijos hacían uso de técnicas de aprendizaje adecuadas y por lo tanto tenían un buen rendimiento académico (2011; citado en Fuentes et al., 2015, p. 120), además que aquellos tienen mayor motivación intrínseca por estudiar, se orientan al logro, y se mantienen persistentes a las demandas escolares, alcanzando niveles autorregulatorios adecuados en la adolescencia, así el automonitoreo, el manejo del tiempo potencia el aprendizaje y eleva los niveles de autoeficacia, así “un alto sentido de eficacia facilita el procesamiento de información y el desempeño cognitivo en distintos contextos, incluyendo la toma de decisiones y el logro académico” (Bandura, 1997, citado en Olivari y Urra, 2007, p. 10), por lo tanto, el aprendizaje autorregulado no se limita a entornos escolares, sino abarca resolución de conflictos (Zimmerman & Campillo, 2003; citado en Zimmerman et al. 2005, p. 2), siendo un aprendizaje fruto de la iniciativa personal, la perseverancia y la adaptabilidad, siendo los estudiantes autoeficaces capaces de aprender por curiosidad y con entusiasmo y la certeza de poder afrontar los desafíos.

CAPÍTULO 2 METODOLOGÍA

2.1. Objetivos.

2.1.1. Objetivo general.

- Determinar la relación existente entre los estilos parentales y la percepción de autoeficacia académica en estudiantes de 10 a 13 años del sur del Distrito Metropolitano de Quito para conocer su incidencia en el rendimiento académico.

2.1.2. Objetivos específicos.

- Identificar los modelos parentales que facilitan el fortalecimiento de la percepción de autoeficacia académica en niñas, niños y adolescentes de 10 a 13 años.
- Contrastar la relación existente entre los estilos parentales y la percepción de autoeficacia académica, y su implicación en el rendimiento escolar en los estudiantes.
- Deducir aspectos sociodemográficos en referencia al ejercicio de determinado estilo parental y del desarrollo de la percepción de autoeficacia académica.

2.2. Diseño de investigación.

El trabajo de investigación propuesto aquí es de tipo cuantitativo, cualitativo, exploratorio y descriptivo a fin de facilitar la explicación y la delimitación de los estilos parentales y la percepción de autoeficacia académica, de forma tal que permita establecer la incidencia real, bajo las características de:

- *Cuantitativo-cualitativo:* Se realiza la recolección de datos y su posterior análisis en representaciones numéricas.
- *Exploratorio:* Se busca realizar una exploración en determinado momento.
- *Descriptivo:* Se pretende analizar las variables en la población delimitada.

2.3. Métodos, técnicas e instrumentos.

2.3.1. Métodos.

- El método descriptivo, para detallar y valorar características del objeto de investigación en un tiempo establecido, para conocer las variables relacionadas entre sí.
- El método analítico sintético, facilita descomponer las variables de la investigación, de forma tal que pueda ser analizada a fin de ser reconstruida para ser comprendida.
- El método inductivo y deductivo, que permite organizar los conocimientos producidos en la investigación y generalizarlos.
- El método estadístico, para organizar la información recopilada a través de la aplicación de instrumentos de forma numérica y cuantificable.

2.3.2. Técnicas.

Entre las técnicas usadas en el presente trabajo investigativo se encuentran:

2.3.2.1. Técnicas de investigación bibliográfica.

En la recopilación y análisis de la información teórica recogida, se utilizó:

- La lectura, para conocer, analizar y seleccionar aportes teóricos, conceptuales y metodológicos sobre las variables de la investigación.
- El resumen o paráfrasis, para sintetizar información relevante que facilita su comprensión al ser redactado de forma clara y correcta (Buele, y Bravo, 2014).

La documentación bibliográfica es útil para situar el presente estudio en los contextos donde ya se ha indagado al respecto, permite clarificar el panorama de la incidencia o no de los estilos de crianza en la percepción de autoeficacia de los hijos, lo cual ha de ser contrastado por los resultados arrojados por la aplicación de los instrumentos.

2.3.2.2. Técnicas de investigación de campo.

En la recopilación y análisis de los datos, se utilizó:

- La encuesta, que permite obtener información precisa a través de cuestionarios estructurados sobre los estilos parentales y sobre la percepción de la autoeficacia académica. Técnica usada ampliamente para levantar información a través de cuestionarios elaborados con preguntas que proporcionen información a ser tabulada, y que permitan contrastar una teoría.

La aplicación de los instrumentos permitirá conocer los estilos de crianza ejercidos en los hogares, pudiendo inferir cuál es el más común y si sus prácticas o no son saludables para el desarrollo integral de los menores, así también determinar medidas que permitan corregir aquellos nocivos y las estrategias de implementación de nuevos estilos a fin de propiciar un ambiente estimulante para los estudiantes

2.3.3. Instrumentos.

En el presente trabajo se utilizará:

- Escala de Estilos de Crianza de Steinberg, que consta de 26 ítems agrupados en tres aspectos de la crianza: compromiso, autonomía psicológica y control conductual que permite examinar competencias y ajustes del adolescente en relación con el estilo de crianza (Lamborn, Mounts, Steinberg y Dornbusch, 1991); a la cual se añadió ítems de variables sociodemográficas para recolectar información.
- Inventario de Autoeficacia para el Aprendizaje (Self-Efficacy for Learning Form, SELF), bajo la adaptación al español hecha por Torres et al. (2015), la cual consta de 57 reactivos orientados a valorar la creencia de un estudiante sobre su proceso de aprendizaje, su rendimiento académico y sus hábitos de estudio (Kitzantas y Zimmerman, 2003).
- Registro de rendimiento académico, llenado por el docente de acuerdo al promedio general de calificaciones del I Quimestre, de acuerdo a una escala con las opciones de excelente (9 a 10 puntos), muy bueno (entre 8 y 8.99 puntos), aceptable (entre 7 a 7.99 puntos), deficiente (entre 5 a 6.99 puntos) y pésimo (entre 1 a 4.99 puntos).

2.4. Preguntas de investigación.

- ¿Los estilos parentales que ejercen los padres tienen incidencia en la percepción de autoeficacia de los estudiantes de 10 a 13 años de edad?

- ¿Qué estilo parental ejercido por los padres es el más idóneo para fortalecer la percepción de autoeficacia en los estudiantes de 10 a 13 años de edad?
- ¿Qué acciones determinan un estilo parental adecuado a la etapa evolutiva de los estudiantes de 10 a 13 años de edad?
- ¿Qué implicaciones tiene el estilo parental en el rendimiento escolar de los estudiantes de 10 a 13 años de edad?

2.5. Contexto.

La investigación se realizó en un centro educativo fiscal ubicado en el sector El Recreo, al sur del Distrito Metropolitano de Quito, y cuenta con una población estudiantil de 1.130 estudiantes, matriculados en el año lectivo 2017-2018, y también una planta docente de 41 personas, dos directivos, una psicóloga y un personal de apoyo.

Las y los estudiantes provienen de hogares de nivel socioeconómico medio, medio bajo y bajo, y el 1% con dificultades económicas considerables; además, parte del alumnado proviene de hogares con dinámicas disfuncionales, lo cual incide en conflictos psicoemocionales que se manifiestan en bajo rendimiento académico y conductas disruptivas en el entorno escolar.

Otro indicador es la deficiencia en el ejercicio de los roles parentales, así los representantes tienen poca presencia en actividades académicas, tanto en el hogar como en la Institución Educativa, dicha falta de compromiso se ve reflejada en su inasistencia a las diferentes actividades convocadas como talleres, sesiones de padres de familia, llamados por los docentes, entre otros, sin que asuman su corresponsabilidad en la formación de sus hijos.

2.6. Participantes.

2.6.1. Población.

La población del estudio son 120 estudiantes a partir de los 10 años de edad.

2.6.2. Muestra.

La muestra seleccionada son 60 niñas, niños y adolescentes entre 10 a 13 años de edad, de ellos se encuentra que en relación al sexo, 26 pertenecen al sexo masculino y el restante al femenino.

Tabla N° 1. Sexo de los participantes.

Sexo de los participantes de la muestra					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Masculino	26	43,3	43,3	43,3
	Femenino	34	56,7	56,7	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

Fuente: Escala de Estilos de Crianza de Steinberg.

Elaborado por: Tirado, K. (2018).

De la misma muestra, entre el rango de edades, de 10 a 13 años, en un 81% tienen 11 años de edad, el porcentaje sobrante se divide entre los 10, 12 y 13 años.

Tabla N° 2. Edad de los participantes.

Edad de los participantes de la muestra					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	10 años	4	6,7	6,7	6,7
	11 años	49	81,7	81,7	88,3
	12 años	4	6,7	6,7	95,0
	13 años	3	5,0	5,0	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

Fuente: Escala de Estilos de Crianza de Steinberg.

Elaborado por: Tirado, K. (2018).

2.7. Recursos.

En relación a los recursos empleados puede distinguirse a los siguientes:

2.7.1. Recursos humanos.

Departamento de Consejería Estudiantil

2.7.2. Recursos institucionales.

Aula

Computador portátil

Proyector

2.7.3. Recursos materiales.

Esferográficos

2.7.4. Recursos económicos.

Tabla N° 3. Recursos económicos.

RECURSOS	N°	V.U.	V.T.
Fotocopias de la Escala de Estilos de Crianza de Steinberg	120	\$ 0.02	\$ 2.40
Fotocopias del Inventario de Autoeficacia para el Aprendizaje	180	\$ 0.02	\$ 3.60
Registro de rendimiento académico	2	\$ 0.02	\$ 0.04
		TOTAL	\$ 6.04

Elaborado por: Tirado, K. (2018).

CAPÍTULO 3
RESULTADOS: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

El desempeño escolar está ligado a múltiples variantes, el alcance de los puntajes requeridos para la promoción académica debe ser abordado desde la multidisciplinariedad de factores que inciden en él, así es posible señalar, en base a los instrumentos utilizados, posibles relaciones entre las variables, y suponer su incidencia.

- Sobre los estilos parentales más empleados:

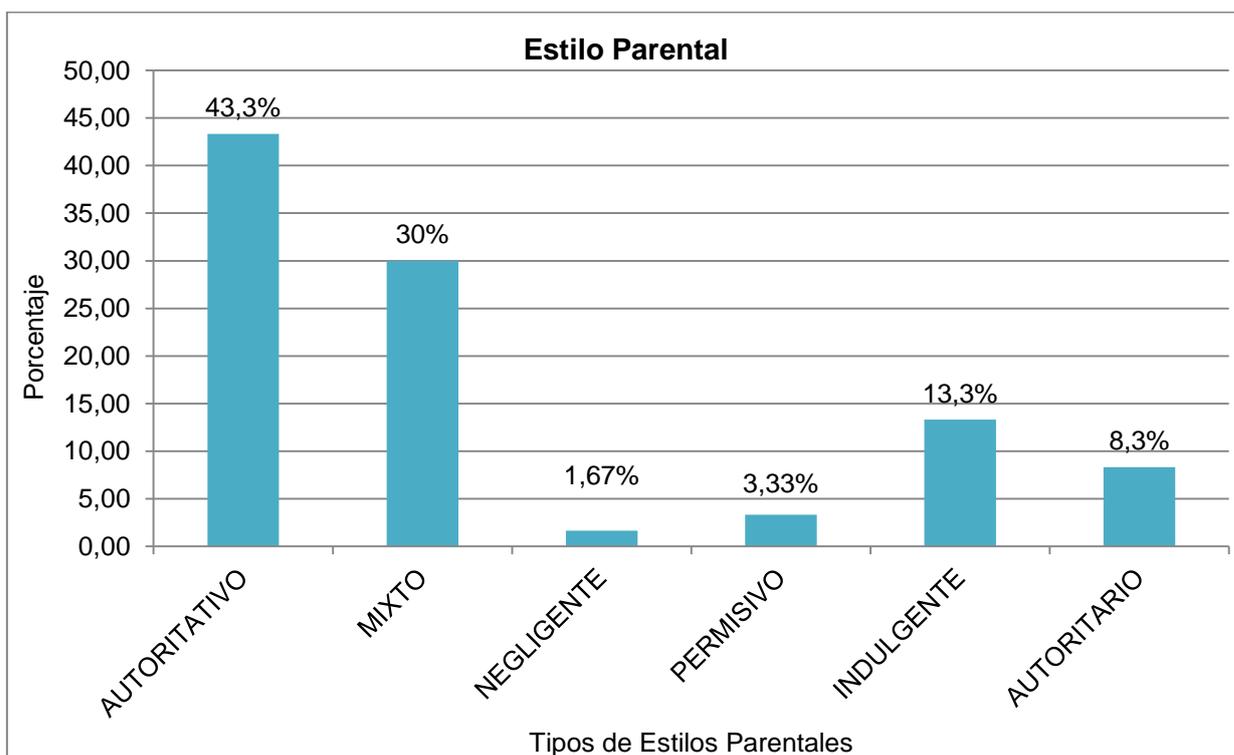


Gráfico N° 19. Estilos Parentales.

Fuente: Escala de Estilos de Crianza de Steinberg.

Elaborado por: Tirado, K. (2018).

En el gráfico 19, de los 60 estudiantes encuestados, el 43,3% señalan que sus padres ejercen un estilo autoritativo, mientras que el menos frecuente es el negligente con 1,67%, el segundo en usarse más continuamente es el mixto según el 30% de participantes, el cual se caracteriza porque en las variables de Compromiso y Supervisión Conductual puntúa por encima del promedio y en Autonomía Psicológica está por debajo (Merino, C., y Arndt, S., 2004, p. 196), dentro de un estilo indulgente se halla el 13,3% de colaboradores y con un 8,3% el autoritario, seguido por el 3,33% el estilo permisivo; así, según Steinberg et al., el estilo autoritativo se relacionaría con un ajuste psicológico y social adecuado (1994; citado en Fuentes et al., 2015, p. 119) siendo el más favorecedor de los estilos.

Para Comino y Raya (2014, p. 279) “es importante resaltar que no siempre se identifican modelos educativos puros ya que muchas familias están compuestas por progenitores que

usan estilos distintos”; por lo tanto, y acorde a los resultados es factible señalar que no siempre puede hablarse de un único estilo parental usado por los progenitores, sino que se usan estrategias de crianza tomadas de más de un estilo, por ello el mixto es el segundo en frecuencia, además de considerarse que este constructo no es una constante en toda la vida de los hijos, sino que se transforma de acuerdo a factores personales y circunstanciales de los actores.

También puede concluirse que los padres en su mayoría no conocen las pautas que delimitan determinado estilo parental, ni tampoco tienen un panorama claro del estilo parental que ejercen, o qué factores pueden cambiarse para mejorar el que ya practican, siendo el desconocimiento el que no permite ejercer un modelo de crianza adecuado o talvez no existe la contemplación de un cambio en el mismo.

Los modelos parentales autoritativos vienen plasmados en las interacciones que se dan a diario en los medios comunicacionales hoy en día, aunque no exista una formación adecuada en estilos parentales, al contrastarse la práctica mayoritaria del autoritativo, puede inducirse que los padres han flexibilizado sus estrategias ante la influencia ambiental evitando caer en prácticas parentales de extrema restricción.

- En relación al estilo parental y el sexo de los hijos se encontró los siguientes resultados:

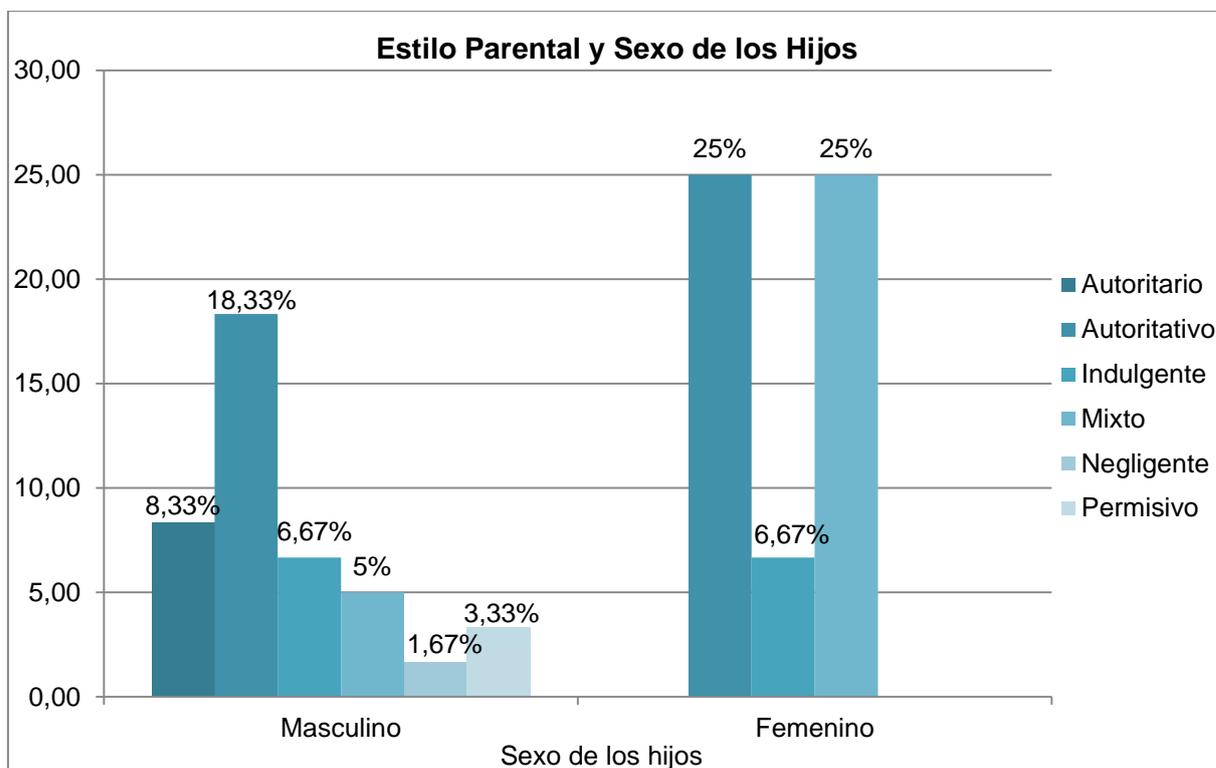


Gráfico N° 20. Estilo Parental y sexo de los hijos.

Fuente: Escala de Estilos de Crianza de Steinberg.

Elaborado por: Tirado, K. (2018).

Representado visualmente, el gráfico N° 20 establece la relación entre el estilo parental y el sexo de sus hijos; así el estilo autoritativo es el de mayor porcentaje en ambos sexos, para hijos varones en un 18,33% y mujeres con 25%, al igual que la frecuencia del estilo mixto en ellas; el estilo autoritario es el segundo en varones con un 8,33% y no se presenta en las mujeres, el 6,67% le corresponde al estilo indulgente para ambos sexos, y en el masculino se halla el mixto en un 5%, el permisivo en 3,33% y el negligente con 1,67%, sin que éstos estén presentes en el femenino.

Merino y Arndt (2004, p. 202) señalan que no existen diferencias significativas en relación al sexo, aunque en su estudio indican que los padres tienden a ser más negligentes con sus hijos varones que con las mujeres, y más autoritarios con las últimas; mientras que en Fuentes et al. (2015, p. 134) se refiere que los estilos parentales no muestran interacciones estadísticamente significativas con el sexo de los hijos.

De esta forma, en el presente estudio se puede afirmar que el estilo autoritativo se perfila como el más empleado por ambos sexos, seguido por el mixto en madres, dado las características que lo convierten en uno de los más adecuados en la crianza de los hijos, por los beneficios que demuestra; además de que la práctica parental se ve influida por la respuesta de la prole, según los resultados no habría un estilo autoritario con las mujeres dado que responden de una forma más adecuada a las expectativas que los ascendientes tienen de las mismas, por lo cual se hace uso de otras técnicas.

Al mismo tiempo el trabajo educativo y mediático ha promovido la equidad de género, así un estilo autoritativo es empleado mayormente en ambos sexos desplazando ideas de épocas anteriores sobre las marcadas diferencias de la crianza en relación al sexo.

- De acuerdo al estado civil de los progenitores y el estilo parental:

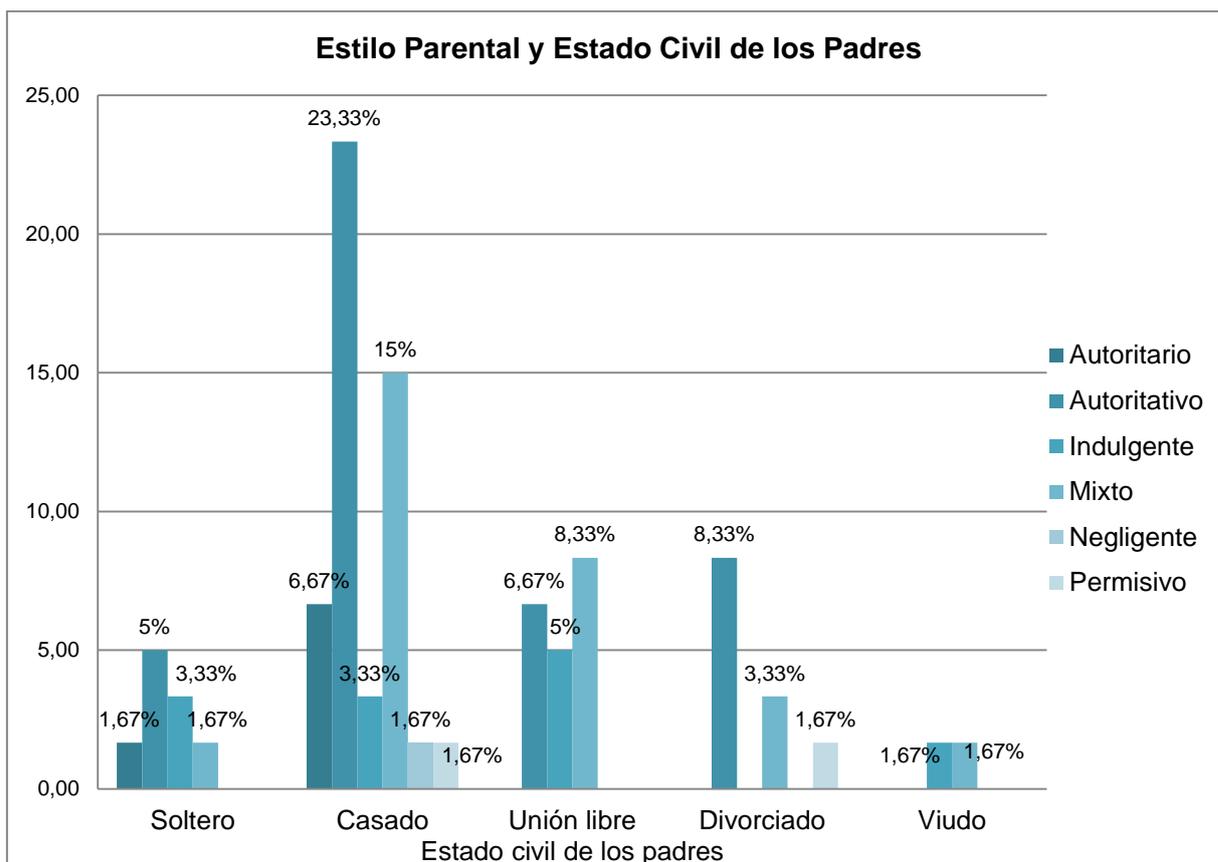


Gráfico N° 21. Estilo Parental y estado civil de los padres.

Fuente: Escala de Estilos de Crianza de Steinberg.

Elaborado por: Tirado, K. (2018).

En relación al estado civil de los progenitores, en la gráfica N° 21, puede observarse que el estilo autoritativo es practicado por progenitores casados en mayor frecuencia con un 23,33% y con diferencias notorias respecto a los demás, dado que en progenitores solteros está con un 5%, en unión libre con 6,67% y divorciados con 8,33% dentro del mismo estilo, mientras que los estilos negligente y permisivo son los menos frecuentes con el 1,67% solo en casados y divorciados. El estilo autoritario se presenta solo en parejas casadas con 6,67% y solteros con 1,67%. Un estilo indulgente sería practicado con un 5% en parejas de unión libre, con 3,33% en casados y solteros y un 1,67% en viudos. Finalmente el estilo mixto, presente en todos los estados civiles cuenta con 1,67% en solteros y viudos, 3,33% en divorciados, 8,33% en unión libre y 15% en progenitores casados.

Peterson y Gerson (1992) señalan que:

Hay determinantes de los padres que influyen en los estilos parentales y que afectan los resultados de los niños, por ejemplo, la calidad del matrimonio se identifica como un factor importante ya que padres

satisfechos con su matrimonio son más participes del proceso de crianza. (Citado en Figueroa, Concha y Zúñiga, 2012, p. 60)

Siendo posible relacionarse que los cónyuges al permanecer en una relación estable pueden sentirse más apoyados entre sí, más aptos para la crianza y manejar un sistema de valores positivo, así la mencionada estabilidad termina siendo potenciador de su implicación en la crianza. Además, la consistencia en las prácticas autoritativas con sus resultados pueden ser evidenciados por el otro progenitor, así emularlo para conseguir los mismos efectos, convirtiéndose en un ejercicio respaldado y sinérgico.

Entre los progenitores se genera diferencias entre los estilos ejercidos en base a las prácticas parentales que percibió cada uno en su hogar de origen, así el estilo mixto es de amplio uso debido a lo complementario que podría ser, sin generar contradicciones, por las experiencias vividas.

- En relación al nivel de estudios de las madres y padres, y el estilo de crianza empleado:

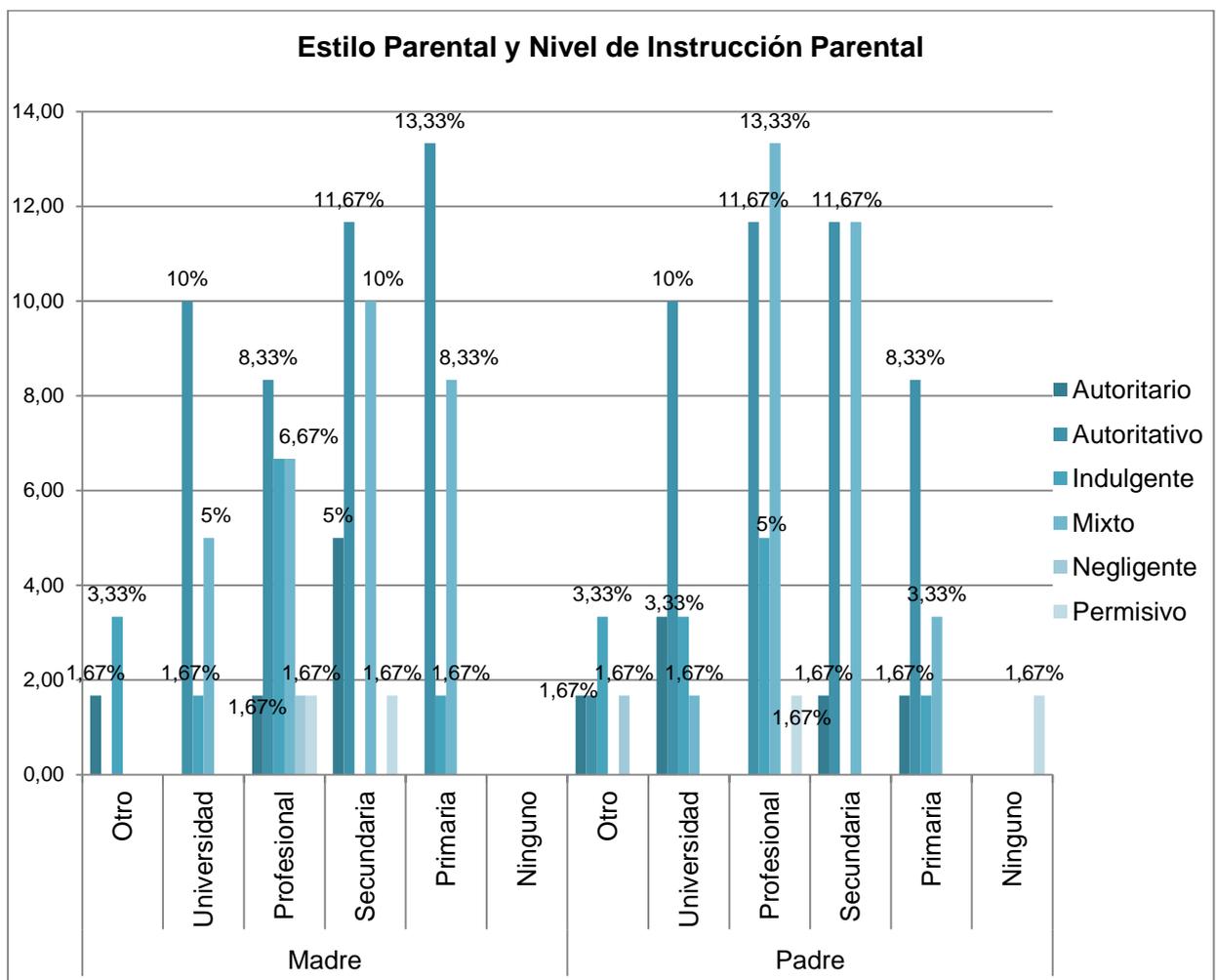


Gráfico N° 22. Estilo Parental y nivel de instrucción de los progenitores.

Fuente: Escala de Estilos de Crianza de Steinberg.

Elaborado por: Tirado, K. (2018).

En el gráfico N° 22, respecto al estilo parental y el nivel de instrucción de los progenitores, se halla que entre las madres que tienen una formación universitaria, el 10% ejerce un estilo autoritativo, seguido por el 5% mixto y el 1,67% indulgente; en padres con el mismo nivel educativo se repite el porcentaje de estilo autoritativo, el estilo autoritario y el indulgente con 3,33% cada uno, y el mixto con el 1,67%. En la formación profesional de las madres se halla que se practica el estilo autoritario, negligente y permisivo en un 1,67% cada uno, los indulgentes y mixtos con el 6,67% cada uno y en 8,33% el autoritativo; mientras que en padres de la misma instrucción hay un 13,33% en estilo mixto, seguido del 11,67% del autoritativo y 5% del indulgente. En padres con secundaria practica estilos autoritativos y mixtos en 11,67% cada cual y 1,67% el autoritario; y en madres el estilo autoritativo en 11,67%, el mixto en 10%, en autoritario el 5% y al final el permisivo con 1,67%. Los padres con primaria tienen un porcentaje de 8,33% y las madres 13,33% en estilo autoritativo, con estilo autoritario presente solo en padres con el 1,67%, con estilo mixto en madres con 8,33% y padres con 3,33%, y en indulgentes en ambos progenitores con 6,67%. El 1,67% de padres sin instrucción tiene un estilo permisivo; y respecto a quienes tienen alguna otra formación, en ambos sexos el 1,67% ejerce un estilo autoritario, el 3,33% de indulgentes, y solo se halla en los padres los estilos autoritativos y negligentes con 1,67% cada uno. De acuerdo a estos resultados puede asociarse que los estilos democráticos y mixtos, son los más empleados por padres y madres que han cursado estudios secundarios, profesionalizantes y universitarios mientras que los estilos negligente y permisivo son los menos usados independientemente del nivel de estudios de los padres.

Para Comino y Raya (2014, p. 278), la relación entre el nivel de educación parental y el estilo que ejercen muestran “que a medida que los padres tenían mayor formación académica presentaban menor tendencia a ser autoritarios en la crianza”, mientras que para Rich Harris, las conductas parentales en relación a los hijos son tan singulares como cada niño, asociado a factores inherentes a éste, como la edad del niño, su aspecto físico, su estado de salud, su conducta habitual o pasada, u otras (2002; citado en Torío, 2008, p. 156), más no al revés, dependiendo de las variables parentales.

Por lo que puede concluirse que a un mayor nivel de instrucción se facilita la adquisición de más variadas estrategias de crianza, dado que la educación plantea diversas opciones de formación, los padres llegan a conocer las implicaciones y la responsabilidad de una

adecuada práctica parental, así como sus beneficios, los progenitores se vuelven más sensibles a las necesidades de la prole, así como proactivos hacia las dificultades que pudieran experimentar; prescindiendo de prácticas punitivas enfocándose en aquellas positivas y asertivas. Al nivel de estudios de los progenitores puede generarse diferentes vías para adquirir otras y mejores habilidades con fuentes de aprendizaje, dado que son más conscientes de la repercusión de las prácticas en los menores, además de que una mejor preparación académica se relaciona con un mayor ingreso económico, permitiendo acceder a recursos que les permita mejorar la crianza.

- El sexo de los estudiantes y la percepción de la autoeficacia académica:

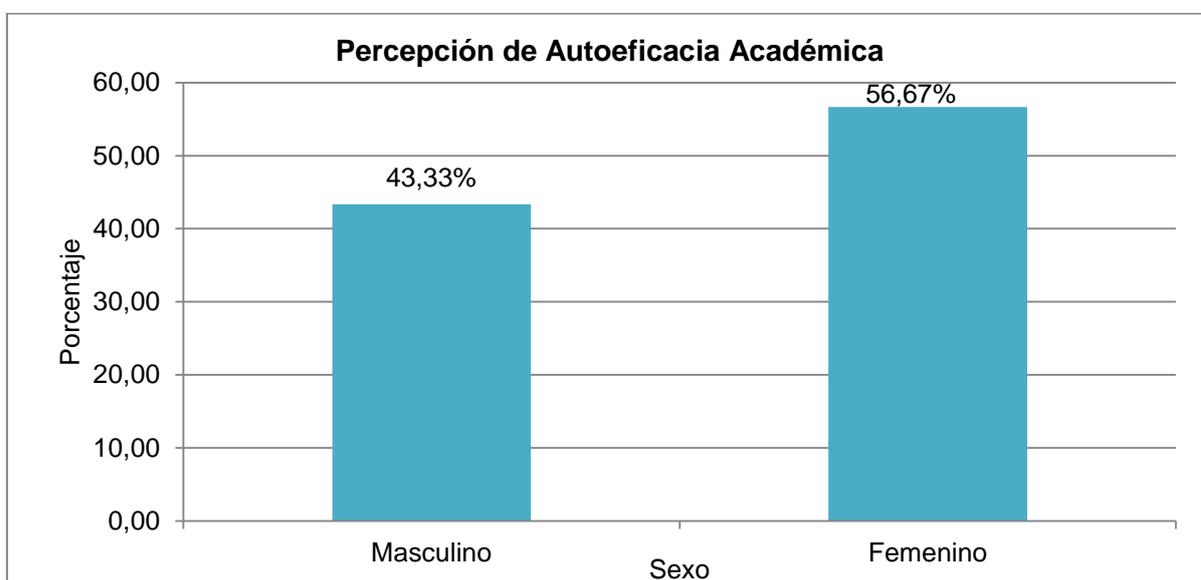


Gráfico N° 23. Sexo de los estudiantes y percepción académica.

Fuente: Escala de Estilos de Crianza de Steinberg, e Inventario de Autoeficacia para el Aprendizaje.

Elaborado por: Tirado, K. (2018).

Sobre la percepción de autoeficacia y el sexo de los participantes, en la gráfica N° 23 es visible que las estudiantes tienen una percepción de autoeficacia académica del 56,67%, mientras que sus pares varones del 43,33%.

Fuentes et al. (2015, p. 132) señalan que el sexo masculino suele puntuar más alto en percepción de autoconcepto emocional y físico, contrario a las mujeres, y que éstas lo hacen más elevado en lo académico, y Torres et al. (2015, p. 8) señala que las mujeres obtienen puntajes significativamente más elevados en autoeficacia regulatoria que los hombres.

Es factible concluir que, de acuerdo al contexto sociocultural se estimula las capacidades físicas en los varones sobre las mujeres, y se las valora en mayor grado, mientras en las mujeres y durante su crianza se enfatiza las cualidades prosociales y los logros académicos; además que dentro de la transición a la adolescencia las mujeres suelen experimentar menores niveles de satisfacción con su desarrollo corporal que sus pares masculinos, y se centran más en aspectos académicos, mientras que los hombres en los deportivos y sociales.

- Acerca del estilo parental, la percepción de autoeficacia académica y el rendimiento escolar:

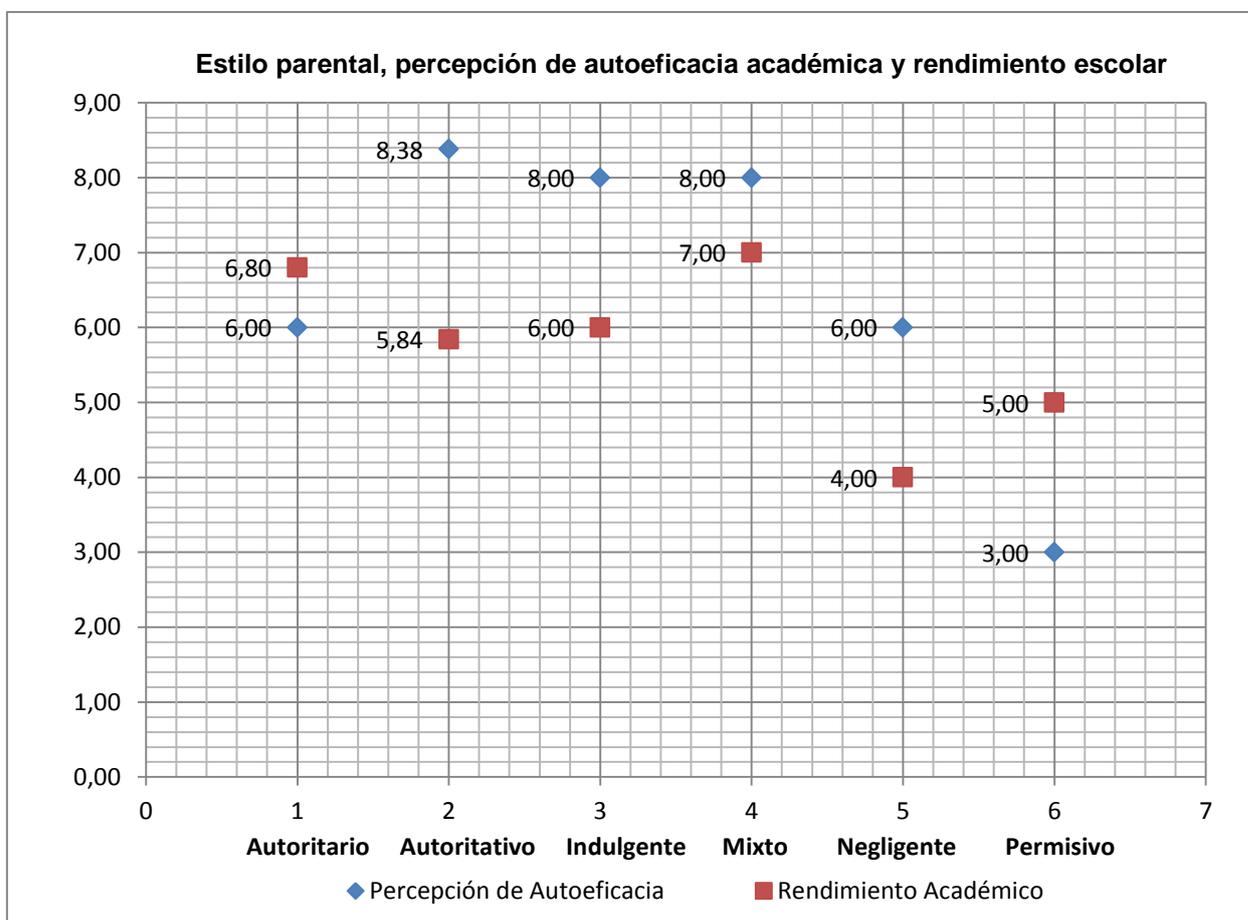


Gráfico N° 24. Estilo Parental, percepción de autoeficacia académica y rendimiento escolar.

Fuente: Escala de Estilos de Crianza de Steinberg, Inventario de Autoeficacia para el Aprendizaje, y Escala de Rendimiento Académico.

Elaborado por: Tirado, K. (2018).

La gráfica N° 24, establece una relación entre los estilos parentales, la percepción de autoeficacia académica y el rendimiento escolar; de esta forma, puede observarse que la percepción de autoeficacia académica es más alta en hijos de progenitores con prácticas

autoritativas con 8,38 puntos sobre 10 como máximo, significando que tiene creencias en que probablemente podrá realizar sus actividades escolares, sin embargo su rendimiento académico es deficiente con 5,84 puntos en promedio, igualmente con un puntaje sobre 10; el estilo mixto y el indulgente son los segundos en mayor puntaje de percepción de autoeficacia académica percibida por los participantes con 8 unidades cada uno, creyendo en la probabilidad de sus capacidades en el ámbito de estudios, pero en el primero el rendimiento académico solo es aceptable con una media de 7 y el segundo es deficiente con 6; en el caso del estilo negligente la percepción de autoeficacia tiene un valor de 6 indicando en la probabilidad de lograr sus metas de estudio a pesar que en rendimiento académico su calificación promedio es deficiente con un 4; en los estilos autoritarios y permisivo son los puntajes académicos más altos que la percepción de autoeficacia, así en el primero la nota de rendimiento es de 6,8 mientras que en percepción académica cree que probablemente podrá ejecutar sus labores escolares con 6 puntos, y en el permisivo el rendimiento es de 5 como deficiente y sobre la percepción hay un puntaje de 3 con la creencia de que talvez podrá ser eficaz en sus deberes de estudiante.

Es factible inferir que un nivel adecuado de percepción de autoeficacia no siempre se acopla a un buen rendimiento académico de tipo cuantitativo, es importante señalar que el aprendizaje y el valor que posee difiere entre cada estudiante, así los aprendizajes pueden ser de tipo social, cooperativo, colaborativo, emocional y otros, que aunque juegan un aspecto preponderante en cualquier proceso educativo, no tienen la misma importancia que se otorga al aprendizaje cognitivo en el sistema educativo nacional.

La percepción de autoeficacia es una variable mediadora de la conducta, y en este caso del desempeño académico (Torres et al., 2015, p. 6), así implica la creencia positiva del estudiante en sus propias capacidades, considerándose competente intelectualmente, y según Pelegrina et al. (2002; citado en Raya, 2008, p. 43), en una muestra española, los hijos de padres autoritativos y permisivos puntúan académicamente más alto que los padres autoritarios o negligentes, lo que solo se cumple en comparación a los de estilo negligente, sin embargo, citado en Fuentes et al. (2015; p. 120) otros estudios señalan que un estilo autoritario es el adecuado en grupos minoritario étnicos, familias de recursos económicos bajo y/o diferentes al contexto cultural anglosajón (Dwairy y Achoui, 2006; Dwairy y Menshar, 2006; Chao, 2001; Steinberg, Mounts, Lamborn y Dornbusch, 1991; Hoff, Laursen y Tardif, 2002).

El estilo parental mixto, que conjuga un puntaje superior al promedio en las variables Compromiso y Supervisión Conductual, y uno inferior en Autonomía Psicológica, es el que más cercanos se encuentran los valores de percepción de autoeficacia y rendimiento académico siendo aceptable (entre 7 a 7.99) el último, lo mismo que sucede con el estilo indulgente en relación a sus puntuaciones. Además, los estilos negligente y permisivo parecerían los menos adecuados en relación a la percepción de autoeficacia y rendimiento académico dado que en la primera variable oscila entre una creencia de eficacia baja y en el segundo es deficiente, por lo que sus puntuaciones de autoestima, capacidades cognitivas resultados escolares suelen ser más bajos (Torío et al., 2008, p. 160).

Finalmente, aquellos hijos de padres autoritarios tienen una percepción de autoeficacia media, la cual es inferior a sus logros académicos, sus resultados son razonables pero su autoconcepto es menor al de otros jóvenes (Torío et al., 2008, p. 160), sus aprendizajes medibles cuantitativamente pueden ser adecuados por una motivación extrínseca, por ejemplo evitar el castigo, pero en el campo psicosocial los aprendizajes podrían presentar desfases debido a la poca autonomía y desarrollo de las competencias que se le otorga.

CONCLUSIONES

Una vez alcanzados los resultados de la investigación, es posible concluir que:

Los estilos parentales, que son las actitudes y conductas de los padres empleadas en la crianza de sus hijos, y la percepción de autoeficacia académica, que es el juicio de valor sobre las propias capacidades para alcanzar una meta de aprendizaje, interactúan entre sí, y con diferentes factores ambientales y personales de los actores, para influir en el desempeño académico de las y los estudiantes, siendo las dos variables muy importantes en los logros escolares, pero no las únicas predictores, así existe una relación entre los estilos parentales y la percepción de autoeficacia académica, siendo los hijos del estilo autoritativo quienes mejor puntúan en dicha creencia, y de forma similar aquellos de estilos mixtos.

El modelo parental más frecuentemente usado es el modelo autoritativo, que conjuga Compromiso, la Supervisión y la Autonomía Psicológica en niveles superiores al promedio, y es este estilo el que se relaciona con el puntaje más alto de percepción de autoeficacia académica, así las prácticas parentales usadas en este modelo promueven la creencia en la capacidad propia para alcanzar los logros propuestos, y facilitan la adquisición de los aprendizajes.

El estilo parental y sus estrategias particulares guardan relación con la percepción de autoeficacia, así los primeros afectan a la creencia en las propias capacidades, en la motivación y su tipo, en el autoconcepto y autoevaluación de las acciones emprendidas hacia la consecución de los aprendizajes; de esta forma el estilo parental autoritativo es el más idóneo para fortalecer la percepción de autoeficacia, sin embargo el estilo mixto fue el más adecuado para alcanzar mejores puntajes académicos que el anterior; así el gozar de una percepción de autoeficacia elevada no garantiza logros escolares cuantitativos dado que se puede sobreestimar las capacidades y no considerar otras variables para conseguir el éxito académico.

La configuración de determinado estilo parental, o su conjunción entre más de uno, obedece a factores personales de los progenitores, de sus hijos y también ambientales, siendo el estilo autoritativo el más empleado y el cuál guarda relación con aspectos sociodemográficos como es el sexo de los hijos, el estado civil y nivel de instrucción de los progenitores, estilo que es seguido del mixto; de esta forma los estilos caracterizados por

prácticas de mayor implicación afectiva y reciprocidad, combinado con supervisión parental firme y coherente, sin ser coercitiva, se encuentran presentes en los estilos antes mencionados.

RECOMENDACIONES

Una vez concluida la investigación, es factible recomendar:

Los progenitores requieren conocer cuáles son los factores de la crianza que pueden incidir en el rendimiento académico de sus hijos; en este sentido, una práctica parental positiva genera una adecuada percepción de las capacidades propias que tienen los hijos, y por ende en manifestaciones conductuales óptimas en el desarrollo integral de su prole, empoderando su rol materno/paterno a través de la adquisición de herramientas efectivas de educación familiar para modificar aquellos aspectos que son susceptibles de mejora.

El abordaje y entrenamiento en destrezas parentales adecuadas, manifiestas en el modelo autoritativo, es un tema necesario de tratar dentro de los entornos educativos, ya que es una manera apropiada de alcanzar la promoción de una crianza que potencie las habilidades de niñas, niños y adolescentes en lo que respecta a la adquisición de los diferentes aprendizajes insertos en el sistema nacional de educación; de esta forma, al generarse en el menor situaciones de éxito académico incrementa en sí la creencia en las capacidades propias para alcanzar el logro.

El conocimiento por parte de los progenitores de los modelos parentales adecuados y sus características, ha de facilitar que éstos potencien los diferentes tipos de aprendizajes, por lo que no solo han de ocuparse de las competencias académicas o habilidades visibles, sino también del autoconocimiento que posibilita saber las capacidades propias en diversas ramas y el establecimiento de metas acorde a las mismas; además los progenitores requieren advertir posibles excesos de confianza en su prole, así como carencias, buscando estrategias que les faciliten apoyarlos en la ubicación realista en torno a sus capacidades, y a su vez la guía para enfocarse en los aspectos que necesitan ser fortalecidos en relación a sus intereses y aptitudes.

Las variables sociodemográficas, independientemente de la posibilidad de ser modificadas, a pesar de jugar un papel importante no las convierte en determinantes, por lo tanto los padres han de procurar el ejercicio de un estilo parental responsable, que tenga niveles adecuados de implicación y control, capaces de convertirse en factores protectores ante situaciones medioambientales dentro de la crianza, y hacer uso de medios educativos para constituir del estilo parental óptimo una práctica diaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aymerich, M.M. (2015). *Celos y violencia en alumnos de enseñanza secundaria. Influencia de los estilos educativos familiares*. (Tesis doctoral). Universitat Jaume-I. Departamento de Psicología. Recuperado de: https://www.uv.es/lisis/gonzalo/2016/tesis_mila_fin.pdf
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, USA: W .H. Freeman.
- Buele, L., y Bravo, C. (2014). *Sistema de mentoría para los nuevos estudiantes de primer ciclo, modalidad abierta y a distancia de la Universidad Técnica Particular de Loja: Evaluación de una experiencia, ciclo académico abril - agosto 2014. Guía Didáctica*. Loja, Ecuador: Editorial EDILOJA.
- Capano, A., y Ubach, A. (2013). Estilos parentales, parentalidad positiva y formación de padres. *Ciencias Psicológicas*, 7(1), 83-95. Recuperado de: <http://www.scielo.edu.uy/pdf/cp/v7n1/v7n1a08.pdf>
- Carbonero, M.A., y Merino, E. (2004). Autoeficacia y madurez vocacional. *Psicothema*, 16(2), 229-234. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/727/72716209.pdf>
- Carrasco, M.A., y Del Barrio, M.V. (2002). Evaluación de la autoeficacia en niños y adolescentes. *Psicothema*, 14(2), 323-332. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/727/72714221.pdf>
- Carrera, X. (2016). *Educación Familiar en la infancia y adolescencia*. Loja, Ecuador: EdiLoja.
- Cartagena, M. (2008). Relación entre la autoeficacia y el rendimiento escolar y los hábitos de estudio en alumnos de secundaria. *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(3), 59-99. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/551/55160304.pdf>
- Castillo, H. (2004). *Psicología de la Adolescencia, 1ra Edición*. El Salvador: Ediciones Servicios Estudiantiles.
- Código de la niñez y la adolescencia (2012). Quito, Ecuador: Asamblea Nacional.

- Comellas, M.J. (Junio, 2003). *Criterios educativos básicos en la infancia como prevención de trastornos*. Recuperado de <http://www.avpap.org/documentos/comellas.pdf>
- Comino, M., y Raya, A. (2014). Estilos educativos parentales y su relación con la socialización en adolescentes. *Apuntes de Psicología*, 32(3), 271-280. Recuperado de: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:G_ach3Y18rwJ:www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/download/525/415+&cd=5&hl=es-419&ct=clnk&gl=ec
- Contreras, F., Espinosa, J.C., Esguerra, G., Haikal, A., Poláina, A, y Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Perspectivas en psicología*, 1(2), 183-194. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v1n2/v1n2a07.pdf>
- Darling, N. y Steinberg, L. (1993). Parenting Style as Context: An Integrative Model. *Psychological Bulletin*, 113 (3), 487-496. Recuperado de: <http://www2.oberlin.edu/faculty/ndarling/lab/psychbull.pdf>
- Dubois, D., Bull, C., Sherman, M., & Roberts, M. (1998). Self-esteem and adjustment in early adolescence: a social-contextual perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, (27), 557-583.
- Edel, R., (2003). El rendimiento académico: Concepto, investigación y desarrollo. *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/551/55110208.pdf>
- Fering, C. & Taska, L. (1996). Family self-concept: Ideas on its meaning. En B. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept*, 317- 373. New York, USA: Wiley.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la esperanza*. México: Editorial Siglo XXI.
- Fuentes, M.C., García, F., Gracia, E., y Alarcón, A. (2015). Los estilos parentales de socialización y el ajuste psicológico. Un estudio con adolescentes españoles. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 117-138. DOI: 10.1387/RevPsicodidact.10876
- García, M. (2012). La autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitario. *Profesorado*, 16(1), 203-221. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART12.pdf>

- García, R. (Octubre de 2015). Un acercamiento al rendimiento académico de los estudiantes de la Licenciatura en Sociología de la Universidad de Guadalajara. *Vínculos. Sociología, análisis y opinión*, (4), 33-57. Recuperado de: <http://www.revistascientificas.udg.mx/index.php/VSAO/article/view/4046>
- Harter, S. (1999). *The construction of the self. A developmental perspective*. New York, USA: The Guilford Press.
- Hernández, C., Rodríguez, N., y Vargas, A. (2012). Los hábitos de estudio y motivación para el aprendizaje de los alumnos en tres carreras de ingeniería. *Revista de la educación superior*, XLI 3(163), Julio – Septiembre, 67-87. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/604/60425380005.pdf>
- Hoffman, M. L. (1970) Conscience, personality and socialization techniques. *Human Development*, (13), 90-126.
- Iglesias, B., y Romero, E. (2009). Estilos parentales percibidos, psicopatología y personalidad en la adolescencia. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 14(2), 63-77. DOI: 10.5944/rppc.vol.14.num.2.2009.4067
- Jiménez, A., Concha, M., y Zúñiga, R. (2012). Conflicto trabajo-familia, autoeficacia parental y estilos parentales percibidos en padres y madres de la ciudad de Talca, Chile. *Acta Colombiana de Psicología*, 15(1), 57-65. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/798/79824560006.pdf>
- Jiménez, M. (2009-2010). *Estilos educativos parentales y su implicación en diferentes trastornos*. Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/ishare-servlet/content/bfbb12cc-abc8-489e-8876-dd5de0551052>
- Kagitcibasi, C. (2005). Autonomy and Relatedness in Cultural Context: Implications for Self and Family. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36(4), 403-422.
- Kellerhals, J., et Montandon, C. (1992). Les stratégies éducatives des familles : milieu social, dynamique familiale et éducation des préadolescents. *Revue Francaise de Pédagogie*,

(100), 124-126, juillet-aout-septembre. Recuperado de: http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1992_num_100_1_2509_t1_0124_0000_5

López, E. (1998). La familia, nuevo contexto educativo entre el conflicto y la esperanza. *Revista Complutense de Educación*, (9), 79-110. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/RCED9898220079A/17330>

Maccoby, E. E., y Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In Mussen, P.H., y Hetherington, E.M. (Eds.), *Handbook of Child Psychology*: Vol. 4. Socialization, Personality, and Social Development, 1-101. New York, USA: Wiley.

Merino, C., y Arndt, S. (2004). Análisis factorial confirmatorio de la Escala de Estilos de Crianza de Steinberg: validez preliminar de constructo. *Revista de Psicología de la PUCP*, XXII(2), 187-214. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1112226.pdf>

Musitu, G., Román, J.M., y Gracia, E. (1988). *Familia y educación. Prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos*. Barcelona, España: Labor Universitaria.

Oliva, A. (2006). Relaciones familiares y desarrollo adolescente. *Anuario de Psicología*, 37(3), 209-223. Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61838/82584&q=chicas>

Oliva, A, Parra, Á., Sánchez-Queija, I., y López, F. (2007). Estilos educativos materno y paterno: Evaluación y relación con el ajuste adolescente. *Anales de Psicología*, 23 (1), junio, 49-56. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/167/16723107.pdf>

Oliva, A, Parra, Á., y Arranz, E. (2008). Estilos relacionales parentales y ajuste adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 31(1), 0-0. Recuperado de: <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/32602/Estilos%20relacionales%20parentales%20y%20ajuste%20adolescente%20postprint.pdf?sequence=1>

Olivari, C., y Urra, E. (2007). Autoeficacia y conductas de salud. *Ciencia y enfermería XIII*, (1), 9-15. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/cienf/v13n1/art02.pdf>

Parra, Á., y Oliva, A. (2006). Un análisis longitudinal sobre las dimensiones relevantes del estilo parental durante la adolescencia. *Infancia y Aprendizaje*, 29(4), 453-470.

- Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. España, Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones. Recuperado de: <https://books.google.com.ec/books?hl=es&lr=&id=t3fJBCzITUgC&oi=fnd&pg=PA7&dq=bandura+concepto+de+autoeficacia&ots=9AvmLur8qv&sig=faiomlejKNh4HD1V2gIKVLNYalk#v=onepage&q=bandura%20concepto%20de%20autoeficacia&f=false>
- Raya, A. (2008). *Estudio sobre los estilos educativos parentales y su relación con los trastornos de conducta en la infancia*. (Tesis doctoral). Universidad de Córdoba. Departamento de Psicología. Córdoba, Argentina. Recuperado de: http://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/2351/abre_fichero.pdf?sequence=1&isAllo wed=y
- Ramírez, M.A. (2005). Padres y desarrollo de los hijos: prácticas de crianza. *Estudios Pedagógicos XXXI*, (2): 167-177. Recuperado de: <http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v31n2/art11.pdf>
- Real, E. (2016). *Manual de investigación para Ciencias Sociales y de la Salud en Grado y Posgrado*. Loja, Ecuador: Editorial Universidad Técnica Particular de Loja.
- Reina, M.C., Oliva, A., y Parra, A. (2010). Percepciones de autoevaluación: Autoestima, autoeficacia y satisfacción vital en la adolescencia. *Psychology, Society & Education*, 2(1), 55-69. Recuperado de: <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/2913/Reina%20et%20Al.pdf?sequence=1>
- Rice, P. (1997). *Desarrollo Humano: Estudio del Ciclo Vital, 2da Ed.* México D.F., México: Prentice Hall Hispanoamericana, S.A.
- Richaud de Minzi, M.C. (2005). Estilos parentales y estrategias de afrontamiento en niños. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 37(1), 47-58. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/805/80537102.pdf>
- Rodrigo, M. y Palacios, J. (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid, España: Alianza Editorial, S.A.
- Rojas, L. (2005). *Influencia del entorno familiar en el rendimiento académico de niños y niñas con diagnóstico de maltrato de la escuela Calarca de Ibagüe*. (Monografía para el título de especialista en prevención del maltrato infantil). Pontificia Universidad Javeriana. Facultad

de Medicina. Ibagué, Colombia. Recuperado de:
<http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/medicina/tesis24.pdf>

Rotter, J. B. (1982). Social learning theory. En N. T. Feather (Ed.), *Expectations and actions: Expectancy-value models in Psychology*, 241-260. Hillsdale, USA: Lawrence Erlbaum Associates.

Rozalén, M. (Noviembre de 2009). Creencias de autoeficacia y coaching. Cómo mejorar la productividad de las personas. *JIMCUE'09 - IV Jornadas Internacionales Mentoring & Coaching*: 22-45. Madrid, España. Recuperado de:
http://innovacioneducativa.upm.es/jimcue_09/comunicaciones/02_22-45_Coaching_Creencias.pdf

Ruiz, F. (2005). Influencia de la autoeficacia en el ámbito académico. *Docencia Universitaria*, 1-15. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. Recuperado de:
<http://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/article/view/33/2>

Sanders, P., y Sanders, L. (2003). Medida de la confianza en el estudio académico: un Informe-Resumen. *Electronic Journal of Research in educational Psychology*, 1(1), 1-17. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/2931/293152876001/>

Schunk, D. H. (1997). *Teorías del aprendizaje, Segunda edición*. México D.F., México: Prentice-Hall, Inc.

Sen, A. (1985). Well-Being, Agency and Freedom: The Dewey Lectures 1984. *The Journal of Philosophy*, 82(4), 169-221.

Taylor, S. E. & Brown, J. D. (1994). Positive illusions and well-being revisited: Separating fact from fiction. *Psychological Bulletin*, (116), 21-27.

Torío, S., Peña, J., y Rodríguez, M.C. (2008). Estilos educativos parentales. Revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Teoría Educativa*, (20), 151-178. Ediciones Universidad de Salamanca. Recuperado de:
https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/71805/1/Estilos_educativos_parentales_revision_b.pdf

- Torío, S., Peña, J., y Caro, M. (2008). Estilos de educación familiar. *Psicothema*, 20(1), 62-70.
Recuperado de: <http://www.psycothema.com/pdf/3430.pdf>
- Torre, J.C. (2007). *Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad*. Madrid, España: Biblioteca Comillas Educación. Universidad Pontificia Comillas de Madrid.
- Torres, C., Real, E., Mallo, S., y Méndez, R. (2015). Percepción de autoeficacia, rendimiento académico y perfil vocacional en estudiantes de 4° de E.S.O. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, Extr (3). DOI: 10.17979/reipe.2015.0.03.139.
- Torres, C (2017). *Guía Didáctica Trabajo de Fin de Titulación*. Loja, Ecuador: Editorial Universidad Técnica Particular de Loja.
- Visdómine-Lozano, J.C., y Luciano, C. (2006). Locus de control y autorregulación conductual: revisiones conceptual y experimental. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6(3), 729-751. Recuperado de: http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-201.pdf
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa. 11a. edición*. Juárez, México: Pearson Educación.
- Yubero, S., Larrañaga, E. y Navarro, R. (2016). *La violencia en las relaciones humanas: Contextos y entornos protectores del menor*. Cuenca, España: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Zimmerman, B. J., Kitsantas, A., y Campillo, M. (2005). Evaluación de la Autoeficacia Regulatoria: Una Perspectiva Social Cognitiva. *Evaluar*, (5), octubre. Laboratorio de Evaluación Psicológica y Educativa. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina). Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar/article/view/537/477>

ANEXOS



MAESTRÍA EN ORIENTACIÓN Y EDUCACIÓN FAMILIAR

(A cubrir sólo por el encuestador)

Código del Estudiante

Provincia:.....

Ciudad:.....

ESCALA DE ESTILOS DE CRIANZA DE STEINBERG

Objetivo:

Conocer los aspectos de la crianza y poder examinar competencias y ajustes en los estilos parentales.

Indicaciones:

Por favor, responde a TODAS las siguientes preguntas sobre los padres (o representantes) con los que tú vives. Es importante que seas sincero.

Si estás MUY DE ACUERDO haz una X en la columna (MA)

Si estás ALGO DE ACUERDO haz una X en la columna (AA)

Si estás ALGO EN DESACUERDO haz una X en la columna (AD)

Si estás MUY EN DESACUERDO haz una X en la columna (MD)

Sobre mis padres...	MA	AA	AD	MD			
1. Puedo contar con la ayuda de mis padres si tengo algún tipo de problema.							
2. Mis padres dicen o piensan que uno no deberla discutir con los adultos.							
3. Mis padres me animan para que haga lo mejor que pueda en las cosas que yo haga.							
4. Mis padres dicen que uno debería no seguir discutiendo y ceder, en vez de hacer que la gente se moleste con uno.							
5. Mis padres me animan para que piense por mí mismo.							
6. Cuando saco una baja nota en el colegio, mis padres me hacen la vida "difícil".							
7. Mis padres me ayudan con mis tareas escolares si hay algo que no entiendo.							
8. Mis padres me dicen que sus ideas son correctas y que yo no deberla contradecirlas.							
9. Cuando mis padres quieren que haga algo, me explican por qué.							
10. Siempre que discuto con mis padres, me dicen cosas como, "Lo comprenderás mejor cuando seas mayor".							
11. Cuando saco una baja nota en el colegio, mis padres me animan a tratar de esforzarme.							
12. Mis padres me dejan hacer mis propios planes y decisiones para las cosas que quiero hacer.							
13. Mis padres conocen quiénes son mis amigos.							
14. Mis padres actúan de una manera fría y poco amigable si yo hago algo que no les gusta.							
15. Mis padres dan de su tiempo para hablar conmigo.							
16. Cuando saco una baja nota en el colegio, mis padres me hacen sentir culpable.							
17. En mi familia hacemos cosas para divertirnos o pasarla bien juntos.							
18. Mis padres no me dejan hacer algo o estar con ellos cuando hago algo que a ellos no les gusta.							
19. En una semana normal, ¿cuál es la última hora hasta la que puedes quedarte fuera de la casa de LUNES A JUEVES?	No estoy permitido	Antes de las 8:00	8:00 a 8:59	9:00 a 9:59	10:00 a 10:59	11:00 a más	Tan tarde como yo decida
20. En una semana normal, ¿cuál es la última hora hasta la que puedes quedarte fuera de la casa en un VIERNES O SÁBADO POR LA NOCHE?	No estoy permitido	Antes de las 8:00	8:00 a 8:59	9:00 a 9:59	10:00 a 10:59	11:00 a más	Tan tarde como yo decida
21. ¿Qué tanto tus padres TRATAN de saber de:	No tratan		Tratan un poco		Tratan mucho		
a. ¿Dónde vas en la noche?							
b. ¿Lo que haces con tu tiempo libre?							

c. ¿Dónde estás mayormente antes o después del colegio?			
22. ¿Qué tanto tus padres REALMENTE saben.	No saben	Saben un poco	Saben mucho
a. ¿Dónde vas en la noche?			
b. ¿Lo que haces con tu tiempo libre?			
c. ¿Dónde estás mayormente antes o después del colegio?			

Información sociodemográfica*

Sexo:

Masculino Femenino

Edad: _____ años.

Curso: 7° año EGB, paralelo “_____”, jornada _____.

Tipo de centro en el que estudias:

Fiscal Fiscomisional Privado

Ubicación del centro:

Entorno rural Entorno urbano

Estado civil de tus padres:

Solteros Casados Unión libre Divorciados Viudos

Nivel de estudios de tus padres:

	Padre	Madre
Ninguno		
Primaria		
Secundaria		
Profesional		
Universidad		
Otro:		

Número de hermanos: _____

Lugar que ocupa entre los hermanos: _____

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

*Los ítems sobre variables sociodemográficas han sido incorporados para la recolección de información.



(A cubrir sólo por el encuestador)

Código del Estudiante

Provincia:.....

Ciudad:.....

INVENTARIO DE AUTOEFICACIA PARA EL APRENDIZAJE*

Objetivo:

Conocer la percepción que los estudiantes tienen de sí mismos sobre su capacidad para usar los procesos de aprendizaje.

Indicaciones:

Por favor, indica a continuación tu grado de confianza en tu capacidad para resolver las situaciones descritas más abajo, asignándole el valor apropiado a cada una de ellas. Tus respuestas serán tratadas de forma estrictamente confidencial y anónima. Indica tu grado de confianza asignando un valor de 0 a 10 utilizando la escala que se proporciona debajo:

Definitivamente no puedo hacerlo	Probablemente no puedo hacerlo	Talvez puedo hacerlo	Probablemente puedo hacerlo	Definitivamente puedo hacerlo						
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Escoge un puntaje que indique tu respuesta

		Confianza 0-10
1	Cuando notas que tienes problemas para concentrarte en el estudio, ¿eres capaz de reenfocar tu atención y aprenderte la materia?	
2	Cuando no entiendes un párrafo que acabas de leer, ¿puedes aclararlo leyéndolo de nuevo cuidadosamente?	
3	Cuando tienes problemas para retener hechos clave en un tema, ¿puedes encontrar una forma de recordarlos todas dos semanas después?	
4	Cuando tienes problemas para recordar definiciones complejas de un libro de texto, ¿puedes redefinirlas de modo que puedas retenerlas?	
5	Cuando te sientes muy ansioso antes de hacer un examen, ¿puedes recordar todo el material que has estudiado?	
6	Cuando has tratado de estudiar durante una hora sin éxito, ¿eres capaz de proponerte una meta de estudio importante y alcanzarla durante el tiempo restante?	
7	Cuando te dan una tarea de lectura amplia para realizarla antes de la clase del día siguiente ¿puedes encontrar tiempo en tu horario para dedicárselo y terminar?	
8	Cuando no entiendes la explicación de tu profesor, ¿eres capaz de hacer la pregunta correcta para aclarar tus dudas?	
9	Cuando tu profesor da una clase desorganizada y errática, ¿eres capaz de reescribir tus apuntes antes de la próxima clase?	
10	Cuando encuentras que tus deberes varían mucho en extensión de un día para otro, ¿eres capaz de ajustar tu horario para completarlos?	
11	Cuando notas que tus apuntes están mucho más incompletos que los de otro estudiante, ¿eres capaz de corregirte e incluir todos los aspectos mencionados por el profesor en la siguiente clase?	
12	Cuando notas que estás atrasado en la realización de tus deberes durante la semana ¿eres capaz de ponerte al día durante el fin de semana?	
13	Cuando un compañero te propone estudiar juntos una materia en la que tienes dificultades, ¿puedes ser un compañero de estudios útil?	
14	Cuando has perdido varias clases, ¿puedes ponerte al día en el trabajo en el curso de una semana?	
15	Cuando te encuentras que lo que estás leyendo no tiene sentido, ¿eres capaz de utilizar indicios, como titulares o cursivas, para darle sentido?	
16	Cuando te pierdes una clase, ¿puedes encontrar a un compañero que te explique los apuntes tan claramente como lo haría el profesor?	

17	Cuando los problemas con tus compañeros o amigos entran en conflicto con tu trabajo escolar, ¿eres capaz de cumplir con tus tareas?	
18	Cuando la lectura que te han encargado es aburrida, ¿puedes encontrar una forma de motivarte para leerla?	
19	Cuando te encargan una tarea repetitiva y poco interesante, como aprender vocabulario, ¿eres capaz de convertirla en un reto estimulante?	
20	Cuando un tema está mal escrito, ¿eres capaz de darle sentido, de modo que puedas explicarlo bien en un examen?	
21	Cuando la materia de una clase es excesivamente difícil, ¿eres capaz de encontrar el modo de aclarar la información antes de la próxima clase?	
22	Cuando el contenido de una clase es muy complejo, ¿eres capaz de resumir adecuadamente la información antes de la próxima clase?	
23	Cuando tienes problemas para comprender un tema, ¿eres capaz de encontrar un compañero que te lo pueda explicar con claridad?	
24	Cuando te sientes de mal humor o cansado, ¿eres capaz de centrar tu atención lo suficiente como para completar las tareas asignadas?	
25	Cuando estás tratando de comprender un nuevo tema, ¿eres capaz de asociar los conceptos nuevos con los antiguos lo suficientemente bien como para recordarlos?	
26	Cuando una clase es especialmente aburrida, ¿eres capaz de motivarte para tomar buenos apuntes?	
27	Cuando tienes problemas para comprender un tema, ¿eres capaz de encontrar frases clave que te ayuden a comprender cada apartado?	
28	Cuando tienes un examen de una materia que no te gusta, ¿eres capaz de motivarte y sacar buena nota?	
29	Cuando tienes tiempo libre entre clases, ¿eres capaz de motivarte para dedicarlo al estudio?	
30	Cuando has tenido problemas para comprender la clase, ¿eres capaz de aclarar tus dudas antes de la próxima clase, comparando tus apuntes con los de un compañero?	
31	Cuando estás ansioso durante un examen y tienes problemas para manejar la información. ¿Eres capaz de relajarte y concentrarte lo suficiente como para recordarla?	
32	Cuando te sientes deprimido ante el próximo examen, ¿eres capaz de encontrar la forma de motivarte para hacerlo bien?	
33	Cuando estás cansado, pero no has terminado de redactar un trabajo, ¿eres capaz de encontrar un modo de motivarte hasta que lo termines?	
34	Cuando de repente te das cuenta de que no puedes recordar nada del material que has leído durante la última media hora, ¿eres capaz de hacerte preguntas que te ayuden a revisar el material de forma exitosa?	
35	Cuando te das cuenta de que estás retrasando la redacción de un trabajo que te ha sido asignado, ¿eres capaz de motivarte para empezar la tarea inmediatamente?	
36	Cuando tienes problemas para recordar un concepto abstracto, ¿eres capaz de pensar en un buen ejemplo que te ayude a recordarlo en un examen?	
37	Cuando tus amigos quieren ver una película cuando tú necesitas estudiar para un examen, ¿eres capaz de encontrar el modo de declinar su invitación sin ofenderlos?	
38	Cuando el resultado de tu último examen es malo, ¿eres capaz de prever las posibles preguntas de cara a mejorar tu nota en el próximo examen?	
39	Cuando tienes una asignatura que tiene una gran cantidad de material, ¿eres capaz de resumir tus apuntes a los hechos esenciales únicamente?	
40	Cuando sientes que te estás atrasando cada vez más en una nueva asignatura, ¿eres capaz de aumentar el tiempo de estudio lo suficiente para ponerte al día?	
41	Cuando estás esforzándote para recordar los detalles técnicos de un concepto para un examen, ¿eres capaz de encontrar una manera de asociarlos entre sí para facilitar su recuerdo?	
42	Cuando el profesor da la clase con tanta rapidez que no puedes escribir todo, ¿eres capaz de anotar todos los puntos importantes en tus apuntes?	
43	Cuando estás enfadado porque un profesor exige demasiados trabajos, ¿eres capaz de encontrar una manera de canalizar el enfado para ayudarte a tener éxito?	
44	Cuando tu concentración se dispersa al escribir un trabajo importante, ¿eres capaz de reenfoclarla lo suficiente como para terminar el trabajo a tiempo?	
45	Cuando describes un concepto complejo de forma escrita, ¿eres capaz de utilizar una	

	analogía que pueda ser entendida por otro lector?	
46	Cuando te das cuenta de que el primer borrador de un trabajo es aburrido, no está bien escrito, o confuso, ¿eres capaz de revisarlo hasta que sea claro y gramaticalmente correcto?	
47	Cuando te piden que redactes un trabajo conciso y bien organizado durante la noche, ¿eres capaz de encontrar una manera de hacerlo?	
48	Cuando no estás satisfecho con un trabajo importante que has escrito, ¿eres capaz de encontrar a otra persona que te muestre como remediar todos los problemas?	
49	Cuando se te pide que escribas un trabajo sobre un tema poco familiar, ¿eres capaz de encontrar la información suficiente para complacer al profesor?	
50	Cuando te das cuenta de que el trabajo que acabas de finalizar es confuso y necesita ser reescrito completamente, ¿eres capaz de retrasar otros planes de tu día para revisarlo?	
51	Cuando te das cuentas de que el trabajo asignado para la evaluación es mucho mayor de lo esperado, ¿eres capaz de cambiar tus prioridades para tener más tiempo para estudiar?	
52	Cuando piensas que te ha salido mal el examen que acabas de terminar, ¿eres capaz de ir a tus apuntes y encontrar toda la información que habías olvidado?	
53	Cuando tienes dificultades para recordar los detalles de una lectura compleja, ¿eres capaz de elaborar un resumen que facilite tu recuerdo?	
54	Cuando te das cuenta de que has dejado la preparación de un examen para el último minuto, ¿eres capaz de preparar el próximo con tiempo suficiente para que no te vuelva a ocurrir?	
55	Cuando otros compañeros resaltan partes de la información que tú has excluido de tus apuntes, ¿eres capaz de corregir las omisiones antes de la próxima clase?	
56	Cuando te estas esforzando en comprender la información para un examen, ¿eres capaz de realizar un esquema para recordarlo dos semanas más tarde?	
57	Cuando tienes problemas para estudiar tus apuntes porque están incompletos o confusos, ¿eres capaz de revisarlos y reescribirlos de forma clara después de la lectura?	

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

*Bajo la adaptación al español de Torres et al., 2015.

ESCALA DE RENDIMIENTO ACADÉMICO

Objetivo: Conocer el rendimiento de las y los estudiantes de 7° A EGB.

Indicaciones: Marque con un "X" el casillero que identifique el promedio general de rendimiento académico de cada estudiante.

COD	Excelente 9-10 pts.	Muy Bueno 8-8.99 pts.	Aceptable 7-7.99 pts.	Deficiente 5-6.99 pts.	Pésimo 1-4.99 pts.
AV01					
AV02					
AV03					
AV04					
AV05					
AV06					
AV07					
AV09					
AV10					
AV11					
AV12					
AV13					
AV14					
AV15					
AV16					
AV18					
AV19					
AV20					
AV21					
AV22					
AV23					
AV24					
AV25					
AV26					
AV27					
AV28					
AV29					
AV30					
AV31					
AV32					
AV33					
AV34					
AV36					
AV37					
AV38					
AV40					

f)

ESCALA DE RENDIMIENTO ACADÉMICO

Objetivo: Conocer el rendimiento de las y los estudiantes de 7° B EGB.

Indicaciones: Marque con un "X" el casillero que identifique el promedio general de rendimiento académico de cada estudiante.

COD	Excelente 9-10 pts.	Muy Bueno 8-8.99 pts.	Aceptable 7-7.99 pts.	Deficiente 5-6.99 pts.	Pésimo 1-4.99 pts.
BV02					
BV03					
BV05					
BV06					
BV07					
BV08					
BV09					
BV11					
BV12					
BV14					
BV15					
BV16					
BV17					
BV18					
BV19					
BV20					
BV21					
BV22					
BV23					
BV24					
BV25					
BV26					
BV28					
BV29					

f)