



UNIVERSIDAD PERUANA DE CIENCIAS APLICADAS

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

PROGRAMA ACADÉMICO DE PSICOLOGÍA

Percepción de estilos de crianza y rendimiento académico en adolescentes.

Evaluación de la autoeficacia académica como variable mediadora

TESIS

Para optar el título profesional de Licenciado en Psicología

AUTOR

Delgado Salazar, María Alejandra (0000-0002-7868-9181)

ASESOR

Kohler Herrera, Johanna Liliana (0000-0002-0482-2971)

Lima, 10 de abril de 2019

DEDICATORIA

A mis padres, por acompañarme y alentarme de manera incondicional. Les dedico cada paso que doy y cada meta que alcanzo.

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue estudiar la relación entre estilos de crianza percibidos y rendimiento académico, así como el rol mediador de la autoeficacia académica. La muestra fueron adolescentes escolares en Lima, Perú (N = 163; M = 13.99 años, DE = 1.60; 50.3% varones). Los instrumentos fueron la escala Mis Padres (Merino, 2009) y la Escala de Autoeficacia en el Rendimiento Académico (Cartagena, 2008). Para el rendimiento académico se consideró el promedio general del primer bimestre de 2016. Los resultados revelaron una correlación positiva y significativa entre compromiso parental (componente de estilos de crianza), rendimiento académico y autoeficacia académica, pero no se pudo probar el modelo de mediación. Finalmente, se presentan algunas reflexiones para futuros estudios.

Palabras clave: autoeficacia académica, estilos de crianza, rendimiento académico, relación padres-hijos, estilos parentales, modelo de mediación

Perception of parenting styles and academic performance in adolescents.
Evaluation of academic self-efficacy as a mediating variable

ABSTRACT

The main goal of this study was to examine the relationship between parenting styles and academic performance, mediated by academic self-efficacy. The sample was composed by high school students of Lima-Peru (N = 163; M = 13.99 years old, DE = 1.60; 50.3% male). The instruments were My Parents (Merino, 2009) and the Academic Performance Self-Efficacy Scale (Cartagena, 2008). Academic performance was measured by using the average grade for the first term of 2016. Our results showed a positive and significant relationship between Parental Commitment (a dimension of parenting styles), academic performance and academic self-efficacy, but the mediation model failed. Finally, we discuss these findings for future research.

Keywords: academic self-efficacy, parenting styles, academic performance, parent-child relationships, parents, mediation model

TABLA DE CONTENIDOS

1	CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN.....	1
1.1	Estilos de crianza parental y rendimiento académico	2
1.2	La autoeficacia académica	4
2	CAPÍTULO 2: MÉTODO.....	7
2.1	Participantes.....	7
2.2	Instrumentos	8
2.2.1	Ficha sociodemográfica (ver Apéndice B)	8
2.2.2	Mis padres (Merino, 2009) (ver Apéndice C)	8
2.2.3	Escala de Autoeficacia en el Rendimiento Académico (Cartagena, 2008) (ver Apéndice D).....	10
2.2.4	Recolección del Rendimiento Académico	12
2.3	Procedimiento	12
3	CAPÍTULO 3: RESULTADOS	16
3.1	Validez y consistencia interna	16
3.1.1	Escala de Estilos de Crianza (Merino, 2009).....	17
3.1.2	Escala de Autoeficacia en el Rendimiento Académico (Cartagena, 2008)	21
3.2	Estadísticos descriptivos de la muestra.....	23
3.3	Comprobación de hipótesis principal: Modelo de mediación	24
3.4	Respondiendo al segundo objetivo: Análisis comparativos entre padres autoritativos y padres no autoritativos	26
3.5	Respondiendo al objetivo complementario: Análisis correlacionales y comparativos entre variables demográficas y variables de estudio	27
3.5.1	Análisis correlacionales	27
3.5.2	Análisis comparativos.....	29
4	CAPÍTULO 4: DISCUSIÓN.....	31
4.1	Limitaciones	34
4.2	Conclusiones	35
5	REFERENCIAS.....	36
6	APÉNDICE	43

6.1	Apéndice A	43
6.2	Apéndice B	44
6.3	Apéndice C	45
6.4	Apéndice D	46

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Construcción de los estilos de crianza basada en los puntajes promedio en las subescalas	9
Tabla 2 Coeficiente de Validez de Aiken	11
Tabla 3 Cargas factoriales y correlaciones elemento total corregidas de la Escala de Estilos de Crianza	19
Tabla 4 Cargas factoriales y correlaciones elemento total corregidas de la Escala de Autoeficacia en el Rendimiento Académico	22
Tabla 5 Media y desviación estándar (DE) de la Escala de Estilos de Crianza y la Escala de Autoeficacia en el Rendimiento Académico	24
Tabla 6 Correlación unilateral de Estilos de Crianza (Compromiso, Autonomía Psicológica, Control Conductual), Autoeficacia Académica y Rendimiento Académico	25
Tabla 7 Correlación de variables de control, de Estilos de Crianza (Compromiso, Autonomía Psicológica, Control Conductual), Autoeficacia Académica y Rendimiento Académico ...	28

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Gráfico de sedimentación de Catell de la prueba de Estilos de Crianza	18
Figura 2. Gráfico de sedimentación de Catell de la Escala de Autoeficacia en el Rendimiento Académico	22

1 CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

Existe desde mucho un interés constante por comprender los factores comportamentales y cognitivos que influyen en el desempeño académico de los estudiantes y cómo éste influye en su desarrollo integral (Contreras, et. al., 2005). El rendimiento académico se convierte así en una "tabla imaginaria de medida" para el aprendizaje logrado, objetivo central de la educación. No obstante, en el rendimiento académico intervienen muchas variables que pueden influir en este logro (Garbanzo, 2007; Renault, Cortada & Castro, 2008). Por ejemplo, variables externas tales como las características del maestro, el ambiente físico de clase, el programa educativo, la familia, la comunidad, entre otras. Pero también, variables psicológicas, como las actitudes, la inteligencia, la personalidad, el autoconcepto, la motivación, la autoeficacia, etc. (Alcaide, 2009; Becerra-González & Reidl, 2015; Blanco, Ornerlas, Aguirre & Guedea, 2012; Galicia, Sánchez & Robles, 2013).

Actualmente en el Perú, este interés por los factores que influyen en el rendimiento académico es particularmente alto debido al pobre desempeño que tienen los alumnos en este aspecto, tal como lo revelan los resultados obtenidos los últimos años en la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) (Ministerio de Educación, 2013). Aun cuando en la última evaluación PISA del año 2015 los resultados mejoraron ligeramente, estamos todavía por debajo de países de la región como Colombia, Chile, Argentina, y seguimos ocupando los últimos puestos en todas las áreas evaluadas (Ministerio de Educación, 2016). Como puede comprenderse, esta lamentable situación de la educación peruana amerita estudios como el presente. Específicamente, hemos identificado la necesidad de realizar en esta oportunidad un estudio acerca de dos factores que influyen en el nivel de rendimiento académico de los adolescentes: los estilos de crianza parental y la autoeficacia académica. La evidencia científica es bastante clara en señalar la influencia de los estilos parentales de crianza sobre la autoeficacia académica de los adolescentes (Pinquart, 2015; Vasquez, Patall, Fong, Corrigan & Pine, 2016) y la influencia que esta tiene sobre el rendimiento académico (Galicia, Sánchez & Robles, 2013; Ornelas, et. al., 2011). Los padres que brindan un entorno estimulante, emocionalmente reconfortante y que promueven la independencia, favorecen el desarrollo de las creencias de autoeficacia académica en sus hijos (Pinquart, 2015) y, a su vez, se ha demostrado que la autoeficacia académica es una fuerte predictora del rendimiento académico (Galicia, Sánchez & Robles, 2013; Kohler, 2009). Por ello, se propone estudiar

el rol mediador de la autoeficacia académica entre los estilos de crianza y el rendimiento académico. Cabe mencionar que hasta el presente, en el Perú y a nivel mundial el número de estudios similares al presente es bastante bajo.

1.1 Estilos de crianza parental y rendimiento académico

Existe una estrecha relación entre los estilos de crianza y el rendimiento académico (Akinsola, 2011; Pinquart, 2015; Rivers, Mullis, Fortner & Mullis, 2012; Torio, Peña y Rodríguez, 2008; Vasquez, Patall, Fong, Corrigan & Pine, 2016). En general, se ha planteado que los adolescentes y adultos jóvenes necesitan tener relaciones familiares, particularmente con los padres, donde prime la confianza, apoyo y preocupación, para tener éxito en la vida académica y en general una buena calidad de vida (Gota, 2012).

Steinberg y Darling (1993) definen los estilos de crianza como un conjunto de actitudes que los padres tienen hacia sus hijos, que les son comunicadas y que, en su conjunto, crean un clima emocional en el cual se expresan las conductas de los padres. Este constructo, captura las variaciones normales de enseñanza, socialización y control de los padres hacia sus hijos (Baumrind, 1991). Steinberg, Elman y Mounts (1989), han identificado tres componentes de estilos de crianza que caracterizan este clima emocional, los componentes son compromiso, autonomía psicológica y control conductual. El compromiso se define por el acercamiento emocional, sensibilidad e interés que los padres tienen hacia sus hijos. La autonomía psicológica, son las estrategias democráticas que los padres emplean a la hora de negociar con sus hijos y animan la individualidad y autonomía. Por último, el control conductual se refiere al grado en que los padres son percibidos por sus hijos como controladores o supervisores del comportamiento de los mismos.

En el reconocido modelo de MacCoby y Martin (1983), tomaron en cuenta estos tres componentes para definir cuatro estilos de comportamiento parental (autoritativo, autoritario, permisivo y negligente) que revelan cómo los padres concilian las necesidades de los niños a través de ajustes en las conductas de crianza, tales como el establecimiento de límites. El *estilo autoritativo*, es aquel en donde se ubica a padres afectuosos y exigentes que conocen y atienden las necesidades de sus hijos. Se caracterizan por tener niveles altos tanto de compromiso, autonomía psicológica y control conductual. Son padres que establecen reglas claramente y monitorean las conductas de sus hijos, pero a su vez mantienen una postura democrática con los mismos, es decir, escuchan sus opiniones y reconocen sus derechos. Este diálogo y negociación, no son permitidos en el *estilo autoritario*, pues en este

los padres dictan órdenes que no pueden ser cuestionadas ni negociadas, dejando de lado las necesidades de los hijos y su independencia. Estos padres son altamente exigentes, demandantes y directivos. Además, suelen recurrir constantemente al castigo cuando los hijos desobedecen las reglas. Por tanto, con respecto a los tres componentes de los estilos de crianza, presentan bajos niveles de compromiso y autonomía psicológica, pero muy altos niveles de control conductual. El *estilo permisivo*, por el contrario, usa muy poco el castigo como medida disciplinaria, establecen muy pocas reglas y dejan que los menores tomen sus propias decisiones sin consultar a los padres. Permiten la autorregulación del propio hijo, lo que los lleva a estimular la independencia y el control bajo las propias creencias y necesidades. Sin embargo, no dejan de atender a las necesidades de sus hijos y son bastante afectuosos. Estos padres presentan altos niveles de compromiso y autonomía psicológica, pero muy bajos niveles de control conductual. Por último, el *estilo negligente* es muy parecido al anterior, pero la principal diferencia es la poca atención que le prestan a las necesidades de los hijos y las escasas muestras de afecto que les brindan porque no tienen interés en hacerlo. Son padres que muestran poco o ningún compromiso con su rol, por tanto, presentan bajos niveles en los tres componentes (compromiso, autonomía psicológica y control conductual) (Baumrind, 1991; Duque, 2002; Steinberg, Lamborn, Dornbusch & Darling, 1992; Torio, Peña & Rodríguez, 2008).

Estudios indican que los adolescentes que tienen padres más comprometidos con la educación de sus hijos tienen mayores y mejores expectativas sobre su vida académica y mejores calificaciones en el colegio (Chen, 2015). Además, se ha encontrado que los hijos de padres con un estilo de crianza negligente o permisivo, presentan las calificaciones más bajas, mientras que aquellos adolescentes cuyos padres tienen un estilo autoritativo, tienen las calificaciones más altas (Akinsola, 2011).

También, se ha encontrado que el estilo autoritativo presenta una correlación positiva y significativa con el rendimiento académico, que indica que aquellos adolescentes con padres con un estilo autoritativo, tienden a ser padres que participan de manera más activa en las actividades escolares de sus hijos y motivan a sus hijos a participar en tales actividades (Gota, 2012). Por tanto, adolescentes de padres autoritativos tienen un mejor desempeño académico en comparación a adolescentes que perciben a sus familias como autoritarias, permisivas o negligentes. Por el contrario, tales estilos no-autoritativos suelen presentar una correlación significativa y negativa con el rendimiento académico de los estudiantes de diferentes niveles de educación (Gota, 2012).

Por otro lado, una investigación realizada con adolescentes varones en Etiopía, encontró que los estilos de crianza se relacionan con el rendimiento académico y esta relación está mediada por la autoeficacia académica. Así, los adolescentes que percibían a sus padres como autoritativos tenían mayores niveles de autoeficacia a comparación de sus pares que percibían a sus padres como no-autoritativos y esto provoca al mismo tiempo que tengan un mejor rendimiento académico (Gota, 2012).

1.2 La autoeficacia académica

La autoeficacia se define como las creencias que tiene un individuo sobre sus capacidades, en base a los cuales organizará modos de actuar que le permitan cumplir sus metas y obtener buenos resultados (Bandura, 1977). Con respecto a la *autoeficacia académica*, Albert Bandura la define como las creencias de los estudiantes respecto a su eficacia para regular su propio aprendizaje y dominar los diversos temas académicos, que operan sobre el rendimiento de dichos estudiantes (Bandura, 1977). Además, la autoeficacia académica afecta la conducta del estudiante en las elecciones que realiza, el esfuerzo que aplica, la perseverancia ante los obstáculos con que se enfrenta, los patrones de pensamiento y las reacciones emocionales que experimenta dentro del contexto académico (Contreras, et al., 2005).

La autoeficacia académica posee cuatro dimensiones: (a) la *experiencia de dominio*, en la cual los estudiantes con altas calificaciones desarrollan un sentido de confianza fuerte en esta área; (b) la *experiencia delegada*, que son los efectos producidos por las acciones de otros; (c) las *persuaciones sociales*, formadas por los mensajes del entorno que favorecen las creencias de autoeficacia, y (c) *estados fisiológicos* asociados con la ansiedad, tensión, excitación, fatiga y estados de ánimo, pues los individuos estiman su confianza por el estado emocional que experimentan cuando realizan una acción (Pajares, 2002). La autoeficacia se manifiesta a diario, incluyendo los contextos de interacción con la familia, los compañeros y la escuela.

Los padres que ofrecen un entorno familiar estimulante, responden consistente y contingentemente ante la conducta de sus hijos, promueven la independencia y la autonomía; usan técnicas disciplinarias más inductivas y se relacionan emocionalmente de una manera más reconfortante. Este conjunto de prácticas parentales, fortalecen en los hijos las creencias cognitivas de control interno y subsecuentemente las creencias cognitivas de autoeficacia.

Particularmente, se ha hallado que el estilo autoritativo está significativamente relacionado con la autoeficacia académica. Así, estudiantes que han sido educados con este estilo de crianza cuentan con estrategias académicas adaptativas, bajos niveles de expectativas de fracaso, adecuada concentración y proactividad (Pinquart, 2015). Además, los padres que otorgan altos niveles de independencia a sus hijos a la hora de resolver problemas y promueven el pensamiento crítico, tienen hijos con un buen rendimiento académico (Pinquart, 2015). En cambio, los alumnos que califican a sus padres como no autoritativos presentan bajos niveles de autoeficacia, siendo los estudiantes con padres autoritarios los que obtienen los niveles más bajos (Gota, 2012). Finalmente, la autoeficacia ha emergido recientemente como una variable que parece mediar la relación entre estilos de crianza y rendimiento académico (Galicia, Sánchez & Robles, 2013).

Por tal motivo, el objetivo central de esta investigación es estudiar la relación existente entre los componentes de los estilos de crianza y el rendimiento académico en una muestra de adolescentes escolares de Lima (Perú). Adicionalmente, se pretende examinar el rol mediador de la variable autoeficacia académica. Para ello, se estudiará la relación entre la autoeficacia académica con los componentes de los estilos de crianza y con el rendimiento académico. Un segundo objetivo será determinar si existen diferencias significativas en autoeficacia académica y rendimiento académico según la percepción de los alumnos si sus padres practican un estilo de crianza autoritativo o no autoritativo. De manera complementaria, se realizarán análisis de correlación entre las variables demográficas con los componentes de los estilos de crianza, la autoeficacia académica y el rendimiento académico. Por último, se realizarán estudios comparativos a raíz de las relaciones que se encuentren entre las variables demográficas y las variables de estudio que aporten datos interesantes.

En línea con estudios anteriores (e.g., Gota, 2012), se espera encontrar que el estilo de crianza caracterizado por altos niveles de compromiso, autonomía psicológica y control conductual (estilo autoritativo) tengan una correlación positiva y significativa con la autoeficacia académica; y que esta última variable tenga un rol mediador entre los componentes del estilo de crianza y el rendimiento académico. Es decir, los alumnos que perciban a sus padres con estas características, tendrán mayores niveles de autoeficacia académica y a su vez un mejor rendimiento académico. Por el contrario, se espera que los estilos de crianza con niveles inadecuados de compromiso, autonomía psicológica y control

conductual (estilos no autoritativos: autoritarios, permisivos o negligentes) tengan una correlación significativa pero negativa con la autoeficacia académica y por tanto tengan un menor rendimiento académico; pues se espera que para ambos casos la relación entre la autoeficacia académica y el rendimiento académico siempre sea significativa y positiva. Entonces, aquellos estudiantes que perciban que sus padres no tienen niveles adecuados de compromiso, autonomía psicológica y control conductual (estilos no autoritativos), que no satisfacen adecuadamente las necesidades de sus hijos, obtendrán menores niveles de autoeficacia académica y, por consiguiente, un menor rendimiento académico.

2 CAPÍTULO 2: MÉTODO

2.1 Participantes

La población en la cual el presente estudio se concentra son los adolescentes escolares que están cursando primero, segundo, tercero, cuarto y quinto de secundaria de un colegio privado mixto de Lima Metropolitana ($N = 184$).

Para la selección de la muestra se utilizó un muestreo no probabilístico, de naturaleza intencional, es decir, se eligieron los participantes conforme estos presenten determinadas características requeridas para la investigación (Hernández, Fernández, Baptista, 2010); y se realizó un muestreo por cuotas, el cual pretendió recoger información de grupos representativos por estratos (Hernández, Fernández, Baptista, 2010; Quezada, 2010). Para ello, se buscaron subconjuntos de la población representativa en referencia al grado, edad y sexo.

El cálculo del tamaño de la muestra se estableció mediante el programa G*Power 3.1, considerando una potencia de .80, un tamaño de efecto de .20, y un nivel de significancia de .05; dando este como resultado una muestra de 153 participantes.

La muestra estuvo conformada por 163 estudiantes escolares, siendo 82 varones (50,3%) y 81 mujeres (49,7%). Dentro de esta muestra, 37 alumnos son de primero (22,7%), 38 de segundo (23,3%), 25 de tercero (15,3%), 24 de cuarto (14,7%) y 39 de quinto año de secundaria (23,9%) de un colegio particular mixto de Lima Metropolitana. En cuanto a las edades de los alumnos de la muestra, un alumno tiene 11 años (0,6%), 35 alumnos tienen 12 años (21,6%), 40 alumnos tienen 13 años (24,7%), 23 alumnos tienen 14 años (14,2%), 24 alumnos tienen 15 años (14,8%), 30 alumnos tienen 16 años (18,5%) y 9 alumnos tienen 17 años (5,6%), para la fecha en la que se aplicaron las escalas que fue el 16 de mayo del 2016. Sobre los distritos de residencia de los alumnos que conforman la muestra, 121 viven en el distrito de Santiago de Surco (76,6%), 18 viven en San Juan de Miraflores (11,4%), 7 en Surquillo (4,4%), 2 en Chorrillos (1,3%) y 10 en otros distritos (6,3%). En cuanto al tipo de convivencia familiar que tienen los alumnos, 75 de ellos viven con ambos padres y sus hermanos (47,2%), 26 con ambos padres (16,4%), 22 de ellos sólo con su madre y sus hermanos (13,8%), 27 de ellos sólo con su madre (17%), 3 con su padre y sus hermanos (1,9%), 3 sólo con su padre (1,9%), uno de ellos vive sólo con sus hermanos (0,6%) y 2 no viven con ninguno de sus padres ni sus hermanos (1,3%).

2.2 Instrumentos

2.2.1 Ficha sociodemográfica (ver Apéndice B)

Para esta investigación se diseñó una ficha sociodemográfica que nos permitió registrar datos sobre las características de la muestra, tales como el sexo, la edad, fecha de nacimiento, distrito en donde viven, personas con las que conviven, la posición ordinal entre hermanos, grado escolar, sección en la que se encuentran, código de alumno, su opinión sobre el número de tareas que le dejan y cantidad de horas de estudio fuera del horario escolar.

Además, se recogió el rendimiento académico de los alumnos, medido por cómo consideran ellos mismos su rendimiento académico en general, qué tan buenos se consideran en los cursos de letras (comprensión de lectura, vocabulario, redacción) y en los de números (matemática, álgebra, aritmética), si han repetido algún año escolar, especificando cuál y si han desaprobado algún curso durante el primer bimestre del año 2016, indicando cuál.

2.2.2 Mis padres (Merino, 2009) (ver Apéndice C)

Se utilizó la adaptación de la Escala de Estilos de Crianza (Steinberg, 1998) a la población peruana. Esta escala, busca medir los patrones de competencia y ajuste en adolescentes, y sus relaciones con los estilos de crianza. Este instrumento está compuesto por 26 ítems agrupados en tres subescalas, las cuales son: Compromiso (ítems 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 17), Autonomía psicológica (ítems 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18) y Control Conductual (ítems 19, 20, 21a, 21b, 21c, 22a, 22b, 22c); que son consideradas como los aspectos principales de la crianza en adolescentes. La subescala de Compromiso evalúa el grado en que el adolescente percibe conductas de acercamiento emocional, sensibilidad e interés provenientes de sus padres. La subescala de Autonomía psicológica, evalúa el grado en que los padres emplean estrategias democráticas y animan la individualidad y autonomía (Merino, 2009). La posibilidad de respuesta a cada ítem de estas dos subescalas ofrece una escala Likert que va de 1 (Muy en desacuerdo) al 4 (Muy de acuerdo). Además, la subescala de Control Conductual, evalúa el grado en que los padres son percibidos como controladores o supervisores del comportamiento del adolescente. Esta última subescala consta de dos ítems de siete opciones y otros seis ítems de tres opciones, los cuales componen una pequeña escala Likert que va de 1 (No saben) a 3 (Saben mucho).

Para poder determinar cuál de los estilos de crianza es que el participante percibe dentro de su entorno familiar, se utilizarán los puntajes obtenidos dentro de estas tres

subescalas mencionadas, en donde de acuerdo al promedio obtenido al realizar la aplicación del instrumento en la muestra, se podrá definir en qué estilo de crianza se ajusta más según la distribución que está mostrada en la Tabla 1. Por ejemplo, si un participante puntúa por encima del promedio en las tres subescalas, se podrá decir que este sujeto percibe a sus padres como autoritativos.

Tabla 1
Construcción de los estilos de crianza basada en los puntajes promedio en las subescalas

Estilo de crianza	Compromiso	Control Conductual	Autonomía Psicológica
Padres Autoritativos	Encima del promedio	Encima del promedio	Encima del promedio
Padres Autoritarios	Debajo del promedio	Encima del promedio	
Padres Permisivos	Encima del promedio	Debajo del promedio	
Padres Negligentes	Debajo del promedio	Promedio	
Padres Mixtos	Encima del promedio	Encima del promedio	Debajo del promedio

En cuanto al estudio validez de la estructura interna por medio de un análisis factorial confirmatorio, realizado por Merino y Arndt (2004), se puede decir que la estructura factorial de la escala ha sido consistente con lo esperado, confirmando la existencia de tres subescalas, que en conjunto explican el 32% de la varianza y en donde existe un coeficiente de raíz media cuadrática residual igual a .20. Las cargas factoriales de la subescala Compromiso van de .70 a .43, las de la subescala Autonomía psicológica va de .62 a .12 (siendo este último valor del ítem 12 que no cargó satisfactoriamente ninguna de las subescalas; siendo retirado de los análisis) y, por último, las cargas factoriales de la subescala Control conductual van de .68 a .42. Esto indica que el patrón factorial (coeficientes para predecir los componentes por medio de sus ítems) ha sido moderadamente alto para los ítems en sus subescalas.

En un estudio realizado en el Perú también, por Huamán (2012) se realizó un análisis de componentes principales con rotación promax, en donde se encontró que los tres factores mencionados anteriormente, explican el 35.49% de la varianza. La subescala de Compromiso, obtuvo cargas factoriales que van de .71 a .39; las cargas factoriales de la subescala Autonomía psicológica oscilan entre .66 y .30; por último, las cargas factoriales

de la subescala Control conductual, seis de los ocho ítems que la componen, fueron mayores a .34. Los otros dos ítems restantes (21b: ¿Qué tanto tus padres tratan de saber lo que haces con tu tiempo libre; y 22b: ¿Qué tanto tus padres realmente saben lo que haces con tu tiempo libre?) obtuvieron mayores cargas factoriales para la subescala Compromiso. Esto debido a que estos dos ítems hacen referencia al interés de los padres por el tiempo libre de los hijos y, la escala que evalúa el interés, acercamiento emocional y sensibilidad por parte de los padres es la de Compromiso. Por tal motivo Huamán (2012) optó por considerar estos dos ítems en esta última subescala, pues los participantes de la muestra del estudio de esta autora no percibían como Control Conductual el interés de los padres por saber las actividades de sus hijos en su tiempo libre.

En cuanto a la confiabilidad de consistencia interna del presente instrumento, mediante el método del coeficiente Alfa de Cronbach, se obtuvieron coeficientes que van desde lo marginalmente aceptables a moderadamente bajos. De manera más específica, la subescala Compromiso tuvo un coeficiente $\alpha = .74$, la subescala Autonomía Psicológica un $\alpha = .62$ y la subescala Control Conductual un $\alpha = .66$ (Merino, 2009). Sin embargo, Merino menciona que el instrumento puede ser útil para el presente estudio (comunicación personal, noviembre 4, 2015)

Huamán (2012), posteriormente realizó un análisis de confiabilidad Alfa de Cronbach en donde halló un coeficiente $\alpha = .82$ para la subescala Compromiso, para la subescala de Autonomía psicológica se obtuvo un $\alpha = .60$ y para la subescala de Control conductual, un $\alpha = .67$, siendo todos estos coeficientes aceptables.

2.2.3 Escala de Autoeficacia en el Rendimiento Académico (Cartagena, 2008) (ver Apéndice D)

Este cuestionario busca medir los niveles de autoeficacia académica ligada al rendimiento escolar, en alumnos de primero, tercero y quinto de secundaria, pues los consideraba los años escolares claves, pues en primero se da el cambio de la educación primaria a secundaria, luego, tercero es donde los alumnos reciben una mayor cuota de exigencia y en quinto, en donde los alumnos se plantean expectativas para su futuro académico. Cartagena (2008) señala que la evaluación del nivel de autoeficacia genera tres categorías: bajo, medio y alto.

El cuestionario está compuesto por 20 preguntas a las que se responde marcando con una “X” según el número que describa mejor su capacidad. Las opciones de respuesta a cada ítem ofrecen una escala Likert que va desde 0 (que significa que no puede realizar la actividad) hasta 10 (que indica que puede realizar la actividad mencionada); no tiene límite de tiempo, pero el estimado es de 10 a 20 minutos. En cuanto a la precisión del constructo, la autoeficacia sólo hace referencia a una capacidad percibida; por ello, los ítems estuvieron redactados en términos de “puedo hacerlo”, ya que éste hizo referencia a un juicio de capacidad y no en términos de “lo haré” que es una declaración de intención.

Para obtener la validez del instrumento, Cartagena (2008) somete la prueba al Criterio de 8 especialistas de la Universidad Ricardo Palma, por medio del Coeficiente de Validez de Aiken. Inicialmente, la Escala tenía 23 ítems, pero luego de este procedimiento, la escala se redujo a 20 ítems, quedándose sólo aquellos que tuvieron un valor de índice mayor a .80.

Tabla 2
Coeficiente de Validez de Aiken

Ítems	Validez de Aiken
1	1
2	.625
3	.875
4	.875
5	1
6	.875
7	1
8	1
9	.75
10	.875
11	1
12	.875
13	1
14	.875
15	1
16	.875
17	1
18	1
19	1
20	1
21	.875

22	.5
23	1

Respecto a la confiabilidad del instrumento, obtuvo un Coeficiente de Alfa de Cronbach de $\alpha = .689$ (luego de eliminar un ítem) y una correlación de ítem-total corregida que oscila entre .676 y .207 para los alumnos de primero de secundaria, un $\alpha = .912$ y una correlación ítem-total corregida que va de .675 a .359 para tercero de secundaria y de $\alpha = .949$ y una correlación ítem-total corregida que oscila entre .839 y .397 para quinto de secundaria.

En cuanto a la confiabilidad también, Kohler (2009) en un estudio, realizó el análisis de consistencia interna de la escala con el método de Alfa de Cronbach y obtuvo un coeficiente de $\alpha = .950$, lo que indica que la escala cumplió con los criterios de confiabilidad. Asimismo, los 20 ítems que componen la escala superaron el criterio de $r > 0.20$ propuesto por Kline (1998), respecto a las correlaciones ítem-test corregidas, con valores mayores a .545, lo cual indica un nivel elevado de consistencia interna.

2.2.4 Recolección del Rendimiento Académico

Para medir el rendimiento académico se utilizaron las listas con el promedio ponderado del primer bimestre del año 2016 de los estudiantes que respondieron las encuestas, siendo identificados por el código del alumno. Estas listas fueron brindadas por el director de la institución educativa, las cuales contienen el promedio ponderado general del bimestre y los promedios de cada asignatura. Según Edel (2003), una de las variables más empleadas por los investigadores para aproximarse al rendimiento académico son las calificaciones escolares.

2.3 Procedimiento

Para obtener la población, se contactó con el director de colegio ubicado en un distrito de Lima Metropolitana, a quien se le hizo una explicación acerca de la investigación y en qué consistía la misma. Luego de informarle sobre el tiempo necesario para que se proceda a aplicar los instrumentos y mostrarle las escalas para que pueda ver de qué se trataba, autorizó a que esta se lleve a cabo dentro de uno de los cursos dentro de la programación del

horario de clases que no afectarían con el avance de los alumnos, la fecha de aplicación fue el día lunes 16 de mayo a la 1:00 pm. Se usó el muestreo no probabilístico por cuotas para la elección de los participantes. Dos días antes del día acordado para la aplicación, la autora de la investigación, entregó a los tutores de cada sección los consentimientos informados para que estos sean firmados por los padres y traídos al colegio, de manera que se pueda proceder con la aplicación de los alumnos que tuvieron la autorización de sus padres. En este consentimiento informado (ver Apéndice A), se les explicó a los padres el objetivo de la investigación, lo que se esperaba de su participación y sobre su participación voluntaria y anónima; lo que garantiza la confidencialidad de los datos. La aplicación de las escalas a cada participante duró aproximadamente 30 minutos, y se dio en una sola sesión, en la que la autora de la investigación repartió en cada aula las escalas y dio las instrucciones a los alumnos y profesores, quienes colaboraron con la supervisión de los alumnos.

En cuanto a la Escala de Autoeficacia Académica de Cartagena (2008), se aplicó la escala diseñada para primer año de secundaria a los alumnos de primero y segundo año de secundaria de la muestra. La escala diseñada para tercer y quinto año de Cartagena (2008) fue aplicada a los alumnos de tercero, cuarto y quinto año de secundaria de la muestra para la presente investigación. La recolección de los datos fue realizada por la autora, quien es entrenada en la aplicación de instrumentos, garantizando así que las condiciones hayan sido controladas y estandarizadas.

Para poder conocer con mayor exactitud el rendimiento académico de los alumnos, se le solicitó al director de la institución educativa que nos brinde las listas de notas de los alumnos. Estas listas corresponden a los promedios del primer bimestre del año 2016 de los alumnos de primero, segundo, tercero, cuarto y quinto de secundaria. Con estas listas se pudo corroborar la percepción del rendimiento académico referido por los alumnos en la ficha sociodemográfica. Para poder reconocer a los alumnos, se les pidió que indiquen su código de alumno, de manera que se pudiera identificar a qué alumno corresponden las calificaciones recogidas. Al momento de recoger las escalas resueltas por los alumnos, el profesor encargado de la clase dio accesibilidad a la lista de alumnos del salón, de manera que se pudo dar el código de alumno a aquellos adolescentes que no lo recordaban.

Cabe considerar que este estudio es de tipo no experimental, debido a que no se realizará ninguna manipulación de las variables para obtener los hallazgos (Hernández, Fernández & Baptista, 2010). Es decir, no se modifican de forma intencional las variables independientes para ver su efecto sobre otras variables. Lo que se hace en estas

investigaciones de tipo no experimental es observar los fenómenos tal como se dan en su contexto natural, para posteriormente analizarlos.

Al mismo tiempo, esta investigación es de tipo transversal. En las investigaciones transversales, se recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único, sin que se dé una reevaluación de las variables en una oportunidad posterior. Su propósito es describir las variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado (Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

Además, este estudio es de tipo explicativo de estrategia asociativa, el cual tiene por objetivo probar modelos acerca de las relaciones existentes entre un conjunto de variables (Ato, López & Benavente, 2013). Para la presente investigación, se realizará un modelo de mediación entre las variables estilos de crianza, la autoeficacia académica y el rendimiento académico.

Para examinar la validez de constructo de los instrumentos aplicados, la Escala de Estilos de Crianza y la Escala de Autoeficacia en el Rendimiento Académico, se realizó un análisis factorial exploratorio, con una extracción de componentes principales y rotación Oblimin directo para ambas escalas, mediante el programa IBM SPSS Statistics 21. Se utilizó la técnica de extracción de componentes principales, ya que es el método de estimación/extracción de factores más sencillo, eficaz y el más comúnmente utilizado en las investigaciones por muchos años (Lloret, Ferreres, Hernández & Tomás, 2014). Para el caso de la Escala de Estilos de Crianza, se tuvieron que invertir los valores de los ítems 2,4,6,8,10,12,14,16,18 tal como lo indica el manual del instrumento. Adicionalmente, se decidió invertir los ítems 19 y 20, debido a que se encuentran planteados de manera inversa para lograr medir el factor de Control Conductual. Para poder determinar el grado de confiabilidad de los instrumentos, se utilizó un análisis de consistencia interna mediante el coeficiente alfa de Cronbach. Se optó por este método debido a que fue el utilizado en la adaptación del instrumento (Merino & Arndt, 2004).

El análisis de los datos se dio mediante diferentes procesos estadísticos. De manera principal, se realizó un análisis de mediación propuesto por Kenny (2016) el cual incluye distintas etapas. Como primera etapa, se demostró que existe una correlación entre las variables de Estilos de Crianza y Rendimiento académico. Luego, siguiendo la segunda etapa, se realizó un análisis que confirmaba la correlación que existe entre Estilos de Crianza y Autoeficacia Académica, considerando aquí únicamente la subescala Compromiso, que fue la única que correlacionó satisfactoriamente tanto con Autoeficacia Académica como

con Rendimiento Académico. Para la tercera etapa, se analizó si los Estilos de Crianza pueden predecir el Rendimiento Académico por medio de una regresión jerárquica múltiple. Como no se pudo cumplir con esta última etapa, no continuó el proceso de la mediación. Se utilizó la correlación y la correlación biserial puntual, para analizar la correlación existente entre variables demográficas dicotómicas con otras variables de control y las variables de estudio. Posteriormente, se realizaron algunos análisis comparativos entre las variables. Todos estos procesos se realizaron por medio del programa IBM SPSS Statistics 21.

3 CAPÍTULO 3: RESULTADOS

3.1 Validez y consistencia interna

En primer lugar, se van a reportar evidencias de validez de constructo y consistencia interna de la versión adaptada de la Escala de Estilos de Crianza (Merino, 2009) y la Escala de Autoeficacia en el Rendimiento Académico (Cartagena, 2008). Se examinó la validez de constructo mediante el análisis factorial exploratorio, en el que se aplicó el método de extracción de componentes principales, que sirve para extraer la cantidad mínima de factores que nos permiten definir los estilos de crianza, y una rotación oblicua de Oblimin directo, que es más congruente para los casos en que los factores se encuentran intercorrelacionados (Pérez & Medrano, 2010).

Como paso preliminar, para verificar la pertinencia de hacer el análisis factorial exploratorio, se verificó el grado de relación que existe entre los ítems a través de dos pruebas, la Medida de Adecuación Muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett. El KMO es un promedio de los términos de la diagonal de la matriz de correlación de anti-imagen, la cual contiene los valores negativos de los coeficientes de correlación parcial de las variables. Este índice se interpreta con un rango de cero a uno, considerando como adecuado un valor igual o mayor a .70 para determinar que existe una interrelación satisfactoria entre los ítems (Hair, Anderson, Tatham & Black, 1999). El test de Bartlett, permite evaluar la hipótesis nula que afirma que las variables no están correlacionadas, para lo cual compara la matriz de intercorrelación de los datos obtenidos con una matriz de identidad. Si los resultados obtenidos de dicha comparación resultan significativos a un nivel $p < .05$, se rechaza la hipótesis nula y se considera que las variables están lo suficientemente intercorrelacionadas para realizar el análisis factorial exploratorio (Pérez & Medrano, 2010).

Luego de verificar a través de estas dos pruebas que es viable realizar un análisis factorial exploratorio, se procede con la realización del mismo. Según Stevens (2002), para que las cargas factoriales de los ítems sean aceptables dentro de un componente deben ser mayores a .30. Si es que un ítem obtiene una carga menor a esta, debe ser eliminado y luego, se debe realizar nuevamente el proceso del análisis factorial exploratorio sin este ítem (Ferrando & Anguiano-Carrasco, 2010).

Posteriormente, se realiza un análisis del coeficiente de consistencia interna, el cual se refiere al grado en que los ítems que hacen parte de una escala se correlacionan entre ellos,

de modo que miden el mismo constructo (Campo-Arias & Oviedo, 2008). Para el presente estudio se mide la consistencia interna utilizando el coeficiente alfa de Cronbach. Según Bland, la consistencia interna de una escala se considera aceptable cuando oscila entre .70 y .90 (como se citó en Campo-Arias & Oviedo, 2008). También, es importante considerar que las correlaciones total elemento corregidas deben ser mayores a .30 para ser consideradas aceptables (Oviedo & Campo-Arias, 2005).

3.1.1 Escala de Estilos de Crianza (Merino, 2009)

A continuación, se reporta la evidencia de la estructura interna de la Escala de Estilos de Crianza. Para ello, se encontró que el KMO fue de .77, el cual es considerado aceptable, según los criterios mencionados anteriormente (Hair, Anderson, Tatham & Black, 1999). Por otra parte, el test de Bartlett resultó estadísticamente significativo ($\chi^2(320) = 1580.10, p < .001$), esto quiere decir que existe cierto grado de relación entre los ítems del instrumento, y por tanto es factible realizar el análisis factorial (Pérez & Medrano, 2010).

En el primer análisis realizado, utilizando el criterio de autovalores mayores a uno, sugirió que se debían extraer siete factores, los cuales explicaban el 64.92% de la varianza. Sin embargo, al revisar los resultados de este criterio se encontró que se sugerían una mayor cantidad de factores que el instrumento original indicaba. Además, estos factores no resultaban interpretables debido a que los ítems se encontraban demasiado dispersos entre los distintos factores, es decir los ítems no se ajustaron a la dimensionalidad prevista por los autores del instrumento (Prieto y Delgado, 2010). Por ello, se decidió contrastar con los resultados arrojados por el gráfico de sedimentación, el cual sugiere extraer tres factores (ver Figura 1). Por esto, se realizó un segundo análisis de componentes principales con extracción de tres factores, tal como lo proponen en la versión adaptada del instrumento (Merino, 2009) y el gráfico de sedimentación presentado.

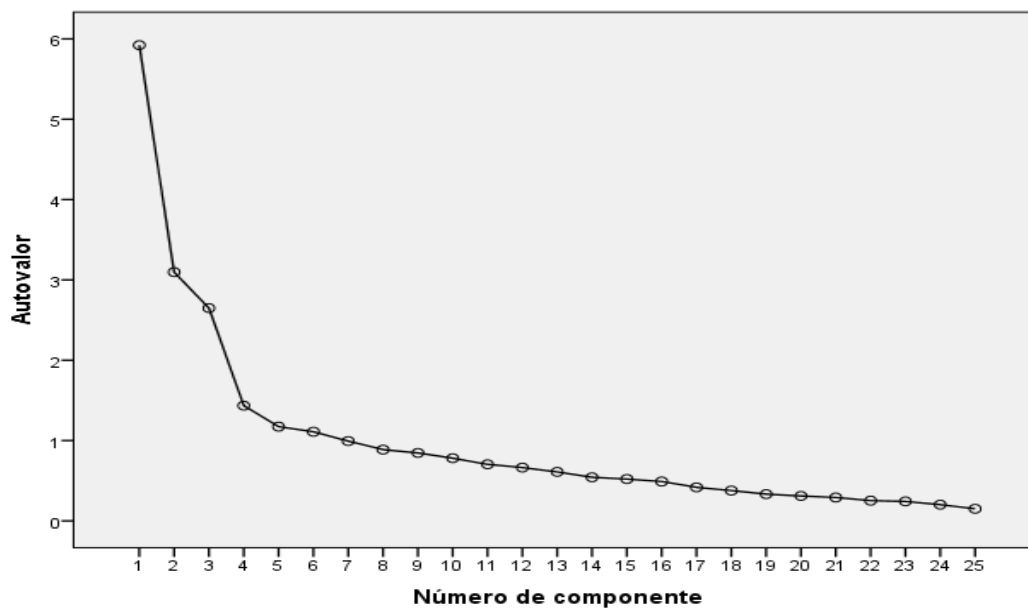


Figura 1. Gráfico de sedimentación de Catell de la prueba de Estilos de Crianza

De acuerdo a este análisis, los tres factores explicaron el 45.77% de la varianza explicada. El primer factor tuvo un autovalor de 5.95 que explicó el 22.88% de la varianza. El segundo factor tuvo un autovalor de 3.27 que explicó el 12.56% de la varianza. El tercer factor tuvo un autovalor de 2.68 que explicó el 10.32% de la varianza.

Con respecto a las cargas factoriales de la Escala de Estilos de Crianza, el primer componente corresponde a la escala de Compromiso cuyas cargas factoriales de los nueve ítems que componen la escala oscilan entre .61 y .79. El segundo componente corresponde a la escala de Control Conductual cuyas cargas factoriales de los ocho ítems que lo conforman oscilan entre .50 y .80. El tercer componente corresponde a la escala de Autonomía Psicológica cuyas cargas factoriales de los nueve ítems que lo conforman, oscilan entre .30 y .72 (ver Tabla 3). Por lo tanto, todos los ítems cargaron satisfactoriamente al factor en el cual han sido agrupados (Stevens, 2002).

En cuanto al coeficiente de consistencia interna, para el primer componente que corresponde a la escala de Compromiso, se obtuvo un coeficiente $\alpha = .89$ (IC 95% .85 - .92), considerado aceptable (Bland, como se citó en Campo-Arias & Oviedo, 2008) y las correlaciones del elemento total corregidas estaban entre .54 y .78. Luego, el segundo componente que corresponde a la escala de Control Conductual, obtuvo un coeficiente $\alpha = .74$ (IC 95% .66 - .80), considerado aceptable (Bland, como se citó en Campo-Arias & Oviedo, 2008) y las correlaciones del elemento total corregidas estaban entre .39 y .61. Por

último, el tercer componente que corresponde a la escala de Autonomía Psicológica, obtuvo un coeficiente $\alpha = .72$ (IC 95% .64 - .79), considerado aceptable (Bland, como se citó en Campo-Arias & Oviedo, 2008) y las correlaciones del elemento total corregidas estaban entre .18 y .55. A pesar de que existen tres ítems dentro de esta última escala que obtienen un coeficiente menor a .30 y deberían ser eliminados (Oviedo & Campo-Arias, 2005), se ha considerado conservar aquellos ítems (2V, 4V y 10V) debido a que el coeficiente de consistencia interna sólo aumentaría a .73 si es que se descartan estos ítems, lo cual se considera como un aumento no significativo. Entonces, de modo que se conserva la estructura original de la prueba, se decide mantener estos ítems dentro de la escala Autonomía Psicológica.

Tabla 3
Cargas factoriales y correlaciones elemento total corregidas de la Escala de Estilos de Crianza

Factor	Ítems	Cargas Factoriales	Correlación elemento total corregida
Compromiso	15. Mis padres dan de su tiempo para hablar conmigo.	.79	.78
	3. Mis padres me animan para que haga lo mejor que pueda en las cosas que yo haga.	.77	.71
	1. Puedo contar con la ayuda de mis padres si tengo algún tipo de problema.	.74	.74
	17. En mi familia hacemos cosas para divertirnos o pasarla bien juntos.	.74	.73
	11. Cuando saco una baja nota en el colegio, mis padres me animan a tratar de esforzarme.	.72	.66
	5. Mis padres me animan para que piense por mí mismo.	.68	.58
	13. Mis padres conocen quiénes son mis amigos.	.68	.61
	7. Mis padres me ayudan con mis tareas escolares si hay algo que no entiendo.	.61	.54
	9. Cuando mis padres quieren que haga algo, me explican por qué.	.61	.57
Control Conductual	22c. ¿Qué tanto tus padres REALMENTE saben dónde estás mayormente en las tardes después del colegio?	.80	.61

	21c. ¿Qué tanto tus padres TRATAN de saber dónde estás mayormente en las tardes después del colegio?	.74	.55
	22a. ¿Qué tanto tus padres REALMENTE saben dónde vas en la noche?	.67	.53
	21b. ¿Qué tanto tus padres TRATAN de saber lo que haces con tu tiempo libre?	.63	.47
	21a. ¿Qué tanto tus padres TRATAN de saber dónde vas en la noche?	.63	.39
	22b. ¿Qué tanto tus padres REALMENTE saben lo que haces con tu tiempo libre?	.56	.40
	19V. En una semana normal, ¿cuál es la última hora hasta donde puedes quedarte fuera de la casa de LUNES A JUEVES?	.56	.54
	20V. En una semana normal, ¿cuál es la última hora hasta donde puedes quedarte fuera de la casa en un VIERNES O SÁBADO POR LA NOCHE?	.50	.47
	8V. Mis padres me dicen que sus ideas son correctas y que yo no debería contradecirlas.	.72	.55
	16V. Cuando saco una baja nota en el colegio, mis padres me hacen sentir culpable.	.69	.55
	6V. Cuando saco una baja nota en el colegio, mis padres me hacen la vida "difícil".	.62	.51
	18V. Mis padres no me dejan hacer algo o estar con ellos cuando hago algo que a ellos no les gusta.	.62	.46
Autonomía	12V. Mis padres no me dejan hacer mis propios planes y decisiones para las cosas que quiero hacer.	.62	.47
Psicología	14V. Mis padres actúan de una manera fría y poco amigable si yo hago algo que no les gusta.	.54	.42
	10V. Siempre que discuto con mis padres, me dicen cosas como, "Lo comprenderás mejor cuando seas mayor".	.48	.24
	4V. Mis padres dicen que uno debería no seguir discutiendo y ceder, en vez de hacer que la gente se moleste con uno.	.34	.20

2V. Mis padres dicen o piensan que uno no debería discutir con los adultos.	.30	.18
--	-----	-----

3.1.2 Escala de Autoeficacia en el Rendimiento Académico (Cartagena, 2008)

Del mismo modo, se reporta la evidencia de la estructura interna de la Escala de Autoeficacia en el Rendimiento Académico mediante un análisis factorial exploratorio. Para ello, se obtuvo un KMO de .91, el cual es considerado muy aceptable de acuerdo a los criterios mencionados anteriormente. Por otra parte, el test de Bartlett resultó estadísticamente significativo ($\chi^2(190) = 1814.59, p < .001$). Esto quiere decir que existe cierto grado de relación entre los ítems del instrumento, y por tanto es factible realizar el análisis factorial.

Luego, lo que se realizó fue un método de extracción de componentes principales, al igual que para el otro instrumento. En el primer análisis realizado, utilizando el criterio de autovalores mayores a uno, sugirió que se debían extraer tres factores, los cuales explicaban el 74.36% de la varianza. Sin embargo, al revisar los resultados de este criterio se encontró que se sugerían una mayor cantidad de factores que el instrumento original indicaba y que no eran interpretables. Por ello, se decidió contrastar con los resultados arrojados por el gráfico de sedimentación, el cual sugiere extraer un único factor (ver Figura 2). Por esto, se realizó un segundo análisis de componentes principales con extracción de un factor, tal como lo propone el autor del instrumento (Cartagena, 2008) y el gráfico de sedimentación presentado.

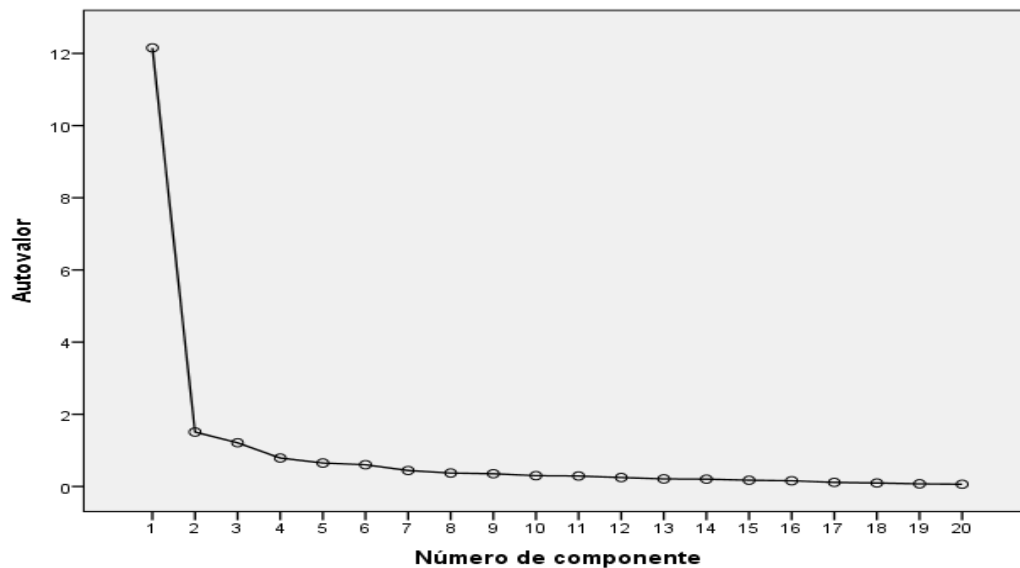


Figura 2. Gráfico de sedimentación de Catell de la Escala de Autoeficacia en el Rendimiento Académico

De acuerdo a este análisis, se tuvo un autovalor de 12.15 y que explicó el 60.77% de la varianza explicada. Con respecto a las cargas factoriales para este instrumento de un solo factor, estas oscilan entre .53 y .88. Se puede decir que estas cargas son satisfactorias debido a que son mayores a .30, como lo menciona el criterio mencionado anteriormente (Stevens, 2002).

En cuanto al coeficiente de consistencia interna, se obtuvo un coeficiente Alfa de Cronbach $\alpha = .89$ (IC 95% .85 - .92), el cual es considerado muy aceptable (Bland, como se citó en Campo-Arias & Oviedo, 2008). Asimismo, las correlaciones del elemento total corregidas oscilaban entre .48 y .87.

Tabla 4

Cargas factoriales y correlaciones elemento total corregidas de la Escala de Autoeficacia en el Rendimiento Académico

Ítems	Cargas Factoriales	Correlación elemento total corregida
12. Puedo llegar a ocupar el primer puesto en mi salón de clase.	.88	.87
16. Puedo aprender lo necesario para destacar en el colegio.	.86	.83
15. Puedo salir bien en mis estudios, gracias a mis habilidades.	.84	.82

17. Puedo tener un buen rendimiento académico.	.84	.81
18. Puedo superar las exigencias académicas planteadas por los profesores.	.84	.81
9. Puedo responder bien al ser evaluado en cualquier momento.	.84	.82
5. Puedo ser un alumno brillante en mi salón de clase.	.82	.80
13. Puedo hacer que el colegio sea fácil para mí.	.81	.78
10. Puedo hacer que el colegio sea fácil para mí.	.79	.78
1. En mi vida escolar puedo alcanzar las metas académicas que me propongo.	.79	.76
6. Puedo obtener notas altas en mis exámenes sin mayores contratiempos.	.79	.76
11. Puedo realizar las tareas y las asignaciones que me dejan en el colegio.	.78	.75
8. Tengo buenos hábitos para estudiar.	.76	.74
4. Soy capaz de entender y aprobar cualquier curso.	.75	.72
19. Utilizo técnicas adecuadas para estudiar.	.74	.73
20. Tengo la capacidad suficiente para ayudar en los estudios a mis compañeros de clase.	.74	.72
3. Ocurra lo que ocurra puedo sacar buenas notas.	.71	.68
7. Si me esfuerzo lo suficiente puedo aprobar todos los cursos.	.69	.65
2. Puedo resolver situaciones académicas difíciles en el colegio si me esfuerzo lo suficiente.	.68	.66
14. Puedo aprobar el año académico.	.53	.48

3.2 Estadísticos descriptivos de la muestra

Posteriormente, se procedió a convertir los componentes en subescalas. Para esto, se verificó que la puntuación de la Escala de Estilos de Crianza se daba por medio de la suma de los ítems correspondientes a cada uno de los factores de manera independiente. Luego de tener las subescalas, se obtuvieron los estadísticos descriptivos de todas las subescalas de los dos instrumentos aplicados.

En cuanto a la Escala de Estilos de Crianza, la subescala de Compromiso alcanzó un promedio de 28.55 con una desviación estándar de 6.21. La subescala de Control Conductual alcanzó un promedio de 23.27 con una desviación estándar de 4.20. La última subescala de este instrumento, que es la de Autonomía Psicológica, alcanzó un promedio de 22.76 con una desviación estándar de 4.70.

En cuanto a la Escala de Autoeficacia en el Rendimiento Académico que está compuesta por una subescala, se alcanzó un promedio de 7.12 con una desviación estándar de 1.72. Por último, en cuanto a Rendimiento Académico, compuesta por el promedio bimestral de las calificaciones de los alumnos del primer bimestre del 2016, obtiene un promedio de 14.69 con una desviación estándar de 1.52. En la Tabla 5 se presentan la media, desviación estándar y puntajes mínimos y máximos de las variables investigadas según los resultados de la muestra.

Tabla 5
Media y desviación estándar (DE) de la Escala de Estilos de Crianza y la Escala de Autoeficacia en el Rendimiento Académico

	Media	DE	Mínimo	Máximo
Escala de Estilos de Crianza				
Compromiso	28.55	6.21	9	36
Control Conductual	23.27	4.20	11	32
Autonomía Psicológica	22.76	4.70	11	35
Escala de Autoeficacia en el Rendimiento Académico	7.12	1.72	3.42	10
Rendimiento Académico	14.69	1.52	11	18

(N = 163)

3.3 Comprobación de hipótesis principal: Modelo de mediación

La hipótesis de la presente investigación planteaba que la relación existente entre el Estilo de Crianza que los padres del alumno de nivel secundario practicaron durante su crecimiento y el Rendimiento Académico que posee en la actualidad, estaría mediada por el nivel de Autoeficacia Académica que este alumno posee. Para poder validar esta hipótesis, se utilizó el modelo de mediación de Kenny (2016), el cual propone varias etapas a seguir.

La primera etapa es mostrar que la variable Estilos de Crianza se encuentra correlacionada con Rendimiento Académico. Para efectuar el análisis de correlación entre las variables, primero se estableció el tipo de distribución de los puntajes de la muestra para

saber qué tipo de correlación se utilizaría. Para esto, se utilizó el test de Kolmogorov Smirnov, debido a que la muestra es mayor de 50. Este test reveló que las subescalas de Compromiso ($D = .13, p < .001$), Control Conductual ($D = .10, p < .01$) y la variable de Rendimiento Académico ($D = .15, p < .001$) no tienen distribución normal, mientras que las subescalas de Autonomía Psicológica ($D = .07, p > .05$) y Autoeficacia Académica ($D = .07, p > .05$) si la tienen. Esto quiere decir, que los análisis en los que se incluyan las subescalas Compromiso, Control Conductual y Rendimiento Académico deben ser realizados utilizando estadísticos no paramétricos, y para los análisis que incluyan Autonomía Psicológica y Autoeficacia Académica se deben efectuar análisis estadísticos paramétricos. Por tanto, para analizar las correlaciones entre las variables de estudio, se utilizaron las correlaciones Spearman (unilateral) ya que Compromiso, Control Conductual y Rendimiento Académico no cuentan con una distribución normal y se cuenta con una hipótesis acerca de la dirección de las correlaciones. Sólo para el caso del análisis de correlación entre Autonomía Psicológica y Autoeficacia Académica, se utiliza el análisis de correlación Pearson (unilateral), ya que estas dos variables si cuentan con una distribución normal.

Tabla 6
Correlación unilateral de Estilos de Crianza (Compromiso, Autonomía Psicológica, Control Conductual), Autoeficacia Académica y Rendimiento Académico

	CO	AP	CC	AA
Compromiso (Co)	-			
Autonomía Psicológica (AP)	.23**			
Control Conductual (CC)	.17*	.05		
Autoeficacia Académica (AA)	.46***	.14*a	-.01	
Rendimiento Académico	.24**	.01	.07	.61***

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$ a = Correlación de Pearson

En la Tabla 6, se puede observar que Compromiso fue la única subescala que logró correlacionar con Rendimiento Académico ($r = .24, p < .01$), por ello es la única que se tomará en consideración desde este momento. Para la segunda etapa, se obtuvo una correlación significativa entre Compromiso y Autoeficacia Académica ($r = .46, p < .001$).

Como parte de la tercera etapa, se debe mostrar que Compromiso puede predecir Rendimiento Académico y para ello es necesario realizar un análisis de regresión jerárquico múltiple. El primer paso de esta regresión explicó el 30.4% de varianza ($p < .001$), aquí se

incluyeron las variables de control (Sexo, Edad, Horas de estudio en casa, Si jaló un curso en el primer bimestre del 2016). De estas variables, Sexo ($\beta = .15, p < .05$), Horas de estudio en casa ($\beta = .17, p < .05$) y Si jaló un curso en el primer bimestre del 2016 ($\beta = .44, p < .001$) fueron predictores significativos de Rendimiento Académico, pero Edad ($\beta = .05, p > .05$) no lo fue. En el siguiente paso, la subescala Compromiso no fue un predictor significativo de Rendimiento Académico ($\beta = -.02, p > .05$) y la varianza se mantuvo en 30.4%. En el caso de las variables de control, Sexo ($\beta = .15, p < .05$), Horas de estudio en casa ($\beta = .17, p < .05$) y Si jaló un curso en el primer bimestre del 2016 ($\beta = .44, p < .001$) continuaron siendo predictores significativos de Rendimiento Académico, y Edad ($\beta = .05, p > .05$) siguió sin serlo. Dado que este paso para poder realizar el análisis de mediación no fue significativo, no se podrá comprobar este modelo. Sin embargo, existen otras relaciones importantes entre las variables de estudio que serán exploradas posteriormente.

3.4 Respondiendo al segundo objetivo: Análisis comparativos entre padres autoritativos y padres no autoritativos

El segundo objetivo de la presente investigación, consistía en determinar si existen diferencias significativas en autoeficacia académica y rendimiento académico según la percepción de los alumnos si sus padres practican un estilo de crianza autoritativo o no autoritativo. Para ello, luego de realizar la construcción de los estilos de crianza basada en los puntajes promedio obtenidos en las subescalas según las instrucciones del instrumento utilizado (Merino, 2009), se encontró que 27 alumnos percibían a sus padres como practicantes del estilo de crianza autoritativo. Seguidamente, se procedió a explorar la relación que estos estilos tienen con las variables de Autoeficacia Académica y Rendimiento Académico.

Para determinar si existen diferencias significativas en Autoeficacia Académica y Rendimiento Académico según el estilo parental del participante, se realizaron las pruebas de normalidad respectivas. En estas se encontró que los puntajes de Autoeficacia Académica de los hijos de padres autoritativos ($D = .17, p < .05$) no tienen una distribución normal, mientras que los puntajes de los que reportan tener padres no autoritativos ($D = .06, p > .05$) sí se distribuyen normalmente. Para el caso del Rendimiento Académico, los puntajes de los participantes que tienen padres autoritativos ($D = .16, p > .05$) tienen una distribución normal y los puntajes de los que tienen padres no autoritativos ($D = .15, p < .001$) no la tienen. Por

lo tanto, deben ser analizados por una prueba no paramétrica, debido a que basta que uno de los grupos no se distribuya normalmente para necesitar usar este tipo de análisis. Para este caso, se usó específicamente la U de Mann Whitney.

Este análisis demostró que no existen diferencias significativas ($U = 1414.50$, $z = -1.74$, $p > .05$, $PS_{est} = 0.32$) en los puntajes de Autoeficacia Académica según el estilo de crianza que reportan los participantes. Sin embargo, es importante mencionar que los que reportan tener padres autoritativos presentan mayores puntajes en Autoeficacia Académica ($Mdn = 8.30$) que los que consideran a sus padres como no autoritativos ($Mdn = 7$). Por otro lado, tampoco existen diferencias significativas ($U = 1656$, $z = -.82$, $p > .05$, $PS_{est} = 0.38$) en el Rendimiento Académico de los participantes según el estilo de crianza que reportan.

3.5 Respondiendo al objetivo complementario: Análisis correlacionales y comparativos entre variables demográficas y variables de estudio

3.5.1 Análisis correlacionales

De manera complementaria a la comprobación de la hipótesis, se realizaron análisis correlacionales entre las variables demográficas y las variables estudiadas. Para efectuar el análisis de correlación entre las variables, primero se estableció el tipo de distribución de los puntajes de la muestra para saber qué tipo de correlación se utilizaría. Para esto, se utilizó el test de Kolmogorov Smirnov, debido a que la muestra es mayor de 50. Este test mostró que todas las variables demográficas que se tomarán en consideración no cuentan con una distribución normal, estas variables son sexo ($D = .34$, $p < .001$), edad ($D = .17$, $p < .001$), grado escolar ($D = .17$, $p < .001$), convivencia familiar ($D = .29$, $p < .001$) que refiere a los miembros de la familia nuclear con los que convive, vive con ($D = .40$, $p < .001$) que determina si el participante vive sólo con su familia nuclear o también con otros familiares, opinión de la cantidad de tareas que le dejan en el colegio ($D = .35$, $p < .001$), opinión sobre su rendimiento académico ($D = .26$, $p < .001$), siendo estas dos últimas variables categóricas continuas, cantidad de horas de estudio en casa ($D = .39$, $p < .001$), si ha repetido de año ($D = .54$, $p < .001$) y si ha jalado algún curso en el primer bimestre del año 2016 ($D = .41$, $p < .001$).

Para ello, se utilizó el análisis de correlación de Spearman (bilateral), debido a que la mayoría de las variables no cuentan con distribución normal y no se contaba con una

hipótesis acerca de la dirección de las correlaciones. Además, se realizaron correlaciones biseriales puntuales con aquellas variables demográficas que eran dicotómicas, estas eran sexo, vive con, si repitió de año y si jaló algún curso en el primer bimestre del año 2016.

Tabla 7
Correlación de variables de control, de Estilos de Crianza (Compromiso, Autonomía Psicológica, Control Conductual), Autoeficacia Académica y Rendimiento Académico

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	(r_{bp})				(r_{bp})				(r_{bp})	(r_{bp})
1. Sexo (r_{bp})	-									
2. Edad	.06									
3. Grado	.08	.96***								
4. Convivencia familiar	-.06	-.08	-.06							
5. Vive con (r_{bp})	-.07	-.04	-.03	.23**						
6. Opinión tareas	.11	.07	.05	.07	.08					
7. Opinión rendimiento	-.30***	-.10	-.12	-.01	.05	-.12				
8. Horas de estudio en casa	.02	-.03	-.02	-.18*	.01	-.09	-.18*			
9. Si repitió de año (r_{bp})	.13	-.15	-.06	-.14	-.02	-.08	-.06	.04		
10. Si jaló un curso (r_{bp})	.25**	.01	.04	.11	.05	.11	-.41***	.16*	.12	
Compromiso	.17*	-.01	-.00	-.06	-.10	.08	-.24**	.17*	.01	.29***
Autonomía Psicológica	.05	.10	.11	-.06	-.08	.01	-.11	-.01	-.12	-.04
Control Conductual	.21**	-.26**	-.20*	.01	.04	.02	-.00	.00	.15	.01
Autoeficacia académica	.18*	.11	.13	-.05	-.03	.13	-.64***	.30***	.01	.40***
Rendimiento académico	.25**	.08	.12	-.02	-.02	.02	-.65***	.26**	.12	.53***

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$ r_{bp} = Correlación biserial puntual

De esta manera, se encontró que existe una correlación significativa entre Sexo ($r_{bp} = .17, p < .05$), Horas de estudio en casa ($r = .17, p < .05$), Opinión de rendimiento académico ($r = -.24, p < .01$) y Si jaló algún curso en el primer bimestre del 2016 ($r_{bp} = .29, p < .001$) con Compromiso. La subescala Control Conductual obtuvo una correlación significativa con Sexo ($r_{bp} = .21, p < .01$), Edad ($r = -.26, p < .01$) y Grado ($r = -.20, p < .05$). Asimismo, la

escala de Autoeficacia académica correlaciona significativamente con Sexo ($r_{bp} = .18, p < .05$), Horas de estudio en casa ($r = .30, p < .001$), Si jaló un curso en el primer bimestre del 2016 ($r_{bp} = .40, p < .001$) y Opinión de rendimiento académico ($r = .64, p < .001$). En el caso de Rendimiento Académico, se ha encontrado que existen correlaciones significativas con Sexo ($r_{bp} = .25, p < .01$), Horas de estudio en casa ($r = .26, p < .01$), Si jaló un curso en el primer bimestre del 2016 ($r_{bp} = .53, p < .001$) y con Opinión de rendimiento académico ($r = -.65, p < .001$) (ver Tabla 7).

3.5.2 Análisis comparativos

Como se mencionó anteriormente, a pesar que no se pudo comprobar el modelo de mediación propuesto inicialmente, existen otras relaciones importantes entre las variables de estudio y las variables demográficas que aportan información interesante. Por ello, se realizó un estudio a mayor profundidad la variable Sexo que obtuvo una correlación significativa con Control Conductual y Rendimiento Académico, y la variable Si jaló un curso en el primer bimestre del 2016, que obtuvo una correlación significativa con Autoeficacia Académica y Rendimiento Académico (ver Tabla 7).

Para determinar si existen diferencias significativas en Control Conductual y Rendimiento Académico según el sexo del participante, se realizaron las pruebas de normalidad respectivas. En estas se encontró que los puntajes de Control Conductual de los varones ($D = .10, p < .05$) y de las mujeres ($D = .12, p < .01$) no se distribuyen normalmente. Para el caso del Rendimiento Académico, los puntajes de los varones ($D = .15, p < .001$) y las mujeres ($D = .18, p < .001$) tampoco tienen una distribución normal. Por lo tanto, deben ser analizados por una prueba no paramétrica, específicamente la U de Mann Whitney.

Este análisis demostró que sí existen diferencias significativas ($U = 3810, z = 2.57, p < .05, PS_{est} = 0.57$) en los puntajes de Control Conductual según el sexo del participante, siendo las mujeres ($Mdn = 25$) las que reportan mayor control conductual por parte de sus padres que los varones ($Mdn = 22$). Además, existen diferencias significativas ($U = 4251.50, z = 3.15, p < .01, PS_{est} = 0.64$) en el Rendimiento Académico de los participantes según su sexo, siendo las mujeres ($Mdn = 15$) las que obtienen mejores calificaciones en el colegio que los varones ($Mdn = 14$).

Del mismo modo, para determinar si existen diferencias significativas en Autoeficacia Académica y Rendimiento Académico con respecto a si el participante jaló un curso en el primer bimestre del 2016, se realizaron las pruebas de normalidad correspondientes. En estas se encontró que los puntajes de Autoeficacia Académica de los que sí habían jalado un curso ($D = .10, p > .05$) sí cuentan con una distribución normal, mientras que los que no han jalado ningún curso ($D = .12, p < .01$) no se distribuyen normalmente. Para el caso de los puntajes de Rendimiento Académico, tanto los que sí jalaron un curso ($D = .22, p < .001$) como los que no jalaron ($D = .12, p < .001$) no obtienen una distribución normal. Por lo tanto, todos los casos deben ser analizados por una prueba no paramétrica ya que bastan que uno de los grupos no se distribuya normalmente para optar por un análisis no paramétrico; para este caso se usa la U de Mann Whitney.

Este análisis demostró que sí existen diferencias significativas ($U = 4049, z = 5, p < .001, PS_{est} = 0.70$) en los puntajes de Autoeficacia Académica de acuerdo a si el participante había jalado algún curso en el primer bimestre del 2016, siendo los que no jalaron ($Mdn = 7.95$) los que reportan mayores niveles de autoeficacia académica que los que sí jalaron algún curso ($Mdn = 6.05$). Además, existen diferencias significativas ($U = 4646, z = 6.59, p < .001, PS_{est} = 0.81$) en el Rendimiento Académico de los participantes de acuerdo a si el alumno había jalado algún curso en el bimestre mencionado, siendo los que no jalaron ($Mdn = 15$) los que obtienen mejores calificaciones que los que sí jalaron ($Mdn = 13$).

4 CAPÍTULO 4: DISCUSIÓN

El objetivo de la presente investigación fue estudiar la relación existente entre los componentes de estilos de crianza percibidos y el rendimiento académico de los adolescentes escolares de Lima-Perú, proponiendo la autoeficacia académica como una variable mediadora. Para analizar las relaciones entre estas variables se planteó como hipótesis que el nivel de autoeficacia académica de los estudiantes mediaría la relación entre los componentes de estilos de crianza y el rendimiento académico. Es decir, el nivel de autoeficacia académica explicaría la relación entre los niveles de compromiso, autonomía psicológica y control conductual que los padres de los estudiantes han practicado para educarlos durante todo su crecimiento y el éxito que los mismos puedan alcanzar durante sus estudios escolares actualmente.

Para comprobar esta hipótesis, se utilizó el modelo de mediación de Kenny (2016). Sin embargo, en el desarrollo del mismo se demostró que la hipótesis se cumplía de manera parcial, debido a que no se pudieron cumplir los requisitos para continuar con dicho modelo y tuvo que ser interrumpido. Por tanto, se pudo determinar que existe una relación entre los componentes de los estilos de crianza con el rendimiento académico y con la autoeficacia académica, pero no se pudo comprobar el rol mediador de la autoeficacia académica entre los componentes de estilos de crianza y el rendimiento académico.

Para el primer paso del modelo de mediación, se sostuvo que existe una relación positiva entre los niveles elevados de compromiso, autonomía psicológica y control conductual, que caracterizan el estilo de crianza autoritativo, y el rendimiento académico. El resultado de la correlación entre Compromiso, solo uno de los componentes de la Escala de Estilos de Crianza, y Rendimiento Académico, fue significativo, lo que va de acuerdo a lo esperado. La relación entre estas variables ya había sido estudiada anteriormente, mostrando que los estudiantes que perciben a sus padres comprometidos con las actividades escolares, los ayudan con sus tareas y asisten a las reuniones con los profesores, tienen mayores logros académicos (Cheng, 2015; Nyarko, 2011). Siguiendo la misma línea, en la investigación de Beltrán (2013) realizada en el Perú, se encontró que la cantidad de horas que los padres dedican a la educación de sus hijos influye en el éxito que estos tienen en el colegio. En tal sentido, las escuelas pueden considerar incluir talleres para padres en los que se fomenten estilos de crianza caracterizados por el compromiso de los padres hacia la educación de sus hijos.

Del mismo modo, se esperaba que los componentes de los estilos de crianza, en el nivel en el que caracterizan al estilo autoritativo tuviesen una relación positiva con la autoeficacia académica, planteada en el presente estudio como una variable mediadora. La relación entre el componente Compromiso y la autoeficacia académica fue la única significativa. Esta relación también es corroborada por un estudio realizado en Estados Unidos en estudiantes universitarios, en donde los estudiantes que reconocían que sus padres se involucraban con el desarrollo de sus habilidades y de su autonomía, mientras planteaban límites adecuados para su edad, mostraban mayores niveles de autoeficacia académica (Turner, Chandler & Heffer, 2009).

De acuerdo con los pasos del modelo de mediación de Kenny (2016), se encontró que el componente Compromiso tuvo una relación positiva con el Rendimiento académico, pero no se logró comprobar que este sea predictor del éxito escolar de los alumnos. Esto quiere decir que el involucramiento de los padres en el desarrollo de sus hijos es un factor que influye en el desempeño de los mismos en su etapa escolar, sin embargo, este impacto no es determinante. Existe la posibilidad que ciertos alumnos que no tienen padres comprometidos con su educación tengan éxito académico, debido a otros factores. Resultados similares se encontraron en el trabajo de Bennet-Garraway (2014), quien propone como conveniente analizar la influencia de otros factores con el rendimiento académico. En el contexto del Perú, Balarín y Cueto (2008) encontraron que los padres de familia peruanos tienen una comprensión limitada sobre cómo se da el aprendizaje en las escuelas y cómo pueden apoyar a sus hijos, lo cual puede haber influido en los resultados de esta investigación, en la que se evaluó la percepción que los estudiantes tenían de sus padres y puede diferir del compromiso real que estos tienen con sus hijos.

Otro posible motivo por el cual el compromiso de los padres hacia la educación y crianza de sus hijos no es un factor determinante en el rendimiento escolar, es debido a que son alumnos en un rango de edad en el cual el contexto familiar no es el único influyente en su desarrollo integral, pues se encuentran en una etapa de transición en donde se integran los aprendizajes adquiridos durante la infancia y la niñez, con las nuevas experiencias en el entorno de la escuela y con el grupo de pares (García, 2018). Son estas experiencias de éxito o fracaso adquiridas de manera independiente por los alumnos, dentro del contexto de su escuela y en el grupo de pares, las que tiene mayor influencia en la formación de los niveles de autoeficacia dentro de la adolescencia (Bandura, 1997; Caligiore & Ison, 2018; Tschannen-Moran & Woolfolk, 2007).

Dentro de los hallazgos más importantes que se obtuvieron de los análisis comparativos, se encontró que el componente Control Conductual (i.e., grado en que los padres son vistos como controladores o supervisores del comportamiento por sus hijos), tuvo una correlación positiva con el sexo del alumno y una correlación negativa con la edad del mismo. De acuerdo a esto, se puede decir que las mujeres fueron las que puntuaron más alto en este componente y que mientras mayor edad tiene el alumno, percibe menos control conductual por parte de sus padres. Incluso, se encontraron diferencias significativas en las puntuaciones del control conductual, siendo las mujeres las que presentan medianas mayores. Akinsola (2011), en su investigación realizada en Nigeria encontró que, en este país, caracterizado por tener un patrón conservador en la educación de los hijos, los padres están más pendientes en la supervisión de las conductas de sus hijas, pues consideran que la sociedad pone más en peligro a las mujeres que a los hombres. Este patrón es similar en el contexto peruano debido a que también está caracterizado por tener una cultura conservadora. Por otro lado, respecto a la edad, Cumsille, Darling, Flatherty y Martinez (2009) sostienen a medida que los hijos crecen, reclaman su independencia y esto provoca que los padres reduzcan la supervisión y control que ponen sobre estos, pues son los hijos quienes comienzan a tomar más decisiones sobre su vida de manera progresiva. Este hallazgo hace una invitación a los padres a evaluar si el nivel de independencia y autonomía que tienen sus hijos es el adecuado según su edad. Para ello, las instituciones educativas podrían tomar un rol facilitador dictando charlas o talleres en una escuela para padres sobre estos temas.

También, se encontró que la autoeficacia académica tenía una correlación positiva con las horas que el adolescente dedica a estudiar en casa, lo que quiere decir que quienes pasan más horas estudiando en casa tienen mayores niveles de autoeficacia. Esto, coincide con hallazgos anteriores en donde se confirma que, si los estudiantes dedican más tiempo a estudiar, tienden a desarrollar mayores niveles de confianza acerca de su conocimiento, lo que a su vez incrementa los niveles de autoeficacia académica (Turner, Chandler & Heffer, 2009). De manera contraria, se obtuvo una correlación positiva entre Si desaprobó un curso en el primer bimestre del 2016 con Autoeficacia académica y con Rendimiento académico. Sobre esto, en estudios realizados anteriormente, se ha confirmado que las experiencias de dominio (i.e., los logros obtenidos anteriormente o las experiencias previas de ensayo), son factores que influyen en la formación de la autoeficacia de los alumnos y por consiguiente en el desempeño académico del alumno (Contreras, et. al., 2005; Ornelas, et. al., 2011). Por

tanto, aquellos alumnos que desaprobaron algún curso, tienen experiencias de fracaso que influyen en sus creencias de autoeficacia y presentan niveles significativamente menores en comparación a los alumnos que no desaprobaron ningún curso. Con esta información, los colegios podrían realizar tutorías con aquellos alumnos tengan dificultades con algunos cursos para incrementar su experiencia de dominio y fomentar a que los mismos cuenten con un horario en el cual se dediquen a repasar las materias, para así fortalecer sus creencias de autoeficacia académica y tener un mejor rendimiento académico.

4.1 Limitaciones

La recolección de las listas de notas estuvo basada sólo en el primer bimestre del año 2016 como medida de la variable Rendimiento Académico, debido a que ingresó una gran cantidad de alumnos nuevos de los que no se tenía un historial académico del promedio anual del año 2015. Esto, pudo perjudicar en los resultados de la investigación, pues no se controlaron algunos sesgos como la adaptación de los alumnos al ritmo escolar luego de las vacaciones de verano, la motivación y el compromiso de los mismos con sus actividades académicas, entre otros. Berger et al (2013) mencionan que la medición del rendimiento académico utilizando los promedios obtenidos por los alumnos no es un indicador objetivo, pues existen múltiples factores que influyen en las calificaciones y como consecuencia no reflejan adecuadamente la adquisición del aprendizaje de los estudiantes. Con un registro de notas promediadas de un año escolar se hubiese tenido un conocimiento más completo sobre el desempeño académico de los alumnos.

Además, no se contó con suficiente información en el contexto peruano sobre la relación entre los estilos de crianza con la autoeficacia académica y el rendimiento académico, razón por la cual no se pudo incluir esta información ni comparar los resultados del estudio con una muestra peruana. Sin embargo, esta investigación tiene también fortalezas como el hecho de haber evaluado la autoeficacia académica como variable mediadora en la relación entre los estilos de crianza y el rendimiento académico. En el particular caso de Perú, no existen investigaciones que integren estas tres variables.

Se recomienda para futuras investigaciones ampliar la muestra a colegios de diferentes estratos socioeconómicos, Duque (2002) refiere que este es un factor que influye mucho en la manera en que los padres educan a sus hijos. Además, para futuras investigaciones sería interesante proponer otras variables mediadoras entre los componentes

de los estilos de crianza y el rendimiento académico, los cuales podrían ser motivación intrínseca, autoconcepto académico, autoestima, entre otras. También, sería interesante explorar el rendimiento académico de los alumnos disgregado en habilidades numéricas y de lenguaje, pues algunos estudiantes se desempeñan adecuadamente en una de estas áreas, mas no en la otra.

4.2 Conclusiones

En este estudio se encuentra que la autoeficacia académica no media la relación entre los estilos de crianza y el rendimiento académico en esta muestra de adolescentes escolares peruanos. Sin embargo, se confirma la correlación positiva y estadísticamente significativa entre estas tres variables, considerando únicamente el componente de Compromiso para los estilos de crianza.

5 REFERENCIAS

- Akinsola, E. (2011) Relationship between parenting style, family type, personality dispositions and academic achievement of young people in Nigeria. *Ife Psychologia*, 19 (2), 246-267.
- Alcaide, M. (2009) Influencia del rendimiento y autoconcepto en hombres y mujeres. *La Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 2, 27-44. Recuperado de <http://www.ujaen.es/revista/reid/revista/n2/REID2art2.pdf>
- Balarín, M. & Cueto, S. (2008) *La calidad de la participación de los padres de familia y el rendimiento estudiantil en las escuelas públicas peruanas*. Lima: GRADE
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. doi:10.1037/0033-295X.84.2.191
- Baumrind, D. (1991) The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of early adolescence*, 11(1), 56-95.
- Becerra-González, C. E. & Reidl, L. M. (2015) Motivación, autoeficacia, estilo atribucional y rendimiento académico en estudiantes de bachillerato. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(3), 79-93. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol17no3/contenido-becerra-reidl.html>
- Beltrán, A. (2013) El tiempo de la familia es un recurso escaso: ¿cómo afecta su distribución en el desempeño escolar? *Centro de investigación de la Universidad del Pacífico*, 40(72), 117-156.
- Berger, C., Álamos, P., Milicic, N. & Alcalay, L. (2013) Rendimiento académico y las dimensiones personal y contextual del aprendizaje socioemocional: evidencias de su

- asociación en estudiantes chilenos. *Universitas Psychologica*, 13(2), 627-638. doi: 10.11144/Javeriana.UPSY13-2.radp
- Blanco, H., Ornelas, M., Aguirre, J. F. & Guedea, J. C. (2012) Autoeficacia percibida en conductas académicas. Diferencias entre hombres y mujeres. *RMIE*, 17(53), 557-571.
- Caligiore, M.G. & Ison, M.S. (2018) La participación de los padres en la educación: su influencia en autoeficacia y control ejecutivo de sus hijos. Una revisión teórica. *Contextos de Educación*, 20(25), 138-149.
- Campo-Arias, A. & Oviedo, H. (2008) Propiedades psicométricas de una escala: La consistencia interna. *Revista Salud Pública*, 10(5), 831-839.
- Cartagena, M. (2008). Relación entre la autoeficacia en el rendimiento escolar y los hábitos de estudio en alumnos de secundaria. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (3), 59 – 99. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol17no3/contenido-becerra-reidl.html>
- Chen, W. (2015) The relations between perceived parenting styles and academic achievement in Hong Kong: The mediating role of students' goal orientation. *Learning and Individual Differences*, 37, 48-54. doi: 10.1016/j.lindif.2014.11.021
- Contreras, F., Espinosa, J.C., Esguerra, G. Haikal, A., Polonia, A., & Rodriguez, A. (2005) Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 1(2) 183-194.
- Cumsille, P., Darling, N., Flatherty, B., & Martinez, M. (2009) Heterogeneity and change in the patterning of adolescents' perceptions of the legitimacy of parental authority: A

latent transition model. *Child Development*, 80, 418-432. doi: 10.1111/j.1467-8624.2009.01269.x

Dornbusch, S., Ritter, P., Leiderman, P., Roberts, D., & Frailegh, M. (1987) The Relation of Parenting Style to Adolescent School Performance. *Child Development*, 58, 1244-1257.

Duque, E. (2002) *Sentidos de los estilos socializadores de los padres de familia del colegio Santa Inés*. Tesis de Maestría en Desarrollo Humano, Universidad de Manizales, Colombia.

Edel, R. (2003) El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE*, 1(2). Recuperado de: <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/Edel.pdf>

Ferrando, P. & Anguiano-Carrasco, C. (2010) El análisis factorial como técnica de investigación en psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 18-33

Galicia, I., Sánchez, A. & Robles, F. (2013) Autoeficacia en adolescentes escolares: su relación con la depresión, el rendimiento académico y las relaciones familiares. *Anales de Psicología*, 29 (2), 491-500. doi: 10.6018/analesps.29.2.124691

Garbanzo, G. (2007) Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), 43-63.

García, L.C. (2018) *Re-inversión Psíquica en la Adolescencia*. Recuperado de: http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/10022/1/GarciaLeidy_2018_ReinvencionPsiquicaAdolescencia.pdf

- Gota, A. (2012) *Effects of parenting styles, academic self-efficacy, and achievement motivation on the academic achievement of university students in Ethiopia*. Recuperado de <http://ro.ecu.edu.au/theses/461>
- Hair, J.F.; Anderson, R.E.; Tatham, R.L. y Black, W. (1999). *Análisis Multivariante*. Madrid: Prentice Hall
- Huamán, C. (2012) *Relación entre el malestar asociado a la sintomatología obsesivo compulsiva y la crianza percibida en adolescentes de una institución educativa escolar de Lima*. Recuperado de Repositorio Académico UPC.
- Kenny, D. (2016) *Mediation*. Recuperado de: <http://davidakenny.net/cm/mediate.htm>
- Kohler, J. (2009) Rendimiento académico asociado a la autoeficacia de estudiantes de 4to y 5to año de secundaria de un colegio nacional de Lima. *Cultura*, 23(1), 101-119. Recuperado de: http://www.revistacultura.com.pe/revistas/RCU_23_1_rendimiento-academico-asociado-a-la-autoeficacia-de-estudiantes-de-4to-y-5to-ano-de-secundaria-de-un-colegio-nacional-de-lima.pdf.
- Kline, R. B. (1998). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press
- Lamborn, S. D., Mounts, N., Steinberg, L. & Dornbusch, S. (1991) Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049-1065.
- Lloret, S., Ferreres, A., Hernández, A. & Tomás, I. (2014) El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de psicología*, 30(3), 1151-1169.
- MacCoby, E. & Martin, J. (1983) Socialization in the context of the family: parent-child interaction. *Handbook of child psychology*, 4, 1-102.

- Merino, C. (2009) *Mis padres*. Autor: Documento no publicado.
- Merino, C. (2015) Comunicación personal, 4 de noviembre.
- Merino, C. & 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*, 12(2), 187-214.
- Ministerio de Educación (2013) *PISA 2012: Primeros resultados. Informe Nacional del Perú*. Recuperado de [http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/B9405DEDF3D84F3E05257C39006591CC/\\$FILE/Informe_PISA_2012_Peru.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/B9405DEDF3D84F3E05257C39006591CC/$FILE/Informe_PISA_2012_Peru.pdf)
- Ministerio de Educación (2016) *Resultados de la evaluación: PISA 2015*. Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/resultados-de-evaluacion-pisa-2015/>
- Nyarko, K. (2011) The influence of authoritative parenting style on adolescents' academic achievement. *American Journal of Social and Management Sciences*, 2(3), 278-282. doi:10.5251/ajsms.2011.2.3.278.282
- Ornelas, M., Blanco, H., Gastélum, G., & Chávez, A. (2011) Autoeficacia Percibida en la conducta Académica de Estudiantes Universitarias. *Formación Universitaria*, 5(2), 17-26. doi: 10.4067/S0718-50062012000200003
- Oviedo, H. & Campo-Arias, A. (2005) Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 14(4), 572-580.
- Pajares (2002). *Self-efficacy beliefs in academic contexts: An outline*. Recuperado de: <http://des.emory.edu/mfp/efftalk.html>

- Paoloni, P. V., & Bonetto, V. (2013). Creencias de autoeficacia y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Psicología Científica.com*, 15(5). Recuperado de: <http://www.psicologiacientifica.com/creencias-de-autoeficacia-y-rendimiento-academico>
- Pérez, E. & Medrano, L. (2010) Análisis Factorial Exploratorio: Bases Conceptuales y Metodológicas. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento (RACC)*, 2(1), 58-66.
- Pinquart, M. (2015). Associations of parenting styles and dimensions with academic achievement in children and adolescents: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 28(3), 475–493. doi:10.1007/s10648-015-9338-y
- Prieto, G. & Delgado, A. (2010) Fiabilidad y Validez. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 67-74
- Renault, G., Cortada, N. & Castro, A. (2008) Factores que intervienen en el rendimiento académico de los estudiantes de psicología y psicopedagogía. *Signos universitarios*, 27(43), 27-34
- Rivers, J., Mullis, A., Fortner, L. & Mullis, R. (2012) Relationships between parenting styles and academic performance of adolescents. *Journal of Family Social Work*, 15, 202-216. doi: 10.1080/10522158.2012.666644
- Steinberg, L., & Darling, N. (1993) Parenting Style as Context: An Integrative Model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496
- Steinberg, L., Elmen, J.D., & Mounts, N.S. (1989). Authoritative Parenting, Psychosocial Maturity, and Academic Success among Adolescents. *Child Development*, 60, 1424-1436

- Steinberg, L., Lamborn, S., Dornsbuch, S., & Darling, N. (1992) Impact of Parenting Practices on Adolescents Achievement: Authoritative Parenting, School Involvement, and Encouragement to Succeed. *Child Development*, 63, 1266-1281.
- Stevens, J. (2002) *Applied multivariate statistics for the social sciences* (4ta ed.) New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tam, C., Chong, A., Kadirvelu, A., & Khoo, Y. (2012) Parenting Styles and Self-Efficacy of Adolescents: Malaysian Scenario. *Global Journal of Human Social Science Arts & Humanity*, 12(14)
- Taschannen-Moran, M. & Woolfolk, A. (2007) The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teachers Education* , 23(6), 944-956.
- Torio, S., Peña, J., Rodríguez, M. (2008) Estilos educativos parentales. Revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Ediciones Universidad de Salamanca*, 20, 151-178.
- Turner, E. A., Chandler, M., & Heffer, R. W. (2009). The influence of parenting styles, achievement motivation, and self-efficacy on academic performance of college students. *Journal of College Student Development*, 50, 337–346.
- Vasquez, A. C., Patall, E. A., Fong, C. J., Corrigan, A. S., & Pine, L. (2016). Parent autonomy support, academic achievement, and psychosocial functioning: A meta-analysis of research. *Educational Psychology Review*, 28(3), 605–644.
- doi:10.1007/s10648-015-9329-z

6 APÉNDICE

6.1 Apéndice A

Consentimiento Informado

La presente investigación conducida por la Srta. María Alejandra Delgado Salazar, estudiante de psicología de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC) está realizando un estudio cuyo objetivo es conocer la relación entre el rendimiento académico, estilos parentales y autoeficacia académica en adolescentes escolares. Para ello, estamos solicitando que Ud. permita la participación de su hijo(a).

Si está de acuerdo con la participación de su hijo(a), se le pedirá a éste(a) que responda a un conjunto de preguntas, las cuales serán aplicadas en el aula, previa coordinación con sus profesores y los directivos de la Institución Educativa.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. Los resultados que se obtengan de la investigación serán de uso exclusivo del equipo de investigación y no se emplearán para ningún otro propósito fuera de los planteados en este estudio. La encargada de la investigación cuidará que los resultados sean anónimos y confidenciales.

Ud. puede decir que su hijo(a) se retire del proyecto en cualquier momento sin que eso lo (la) perjudique en ninguna forma. Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él, llamando al 949278164.

Desde ya le agradecemos su participación.
Atentamente

Yo,.....Madre/Padre/Apoderado de (colocar nombre de su hijo(a))..... del..... grado y sección.

Si acepto () No acepto ()

que mi hijo(a) participe voluntariamente en esta investigación, conducida por la Srta. María Alejandra Delgado. He sido informado(a) de que la meta de este estudio conocer la relación entre el rendimiento académico, estilos parentales y autoeficacia académica en adolescentes escolares.

Me han indicado también que mi menor hijo tendrá que responder a unas preguntas. Asimismo, tengo conocimiento que la información que mi hijo(a) proporcione es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de este estudio sin mi autorización.

He sido informado que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida.

Firma de Padre/Madre/Apoderado

6.2 Apéndice B

FICHA SOCIODEMOGRÁFICA

Edad : _____

Fecha de hoy: _____
_____/_____/_____

Fecha de nacimiento: _____
_____/_____/_____

Sexo:

- H
 M

Grado escolar : 3 4 5

Sección : _____

Distrito en que vives: _____

Convivencia familiar

- Padre
 Madre
 Hermanos
 No vivo con ninguno

Número de Hermanos: _____

Tu orden de nacimiento: _____

En tu casa, vives:

- Solo con mi familia
 Mi familia y otros familiares
(tíos, abuelos, etc.)

Antes de pasar a la siguiente página, responde a las siguientes preguntas:

<p>¿Qué tan bueno eres en los cursos o tareas de números (matemáticas, aritmética, álgebra)?</p> <p><input type="checkbox"/> Muy bueno <input type="checkbox"/> Malo <input type="checkbox"/> Bueno <input type="checkbox"/> Muy malo <input type="checkbox"/> Regular</p>
<p>¿Qué tan bueno eres en los cursos o tareas de letras (comprensión de lectura, vocabulario, redacción)?</p> <p><input type="checkbox"/> Muy bueno <input type="checkbox"/> Malo <input type="checkbox"/> Bueno <input type="checkbox"/> Muy malo <input type="checkbox"/> Regular</p>
<p>¿Generalmente, cómo ha sido tu rendimiento académico?</p> <p><input type="checkbox"/> Muy bueno <input type="checkbox"/> Malo <input type="checkbox"/> Bueno <input type="checkbox"/> Muy malo <input type="checkbox"/> Regular</p>
<p>¿En tu opinión, qué cantidad de tareas te dejan?</p> <p><input type="checkbox"/> Mucho <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Bastante <input type="checkbox"/> Casi nada <input type="checkbox"/> Regular</p>
<p>¿Cuántas horas al día al colegio fuera del horario escolar (hacer tareas, repasar las clases, prepararse para un examen)?:</p> <p><input type="checkbox"/> Ninguna <input type="checkbox"/> De 1 a 3 horas <input type="checkbox"/> Menos de 1 hora <input type="checkbox"/> Más de 3 horas</p>

¿Ha repetido algún año escolar?: SI NO

Si la respuesta es sí, indique qué año repitió: _____

¿Ha jalado algún curso en el año escolar 2015?: SI NO

Si la respuesta es sí, indique qué curso jaló: _____

6.3 Apéndice C

Mis padres

¿Con quienes vives? ___ ambos padres ___ solo madre ___ solo padre ___ otros

Por favor, responde a **TODAS** las siguientes preguntas sobre los padres (o apoderados) con los que tú vives. Si pasas más tiempo en una casa que en otra, responde las preguntas sobre las personas que te conocen mejor. Es importante que seas sincero.

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

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

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

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

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

6.4 Apéndice D

ESCALA DE AUTOEFICACIA EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR

(Mario Cartagena Beteta, 2008)

INSTRUCCIONES

Esta es una Escala de Autoeficacia en el Rendimiento Escolar, que te permitirá evaluar si es que te sientes capaz o no de realizar una actividad académica lo cual es importante para que te organices y actúes de modo que puedas alcanzar el rendimiento deseado.

Para ello, sólo debes poner una (X) en el número que describa mejor tu capacidad. La Escala establece una puntuación que va desde el 0 que significa que no se puede realizar una actividad hasta el 10 que indica la total seguridad de poder realizarla.

CONTESTA SEGÚN COMO CREES QUE PUEDES REALIZAR LAS SIGUIENTES ACTIVIDADES.

1. En el siguiente ítem el alumno marcó el número 5, puesto que duda de su capacidad para obtener notas altas.

ITEMS	ESCALA DE RESPUESTAS										
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Puedo obtener notas altas en mis exámenes sin mayores contratiempos.						X					

2. En este ítem el alumno evaluado marcó 8 puesto que cree que puede realizar bastante bien todas sus tareas sin problemas.

ITEMS	ESCALA DE RESPUESTAS										
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Puedo realizar todas mis tareas sin dificultades.									X		

3. En este ejemplo, el alumno evaluado marcó el 2, debido a que cree que le cuesta mucho aprobar un curso aún si se esfuerza lo suficiente, pero no es que no lo pueda aprobar.

ITEMS	ESCALA DE RESPUESTAS										
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Puedo aprobar fácilmente un curso			X								

ESCALA DE AUTOEFICACIA EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR

ESCALA DE RESPUESTAS

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
No puedo hacerlo					Puedo hacerlo más o menos bien					Sí puedo hacerlo

Yo creo que:

ITEMS	ESCALA DE RESPUESTAS										
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. En mi vida escolar puedo alcanzar las metas académicas que me propongo.											
2. Ocurra lo que ocurra puedo sacar buenas notas.											
3. Soy capaz de entender y aprobar cualquier curso.											
4. Puedo ser un alumno brillante en mi salón de clase.											
5. Puedo obtener notas altas en mis exámenes sin mayores contratiempos.											
6. Si me esfuerzo lo suficiente puedo aprobar todos los cursos.											
7. Tengo buenos hábitos para estudiar.											
8. Puedo responder bien al ser evaluado en cualquier momento.											
9. Soy capaz de estudiar adecuadamente.											
10. Puedo realizar las tareas y las asignaciones que me dejan en el colegio.											
11. Puedo llegar a ocupar el primer puesto en mi salón de clase.											
12. Puedo hacer que el colegio sea fácil para mí.											
13. Puedo aprobar el año académico.											
14. Puedo salir bien en mis estudios, gracias a mis habilidades.											
15. Puedo aprender lo necesario para destacar en el colegio.											
16. Puedo tener un buen rendimiento académico.											
17. Puedo superar las exigencias académicas planteadas por los profesores.											
18. Utilizo técnicas adecuadas para estudiar.											
19. Tengo la capacidad suficiente para ayudar en los estudios a mis compañeros de clase.											

ESCALA DE AUTOEFICACIA EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR

(Mario Cartagena Beteta, 2008)

INSTRUCCIONES

Esta es una Escala de Autoeficacia en el Rendimiento Escolar, que te permitirá evaluar si es que te sientes capaz o no de realizar una actividad académica lo cual es importante para que te organices y actúes de modo que puedas alcanzar el rendimiento deseado.

Para ello, sólo debes poner una (X) en el número que describa mejor tu capacidad. La Escala establece una puntuación que va desde el 0 que significa que no se puede realizar una actividad hasta el 10 que indica la total seguridad de poder realizarla.

CONTESTA SEGÚN COMO CREES QUE PUEDES REALIZAR LAS SIGUIENTES ACTIVIDADES.

4. En el siguiente ítem el alumno marcó el número 5, puesto que duda de su capacidad para obtener notas altas.

ITEMS	ESCALA DE RESPUESTAS										
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Puedo obtener notas altas en mis exámenes sin mayores contratiempos.						X					

5. En este ítem el alumno evaluado marcó 8 puesto que cree que puede realizar bastante bien todas sus tareas sin problemas.

ITEMS	ESCALA DE RESPUESTAS										
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Puedo realizar todas mis tareas sin dificultades.									X		

6. En este ejemplo, el alumno evaluado marcó el 2, debido a que cree que le cuesta mucho aprobar un curso aún si se esfuerza lo suficiente, pero no es que no lo pueda aprobar.

ITEMS	ESCALA DE RESPUESTAS										
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Puedo aprobar fácilmente un curso			X								

ESCALA DE AUTOEFICACIA EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR

ESCALA DE RESPUESTAS

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
No puedo hacerlo					Puedo hacerlo más o menos bien					Sí puedo hacerlo

Yo creo que:

ITEMS	ESCALA DE RESPUESTAS										
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. En mi vida escolar puedo alcanzar las metas académicas que me propongo.											
2. Puedo resolver situaciones académicas difíciles en el colegio si me esfuerzo lo suficiente.											
3. Ocurra lo que ocurra puedo sacar buenas notas.											
4. Soy capaz de entender y aprobar cualquier curso.											
5. Puedo ser un alumno brillante en mi salón de clase.											
6. Puedo obtener notas altas en mis exámenes sin mayores contratiempos.											
7. Si me esfuerzo lo suficiente puedo aprobar todos los cursos.											
8. Tengo buenos hábitos para estudiar.											
9. Puedo responder bien al ser evaluado en cualquier momento.											
10. Soy capaz de estudiar adecuadamente.											
11. Puedo realizar las tareas y las asignaciones que me dejan en el colegio.											
12. Puedo llegar a ocupar el primer puesto en mi salón de clase.											
13. Puedo hacer que el colegio sea fácil para mí.											
14. Puedo aprobar el año académico.											
15. Puedo salir bien en mis estudios, gracias a mis habilidades.											
16. Puedo aprender lo necesario para destacar en el colegio.											
17. Puedo tener un buen rendimiento académico.											
18. Puedo superar las exigencias académicas planteadas por los profesores.											
19. Utilizo técnicas adecuadas para estudiar.											
20. Tengo la capacidad suficiente para ayudar en los estudios a mis compañeros de clase.											