



UNIVERSIDAD  
**NACIONAL**  
DE COLOMBIA

# **Crianza, Afrontamiento y Rendimiento Escolar en la Adolescencia**

**Juan Miguel Morales Castillo**

Universidad Nacional de Colombia  
Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Psicología  
Bogotá, Colombia  
2019

# **Crianza, Afrontamiento y Rendimiento Escolar en la Adolescencia**

**Juan Miguel Morales Castillo**

Tesis de investigación presentada como requisito parcial para optar al título de:

**Doctor en Psicología**

Director:

Ph. D. Eduardo Aguirre Dávila

Línea de Investigación:

Psicología Social

Sublínea:

Socialización y Crianza

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Psicología

Bogotá, Colombia

2019

*A Vilma,*

*Lucas y Violeta*

*“No te rindas que la vida es eso,  
continuar el viaje,  
perseguir tus sueños,  
destrabar el tiempo,  
correr los escombros,  
y destapar el cielo. (...)”*

*Mario Benedetti*

## **Agradecimientos**

Un agradecimiento especial al doctor Eduardo Aguirre Dávila por sus invaluable aportes para la construcción y el desarrollo del proyecto que ha llevado a concretar la presente tesis, así como por sus orientaciones académicas y profesionales.

De igual forma, es necesario extender el agradecimiento al Centro de Estudios Interdisciplinarios Básicos y Aplicados (CeIBA), por el financiamiento recibido través de la beca de formación doctoral, lo cual permitió adelantar apropiadamente las actividades requeridas durante el desarrollo del programa.

Así mismo, es importante reconocer el apoyo del honorable concejal cundinamarqués Eduard Sarmiento Hidalgo y la confianza que se depositó en el presente trabajo.

## Resumen

Las creencias de los padres en las prácticas de crianza pueden ser consideradas contribuciones en el proceso de socialización de los adolescentes y tienen relación con los comportamientos y los resultados que estos obtienen. En este contexto, el presente estudio se ha propuesto evaluar la relación de las creencias parentales implicadas en el desempeño educativo de los hijos con el afrontamiento académico y el rendimiento escolar en la adolescencia. En un diseño transversal, fueron aplicados cuestionarios auto-diligenciados a una muestra de 1041 padres y sus hijos entre 11 y 14 años en la región Sabana Centro de Cundinamarca (Colombia), recolectándose además las calificaciones finales de los adolescentes en dos periodos académicos diferentes. Haciendo uso de modelos de ecuaciones estructurales, se ha encontrado que la relación entre las creencias parentales analizadas y el rendimiento escolar de los adolescentes es significativa estadísticamente y puede ser mediada por el afrontamiento de los hijos en el contexto académico. De acuerdo con los resultados, las creencias de los padres acerca de las capacidades de sus hijos resultan relevantes al evaluar la contribución parental sobre el afrontamiento y el rendimiento adolescente; así mismo, la planeación estratégica sobresale como una forma adaptativa de afrontamiento que permite comprender los mejores niveles en el rendimiento, tanto en términos del logro académico como del ajuste escolar.

**Palabras clave:** Crianza, Creencias parentales, Afrontamiento, Rendimiento Escolar, Adolescencia.

**Abstract**

Parental beliefs in parenting practices can be considered contributions in the adolescent socialization process and are related to the behaviors and the outcomes they obtain. In this context, the present study aims to evaluate the relation of parental beliefs involved in children's educational performance with academic coping and school performance in adolescence. In a cross-sectional design, self-administered questionnaires were applied to a sample of 1041 parents and their children between 11 and 14 years old in the Sabana Centro region of Cundinamarca (Colombia), and the final grades of the adolescents were collected in two different academic periods. Using structural equation modeling, it has been found that the relation between the assessed parental beliefs and the school performance in adolescence is statistically significant and can be mediated by the coping in the academic context. According to the results, parental beliefs about the abilities of their adolescents are relevant when assessing the contribution of parents on adolescent coping and school performance; likewise, strategizing stands out as an adaptive way of coping that allows to understand the best levels in adolescent performance, both in terms of academic achievement and school adjustment.

**Keywords:** Parenting, Parental Beliefs, Coping, School Performance, Adolescence.

**Contenido**

	<b>Pag.</b>
<b>Resumen.....</b>	<b>I</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>II</b>
<b>Lista de Figuras.....</b>	<b>VI</b>
<b>Lista de Tablas.....</b>	<b>VII</b>
<b>Lista de Anexos.....</b>	<b>IX</b>
<b>1. Crianza, afrontamiento académico y rendimiento escolar en la adolescencia.....</b>	<b>10</b>
1.1 Creencias parentales en las prácticas de crianza con adolescentes.....	10
1.1.1 Una aproximación al campo de las creencias.....	11
1.1.2 El ámbito de las creencias parentales.....	14
1.1.3 Las creencias parentales con adolescentes en el ámbito educativo.....	17
1.2 El afrontamiento adolescente en contextos académicos.....	23
1.2.1 El afrontamiento en la adolescencia.....	24
1.2.2 El afrontamiento en el contexto académico.....	29
1.2.3 La influencia parental en el afrontamiento adolescente.....	31
1.3 El rendimiento escolar en la adolescencia.....	34
1.3.1 La naturaleza del rendimiento escolar.....	35
1.3.2 La escolaridad como desafío para los adolescentes.....	40
1.4 Problema e Hipótesis.....	43

---

<b>2. Método</b> .....	<b>47</b>
2.1 Diseño.....	47
2.2 Muestra.....	48
2.3 Variables.....	52
2.4 Instrumentos .....	53
2.4.1 Cuestionario de creencias parentales en las prácticas de crianza. ....	53
2.4.2 Cuestionario de estrategias de afrontamiento académico.....	59
2.4.3 Rendimiento escolar. ....	61
2.4.4 Encuesta sociodemográfica. ....	63
2.5 Procedimiento.....	63
2.5.1 Valores perdidos. ....	64
2.5.2 Estrategias de análisis. ....	66
2.6 Consideraciones éticas. ....	67
<b>3. Resultados</b> .....	<b>68</b>
3.1 Participantes .....	68
3.2 Análisis exploratorio .....	72
3.2.1 Descriptivos.....	72
3.2.2 Análisis preliminar de relaciones. ....	74
3.3 Evaluación de variaciones en las relaciones .....	76
3.3.1 Variaciones en las puntuaciones parentales.....	76
3.3.2 Variaciones en las puntuaciones de los adolescentes. ....	78
3.4 Modelos de ecuaciones estructurales .....	81
3.4.1 Variaciones en la re-especificación del modelo. ....	84

---

<b>4. Discusión.....</b>	<b>90</b>
4.1 La relación entre las creencias parentales implicadas en el desempeño educativo de los hijos y el rendimiento escolar de los adolescentes.....	90
4.2 La relación entre las creencias parentales implicadas en el desempeño educativo de los hijos y el afrontamiento adolescente.....	92
4.3 La relación entre el afrontamiento académico y el rendimiento escolar.....	94
4.4 La relación entre las creencias parentales implicadas en el desempeño educativo de los hijos y el rendimiento escolar con la intervención del afrontamiento académico.....	96
4.5 Conclusiones.....	98
4.5.1.1. Comportamiento de las variables observables en los modelos de medida.....	99
4.5.2. Variaciones en las puntuaciones relacionadas con el sexo de los participantes.....	103
4.6 Limitaciones.....	106
4.7 Recomendaciones.....	108
<b>Referencias .....</b>	<b>111</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>143</b>

**Lista de figuras**

	<b>Pag.</b>
<b>Figura 1.</b> Creencias como filtros, marcos y guías.....	12
<b>Figura 2.</b> Dominios del sistema dinámico de creencias parentales.....	15
<b>Figura 3.</b> El afrontamiento como autorregulación y resolución de problemas bajo tensión.....	25
<b>Figura 4.</b> Influencias parentales sobre el afrontamiento de los hijos .....	32
<b>Figura 5.</b> Esquema de las relaciones posibles entre las variables.....	46
<b>Figura 6.</b> Diagrama de flujo del proceso de selección de la muestra.....	51
<b>Figura 7.</b> Modelo de ecuaciones estructurales ajustado de las relaciones entre las variables.....	82
<b>Figura 8.</b> Modelo re-especificado con los datos de madres e hijas adolescentes. ....	86
<b>Figura 9.</b> Análisis factorial confirmatorio de las estrategias de afrontamiento adaptativo.....	152
<b>Figura 10.</b> Análisis factorial confirmatorio de las estrategias de afrontamiento desadaptativo.....	153
<b>Figura 11.</b> Modelo re-especificado con los datos de madres e hijos adolescentes. ....	154
<b>Figura 12.</b> Modelo re-especificado con los datos de padres e hijas adolescentes. ....	155
<b>Figura 13.</b> Modelo re-especificado con los datos de padres e hijos adolescentes. ....	156

**Lista de tablas**

	<b>Pag.</b>
<b>Tabla 1.</b> Estrategias de afrontamiento adolescente en contextos académicos .....	30
<b>Tabla 2.</b> Criterios de inclusión y exclusión.....	49
<b>Tabla 3.</b> Correlaciones entre las calificaciones previas de los adolescentes y las percepciones académicas de los padres .....	55
<b>Tabla 4.</b> Ajuste de los ítems estandarizados de Creencias Maternales sobre el Fracaso y Autoeficacia para un Análisis de Componentes Principales.....	57
<b>Tabla 5.</b> Matriz de componentes principales para los ítems de Creencias Maternales sobre el Fracaso y Autoeficacia.....	58
<b>Tabla 6.</b> Confiabilidad de las escalas de creencias parentales. ....	59
<b>Tabla 7.</b> Confiabilidad final de las escalas de afrontamiento académico. ....	61
<b>Tabla 8.</b> Resumen de valores perdidos por cada escala evaluada. ....	65
<b>Tabla 9.</b> Características de los padres incluidos en la muestra analizada. ....	69
<b>Tabla 10.</b> Edad de los participantes en la muestra analizada. ....	70
<b>Tabla 11.</b> Características de los adolescentes incluidos en la muestra analizada. ....	71
<b>Tabla 12.</b> Descriptivos de las variables parentales. ....	72
<b>Tabla 13.</b> Descriptivos de las variables adolescentes. ....	73

<b>Tabla 14.</b> Correlaciones de las creencias parentales con las variables adolescentes. ....	74
<b>Tabla 15.</b> Prueba multivariante para el Diseño: Intersección + Sexo (Madre/Padre). ....	76
<b>Tabla 16.</b> Pruebas de efectos inter-sujetos del análisis multivariante de la varianza de las puntuaciones en Creencias Parentales de acuerdo con el sexo de los padres. ....	77
<b>Tabla 17.</b> Prueba multivariante para el Diseño: Intersección + Sexo (Mujer/Hombre). ....	79
<b>Tabla 18.</b> Pruebas de efectos inter-sujetos del análisis multivariante de la varianza de las puntuaciones de acuerdo con el sexo de los adolescentes. ....	79
<b>Tabla 19.</b> Medidas de parsimonia, ajuste y bondad de los modelos re-especificados. ....	85

**Lista de Anexos**

	<b>Pag.</b>
<b>Anexo A.</b> Cuestionario de Creencias Acerca del Fracaso.....	143
<b>Anexo B.</b> Cuestionario sobre Percepciones de los Hijos. ....	144
<b>Anexo C.</b> Cuestionario sobre Expectativas Parentales. ....	145
<b>Anexo D.</b> Cuestionario sobre Autoeficacia Parental. ....	146
<b>Anexo E.</b> Cuestionario de Afrontamiento Académico. ....	147
<b>Anexo F.</b> Cuestionario de Ajuste Escolar. ....	147
<b>Anexo G.</b> Encuesta Sociodemográfica. ....	150
<b>Anexo H.</b> Consentimiento informado. ....	151
<b>Anexo I.</b> Análisis factorial confirmatorio de las medidas de afrontamiento. ....	151
<b>Anexo J.</b> Modelos de ecuaciones estructurales alternativos. ....	154

## **1. Crianza, afrontamiento académico y rendimiento escolar en la adolescencia**

El desarrollo humano puede ser visto como una configuración relacional en la cual coinciden características personales con recursos ambientales en situaciones concretas (Overton & Molenaar, 2015). Desde esta perspectiva, las relaciones de los hijos con los padres son recursos sociales relevantes, incluso en la adolescencia (Laursen & Collins, 2004).

El presente capítulo se propone establecer el rol de las creencias en la relación con los hijos, como parte del repertorio parental dentro del proceso de crianza con adolescentes. Enseguida se presentan los elementos que definen el afrontamiento durante la adolescencia, como despliegue comportamental en situaciones de tensión, lo cual puede verse influido por la relación con los padres. Finalmente, se plantea una posible interacción teórica entre las creencias parentales implicadas en la crianza y el afrontamiento de los hijos para comprender los indicadores de rendimiento escolar durante la adolescencia.

### **1.1 Creencias parentales en las prácticas de crianza con adolescentes**

La crianza es la orientación de esfuerzos de los padres para influir en la supervivencia, el bienestar, el aprendizaje, el cultivo de valores y el desarrollo de sus hijos (Aguirre, 2011; Grusec & Davidov, 2010). Dichos esfuerzos han sido estudiados desde las prácticas, en tanto acciones parentales que inciden en las niñas, los niños y adolescentes (NNA); las pautas o normas que regulan el comportamiento de NNA; y las creencias parentales, que son el conjunto de ideas de los padres que están implicadas en el proceso

de socialización de NNA (Aguirre, 2015; Grusec & Danyliuk, 2014; Skinner, Johnson & Snyder, 2005; Power, 2013).

De manera particular, las creencias asociadas al proceso de crianza son usadas para interpretar y predecir eventos, así como para evaluar la precisión de dichas predicciones, convirtiéndose en guías para las acciones parentales que inciden en los hijos y sus actividades. A continuación, se exponen los elementos para definir las creencias y su rol en el proceso de crianza con adolescentes, un aspecto sobre el cual son múltiples los interrogantes aún por abordar (Schaffer, 2006).

### **1.1.1 Una aproximación al campo de las creencias.**

La creencia, como sustantivo, es entendida como un juicio subjetivo sobre un aspecto del mundo en donde se establecen relaciones probables (Fishbein & Ajzen, 1975). Dichas relaciones constituyen una representación ontológica del mundo que permite enfrentar la vida cotidiana, al proveer criterios prácticos para actuar y evaluar actuaciones (Halligan, 2006; Halligan, 2007).

El nivel de las creencias es práctico, espontáneo, implícito (Rodrigo, 1993), y fundamentado en la familiaridad (Swire, Ecker & Lewandowsky, 2017). Las personas reaccionan cotidianamente de formas particulares ante los aumentos en el volumen de información disponible, subestimando información de alta calidad y valorando estructuras de información limitada desproporcionadamente (Ambuehl & Li, 2018), lo que hace que las creencias sean fuentes de sesgo que sistemáticamente valoran la información disponible de formas asimétricas (Sharot & Garrett, 2016); desde este punto de vista, las

creencias tienen la capacidad de influir en el compromiso individual con ciertas acciones (Bruhin, Santos-Pinto & Staubli, 2018).

Un aspecto relevante para la definición de las creencias es su cercanía con los procesos emocionales, en tanto que las emociones influyen sobre el grado de adhesión a ciertas ideas (Boden & Berenbaum, 2010) y que la vivencia asociada a un tipo de creencias puede manifestar consecuencias emocionales (Trevors, Muis, Pekrun, Sinatra & Muijselaar, 2017). De este modo, pueden resultar decisivas en la expresión emocional (Ford, Lwi, Gentzler, Hankin & Mauss, 2018), y en la capacidad de regular estados afectivos (Boden, Berenbaum & Gross, 2016), lo que reitera su importancia adaptativa.

Fives y Buehl (2012) proponen que las creencias pueden actuar como filtros, marcos o guías, ubicados entre las experiencias y las prácticas en las cuales se ven implicadas las personas, como se expone en la Figura 1.

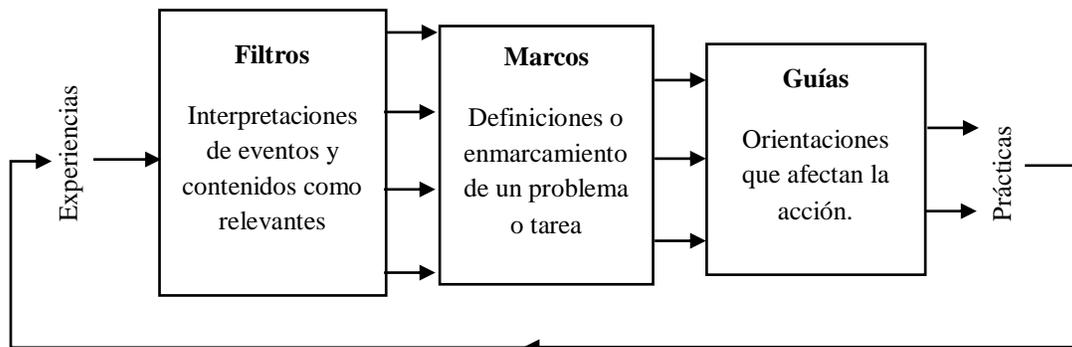


Figura 1. Creencias como filtros, marcos y guías (Traducido de Fives & Buehl, 2012).

Al actuar como filtros, marcos y guías (Figura 1), las creencias permiten calibrar procesos psicológicos de otro tipo, como la atención, la percepción, la memoria y el lenguaje, interviniendo como esquemas previos que influyen en la comprensión y el manejo de las experiencias (Connors & Halligan, 2015). Ante la amenaza a la coherencia,

las creencias permiten resolver las inconsistencias restaurando el contexto de significación, permitiendo reconciliar las nuevas experiencias con las antiguas e interpretar información ambigua o incompleta (Hall & Raimi, 2018).

Lo anterior es comprensible en cuanto que las creencias operan como sistemas, lo que supone que están interconectadas estructuralmente y se asocian con situaciones concretas al estar organizadas en dominios de esquemas de acción (Sigel & McGillicuddy-De Lisi, 2002). De esta forma, el conocimiento es aprehendido a nivel individual a través de su integración en el sistema de creencias, facilitando por esa vía la comprensión de situaciones cotidianas y la orientación de actuaciones adaptativas (McKay & Dennett, 2009).

Un ejemplo al respecto son las creencias epistémicas definidas como creencias acerca del conocimiento y sus métodos (Hofer & Pintrich, 1997), las cuales pueden ser activadas ante tareas de aprendizaje (Mason, Ariasi & Boldrin, 2011), relacionarse con creencias acerca del desempeño propio (Chen, 2012), influir en la enseñanza del conocimiento (Sou & Gray, 2012), calibrarse en mayor o menor medida con representaciones objetivas del conocimiento (Franco et al., 2012) y relacionarse con la forma como se comunican las madres y sus hijos (Holmes, Bond & Byrne, 2008). Es decir, el conocimiento, en un sentido social, puede ser parte de los insumos para las creencias y por esta vía incidir en las acciones de las personas, manifestando diferentes niveles de congruencia.

### **1.1.2 El ámbito de las creencias parentales.**

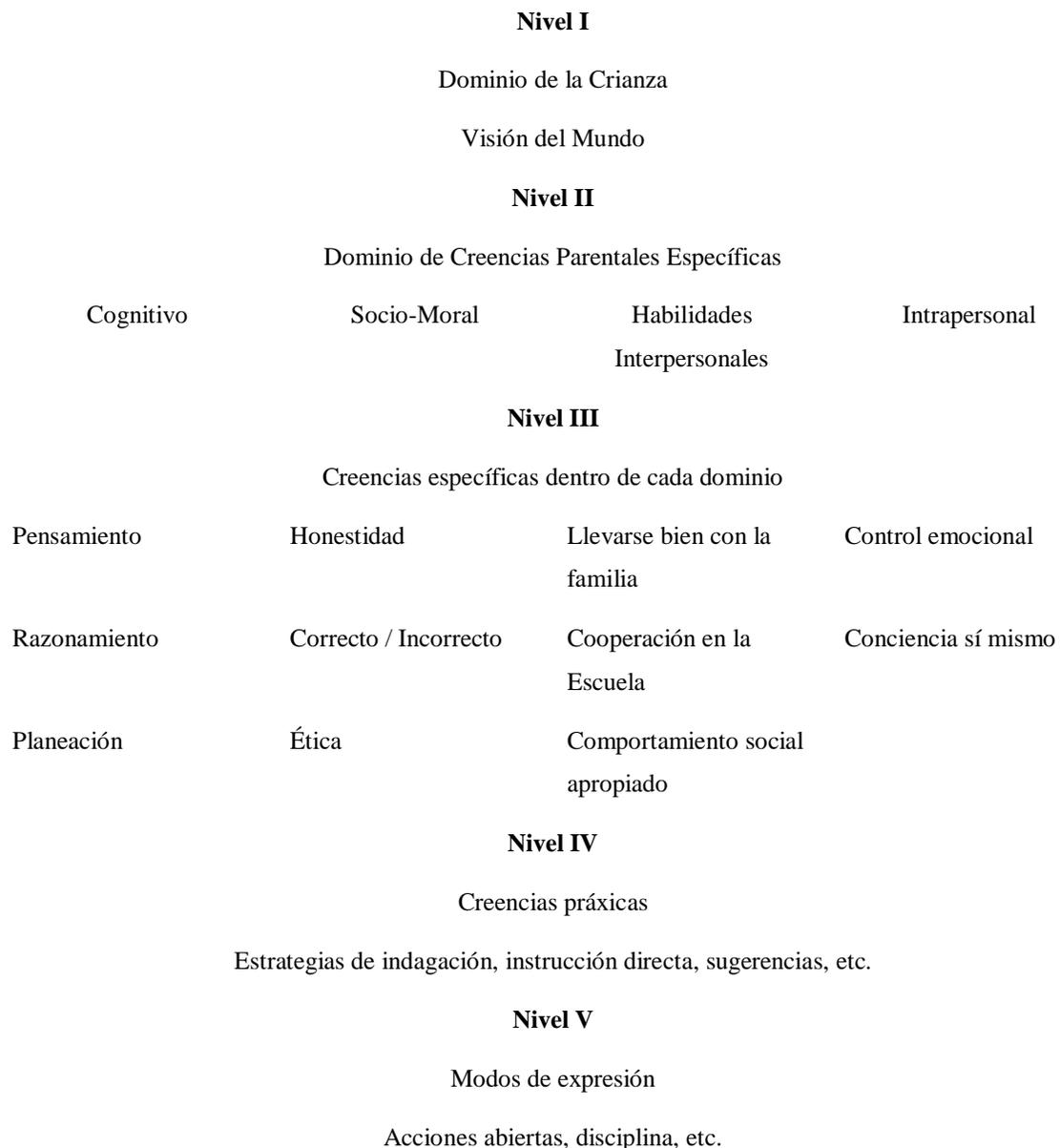
En las prácticas de crianza, los padres son sensibles a ciertos tipos de información, la interpretan, la relacionan, y actúan en concordancia con ello cuando están con sus hijos. Así, lo que los padres creen sobre la socialización, sobre sus hijos y sobre sí mismos como padres cuenta para dimensionar el rol de la influencia parental dentro del proceso de crianza (Sigel & McGillicuddy-De Lisi, 2002).

Las creencias parentales son estructuras cognitivas que han sido objeto de estudio con el interés de encontrar las relaciones posibles entre el proceso de crianza y las trayectorias en el desarrollo de los hijos (Bornstein, 2015). Entre las preguntas que sobresalen en el estudio de los sistemas de creencias parentales se encuentran aquellas orientadas a identificar las fuentes de las creencias de los padres, la naturaleza de estas creencias, los vínculos entre las creencias y las prácticas de crianza, y las consecuencias que pueden manifestar las creencias de los padres para el desarrollo de los hijos (Schaffer, 2006).

Las creencias de los padres influyen sobre el proceso de crianza y tienen consecuencias para NNA (Simpkins, Fredricks, & Eccles, 2015), registrándose longitudinalmente que influyen en un efecto de cascada sobre las acciones de los padres y sobre las creencias y los comportamientos de sus hijos (Bornstein, Putnick & Suwalsky, 2018), lo cual se ha comprobado con diferentes grupos culturales (Burchinal, Skinner & Reznick, 2010; Leung & Shek, 2014).

Se han utilizado varios términos para referirse a las elaboraciones mentales parentales implicadas en el proceso de crianza (Sigel, McGillicuddy-De Lisi & Goodnow, 1992), tales como pensamientos, constructos, teorías, ideas o cogniciones, entre otras,

todas ellas enfatizando el procesamiento personal de la experiencia. Sin embargo, el concepto de creencia se presenta como útil para generalizar en este contexto, puesto que pone de manifiesto el nivel básico de elaboración intuitiva que se encadena de manera estrecha con el componente emocional y comportamental en un dominio determinado.



*Figura 2.* Dominios del sistema dinámico de creencias parentales (Traducido de Sigel & McGillicuddy-De Lisi, 2002).

Al respecto, dentro de las características de las creencias parentales debe considerarse su organización en categorías de dominios con varios niveles de generalidad en referencia a los hijos y sus experiencias, articulándose como un sistema jerárquico (Sigel & McGillicuddy-De Lisi, 2002). Como se expone en la Figura 2, el sistema de creencias parentales se encuentra anidado dentro de una visión del mundo, en donde los padres tienen creencias acerca de la socialización y el rol parental; en la medida en que se va descendiendo dentro del sistema hay una cercanía cada vez más estrecha con dominios específicos.

De acuerdo con lo expuesto en la Figura 2, las creencias parentales pueden tener diferente grado de generalidad; así, desde una visión del mundo los padres valoran de manera general el aprendizaje y el fracaso (Haimovitz & Dweck, 2016), mientras que dentro del dominio cognitivo predicen el desempeño de sus hijos ante retos educativos (Simpkins et al., 2015; Yamamoto & Holloway, 2010) y evalúan su capacidad como padre para apoyar a sus hijos durante el proceso de aprendizaje (Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli, 1996). En este contexto, las creencias más específicas muestran mejores asociaciones con prácticas de crianza concretas y comportamientos particulares de los hijos (Murdock, 2013); por ejemplo, entre más eficaces se consideren los padres para orientar a sus hijos en áreas sociales más tenderán a manifestar acciones de apoyo y empatía, teniendo hijos más competentes socialmente (Meunier & Roskam, 2009; Meunier, Roskam & Browne, 2011).

Adicionalmente, la influencia de las creencias parentales puede sufrir variaciones de acuerdo con las características de los hijos como las circunstancias del desarrollo que

estos viven, por lo que es necesario contextualizar este análisis no sólo en términos del ámbito de desempeño de los hijos sino también de sus aspectos personales.

### **1.1.3 Las creencias parentales con adolescentes en el ámbito educativo.**

Los padres son actores relevantes para comprender las trayectorias en el desarrollo de los hijos (Laursen & Collins, 2004) si bien hay particularidades en la relación padre-hijo durante la adolescencia (Smetana, Robinson & Rote, 2015). Aunque se ha sugerido una disminución de la influencia parental a medida que los hijos crecen, teniendo en cuenta la interiorización moral que esperan los padres y la búsqueda de independencia que manifiestan los hijos (Zimmer-Gembeck, Ducat & Collins, 2011), en realidad se asiste a una transformación en la relación con consecuencias singulares (Pomerantz, Moorman & Litwack, 2007). En este punto, los estudios sobre creencias parentales en las prácticas de crianza durante la infancia cuentan con una tradición considerable mientras que el foco en la adolescencia no ha sido suficientemente investigado.

En la adolescencia, la vida académica resulta un aspecto fundamental para los hijos y un contexto particular para analizar la contribución parental desde el ámbito de las creencias. Al respecto, creencias parentales de dominio específico como las expectativas, las percepciones parentales y la autoeficacia han sido tipos de creencias que manifiestan relaciones documentadas con las trayectorias comportamentales de los hijos adolescentes.

En primer lugar, las expectativas parentales son creencias sobre la posibilidad que los adolescentes tienen de alcanzar cierto nivel educativo (Jeynes, 2011), las cuales han sido relacionadas longitudinalmente con el desempeño académico de los hijos (Räty & Kasanen, 2010). De acuerdo con la teoría de la expectativa-valor, las expectativas

expresan una percepción de éxito, eficacia o desempeño competente esperado en ciertos dominios futuros (Eccles & Wigfield, 2002), lo cual puede nutrirse del conocimiento de los padres acerca de los procesos de aprendizaje y la naturaleza del sistema educativo (Lareau, 2015), de los deseos o aspiraciones que los padres tienen acerca de la educación de sus hijos (Seginer, 1983) y de otras creencias acerca de los atributos humanos (Yamamoto & Holloway, 2010).

Un padre manifiesta expectativas parentales altas cuando supone que su hijo alcanzará altos niveles dentro del sistema educativo (pasar al siguiente año escolar, graduarse de un ciclo, ingresar a una formación superior, adelantar estudios de postgrado), lo cual puede influir en el desempeño adolescente; así, cuando las expectativas parentales son altas tienden a relacionarse con un rendimiento escolar positivo de los hijos (Kung & Lee, 2016), sus efectos pueden manifestarse longitudinalmente (Froiland, Peterson & Davison, 2012) y ser superiores a los de la posesión de recursos materiales y el nivel educativo parental (Huang & Liang, 2016).

Las expectativas parentales pueden influir en el rendimiento escolar de forma mediada a través de variables psicológicas de los hijos como el autoconcepto académico (Calero et al., 2014), la competencia personal percibida (Fredricks & Eccles, 2002) y el manejo de las demandas escolares (Sorkkila, Aunola & Ryba, 2017). De esta forma, es posible considerar que las expectativas parentales se asocian con la evaluación que los hijos hacen de sus capacidades y sus recursos para hacer frente a las situaciones propias del contexto educativo.

Las expectativas parentales positivas pueden ser un factor protector para las trayectorias de los adolescentes ante situaciones adversas, como las que viven las familias

en condición de vulnerabilidad (Hofferth & Jeong, 2016; Leung & Shek, 2018), mientras que las expectativas bajas pueden influir sobre la participación de los adolescentes en conductas de riesgo (Lamb & Crano, 2014; Wisniewski, Sieving & Garwick, 2015).

Junto a las expectativas también están las percepciones parentales acerca de las habilidades de los hijos, como creencias de los padres acerca del desempeño potencial de sus hijos en situaciones concretas (Phillipson & Phillipson, 2007), las cuales plantean un escenario a corto o mediano plazo. El efecto de las percepciones parentales como creencias es similar al de las expectativas pues supone una predicción acerca del comportamiento de los hijos y sus resultados, lo que afecta el comportamiento parental, el sistema de creencias y las tendencias comportamentales de los hijos (Simpkins et al., 2015); al respecto, tanto las expectativas como las percepciones de las habilidades expresan evaluaciones de las capacidades que los hijos ante situaciones demandantes como las experimentadas en el contexto educativo (Simpkins, Fredricks & Eccles, 2012).

Las percepciones parentales acerca de las habilidades académicas de los hijos pueden influir longitudinalmente en las percepciones de los adolescentes sobre sí mismos y en sus elecciones profesionales en años posteriores (Bleeker & Jacobs, 2004), con efectos claros en ciertas áreas del conocimiento como en los procesos lectoescritores (Heyder, Kessels & Steinmayr, 2017) y matemáticos (Herbert & Stipek, 2005), aunque esta relación puede presentar variaciones de acuerdo con el sexo de los padres y de los hijos (Gladstone, Häfner, Turci, Kneißler & Muenks, 2018).

En este ámbito, las percepciones parentales de las habilidades académicas de los hijos contribuyen a explicar las diferencias en el rendimiento académico entre los adolescentes, en cuanto que, por ejemplo, podrían predecir las diferencias en el

rendimiento escolar entre hermanos a pesar de las variaciones en periodos críticos como la adolescencia (Jensen & Hale, 2015). Así mismo, las percepciones parentales altas sobre las habilidades académicas de los hijos median la relación entre las condiciones familiares y el rendimiento escolar de los hijos, de forma que cuando los padres tienen baja educación y un estatus socioeconómico difícil se ven afectadas negativamente las percepciones de sus hijos pero, en estos casos, el efecto de dichas percepciones sobre los niveles de logro académico adolescente es más poderoso que el efecto de las percepciones de los docentes (Gut, Reimann & Grob, 2013).

La asociación estadística entre las percepciones parentales y el logro académico de los hijos puede ser significativa y mayor que la relación del logro con las expectativas parentales a pesar de que ambos tipos de creencias se manifiesten asociadas (Halle, Kurtz-Costes, & Mahoney, 1997), lo que supone que sobre un mismo dominio del desempeño adolescente puede haber varias creencias implicadas pero sus contribuciones son diferentes. No obstante, las percepciones de las habilidades de los hijos están relacionadas de forma significativa con las expectativas parentales (Benner & Mistry, 2007); al respecto, es posible que los padres con bajas expectativas puedan manifestar bajas percepciones sobre las habilidades de sus hijos lo que incide sobre el logro académico adolescente, con una influencia especialmente negativa hacia los hijos hombres (Wood, Kurtz-Costes, Rowley & Okeke-Adeyanju, 2010).

Otro tipo de creencias de los padres que también ha sido relacionado con el comportamiento adolescente se refiere a la autoeficacia percibida, la cual es definida como el conjunto de creencias de las personas sobre sus capacidades para producir determinados logros (Bandura, 2006), lo que en el caso de los padres expresa la percepción de ser

eficientes en tareas típicas de la crianza (Wittkowski, Garrett, Calam & Weisberg, 2017). La autoeficacia parental se relaciona con los resultados académicos de los hijos (Costa, Faria, Alessandri & Caprara, 2015), en cuanto que las madres que se perciben poco eficaces para acompañar a sus hijos en actividades educativas tienden a asociarse con resultados académicos negativos de estos (Chen & Fish, 2012), mientras que cuando se perciben más eficaces tienden a relacionarse de formas positivas con el rendimiento escolar (Ice & Hoover-Dempsey, 2010).

En general, los padres con altos niveles de autoeficacia tienden a influir positivamente en la educación de sus hijos (Bandura et al., 1996) mientras que los padres con autoeficacia baja a menudo se asocian con una menor participación parental y una reducida influencia (Lahart, Kelly & Tangney, 2009), y sus efectos pueden ser más claros cuando se relacionan con las expectativas de los padres acerca de la educación de los hijos (Weiser & Riggio, 2010), así que la autoeficacia parental también podría manifestar efectos significativos junto con otras creencias parentales. De igual forma, el efecto de la autoeficacia parental ha sido relacionado con las tendencias comportamentales de los hijos en el contexto educativo como en el caso del ajuste escolar (Jones & Prinz, 2005).

El efecto de la autoeficacia parental puede estar integrado en la orientación positiva a vincularse con las experiencias de los hijos cuando están en la adolescencia (Bubić & Tošić, 2016), de forma que, por ejemplo, los padres con una autoeficacia alta tienden a expresar también altas expectativas académicas lo que contribuye a una participación positiva en las experiencias educativas de sus hijos (Park & Holloway, 2013).

A pesar de lo anterior, los beneficios de la autoeficacia parental para los adolescentes podrían extenderse sólo hasta la adolescencia puesto que dicha relación declinaría a medida que los hijos crecen (Glatz & Buchanan, 2015). Esto último contrasta con la tendencia tanto de las expectativas parentales como de las percepciones de las habilidades académicas de los hijos a conservar una relativa estabilidad a lo largo del tiempo (Jensen & Hale, 2015; Simpkins et al., 2015).

Una perspectiva de trabajo diferente en el campo de las creencias remite al estudio de las “teorías implícitas” o de la mentalidad (*mindset*) individual (Dweck, 2008), las cuáles son definidas como el conjunto de creencias fundamentales que posee un individuo acerca de la naturaleza de los atributos y las experiencias humanas (Dweck, 2012). En el caso particular del proceso de crianza con adolescentes, las creencias de los padres acerca de las implicaciones del fracaso son un tipo general de creencia que podría influir en los resultados académicos que sus hijos obtienen (Haimovitz & Dweck, 2016). Es decir, si los padres creen que el fracaso es una oportunidad para mejorar, sus hijos tienden a manifestar comportamientos académicamente adaptativos, mientras que si los padres creen que el fracaso es debilitante sus hijos tienden a comprometerse con estrategias comportamentales que conducen a un logro académico deficitario (ibídem).

En un sentido similar se ha sugerido la posibilidad de que los padres que creen que el fracaso es difícil de manejar influyan de forma negativa sobre sus hijos (Eng, 2012), de manera que las creencias parentales sobre la adversidad y la atribución de éxito ante el fracaso podrían influir de forma mediada en el desarrollo adolescente (Leung & Shek, 2014).

Considerando lo anteriormente expuesto, las creencias parentales son importantes para comprender las prácticas de crianza y su influencia sobre el desarrollo de los hijos, ya que pueden estar relacionadas con los comportamientos de los adolescentes y los resultados que estos obtienen. Así mismo, varios tipos de creencias contribuirían en la comprensión del desempeño de los adolescentes en contextos específicos como el escolar. De forma específica, las expectativas, las percepciones de habilidad y la autoeficacia parental han mostrado consistentes relaciones con el rendimiento escolar de los adolescentes; sin embargo, también existen trabajos que proponen tener en cuenta la forma en que los padres evalúan la posibilidad del fracaso.

## **1.2 El afrontamiento adolescente en contextos académicos**

Las personas experimentan situaciones de tensión, desafío o amenaza que implican un despliegue comportamental particular. Esto es aún más relevante durante la adolescencia, un periodo de la vida caracterizado por cambios importantes y un aumento en las demandas simultáneas en diferentes ámbitos.

En el presente apartado se propone una definición de afrontamiento en relación con las características particulares del desarrollo adolescente, exponiéndose algunas de sus implicaciones para el caso de las dificultades cotidianas en el ámbito académico, un área de trabajo poco explorada (Gonçalves, Lemos & Canário, 2018). Así mismo, se exponen algunos elementos de las prácticas de crianza que podrían estar teóricamente relacionados con las tendencias de afrontamiento durante la adolescencia, un tópico con múltiples aspectos aún por documentar (Bradley, 2007).

### **1.2.1 El afrontamiento en la adolescencia.**

La adolescencia representa un periodo significativo de cambios fisiológicos, emocionales, cognitivos y comportamentales (Forbes & Dahl, 2010; Mah, Geeraert & Lebel, 2017) que manifiestan un desafío para el ajuste personal y social. Lo anterior se suma a las variaciones en las demandas expresadas en el medio social, así como a los posibles factores de vulnerabilidad y tensión que exigen de los adolescentes el despliegue de estrategias para administrarlos (Lee et al, 2017).

Desde la perspectiva motivacional del afrontamiento, las personas conciben como tensionantes aquellas situaciones en las que son desafiadas una o varias de las siguientes necesidades básicas: (a) relacionamiento: sentirse apreciado al vincularse de forma segura con otros, (b) competencia: percibirse eficiente obteniendo resultados positivos y evitando los negativos, y (c) autonomía: experimentar la capacidad de elegir o adherirse libremente a un curso de acción (Skinner & Wellborn, 1994). En este contexto, se entiende por afrontamiento a los esfuerzos intencionales de los adolescentes por regularse para administrar circunstancias tensionantes (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2007), de manera que, siguiendo a Lazarus (2006), el afrontamiento resulta central para el funcionamiento emocional, cognitivo y comportamental de las personas en situaciones difíciles.

En el caso del afrontamiento se asiste a una superposición de la autorregulación y la resolución de problemas en contextos de tensión (Aldwin, Yancura & Boeninger, 2010). Como lo ilustra la Figura 3, mientras que la autorregulación abarca la regulación personal tanto en las condiciones tensionantes como en las no tensionantes, en circunstancias demandantes la autorregulación se convierte en estrategias de afrontamiento, en tanto que

expresan la orientación intencional hacia el manejo de la situación (proactividad). Así mismo, la resolución de problemas puede converger con la autorregulación para tomar medidas preventivas ante la posible ocurrencia futura de una dificultad (anticipación).

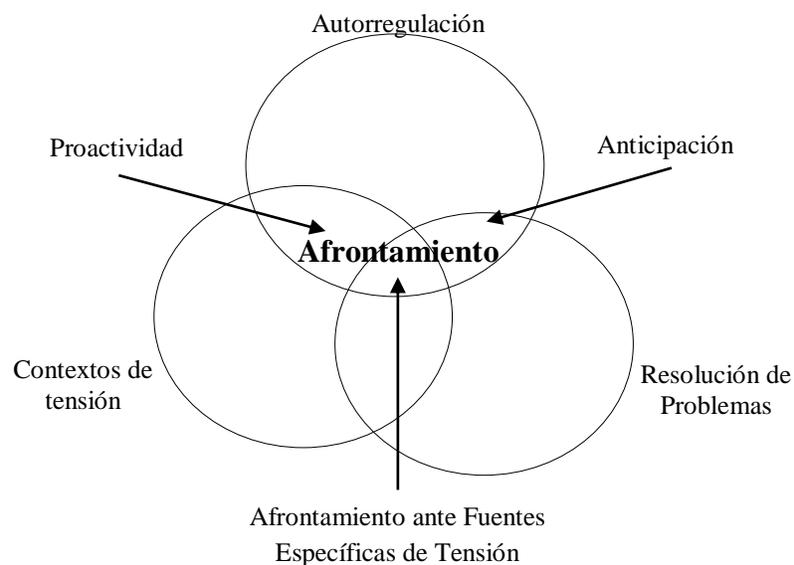


Figura 3. El afrontamiento como autorregulación y resolución de problemas bajo tensión (Traducido de Aldwin et al., 2010).

Bajo esta perspectiva el afrontamiento es un proceso episódico, adaptativo e interactivo (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2009), así:

- El afrontamiento es un proceso que transcurre en el tiempo, que inicia en circunstancias demandantes (externas o internas) y que toma forma con las evaluaciones (*appraisals*) individuales de esas demandas y los recursos sociales e individuales considerados disponibles. Los resultados se convierten en retroalimentaciones que pueden acumularse en la experiencia.
- Las estrategias de afrontamiento no son sólo listas de cosas que hacen las personas, sino que implican efectos con consecuencias adaptativas, a corto y largo

plazo, lo que puede contribuir a comprender cómo la adversidad moldea el desarrollo en la niñez, la adolescencia y la adultez.

- El despliegue del afrontamiento implica un proceso interactivo en donde se coordinan diferentes aspectos personales (fisiológicos, emocionales, cognitivos, comportamentales) en contextos demandantes, lo que no solo tiene repercusiones ambientales sino también individuales.

De otra parte, las estrategias de afrontamiento han sido clasificadas estableciendo grupos en relación con los objetivos perseguidos y los resultados obtenidos. Por ejemplo, siguiendo a Carver y Connor (2010), las estrategias de afrontamiento pueden clasificarse en:

- Afrontamiento “enfocado en el problema” o “enfocado en la emoción”, estando el primero direccionado a administrar, minimizar o eliminar la fuente de tensión y el segundo en transformar la experiencia emocional propia, es decir difieren en las metas proximales.
- Afrontamiento de aproximación o compromiso, orientado a lidiar con la situación tensionante o con las emociones implicadas, versus afrontamiento de evitación o falta de compromiso, con tendencia al escape, negación y pensamiento ilusorio frente a la amenaza o emoción.
- Afrontamiento “de acomodación”, en donde se presenta aceptación, reestructuración cognitiva y manejo de situaciones insuperables, en oposición a un afrontamiento enfocado en el significado, en donde la tensión es vista como oportunidad beneficiosa.

- Afrontamiento “proactivo”, denominado así por cuanto implica tomar medidas antes de la ocurrencia de un evento estresor, de manera que se previene o anticipa la tensión.

Clasificaciones como las anteriores han sido aplicadas en estudios con población adolescente (Canessa, 2002), lo que puede resultar en un enfoque limitado para abarcar la complejidad del afrontamiento y sus variaciones durante el desarrollo (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2016a). Una clasificación diferente a las tradicionales plantea dos grupos: (1) Estrategias productivas, que se refieren a los esfuerzos de afrontamiento eficientes para lidiar con la dificultad; y (2) Estrategias no productivas, que resultan de poca o nula ayuda para lidiar con la tensión (Frydenberg, 2017).

Esta última clasificación resulta relevante puesto que permite una aproximación en la que se enfatiza el interés por los resultados sobre la función, dando un mayor protagonismo a la situación específica por afrontar (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2007). Así, mientras que las aproximaciones centradas en la función han permitido hacer descripciones generales acerca de las formas en que las personas se manejan frente a la dificultad, con el problema de que una misma estrategia puede cumplir más de una función (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2016a), un énfasis diferente permite analizar la conexión del afrontamiento con los resultados obtenidos de acuerdo con el contexto de desempeño, lo cual permite incluir en el análisis variaciones de acuerdo con las condiciones propias del desarrollo (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2007).

En esta línea, el afrontamiento corresponde más a un constructo multidimensional que a un comportamiento específico, lo que plantea que sus expresiones pueden ser

múltiples por definición y la manera de establecer la productividad de una determinada estrategia implica tener en cuenta la situación en la que se manifiesta (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2007). De acuerdo con esto, una misma persona pueden manifestar diferentes estrategias frente a la experiencia desafiante, incluyendo formas comportamentales productivas e improductivas, pero la mayor propensión hacia una familia de estrategias y la menor manifestación de otras permite la identificación de perfiles (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2016a).

Junto a lo anterior, es necesario plantear que hay variaciones en las estrategias específicas desplegadas de acuerdo con características de las personas, como el periodo de la vida en que se encuentran (Hampel, 2007). De esta forma, el afrontamiento responde a un proceso transaccional entre aspectos biológicos, psicológicos y socioculturales (Aldwin et al., 2010), en donde el desarrollo neurocognitivo, los cambios en el sistema inmune y endocrino, la personalidad o el temperamento, la historia personal, la motivación, las relaciones sociales, los roles asumidos y las características del contexto, se integran a la hora de manifestar estrategias de afrontamiento particulares.

En el caso de la adolescencia, una perspectiva del desarrollo en el estudio del afrontamiento plantea aspectos como los cambios en la detección y apreciación de la situación tensionante y los recursos percibidos para hacerle frente, en el grado de reactividad y regulación frente a la tensión, en la expansión del repertorio de estrategias de afrontamiento, con un aumento en el despliegue de estrategias desadaptativas, una tendencia a rechazar el apoyo directo de los adultos, así como un incremento en las posibilidades de acudir a habilidades estratégicas como la planeación y el análisis de consecuencias (Zimmer-Gembeck & Skinner, 2016b).

Teniendo en cuenta lo planteado, aunque el afrontamiento adolescente puede considerarse cualitativamente diferente al observado en la niñez y la adultez, esto no significa que deba ser considerado deficitario, pues sus tendencias comportamentales, aunque parezcan frustrantes para los adultos, están orientadas a lidiar con los desafíos particulares que se experimentan en este periodo de la vida (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2016b).

### **1.2.2 El afrontamiento en el contexto académico.**

El afrontamiento es un proceso que se activa en relación con un evento desafiante que puede desencadenar diferentes tipos de respuestas en las personas (Greenaway et al., 2015), de manera que dicho afrontamiento es relativo a las características de la persona y a la situación en la que se despliega (Frydenberg, 2004).

En la adolescencia, el proceso educativo pone a prueba con frecuencia las capacidades de los estudiantes de diferentes maneras. Cuando un adolescente encuentra una dificultad en el contexto académico, el afrontamiento aparece como conjunto de recursos para manejarse frente a los contratiempos y favorece un determinado tipo de participación en actividades educativas después de encontrarse con obstáculos o problemas (Skinner & Pitzer, 2012). Desde este punto de vista, la adversidad hace parte de la vida cotidiana escolar de los adolescentes poniendo a prueba el repertorio personal para administrar desafíos.

Como lo recoge la Tabla 1, existen varias formas de lidiar con las dificultades en el contexto académico durante la adolescencia, las cuales pueden ser consideradas adaptativas o desadaptativas (Skinner, Pitzer & Steele, 2013). Por una parte, las estrategias

adaptativas de afrontamiento tienen un carácter académicamente productivo, pues permiten lidiar constructivamente con las demandas académicas en tanto que proveen una ruta (Planeación estratégica), convocan instrumentalmente recursos sociales de apoyo académico (Búsqueda de ayuda), permiten aliviar con las emociones negativas (Búsqueda de comodidad), regulan las emociones propias con optimismo (Autoincentivo), y movilizan de forma persistente ante la adversidad en el medio educativo (Compromiso).

Tabla 1

*Estrategias de afrontamiento adolescente en contextos académicos*

Estrategias	Descripción
<i>Adaptativas</i>	
Planeación estratégica	Intentos por resolver problemas o prevenirlos en futuras situaciones.
Búsqueda de ayuda	Acudir a maestros u otros adultos para obtener ayuda instrumental en la comprensión del material o averiguar cómo aprender de manera más efectiva.
Búsqueda de comodidad	Dirigirse a los demás en busca de consuelo emocional o alegría.
Autoincentivo	Intentos por regular las emociones propias por medio del refuerzo de la confianza y el optimismo.
Compromiso	Recordarse a sí mismo por qué es personalmente importante y vale la pena el trabajo académico exigente.
<i>Desadaptativas</i>	
Confusión	Reacción en la que los pensamientos o los próximos pasos se vuelven poco claros o desorganizados.
Escape	Intentos por evitar mentalmente o sustraerse de las dificultades y los malos resultados.
Encubrimiento	Intentos por evitar que otros se enteren de la ocurrencia de resultados negativos.
Autocompasión	Sentir lástima por uno mismo y por sus tribulaciones.
Proyección	Culpar a otras personas por el resultado negativo.
Pensamiento rumiante	Preocupación por las características negativas de una situación tensionante.

Nota: Traducido de Skinner et al., 2013.

Por otro lado, las estrategias desadaptativas reflejan esfuerzos deficientes o poco productivos para manejar las exigencias de tipo académico, al amplificar la tensión con

desorganización (Confusión), evitando que los estudiantes se reconecten con material educativo desafiante (Escape), orientando sus pensamientos hacia sí mismos y no hacia el material de trabajo (Autocompasión), cortando su contacto con personas que podrían ser de ayuda (Encubrimiento), absorbiendo recursos al exacerbar la tensión (Pensamiento rumiante), y desconectándose del compromiso personal con los desafíos experimentados (Proyección).

Las estrategias resumidas en la Tabla 1 han mostrado asociaciones con el rendimiento escolar (Gonçalves et al., 2018), a pesar de lo cual es posible que existan diferencias en las estrategias de afrontamiento académico y sus implicaciones de acuerdo con el sexo de los adolescentes (Amemiya & Wang, 2018). En este sentido, el afrontamiento adolescente en situaciones académicas puede implicar repercusiones no solo para el logro académico, sino que también para el ajuste social en el ámbito escolar (Thien & Razak, 2013).

### **1.2.3 La influencia parental en el afrontamiento adolescente.**

Dentro de la configuración de aspectos que permiten comprender las tendencias de afrontamiento en la adolescencia, se ha propuesto tener en cuenta los procesos de socialización experimentados en las interacciones con los padres (Aldwin, 2007). Al respecto, el proceso de crianza puede promover o inhibir el desarrollo de capacidades para el afrontamiento en circunstancias que desafían el desarrollo de los hijos (Bradley, 2007).

De manera particular, como se ilustra en la Figura 4, los padres pueden incidir en el afrontamiento de los hijos interviniendo antes, durante y después de las situaciones a las que se ven expuestos, compartiendo mensajes acerca de las capacidades poseídas para

manejar el evento, ajustando el grado de protección ofrecido, omitiendo información, controlando las actividades a las que se puede acceder, monitorizándolos y promoviendo alternativas positivas (Power, 2004). Cuando el hijo ya se ve expuesto a situaciones estresantes, los padres pueden modelar estrategias de afrontamiento, expresar las emociones experimentadas o valorar verbalmente el escenario, orientando la apreciación de la situación en los hijos, ayudando a distinguir los estímulos relevantes, a identificar la información apropiada, alentando el pensamiento lógico y el análisis, apoyando la comprensión de causas y efectos, estimulando la toma de perspectiva, y ofreciendo apoyo o rechazo hacia el hijo según la ejecución que éste manifieste.

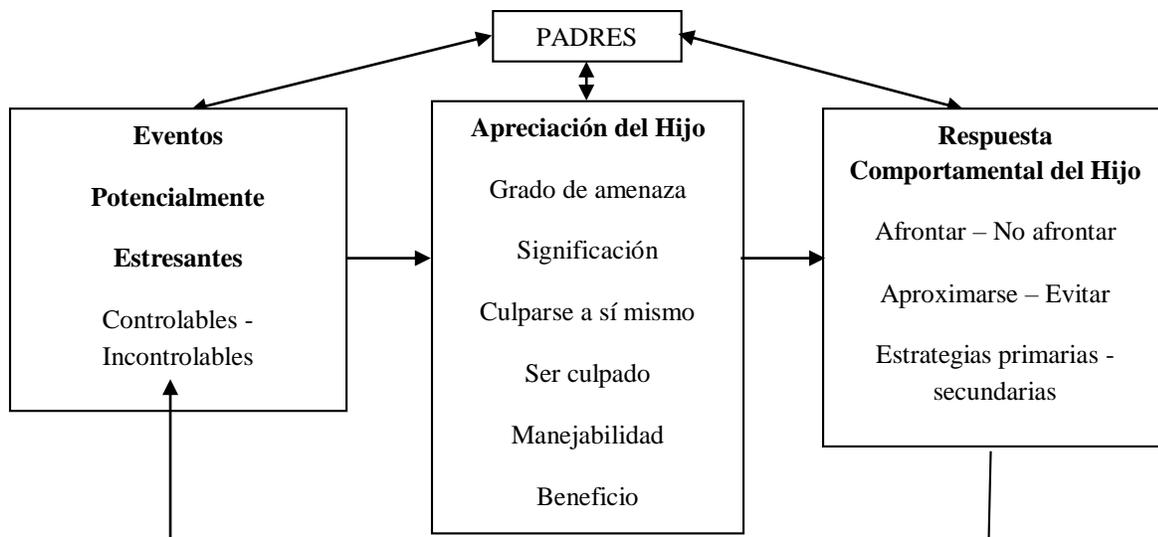


Figura 4. Influencias parentales sobre el afrontamiento de los hijos (Traducido de Power, 2004).

De forma complementaria, la influencia parental sobre el afrontamiento de los hijos podría manifestarse por tres vías: orientación (*coaching*), modelamiento, y acondicionamiento contextual (Kliewer, Sandler & Wolchik, 1994). En primer lugar, por la vía orientadora, los padres comparten con sus hijos ideas acerca de los eventos tensionantes y las posibilidades de administrarlos, influyendo de manera directa a través de instrucciones y mensajes acerca de la dificultad y sus implicaciones. En segundo lugar, las

reacciones de los padres ante la tensión facilitarían la expresión de las estrategias particulares que los hijos despliegan frente a la complejidad en las situaciones que experimentan. Y, en tercer lugar, las condiciones de vida familiares, incluyendo las rutinas y el clima social propio de los estilos de crianza, también puede favorecer el desarrollo de patrones específicos de afrontamiento en los hijos.

De hecho, es posible que las relaciones con los padres cuando los hijos se encuentran en la adolescencia temprana pueden resultar los predictores sociales más poderosos del afrontamiento (Zimmer-Gembeck & Locke, 2007), lo cual es más claro aún en las intervenciones con padres orientadas a favorecer el afrontamiento de los hijos en la adolescencia temprana (Vélez, Wolchik, Tein & Sandler, 2011).

De forma específica, la socialización en el contexto de la relación padres-hijos ha mostrado ser una influencia positiva en el despliegue de estrategias productivas de afrontamiento adolescente que conducen a óptimos resultados escolares (McDermott, Umaña-Taylor & Martínez-Fuentes, 2018). Por ejemplo, en contextos que implican la posibilidad del fracaso académico, las prácticas de crianza han mostrado ser predictores óptimos del afrontamiento adolescente (Raftery-Helmer & Grolnick, 2015).

De manera similar, las creencias de los padres pueden resultar recursos útiles en la apreciación de las situaciones desafiantes y en la selección de estrategias de afrontamiento, como se ejemplifica con los mensajes parentales compartidos con los adolescentes acerca de las capacidades humanas y la dificultad (Yeager & Dweck, 2012).

En síntesis, el afrontamiento en la adolescencia corresponde con la disposición personal para regularse en contextos tensionantes, lo cual resulta importante en contextos

como el educativo donde los adolescentes experimentan demandas que desafían sus capacidades. Las estrategias de afrontamiento en la adolescencia pueden verse influidas por configuraciones ecológicas como las que se manifiestan en la relación con los padres durante el proceso de socialización. En este contexto, la relación entre las prácticas de crianza y el afrontamiento adolescente puede dar lugar a una posible asociación del sistema de creencias parentales con el afrontamiento adolescente, lo cual hasta ahora sólo ha sido planteado teóricamente.

### **1.3 El rendimiento escolar en la adolescencia**

El contexto educativo es un ámbito que contribuye al bienestar de los seres humanos, ofreciendo oportunidades para la adquisición de habilidades y destrezas, para la actuación constructiva en el ámbito de lo colectivo, y para el acceso al mundo del conocimiento, las disciplinas, las técnicas y las artes. Al estar relacionada con las decisiones y las actividades humanas, la educación representa una apuesta con beneficios variados, como la reducción del crimen, el mejoramiento de la salud, la disminución de la mortalidad y el aumento en la participación política (Lochner, 2011), lo cual puede verse reflejado en el aumento del capital humano y los niveles de productividad de los países (Lange & Topel, 2006). En esta línea, las trayectorias educativas manifiestan su influencia sobre futuros desempeños académicos, profesionales y laborales de las personas (Organization for Economic Co-operation and Development, 2015), representando una oportunidad especial para analizar el desarrollo humano de manera contextualizada (Meece & Schaeffer, 2010).

Para efectos de evaluación, el desempeño en contextos educativos puede ser medido en términos del rendimiento, el cual puede incluir aspectos académicos y sociales de la experiencia escolar de aprendizaje. A continuación, se establecen una serie de elementos que permiten dimensionar la naturaleza del rendimiento escolar, la relevancia de las contribuciones parentales en las trayectorias educativas y las implicaciones de lo anterior en términos del desarrollo adolescente.

### **1.3.1 La naturaleza del rendimiento escolar.**

En el contexto educativo, se entiende por rendimiento al resultado de la capacidad de trabajo desplegada por el estudiante durante el proceso de enseñanza–aprendizaje (Gaxiola, González & Contreras, 2012), lo cual revela diferentes niveles en función de los valores socioculturales predeterminados. Al respecto, las actividades del sistema educativo se encuentran reguladas por una serie de parámetros sociales acerca de lo que se espera que los estudiantes manifiesten en su aprendizaje, lo cual puede ser entendido al menos desde dos puntos de vista.

En primer lugar, los agentes gubernamentales han desarrollado una serie de lineamientos acerca de los conocimientos y las habilidades explícitas que los estudiantes deben adquirir en las experiencias orientadas por sus docentes. En el caso de Colombia, por ejemplo, se han sugerido una serie de aprendizajes estructurantes que deben aprender los estudiantes desde el primer grado de escolaridad hasta el último (Ministerio de Educación Nacional, 2018a, b, c y d), los cuales brindan orientaciones pedagógicas en las áreas de lenguaje, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales, y cuya construcción, diseño y socialización han incluido aportes de la comunidad académica local y de actores

sociales educativos convocados para este proceso, integrando necesidades regionales con reflexiones acerca de los currículos vigentes en otros países y los lineamientos de evaluación de pruebas internacionales (Ministerio de Educación Nacional, 2017).

Desde esta perspectiva, el rendimiento escolar puede ser evaluado en términos del logro académico, como indicador de la eficacia de los estudiantes en el desarrollo de actividades de aprendizaje. Así, el logro académico es entendido como el grado en el cual un estudiante alcanza las metas educativas propuestas en ambientes instruccionales, que suele estar representado en valoraciones, juicios, notas o calificaciones (Steinmayr, Meißner, Weidinger & Wirthwein, 2014). Entre las funciones del logro académico, como se ha descrito, está la de retroalimentar a los estudiantes sobre sus fortalezas y debilidades, informar a terceros (como los padres u otras instituciones) sobre las actuaciones de los estudiantes, y brindar criterios para la asignación de recursos deseados (por ejemplo, becas, reconocimientos) (Spinath, 2012).

Una de las fuentes principales de información del logro académico son los juicios de los docentes, que suelen manifestar una correspondencia importante con el nivel de aprendizaje real de los estudiantes (Südkamp, Kaiser, & Möller, 2012). Otro aspecto relevante del logro académico es que suele estar concentrado en la evaluación de capacidades intelectuales en dominios disciplinares, particularmente en la lectoescritura, las matemáticas, las ciencias sociales y las ciencias naturales, que suelen ser áreas comunes en todos los modelos educativos alrededor del mundo (Byrnes, 2011). Además, es posible que los estudiantes muestren perfiles de logro académico consistentes a través del tiempo que tienden a correlacionar entre dominios disciplinares (Bergold, Wendt, Kasper & Steinmayr, 2017).

En segundo lugar, la escolaridad como institucionalidad contiene una serie de orientaciones acerca de la disposición personal de los estudiantes en actividades de aprendizaje. En este caso, el avance de los estudiantes en términos educativos implica un grado de acople y aceptación de las condiciones particulares en las que se debe desempeñar, un engranaje comportamental del estudiante con las demandas contextuales que es denominado ajuste escolar (Reich & Flanagan, 2010).

De esta forma, el rendimiento escolar en términos del ajuste resulta ser un indicador de la destreza de los estudiantes para integrarse al contexto educativo y las dinámicas sociales que se le plantean al mismo tiempo que legitima las regulaciones y los requerimientos que representan la institucionalidad escolar (Wentzel, 2003).

Las demandas de aprendizaje implican una inclinación favorable del estudiante hacia el ambiente de aula, lo que permite considerar que se adecua al ordenamiento escolar (Emilia, 2016). Sobre el particular, las comunidades escolares funcionan a partir de una serie de reglas que establecen lo que se piensa apropiado e inapropiado en las acciones de sus miembros; particularmente sobresalen las reglas estructurantes para participar en actividades de aprendizaje en cuanto que plantean a los estudiantes los lineamientos para considerar que sus acciones les integran positivamente en el trabajo de aula (Thornberg, 2008). En este punto, por ejemplo, se considera adecuado que el estudiante asista regularmente a su colegio, que cumpla con las tareas que se le proponen, que atienda a las indicaciones de sus profesores, mientras que se considera inadecuado todo lo opuesto.

De forma adicional, la instrucción requiere de un engranaje apropiado entre el estudiante y los demás actores educativos relevantes de manera que el comportamiento del

estudiante hacia sus pares y maestros, así como las relaciones que forma con estas personas, desempeña un papel importante en las consecuencias sociales, intelectuales y psicológicas del proceso de aprendizaje (Ladd, 2010). En sus actividades de estudio, es posible que los estudiantes manifiesten diferentes perfiles de interacción social (Ryan & Shim, 2008) que pueden incidir sobre su desarrollo; por ejemplo, las percepciones de los estudiantes de sus relaciones con agentes educativos relevantes, como los docentes, puede influir sobre su bienestar en general (Rhee, McQuillan & Atis, 2017).

De forma conjunta, las relaciones sociales de los estudiantes están vinculadas con su adherencia a los lineamientos comportamentales de la escolaridad, de manera que la calidad percibida de las relaciones con otros en la escuela puede manifestarse junto a su interés por participar de la vida académica (Rönkä, Sunnari, Rautio, Koiranen & Taanila, 2017). Esto es, las tendencias relacionales de los estudiantes en situaciones de aula se expresan asociadas a su compromiso con las demandas escolares (Shim, Cho & Wang, 2013).

En un sentido similar, la situación de enseñanza- aprendizaje resulta incompatible con el comportamiento disruptivo, de tal forma que este último representa una interferencia que genera, en los estudiantes con niveles relevantes de dificultades comportamentales, apreciaciones negativas de las actuaciones en el contexto escolar (Kuhn, Ebert, Gracey, Chapman & Epstein, 2015). A diferencia de los problemas de comportamiento (e. g. agresión, peleas, crimen, acoso), los comportamientos disruptivos (e.g. interrupciones en clase, orientación hacia actividades dispersantes) pueden considerarse manifestaciones leves y más comunes, aunque ambas posibilidades

representan expresiones inadecuadas que la escolarización busca disminuir (Wilson & Lipsey, 2007).

Al igual que con el esfuerzo en las actividades de aprendizaje, las inclinaciones sociales de los adolescentes están asociadas con la manifestación de comportamientos problemáticos y disruptivos (Dawes, 2017). Es decir, el ajuste escolar expresa conjuntamente perfiles de comportamiento de los estudiantes en términos de compromiso con las actividades escolares, calidad de las relaciones con los docentes y grado de propensión hacia tendencias disruptivas (Olivier, Archambault & Dupéré, 2018).

En términos del rendimiento, el logro académico se asocia recíprocamente con el ajuste escolar, de manera que ambos pueden variar longitudinalmente de forma interrelacionada (Caemmerer & Keith, 2015), hasta el punto de que suelen ser usados indistintamente para referirse al rendimiento en el contexto escolar (Wentzel, 2003). Por ejemplo, la infracción de regulaciones escolares, como la inasistencia injustificada a clases, tiende a ir acompañada de niveles negativos de logro académico (Oluremi, 2013), de la misma forma que el logro académico se beneficia del cumplimiento de demandas académicas, como la realización de tareas (Kalenkoski & Wulff, 2017). Así mismo, el ajuste social óptimo muestra asociaciones positivas con los niveles del logro académico (Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura, & Zimbardo, 2000). Desde este punto de vista, tanto el logro académico como el ajuste escolar pueden ser consideradas expresiones del rendimiento para su evaluación.

### **1.3.2 La escolaridad como desafío para los adolescentes.**

El rendimiento escolar se ve afectado en el paso a la educación secundaria, tanto en términos de los objetivos académicos como de los sociales (Shim & Finch, 2014), lo que hace que, para los adolescentes, el contexto escolar represente un reto intelectual y social en el transcurso de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El paso de la educación primaria a la secundaria representa un conjunto de cambios en el ambiente social, con mayores responsabilidades y mayor énfasis en el aprendizaje autorregulado en comparación con la escuela primaria (Hanewald, 2013), con excesos usuales en la carga de trabajo, aumentos en la cantidad de material para aprender y presiones sobre la necesidad de desempeñarse bien (Huan, See, Ang & Har, 2008).

Junto a esto, coincidente con la adolescencia, los estudiantes en la educación secundaria van viendo afectados sus niveles de rendimiento escolar, en cuanto que son proclives a experimentar dificultades en la eficacia para administrar la vida escolar y sus implicaciones (Cleary & Chen, 2009). Así, los adolescentes tienden a percibirse menos competentes para responder a las demandas académicas (Pesu, Aunola, Viljaranta & Hirvonen, 2018), con niveles de motivación en declive pronunciado (Corpus, McClintic-Gilbert & Hayenga, 2009), y un descenso en el interés hacia las actividades educativas (Dotterer, McHale, & Crouter, 2009). De forma asociada, las trayectorias de rendimiento en la adolescencia están signadas por la disminución injustificada en la asistencia a actividades académicas (Benner & Wang, 2014; Maynard et al., 2017), así como una caída global en el ajuste escolar (McGill, Hughes, Alicea, & Way, 2012).

Por otro lado, el grado de desarrollo intelectual en la adolescencia, en términos de conocimiento y habilidades para el procesamiento de información, suele verse incrementado en complejidad al ser comparado con edades previas (Wigfield, Byrnes & Eccles, 2006); sin embargo, el ajuste deficitario a las dinámicas propias de la escuela acompaña la erosión de los niveles de logro académico (Riglin, Frederickson, Shelton & Rice, 2013).

En la adolescencia, la posibilidad del fracaso emerge en el ámbito educativo de forma tangible (Kelley, 2008), y este panorama se hace riesgosamente cercano con la reprobación escolar (Needham, Crosnoe & Muller, 2004). Bajo estos términos, los adolescentes se encuentran ante un escenario desafiante por sus condiciones personales y por las demandas escolares que le son planteadas.

En resumen, junto con los aspectos propios del contexto escolar, como la naturaleza de las actividades propuestas por los docentes o la orientación del currículo, las condiciones asociadas al núcleo familiar, como la socialización parental, son parte de los factores identificados como contribuciones sociales al rendimiento escolar (Hattie, 2009). Al respecto, una perspectiva relacional del desarrollo sostiene que las tendencias comportamentales y sus resultados son formas de organización comprensibles en contextos transaccionales que integran los aspectos ambientales con los personales en condiciones catalizadoras (Overton & Moleenar, 2015).

Desde este punto de vista, es posible plantear que los padres influyen el rendimiento adolescente en términos del logro y del ajuste escolar de sus hijos (Ratelle, Duchesne & Guay, 2017), lo cual es claro en varias manifestaciones parentales específicas

(Morales & Aguirre, 2018; Trung & Ducreux, 2013). Además, dicho rendimiento puede verse simultáneamente relacionado con las estrategias de afrontamiento utilizadas por los estudiantes (Gonçalves et al., 2018; Amemiya & Wang, 2018).

De forma global, es posible que los adolescentes con mejores relaciones familiares utilicen un afrontamiento más activo, orientado a la solución del problema, ante dificultades en el hogar y la escuela, lo cual podría contribuir a un mejor ajuste escolar (Zimmer-Gembeck & Locke, 2007). Así mismo, los padres que interactúan positivamente con sus hijos podrían asociarse con adolescentes que manifiestan mejores capacidades de afrontamiento, así como óptimos niveles de logro académico y de ajuste escolar (Bonds-McClain, Wheeler, Wong, Mauricio & Gonzales, 2012).

Uno de los aspectos que desde las prácticas de crianza le pueden aportar al desarrollo de los hijos adolescentes y que no ha sido suficientemente explorado corresponde a las creencias parentales, las cuales pueden resultar clave para que los adolescentes afronten exitosamente situaciones adversas como el declive en los niveles de logro académico en entornos de riesgo (McGill et al. 2012). Así, por ejemplo, los padres con expectativas bajas y percepciones negativas sobre las capacidades de sus hijos podrían vincularse con déficits tanto en el logro como el ajuste escolar, más aún cuando los adolescentes tienden a manifestar estrategias de afrontamiento desadaptativas (Vas et al, 2015).

De esta forma, hay razones para plantear que en las prácticas de crianza tanto las creencias de los padres como las estrategias de afrontamiento que manifiestan los hijos en la adolescencia pueden contribuir a la explicación de los niveles de rendimiento escolar.

No obstante, la literatura en este campo es escasa, por cuanto la influencia de las creencias parentales sobre el afrontamiento adolescente carece de suficientes referentes empíricos, así como la alineación conceptual de las creencias parentales con el afrontamiento adolescente en una relación de influencia conjunta sobre el rendimiento escolar.

#### **1.4 Problema e Hipótesis**

El presente trabajo tiene el objetivo principal de responder a la pregunta: ¿Cuál es la relación de las creencias parentales implicadas en el desempeño educativo de los hijos con el afrontamiento académico y el rendimiento escolar de los adolescentes que cursan educación básica secundaria?

Si bien hay un volumen importante de estudios en el campo de las prácticas de crianza, las creencias parentales implicadas en ellas aún manifiestan aspectos por explorar. Sobre el particular, son diversas las relaciones propuestas entre las creencias parentales y las tendencias comportamentales de los hijos (Bornstein et al., 2018), a pesar de que algunas de ellas sólo han sido propuestas a nivel teórico o no cuentan con suficientes referentes empíricos (Schaffer, 2006). En este contexto, existe una bibliografía importante sobre el rol de las creencias en las prácticas de crianza con niños y niñas, un campo que aún sigue por explorar a medida que los hijos van transitando hacia la adolescencia (Laursen & Collins, 2004).

Teniendo en cuenta lo expuesto, las creencias parentales dentro de las prácticas de crianza pueden asociarse de varias maneras con comportamientos que manifiestan los hijos, como sus formas de afrontamiento (Bradley, 2007). En este sentido, un área de interés novedoso en los estudios con población adolescente corresponde al manejo de la

adversidad en la vida cotidiana y sus implicaciones desde una perspectiva del desarrollo (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2016b).

La adolescencia es un periodo de la vida signado por cambios importantes en diferentes esferas (Forbes & Dahl, 2010; Wigfield et al., 2006) que conllevan a encarar frecuentes eventos tensionantes y desafiantes. En esta vía, se ha sugerido teóricamente el rol de los padres en el afrontamiento de los hijos (Power, 2004), incluyendo los posibles mecanismos por los cuales la crianza orienta las estrategias para enfrentar situaciones difíciles (Kliewer et al., 1994). Sin embargo, los trabajos empíricos en este campo son escasos en condiciones cotidianas del desarrollo, de manera que el afrontamiento de los adolescentes en situaciones específicas todavía sigue siendo un área por explorar y más aún en relación con la influencia parental.

Adicionalmente, un contexto de desempeño adolescente trascendental es el educativo, cuya importancia revela consecuencias en un sentido social amplio (Lange & Topel, 2006; Lochner, 2011) pero también a nivel personal en términos del desarrollo (Meece & Schaeffer, 2010). Así, los estudiantes van desplazándose de la niñez a la adolescencia en el paso de la educación básica primaria a la secundaria, lo que coincide con una serie de situaciones que ponen el rendimiento escolar en riesgo, lo que hace que los adolescentes vean afectados sus niveles de rendimiento en la educación secundaria, al experimentar dificultades para administrar de forma efectiva la vida escolar y sus implicaciones (Cleary & Chen, 2009).

Lo anterior significa que los adolescentes deben manejar su cotidianidad educativa lidiando con las posibilidades del éxito y del fracaso, tanto en el logro académico como en el ajuste escolar. En este ámbito emerge el afrontamiento académico

como conjunto de estrategias adaptativas o desadaptativas que expresan los estudiantes para manejar las demandas del contexto educativo (Skinner et al., 2013), un área de reciente avance con estudiantes en la adolescencia temprana que ofrece una oportunidad para documentar el desarrollo adolescente en situaciones cotidianas.

Considerando lo anterior, es razonable plantear que las creencias parentales dentro de las prácticas de crianza tienen relación con las tendencias comportamentales de los hijos como el afrontamiento, y que dicha relación manifiesta consecuencias para los resultados escolares que consiguen los estudiantes en la adolescencia. Sin embargo, existe un vacío de conocimiento en cuanto a la contribución de las creencias parentales implicadas en las prácticas de crianza sobre el rendimiento escolar teniendo en cuenta las estrategias de afrontamiento que despliegan los adolescentes. En estos términos, la consideración del aporte parental asociado a las estrategias de afrontamiento de los adolescentes amplía el panorama de análisis sobre los factores y mecanismos que explican los indicadores de rendimiento escolar observados, especialmente en un periodo crítico del desarrollo.

Junto a lo planteado, es necesario tener en cuenta que tanto las creencias parentales como el comportamiento adolescente responden a dominios con varios niveles de generalidad, por lo cual se hace necesario focalizar un contexto de referencia que permita rastrear la naturaleza de los vínculos a estudiar. Por esto, en el presente estudio se propone enfocar el dominio académico, por su importancia tanto para los adolescentes como para sus familias.

Según lo señalado, en el presente estudio se pretende evaluar la relación entre las creencias parentales implicadas en el desempeño educativo de los hijos con el

afrontamiento académico y el rendimiento escolar de los adolescentes, con las hipótesis representadas en la Figura 5, y detalladas a continuación.

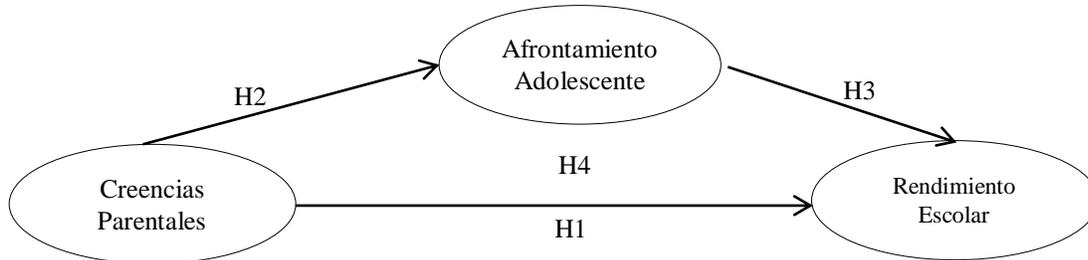


Figura 5. Esquema de las relaciones posibles entre las variables.

H1: Existe una relación entre las creencias parentales implicadas en el desempeño educativo de los hijos y el rendimiento escolar de los adolescentes.

H0: No existe una relación entre las creencias parentales implicadas en el desempeño educativo de los hijos y el rendimiento escolar de los adolescentes.

H2: Existe una relación entre las creencias parentales implicadas en el desempeño educativo de los hijos y el afrontamiento académico de los adolescentes.

H0: No existe una relación entre las creencias parentales implicadas en el desempeño educativo de los hijos y el afrontamiento académico de los adolescentes.

H3: Existe una relación entre el afrontamiento académico de los adolescentes y su rendimiento escolar.

H0: No existe una relación entre el afrontamiento académico de los adolescentes y su rendimiento escolar.

H4: Existe una relación entre las creencias parentales implicadas en el desempeño educativo de los hijos y el rendimiento escolar en la cual interviene el afrontamiento académico de los adolescentes.

H0: No existe una relación entre las creencias parentales implicadas en el desempeño educativo de los hijos y el rendimiento escolar en la cual interviene el afrontamiento académico de los adolescentes.

## 2. Método

### 2.1 Diseño

El estudio propuesto en el presente trabajo es de tipo transversal con recolección de datos utilizando cuestionarios, y la relación entre las variables es analizada empleando el modelo de ecuaciones estructurales que permite establecer la contribución directa e indirecta de las variables predictoras al explicar la manifestación de la variable criterio.

Los modelos de ecuaciones estructurales, en tanto estrategias estadísticas multivariantes, pueden pensarse “como varios modelos de análisis factorial que permiten (evaluar) efectos directos e indirectos entre los factores” (Ruiz, Pardo & San Martín, 2010; p.34), que, sin alcanzar el nivel de explicación causal propio de la experimentación, facilita una estimación de la probabilidad en la expresión de la variable criterio en consonancia con los antecedentes conceptuales del estudio (Kline, 2011). Al respecto, el modelo de ecuaciones estructurales, a diferencias de otras técnicas, permite evaluar varias relaciones simultáneas de influencia entre las variables estudiadas (Closas, Arriola, Kuc, Amarilla & Jovanovich, 2013).

Otra ventaja del modelo de ecuaciones estructurales es la posibilidad de evaluar relaciones entre variables no observables o latentes, de forma que se tienen en cuenta múltiples medidas que representan el constructo, incluyendo además en el modelamiento la estimación del error (Cupani, 2012).

## 2.2 Muestra

La muestra fue aleatoria y estratificada, compuesta por padres y sus hijos adolescentes tempranos. La adolescencia suele estar segmentada en temprana, media y tardía, de manera que los adolescentes tempranos se ubican entre los 10 y los 14 años (Blum, Astone, Decker & Mouli, 2014), un periodo de la vida caracterizado por el paso de la infancia a la adolescencia, algo que se hace evidente a través de varios cambios físicos, psicológicos y sociales (Newman & Newman, 2011).

La población de referencia habita la provincia Sabana Centro (Cundinamarca, Colombia), la cual está ubicada en la parte norte de la zona circunvecina de Bogotá, la capital de Colombia, integrando un circuito dinámico de expansión urbanística y económica (Montoya, 2018; Observatorio Sabana Centro, *Cómo Vamos*, 2016). Al igual que en otras zonas de carácter metropolitano en Latinoamérica, en la población de referencia se vienen experimentando flujos demográficos constantes (Cámara de Comercio de Bogotá, 2010; Rodríguez, 2017; Ruiz, 2008), con un marcado incremento poblacional (DANE, 2018), en el que se integra lo rural con lo urbano en el crecimiento rápido y expansivo del segundo (Montoya, 2007).

La provincia de Sabana Centro en el departamento de Cundinamarca (Colombia) aglomera, junto a la capital Bogotá, aproximadamente el 22% de la población total del país (Universidad de la Sabana, 2015) y está compuesta por once municipios: Cajicá, Chía, Cogua, Cota, Gachancipá, Nemocón, Sopó, Tabio, Tenjo, Tocancipá, y Zipaquirá (Asamblea de Cundinamarca, 1990). El sistema educativo local está regulado por el Ministerio de Educación Nacional, a través de tres secretarías de educación locales con autonomía territorial: Cundinamarca, Chía y Zipaquirá. Los estudiantes que hacen parte

del sistema formal se encuentran matriculados en colegios de carácter público o privado. Adicionalmente, esta zona del país se caracteriza por manifestar altos niveles de cobertura educativa (Gobernación de Cundinamarca, 2016), con indicadores sobresalientes de calidad en el contexto nacional (Martínez & Turriago, 2015).

Para seleccionar a los participantes en el presente estudio, se atendió a los criterios de inclusión y exclusión sintetizados en la Tabla 2. En este contexto, los grados séptimo y octavo se eligen por considerarse que los estudiantes ya habrán superado un tiempo prudencial de adaptación a las dinámicas de la educación secundaria (que en Colombia inicia en el grado sexto), lo que minimiza el efecto de variables como la transición de la educación primaria a la secundaria.

Tabla 2

*Criterios de inclusión y exclusión*

Criterios de Inclusión		Criterios de Exclusión	
1	Estudiantes en colegios con modalidad educativa presencial, con registro de educación formal, y con registro de aprobación expedido por la correspondiente Secretaría de Educación.	1	Estudiantes de colegios que trabajen bajo modelos educativos flexibles.
2	Adolescentes en grado séptimo y octavo de educación básica secundaria que habitan con sus padres.	2	Modelos de educación no formal, semipresencial o no presencial, como institutos de validación, educación en casa (homeschool) y educación virtual (cibercolegios).
3	Adolescentes entre 10 y 14 años.	3	Estudiantes menores de 10 años y mayores de 14.
		4	Estudiantes reportados con diagnóstico de discapacidad o necesidades educativas especiales.

Teniendo en cuenta lo anterior, se tomó la base de datos de colegios establecidos en la provincia de Sabana Centro (Ministerio de Educación Nacional, 2018e),

encontrándose que en la región de referencia había 166 colegios registrados formalmente (55 públicos, 111 privados), con 10429 estudiantes matriculados en los grados séptimo y octavo.

Con estos datos, se desarrolló un muestreo aleatorio estratificado con la ecuación **¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.** (Scheaffer, Mendenhall & Ott, 2007):

$$n = Npq / [(N - 1) * D] + pq \quad (1)$$

En donde:

n = Tamaño de la muestra

N = Tamaño de la población

p = Probabilidad de ocurrencia del evento.

q = Probabilidad de no ocurrencia del evento.

D = Intervalo de confianza al cuadrado dividido entre cuatro.

Con un intervalo de confianza del 95%, la fórmula arrojó un n = 391, de los cuales, teniendo en cuenta la distribución por estratos, se esperaba contar con al menos 226 participantes de colegios públicos y 165 de privados. Considerando que no se logró acceder a un listado de los estudiantes matriculados, se procedió a enviar una carta de invitación a participar en el estudio por correo electrónico a los 166 colegios de educación formal de la zona, pudiéndose establecer contacto telefónico con 82, de los cuales, en una visita presencial, 32 aceptaron adelantar los procedimientos para la recolección de datos; en este punto, 2 colegios no accedieron finalmente a la aplicación de instrumentos, por lo que esta se desarrolló en 30 colegios. De estos últimos, 27 colegios facilitaron los datos completos que se solicitaron para adelantar el análisis. Así, se obtuvieron datos de 2345

adolescentes con sus padres; sin embargo, la muestra se vio reducida a 1041 casos al filtrar la base de datos como se detalla en la Figura 6.

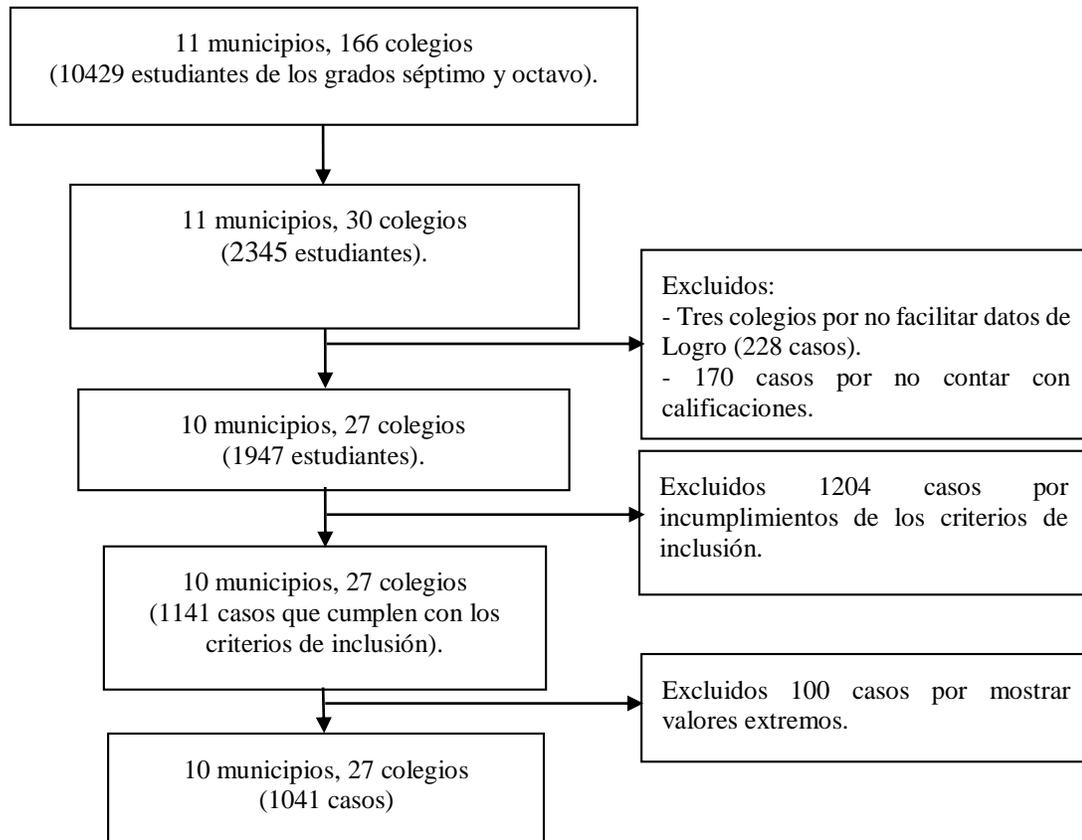


Figura 6. Diagrama de flujo del proceso de selección de la muestra.

Sobre los casos excluidos por mostrar valores extremos, es posible que el modelo de relaciones propuesto en este trabajo no logre explicar apropiadamente su comportamiento, de manera que no serán tenidos en cuenta para el análisis final. Cabe mencionar que dichos casos estuvieron distribuidos de forma homogénea entre los diferentes cursos, instituciones educativas y ciudades de origen, de manera que no se pudo comprobar un patrón de concentración evidente.

### 2.3 Variables

- Creencias parentales: Componente de las prácticas de crianza referido a las estimaciones de los padres sobre objetos, atributos o eventos cuando interactúan con sus hijos en el proceso de crianza, las cuales pueden estar referidas a aspectos generales de la realidad humana o a aspectos específicos del desempeño de los padres y de sus hijos. En este estudio se evalúan las creencias parentales acerca del fracaso como oportunidad, acerca de las habilidades académicas percibidas en los hijos (percepciones académicas), acerca de las posibilidades de los hijos en su futuro educativo (expectativas educativas), y acerca del desempeño como padres en temas escolares de sus hijos (autoeficacia percibida).
  
- Estrategias de afrontamiento académico: Manifestaciones comportamentales de los adolescentes para manejarse frente a situaciones tensionantes en el contexto escolar, las cuales pueden ser de tipo adaptativo o desadaptativo.
  
- Rendimiento escolar: Valoraciones del trabajo de los adolescentes durante el proceso escolar de enseñanza-aprendizaje, que puede expresarse en términos del logro académico y del ajuste escolar. El logro corresponde con las calificaciones que asignan los docentes en las áreas académicas y el ajuste con la percepción de adherencia a las normas de convivencia escolar.

## 2.4 Instrumentos

### 2.4.1 Cuestionario de creencias parentales en las prácticas de crianza.

Las madres y los padres reportaron sus creencias a través de un cuestionario compuesto por cuatro escalas, las cuales corresponden con instrumentos de diferentes fuentes. Estas escalas fueron adaptadas para el presente estudio, por lo que a continuación se reporta dicho proceso con indicadores de validez y confiabilidad.

*Creencias acerca del Fracaso.* Esta escala cuenta con seis preguntas desarrolladas por Haimovitz y Dweck (2016), en donde se busca establecer el grado en el que los padres consideran que el fracaso puede ser una experiencia positiva para el aprendizaje y el mejoramiento. Para esto, se pidió a los padres que asignaran una valoración a cada ítem, escogiendo entre seis opciones de respuesta en una escala tipo Likert desde “Muy de acuerdo” hasta “Muy en desacuerdo” y la mitad de los ítems se calificaron de forma invertida (Anexo A). La calificación se hizo de manera que valores más altos reflejaran un mayor optimismo de los padres frente al fracaso.

Como la escala se encontraba originalmente en inglés, se solicitó a dos expertas en el dominio del inglés y del español hablado en Colombia que los tradujeran y luego se repitió el proceso inverso con otras dos expertas. Después de esto, se aplicó la prueba a un grupo piloto de 53 madres con hijos adolescentes, obteniéndose un alfa de Cronbach de .70, en donde se permitió a las participantes hacer anotaciones sobre la claridad de los ítems, sin recibirse ninguna.

*Percepciones de las habilidades académicas de los hijos.* Esta escala estuvo compuesta por siete ítems en los que se planteaba a los padres cuál creían que sería el

máximo nivel que lograría su hijo si presentará una prueba en diferentes áreas disciplinares abordadas en el contexto educativo, pudiendo evaluar cada opción en una escala tipo Likert con las siguientes opciones: bajo, básico, alto, superior (Anexo B). Esta escala es compatible con la escala nacional de equivalencias en los sistemas escolares de evaluación en Colombia (Ministerio de Educación Nacional, 2009), lo que buscaba facilitar la comprensión de las opciones de respuesta a los padres y las madres participantes. En esta escala, mayores puntuaciones reflejan altas percepciones parentales sobre las capacidades académicas de los hijos. En el pilotaje desarrollado con 96 madres, la escala de percepciones parentales académicas arrojó un alfa de Cronbach de .74

Como cada ítem de la escala de percepción parental de las habilidades académicas de los hijos se refiere a una destreza disciplinar particular, con los datos del estudio final se correlacionó cada ítem de esta escala con las calificaciones de las áreas escolares correspondientes para el periodo académico previo a la aplicación, lo que permitiría garantizar que la respuesta a cada ítem no fuera sólo un reporte de las calificaciones de los estudiantes.

De acuerdo con la Tabla 3, las correlaciones de Pearson directas entre el ítem específico que evalúa cada habilidad y la calificación previa en el área relacionada rondan valores pequeños significativos, entre .14 y .34 (todos con  $p < .01$ ), lo que insinúa que, aunque hay relación, no son simples reportes de las calificaciones previas.

Tabla 3

*Correlaciones entre las calificaciones previas de los adolescentes y las percepciones académicas de los padres*

	Lenguaje	Matemáticas	Sociales	Ciencias	Artes	Deportes	Tecnología
Item1	<b>.16**</b>	.15**	.20**	.19**	.05	.10**	.13**
Item2	.16**	<b>.34**</b>	.24**	.24**	.05	.09**	.17**
Item3	.20**	.09**	<b>.34**</b>	.18**	.12**	.10**	.21**
Item4	.15**	.11**	.22**	<b>.26**</b>	.09**	.12**	.21**
Item5	.01	-.01	.06	.01	<b>.15**</b>	.09**	.05
Item6	.00	-.08**	.01	-.03	.01	<b>.20**</b>	.01
Item7	.03	.04	.09**	.02	.06*	.07*	<b>.19**</b>

Nota: En negrilla las relaciones directas calificación-ítem.

\*\* . La correlación es significativa en el nivel .01 (bilateral).

\* . La correlación es significativa en el nivel .05 (bilateral).

En este caso, la correlación es comprensible teóricamente en la medida en que los reportes de calificaciones ayudan a los padres a hacerse una idea del desempeño de sus hijos. Así mismo se observa que los reportes parentales se relacionan con las calificaciones en varias áreas disciplinares, no sólo con una.

**Expectativas parentales.** La escala de expectativas parentales educativas estuvo compuesta por once ítems en los que se buscaba que los padres evaluaran el máximo nivel educativo que lograrían sus hijos adolescentes en el futuro. Cada opción se evaluaba en una escala tipo Likert de cuatro opciones desde “Totalmente en desacuerdo” hasta “Totalmente de acuerdo”, con tres ítems calificados de forma invertida, de formar que mayores puntuaciones expresan expectativas altas (Anexo C).

Para la formulación de estas dos escalas, se seleccionaron ítems evaluados en trabajos similares previos (Seginer, 1983; Yamamoto & Holloway, 2010) y se invitó a un panel de expertos con experiencia investigativa relacionada para que evaluarán la pertinencia de los ítems en relación con los constructos evaluados, enviándoseles un

formato para evaluar la suficiencia, la coherencia, la relevancia y la claridad de 12 ítems utilizando el esquema propuesto por Escobar y Cuervo (2008). Los formatos diligenciados recibidos arrojaron un índice de concordancia con W de Kendall de .194 no significativo ( $p=.072$ ). Luego de esto, se tuvieron en cuenta las observaciones de los jueces para generar una nueva versión que fue enviada a los mismos expertos para recibir una nueva evaluación. Tras el ajuste, se obtuvo un valor de .917 ( $p=.012$ ) con la prueba de concordancia W de Kendall, lo que sugiere un nivel aceptable de validez de contenido.

Tras lo anterior, se desarrolló un pilotaje con 95 madres de adolescentes, en donde la escala de expectativas obtuvo un alfa de Cronbach de .76.

***Autoeficacia parental.*** La escala de autoeficacia parental en actividades relacionadas con el contexto escolar contó con siete preguntas y fue tomada del Índice de Autoeficacia Parental en Tareas de Crianza (SEPTI) desarrollado originalmente por Coleman y Karraker (2000), del cual se registra su uso con padres de hijos en diferentes edades (Wittkowski et al., 2017). Esta escala busca establecer el grado en el que los padres se consideran competentes para acompañar a sus hijos en situaciones propias de la escolaridad. Cada ítem debía ser evaluado con un valor entre seis opciones de respuesta en una escala tipo Likert desde “Totalmente de acuerdo” hasta “Totalmente en desacuerdo”, con dos de los ítems calificados de forma invertida (Anexo D), de forma que mayores puntuaciones reflejan percepciones de alta autoeficacia parental.

Como la escala se encontraba originalmente en inglés, se solicitó a dos expertas en el manejo del inglés y del español hablado en Colombia que los tradujeran y luego se repitió el proceso inverso con otras dos expertas. Después de esto, se aplicó la prueba a un

grupo piloto de 95 madres con hijos adolescentes, obteniéndose un alfa de Cronbach de .74. en donde se permitió a las participantes hacer anotaciones sobre la claridad de los ítems, sin recibirse ninguna.

Luego de la aplicación, se estandarizaron las puntuaciones obtenidas y se desarrolló un Análisis de Componentes Principales para validar que las escalas agruparan apropiadamente los ítems, teniendo en cuenta los valores de adecuación resumidos en la Tabla 4.

Tabla 4

*Ajuste de los ítems estandarizados de Creencias Maternales sobre el Fracaso y Autoeficacia para un Análisis de Componentes Principales*

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		.749
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	2620.768
	gl	78
	Sig.	.000

En este proceso se obtienen tres componentes, como muestra la Tabla 5, en donde el primer componente reúne apropiadamente cinco de los ítems correspondientes a la escala de creencias acerca del fracaso y el segundo componente recoge cinco de los ítems correspondientes a la escala de autoeficacia parental percibida, lo que indica que deben ser descartados un ítem de la primera escala y dos de la segunda.

Tabla 5

*Matriz de componentes principales para los ítems de Creencias Maternales sobre el Fracaso y Autoeficacia*

	Componente		
	1	2	3
Puntuación Z: Item1_CreenciasFracaso	<b>.574</b>	-.376	-.342
Puntuación Z: Item2_Creencias Fracaso	<b>.550</b>	-.374	-.474
Puntuación Z: Item3_Creencias Fracaso	<b>.544</b>	-.305	-.462
Puntuación Z: Item4_Creencias Fracaso	.406	-.213	.601
Puntuación Z: Item5_Creencias Fracaso	<b>.580</b>	-.355	.384
Puntuación Z: Item6_Creencias Fracaso	<b>.593</b>	-.440	.158
Puntuación Z: Item1_ Autoeficacia Parental	.298	<b>.616</b>	-.135
Puntuación Z: Item2_ Autoeficacia Parental	.229	<b>.595</b>	-.205
Puntuación Z: Item3_ Autoeficacia Parental	.416	<b>.626</b>	-.035
Puntuación Z: Item4_ Autoeficacia Parental	.369	.163	.389
Puntuación Z: Item5_ Autoeficacia Parental	.371	<b>.548</b>	.001
Puntuación Z: Item6_ Autoeficacia Parental	.416	.281	.331
Puntuación Z: Item7_ Autoeficacia Parental	.371	<b>.488</b>	-.087

La necesidad de prescindir de ítems se confirma al evaluar la confiabilidad en la muestra final de las escalas, pues los ítems descartados comprometían los valores del alfa. Esta tendencia se replica en las escalas aplicadas a los padres, tomándose en dicho caso las mismas decisiones de descarte.

Como se resume en la Tabla 6, los ítems finalmente seleccionados mostraron los mejores indicadores posibles de confiabilidad en términos del alfa de Cronbach, según se calculó para cada escala. Al respecto, en el caso de las percepciones académicas, el ítem 6 es retirado pues su eliminación facilita obtener un mejor valor del alfa.

Tabla 6

*Confiabilidad de las escalas de creencias parentales*

<b>Instrumento</b>	<b>Alfa de Cronbach</b>	<b>Alfa de Cronbach basado en elementos estandarizados</b>	<b>No de ítems</b>
Creencias sobre el fracaso	.732	.736	5
Percepciones parentales	.707	.709	6
Expectativas	.779	.797	11
Autoeficacia	.711	.717	5

**2.4.2 Cuestionario de estrategias de afrontamiento académico.**

Los adolescentes reportaron la frecuencia de uso de once estrategias de afrontamiento académico utilizando las escalas propuestas por Skinner et al. (2013), las cuales han sido validas en estudios internacionales previos con población adolescente (Gonçalves et al., 2018). De acuerdo con la propuesta original, las estrategias de afrontamiento son clasificadas en dos grupos: adaptativas y desadaptativas.

Siguiendo la descripción de estrategias de afrontamiento académico indicadas en el capítulo 2, las estrategias adaptativas evaluadas fueron: Planeación estratégica, Búsqueda de ayuda, Búsqueda de confort, Autoincentivo y Compromiso; mientras que las estrategias desadaptativas evaluadas fueron: Confusión, Escape, Encubrimiento, Autocompasión, Proyección, Pensamiento rumiante. Cada una de estas escalas fue evaluada con cinco ítems.

En el encabezado del cuestionario se planteaba la frase “*Cuando respondo mal en un examen muy importante, normalmente...*” y cada ítem debía ser evaluado en una escala tipo Likert de cuatro opciones, desde 1 (“*Nunca*”) hasta 4 (“*Siempre*”) (Anexo E). Para obtener un puntaje total por cada estrategia se sumaron los puntajes de los ítems incluidos

en ella. Los ítems fueron aleatorizados para incluirse en la versión aplicada del instrumento.

Como la escala se encontraba originalmente en inglés, se solicitó a dos expertas en el manejo del inglés y del español hablado en Colombia que los tradujeran y luego se repitió el proceso inverso con otras dos expertas. Después de esto, se aplicó la prueba a un grupo piloto de 37 adolescentes, obteniéndose un alfa de Cronbach de .79 para afrontamiento adaptativo y de .84 para afrontamiento desadaptativo; en este pilotaje hubo observaciones sobre la claridad de tres ítems de afrontamiento adaptativo, los cuales fueron ajustados conservando la orientación teórica original. Estos ajustes fueron revisados por dos docentes de educación básica secundaria quienes ayudaron a garantizar la comprensión de las pruebas.

Con los datos de los cuestionarios totalmente diligenciados en el estudio final ( $n=1602$ ), se desarrolló un análisis factorial confirmatorio con los ítems y escalas que evalúan el afrontamiento académico en la adolescencia según la propuesta original, obteniéndose los resultados que muestra en el Anexo I (ver Anexos). Teniendo en cuenta los indicadores de ajuste para el afrontamiento adaptativo ( $CMIN/DF=3.867$ ;  $GFI=.948$ ;  $RMSEA=.042$ ;  $SRMR=.035$ ) y para el desadaptativo ( $CMIN/DF=3.07$ ;  $GFI=.95$ ;  $RMSEA=.036$ ;  $SRMR=.052$ ) es posible afirmar que se cuenta con modelos adecuados que sugieren validez para las escalas de afrontamiento académico.

Con la información anterior, se procede a calcular el alfa de Cronbach para las estrategias de afrontamiento, mostrando valores de .88 para el afrontamiento adaptativo y .87 para el desadaptativo, con fluctuaciones entre .608 y .843 para cada sub-escala, como lo recoge la Tabla 7.

Tabla 7

*Confiabilidad final de las escalas de afrontamiento académico*

<b>Instrumento</b>	<b>Alfa de Cronbach</b>	<b>Alfa de Cronbach basado en elementos estandarizados</b>	<b>No de ítems</b>
Afrontamiento Adaptativo	.881	.882	25
Planeación Estratégica	.693	.694	5
Búsqueda de Ayuda	.708	.705	5
Búsqueda de Comodidad	.843	.842	5
Autoincentivo	.608	.609	5
Compromiso	.717	.722	5
Afrontamiento Desadaptativo	.874	.872	29
Confusión	.679	.679	5
Encubrimiento	.723	.727	5
Autocompasión	.789	.789	5
Proyección	.688	.701	5
Pensamiento Rumiante	.817	.817	5
Escape	.618	.627	4

Teniendo en cuenta que la sub-escala de Escape mostraba un alfa de .571 al evaluarlo con los cinco ítems originales, se retiró el ítem 4, que mostraba la carga factorial más baja en el AFC (Anexo I), lo que afectaba la confiabilidad de la sub-escala al calcularla. Con este ajuste, la escala mostró un alfa de Cronbach de .618 y fue incluida en el análisis. Al respecto, esta fue la única sub-escala que mostró la opción de mejora en el alfa con el retiro de ítems. La eliminación de dicho ítem no alteró las medidas de ajuste del modelo correspondiente en el AFC.

### **2.4.3 Rendimiento escolar.**

*Logro Académico.* A los colegios participantes en el estudio se les solicitó que facilitaran las calificaciones de los estudiantes en el periodo académico previo a la aplicación y al finalizar el periodo académico en el que se aplicaron los instrumentos. Se buscó obtener calificaciones de las áreas de Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Educación Física, Artes y Tecnología (áreas básicas contempladas por

las normas colombianas); sin embargo, las áreas de Educación Física, Artes y Tecnología no se incluyeron en el análisis final puesto que varios colegios manifestaron las siguientes particularidades en su manejo:

- Las áreas están integradas con otras para la generación de informes, por lo cual no tienen una calificación definitiva independiente.
- Las áreas son opcionales en el colegio, de manera que no todos los estudiantes tienen calificaciones en estas áreas.

Adicionalmente, cada colegio maneja una escala de calificación diferente en Colombia, por lo cual se tuvo que realizar una conversión para estandarizar los valores, así:

- Se pidió a los docentes informar cuál era la calificación mínima aprobatoria de acuerdo con los parámetros del colegio.
- Se hizo una equivalencia en la cual la nota mínima aprobatoria sería igual a dos (2.00).
- Se aplicó una regla de tres, en la que cada valor se multiplicaba por dos y se dividía entre la nota mínima aprobatoria de acuerdo con cada colegio.

Dos de los colegios manejaban valoraciones con letras; en estos casos, se solicitó apoyo a los mismos para convertir las letras en números, según el manejo particular que daban al tema. Con estos datos, se aplicó la misma regla de tres aplicada a los demás colegios, en donde 2.00 era tomado como equivalente de la nota mínima aprobatoria.

***Ajuste escolar.*** Los adolescentes evaluaron su ajuste escolar utilizando la escala de inadaptabilidad escolar del *Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil*,

TAMAI (Hernández, 2015), que incluye cuestionarios de Aversión a la instrucción (aplicación e interés hacia el aprendizaje, descontento con los profesores), e Indisciplina (disrupción en la clase), los cuales fueron tomados de forma positiva, de manera que puntuaciones altas reflejan una mayor percepción de ajuste.

La escala tiene 30 preguntas donde cada ítem es evaluado con las opciones “Sí” y “No”, las cuales son equivalentes a los valores de 1 y 2, y las puntuaciones se totalizaron sumando (Anexo G). Diez ítems fueron calificados de forma invertida. El TAMAI en el nivel II ha sido validado en Colombia con adolescentes tempranos (Hernández, 2015); adicionalmente, en el pilotaje de este estudio con 141 adolescentes se obtuvo un alfa de .830, mientras que en la base final el alfa fue de .852.

#### **2.4.4 Encuesta sociodemográfica.**

Al final del cuestionario de creencias parentales, los padres diligenciaron una encuesta en la que aportaron datos acerca de su situación sociodemográfica, incluyendo edad, nivel educativo, estatus laboral, nivel de ingresos y sitio de residencia familiar. También se verificó con los padres si los adolescentes tenían diagnóstico de discapacidad, si habitaban con sus padres, y la edad (Anexo H).

### **2.5 Procedimiento**

En primer lugar, se solicitó al Ministerio de Educación Nacional de Colombia el acceso a los datos de contacto y de matrícula de las instituciones educativas domiciliadas en la Sabana Centro de Cundinamarca (Colombia), para enviar invitación y síntesis del proyecto a los directivos de los colegios que cumplían con los criterios de inclusión.

En segundo lugar, se orientó a un docente de enlace que participó enviando los consentimientos informados a los padres (Anexo H) y aplicando los instrumentos; se brindaron lineamientos que establecían la importancia de leer en voz alta las instrucciones a los estudiantes y verificar la comprensión de los instrumentos sin intervenir en la evaluación de las opciones de respuesta. En el caso de los padres, sus hijos llevaron a casa y devolvieron los cuestionarios diligenciados, mientras que en el caso de los adolescentes los instrumentos se diligenciaron en el colegio durante la jornada escolar. En veinte colegios se acompañó la aplicación de los instrumentos a los adolescentes por petición de los directivos en los centros educativos.

Finalmente, se estableció el acuerdo de devolver la información del colegio analizada al finalizar el estudio y compartir los resultados finales generales del mismo, como contraprestación por el apoyo brindado. A los padres se les garantizó la posibilidad de conocer sus resultados y el anonimato durante el procesamiento de datos. La recolección final de los cuestionarios se hizo visitando cada uno de los establecimientos educativos.

### **2.5.1 Valores perdidos.**

Con la base depurada en cuanto a criterios de inclusión y exclusión, se eliminaron los casos con formularios de padres o de adolescentes sin una escala evaluada o con menos del 75% de los ítems respondidos en una escala. Luego se procede a analizar los patrones de respuestas ausentes, encontrándose los valores señalados en la Tabla 8.

Tabla 8

*Resumen de valores perdidos por cada escala evaluada*

Variable	Porcentaje de valores perdidos	Número de casos
Creencias sobre el Fracaso	4.03%	46
Percepción de los Hijos	2.10%	24
Expectativas Educativas	5.52%	63
Autoeficacia Parental	1.66%	19
Planeación Estratégica	1.57%	13
Búsqueda de Ayuda	1.57%	13
Búsqueda de Comodidad	2.65%	22
Autoincentivo	1.69%	14
Compromiso	1.69%	14
Confusión.	1.33%	11
Escape.	3.01%	25
Encubrimiento.	1.93%	16
Autocompasión.	2.17%	18
Proyección.	.84%	7
Pensamiento rumiante	1.57%	13

En estos casos se suele recomendar excluir el menor número de casos para reducir la introducción de un sesgo adicional en la muestra (Medina & Galván, 2007), de la misma forma que también es recomendado no superar valores de imputación del 10% (Hair, Black, Babin & Anderson, 2014). De acuerdo con esto, se tomaron los patrones de valores ausentes y se procedió a desarrollar un proceso de imputación por escala utilizando las medias de cada caso; como se observa en la Tabla 8, el nivel de imputación en cada escala fue inferior al 6%.

### 2.5.2 Estrategias de análisis.

Como se ha descrito en la sección Instrumentos, para garantizar la confiabilidad y validez se desarrollaron correlaciones, análisis de componentes principales, análisis factoriales confirmatorios y se estimaron los valores del alfa de Cronbach para cada escala y sub-escala con los datos de la muestra final. Para detectar casos con valores extremos (*outliers*), se calculó el cuadrado de la distancia de Mahalanobis y se descartaron aquellos cuyo valor de distancia con respecto al centroide superaba una probabilidad igual a .001 (Tabachnick & Fidell, 2013); luego de lo anterior, se desarrollaron análisis preliminares para evaluar la relación entre las variables y el supuesto de no colinealidad.

Se utilizó el paquete estadístico SPSS v.23 (IBM, 2015a) para el análisis exploratorio de datos, el análisis de componentes principales, el cálculo de correlaciones y las comparaciones con análisis de varianza (ANOVA). El cálculo de la distancia de Mahalanobis, los análisis factoriales confirmatorios de los instrumentos y la construcción de los modelos de medida y estructural se hicieron con el programa Amos v.23 (IBM, 2015b).

En los parámetros de referencia para evaluar los modelos de ecuaciones estructurales se buscaron valores mínimos de chi cuadrado (CMIN), una relación del chi cuadrado sobre los grados de libertad (CMIN/DF) inferior a 8, valores del error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) y de la raíz cuadrada media residual estandarizada (SRMR) inferiores a .008, índices de bondad de ajuste (GFI), Tucker-Lewis (TLI), ajuste comparativo (CFI) y ajuste normado (NFI) mayores a .90, valores mínimos en el criterio de información de Akaike (AIC) y valores críticos de Hoelter superiores a 200 (Hooper, Coughlan & Mullen, 2008; Ullman, 2014).

## 2.6 Consideraciones éticas.

En el presente estudio se tuvieron en cuenta las recomendaciones del sistema de investigación de la Universidad Nacional de Colombia para el despliegue de buenas prácticas investigativas (Universidad Nacional de Colombia, 2019), así como los lineamientos brindados por la American Psychological Association (2010) para la investigación con participantes humanos, especialmente en los siguientes aspectos:

- Para la autorización institucional, proveer información precisa acerca de la propuesta de investigación.
- Evitar consignas engañosas con los participantes.
- No presentar como propios apartes del trabajo o datos ajenos.
- Abstenerse de divulgar información individual sensible de los participantes que pueda ocasionar malestar en ellos.

De la misma forma, los procedimientos desarrollados se ciñeron a las orientaciones normativas planteadas en la ley 1090 de 2006 (Congreso de la República, 2006) acerca del “Código Deontológico y Bioético para el Ejercicio de la Profesión de Psicología”, cuyo capítulo VII se refiere a “La Investigación Científica, La Propiedad Intelectual y las Publicaciones”, considerándose:

- Asumir durante el estudio los principios de respeto y dignidad, salvaguardando el bienestar y derechos de los participantes.
- Cuidado en la presentación de inferencias basadas en la aplicación de pruebas.
- Manejo del consentimiento informado de los participantes (Anexo H).

- Abstención de aceptar presiones o condiciones que limiten la objetividad del criterio propio u obedezcan a intereses que ocasionen distorsiones o que pretendan dar uso indebido a los hallazgos.

### **3. Resultados**

En el presente capítulo se exponen los hallazgos del trabajo desarrollado, iniciando con una presentación de las características de los participantes incluidos en la muestra, siguiendo con los estadísticos descriptivos, el análisis preliminar de las relaciones entre las variables, y la evaluación de variaciones en las puntuaciones relacionadas con el sexo de los participantes, para finalizar con la presentación de los modelos de ecuaciones estructurales.

#### **3.1 Participantes**

De acuerdo con la Tabla 9, la muestra finalmente seleccionada tuvo una mayor participación de las madres (65.80%), a pesar de lo cual hubo una participación importante de los padres en el diligenciamiento de los instrumentos (34.20%).

Siguiendo la Tabla 9, entre los participantes, un 14.12% sólo alcanzó a cursar la primaria como máximo grado escolar y un .19% manifestó no haber cursado estudios escolares, lo que indica un favorecimiento de participantes que como mínimo estudiaron educación secundaria y media. En el mismo contexto, entre los participantes se reportaron niveles educativos posteriores a la escolaridad, incluyendo educación técnica/tecnológica (19.60%) que describe en Colombia cursos de duración menor a la universitaria orientados a la formación avanzada en oficios, además de algunos participantes con formación universitaria (14.89%) y otros con algún nivel de postgrado (7.97%).

Tabla 9

*Características de los padres incluidos en la muestra analizada. N total = 1041*

Característica	Porcentaje	Número de casos
Madres	65.80%	685
Padres	34.20%	356
Nivel Educativo		
No reporta	.58%	6
Ninguno	.19%	2
Primaria	14.12%	147
Bachillerato	42.65%	444
Técnica-Tecnológica	19.60%	204
Universitaria	14.89%	155
Postgrado	7.97%	83
Ingresos		
No reporta	7.59%	79
Menos de \$781242	33.91%	353
Entre \$781242 y \$2343726	41.79%	435
Entre \$2343727 y \$3906210	7.68%	80
Entre \$3906211 y \$6249936	5.67%	59
Entre \$6249937 y \$12499872	3.27%	34
Más de \$12499872	.09%	1
Estatus laboral		
No reporta	10.28%	107
Sin empleo	11.62%	121
Con empleo	78.10%	813

De igual forma, la mayoría de las madres y los padres reportan ser empleados (78.10%) percibiendo en general (58.50%) ingresos mensuales superiores a \$781242 (aproximadamente USD244 para la tasa de cambio de la época), aunque hay un 33.91% que reporta ganar menos de este valor.

Adicionalmente, como se indica en la Tabla 10, la media de las edades de los padres y de las madres fueron cercanas, con una media mayor para la edad de los padres (M=42.39). En la misma Tabla 10 se observa una concentración en la edad de los adolescentes entre los 12 y los 13 años.

Tabla 10

*Edad de los participantes en la muestra analizada*

Característica	Media	Desviación Estándar
Edad de los padres	42.39	7.34
Edad de las madres	38.32	6.30
Edad de los hijos adolescentes	12.59	.76

Lo anterior se confirma al observar los datos de la Tabla 11, en donde queda claro que la mayor parte de los adolescentes (49.38%) tenía 12 años al momento de la aplicación de los instrumentos. De igual forma, se registra un número equilibrado en la cantidad de adolescentes hombres (44.38%) y mujeres (55.62%).

Tabla 11

*Características de los adolescentes incluidos en la muestra analizada. N total =1041*

Característica	Porcentaje	Número de casos
Edad Adolescentes		
11	2.88%	30
12	49.38%	514
13	32.66%	340
14	15.08%	157
Sexo		
Hombres	44.38%	462
Mujeres	55.62%	579
Tipo de colegio		
Público	64.17%	668
Privado	35.83%	373
Tipo de vivienda		
No reporta	1.54%	16
Urbana	58.50%	609
Rural-Campestre	39.96%	416
Vive con		
No reporta	0.58%	6
Mamá y papá	75.60%	787
Sólo uno de los padres	23.82%	248

De otra parte, de acuerdo con las cifras del Ministerio de Educación Nacional (2018e), el 57.90% de los adolescentes tempranos de la región en grados séptimo y octavo se encontraban matriculados en los colegios oficiales o públicos, mientras que el 42.10% lo estaba en colegios no oficiales o privados; así, teniendo en cuenta lo expuesto en la Tabla 11, la muestra finalmente seleccionada se acerca en este aspecto a lo registrado en la población de referencia, puesto que aunque hay mayor participación de estudiantes en colegios públicos (64.17%), la participación de los estudiantes de colegios privados es importante (35.83%).

Finalmente, la mayoría de los adolescentes habitan con sus familias en zonas urbanas (58.50%), con una participación relevante de habitantes en zonas rurales o campestres (39.96%), lo que también refleja la distribución demográfica de la población de referencia (Gobernación de Cundinamarca, 2016). En estos casos, se observa también que un 75.60% de los adolescentes habita tanto con su madre como con su padre.

### 3.2 Análisis exploratorio

#### 3.2.1 Descriptivos.

La Tabla 12 expone los descriptivos de las variables parentales mientras que la Tabla 13 los descriptivos de las variables adolescentes.

Tabla 12

#### *Descriptivos de las variables parentales*

Variable	Media	DE	Mediana	As	K	Kolmogorov-Smirnov		
						Estadístico	gl	Sig.
Cr. sobre el Fracaso	22.87	5.39	23.00	-.329	.321	.066	1041	.000
Percepción	18.67	3.34	18.00	.160	-.276	.088	1041	.000
Expectativas	38.73	3.90	39.00	-.793	.442	.117	1041	.000
Autoeficacia	28.60	5.66	28.00	.370	.257	.139	1041	.000

Nota: DE = Desviación Estándar; As=Asimetría; K=Curtosis

En la evaluación del supuesto de normalidad se tuvo en cuenta la cercanía en los valores de la media y la mediana, los valores de asimetría (AS) y curtosis (K) cercanos a cero y la no significatividad de los valores en el estadístico de Kolmogorov con la corrección de Lilliefors (Hair, Black, Babin & Anderson, 2014; George & Mallery, 2016; Rose, Spinks & Canhoto, 2015).

Tabla 13

*Descriptivos de las variables adolescentes*

Variable	Media	DE	Mediana	As	K	Kolmogorov-Smirnov		
						Estadístico	gl	Sig.
Planeación Estratégica	15.20	2.74	15.00	-.390	-.151	.104	1041	.000
Búsqueda de Ayuda	12.87	3.00	13.00	.058	-.457	.083	1041	.000
Búsqueda de Comodidad	13.37	3.90	14.00	-.149	-.810	.087	1041	.000
Autoincentivo	14.32	2.72	14.00	-.193	-.212	.079	1041	.000
Compromiso	14.46	2.99	15.00	-.270	-.280	.098	1041	.000
Confusión	9.78	2.63	10.00	.375	.067	.107	1041	.000
Escape	6.77	2.07	7.00	.579	-.302	.143	1041	.000
Encubrimiento	9.65	2.91	10.00	.455	.005	.094	1041	.000
Autocompasión	9.75	3.36	9.00	.501	-.405	.102	1041	.000
Proyección	8.38	2.47	8.00	.845	.455	.143	1041	.000
Pensamiento Rumiante	10.50	3.36	10.00	.425	-.240	.107	1041	.000
Logro	2.24	.26	2.24	-.058	.046	.041	1041	.000
Ajuste	52.18	5.48	53.00	-.663	-.021	.096	1041	.000

Nota: DE = Desviación Estándar; As=Asimetría; K=Curtosis.

De acuerdo con los estadísticos reportados en la Tabla 12, a pesar de que indicadores como el estadístico de Kolmogorov no favorecen la presunción de normalidad, es necesario atender al comportamiento de los demás descriptivos. De esta forma, se encuentra que en general los valores de la media y la mediana tienden a aproximarse, y los valores de asimetría y curtosis se mantienen por debajo de 1, incluyendo una mayoría de valores por debajo de .5.

Algo similar a lo anterior se encuentra en las puntuaciones de los adolescentes, como muestra la Tabla 13, en donde todas las medidas de curtosis estuvieron por debajo de

.5, varias cercanas a cero, y la mayoría de las medidas de asimetría estuvieron también por debajo de .5, de manera que la presunción de normalidad se considera confirmada.

### 3.2.2 Análisis preliminar de relaciones.

Para evaluar la asociación entre las variables, se desarrolló un estudio de las correlaciones entre ellas.

Tabla 14

*Correlaciones de las creencias parentales con las variables adolescentes*

Variable	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Cr. Fracaso																
Percepción	.17**															
Expectativas	.14**	.41**														
Autoeficacia	.26**	.42**	.16**													
Planeación E.	.10**	.14**	.12**	.03												
B. Ayuda	.08**	.07*	.05	.02	.55**											
B. Comodidad	.02	.06	.03	.02	.39**	.39**										
Autoincentivo	-.01	.03	-.03	.02	.47**	.43**	.37**									
Compromiso	-.00	.05	.01	-.01	.52**	.39**	.40**	.46**								
Confusión	-.04	-.12**	-.17**	-.10**	.02	.04	.15**	.06*	.20**							
Escape	-.04	-.08*	-.12**	-.05	-.21**	-.14**	-.05	.01	-.23**	.19**						
Encubrimiento	-.02	-.08*	-.11**	-.01	-.06	-.12**	.02	.01	-.00	.46**	.23**					
Autocompasión	-.06*	-.15**	-.16**	-.09**	-.06*	-.02	.08*	.01	.10**	.56**	.19**	.38**				
Proyección	-.05	-.07*	-.09**	-.03	-.15**	-.06*	.07*	.01	-.05	.40**	.31**	.34**	.45**			
P. Rumiante	-.01	-.05	-.03	-.04	.17**	.07*	.23**	.06*	.33**	.50**	-.14**	.29**	.41**	.19**		
Logro	.07*	.29**	.27**	.09**	.26**	.20**	.15**	.10**	.13**	-.14**	-.15**	-.21**	-.24**	-.20**	-.04	
Ajuste	-.03	.20**	.17**	.09**	.31**	.26**	.14**	.16**	.22**	-.23**	-.30**	-.17**	-.26**	-.39**	.00	.43**

Nota: \*\*. La correlación es significativa en el nivel .01 (bilateral).

\*. La correlación es significativa en el nivel .05 (bilateral).

Como se observa en la Tabla 14, las creencias parentales se relacionaron significativamente entre sí, a pesar de que algunas correlaciones estuvieron por debajo de .20, como en el caso de las correlaciones entre las creencias sobre el fracaso y las

expectativas ( $r=.14$ ;  $p<.01$ ), las creencias sobre el fracaso con la percepción ( $r=.17$ ;  $p<.01$ ) o la autoeficacia con las expectativas ( $r=.16$ ;  $p<.01$ ). Las correlaciones más altas entre creencias se acercaron a .40, como en la correlación entre percepción y expectativas ( $r=.41$ ;  $p<.01$ ) y entre percepción y autoeficacia ( $r=.42$ ;  $p<.01$ ).

Como recoge la Tabla 14, las estrategias adaptativas de afrontamiento muestran correlaciones entre .39 y .55 (todas con  $p\leq.01$ ), mientras que en el caso de las estrategias desadaptativas hay correlaciones entre .19 y .56 (todas con  $p<.01$ ); en este último, hay una correlación negativa entre Pensamiento Rumiante y Escape ( $r=-.14$ ;  $p<.01$ ).

Las Creencias Parentales mostraron en general relaciones significativas con los indicadores del Rendimiento Escolar, con valores entre .07 ( $p=.036$ ) y .29 ( $p<.01$ ), observándose las asociaciones más débiles con las Creencias Parentales acerca del Fracaso como Oportunidad (Tabla 14). Las correlaciones entre las estrategias de Afrontamiento Adaptativo y los indicadores del Rendimiento Escolar son positivas (entre  $r=.10$  y  $r=.31$ ; todas con  $p<.01$ ), mientras que las correlaciones significativas entre las estrategias de Afrontamiento Desadaptativo y dichos indicadores son negativas (entre  $r=-.14$  y  $r=-.39$ ; todas con  $p<.01$ ). Sobre esto último, Pensamiento Rumiante fue la única estrategia de afrontamiento sin correlaciones significativas con los indicadores de Rendimiento Escolar.

De esta manera, es clara la vinculación apropiada de cada variable medida con el constructo latente planteado, sugiriéndose también una relación entre los grupos de indicadores con el Rendimiento Escolar.

### 3.3 Evaluación de variaciones en las relaciones

Con el interés de analizar posibles variaciones en las puntuaciones en relación con el sexo de los participantes, se desarrollaron ANOVAs multivariados utilizando el sexo como factor de agrupamiento, lo que permitió establecer los hallazgos descritos a continuación.

#### 3.3.1 Variaciones en las puntuaciones parentales.

Ante la posibilidad de que hubiera diferencias en las respuestas de padres y madres, se ejecutaron análisis de varianza multivariados en donde se pudieron establecer los hallazgos de las Tablas 15 y 16.

Tabla 15

*Prueba multivariante para el Diseño: Intersección + Sexo (Madre/Padre)*

	Efecto	Valor	F	Gl de hipótesis	gl de error	Sig.	$\eta^2$ parcial
Intersección	Traza de Pillai	.992	33232.008 <sup>b</sup>	4.000	1036.000	.000	.992
	Lambda de Wilks	.008	33232.008 <sup>b</sup>	4.000	1036.000	.000	.992
	Traza de Hotelling	128.309	33232.008 <sup>b</sup>	4.000	1036.000	.000	.992
	Raíz mayor de Roy	128.309	33232.008 <sup>b</sup>	4.000	1036.000	.000	.992
Sexo (Madre/Padre)	Traza de Pillai	.596	381.925 <sup>b</sup>	4.000	1036.000	.000	.596
	Lambda de Wilks	.404	381.925 <sup>b</sup>	4.000	1036.000	.000	.596
	Traza de Hotelling	1.475	381.925 <sup>b</sup>	4.000	1036.000	.000	.596
	Raíz mayor de Roy	1.475	381.925 <sup>b</sup>	4.000	1036.000	.000	.596

a. Diseño: Intersección + Sexo (Madre/Padre)

b. Estadístico exacto

Tabla 16

*Pruebas de efectos inter-sujetos del análisis multivariante de la varianza de las puntuaciones en Creencias Parentales de acuerdo con el sexo de los padres*

Origen	Variable dependiente	Tipo III de suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.	$\eta^2$ parcial
Modelo	Cr. Fracaso	3412.891	1	3412.891	131.908	.000	.113
corregido	Percepción	2648.296	1	2648.296	306.411	.000	.228
	Expectativas	2.414	1	2.414	.158	.691	.000
	Autoeficacia	16475.904	1	16475.904	1011.762	.000	.493
	Intersección	Cr. Fracaso	516429.751	1	516429.751	19959.940	.000
Intersección	Percepción	345454.959	1	345454.959	39969.549	.000	.975
	Expectativas	1406575.152	1	1406575.152	92240.832	.000	.989
	Autoeficacia	839251.374	1	839251.374	51537.265	.000	.980
	Sexo	Cr. Fracaso	3412.891	1	3412.891	131.908	.000
(Madre/Padre)	Percepción	2648.296	1	2648.296	306.411	.000	.228
	Expectativas	2.414	1	2.414	.158	.691	.000
	Autoeficacia	16475.904	1	16475.904	1011.762	.000	.493
	Error	Cr. Fracaso	26882.372	1039	25.873		
Error	Percepción	8980.029	1039	8.643			
	Expectativas	15843.651	1039	15.249			
	Autoeficacia	16919.450	1039	16.284			
	Total	Cr. Fracaso	574929.000	1041			
Total	Percepción	374471.000	1041				
	Expectativas	1577210.000	1041				
	Autoeficacia	885029.000	1041				
	Total	Cr. Fracaso	30295.262	1040			
corregido	Percepción	11628.325	1040				
	Expectativas	15846.065	1040				
	Autoeficacia	33395.354	1040				

Mientras que la Tabla 15 recoge la prueba multivariante para el diseño “Intersección + Sexo (Madre vs Padre)”, la Tabla 16 muestra los resultados del análisis de varianza utilizando el sexo de los padres como factor de agrupamiento. Al respecto, se observa la adecuación del modelo en donde hay diferencias significativas atribuibles al

sexo de los padres en las Creencias Parentales acerca del Fracaso como Oportunidad, en la Percepción Parental de las Habilidades Académicas de los hijos y en la Autoeficacia Parental.

Particularmente, las puntuaciones de las madres en las variables con diferencias significativas tienden a ser mayores, con un tamaño de efecto grande sobre la Autoeficacia Parental ( $\eta^2=.49$ ;  $p<.001$ ) y moderado sobre la Percepción de las Habilidades Académicas de los adolescentes ( $\eta^2=.23$ ;  $p<.001$ ). También es de mencionar un efecto menor pero moderado del sexo de los padres sobre las Creencias Parentales acerca del Fracaso como Oportunidad ( $\eta^2=.11$ ;  $p<.001$ ), que favorece las puntuaciones de las madres. Estas diferencias no fueron significativas para el caso de las Expectativas Parentales ( $p=.691$ ), lo que sugiere que es posible que no haya diferencias relevantes en este aspecto entre madres y padres. De manera adicional, en el presente estudio no se identificaron diferencias significativas en las creencias parentales que pudieran relacionarse con el sexo de los hijos.

### **3.3.2 Variaciones en las puntuaciones de los adolescentes.**

Para evaluar la posible relación entre el sexo de los hijos y el comportamiento de las variables adolescentes, se corrieron comparaciones con análisis multivariante de varianza comparando las puntuaciones en las medidas de acuerdo con el sexo de los adolescentes, lo que permitió obtener los hallazgos que muestran las Tablas 17 y 18.

De este modo, la Tabla 17 indica una adecuación estadística del diseño que incluye el sexo de los adolescentes como factor de agrupamiento y un tamaño de efecto global del diseño entre débil y moderado ( $\eta^2=.08$ ;  $p<.001$ ).

Tabla 17

*Prueba multivariante para el Diseño: Intersección + Sexo (Mujer/Hombre)*

	Efecto	Valor	F	Gl de hipótesis	gl de error	Sig.	$\eta^2$ parcial
Intersección	Traza de Pillai	.996	18840.211 <sup>b</sup>	13.000	1027.000	.000	.996
	Lambda de Wilks	.004	18840.211 <sup>b</sup>	13.000	1027.000	.000	.996
	Traza de Hotelling	238.484	18840.211 <sup>b</sup>	13.000	1027.000	.000	.996
	Raíz mayor de Roy	238.484	18840.211 <sup>b</sup>	13.000	1027.000	.000	.996
Sexo	Traza de Pillai	.082	7.086 <sup>b</sup>	13.000	1027.000	.000	.082
	Lambda de Wilks	.918	7.086 <sup>b</sup>	13.000	1027.000	.000	.082
	Traza de Hotelling	.090	7.086 <sup>b</sup>	13.000	1027.000	.000	.082
	Raíz mayor de Roy	.090	7.086 <sup>b</sup>	13.000	1027.000	.000	.082

a. Diseño: Intersección + Sexo

b. Estadístico exacto

Por otra parte, de acuerdo con la Tabla 18, se observan diferencias significativas en algunas puntuaciones de las estrategias de Afrontamiento y en los indicadores de Rendimiento Escolar. Así, siguiendo la Tabla 18, se observa un efecto significativo moderado relacionado con el sexo de los adolescentes en la Búsqueda de Comodidad como estrategia adaptativa ( $\eta^2=.02$ ;  $p<.001$ ), lo cual también sucede en menor medida con dos de las estrategias de Afrontamiento Desadaptativo: Confusión ( $\eta^2=.01$ ;  $p<.01$ ) y Autocompasión ( $\eta^2=.01$ ;  $p<.01$ ). De igual forma, hay diferencias significativas en las puntuaciones de hombres y mujeres tanto en el Logro Académico ( $\eta^2=.03$ ;  $p<.001$ ) como en el Ajuste Escolar ( $\eta^2=.01$ ;  $p=.016$ ). En todos los casos, las diferencias favorecen a las puntuaciones de las mujeres, sugiriendo una posible importancia diferencial.

Tabla 18

*Resumen de las pruebas de efectos inter-sujetos del análisis multivariante de la varianza de las puntuaciones de acuerdo con el sexo de los adolescentes*

Origen	Variable dependiente	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	$\eta^2$ parcial
Sexo	Planeación	1.425	1	1.425	.189	.664	.000
	B. de Ayuda	27.011	1	27.011	2.990	.084	.003
	B. de Comodidad	360.644	1	360.644	24.135	.000	.023
	Autoincentivo	8.079	1	8.079	1.087	.297	.001
	Compromiso	23.556	1	23.556	2.634	.105	.003
	Confusión	55.864	1	55.864	8.102	.005	.008
	Encubrimiento	1.167	1	1.167	.137	.711	.000
	Autocompasión	96.397	1	96.397	8.553	.004	.008
	Proyección	.224	1	.224	.037	.848	.000
	Escape	.628	1	.628	.111	.739	.000
	P. Rumiante	2.814	1	2.814	.248	.618	.000
	Logro	1.945	1	1.945	29.144	.000	.027
	Ajuste	173.245	1	173.245	5.793	.016	.006
Error	Planeación	7848.414	1039	7.554			
	B. de Ayuda	9385.429	1039	9.033			
	B. de Comodidad	15525.708	1039	14.943			
	Autoincentivo	7721.825	1039	7.432			
	Compromiso	9291.414	1039	8.943			
	Confusión	7164.199	1039	6.895			
	Encubrimiento	8832.742	1039	8.501			
	Autocompasión	11710.648	1039	11.271			
	Proyección	6352.410	1039	6.114			
	Escape	5874.308	1039	5.654			
	P. Rumiante	11771.430	1039	11.330			
	Logro	69.329	1039	.067			
	Ajuste	31070.164	1039	29.904			

### 3.4 Modelos de ecuaciones estructurales

Utilizando la técnica de estimación por máxima verosimilitud, se generó un primer modelo que incluía todas las variables observables inicialmente planteadas. Sin embargo, el ajuste de este modelo no resultaba aceptable, aunque se tuvieron en cuenta los índices de modificación de Amos (Arbuckle, 2014), los cuales sugerían múltiples covariaciones. En este caso, por ejemplo, aunque el GFI fue de .914, otros índices estuvieron por debajo de .90 (NFI=.817; TLI=.790; CFI=.835); esta situación también mostró dificultades en otros indicadores relevantes (RMSEA=.081; AIC=932.539).

A partir del análisis de las medidas descriptivas de las escalas, de las correlaciones entre variables, de los índices de modificación obtenidos en el programa computacional utilizado, del porcentaje de varianza explicado por cada variable y de las cargas factoriales en el modelo de medida, se determinó la exclusión de las Creencias Parentales acerca del Fracaso como Oportunidad puesto que presentaban relaciones no significativas con la mayoría de las variables adolescentes (Tabla 14), así como un valor de R cuadrado igual a .00 y una carga factorial de .01 ( $p < .001$ ), lo que indica una contribución insignificante al modelo. En el mismo sentido, se excluyó la subescala de Pensamiento Rumiante pues, como se pudo observar en la Tabla 14, no había una correlación significativa con las Creencias Parentales ni con los indicadores de Rendimiento Escolar, considerando además que había una correlación significativa importante entre la Confusión y el Pensamiento Rumiante ( $r = .496$ ;  $p < .01$ ) sugiriendo una posible colinealidad entre estas variables, lo cual se agrega al reducido valor de R cuadrado (.09) de esta subescala.

También se excluyó la subescala de Escape, que mostró un R cuadrado de .07, el más bajo de las estrategias desadaptativas, lo que sugiere un aporte pequeño al modelo, lo cual además coincide con el bajo aporte factorial del Escape a la escala de Afrontamiento Desadaptativo (Anexo I). Teniendo en cuenta lo anterior, la exclusión de las Creencias Parentales acerca del Fracaso como Oportunidad, del Pensamiento Rumiante y del Escape, permitieron mejorar la adecuación del modelo para obtener parámetros aceptables.

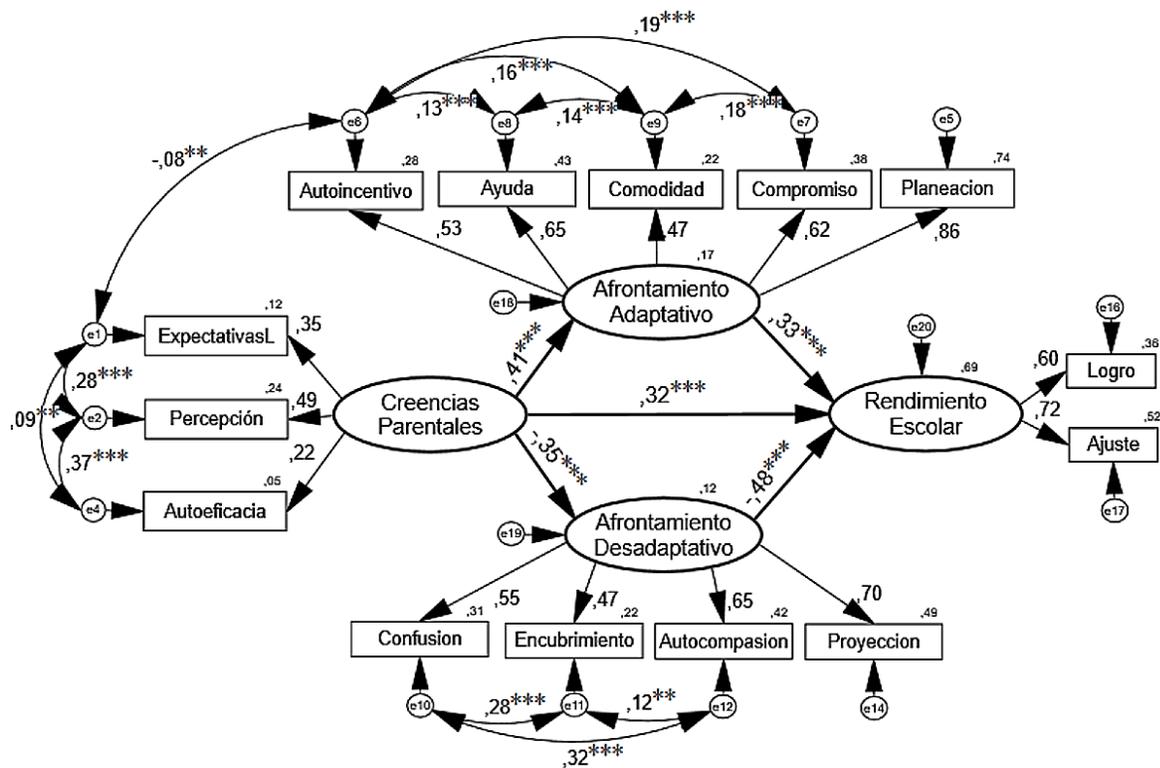


Figura 7. Modelo de ecuaciones estructurales ajustado de las relaciones entre las variables. N=1041; CMIN(DF=66)=287.283 ( $p < .001$ ); CMIN/DF=4.353; GFI=.962; NFI=.922; TLI=.915; CFI=.938; RMSEA=.057; AIC=365.283; SRMR=.0568; Hoelter=312;  $p < .001$ ; \*\* $\leq .01$

El proceso descrito arrojó el modelo de la Figura 7, en donde se observa un valor de curtosis multivariada de 1.645 en el coeficiente de Mardia, con un valor crítico inferior a 1.96 (c.r.= 1.254) lo que evidencia que no hay una curtosis significativa apoyándose el

supuesto de normalidad multivariante (Sharma, 1996); así mismo, se obtiene un modelo con mejor ajuste comparativo respecto al modelo base con indicadores de parsimonia aceptables (Kline, 2011).

De acuerdo con el modelo presentado en la Figura 7, las Creencias Parentales mostraron una contribución significativa directa sobre el Rendimiento Escolar de los adolescentes ( $\beta=.32$ ;  $p<.001$ ) y un efecto positivo sobre el Afrontamiento Adaptativo ( $\beta=.41$ ;  $p<.001$ ), el cual a su vez influyó positivamente al Rendimiento Escolar ( $\beta=.33$ ;  $p<.001$ ). Además, las Creencias Parentales se relacionaron negativamente con el Afrontamiento Desadaptativo ( $\beta= -.35$ ;  $p<.001$ ), el cual a su vez sostuvo una relación inversa con el Rendimiento Escolar ( $\beta= -.48$   $p<.001$ ). En este contexto, se plantea una relación entre las Creencias Parentales y el Rendimiento Escolar que está mediada por el Afrontamiento.

En este contexto, se observa que la Percepción de las Habilidades Académicas de los adolescentes define el aporte de las Creencias Parentales por su carga factorial ( $\lambda=.49$ ;  $p<.001$ ), sugiriendo además un aporte importante de la varianza explicada ( $R^2=.24$ ). Enseguida aparecen las Expectativas Parentales Educativas ( $\lambda=.35$ ;  $p<.001$ ) y la Autoeficacia ( $\lambda=.22$ ;  $p<.001$ ), con una contribución comparativamente baja de esta última. En este caso, el modelo final incluye covariaciones significativas entre las variables latentes que componen el grupo de Creencias Parentales, sobresaliendo la relación entre la Percepción de las Habilidades Académicas de los hijos con la Autoeficacia Parental ( $r=.37$ ;  $p<.001$ ) así como la relación entre dicha Percepción y las Expectativas ( $r=.28$ ;  $p<.001$ ).

En el modelo de medida del Afrontamiento Adaptativo destacó la Planeación Estratégica como una variable con la mayor contribución factorial ( $\lambda=.86$ ;  $p<.001$ ). Allí mismo, la Búsqueda de Ayuda ( $\lambda=.65$ ;  $p<.001$ ) y el Compromiso ( $\lambda=.62$ ;  $p<.001$ ) mostraron aportes factoriales relevantes, seguidos del Autoincentivo ( $\lambda=.53$ ;  $p<.001$ ) y la Búsqueda de Comodidad ( $\lambda=.47$ ;  $p<.001$ ). En este caso, estas últimas estrategias mostraron covariaciones significativas pequeñas (valores entre .13 y .19, todas con  $p<.001$ ). Así mismo, la covariación negativa entre las Expectativas Parentales y el Autoincentivo de los adolescentes ( $r=-.08$ ;  $p<.01$ ), sugiere una pequeña relación inversa.

Del lado del Afrontamiento Desadaptativo, la Proyección manifestó el mayor aporte factorial ( $\lambda=.70$ ;  $p<.001$ ), seguido de la Autocompasión ( $\lambda=.65$ ;  $p<.001$ ), la Confusión ( $\lambda=.55$ ;  $p<.001$ ), y el Encubrimiento ( $\lambda=.47$ ;  $p<.001$ ). Estas tres últimas mostraron covariaciones significativas, destacando la existente entre la Confusión y la Autocompasión ( $r=.32$ ;  $p<.001$ ), y la Confusión con el Encubrimiento ( $r=.28$ ;  $p<.001$ ). En el caso del Rendimiento Escolar, el Ajuste de los adolescentes ha sido el más favorecido por las relaciones del modelo ( $\lambda=.72$ ;  $p<.001$ ), seguido del Logro Académico ( $\lambda=.60$ ;  $p<.001$ ).

#### **3.4.1 Variaciones en la re-especificación del modelo.**

Considerando la información acerca de posibles variaciones teniendo en cuenta el sexo de los padres y de los adolescentes (Tablas 16 y 18), se corrió el modelo de la Figura 7 filtrando las puntuaciones de acuerdo con los siguientes diseños: Madre-Hija, Madre-Hijo, Padre-Hija, Padre-Hijo. Como se observa en la Tabla 19, en términos de ajuste, el mejor modelo en estos cruces corresponde con los diseños que cruzan los datos de las

madres, destacándose en particular aquel diseño que relaciona los datos de las madres con los de sus hijas adolescentes. No obstante, los demás diseños re-especificados pueden considerarse aceptables (en menor medida comparativa), de manera que es posible que las relaciones propuestas puedan darse en todos los cruces posibles, aunque sean más claras en la relación entre madres e hijas (ver Tabla 19 y Anexo J).

Tabla 1

*Medidas de parsimonia, ajuste y bondad de los modelos re-especificados*

Modelo	CMIN/DF	GFI	CFI	TLI	NFI	RMSEA	SRMR	AIC	Hoelter
Original	12.720	.848	.684	.642	.667	.106	.113	1592.345	100
Ajustado	4.315	.963	.940	.916	.924	.056	.056	360.461	315
Madres-Hijas	1.839	.958	.960	.943	.917	.047	.052	199.564	274
Madres-Hijos	1.676	.951	.952	.933	.891	.048	.065	188.965	232
Padres-Hijas	1.709	.927	.931	.903	.854	.061	.077	191.086	147
Padres-Hijos	1.754	.910	.912	.877	.824	.068	.082	193.998	121

De acuerdo con lo anteriormente descrito, se obtiene el modelo de la Figura 8 en donde las relaciones entre las variables observables se mantienen significativas, aunque pierden significatividad algunas covarianzas; entre las que se conservan y sobresalen están la de las Expectativas Parentales con la Percepción de las Habilidades Académicas de los adolescentes ( $r=.33$ ;  $p<.001$ ), las de la Confusión con el Encubrimiento ( $r=.35$ ;  $p<.001$ ) y con la Autocompasión ( $r=.34$ ;  $p<.001$ ), así como las del Autoincentivo con el Compromiso ( $r=.27$ ;  $p<.001$ ), con la Búsqueda de Ayuda ( $r=.23$ ;  $p<.001$ ) y con la Búsqueda de Comodidad ( $r=.21$ ;  $p<.001$ ). De igual forma, la relación directa entre las Expectativas Parentales y el Autoincentivo se mantiene, inversa y significativa ( $r= -.10$ ;  $p=.017$ ), a pesar de su bajo valor.

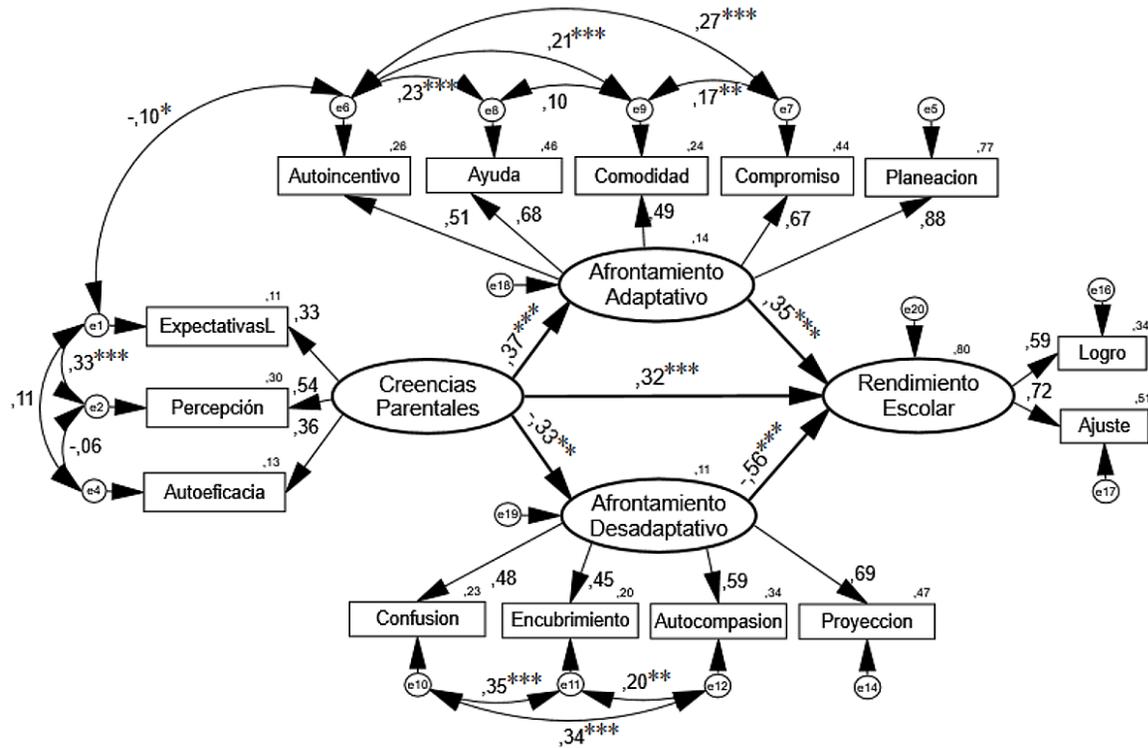


Figura 8. Modelo re-especificado con los datos de madres e hijas adolescentes.

N=386, CMIN (DF=65)=119.564;  $p^{***}<.001$ ;  $^{**}\leq.01$ ;  $^{*}<.05$

En el modelo de la Figura 8 se conserva la relación directa entre las Creencias Parentales y el Rendimiento Escolar ( $\beta=.32$ ;  $p<.001$ ), si bien es superada por la relación de las Creencias Parentales con el Afrontamiento Adaptativo ( $\beta=.37$ ;  $p<.001$ ) y con el Afrontamiento Desadaptativo ( $\beta=.33$ ;  $p<.01$ ). De igual forma, se mantiene significativo el aporte del Afrontamiento Adaptativo sobre el Rendimiento Escolar ( $\beta=.35$ ;  $p<.001$ ), y la sobresaliente contribución negativa del Afrontamiento Desadaptativo hacia el Rendimiento ( $\beta=-.56$ ;  $p<.001$ ), lo cual, de manera global, confirma la mejora en la relación de las Creencias Parentales y el Rendimiento Escolar implicando la mediación del Afrontamiento de las adolescentes.

En el modelo re-especificado, la Percepción de las Habilidades Académicas de las hijas continúa sobresaliendo en el aporte de las Creencias Parentales ( $\lambda=.54$ ;  $p<.001$ ), de la misma manera en que la Planeación Estratégica manifiesta una mayor contribución factorial al modelo entre las estrategias de Afrontamiento Adaptativo ( $\lambda=.88$ ;  $p<.001$ ). En el mismo sentido, la Proyección destaca entre las estrategias de Afrontamiento Desadaptativo ( $\lambda=.69$ ;  $p<.001$ ), mientras que el Ajuste muestra la mayor carga factorial entre los indicadores del Rendimiento Escolar ( $\lambda=.72$ ;  $p<.001$ ).

En este contexto, los modelos alternativos en los cuales se cruzan los datos de las madres con sus hijos, así como los datos de los padres con sus hijas y con sus hijos (Anexo J), revelan coincidencias en la significatividad de las relaciones entre las variables latentes, así como en todas las cargas factoriales del modelo, a pesar de las variaciones en los valores de regresión y en la significatividad de las covarianzas.

Así, en estos modelos alternativos, se mantiene la relación directa de las Creencias Parentales con el Rendimiento Escolar (con valores de  $\beta$  entre .23 y .34, todos con  $p<.001$ ), con el Afrontamiento Adaptativo (con valores de  $\beta$  entre .36 y .40, todos con  $p<.001$ ), y con el Afrontamiento Desadaptativo (con valores de  $\beta$  entre -.23 con  $p=.049$  y -.57 con  $p=.014$ ). También se mantiene la relación entre el Afrontamiento Adaptativo y el Rendimiento Escolar (con valores de  $\beta$  entre .31 y .38, todos con  $p<.01$ ), y entre el Afrontamiento Desadaptativo y el Rendimiento Escolar (con valores de  $\beta$  entre -.40 y -.52, todos con  $p<.01$ ).

En todos los casos, la ruta entre las Creencias Parentales y el Rendimiento Escolar que es mediada por el Afrontamiento Adaptativo resulta mayor que la ruta directa, y,

excepto el modelo que cruza los datos de los padres con los de las hijas, esto también sucede con la mediación del Afrontamiento Desadaptativo; además, la mediación del Afrontamiento Adaptativo siempre es positiva mientras que la mediación del Afrontamiento Desadaptativo es negativa, tal como sucede en el modelo inicial (ver Figura 7).

Una covariación que se mantiene significativa a través de los modelos alternativos está entre la Percepción de las Habilidades Académicas de los Hijos y las Expectativas Parentales (con valores de  $r$  entre .29 y .41, en todos  $p < .001$ ), en donde además la Percepción se mantiene constante en su mayor contribución factorial al modelo de medida de las Creencias Parentales (con valores de  $\lambda$  entre .45 y .54, en todos con  $p < .001$ ).

En el Afrontamiento Adaptativo, la Planeación Estratégica también se sostiene, a través de los modelos re-especificados, en cuanto a su importancia teniendo en cuenta las cargas factoriales (con valores de  $\lambda$  entre .83 y .91, en todos con  $p < .001$ ), lo que prácticamente define la variable latente de la que hace parte. En este mismo contexto, los cruces planteados en los modelos alternativos van mostrando cambios en la significatividad de las covariaciones entre las estrategias de Afrontamiento Adaptativo, a pesar de lo cual se mantiene en general la asociación entre la Búsqueda de Comodidad y el Compromiso (con valores de  $r$  entre .18 y .21, todos  $p < .001$ ).

De otro lado, la Autocompasión es la estrategia que más contribuye en el Afrontamiento Desadaptativo en los modelos con datos de adolescentes hombres (en los dos, con valores de  $\lambda$  de .74, ambos con  $p < .001$ ), mientras que en los modelos con datos de

adolescentes mujeres la Proyección (con valores de  $\lambda$  entre .69 y .72, ambos con  $p < .001$ ) y la Autocompasión (con valores de  $\lambda$  entre .59 y .74, ambos con  $p < .001$ ) sobresalen como las dos primeras en cuanto a cargas factoriales. En este punto, las covariaciones entre la Confusión y el Encubrimiento se mantienen en los modelos que se cruzan con los datos de las adolescentes mujeres (con valores de  $r$  entre .21 con  $p = .029$  y .35 con  $p < .001$ ) y en el de madres e hijos hombres ( $r = .28$ ,  $p < .01$ ).

Así mismo, a través del ejercicio con los modelos alternativos se mantiene el Ajuste Escolar como la variable observable de mayor carga factorial en el Rendimiento Escolar (con valores de  $\lambda$  entre .72 y .74, en todos con  $p < .001$ ), con la excepción del modelo que cruza los datos de las madres con los de los adolescentes hombres ( $\lambda = .65$ ,  $p < .001$ ); en este último caso es el Logro Académico el más beneficiado del modelo de relaciones propuesto ( $\lambda = .71$ ,  $p < .001$ ).

Finalmente, los resultados obtenidos apoyan las hipótesis planteadas en el presente estudio, confirmando que existe una relación entre las Creencias Parentales y el Rendimiento Escolar (H1), entre las Creencias Parentales y el Afrontamiento (H2), y entre el Afrontamiento y el Rendimiento Escolar (H3). Así mismo, hay indicadores que sugieren una mediación del Afrontamiento en la relación entre las Creencias Parentales y el Rendimiento Escolar (H4), lo cual se mantiene a pesar de las variaciones de acuerdo con el sexo de los padres y de los hijos. Junto a lo anterior, al filtrar los resultados teniendo en cuenta las diferencias en las puntuaciones de acuerdo con el sexo de los participantes, se encuentra que el ajuste del modelo mejora al cruzar los datos provenientes de las madres con los de sus hijas adolescentes.

## 4. Discusión

Teniendo en cuenta los hallazgos del presente estudio, es posible plantear que las creencias parentales implicadas en el desempeño educativo de los hijos se relacionan directa, simultánea y significativamente con el afrontamiento académico y con el rendimiento escolar de los adolescentes que cursan educación básica secundaria y, además, el afrontamiento académico y el rendimiento escolar de los adolescentes sostienen relaciones consistentemente significativas. Así mismo, hay razones conceptuales y estadísticas para presentar las relaciones descritas dentro de un modelo integrado, como a continuación se expone desarrollando cada una de las hipótesis inicialmente propuestas.

### 4.1 La relación entre las creencias parentales implicadas en el desempeño educativo de los hijos y el rendimiento escolar de los adolescentes.

La presente investigación se ha orientado a profundizar en el estudio de las creencias parentales implicadas en el desempeño educativo de los hijos adolescentes, las cuales son entendidas como el conjunto de esquemas de pensamiento de los padres que están involucrados en las prácticas de crianza (Aguirre, 2015; Grusec & Danyliuk, 2014; Sigel & McGillicuddy-De Lisi, 2002). De acuerdo con el modelo de ecuaciones estructurales aceptado (Figura 7), las creencias parentales estudiadas mostraron un efecto directo significativo sobre el rendimiento escolar ( $\beta=.32$ ;  $p<.001$ ), lo cual se reitera en los modelos re-especificados (Figura 8 y Anexo J) que cruzaban datos de padres e hijos teniendo en cuenta el sexo de ambos (con valores de  $\beta$  entre .23 y .34, todos con  $p<.001$ ), lo cual confirma la existencia de una relación estadísticamente significativa entre las

creencias parentales implicadas en las prácticas de crianza y el rendimiento escolar de los adolescentes (H1).

Lo anterior es consistente con trabajos previos, en donde se ha propuesto la asociación del rendimiento escolar con las creencias parentales acerca del fracaso (Haimovitz & Dweck, 2016), con las percepciones de las habilidades académicas de los hijos (Simpkins et al., 2015), con las expectativas parentales educativas (Yamamoto & Holloway, 2010), y con la autoeficacia parental (Jones & Prinz, 2005). En este contexto, las creencias parentales pueden representar un factor que incide en el rendimiento escolar adolescente, pero así mismo dichas creencias se nutren de la experiencia previa con los hijos de forma tal que expresan una interpretación del comportamiento de los adolescentes en el ámbito educativo. Estadísticamente, lo primero se apoya en los valores de correlación registrados en la Tabla 14 y en las Figuras 7 y 8, mientras lo segundo es sugerido en la interpretación de los valores de correlación registrados en la Tabla 3.

Al respecto, las creencias parentales y los resultados que obtienen los hijos pueden ser analizados desde una perspectiva episódica marcada por las transacciones (Briley, Harden & Tucker-Drob, 2014), de manera que las creencias que los padres comparten con sus hijos se convierten en mensajes que influyen en la orientación de su comportamiento y sus objetivos, pero secuencialmente también expresan interpretaciones de las experiencias que tienen con ellos.

De acuerdo con esto, cuando los padres expresan sus creencias acerca de las habilidades académicas de sus hijos, de las posibilidades educativas futuras de ellos, de su eficacia como padres para acompañar a sus hijos en actividades académicas, y de la

naturaleza del fracaso como oportunidad, están en parte reportando su evaluación personal de las experiencias que han vivido, incluyendo las que han tenido con sus hijos, y al mismo tiempo están ofreciendo apreciaciones que guían el comportamiento de sus hijos y conducen a determinadas consecuencias.

#### **4.2 La relación entre las creencias parentales implicadas en el desempeño educativo de los hijos y el afrontamiento adolescente.**

En su vida cotidiana, los adolescentes se ven enfrentados a desafíos que retan sus capacidades, lo cual es claro dentro de las dinámicas propias del contexto educativo formal, una situación en donde las contribuciones parentales pueden resultar relevantes.

Entre sus objetivos, el presente estudio tiene la finalidad de contribuir con una mejor comprensión de la relación entre las creencias parentales implicadas en la crianza y el afrontamiento de los adolescentes, lográndose confirmar la existencia de una relación estadísticamente significativa entre estas variables (H2). De acuerdo con lo encontrado en el modelo de ecuaciones estructurales (Figura 7), las creencias parentales analizadas se relacionan positivamente con el afrontamiento adaptativo ( $\beta=.41$ ;  $p< .001$ ) y negativamente con el afrontamiento desadaptativo ( $\beta=-.35$ ;  $p< .001$ ), lo que se confirma en los modelos re-especificados (Figura 8 y Anexo J).

En este contexto, el afrontamiento es definido como regulación bajo situaciones desafiantes (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2007), un aspecto del repertorio comportamental adolescente fundamental para manejarse dentro de las dinámicas escolares que ponen a prueba el sentido de competencia (Skinner & Wellborn, 1994).

Teóricamente se ha propuesto que las experiencias de socialización propias de las prácticas de crianza aportan información valiosa para el despliegue de las estrategias de afrontamiento (Aldwin, 2007), lo que en el caso de los padres significa que estos comparten con sus hijos mensajes acerca de la manejabilidad de la situación desafiante (Power, 2004), incidiendo en la atención de los hijos sobre las fortalezas propias (Bradley, 2007), y acompañando la evaluación de la situación tensionante (Kliewer et al., 1994), lo que se confirma al observar la relación entre las creencias parentales implicadas en la crianza y el afrontamiento académico de los adolescentes.

Adicionalmente, de acuerdo con su postulación original, el afrontamiento académico se puede manifestar en diferentes formas de comportarse frente a la dificultad, las cuales pueden ser consideradas como adaptativas o desadaptativas, de acuerdo con los resultados con los que se asocia (Skinner et al., 2013). Según lo registrado en los valores de la Tabla 14, las creencias parentales implicadas en el desempeño educativo de los hijos tienden a correlacionar positivamente con las estrategias de tipo adaptativo y negativamente con las estrategias desadaptativas, lo que sugiere que la relación entre las creencias parentales analizadas y el afrontamiento adaptativo es directa mientras que la relación entre las creencias parentales y el afrontamiento desadaptativo es inversa, lo cual se confirma en el análisis de los modelos de ecuaciones estructurales (Figuras 7 y 8 y Anexo J).

La asociación positiva entre las creencias parentales implicadas en el desempeño educativo de los hijos y las estrategias de afrontamiento adaptativo resulta de interés en cuanto que estas formas de afrontamiento son consideradas académicamente productivas y

están asociadas a los mejores niveles de logro académico y ajuste escolar (Skinner et al., 2013), dos aspectos de sensible importancia para los adolescentes escolarizados.

De igual forma, la relación negativa entre las creencias parentales implicadas en el desempeño educativo de los hijos y el afrontamiento de tipo desadaptativo o de naturaleza improductiva, supone que los mayores niveles en las creencias evaluadas se asocian con los menores niveles de desadaptación. Dado que el afrontamiento desadaptativo puede considerarse un factor que amenaza los resultados obtenidos por los adolescentes, es importante considerar que las creencias parentales implicadas en el desempeño educativo de los hijos pueden asociarse inversamente con la inclinación a comprometerse en comportamientos negativos.

#### **4.3 La relación entre el afrontamiento académico y el rendimiento escolar.**

El comportamiento de los adolescentes en el ámbito educativo es evaluado en términos del rendimiento escolar, el cual a su vez corresponde con una calificación del nivel de aprendizaje académico conocida como logro (Byrnes, 2011) y con una apreciación del grado de adherencia al marco social propio de la escolaridad denominada ajuste (Wentzel, 2003).

En el presente estudio se cuenta con información suficiente para plantear que existe una relación estadísticamente significativa entre el afrontamiento de los adolescentes y su rendimiento escolar (H3), en los modos de expresión estudiados. Teniendo en cuenta los valores de regresión del modelo de ecuaciones estructurales aceptado (Figura 7), se ha podido establecer que el afrontamiento adaptativo se relaciona de manera estadísticamente significativa y positiva con el rendimiento escolar ( $\beta=.33$ ;  $p<$

.001) mientras que el afrontamiento desadaptativo lo hace de forma negativa ( $\beta=-.48$ ;  $p<.001$ ).

Lo anterior confirma lo registrado en trabajos previos que han analizado esta relación, de manera que los adolescentes con mayor proclividad a afrontar sus dificultades adaptativamente pueden ver beneficiado su nivel de aprendizaje y su adherencia al marco normativo implicado en el dispositivo de enseñanza-aprendizaje (Gonçalves et al., 2018), mientras que los niveles más altos de afrontamiento desadaptativo amenazan tanto al logro académico como al ajuste escolar en la adolescencia (Skinner et al., 2013).

A pesar de lo anterior, se han sugerido posibles variaciones en estas relaciones de acuerdo con la naturaleza de la muestra (Amemiya & Wang, 2018). De acuerdo con el presente estudio, en los adolescentes tempranos que habitan el centro de Colombia (Provincia Sabana Centro, Departamento de Cundinamarca) el rendimiento escolar está positiva y directamente asociado con las estrategias de afrontamiento adaptativo e inversamente relacionado con las estrategias desadaptativas, lo que se puede comprobar tanto en el caso de las adolescentes mujeres como en el de los hombres (Figura 8 y Anexo J).

Lo anterior quiere decir que, en el presente trabajo, los mejores valores en la planeación estratégica, la búsqueda de ayuda, el compromiso, el autoincentivo y la búsqueda de comodidad contribuyen a una manifestación positiva tanto en términos del ajuste escolar como del logro académico; pero, en contraste, el incremento en las puntuaciones en la proyección, la autocompasión, la confusión y el encubrimiento pueden suponer un detrimento del rendimiento escolar.

#### **4.4 La relación entre las creencias parentales implicadas en el desempeño educativo de los hijos y el rendimiento escolar con la intervención del afrontamiento académico.**

Finalmente, los resultados del presente trabajo permiten confirmar la existencia de una relación estadísticamente significativa entre las creencias parentales implicadas en el desempeño educativo de los hijos y el rendimiento escolar adolescente en la cual interviene el afrontamiento académico (H4), rechazándose la hipótesis nula. Esto quiere decir que la relación entre las creencias parentales analizadas y el rendimiento escolar puede implicar al afrontamiento en situaciones tensionantes de carácter académico, como se puede apreciar en las Figuras 7 y 8 y en el Anexo J.

Una de las alternativas que se ha propuesto para entender la relación entre las contribuciones parentales y los resultados que obtienen los hijos señala la posibilidad de una influencia direccionada (Laursen & Collins, 2004), incluyendo algunos trabajos en donde se ha planteado un “efecto de cascada” (Bornstein et al., 2018), para referirse a la relación consistentemente registrada entre variables parentales, como las creencias, y los comportamientos de sus hijos.

También se ha postulado que los resultados obtenidos por los hijos en su desarrollo responden a una configuración compleja en la que convergen las particularidades ambientales, incluyendo las manifestaciones parentales, y las características personales de los hijos (Overton & Moleenar, 2015). Es decir, existen porciones de varianza en aspectos como el rendimiento escolar en la adolescencia que son

atribuibles a múltiples fuentes de variación simultánea, las cuales convergen de manera específica de acuerdo con la situación analizada.

Lo expuesto sugiere que las creencias parentales implicadas en la crianza pueden sostener una relación significativa con los comportamientos de los hijos y con los resultados que estos obtienen. Considerando lo anterior, el presente estudio ofrece argumentos empíricos que apoyan tal suposición, pero además plantean la posibilidad de que la relación descrita sea consistente en el marco de un contexto específico.

En este sentido, se ha propuesto teóricamente la influencia de las prácticas de crianza sobre el afrontamiento de los hijos (Bradley, 2007; Powell, 2004), así como la relación entre el afrontamiento adolescente y aspectos del rendimiento escolar como el ajuste (Thien & Razak, 2013) y el logro académico (Gonçalves et al., 2018). Sin embargo, la relación conjunta entre las creencias parentales implicadas en las prácticas de crianza, el afrontamiento y el rendimiento escolar en la adolescencia no ha contado con suficientes referentes empíricos que permitan confirmar la naturaleza conjunta de dichas relaciones.

De acuerdo con lo registrado en el presente análisis, especialmente observando las contribuciones factoriales de la Figura 7, los padres que consideran a sus hijos capaces de obtener resultados positivos en el medio educativo, a corto, mediano y largo plazo, y que tienen una evaluación favorable de su eficacia para acompañarlos en el proceso de escolarización, se relacionan positivamente con el ajuste escolar y el logro académico de los adolescentes, lo cual resulta significativo al considerar la mediación estadística de los indicadores de afrontamiento académico. En este punto, la relación se mantiene positiva al alinearse los mejores valores de las creencias parentales analizadas, junto a los mejores

puntajes en el afrontamiento adaptativo, los menores puntajes en el afrontamiento desadaptativo, y los mayores resultados en términos del rendimiento escolar.

De forma inversa, si las percepciones de las habilidades académicas de los hijos, las expectativas educativas y las estimaciones de autoeficacia parental tienden a estar en los niveles más bajos, el rendimiento escolar de los adolescentes tiende a corresponder con valores reducidos, lo que resulta en una situación de mayor deterioro cuando se alinean indicadores bajos de afrontamiento adaptativo y un aumento en la manifestación de las estrategias desadaptativas.

#### **4.5 Conclusiones**

La confirmación de las relaciones entre las creencias parentales implicadas en las prácticas de crianza, el afrontamiento académico y el rendimiento escolar de los adolescentes, en la cual la relación directa entre las creencias parentales analizadas y el rendimiento escolar se ve estadísticamente mediada por el afrontamiento en una muestra de padres y sus hijos adolescentes en la Sabana Centro de Cundinamarca (Colombia), permite analizar de forma particular la relevancia de la contribución de los padres en una época de la vida de los hijos marcada por cambios simultáneos en diferentes esferas.

En este contexto, el modelo aceptado propone evidencia empírica de la relación entre las creencias parentales implicadas en las prácticas de crianza y el afrontamiento de los adolescentes en contextos educativos, un conjunto de hallazgos que ofrece un aporte novedoso al campo, para la comprensión tanto de la relación entre las creencias parentales y el comportamiento de sus hijos como del manejo que hacen los adolescentes tempranos de sus dificultades en el contexto escolar. En un sentido similar, el análisis conjunto de la

contribución parental representada en las creencias analizadas y del afrontamiento de los hijos al rendimiento escolar brinda una aproximación original a los factores que inciden en el desempeño educativo.

A continuación, se hace una revisión de las contribuciones factoriales dentro del modelo de medida abordado en la sección de Resultados para enriquecer el análisis de las variables estudiadas, para luego analizar las variaciones en las puntuaciones relacionadas con el sexo de los participantes.

#### **4.5.1.1 Comportamiento de las variables observables en los modelos de medida.**

Al analizar las contribuciones factoriales en los modelos de medida, en el caso de las creencias parentales se pudo establecer una relación recurrente entre la percepción de las habilidades académicas actuales de los hijos con las expectativas parentales educativas, como ilustra la Figura 7 ( $r=.28$ ;  $p<.001$ ). Siendo así, es posible que la estimación de las capacidades de los adolescentes en el presente esté asociada a la proyección de las posibilidades que los hijos tendrán de cursar estudios posteriores a su escolaridad, una relación que en previos trabajos ha podido confirmarse longitudinalmente (Räty & Kasanen, 2010).

La percepción de las habilidades académicas actuales de los hijos resultó ser la variable observable más relevante para explicar el aporte de las creencias parentales, de acuerdo con la Figura 7 ( $\lambda =.49$ ;  $p<.001$ ). Considerando que la calidad tensionante de las situaciones experimentadas puede estar definida como un desafío al sentido de competencia (Skinner & Wellborn, 1994), la percepción de las habilidades de los hijos ofrece una estimación de las posibilidades de los adolescentes para manejar

adecuadamente sus dificultades, lo que explicaría su relevancia en un modelo de relaciones que incluye también el afrontamiento.

En los modelos de medida, las creencias parentales acerca del fracaso como oportunidad no mostraron una contribución importante y su exclusión permitió obtener mejores indicadores de bondad y ajuste. A pesar de esto, las creencias sobre el fracaso sí estuvieron significativamente correlacionadas con los otros tipos de creencias (con valores de  $r$  entre .141 y .263, todos con  $p < .01$ ) y con el logro académico ( $r = .069$ ;  $p = .026$ ), de manera que su aporte puede existir, aunque resulte inferior al de los otros tipos de creencias evaluadas. Sobre este punto, no todas las creencias parentales resultan igual de evidentes para los hijos y por ello su grado de importancia es comparativamente diferente (Haimovitz & Dweck, 2016), lo que además confirma que las creencias parentales pueden tener diferente grado de generalidad (Sigel & McGillicuddy-De Lisi, 2002) y que las creencias parentales analizadas en dominios específicos guardan una relación más clara con los comportamientos de los hijos (Murdock, 2013).

De otra parte, con el inicio de la adolescencia, el afrontamiento se nutre del desarrollo neurobiológico que agudiza la interpretación de las situaciones demandantes y da lugar a respuestas de afrontamiento sofisticadas (Zimmer-Gembeck & Skinner, 2016). Esto hace comprensible el aporte factorial de estrategias como la planeación, la cual resultó fundamental brindando la mayor contribución en el modelo de medida del afrontamiento adaptativo, como muestra la Figura 7 ( $\lambda = .86$ ;  $p < .001$ ). La planeación está relacionada con la resolución preventiva de problemas, el pensamiento estratégico, la proyección de acciones instrumentales, y la planificación ante situaciones evaluadas como oportunidad para el futuro (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2007). De igual forma, la

planeación estratégica está vinculada con las evaluaciones propias de los adolescentes en cuanto a su sentido de competencia y de autorregulación (Skinner et al., 2013), lo que sustenta su saliencia dentro de un modelo que también incluye los juicios parentales acerca de las capacidades de los adolescentes.

Así mismo, como lo recoge la Figura 7, dentro de las estrategias de afrontamiento desadaptativo, la proyección ( $\lambda = .70$ ;  $p < .001$ ) y la autocompasión ( $\lambda = .65$ ;  $p < .001$ ) mostraron valores importantes dentro de una fuente negativa de influencia estadística. En esta línea, los riesgos de la proyección incluyen la desconexión emocional con la situación y sus consecuencias, así como el fomento de emociones negativas hacia los docentes (Skinner et al., 2013), mientras que la autocompasión puede convertirse en una estrategia que afecta negativamente a la planeación y la búsqueda de ayuda (Skinner et al., 2013), lo que pudo comprobarse en las correlaciones del presente trabajo (Tabla 14).

Del lado del rendimiento escolar, se ha encontrado una correlación significativa entre el ajuste y el logro académico ( $r = .432$ ;  $p < .01$ ), pero su variación dentro del modelo de relaciones propuesto ha resultado independiente. Así, es posible que los estudiantes con los mejores niveles de cumplimiento dentro del ambiente normativo de la institucionalidad escolar, y específicamente del dispositivo de enseñanza-aprendizaje, tiendan a obtener los mejores niveles de logro académico, lo cual puede darse también de forma negativa: los estudiantes con más dificultades de ajuste escolar podrían presentar también problemas académicos. Sin embargo, dicha correlación no es perfecta, de manera que los niveles del ajuste escolar no necesariamente suponen un logro académico consecuente.

De acuerdo con la Figura 7, el ajuste escolar ha mostrado ser una variable destacada para el rendimiento escolar, mostrando un aporte factorial ( $\lambda=.72$ ;  $p<.001$ ) comparativamente mayor al del logro académico ( $\lambda=.60$ ;  $p<.001$ ). En este sentido, es probable que el ajuste de los adolescentes al contexto escolar se manifieste como el mayor beneficiario de las variables parentales y adolescentes evaluadas. Así, es necesario tener en cuenta que durante la adolescencia tienden a verse en riesgo los niveles de ajuste escolar (Dotterer et al., 2009), con un declive pronunciado durante la adolescencia temprana (McGill et al., 2012).

Este fenómeno es comprensible en cuanto que los adolescentes sienten una necesidad creciente de experimentar como propias sus decisiones, de ejercer cada vez más desde una posición autónoma (Zimmer-Gembeck et al., 2011), lo que puede en ocasiones reñir con el marco normativo de la escolaridad y el aumento en las presiones por desempeñarse bien (Huan et al., 2008). Se trata entonces de que los adolescentes logren no solamente desarrollar una serie de destrezas y habilidades en términos intelectuales sino también en términos sociales (Hanewald, 2013), lo que puede resultar vinculado con los juicios que hacen los padres y con la capacidad adolescente de manejarse ante la dificultad.

El segundo aspecto beneficiado por el modelo de relaciones propuesto es el logro académico, una variable que también se ve amenazada con el paso a la educación secundaria (Riglin et al., 2013), lo cual resalta la importancia de identificar posibles factores asociados que estén positivamente vinculados con las trayectorias escolares. Así mismo, la inclusión de asignaturas consideradas básicas de acuerdo con la política educativa local (Ministerio de Educación Nacional, 1994), plantea que las relaciones

propuestas entre las variables evaluadas pueden resultar importantes en áreas sensibles para la formación escolar.

#### **4.5.2 Variaciones en las puntuaciones relacionadas con el sexo de los participantes.**

Teniendo en cuenta los valores de la Tabla 16, las puntuaciones obtenidas en las creencias parentales analizadas sobresalen en el caso de las madres, encontrándose diferencias significativas en tres de las escalas: creencias sobre el fracaso, percepción de las habilidades académicas de los hijos y autoeficacia parental. Una manera de entender lo anterior señala la diferencia habitual de respuesta a instrumentos de crianza entre madres y padres (Sevigny & Loutzenhiser, 2010), algo que podría implicar una sobrevaloración del aporte maternal o una subestimación de la contribución paternal (Murdock, 2013).

Sin embargo, otra forma de explicar estas diferencias apunta a las formas de interacción culturalmente establecidas entre padres e hijos. Por ejemplo, en cuanto a la percepción de las habilidades académicas de los adolescentes, es posible que las madres tiendan a estar más implicadas en la vida escolar de los hijos (Kim & Hill, 2015), lo que les permite hacer estimaciones más precisas acerca de su rendimiento. Es decir, la relación entre madres e hijos puede estar definida, en la población de referencia, por una cercanía mayor (Puyana, 2003), lo que les permite emitir juicios más próximos al comportamiento real de sus hijos al mantener una relación más estrecha con ellos.

De manera complementaria, en el caso de la autoeficacia parental percibida, la inclinación de las puntuaciones maternas a sobresalir puede estar relacionada con la experiencia previa acompañando a sus hijos al asumir desafíos provenientes del ambiente educativo, en donde las tareas de crianza resultan predominantemente delegadas a ellas, lo

que confirmaría la tendencia cultural a naturalizar las tareas de crianza como una responsabilidad tradicional de las mujeres en Colombia (Gutiérrez de Pineda, 1998), de forma que para ellas podría experimentarse como una obviedad ser sensibles a las necesidades de sus hijos, lo que no necesariamente sucede en el caso de los padres. En un sentido similar, es posible que por el fenómeno descrito los padres experimenten dificultades para sentirse capaces de acompañar eficazmente a sus hijos al desempeñarse en actividades propias del contexto escolar.

En este sentido, las diferencias entre madres y padres en el grado de influencia registrado podrían ser un tema relativo a las creencias parentales y las situaciones de interacción con los hijos en las cuales las comparten. Sin embargo, este punto en sí mismo merece un examen que desborda el interés principal del presente trabajo invitando a posteriores análisis que permitan aclararlo.

De otra parte, en cuanto a las puntuaciones de los adolescentes, la Tabla 18 sugiere diferencias significativas entre hombres y mujeres en los valores de afrontamiento, de logro académico y de ajuste escolar. Estudios previos han registrado que las puntuaciones de las adolescentes mujeres suelen ser mayores que las de los hombres (Escobar, Trianes, Fernández-Baena & Miranda, 2010), pero, así mismo, es posible que dichas diferencias sean más claras en algunas estrategias, y no en todas (Amemiya & Wang, 2018).

En el presente trabajo se han evidenciado diferencias significativas en las puntuaciones entre adolescentes hombres y mujeres en las escalas que evalúan la búsqueda de comodidad ( $\eta^2=.02$ ;  $p<.001$ ), la confusión ( $\eta^2=.01$ ;  $p<.01$ ), y la autocompasión ( $\eta^2=.01$ ;  $p<.01$ ), en donde los tamaños de efecto tienden a ser débiles, lo que sugiere que, aunque

hay diferencias, es posible que estas sean sutiles y circunscritas a las tres estrategias referenciadas.

Como se ha mencionado, la búsqueda de comodidad hace referencia a la vinculación con otros significativos para administrar las respuestas emocionales ante la dificultad, de manera que las diferencias en donde se favorecen las puntuaciones de las adolescentes mujeres suponen una posible importancia diferencial para ellas de las interacciones sociales. En un sentido similar, la inclinación a manifestar mayores puntuaciones en la confusión y la autocompasión sugieren una mayor propensión a experimentar dificultades en el manejo cognitivo de la adversidad académica, así como en la manifestación de consideración ante las tribulaciones. No obstante, resulta apropiado tomar estas diferencias con cautela pues pueden estar vinculadas con el contexto mismo del diseño metodológico y, aunque son significativas en este caso, pueden estar asociadas a otros aspectos relevantes que no alcanzaron a ser cubiertos en el presente estudio.

Considerando la evaluación de diferencias en los indicadores del rendimiento escolar teniendo en cuenta el sexo de los adolescentes, también se pudieron observar efectos significativos en el logro académico ( $\eta^2=.03$ ;  $p<.001$ ) y el ajuste escolar ( $\eta^2=.01$ ;  $p=.016$ ), en donde sobresalen las puntuaciones de las adolescentes mujeres. En cuanto a esto, durante la adolescencia se ha registrado que los hombres pueden ser más susceptibles a exhibir problemas de ajuste escolar, como inasistencia injustificada, desinterés y falta de compromiso, en asocio con una tendencia a la restricción emocional y a la agresividad física (Rogers, Updegraff, Santos & Martin, 2017), lo que también puede traducirse en menores valores para el logro académico (Steinmayr & Spinath, 2008). Además, las

mejores puntuaciones de las mujeres en el ajuste escolar, con respecto a los hombres, tiende a ser una constante en estudios con adolescentes (McGill et al., 2012).

Con todo, considerando la naturaleza del diseño para el presente estudio, hay indicadores estadísticos que permiten confirmar la relación entre las creencias parentales, el afrontamiento y el rendimiento escolar adolescente, aunque la fortaleza de sus relaciones puede verse afectada por otras circunstancias que merecen un examen más profundo en futuros trabajos. Así mismo, la influencia de las creencias parentales puede ser explicada por la mediación del afrontamiento, de manera que el efecto de dichas creencias es más claro cuando se incluye el tipo de afrontamiento que se manifiesta en la adolescencia.

#### **4.6 Limitaciones**

Los trabajos sobre afrontamiento suelen enfocarse en los adolescentes medios (14-18 años) (Canessa, 2002) y en los mayores (18-21 años) (Bonds-McClain et al., 2012), lo que hace del trabajo con los adolescentes tempranos (10-14 años) un campo por profundizar. Los adolescentes entre 10 y 14 años pueden considerarse una población en riesgo teniendo en cuenta que se encuentran en un periodo de la vida marcado por el declive en la capacidad de respuesta ante las demandas de ámbitos como el escolar. Al respecto, es necesario ser cautos al generalizar en los resultados obtenidos a otros grupos etarios, teniendo en cuenta las características de los participantes en el presente trabajo.

De otra parte, aunque las diferencias asociadas al sexo de los padres y los hijos suelen ser registradas en muestras grandes como la del presente estudio (Russell & Saebell, 1997), las variaciones en las puntuaciones podrían también estar relacionadas con

variables no analizadas. Por ejemplo, la calidad de la relación entre padres e hijos incide en la orientación del afrontamiento de los adolescentes (Zimmer-Gembeck & Locke, 2007), lo que sugiere que hay atenuantes en la manera como los padres comparten sus creencias con los hijos.

Adicionalmente, trabajos previos han sugerido que las condiciones socioeconómicas entre familias podrían estar relacionadas con la manera como los padres y los hijos perciben la dificultad (Finkelstein, Kubzansky, Capitman & Goodman, 2007), y también han sido asociadas con el grado de ajuste en la adolescencia (Wadsworth & Compas, 2002), lo que supone posibles diferencias en las variables estudiadas de acuerdo con el estatus sociodemográfico.

Así mismo, el diseño metodológico seleccionado descartó la inclusión de dos de las variables observadas. Al respecto, el presente estudio confirma la no significatividad de la relación entre el pensamiento rumiante y los indicadores de rendimiento escolar (Gonçalves et al., 2018), lo que plantea su posible independencia frente a las variables endógenas estudiadas. De igual forma, el reducido aporte del escape, a pesar de su relación significativa con los indicadores del rendimiento escolar, sugiere que si bien puede estar asociada a las variables su contribución es menor en comparación con las estrategias finalmente aceptadas en el modelamiento final. Lo anterior indica que bajo el diseño planteado no es posible analizar la relación del pensamiento rumiante y el escape con las variables evaluadas e incluidas en el modelo propuesto, lo que no necesariamente descarta que dicha relación pueda manifestarse bajo otras condiciones.

En esta misma línea de análisis, es necesario contemplar la naturaleza transversal del estudio, lo cual sugiere medida en la extrapolación de las relaciones estudiadas, así como la necesidad de aproximaciones complementarias en futuros trabajos.

De manera adicional, aunque el apoyo institucional de los colegios participantes fue fundamental para contactar la población y concretar el acceso a los participantes, es posible que no todos los docentes que apoyaron el proceso manifestaran los mejores niveles de compromiso con la actividad, lo que puede representar una potencial fuente de sesgo, algo que también podría aplicarse al caso de los padres y de los adolescentes. No obstante, teniendo en cuenta el tamaño de la muestra y el despliegue procedimental del investigador, debe reconocerse que hubo esfuerzos importantes por reducir el margen de error desde las etapas de recogida y sistematización de datos.

#### **4.7 Recomendaciones**

Una fuente de variación que no fue abordada en el modelo propuesto se refiere a las acciones concretas que los padres exponen cuando se relacionan con sus hijos adolescentes. Al respecto, el involucramiento parental es definido como la orientación favorable de esfuerzos por participar en la vida de los hijos (Morales & Aguirre, 2013), en donde las expectativas son consideradas una forma de compromiso de los padres que puede verse complementada con la comunicación y el apoyo (Morales, Aguirre & Durán, 2019).

Considerando que, desde una perspectiva del afrontamiento cotidiano, son consideradas situaciones de tensión las que amenazan el sentido de vinculación, competencia y/o autonomía, es posible que deban tenerse en cuenta las evaluaciones de los

hijos en esos dominios para dimensionar el efecto de las relaciones mediadas entre el proceso de crianza y el rendimiento. Así, la percepción de la calidad de la relación con otros significativos, la autoeficacia de los adolescentes, y el tipo de desarrollo autónomo pueden estar implicados en la expresión de las estrategias de afrontamiento.

Desde una perspectiva metodológica, en la experiencia del presente estudio, los instrumentos con más ítems mostraron mejores indicadores de confiabilidad lo que sugiere, en lo posible, trabajar con el mayor número posible de ítems, facilitándose así cubrir mejor los constructos a la vez que se garantizan las mejores propiedades psicométricas. De igual forma, el control de la aplicación con los adolescentes y con sus padres supone desafíos a la privacidad, por cuanto la mediación de terceros como los docentes podría interferir en las respuestas, dado que pueden ser una fuente de influencia negativa; en este punto, fue vital contar con apoyos como el servicio de orientación (*school counseling*) de los colegios donde existía, los cuales actúan como agentes externos a la situación de evaluación propia del aula y están asociados con la intervención psicosocial dentro del contexto escolar, algo que puede resultar favorable en futuros proyectos con población escolarizada.

Sobre los instrumentos, también se encontraron dificultades de confiabilidad y validez con las preguntas cuyas respuestas se calificaban invertidas, pues los análisis de componentes principales mostraron que tienden a ser calificadas por los padres de forma diferente al resto del cuestionario y debieron ser excluidas del análisis. En un sentido similar, las opciones limitadas de respuesta pueden afectar la varianza de los constructos, lo que en el caso de las escalas tipo Likert con cuatro opciones podría mejorarse ampliando el margen de respuesta.

Frente a las estrategias de análisis, el grado de invarianza en las relaciones entre padres e hijos atribuible al sexo se vería enriquecido con técnicas de comparación que aporten información de significancia estadística. Además, la fortaleza de las relaciones planteadas en el presente estudio puede ser discutida a la luz de diseños longitudinales que brinden información sobre la estabilidad de las asociaciones, incluyendo hijos en menores y/o mayores edades a las que se incluyeron en el presente estudio.

Finalmente, una aproximación que puede dar más elementos de juicio en este contexto puede ser la evaluación de programas de intervención (Morales, Aguirre & Durán, 2019), en donde se vean afectadas las creencias parentales y/o las estrategias de afrontamiento adolescente, teniendo en cuenta que en este caso las comparaciones de efecto con medidas previas y posteriores a la intervención puede brindar información adicional sobre el rol de las creencias parentales y su peso dentro de la relación con los hijos en la adolescencia. De forma complementaria, la replicación en otros contextos geográficos del diseño planteado en el presente estudio también puede confirmar el grado de generalización que se desprende de los resultados expuestos.

## Referencias

- Aguirre, E. (2011). Inversión parental: una lectura desde la psicología evolucionista. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(9), 523 - 534.
- Aguirre, E. (2015). Prácticas de crianza, temperamento y comportamiento prosocial de estudiantes de la educación básica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 223-243. doi:10.13140/2.1.2000.9763
- Aldwin, C. (2007). Sociocultural aspects of coping. En: *Stress, Coping, and Development, An Integrative Perspective* (pp. 239-270). New York: Guilford Press.
- Aldwin, C., Yancura, L., & Boeninger, D. (2010). Coping across the life span. En: M. Lamb & A. M. Freund (eds.) *The Handbook of Life-Span Development*, volumen 2 (pp. 298-339). New York: Wiley. doi:10.1002/9780470880166.hlsd002009
- Ambuehl, S., & Li, S. (2018). Belief updating and the demand for information. *Games and Economic Behavior*, 109, 21-39. doi:10.2139/ssrn.2461904
- Amemiya, J., & Wang, M.T. (2018). African American adolescents' gender and perceived school climate moderate how academic coping relates to achievement. *Journal of School Psychology*, 69, 127–142. doi:10.1016/j.jsp.2018.05.001
- American Psychological Association (2010). Principios éticos de los psicólogos y código de conducta. Recuperado de:  
[http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/comite\\_etica/Codigo\\_APA.pdf](http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/comite_etica/Codigo_APA.pdf)
- Arbuckle, J. L. (2014). Exploratory analysis. En: *IBM® SPSS® Amos™ 23 User's Guide*. IBM.

- Asamblea de Cundinamarca (1990). Ordenanza número 24 de noviembre 28, por la cual se crea la Asociación de Municipios de Sabana Centro. Bogotá, Colombia
- Bandura, A. (2006). Guide to the construction of self-efficacy scales. En: F. Pajares & T. Urdan (eds.), *Self-efficacy Beliefs of Adolescents* (pp. 307–337). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, *67*(3), 1206-1222. doi:10.2307/1131888
- Benner, A., & Wang, Y. (2014). Shifting attendance trajectories from middle to high school: Influences of school transitions and changing school contexts. *Developmental Psychology*, *50*(4), 1288-1301. doi:10.1037/a0035366
- Benner, A., & Mistry, R. S. (2007). Congruence of mother and teacher educational expectations and low-income youth's academic competence. *Journal of Educational Psychology*, *99*(1), 140-153. doi:10.1037/0022-0663.99.1.140
- Bergold, S., Wendt, H., Kasper, D., & Steinmayr, R. (2017). Academic competencies: Their interrelatedness and gender differences at their high end. *Journal of Educational Psychology*, *109*(3), 439-449. doi:10.1037/edu0000140
- Bleeker, M. M., & Jacobs, J. E. (2004). Achievement in math and science: Do mothers' beliefs matter 12 years later? *Journal of Educational Psychology*, *96*(1), 97-109. doi:10.1037/0022-0663.96.1.97
- Blum, R. W., Astone, N. M., Decker, M. R., & Mouli, C. (2014). A conceptual framework for early adolescence: a platform for research. *International Journal of Adolescent Medicine & Health*, *26*(3), 321–331. doi:10.1515/ijamh-2013-0327.

- Boden, M. T., & Berenbaum, H. (2010). The bidirectional relations between affect and belief. *Review of General Psychology, 14*(3), 227-239. doi:10.1037/a0019898
- Boden, M. T., Berenbaum, H., & Gross, J. J. (2016). Why do people believe what they do? A functionalist perspective. *Review of General Psychology, 20*(4), 399-411. doi:10.1037/gpr0000085
- Bonds-McClain, D., Wheeler, L., Wong, J., Mauricio, A., & Gonzales, N. (2012). The role of parents and peers in the psychological and academic adaptation of youth in urban communities. En: G. Creasey & P. A. Jarvis (eds.) *Adolescent Development and School Achievement in Urban Communities: Resilience in the Neighborhood* (pp. 227-238). New: York: Taylor and Francis.
- Bornstein, M. H. (2015) Children´s parents. En: M. H. Bornstein, T. Leventhal, & R. Lerner (eds.) *Handbook of Child Psychology and Developmental Science* (pp. 55-132). New Jersey: Wiley.
- Bornstein, M., Putnick, D., & Suwalsky, J., (2018). Parenting cognitions → parenting practices → child adjustment? The standard model. *Development and Psychopathology, 30*(2), 399–416. doi:10.1017/S0954579417000931
- Bradley, R. H. (2007). Parenting in the breach: How parents help children cope with developmentally challenging circumstances. *Parenting: Science and Practice, 7*(2), 99-148. doi:10.1080/15295190701306896
- Briley, D. A., Harden, K. P., & Tucker-Drob, E. (2014). Child characteristics and parental educational expectations: Evidence for transmission with transaction. *Developmental Psychology, 50*(12), 2614-2632. doi:10.1037/a0038094

- Bruhin, A., Santos-Pinto, L., & Staubli, D. (2018). How do beliefs about skill affect risky decisions? *Journal of Economic Behavior & Organization*, *150(C)*, 350-371.  
doi:10.1016/j.jebo.2018.01.016
- Bubić, A., & Tošić, A. (2016). The relevance of parents' beliefs for their involvement in children's school life. *Educational Studies*, *42(5)*, 519-533.  
doi:10.1080/03055698.2016.1230049
- Burchinal, M., Skinner, D., & Reznick, J. S. (2010). European American and African American mothers' beliefs about parenting and disciplining infants: A mixed method analysis. *Parenting: Science and Practice*, *10(2)*, 79-96.  
doi:10.1080/15295190903212604
- Byrnes, J. (2011) Academic achievement. En: B. B. Brown & M. J. Prinstein, (eds.) *Encyclopedia of Adolescence*, volumen 1 (pp. 1-9). San Diego, CA: Academic Press. doi:10.1016/B978-0-12-373951-3.00001-6
- Cámara de Comercio de Bogotá. (2010). Plan de competitividad para la Sabana Centro. Bogotá: Centro de Pensamiento en Estrategias Competitivas - Universidad del Rosario. Recuperado de:  
<https://www.ccb.org.co/content/download/3223/39313/file/Plan%20de%20competitividad%20de%20Sabana%20Centro.pdf>
- Cámara de Comercio de Bogotá (2015). Estado de Bogotá – Región: Documento maestro de diagnóstico sobre la situación y retos de Bogotá - Región para pre candidatos a la Alcaldía Mayor de Bogotá y a la Gobernación de Cundinamarca. Bogotá: CCB. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.ccb.org.co/handle/11520/13269>

- Caemmerer, J., & Keith, T. (2015). Longitudinal, reciprocal effects of social skills and achievement from kindergarten to eighth grade. *Journal of School Psychology*, 53(4), 265-281, doi:10.1016/j.jsp.2015.05.001
- Calero, F., Dalley, C., Fernandez, N., Davenport-Dalley, T., Morote, E., & Tatum, S. (2014). A model of academic self-concept for high school Hispanic students in New York. *Journal of Latinos and Education*, 13(1), 33-43. doi:10.1080/15348431.2013.800820
- Canessa, B. (2002). Adaptación psicométrica de las Escalas de Afrontamiento para Adolescentes de Frydenberg y Lewis en un grupo de escolares de Lima metropolitana. *Persona* (5), 191-233.
- Caprara, G., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbardo, P. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11(4), 302-306, doi: 10.1111/1467-9280.00260
- Carver, C., & Connor, J. (2010). Personality and coping. *Annual Review of Psychology*, 61, 679-704. doi:10.1146/annurev.psych.093008.100352
- Chen, J. (2012). Implicit theories, epistemic beliefs, and science motivation: A person-centered approach. *Learning and Individual Differences*, 22(6), 724-735. doi:10.1016/j.lindif.2012.07.013
- Chen, Y., & Fish, M. (2012). Parental involvement of mothers with chronic illness and children's academic achievement. *Journal of Family Issues*, 34(5), 583-606. doi:10.1177/0192513X12444081

- Cleary, T.J., & Chen, P.P. (2009). Self-regulation, motivation, and math achievement in middle school: Variations across grade level and math context. *Journal of School Psychology, 47*(5), 291-314. doi:10.1016/j.jsp.2009.04.002
- Closas, A., Arriola, E., Kuc, C., Amarilla, M., & Jovanovich, E. (2013). Análisis multivariante, conceptos y aplicaciones en Psicología Educativa y Psicometría. *Enfoques XXV* (1), 65-92, Universidad Adventista del Plata, Libertador San Martín, Argentina
- Coleman, P. K., & Karraker, K. H. (2000). Parenting self-efficacy among mothers of school-age children: Conceptualization, measurement, and correlates. *Family Relations, 49*(1), 13–24. doi:10.1111/j.1741-3729.2000.00013.x.
- Congreso de la República (2006). Código Deontológico y Bioético para el Ejercicio de la Profesión de Psicología. Ley 1090, Diario Oficial del mes de septiembre. Bogotá, Colombia.
- Connors, M., & Halligan, P. (2015). A cognitive account of belief: a tentative road map. *Frontiers in Psychology, 5*, 1-14. doi:10.3389/fpsyg.2014.01588
- Corpus, J. H., McClintic-Gilbert, M. S., & Hayenga, A. O. (2009). Within-year changes in children's intrinsic and extrinsic motivational orientations: Contextual predictors and academic outcomes. *Contemporary Educational Psychology, 34*(2), 154-166. doi:10.1016/j.cedpsych.2009.01.001
- Costa, M., Faria, L., Alessandri, G., & Caprara, G. V. (2015). Measuring parental and family efficacy beliefs of adolescents' parents: Cross-cultural comparisons in Italy and Portugal. *International Journal of Psychology, 51*(6), 421-429. doi:10.1002/ijop.12197

- Cupani, M. (2012). Análisis de Ecuaciones Estructurales: Conceptos, etapas de desarrollo y un ejemplo de aplicación. *Revista Tesis*, 2(1), 186-199.
- DANE. (15 de Noviembre de 2018). Series de población 1985-2020. Recuperado de: [http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/poblacion/seriesp85\\_20/EstimacionesMigracion1985\\_2020.xls](http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/poblacion/seriesp85_20/EstimacionesMigracion1985_2020.xls)
- Dawes, M. (2017). Early adolescents' social goals and school adjustment. *Social Psychology of Education*, 20(2), 229-328, doi: 10.1007/s11218-017-9380-3
- Dotterer, A., McHale, S., & Crouter, A. (2009). The development and correlates of academic interests from childhood through adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 509–519. doi: 10.1037/a0013987
- Dweck, C. S. (2008). Can personality be changed? The role of beliefs in personality and change. *Current Directions in Psychological Science*, 17, 391–394. doi:10.1111/j.1467-8721.2008.00612.x
- Dweck, C. S. (2012). Implicit theories. En P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (eds.), *Handbook of Theories of Social Psychology*, volumen 2 (pp. 43–61). Thousand Oaks, CA: Sage. doi:10.4135/9781446249222.n28
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132. doi:10.1146/annurev.psych.53.100901.135153
- Emilia, C. (2016). Students' school adjustment/maladjustment through preparatory class. En: V. Chis & I. Albolescu (eds.) *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences - Education, Reflection, Development* (pp. 109-122). Universidad de Cluj, Cluj-Napoca. doi:10.15405/epsbs.2016.12.15

- Eng, S. (2012). Cambodian early adolescents' academic achievement: The role of social capital. *The Journal of Early Adolescence*, 33(3), 378-403.  
doi:10.1177/0272431612441069
- Escobar, J., & Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6(1), 27-36.
- Escobar, M., Trianes, M. V., Fernández-Baena, F. J., & Miranda, J. (2010). Relaciones entre aceptación sociométrica escolar e inadaptación socioemocional, estrés cotidiano y afrontamiento. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(3), 469-479. doi:10.14349/rlp.v42i3.588
- Finkelstein, D., Kubzansky, L., Capitman, J., & Goodman, E. (2007). Socioeconomic differences in adolescent stress: The role of psychological resources. *Journal of Adolescent Health*, 40(2), 127-134. doi:10.1016/j.jadohealth.2006.10.006
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). The belief formation. En: *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research* (pp. 131-215). Reading, MA: Addison-Wesley.
- Fives, H., & Buehl, M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? En: K. R. Harris, S. Graham & T. Urdan (eds.), *APA Educational Psychology Handbook: Individual Differences and Cultural and Contextual Factors*, volumen 2 (pp. 471-499). Washington, DC: American Psychological Association.  
doi:10.1037/13274-019

- Forbes, E. E., & Dahl, R. E. (2010). Pubertal development and behavior: Hormonal activation of social and motivational tendencies. *Brain and Cognition, 72*(1), 66–72. doi:10.1016/j.bandc.2009.10.007
- Ford, B. Q., Lwi, S. J., Gentzler, A. L., Hankin, B., & Mauss, I. B. (2018). The cost of believing emotions are uncontrollable: Youths' beliefs about emotion predict emotion regulation and depressive symptoms. *Journal of Experimental Psychology: General, 147*(8), 1170-1190. doi:10.1037/xge0000396
- Franco, G., Muis, K., Kendeou, P., Ranellucci, J., Sampasivam, L., & Wang, X. (2012). Examining the influences of epistemic beliefs and knowledge representations on cognitive processing and conceptual change when learning physics. *Learning and Instruction, 22*(1), 62-77. doi:10.1016/j.learninstruc.2011.06.003
- Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2002). Children's competence and value beliefs from childhood through adolescence: Growth trajectories in two male-sex-typed domains. *Developmental Psychology, 38*(4), 519-533. doi:10.1037/0012-1649.38.4.519
- Froiland, J., Peterson, A., & Davison, M. (2012). The long-term effects of early parent involvement and parent expectation in the USA. *School Psychology International, 34*, 33-50. doi:10.1177/0143034312454361
- Frydenberg, E. (2004). Coping competencies: What to teach and when. *Theory Into Practice, 43*(1), 14 – 22. doi:10.1207/s15430421tip4301\_3

- Frydenberg, E. (2017). The measurement of coping. En: *Coping and the Challenge of Resilience* (pp. 47-66). Londres: Palgrave Macmillan. doi:10.1057/978-1-137-56924-0
- Gaxiola, J. C., González, S. & Contreras, Z. (2012). Influencia de la resiliencia, metas y contexto social en el rendimiento académico de bachilleres. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(1), 164-181.
- George, D., & Mallery, P. (2016). Descriptive statistics. En: *IBM SPSS Statistics 23 Step by Step A Simple Guide and Reference* (pp. 112-120). Nueva York: Routledge. doi:10.4324/9781315545899
- Gladstone, J. R., Häfner, I., Turci, L., Kneißler, H., & Muenks, K. (2018). Associations between parents and students' motivational beliefs in mathematics and mathematical performance: The role of gender. *Contemporary Educational Psychology*, 54, 221-234. doi:10.1016/j.cedpsych.2018.06.009
- Glatz, T., & Buchanan, C. M. (2015). Change and predictors of change in parental self-efficacy from early to middle adolescence. *Developmental Psychology*, 51(10), 1367–1379. doi:10.1037/dev0000035
- Gobernación de Cundinamarca (2016). Diagnóstico del departamento según ejes estratégicos. En: *Plan Departamental de Desarrollo Cundinamarca Unidos Podemos Más*. Recuperado de:  
<http://www.cundinamarca.gov.co/wcm/connect/9e96b703-852d-470f-9b64-3c8e601b3805/3.+Anexo+3.3+->

+DIAGNOSTICO+DEL+DEPARTAMENTO.pdf?MOD=AJPERES&CVID=llg38aT&CVID=llg38aT

Gonçalves, T., Lemos, M. S., & Canário, C. (2018). Adaptation and validation of a measure of students' adaptive and maladaptive ways of coping with academic problems. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 1-15.

doi:10.1177/0734282918799389

Greenaway, K. H., Kalokerinos, E. K., Louis, W. R., Parker, S. L. Smith, J. R., & Terry, D. J. (2015). Measures of coping for psychological well-being. En: G. J. Boyle, D. H. Saklofske, & G. Matthews (eds.), *Measures of Personality and Social Psychological Constructs* (pp. 322-351). San Diego, CA, US: Academic Press.

doi:10.1016/B978-0-12-386915-9.00012-7

Grusec, J., & Danyliuk, T. (2014). Parents' attitudes and beliefs: Their impact on children's development. En: R.E. Tremblay, M. Boivin & R.V. Peters (eds.) *Encyclopedia on Early Childhood Development* [en línea]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development; Recuperado el 12 de abril de 2019 de: <http://www.child-encyclopedia.com/parenting-skills/according-experts/parents-attitudes-and-beliefs-their-impact-childrens-development>

Grusec, J., & Davidov, M (2010). Integrating different perspectives on socialization theory and research: A domain-specific approach. *Child Development*, 81(3), 687-709.

doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01426.x

- Gut, J., Reimann, G., & Grob, A. (2013). A contextualized view on long-term predictors of academic performance. *Journal of Educational Psychology, 105*(2), 436-443.  
doi:10.1037/a0031503
- Gutiérrez de Pineda, V. (1998). Cambio social, familia patriarcal y emancipación femenina en Colombia. *Revista de Trabajo Social, (1)*, 39-50.
- Haimovitz, K., & Dweck, C. S. (2016). Parents' views of failure predict children's fixed and growth intelligence mind-sets. *Psychological Science, 27*(6), 859-869.  
doi:10.1177/0956797616639727
- Hair, J., Black, W., Babin, B., & Anderson, R. (2014). Examining your data. En: *Multivariate Data Analysis* (pp. 31-88). Edinburgo: Pearson.
- Hall, M., & Raimi, K. (2018). Is belief superiority justified by superior knowledge? *Journal of Experimental Social Psychology, 76*, 290-306.  
doi:10.1016/j.jesp.2018.03.001
- Halle, T. G., Kurtz-Costes, B., & Mahoney, J. L. (1997). Family influences on school achievement in low-income, African American children. *Journal of Educational Psychology, 89*(3), 527-537. doi:10.1037/0022-0663.89.3.527
- Halligan, P. (2006). Beliefs: shaping experience and understanding illness. En: P. Halligan & M. Aylward (eds.) *The Power of Belief, Psychosocial Influences on Illness, Disability, and Medicine* (pp. XI-XXVI). Nueva York: Oxford University Press.  
doi:10.1093/med:psych/9780198530114.001.0001
- Halligan, P. (2007). Belief and illness. *The Psychologist, 6*(2), 358-361. Recuperado de: <https://thepsychologist.bps.org.uk/getfile/2077>

- Hampel, P. (2007). Brief report: Coping among Austrian children and adolescents. *Journal of Adolescence*, 30(5), 885–890. doi:10.1016/j.adolescence.2007.04.005
- Hanewald, R. (2013). Transition Between Primary and Secondary School: Why it is Important and How it can be Supported. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(1), 62-74. doi:10.14221/ajte.2013v38n1.7
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Londres: Routledge. doi:10.1080/00071005.2011.584660
- Herbert, J., & Stipek, D. (2005). The emergence of gender differences in children's perceptions of their academic competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(3), 276–295. doi:10.1016/j.appdev.2005.02.007
- Hernández, P. (2015). *Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil*. Madrid: Ediciones TEA
- Heyder A., Kessels, U., & Steinmayr, R. (2017). Explaining academic-track boys' underachievement in language grades: Not a lack of aptitude but students' motivational beliefs and parents' perceptions? *British Journal of Educational Psychology*, 87(2), 205-223, doi:10.1111/bjep.12145
- Hofer, B., & Pintrich, P. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88 – 140. doi:10.3102/00346543067001088
- Hofferth, S., & Jeong, U. (2016). How do they do it? The immigrant paradox in the transition to adulthood. *Social Science Research*, 57, 177-195. doi:10.1016/j.ssresearch.2015.12.013

- Holmes, T., Bond, L., & Byrne, C. (2008). Mothers' beliefs about knowledge and mother—adolescent conflict. *Journal of Social and Personal Relationships*, 25(4), 561-586. doi:10.1177/0265407508090873
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60. doi:10.21427/D7CF7R
- Huan, V. S., See, Y. L., Ang, R. P., & Har, C. W. (2008). The impact of adolescent concerns on their academic stress. *Educational Review*, 60(2), 169-178. doi:10.1080/00131910801934045
- Huang, H., & Liang, G. (2016). Parental cultural capital and student school performance in mathematics and science across nations. *The Journal of Educational Research*, 109(3), 286-295. doi:10.1080/00220671.2014.946122
- IBM (2015a). Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versión 23.
- IBM (2015b). Analysis of Moment Structures (AMOS), versión 23.
- Ice, C., & Hoover-Dempsey, K. (2010). Linking parental motivations for involvement and student proximal achievement outcomes in homeschooling and public schooling settings. *Education and Urban Society*, 43, 339-369. doi:10.1177/0013124510380418
- Jensen, A., & Hale, S. (2015). What make siblings different? The development of sibling differences in academic achievement and interests. *Journal of Family Psychology*, 29(3), 469-478. doi:10.1037/fam0000090

- Jeynes, W. (2011). Parental involvement and secondary school achievement: A meta-analysis. En: *Parental Involvement and Academic Success* (pp. 57-72). Nueva York: Taylor and Francis
- Jones, T., & Prinz, R. J. (2005). Potential roles of parental self-efficacy in parent and child adjustment: A review. *Clinical Psychology Review, 25*, 341–363.  
doi:10.1016/j.cpr.2004.12.004
- Kalenkoski, C., & Wulff, S. (2017). Does high school homework increase academic achievement? *Education Economics, 25*(1), 45-59,  
doi:10.1080/09645292.2016.1178213
- Kelley, K. (2008). Effects of failure. En: N. J. Salkind (ed.), *Encyclopedia of Educational Psychology* (pp. 393-395). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kim, S. w., & Hill, N. E. (2015). Including fathers in the picture: A meta-analysis of parental involvement and students' academic achievement. *Journal of Educational Psychology, 107*(4), 919-934. doi:10.1037/edu0000023
- Kliewer, W., Sandler, I., & Wolchik, S. (1994). Family socialization of threat appraisal and coping: Coaching, modeling, and family context. F. Nestmann & K. Hurrelmann (eds.) *Social Networks and Social Support in Childhood and Adolescence* (pp. 279-291). Oxford, UK: Walter De Gruyter.  
doi:10.1515/9783110866377
- Kline, R. B. (2011). Hypothesis testing. En: *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (pp. 189-229). Nueva York: Guilford Press

- Kuhn, T. M., Ebert, J. S., Gracey, K. A., Chapman, G. L., & Epstein, R. A. (2015). Evidence-based interventions for adolescents with disruptive behaviors in school-based settings. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 24(2), 305–317. doi:10.1016/j.chc.2014.11.005
- Kung, H., & Lee, C. (2016). Multidimensionality of parental involvement and children's mathematics achievement in Taiwan: Mediating effect of math self-efficacy. *Learning and Individual Differences*, 47, 266-274. doi:10.1016/j.lindif.2016.02.004
- Ladd, G. W. (2010). Social development and schooling. En: P. Peterson, E. Baker & B. McGaw (eds.), *International Encyclopedia of Education* (pp. 691-697). Elsevier. doi:10.1016/B978-0-08-044894-7.00625-4
- Lahart, O., Kelly, D., & Tangney, B. (2009). Increasing parental self-efficacy in home tutoring environment. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 2(2), 121-134. doi:10.1109/TLT.2009.20
- Lamb, C., & Crano, W. (2014). Parents' beliefs and children's marijuana use: Evidence for a self-fulfilling prophecy effect. *Addictive Behaviors*, 39(1), 127-133. doi:10.1016/j.addbeh.2013.09.009
- Lange, F., & Topel, R. (2006). The social value of education and human capital. En: E. A. Hanushek, & F. Welch (eds.), *Handbook of the Economics of Education*, volumen 1 (pp. 459-509). San Diego CA: Elsevier. doi:10.1016/S1574-0692(06)01008-7
- Lareau, A. (2015). Cultural knowledge and social inequality. *American Sociological Review*, 80(1), 1–27. doi:10.1177/0003122414565814

- Laursen, B., & Collins, W. A. (2004). Parent-child relationships during adolescence. En: R. M. Lerner & L. Steinberg (eds.) *Handbook of Adolescent Psychology*, volumen 2, (pp. 331-361). Hoboken, N.J: Wiley. doi:10.1002/9780471726746.ch11
- Lazarus, R. S. (2006). Coping. En: *Stress and Emotion: A New Synthesis* (pp. 101-125). Nueva York: Springer.
- Lee, J.H., Seo, M., Lee, M., Park, S.Y., Lee, J.H., & Lee, S. (2017). Profiles of coping strategies in resilient adolescents. *Psychological Reports, 120*(1), 49-69. doi:10.1177/0033294116677947
- Leung, J., & Shek, D. (2014). The influence of parental beliefs on the development of Chinese adolescents experiencing economic disadvantage: Maternal control as a mediator. *Journal of Family Issues, 37*(4), 543-573. doi:10.1177/0192513X13518776
- Leung, J., & Shek, D. (2018). Family processes and adolescent achievement motivation in poor Chinese single-mother families. *Journal of Family Issues, 39*(9), 2523-2544. doi:10.1177/0192513X18757827
- Lochner, L. (2011). Nonproduction benefits of education: Crime, health, and good citizenship. En: E. A. Hanushek, S. Machin, & L. Woessmann (eds.), *Handbook of the Economics of Education*, volumen 4 (pp. 183-282). San Diego CA: Elsevier. doi:10.1016/B978-0-444-53444-6.00002-X
- Mah, A., Geeraert, B. & Lebel, C. (2017) Detailing neuroanatomical development in late childhood and early adolescence using NODDI. *PLoS ONE, 12*(8), 1-16. doi:10.1371/journal.pone.0182340

- Martínez, W. A., & Turriago, A. (2015). Análisis de distribución geográfica y espacial de los resultados de las Pruebas Saber 11 del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES). 2005-2012. *Cuadernos Latinoamericanos de Administración*, *XII*(21), 39-49.
- Mason, L., Ariasi, N., & Boldrin, A. (2011). Epistemic beliefs in action: Spontaneous reflections about knowledge and knowing during online information searching and their influence on learning. *Learning and Instruction*, *21*(1), 137-151.  
doi:10.1016/j.learninstruc.2010.01.001
- Maynard, B., Vaughn, M., Nelson, E., Salas-Wright, C., Heyne, D., & Peters, K. (2017). Truancy in the United States: Examining temporal trends and correlates by race, age, and gender. *Children and Youth Services Review*, *81*, 188–196.  
doi:10.1016/j.childyouth.2017.08.008
- McDermott, E. R., Umaña-Taylor, A. J., & Martinez-Fuentes, S. (2018). Family ethnic socialization predicts better academic outcomes via proactive coping with discrimination and increased self-efficacy. *Journal of Adolescence*, *65*, 189–195.  
doi:10.1016/j.adolescence.2018.03.011
- McGill, R., Hughes, D., Alicea, S., & Way, N. (2012). Academic adjustment across middle school: The role of public regard and parenting. *Developmental Psychology*, *48*(4), 1003–1018. doi:10.1037/a0026006
- McKay, R. T., & Dennett, D. C. (2009). The evolution of misbelief. *Behavioral and Brain Sciences*, *32*(6), 493-510. doi:10.1017/S0140525X09990975
- Meece, J., & Schaeffer, V. (2010). Schools as a context of human development. En: J. L. Meece & J. S. Eccles (eds.) *Handbook of Research on Schools, Schooling and*

*Human Development* (pp. 3-5). Nueva York: Routledge.

doi:10.4324/9780203874844

Medina, F., & Galván, M. (2007). *Imputación de datos: Teoría y práctica*. Serie Estudios Estadísticos y Prospectivos. Santiago de Chile: CEPAL

Meunier, J. C., & Roskam, I. (2009). Self-efficacy beliefs amongst parents of young children: Validation of a self-report measure. *Journal of Child and Family Studies*, 18(5), 495–511. doi:10.1007/s10826-008-9252-8

Meunier, J. C., Roskam, I., & Browne, D. T. (2011). Relations between parenting and child behavior: Exploring the child's personality and parental self-efficacy as third variables. *International Journal of Behavioral Development*, 35(3), 246–259. doi:10.1177/0165025410382950

Ministerio de Educación Nacional (1994). Ley 115, Por la cual se expide la ley general de educación. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional (2009). Decreto 1290, Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional (2017). *Fundamentación de Derechos Básicos de Aprendizaje y Mallas de Aprendizaje del área de Lenguaje*. Recuperado de: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Fundamentacio%C%81n%20-%20Lenguaje.pdf>

Ministerio de Educación Nacional (2018a). *Derechos Básicos de Aprendizaje en Lenguaje, Segunda Versión*. Gobierno de Colombia.

- Ministerio de Educación Nacional (2018b). *Derechos Básicos de Aprendizaje en Matemáticas, segunda versión*. Gobierno de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (2018c). *Derechos Básicos de Aprendizaje en Ciencias Sociales*. Gobierno de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (2018d). *Derechos Básicos de Aprendizaje en Ciencias Naturales*. Gobierno de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (2018e). Base de datos de colegios en Cundinamarca. Correo electrónico. Colombia.
- Montoya, J. W. (2007). Releyendo la ciudad latinoamericana, cambio urbano y cambio morfológico en Bogotá. *Revista Colombiana de Geografía*, (16), 9-18.
- Montoya, J. (2018). Definición ciudad-región Bogotá. En: *Términos de Referencia de la Segunda Convocatoria de Proyectos de Investigación en Paz y Pos-Acuerdo SUE-Distrito Capital* (pp. 15-20). Documento de Trabajo no Publicado, Anexo 1. Bogotá: Sistema Universitario Estatal.
- Morales, M., & Aguirre, E. (2018). Involucramiento parental basado en el hogar y desempeño académico en la adolescencia. *Revista Colombiana de Psicología*, 27(2), 137-160. doi:10.15446/rcp.v27n2.66212
- Morales, M., Aguirre, E., & Durán, L. (2019). Los contenidos de la formación parental y sus implicaciones para el comportamiento de los adolescentes: Elementos desde una revisión. *Saúde e Sociedade*, 28(3), 224-238. doi:10.1590/s0104-12902019181111
- Murdock, K. W. (2013). An examination of parental self-efficacy among mothers and fathers. *Psychology of Men & Masculinity*, 14(3), 314-323. doi:10.1037/a0027009

- Needham, B. L., Crosnoe, R., & Muller, C. (2004). Academic failure in secondary school: The inter-related role of health problems and educational context. *Social Problems, 51*(4), 569-586. doi:10.1525/sp.2004.51.4.569
- Newman, B. M., & Newman, P. R. (2011). Theories of adolescence. En: B. B. Brown & M- J. Prinstein (eds.), *Encyclopedia of Adolescence*, volumen 1 (pp. 20-29). San Diego, CA: Academic Press. doi:10.1016/B978-0-12-373915-5.00003-6
- Observatorio Sabana Centro, Cómo Vamos. (2016). *Informe de calidad de vida Sabana Centro Cómo Vamos*. Documento de Trabajo. Chía, Colombia: Universidad de la Sabana.
- Olivier, E., Archambault, I., & Dupéré, V. (2018). Boys' and girls' latent profiles of behavior and social adjustment in school: Longitudinal links with later student behavioral engagement and academic achievement? *Journal of School Psychology, 69*, 28-44. doi:10.1016/j.jsp.2018.05.006
- Oluremi, F. (2013). Truancy and academic performance of secondary school students in Southwestern Nigeria: Implications for counselling. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education, 3*(2), 1424 – 1428. doi:10.20533/ijcdse.2042.6364.2013.0198
- Organization for Economic Co-operation and Development (2015). *Education at a glance 2015: OECD indicators*. OECD Publishing. doi:10.1787/eag-2015-en
- Overton, W. F., & Molenaar, P. C. M. (2015). Concepts, theory, and method in developmental science: A view of the issues. En: W. F. Overton & P. C. M. Moleenar (eds.) *Handbook of Child Psychology and Developmental Science*, volumen 1 (pp. 2-8). Nueva Jersey: Wiley. doi:10.1002/9781119095699

- Park, S., & Holloway, S. D. (2013). No Parent Left Behind: Predicting parental involvement in adolescents' education within a sociodemographically diverse population. *The Journal of Educational Research, 106*(2), 105-119. doi:10.1080/00220671.2012.667012
- Pesu, L., Aunola, K., Viljaranta, J., & Hirvonen, R. (2018). The role of mothers' beliefs in students' self-concept of ability development. *Learning and Individual Differences, 65*, 230-240. doi:10.1016/j.lindif.2018.05.013
- Phillipson, S., & Phillipson, S. N. (2007). Academic expectations, belief of ability, and involvement by parents as predictors of child achievement: A cross-cultural comparison. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology, 27*(3), 329-348. doi:10.1080/01443410601104130
- Pomerantz, E., Moorman, E. & Litwack, S. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research, 77*(3), 373-401. doi:10.3102/003465430305567
- Power, T. G. (2004). Stress and coping in childhood: The parents' role. *Parenting: Science and Practice, 4*(4), 271-317. doi:10.1207/s15327922par0404\_1
- Power, T. G. (2013). Parenting dimensions and styles: A brief history and recommendations for future research. *Childhood Obesity, 9*(S1), 14-21. doi:10.1089/chi.2013.0034
- Puyana, Y. (2003). Cambios y permanencias en la paternidad y la maternidad. En: *Padres y Madres en Cinco Ciudades Colombianas. Cambios y Permanencias* (pp. 45-79). Bogotá: Almudena Editores

- Raftery-Helmer, J. N., & Grolnick, W. S. (2015). Children's coping with academic failure: Relations with contextual and motivational resources supporting competence. *Journal of Early Adolescence, 36*(8), 1017 – 1041.  
doi:10.1177/0272431615594459
- Ratelle, C. F., Duchesne, S., & Guay, F. (2017). Predicting school adjustment from multiple perspectives on parental behaviors. *Journal of Adolescence, 54*, 60-72.  
doi:10.1016/j.adolescence.2016.11.008
- Räty, H., & Kasanen, K. (2010). A seven-year follow-up study on parents' expectations of their children's further education. *Journal of Applied Social Psychology, 40*(11), 2711–2735. doi:10.1111/j.1559-1816.2010.00677.x
- Reich, H. A., & Flanagan, K. S. (2010). School adjustment. En: I. B. Weiner & W. E. Craighead (eds.), *Corsini Encyclopedia of Psychology*. Wiley.  
doi:10.1002/9780470479216.corpsy0824
- Rhee, H., McQuillan, B., Chen, D., & Atis, S. (2017) Perceptions about interpersonal relationships and school environment among middle school students with asthma, *Journal of Asthma, 54*(9), 905-910. doi:10.1080/02770903.2016.1277540
- Riglin, L., Frederickson, N., Shelton, K., & Rice, F. (2013). A longitudinal study of psychological functioning and academic attainment at the transition to secondary school. *Journal of Adolescence, 36*(3), 507–517.  
doi:10.1016/j.adolescence.2013.03.002
- Rodrigo, M. (1993). Representaciones y procesos en las teorías implícitas. En: M. Rodrigo, A. Rodríguez & J. Marrero (eds.) *Las Teorías Implícitas: Una Aproximación al Conocimiento Cotidiano* (pp. 95-122). Madrid: Visor

- Rodríguez, J. (2017). Efectos de la migración interna sobre el sistema de asentamientos humanos de América Latina y el Caribe. *Revista Cepal*, (123), 7-34.
- Rogers, A. A., Updegraff, K. A., Santos, C. E., & Martin, C. L. (2017). Masculinity and school adjustment in middle school. *Psychology of Men & Masculinities*, 18(1), 50-61. doi:10.1037/men0000041
- Rönkä, A. R., Sunnari, A., Rautio, A., Koironen, M., & Taanila, A. (2017). Associations between school liking, loneliness and social relations among adolescents: Northern Finland Birth Cohort 1986 study. *International Journal of Adolescence and Youth*, 22(1), 93-106, doi:10.1080/02673843.2015.1136659
- Rose, S., Spinks, N., & Canhoto, A. I. (2015). Tests for the assumption that a variable is normally distributed. En: *Management Research: Applying the Principles* (pp. 279-334). Nueva York: Routledge. doi:10.4324/9781315819198
- Ruiz, N. Y. (2008). Las particularidades del proceso urbanizador en Colombia. *Revista Bitácora Urbano Territorial*, 12(1), 91-104.
- Ruiz, M., Pardo, A., & San Martín, R. (2010). Modelos de ecuaciones estructurales. *Papeles del Psicólogo*, 31 (1), 34-45.
- Russell, A., & Saebel, J. (1997). Mother-son, mother-daughter, father-son, and father-daughter: Are they distinct relationships? *Developmental Review*, 17(2), 111-147. doi:10.1006/drev.1996.0431
- Ryan, A. M., & Shim, S. S. (2008). An exploration of young adolescents' social achievement goals and social adjustment in middle school. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 672-687. doi:10.1037/0022-0663.100.3.672

- Sevigny P.R., & Loutzenhiser, L. (2010). Predictors of parenting self-efficacy in mothers and fathers of toddlers. *Child: Care, Health and Development*, 36(2), 179-89. doi:10.1111/j.1365-2214.2009.00980.x.
- Schofield, T. J., & Weaver, J. M. (2016). Democratic parenting beliefs and observed parental sensitivity: Reciprocal influences between coparents. *Journal of Family Psychology*, 30(4), 509-515. doi:10.1037/fam0000166
- Schaffer, H. R. (2006). Parental belief systems. En: *Key Concepts in Developmental Psychology* (pp. 184-188). Londres: Sage. doi:10.4135/9781446278826
- Scheaffer, R., Mendenhall, W., & Ott, L. (2007). Muestreo aleatorio simple. En: *Elementos de Muestreo* (pp. 81-124). Madrid: International Thompson
- Seginer, R. (1983). Parents' educational expectations and children's academic achievements: A literature review. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 1-23.
- Sharma, S. (1996) Assumptions. En: *Applied Multivariate Techniques* (pp. 374-390). Nueva York: Wiley.
- Sharot, T., & Garrett, N. (2016). Forming beliefs: Why valence matters. *Trends in Cognitive Sciences*, 20(1), 25-33. doi:10.1016/j.tics.2015.11.002 2
- Shim, S., Cho, Y., & Wang, C. (2013). Classroom goal structures, social achievement goals, and adjustment in middle school. *Learning and Instruction*, 23, 69-77, doi:10.1016/j.learninstruc.2012.05.008
- Shim, S. & Finch, W. (2014). Academic and social achievement goals and early adolescents' adjustment: A latent class approach. *Learning and Individual Differences* 30, 98-105. doi:10.1016/j.lindif.2013.10.015

- Sigel, I., & McGillicuddy-De Lisi, A., & Goodnow, J. J. (1992). *Parental Belief Systems: The Psychological Consequences for Children* (pp. XIII-XX). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Sigel, I., & McGillicuddy-De Lisi, A. (2002). Parent beliefs are cognitions: The dynamic belief systems model. En: M. Bornstein (ed.) *Handbook of Parenting* volumen 3, (pp. 485-508). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Simpkins, S., Fredricks, J., & Eccles, J. (2012). Charting the Eccles' expectancy-value model from mothers' beliefs in childhood to youths' activities in adolescence. *Developmental Psychology*, 48(4), 1019–1032. doi:10.1037/a0027468
- Simpkins, S., Fredricks, J., & Eccles, J. (2015). The role of parents in the ontogeny of achievement-related motivation and behavioral choices. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 80(2). doi:10.1111/mono.12160
- Skinner, E., Johnson, S., & Snyder, T. (2005). Six dimensions of parenting: A motivational model. *Parenting: Science and Practice*, 5(2), 175–235. doi:10.1207/s15327922par0502\_3
- Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 21–44). Springer. doi:10.1007/978-1-4614-2018-7.
- Skinner, E., Pitzer, J., & Steele, J. (2013). Coping as part of motivational resilience in school: A multidimensional measure of families, allocations, and profiles of

academic coping. *Educational and Psychological Measurement*, 73(5) 803–835.

doi:10.1177/0013164413485241

Skinner, E. A., & Wellborn, J. G. (1994). Coping during childhood and adolescence: A motivational perspective. En: D. L. Featherman, R. M. Lerner, & M. Perlmutter (eds.), *Life-Span Development and Behavior*, volumen 12 (pp. 91-133). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum. doi:10.4324/9781315789255-3

Skinner, E., & Zimmer-Gembeck, M. (2007). The development of coping. *Annual Reviews*, 58, 119-144. doi:10.1146/annurev.psych.58.110405.085705

Skinner, E. A., & Zimmer-Gembeck M. J. (2009). Challenges to the developmental study of coping. *Coping and the development of regulation. New Directions for Child and Adolescent Development* (124), 5–17. doi:10.1002/cd.239

Skinner, E., & Zimmer-Gembeck, M. (2016a). Ways and families of coping as adaptive processes. En: *The Development of Coping* (pp. 27-49). Suiza: Springer. doi:10.1007/978-3-319-41740-0\_2

Skinner, E., & Zimmer-Gembeck, M. (2016b). Development of coping during adolescence: Heightened reactivity, pro-active regulation, and increased coping flexibility. En: *The Development of Coping* (pp. 185-209). Suiza: Springer. doi:10.1007/978-3-319-41740-0\_10

Smetana, J. Robinson, J., & Rote, W. (2015). Socialization in adolescence. En: J. E. Grusec & P. D. Hastings (eds). *Handbook of Socialization: Theory and Research* (pp. 60-84). New York: Guilford Press.

- Sorkkila, M., Aunola, K., & Ryba, T. (2017). A person-oriented approach to sport and school burnout in adolescent student-athletes: The role of individual and parental expectations. *Psychology of Sport and Exercise, 28*, 58-68.  
doi:10.1016/j.psychsport.2016.10.004
- Sou, E., & Gray, D. (2012). Investigating change in epistemic beliefs: An evaluation of the impact of student teachers' beliefs on instructional preference and teaching competence. *International Journal of Educational Research, 53*, 80-92.  
doi:10.1016/j.ijer.2012.02.002
- Spinath, B. (2012). Academic achievement. En: V.S. Ramachandran (ed.), *Encyclopedia of Human Behavior*, volumen 1 (pp. 1–8). San Diego, CA: Academic Press.  
doi:10.1016/B978-0-12-375000-6.00001-X
- Steinmayr, R., Meißner, A., Weidinger, A. F., & Wirthwein, L. (2014). Academic achievement. En: *Oxford Bibliographies Online Datasets*.  
doi:10.1093/obo/9780199756810-0108
- Steinmayr, R., & Spinath, B. (2008). Sex differences in school achievement: What are the roles of personality and achievement motivation? *European Journal of Personality, 22*(3), 185–209. doi:10.1002/per.676
- Südkamp, A., Kaiser, J., & Möller, J. (2012). Accuracy of teachers' judgments of students' academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology, 104*(3), 743-762. doi:10.1037/a0027627
- Swire, B., Ecker, U. K. H., & Lewandowsky, S. (2017). The role of familiarity in correcting inaccurate information. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 43*(12), 1948-1961. doi:10.1037/xlm0000422

- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2013). Cleaning up your act. En: *Using Multivariate Statistics* (pp. 93-152). Edimburgo: Pearson.
- Thien, L.M. & Razak, N.A. (2013). Academic coping, friendship quality, and student engagement associated with student quality of school life: A partial least square analysis. *Social Indicators Research*, 112(3), 679–708. doi:10.1007/s11205-012-0077-x
- Thornberg, R. (2008). A categorization of school rules. *Educational Studies*, 34(1), 25-33. doi:10.1080/03055690701785244
- Trevors, G., Muis, K., Pekrun, R., Sinatra, G., & Muijselaar, M. (2017). Exploring the relations between epistemic beliefs, emotions, and learning from texts. *Contemporary Educational Psychology*, 48, 116–132. doi:10.1016/j.cedpsych.2016.10.001
- Trung, B., & Ducreux, E. (2013). Parental influence and academic achievement among middle school students: Parent perspective. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 23(5), 579-590. doi: 10.1080/10911359.2013.765823
- Ullman, J. B. (2014). Structural equation modeling. En: B. G. Tabachnick & L. S. Fidell, (eds.), *Using Multivariate Statistics* (pp. 731-837). Edimburgo: Pearson
- Universidad de la Sabana (2015). *Informe Sabana Centro, una Provincia Sostenible*. Asociación de Municipios de Sabana Centro. Documento de Trabajo.
- Universidad Nacional de Colombia (2019). Buenas prácticas en la investigación. Recuperado de: <http://investigacion.unal.edu.co/servicios/buenas-practicas-en-la-investigacion/>

- Vaz, S., Falkmer M., Ciccarelli, M., Passmore, A., Parsons, R., Tan, T., & Falkmer, T. (2015). The personal and contextual contributors to school belongingness among primary school students. *PLoS ONE*, *10*(4), 1-21, doi:10.1371/journal.pone.0123353
- Vélez, C. E., Wolchik, S. A., Tein, J. Y., & Sandler, I. (2011). Protecting children from the consequences of divorce: A longitudinal study of the effects of parenting on children's coping processes. *Child Development*, *82*(1), 244–257. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01553.x
- Wadsworth, M., & Compass, B. (2002). Coping with family conflict and economic strain: The adolescent perspective. *Journal of Research on Adolescence*, *12*(2), 243-274. doi:10.1111/1532-7795.00033
- Weiser, D.A. and Riggio, H.R. (2010) Family background and academic achievement: Does self-efficacy mediate outcomes? *Social Psychology and Education*, *13*, 367-383. doi:10.1007/s11218-010-9115-1
- Wentzel, K. R. (2003). School adjustment. En: W. M. Reynolds, G. E. Miller, & I. Weiner (eds.), *Handbook of Psychology, Educational Psychology*, volumen 7 (pp. 235-258). Hoboken N.J.: Wiley. doi:10.1002/0471264385.wei0711
- Wigfield, A., Byrnes, J. P., & Eccles, J. S. (2006). Development during early and middle adolescence. En: P. A. Alexander, & P. H. Winne (eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 87-113). Nueva York: Routledge
- Wilson, S. J., & Lipsey, M. W. (2007). School-based interventions for aggressive and disruptive behavior: Update of a meta-analysis. *American Journal of Preventive Medicine*, *33*(2S), S130-S143. doi:10.1016/j.amepre.2007.04.011

- Wisnieski, D., Sieving, R., & Garwick, A. (2015). Parent and family influences on young women's romantic and sexual decisions. *Sex Education, 15*(2), 144-157. doi:10.1080/14681811.2014.986798
- Wittkowski, A., Garrett, C., Calam, R., & Weisberg, D. (2017). Self-report measures of parental self-efficacy: A systematic review of the current literature. *Journal of Child and Family Studies, 26*(11), 2960–2978. doi:10.1007/s10826-017-0830-5
- Wood, D., Kurtz-Costes, B., Rowley, S. J., & Okeke-Adeyanju, N. (2010). Mothers' academic gender stereotypes and education-related beliefs about sons and daughters in African american families. *Journal of Educational Psychology, 102*(2), 521-530. doi:10.1037/a0018481
- Yamamoto, Y., & Holloway, S. (2010). Parental expectations and children's academic performance in sociocultural context. *Educational Psychology Review, 22*(3), 189–214. doi:10.1007/s10648-010-9121-z
- Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational Psychologist, 47*(4), 302-314. doi:10.1080/00461520.2012.722805
- Zimmer-Gembeck, M. J., & Locke, E. M. (2007). The socialization of adolescent coping behaviours: Relationships with families and teachers. *Journal of Adolescence, 30*(1), 1–16. doi:10.1016/j.adolescence.2005.03.001
- Zimmer-Gembeck, M., Ducat, W., & Collins, W. (2011). Development of autonomy. En: B. Brown & M. Prinstein (eds.) *Encyclopedia of Adolescence* (pp. 66-76). San Diego, CA: Academic Press. doi:10.1016/B978-0-12-373951-3.00004-1

Zimmer-Gembeck, M. J., & Skinner, E. A. (2016). The development of coping:

Implications for psychopathology and resilience. En: D. Cicchetti (ed.),

*Developmental Psychopathology*, volumen 4 (pp. 1-61).

doi:10.1002/9781119125556.devpsy410

## Anexos

### Anexo A. Cuestionario de creencias acerca del fracaso

Este cuestionario ha sido diseñado para investigar sobre algunas ideas de las personas.

No hay respuestas correctas o incorrectas.

Sólo estamos interesados en sus ideas.

NO OLVIDE ESCOGER UNA SOLA OPCIÓN PARA CADA ENUNCIADO

Usando la escala presentada a continuación, indique en qué medida está de acuerdo o en desacuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones, seleccionando la opción que corresponde según su opinión, en el espacio al lado de cada enunciado.

<b>MA</b>	<b>DA</b>	<b>AA</b>	<b>AD</b>	<b>ED</b>	<b>MD</b>
Muy de acuerdo	De acuerdo	Algo de acuerdo	Algo en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo

No.	Enunciado	MA	DA	AA	AD	ED	MD
1	Los efectos del fracaso son positivos y deberían utilizarse.	MA	DA	AA	AD	ED	MD
2	Experimentar el fracaso facilita el aprendizaje y el crecimiento.	MA	DA	AA	AD	ED	MD
3	Experimentar fallas mejora mi rendimiento y productividad.	MA	DA	AA	AD	ED	MD
4	Experimentar el fracaso inhibe mi aprendizaje y crecimiento.	MA	DA	AA	AD	ED	MD
5	Experimentar el fracaso debilita mi rendimiento y productividad.	MA	DA	AA	AD	ED	MD
6	Los efectos del fracaso son negativos y deben evitarse.	MA	DA	AA	AD	ED	MD

## Anexo B. Cuestionario sobre percepciones académicas de los hijos

A continuación, encontrará unas frases sobre su hijo(a).

Lea atentamente cada una de estas alternativas y seleccione la que mejor describe su forma de pensar.

No hay respuestas correctas o incorrectas. Por favor responda sinceramente cada afirmación.

### NO OLVIDE MARCAR SOLO UNA OPCIÓN FRENTE A CADA ÍTEM

Si su hijo(a) presenta una prueba en las siguientes áreas, ¿Cuál cree que sería el máximo nivel que logre?

Nº	Ítem	Bajo	Básico	Alto	Superior
1	Lectura.	Bajo	Básico	Alto	Superior
2	Ejercicios matemáticos.	Bajo	Básico	Alto	Superior
3	Temas de ciencias sociales.	Bajo	Básico	Alto	Superior
4	Contenidos de ciencias naturales.	Bajo	Básico	Alto	Superior
5	Actividades artísticas.	Bajo	Básico	Alto	Superior
6	Prácticas deportivas.	Bajo	Básico	Alto	Superior
7	Manejo de tecnologías.	Bajo	Básico	Alto	Superior

### Anexo C. Cuestionario sobre expectativas parentales

A continuación, encontrará unas frases sobre su hijo(a).

Lea atentamente cada una de estas alternativas y seleccione la que mejor describe su forma de pensar.

No hay respuestas correctas o incorrectas. Por favor responda sinceramente cada afirmación.

#### NO OLVIDE MARCAR SOLO UNA OPCIÓN FRENTE A CADA ÍTEM

Señale frente a las siguientes afirmaciones sobre su hijo(a) si está en desacuerdo o de acuerdo, así:

TD	D	A	TA
Totalmente en desacuerdo	Desacuerdo	Acuerdo	Totalmente de acuerdo

Nº	Ítem	TD	D	A	TA
8	Se graduará del colegio.	TD	D	A	TA
9	Cursará estudios de postgrado.	TD	D	A	TA
10	Es posible que repruebe un año académico.	TD	D	A	TA
11	Estudiará un programa técnico, tecnológico o universitario.	TD	D	A	TA
12	Mejorará en sus estudios.	TD	D	A	TA
13	Se capacitará como profesional.	TD	D	A	TA
14	Tal vez deje sus estudios sin terminar.	TD	D	A	TA
15	Se destacará como estudiante.	TD	D	A	TA
16	Se formará en una universidad.	TD	D	A	TA
17	Quizás se le dificulte un postgrado.	TD	D	A	TA
18	Aprobará el año escolar.	TD	D	A	TA

### Anexo D. Cuestionario sobre autoeficacia parental.

A continuación, encontrará unas frases.

Hay varias opciones posibles de respuesta. Lea atentamente cada alternativa y seleccione la que mejor describe su forma de pensar.

No hay respuestas correctas o incorrectas. Por favor responda sinceramente cada afirmación.

**NO OLVIDE MARCAR SOLO UNA OPCIÓN FRENTE A CADA AFIRMACIÓN**

**Señale qué tan de acuerdo o en desacuerdo está con cada una de las afirmaciones propuestas, teniendo en cuenta la siguiente tabla:**

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>					
	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Algo de acuerdo	Algo en desacuerdo	No estoy de acuerdo	Totalmente en desacuerdo					
<b>Nº</b>	<b>AFIRMACIÓN</b>					<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
1	Hago una labor adecuada al ayudar a mi hijo(a) con el trabajo escolar.					1	2	3	4	5	6
2	Cuando se trata de tareas, probablemente soy más útil para mi hijo(a) de lo que son otros padres con sus hijo(a)s.					1	2	3	4	5	6
3	Me involucro con la escolaridad de mi hijo(a) tanto como sea posible.					1	2	3	4	5	6
4	Ayudar a mi hijo(a) con el trabajo escolar es muy frustrante.					1	2	3	4	5	6
5	Estoy seguro(a) de que mi hijo(a) sabe que estoy interesado(a) en su vida en el colegio.					1	2	3	4	5	6
6	Creo que no estoy tan involucrado(a) en la educación de mi hijo(a) como debería estarlo.					1	2	3	4	5	6
7	Soy bueno(a) para ayudar a mi hijo(a) a superar los problemas escolares.					1	2	3	4	5	6

### Anexo E. Cuestionario de afrontamiento académico

A continuación, encontrarás unas frases que describen tu forma de pensar cuando te va mal en una prueba, una evaluación o en un examen importante.

- Para cada afirmación hay varias posibles opciones de respuesta.
- **Hay que seleccionar una opción para cada frase.**
- Recuerda contestar con sinceridad.

Para cada frase selecciona una de estas opciones:

1	2	3	4
Nunca	Rara vez	Muchas veces	Siempre

#### Cuando respondo mal en un examen muy importante, normalmente...

	Frase	1	2	3	4
01.	Consigo ayuda para comprender mejor.	1	2	3	4
02.	Intento esconderlo.	1	2	3	4
03.	Pienso en algunas cosas que me ayudarán la próxima vez.	1	2	3	4
04.	Dejo de pensar en eso.	1	2	3	4
05.	Pienso "no puedo creer que esto siempre me pase a mí".	1	2	3	4
06.	Me digo a mí mismo(a) que es algo importante.	1	2	3	4
07.	Intento descubrir cómo hacerlo mejor la próxima vez.	1	2	3	4
08.	Evito decirle a alguien lo que pasó.	1	2	3	4
09.	Digo "¡Otra vez!"	1	2	3	4
10.	Pienso en ello todo el tiempo.	1	2	3	4
11.	Digo que no me importó.	1	2	3	4
12.	Me digo a mí mismo(a) que todo estará bien.	1	2	3	4
13.	Me pregunto "¿Por qué esto siempre me sucede a mí?"	1	2	3	4
14.	Hablo sobre lo que pasó con alguien de confianza.	1	2	3	4
15.	Consigo ayuda para revisar las partes que no entendí.	1	2	3	4
16.	Me digo a mí mismo(a) que no importaba.	1	2	3	4
17.	Simplemente no puedo dejar de pensar en eso.	1	2	3	4
18.	Digo que no era importante.	1	2	3	4
19.	Digo que fue culpa del profesor.	1	2	3	4
20.	Pienso en las veces que lo hice bien.	1	2	3	4
21.	Digo que el profesor no es justo.	1	2	3	4
22.	Evito que alguien lo sepa.	1	2	3	4
23.	Quedo inseguro(a) de qué hacer a continuación.	1	2	3	4
24.	Digo que la prueba no fue justa.	1	2	3	4
25.	Me confundo todo(a).	1	2	3	4
26.	Sigo pensando en eso una y otra vez.	1	2	3	4
27.	Pienso en todas las veces que esto me pasa a mí.	1	2	3	4
28.	Me cuesta sacarlo de mi cabeza.	1	2	3	4

---

29.	Intento descubrir qué hice mal para que no vuelva a suceder.	1	2	3	4
30.	Me digo a mí mismo(a) que lo haré mejor la próxima vez.	1	2	3	4
31.	Hablo con alguien que me hará sentir mejor.	1	2	3	4
32.	Me recuerdo a mí mismo(a) que esto es importante para alcanzar mis propios objetivos.	1	2	3	4
33.	Mi mente se queda en blanco.	1	2	3	4
34.	Siempre estoy pensando en eso luego.	1	2	3	4
35.	Me recuerdo a mí mismo(a) que a la larga vale la pena.	1	2	3	4
36.	Me aseguro de que nadie se entere.	1	2	3	4
37.	Digo que la prueba fue muy difícil.	1	2	3	4
38.	Quedo sin recordar qué hacer.	1	2	3	4
39.	Yo digo "Esto siempre me pasa".	1	2	3	4
40.	Hablo con alguien que me impedirá sentirme mal por eso.	1	2	3	4
41.	Es difícil para mí pensar.	1	2	3	4
42.	Paso tiempo con alguien que me animará.	1	2	3	4
43.	Pienso en alguna forma de evitar que esto vuelva a suceder.	1	2	3	4
44.	Solicito ayuda para comprender.	1	2	3	4
45.	Me digo a mí mismo(a) que no es tan malo cometer un error.	1	2	3	4
46.	Me digo a mí mismo(a) que tendré otra oportunidad.	1	2	3	4
47.	Intento evitar que la gente se entere.	1	2	3	4
48.	Pienso en todas las razones por las cuales es importante para mí.	1	2	3	4
49.	Me digo a mí mismo(a) que no es un gran problema.	1	2	3	4
50.	Lo comento con alguien que me ayudará a sentirme mejor al respecto.	1	2	3	4
51.	Le pido al profesor que lo repasemos.	1	2	3	4
52.	Intento ver lo que hice mal.	1	2	3	4
53.	Pienso en cómo esto es importante para mis propios objetivos personales.	1	2	3	4
54.	Le pido al profesor que me explique lo que no entendí.	1	2	3	4
55.	Digo que el profesor no nos dijo lo que tocaba estudiar.	1	2	3	4

---

**Anexo F. Cuestionario de ajuste escolar**

- Este es un cuestionario que tiene varias preguntas que hay que contestar solamente con un **SI** o **NO**.
- Sirve para comprender y ayudar a mejorar a los estudiantes, por eso conviene ser lo más sincero posible.
- Es una cosa muy personal. Cada uno contesta lo que cree.
- Y no debes estar pendiente de lo que escribe el otro.
- **Hay que contestar a todas las preguntas. No se puede dejar ninguna en blanco.**
- Hay que contestar SI o NO pero no ambas en la misma pregunta.
- Si hay preguntas que pueden ser contestadas de forma intermedia, como SI y como NO uno se decide por lo que más pesa o por lo que es más frecuente.
- No demores mucho ni pienses demasiado, recuerda contestar con sinceridad.

---

1.	Me fastidia mucho estudiar.	SÍ	NO
2.	Saco malas notas en el colegio.	SÍ	NO
3.	En el salón paso mucho tiempo distraído.	SÍ	NO
4.	Estudio o cumpro tareas muy poco.	SÍ	NO
5.	Creo que soy bastante flojo para los estudios.	SÍ	NO
6.	Me canso rápidamente cuando estudio.	SÍ	NO
7.	Reconozco que me porto muy mal en la clase.	SÍ	NO
8.	En el salón me llaman la atención por conversar o molestar.	SÍ	NO
9.	Soy desobediente en el salón de clases.	SÍ	NO
10.	Me da igual saber que no saber, en el colegio.	SÍ	NO
11.	En verdad el estudiar es muy aburrido.	SÍ	NO
12.	Me gustaría que todo el año fueran vacaciones.	SÍ	NO
13.	Todo lo que enseñan en el colegio me parece aburrido.	SÍ	NO
14.	Me gustaría tener otros profesores.	SÍ	NO
15.	Me siento descontento con los profesores que tengo ahora.	SÍ	NO
16.	Me gustaría que los profesores fueran de otra manera.	SÍ	NO
17.	Me fastidia mucho ir al colegio cada día.	SÍ	NO
18.	Deseo que se acaben pronto las clases para salir del colegio e irme a casa.	SÍ	NO
19.	Siento que cada día que voy al colegio me aburro más.	SÍ	NO
20.	Preferiría cambiar de colegio.	SÍ	NO
21.	Estudio bastante y cumpro todas mis tareas.	SÍ	NO
22.	Saco buenas notas en el colegio.	SÍ	NO
23.	Normalmente en el salón estoy atento y aplicado.	SÍ	NO
24.	Acostumbro a estar en silencio en clase.	SÍ	NO
25.	Mis profesores están contentos con mi comportamiento.	SÍ	NO
26.	Me gusta mucho hacer las tareas de matemáticas.	SÍ	NO
27.	Me gusta mucho estudiar ciencias naturales y ciencias sociales.	SÍ	NO
28.	Me gustan las tareas y ejercicios de lenguaje o español.	SÍ	NO
29.	Siento que mis profesores son buenos y amables.	SÍ	NO
30.	Mis profesores enseñan bien.	SÍ	NO
31.	En el salón de clases estoy más contento que en una fiesta.	SÍ	NO

---

## Anexo G. Encuesta sociodemográfica

<b>I. Información General</b>			
<b>1. Lugar de nacimiento:</b>	País	Departamento/Estado	Ciudad
<b>2. Edad:</b>			
<b>3. Estado civil:</b>			
Soltera(o)		Casada(o)	Viuda(o)
Unión Libre		Separada(o)/Divorciada(o)	
<b>4. Nivel educativo actual (Marque con X el último grado de escolaridad alcanzado):</b>			
Sin estudios		Bachillerato completo	Especialización
Básica primaria incompleta		Tecnóloga	Maestría
Básica primaria completa		Técnica	Doctorado
Bachillerato incompleto		Universitaria	Postdoctorado
<b>5. ¿De acuerdo con su cultura, pueblo o rasgos físicos, es o se reconoce cómo?:</b>			
Indígena, ¿cuál?		Negra(o), mulata(o), afrodescendiente o afrocolombiana(o)	
Rrom / Gitana(o)		Raizal de San Andrés, Providencia y Santa Catalina	
Ninguna de los anteriores		Otra, ¿cuál?	
<b>II. Componente socioeconómico</b>			
<b>6. Ingresos mensuales personales aproximados:</b>			
Menos de \$781.242		Entre \$3.906.211 y \$6.249.936	
Entre \$781.242 y \$2.343.726		Entre \$6.249.937 y \$12.499.872	
Entre \$2.343.727 y \$3.906.210		Más de \$12.499.872	
<b>7. Ocupación:</b>			
<b>8. Municipio o Ciudad de residencia:</b>			
<b>9. Tiempo de residencia en el municipio o la ciudad actual:</b>			
<b>10. El lugar donde está ubicada la vivienda en la cual reside es:</b>			
Urbano		Rural/Campestre	
<b>11. Estrato de la vivienda, de acuerdo con el recibo de servicios públicos:</b>			1 2 3 4 5 6
<b>III. Componente Familiar</b>			
<b>12. ¿Tiene su hijo(a) algún tipo de discapacidad?</b>	No	Sí	¿Cuál?
<b>13. ¿Vive con su hijo(a)?</b>	No	Sí	

**Anexo H. Consentimiento informado**

Yo, \_\_\_\_\_ acepto participar voluntariamente en la investigación “Crianza, Afrontamiento y Rendimiento Escolar en Colombia”, que tiene el objetivo de conocer la forma en que los padres se relacionan con sus hijos, y autorizo la participación de mi hija(o)\_\_\_\_\_.

Entiendo que la información será utilizada con fines académicos, que lo consignado será confidencial, que si es de mi interés tendré acceso a los resultados y me es claro que podré retirarme del estudio cuando así lo desee.

\_\_\_\_\_  
Firma y documento de identificación

\_\_\_\_\_  
Fecha

### Anexo I. Análisis factorial confirmatorio de las medidas de afrontamiento

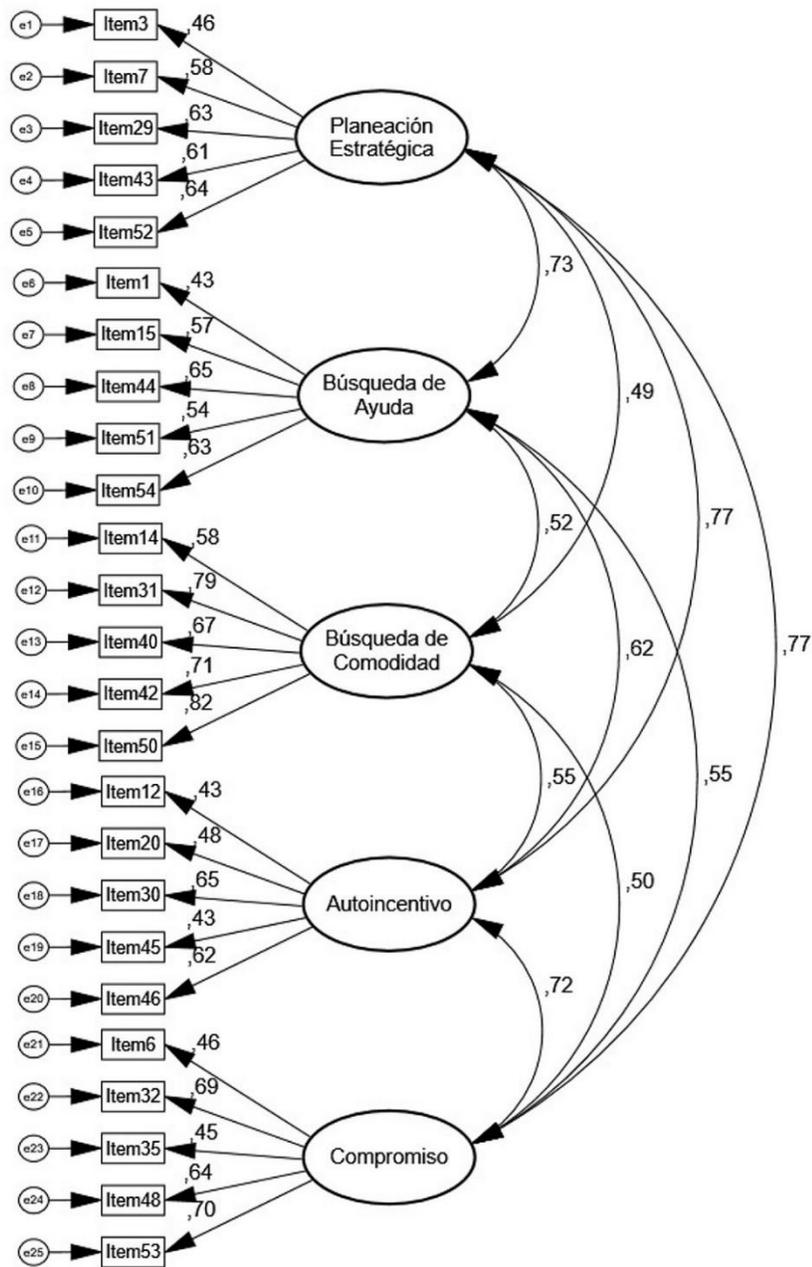


Figura 9. Análisis factorial confirmatorio de las estrategias de afrontamiento adaptativo

(en todas las relaciones  $p < .001$ )

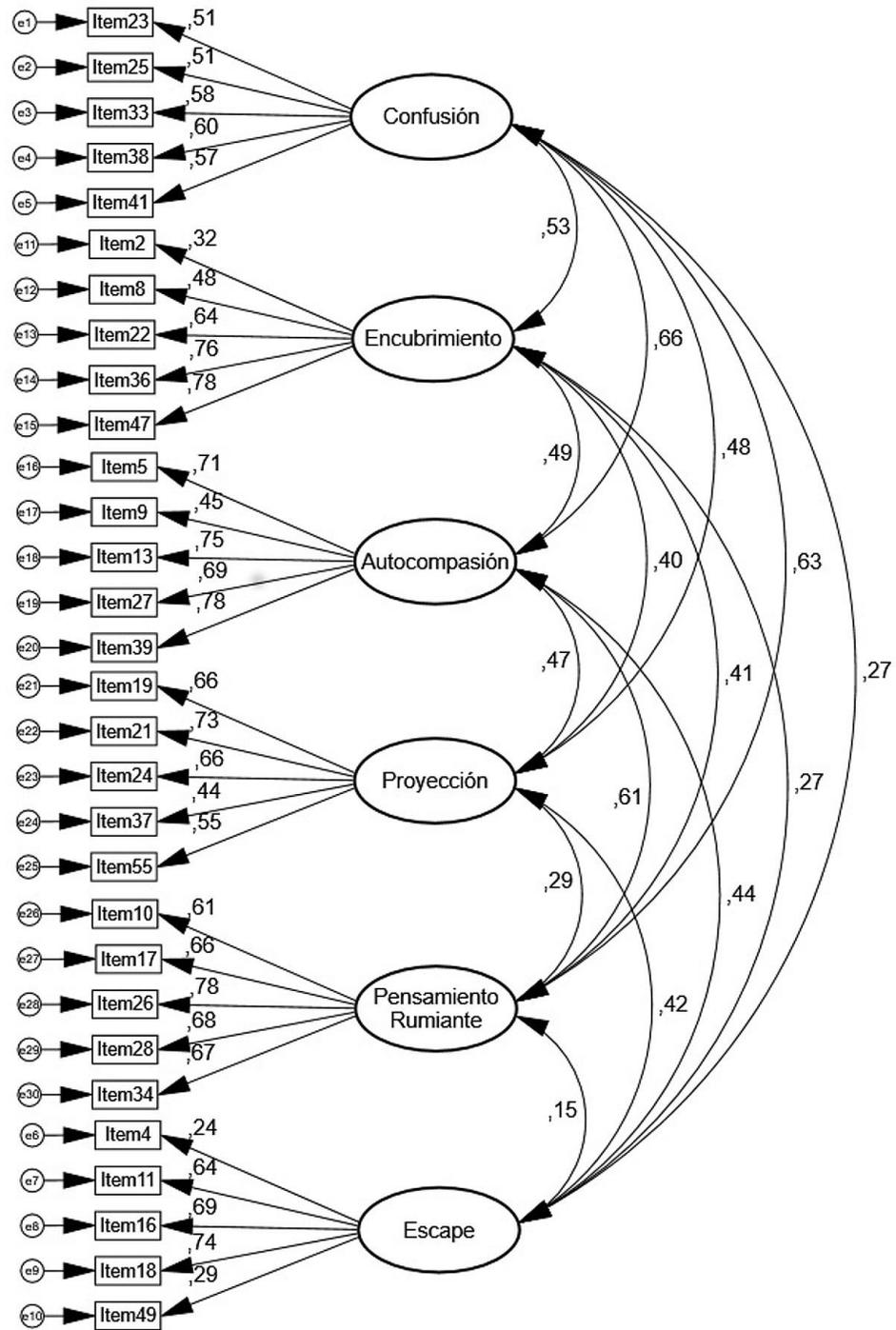


Figura 10. Análisis factorial confirmatorio de las estrategias de afrontamiento desadaptativo (en todas las relaciones  $p < .001$ ).



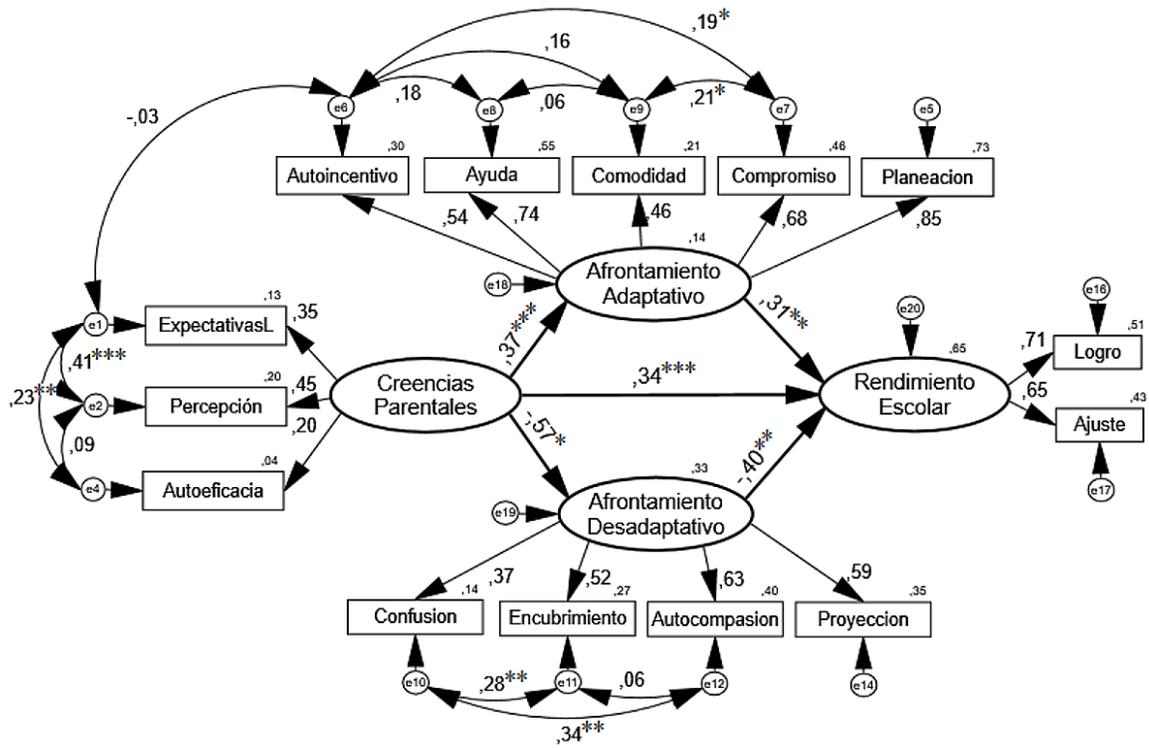


Figura 12. Modelo re-especificado con los datos de padres e hijas adolescentes.

N=193, CMIN (DF=65)=111.086; CMIN/DF=1.709; GFI=.927; CFI=.931; TLI=.903; NFI=.854;

RMSEA=.061; SRMR=.077; AIC=191.086; Hoelter=147; p \*\*\*<.001; \*\*<.01; \*<.05

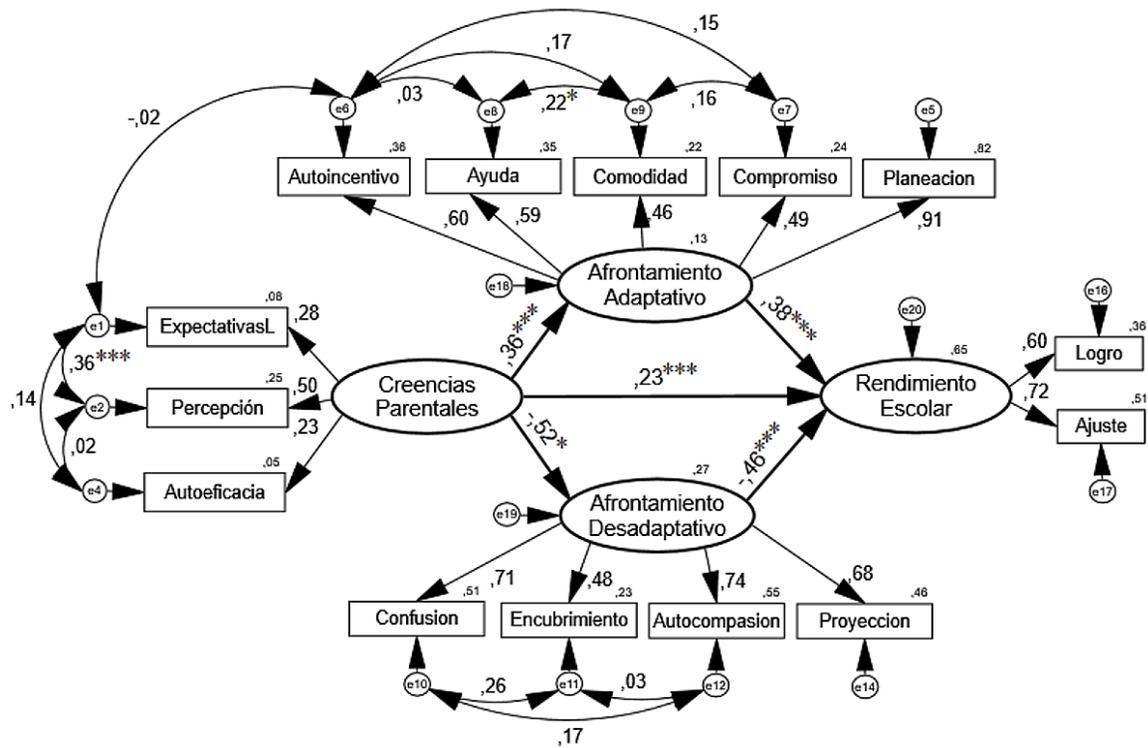


Figura 13. Modelo re-especificado con los datos de padres e hijos adolescentes.

N=163, CMIN(DF=65)=113.998; CMIN/DF=1.754; GFI=.910; CFI=.912; TLI=.877; NFI=.824;

RMSEA=.068; SRMR=.082; AIC=193.998; Hoelter=121; p \*\*\*<.001; \*≤.01; \*<.05