

**RELACIÓN ENTRE PRÁCTICAS DE CRIANZA, AUTONOMÍA ESCOLAR Y
LOGRO ACADÉMICO DE ADOLESCENTES ENTRE 12 A 15 AÑOS DE
EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA EN ESTRATO SOCIOECONÓMICO
ALTO**

SILVIA CATHERINE RUIZ ROJAS

**DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
BOGOTÁ D.C.
2016**

**RELACIÓN ENTRE PRÁCTICAS DE CRIANZA, AUTONOMÍA ESCOLAR Y
LOGRO ACADÉMICO DE ADOLESCENTES ENTRE 12 A 15 AÑOS DE
EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA EN ESTRATO SOCIOECONOMICO
ALTO**

Por:

Silvia Catherine Ruíz Rojas

Director

Eduardo Aguirre Dávila, PhD

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

Magister en psicología

Línea de investigación:

Socialización y crianza

**DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
BOGOTÁ D.C.
2016**

*A todos aquellos que, sin imaginar lo esencial y trascendente de su tarea, asumieron la
aventura de ser padres*

Agradezco a mi madre, quien, con su apoyo y motivación, vivió a mi lado este proceso
A mis amigos, quienes animaron mis días de aprendizaje
A mi profesor y director de tesis, soporte académico en este trabajo
A mis estudiantes y sus familias, quienes, con sus aportes, hicieron posible esta
investigación
A todas las personas que, de una u otra manera, manifestaron su apoyo para conmigo

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN.....	8
ABSTRACT	9
LISTA DE TABLAS	10
LISTA DE FIGURAS	11
INTRODUCCIÓN.....	12
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	17
1. MARCO TEÓRICO.....	25
1.1. Adolescencia: consideraciones, características y dimensiones.....	25
1.2. Las prácticas de la crianza y su relación con la adolescencia.....	32
1.3. Logro académico y fracaso escolar.....	40
1.4. Autonomía del adolescente y el ámbito escolar.....	45
1.5. Teoría de autodeterminación y Teoría de autorregulación.....	49
2. METODOLOGÍA	52
2.1. Diseño del estudio.....	52
2.2. Participantes.....	52
2.3. Variables.....	53
2.3.1. Variables sociodemográficas.....	53
2.3.2. Prácticas de crianza.....	53
2.3.3. Autonomía escolar.....	54
2.3.4. Logro Académico.....	54
2.4. Instrumentos.....	54

2.5.	Procedimiento.....	58
3.	RESULTADOS.....	61
3.1.	Análisis descriptivo: variables socio demográficas.....	61
3.2.	Análisis descriptivo: prácticas de crianza y autonomía escolar.....	65
3.3.	Análisis de componentes principales (ACP) del Cuestionario de Percepción de la Autonomía Escolar (CPAE).....	68
3.3.1.	Nube de puntos.....	69
3.3.2.	El círculo de correlaciones.....	72
3.4.	Análisis de la relación entre variables sociodemográficas y autonomía escolar (escalas).....	74
3.4.1.	Relación entre edad y autonomía escolar.....	75
3.4.2.	Relación entre sexo de los estudiantes y autonomía escolar.....	77
3.4.3.	Relación entre número de actividades extraescolares y autonomía escolar.....	77
3.4.4.	Relación entre grado y autonomía escolar.....	78
3.4.5.	Relación entre número de viajes al extranjero y autonomía escolar.....	79
3.4.6.	Relación entre el nivel educativo de los padres y autonomía escolar.....	80
3.4.7.	Relación entre profesión de los padres y autonomía escolar.....	81
3.5.	Relación entre prácticas de crianza y autonomía escolar.....	81
3.5.1.	Arboles de decisión.....	86
3.6.	Efectos de la autonomía escolar y prácticas de crianza sobre el logro académico.....	87
3.6.1.	Efectos de la autonomía escolar sobre el logro académico.....	87
3.6.2.	Efectos de las prácticas de crianza sobre el logro académico.....	91
3.6.2.1.	Modelo de ecuaciones estructurales.....	94
4.	DISCUSIONES.....	102
4.1.	Las prácticas de crianza y la autonomía escolar.....	108
4.2.	Autonomía escolar, prácticas de crianza y logro académico.....	110
4.3.	Modelo de ecuaciones estructurales.....	112

4.3.1. Ajuste del modelo.....	114
5. CONCLUSIONES	115
5.1. Prácticas de crianza y autonomía escolar.....	117
5.2. Prácticas de crianza y logro académico.	118
5.3. Autonomía escolar y logro académico.....	118
5.4. Autonomía escolar y prácticas de crianza.....	119
5.5. Autonomía escolar: análisis entre escalas.....	119
REFERENCIAS	122
Anexo 1.....	132
Anexo 2.....	134

RESUMEN

Esta investigación tiene como propósito identificar la relación existente entre las prácticas de crianza, la autonomía escolar y el logro académico. Este estudio hace uso del análisis de componentes principales (ACP), arboles de decisión (CRT) y el modelo de ecuaciones estructurales (SEM). Estos análisis, en su conjunto, permitieron establecer correlaciones entre variables y observar los efectos de las Prácticas de Crianza y la Autonomía Escolar sobre el Logro Académico. Los instrumentos utilizados fueron: Cuestionario Prácticas de Crianza versión padres (CPC-VP) Aguirre, 2011 Alpha de Cronbach = 0,86 y se diseñó el Cuestionario de Percepción de la Autonomía Escolar (CPAE) (Ruiz, 2014) con un Alpha de Cronbach = 0,73. La muestra fue 120 padres y madres de familia y 120 estudiantes con edades que oscilan entre los 12 y 15 años, de Educación Básica Secundaria (Grado 6° a 8°) de un colegio privado, ubicado en estratos socioeconómicos 5 (Medio – alto) y 6 (alto) de la ciudad de Bogotá D.C. Los resultados permiten confirmar la hipótesis que señala a las prácticas de crianza como un predictor del logro académico cuando está asociada a la variable autonomía escolar. Además al correlacionar los resultados que conforman las escalas de los instrumentos utilizados, se halla que la escala motivacional (CPAE) tiene un mayor efecto sobre el comportamiento autónomo de los estudiantes, también se resalta que la escala expresión de afecto (CPC) es la que más influye sobre el logro académico.

Palabras clave: Adolescencia, Relación padres-escuela, Relación padres-hijos, Relación profesor-alumno, Autonomía.

ABSTRACT

This research has the intention to identify the existing relation between the practices of upbringing, the autonomy that the teenager realizes at school and the academic achievement (Educational Colombian System). The study develops in the frame of a descriptive Analysis, Principal Component Analysis (PCA), Decision Trees (CRT) and Structural Equations Model (SEM). These analysis in whole allowed to establish correlations between variables and to observe the effects of the Practices of Upbringing and the School Autonomy on the Academic Achievement. The used instruments were: Questionnaire Practices of Upbringing version parents (CPC-VP) Aguirre, 2011 and the Questionnaire Perception of the School Autonomy (CPAE) Is designed with an Alpha de Cronbach = .73. The population sample were 120 students with ages that range from 12 to 15 years of Secondary Education (grades 6 ° to 8 °) and 120 family parents from a private school, located in socioeconomic (medium-high) level 5 and (high) level 6 of the city of Bogota D.C. The results allow to confirm the hypothesis that indicates that the practices of upbringing are a predictor of the degree of school autonomy with a slight but considerable effect. In the same way, the positive effect of the school Autonomy upon the academic. Correlating the scales that constitute the used instruments, it's found that on the school autonomy, the scale motivational has a major load as the expression of affection on the upbringing and for the case of the Practices of Upbringing the scale that adds the most is the Expression of Affection, being this also the one that influences the most on the Academic Achievement.

Key words: Adolescence, Autonomy, Relation parents-school, relationship parents-children, relationship teacher – pupil.

LISTA DE TABLAS

Tabla 1.....	61
Tabla 2.....	62
Tabla 3.....	62
Tabla 4.....	63
Tabla 5.....	63
Tabla 6.....	64
Tabla 7.....	64
Tabla 8.....	65
Tabla 9.....	66
Tabla 10.....	67
Tabla 11.....	70
Tabla 12.....	71
Tabla 13.....	71
Tabla 14.....	72
Tabla 15.....	83
Tabla 16.....	84
Tabla 17.....	84
Tabla 18.....	90
Tabla 19.....	91
Tabla 20.....	93
Tabla 21.....	96
Tabla 22.....	97
Tabla 23.....	98
Tabla 24.....	98
Tabla 25.....	99
Tabla 26.....	99
Tabla 27.....	100
Tabla 28.....	101

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Histograma resultado Cuestionario Prácticas de Crianza	65
Figura 2. Historiograma resultado de Autonomía escolar.....	67
Figura 3. Nube de puntos	69
Figura 4. Círculo de Correlaciones	73
Figura 5. Prueba de Normalidad Q-Q Plot - Autonomía Escolar: Normal	75
Figura 6. Proyección de la edad frente a los resultados en Autonomía escolar: Plano Factorial (PCA)	76
Figura 7. Proyección del Sexo frente a los resultados en Autonomía Escolar: Plano factorial	77
Ilustración 8. Proyección del número de actividades extraescolares frente a los resultados en Autonomía Escolar: Plano factorial	78
Figura 9. Proyección del Grado frente a los resultados en Autonomía Escolar: Plano Factorial .	79
Figura 10. Número de Viajes al extranjero frente a los resultados en Autonomía Escolar: Plano factorial.....	80
Figura 11. Nivel Educativo de los Padres frente a los resultados en Autonomía Escolar: Plano factorial.....	80
Figura 12. Profesión de los Padres frente a los resultados en Autonomía Escolar	81
Figura 13. Diagrama de Dispersión entre Autonomía Escolar (Auto) y Prácticas de Crianza (CPC).....	82
Ilustración 14. Prueba de normalidad Q-Q Plot - Autonomía Escolar Normal.....	82
Figura 15. CRT Logro Académico - Autonomía Escolar	88
Figura 16. CRT Logro Académico – Practicas de Crianza	92
Figura 17. Modelo de Ecuaciones Estructurales	95

INTRODUCCIÓN

Abrir la puerta de un salón de clases vacío quizás sea una acción sencilla; introducirnos en el mundo de aquellos que lo llenan de sentido supone ampliar horizontes de comprensión, sistematizar experiencias, buscar y hallar explicaciones que se acerquen a procesos de humanización que se gestan en este entramado complejo de relaciones y aprendizajes que llamamos vida.

La naturaleza social del ser humano halla sentido en experiencias de interrelación y es allí donde la familia se convierte en el núcleo que garantiza, procesualmente, la adquisición de habilidades, la expresión de sentimientos, pasiones e ideologías, manifestaciones de la individualidad y los rasgos constitutivos de personalidad que permitirán al sujeto definirse e integrarse en el marco de un proceso de asimilación y acomodación. Según Heller (1985), ésta asimilación empieza siempre “por grupos”: familia, escuela, amigos, vecindad. Y es en la interacción en la cual se transmiten a los individuos las formas culturales que serán parte de las creencias, normas, costumbres y los modos de vivir de las sociedades. Con respecto a esto, Aguirre (2002) afirma que:

La socialización es un proceso interactivo en el que la influencia entre individuo y sociedad se da de manera mutua. Los individuos no asumen pasivamente las exigencias sociales sino que participan activamente en el proceso, aportando efectivamente no sólo a su propia socialización, sino también a la reconstrucción del sistema social donde viven y actúan.

En las sociedades contemporáneas este proceso se lleva a cabo en un escenario primario e irrenunciable llamado familia. Esta sigue siendo uno de los contextos más importantes en el horizonte educativo, socializador y de transmisión de valores; involucra a cada uno de sus

integrantes, encontrándose, en primera instancia, los padres o cuidadores quienes, posteriormente, compartirán con la escuela esta tarea. Y, aunque cada uno de estos componentes sociales tenga logros comunes, sus escenarios serán distintos y, asimismo, sus objetivos, estrategias y prácticas.

En las etapas de desarrollo del ser humano la adolescencia se constituye como una etapa decisiva y categórica. Según afirma Krauskopof (1999), reconocer la adolescencia como etapa crucial del ser humano permite abandonar la imprecisión que involucró considerarla como una transición. Y, entonces, la comprensión sobre el adolescente cambia rotundamente dado que no se considerará su situación como evento transitorio, sino como una etapa que marca, diferencial y sustancialmente, su ubicación en el proceso evolutivo. Así pues, el adolescente, postula Funes (2012), va construyéndose progresivamente a partir de un encadenamiento de experiencias vitales que pasan de una dependencia ideológica, emocional, cognitiva y organizacional a una autonomía progresiva que, desde la cotidianidad de la familia y la escuela, le van abriendo espacios de autoafirmación e identificación.

La familia, y las prácticas de crianza – definidas como una forma de socialización – permiten al ser humano la supervivencia, la adquisición de información, valores y actitudes, esto respondiendo a metas específicas que los padres se proponen para el cuidado de sus hijos (Aguirre, 2010). Y en este orden de ideas, se hace fundamental el involucramiento de los padres quienes en el establecimiento de relaciones de apoyo afectivo, comunicación y adecuada orientación del comportamiento, generarán en la cotidianidad de las relaciones con sus hijos, la capacidad de asimilar y afrontar la vida. Además, ampliando la comprensión sobre las prácticas de crianza, Aguirre (2002) puntualiza que las acciones de los adultos, en especial de los padres de familia, deben estar encaminadas a orientar el desarrollo de los niños. Aunque difieran en la

forma de expresarse y los contenidos que transmiten, la finalidad es la misma en todos los grupos humanos: asegurar a los niños la supervivencia e integración a la vida social.

Por otro lado, está la escuela, como ámbito de socialización que contribuye a la consecución de las tareas del desarrollo que lleva a cabo el adolescente, y entre ellas está la autonomía como una de las finalidades de su proceso educativo. Un adolescente autónomo podrá asumir las relaciones con sus pares y con adultos; y el desempeño escolar, con creatividad y adecuada interdependencia.

Estos logros se van alcanzando progresivamente en la medida en que el adolescente adquiere autonomía apropiándose de la construcción de su proceso de socialización. En este sentido, también la escuela, como agente socializador y de marcada influencia en la vida familiar, demandará del adolescente importantes transiciones evolutivas que le exigirán el consecuente desarrollo de su personalidad y la adaptación a sistemas educativos.

Ahora bien, la autonomía, como lo afirma Oliva (2000), es tarea evolutiva a resolver por todos los seres humanos y encuentra en la etapa de la adolescencia un tiempo irrenunciable para consolidar aquellos procesos que demandan una independencia de los padres o cuidadores y preparación para poder actuar y decidir por sí mismo.

En esa tarea evolutiva, las dinámicas familiares, escolares, laborales, entre otras, se desenvuelven en diversos escenarios que demandan tiempos y espacios; se tensionan unos a otros y, de hecho, continuamente desprenden una serie de implicaciones que están asociadas al desarrollo del individuo. Teniendo en cuenta todo esto, el interés de esta investigación se centrará en la relación que se establece entre prácticas de crianza, autonomía escolar y el logro académico.

Las prácticas de crianza se enmarcan en esquemas contruidos desde una cultura familiar que se encuentra arraigada en un medio geográfico, cultural y sociopolítico, y en forma empírica responden a necesidades inmediatas presentadas por los hijos y no necesariamente están orientadas al desarrollo de la autonomía en el desempeño escolar, sino en el rendimiento académico exitoso que, en las creencias de la mayoría de las familias, debe estar marcado por el alcance y dominio de conceptos asimilados que garanticen una “buena nota”. Aparece entonces el concepto de rendimiento académico que, según varios autores (Navarro, 2003; Portela, 2010), debe tener en cuenta la conjugación de variables relevantes como la motivación al logro escolar, el autocontrol, la autoestima y las habilidades sociales, de modo que sea entendido no sólo como un nivel de conocimientos estandarizados y que medidos con cierta frecuencia arrojan un resultado reflejado en una calificación, sino que sea el resultado de la interacción que promueve el maestro desde su rol para la implementación y la consolidación del aprendizaje sumado al papel que juega el estudiante al ser agente de su propio proceso formativo. Es allí donde la educación en la escuela, sobre todo como proceso multidireccional, contribuye a una formación integral e integradora de la persona; de allí la importancia de alinear esfuerzos entre familia y escuela para alcanzar este propósito.

En la estructuración del presente trabajo se encontrará seis capítulos. En el primer capítulo se hace un breve planteamiento del problema y se dan a conocer los objetivos de esta investigación. En el segundo capítulo se realiza un marco teórico con la revisión bibliográfica sobre la Adolescencia: características y dimensiones, a modo de aproximaciones a la comprensión de esta etapa, las prácticas de crianza y su relación con la adolescencia, el logro académico y el fracaso escolar; luego se hace una revisión sobre autonomía del adolescente y el ámbito escolar y, finalmente, se hace una breve revisión de las teorías de la Autodeterminación y

Autorregulación que favorecen el encuadre del constructo de autonomía escolar para efectos del estudio a realizar. En el tercer capítulo: Metodología, se presenta el diseño metodológico, la caracterización de los participantes, un breve concepto de cada una de las variables estudiadas, los instrumentos utilizados y el procedimiento seguido para dar cumplimiento a los objetivos. En el cuarto capítulo se muestran los resultados obtenidos a partir del análisis descriptivo de las variables, el análisis de componentes principales, la metodología de Árboles de decisión y el modelo de ecuaciones estructurales. El quinto capítulo, Discusión, contiene una breve intervención sobre los resultados obtenidos. Por último, sexto capítulo expone las conclusiones y recomendaciones para la población escolar (padres de familia y estudiantes) que se involucró en el estudio.

Se espera que con los aportes teóricos revisados y el instrumento validado para medir la percepción de la autonomía en adolescentes se pueda contribuir a nuevas investigaciones en esta área, motivar intervenciones preventivas en el acompañamiento académico y ser de utilidad para la institución escolar en el fortalecimiento de su propuesta educativa y la consolidación de la autonomía en el desempeño escolar de sus estudiantes.

1.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Existe evidencia ampliamente divulgada sobre el hecho de que la participación de los padres en el proceso académico de sus hijos es positiva y conduce necesariamente al logro de las metas (El NoKali, Bachman & Votruba-Drzal, 2010; Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H., 2004; Hill, N. E., & Tyson, D. F., 2009; Jeynes, W. H., 2007; Strambler, M. J., Linke, L. H., & Ward, N. L., 2013; Vanegas, Ortega, Romero, 2013;.) Sin embargo, como afirma Fan y Chen (2001), a pesar de parecer lógica esta relación, establecer la forma como la crianza ejerce una influencia positiva en el logro académico de los estudiantes ha requerido el desarrollo de un amplio volumen de trabajos que dan cuenta de la complejidad del tema.

La participación parental en la vida de los hijos se ha centrado especialmente en una de las dimensiones de la vida familiar, a saber: la crianza (Grolnick y Slowiaczek, 1994; Cervini, 2002, citado en Solis, Díaz, Del Carpio, Esquivel, Acosta y Torres, 2007), debido a que ésta es una actividad compleja en la que los padres incluyen muchas conductas específicas, que trabajan individual y conjuntamente, para influir en la sensibilidad o responsabilidad del niño y el adolescente (Darling, 1999 citado en Aguirre A, 2010).

En la conceptualización de involucramiento parental se han identificado dos categorías: la primera es la participación de los padres, que se refiere a los comportamientos y actitudes que se expresan en la aceptación, la capacidad de respuesta, asistencia y apoyo hacia el niño (Grolnick y Slowiaczek, 1994); esto constituiría el soporte que los padres brindan al niño o adolescente (Aguirre A, 2010). La segunda conceptualización es el control parental; éste se refiere al establecimiento de límites y normas que ejercen los padres para encaminar al niño o adolescente

a cumplir las expectativas que se tienen sobre ellos. Esta presión, en algunas oportunidades, se expresa a través de las prácticas disciplinarias punitivas, coercitivas y restrictivas que obligan a los menores a asumir responsabilidades, mostrar iniciativa y resolver problemas por sí mismos.

Además, en la crianza se encuentran involucradas tres dimensiones que la configuran: las prácticas propiamente dichas, las pautas y las creencias (Aguirre, 2002); cada una de éstas se encuentra estrechamente vinculada puesto que, bajo una pauta de crianza, se pueden desplegar una serie de prácticas que, en el fondo, están sostenidas por creencias relacionadas con la cultura y el medio donde se desarrolla la dinámica familiar. Estos procesos de interacción tienen un carácter bidireccional entre padres e hijos (Maccoby 1992) y están encaminados tanto a orientar el desarrollo de los niños como facilitar su incorporación en la estructura social (Aguirre, 2000).

Respecto a la relación entre prácticas de crianza y el logro académico, los estudios sobre crianza han puesto de relieve la importancia de algunas conductas de los padres para explicar los patrones de la motivación y el rendimiento durante los años escolares (Duchesne, Ratelle, Larose, & Guay, 2007; Grolnick, 2003; Grolnick & Ryan, 1989; Grolnick, Ryan, & Deci, 1991; Pomerantz, Grolnick, & Price, 2005, citados en Duchesne, Ratelle, 2010). Al respecto, Epstein (2004) propuso una clasificación de estrategias de participación parental que incluye seis categorías: a) habilidades de crianza, b) comunicación escuela-padres, c) involucramiento de los padres como voluntarios en las escuelas, d) involucramiento en actividades de aprendizaje en casa, e) involucramiento en la toma de decisiones escolares y f) colaboración con la escuela y la comunidad.

Otras variables de estudio sobre el tema de la participación de los padres incluyen la satisfacción marital, las creencias sobre la disciplina, la historia del abuso, la depresión y el nivel

de apoyo parental, la edad y la educación de la madre, el estrés económico familiar, la estabilidad a lo largo de la vida, los rasgos de personalidad y el estado emocional negativo de la madre (Pierucci y Prats, 2002). Además, es necesario resaltar que la participación de los padres en la educación de sus hijos obedece, en gran medida, a aspiraciones que tienen para con éstos (Catsambis, (2001); Englund, Luckner, Whaley, y Egeland (2004), citados en El Nokali, Bachman, Votruba-Drzal, 2010).

Asimismo, la participación de los padres además de incluir actitudes y comportamientos dirigidos a mejorar el desempeño académico del niño, también incluye las relaciones con las instituciones relevantes para el logro escolar del niño, a saber: la escuela y la comunidad (Solis et al., 2007). Aunque tanto la escuela como el hogar pueden influenciar a un niño, la interacción de los dos contextos ofrece una influencia única, ya que cada uno permite la continuidad del otro; por ejemplo: si los padres son conscientes de las metas formativas de un profesor, o de un área del conocimiento, pueden proporcionar recursos y apoyo a los objetivos del aprendizaje en el hogar. Del mismo modo, en términos de desarrollo social, la escuela podría influenciar enfoques disciplinarios dirigidos a los hogares. (El Nokali et al., 2010).

Otro ejemplo de la continuidad de la escuela y el hogar se evidencia en los trabajos de Green, Walker, Hoover-Dempse y Sandler (2007) quienes hallaron que la participación de los padres se basó, en gran medida, en las invitaciones específicas y explícitas hechas por los maestros y los niños para asistir a la escuela; esto hace que los padres se sientan motivados a participar en las actividades escolares de sus hijos. Por ello, Green, y con él otros investigadores, (2007), consideran que los docentes deberían estar mejor capacitados para involucrar a los padres en el éxito educativo de los estudiantes.

Por otro lado, en la revisión hecha por Strage y Brandt. (1999), los padres cálidos y exigentes se han asociado con la motivación intrínseca para el éxito en la escuela y con mejores habilidades de autorregulación en los niños; por otra parte, la crianza más restrictiva de los hijos se ha asociado con la motivación extrínseca. Así mismo, puede que altos niveles de apoyo familiar fomenten el sentido de agencia y confianza en las propias capacidades de los niños.

Strage y Brandt (1999) analizaron, también, las conexiones entre las prácticas de crianza que caracterizaron la infancia de universitarios con los patrones de ajuste y éxito actual. Entre sus resultados, encontraron que la educación de los padres se asoció a un equilibrio entre niveles de exigencia y la concesión de autonomía asociada al apoyo en la infancia; a su vez, la concesión de autonomía predijo el rendimiento académico. Del mismo modo, la percepción de exigencia de los padres fue predictora de confianza en la habilidad para terminar la universidad y de la persistencia frente a las dificultades. En conjunto, estos últimos resultados sugieren que las percepciones que los estudiantes tienen de sus padres no cambian, apreciablemente, a medida que avanzan sus logros académicos; sin embargo, los resultados fueron más altos para los estudiantes más jóvenes que para los mayores. Del mismo modo, este estudio se apoyó en la teoría del apego, según la cual, las percepciones y el ajuste socio emocional de los adultos parecen estar condicionados por la relación padre-hijo durante la infancia (Strage y Brandt, 1999). Al respecto, tres estudios muestran que los estudiantes con una relación segura con sus padres experimentan una transición menos problemática de la escuela secundaria a la universidad, (El Nokali et al., 2010).

Desde otro punto de vista, el estilo autorizado – en el que los padres son exigentes, responde con afecto a las necesidades de sus hijos, los supervisan y les imparten normas claras – ha sido correlacionado con el buen desempeño académico y la madurez psicológica

(Dornsbusch, Ritter, Leiderman, Roberts y Fraleigh, 1987), y estaría apoyado en una de las conclusiones de Duchesne y Ratell (2010) quienes plantean que los niños y los adolescentes parecen ser menos propensos a presentar síntomas de ansiedad y depresión cuando se dan cuenta que sus padres están involucrados, son cálidos, están disponibles, y son de apoyo, que cuando ellos los perciben sólo como controladores de sus actividades o rutinas. A su vez, los investigadores han reflexionado sobre cómo el exceso de control puede ser perjudicial para la regulación de las emociones, pues parece predisponer a los niños a experimentar síntomas de ansiedad y depresión. Estos síntomas pueden conducir a los adolescentes a adoptar metas de rendimiento, ya sea para obtener el reconocimiento social, con el fin de reducir las emociones negativas, o para evitar el juicio negativo de los demás por el incumplimiento.

Duchesne y Ratell (2010), en su investigación, encontraron que el control parental aumentó los síntomas de ansiedad y la adhesión a las metas de rendimiento, mientras que la participación parental predijo menores síntomas de ansiedad y depresión. Fan y Chen (2001) concluyeron en su estudio, que las variables supervisión en casa y expectativa de los padres tuvieron una relación más débil con el logro académico; esta conclusión sería contraria a las definiciones que se han desarrollado sobre participación de los padres. Las consideraciones realizadas por Fan y Chen (2001) en el campo de la participación de los padres y el logro académico resultan interesantes para el propósito del presente estudio. Paralelamente a estas investigaciones, se hace necesario hacer un acercamiento a la comprensión de otra variable que se denominará interviniente para los efectos de este estudio, a saber: la autonomía escolar.

Diversas investigaciones relacionadas con la autonomía en los adolescentes (Behar y Forns, 1984; Oliva y Parra, 2001; Fleming, 2005; Cesarín, Mazadiego, y Osorno, 2005; Montañes, Bartolomé, Montañés, Parra, 2008; Parra y Oliva, 2009; Thomas, 2011; Romero,

Valencia, Delgado, Osorio, 2013; Gómez, Nieto, 2013; Esteinou, 2015;) han evidenciado que ésta resulta en esta etapa del desarrollo por la necesidad que tienen los individuos de insertarse en otros ámbitos sociales (Esteinou, 2015). Sin embargo, el concepto de autonomía se asoció a una independencia que, necesariamente, ponía en conflicto la relación con los padres, o con los cuidadores, en lugar de verla como un grado particular de auto-control y libertad de elección individual dentro del contexto de relaciones de conectividad continua con los otros (Kagitcibasi, 1996; Rothbaum y Trommsdorf, 2007 citado en Esteinou, 2015).

Cuando se hace referencia a la relación de conectividad, esta se debe comprender como la afiliación, el cuidado, la responsabilidad, la conformidad y el involucramiento (Peterson y Bush, 2009; 2013). El niño, inicialmente, viviría a expensas de esas conexiones; entonces su grado de autonomía aumentaría en la medida en la que se generara una menor dependencia evidenciándose, así, el conflicto. Esta perspectiva lleva a un encuadre negativo del proceso de autonomía.

Ahora bien, en este contexto, esa desconexión gradual se hace necesaria para poner a flote los recursos por los cuales el adolescente se irá apropiando de su auto-construcción y estará implementando estrategias, bajo la dinámica del ensayo y el error, que le permitan una re-conexión balanceada y adaptada a las exigencias del medio en el cual se mueva (competencia social) y a la formación de su sí mismo (*self*) (Esteinou, 2013).

Teniendo en cuenta lo anterior, y la influencia que adquiere en este proceso el otro ámbito importante de socialización, a saber: el colegio, se hace necesario ampliar la comprensión del concepto de autonomía escolar, y su despliegue en ése contexto, acotando su alcance con el fin de una sana intervención de la familia en este proceso del adolescente.

En las instituciones de carácter privado, que tienen una organización acorde con una filosofía propia y una propuesta educativa definida que las dinamiza, la comprensión de la autonomía escolar estaría enmarcada en un complejo de interacciones en donde la familia cumple un rol importante por el hecho misional de encontrarse involucrada en este proceso a través de sus prácticas de crianza.

Un reto continuo para la institución que hace parte de este estudio ha sido alinear las prácticas de crianza con los fines y objetivos misionales del proyecto educativo que ofrece, y mucho más aún, lograr el perfil que se trazó al finalizar el proceso de formación de preescolar a grado once. La población objeto del presente estudio, está integrada por familias ubicadas en estratos socioeconómicos 5 y 6, es de carácter privado, dirigido por una congregación religiosa que presta servicio educativo para el cual tiene claramente diseñada una misión, visión, valores y objetivos estratégicos; cuentan, de igual forma, con una comunidad académica privilegiada, un sistema de calidad, sistema de atención en salud y nutrición, sistema de evaluación, acompañamiento escolar interdisciplinario, proyectos en diversas áreas del conocimiento, proyectos interinstitucionales y procesos de certificación continua, es decir, todos los recursos necesarios para alcanzar logros significativos que superen el nivel de sus expectativas; sin embargo, pese a esto, se hacen cada vez más complejas las dificultades y las problemáticas relacionadas con el desempeño autónomo de los adolescentes en el ámbito escolar.

Particularmente, en la institución que hace parte de la investigación, al igual que en otras instituciones, se ha podido observar una dificultad de tránsito de primaria a bachillerato en términos del desarrollo de la autonomía, tanto académica como en lo referido a la interacción social.

Por lo anteriormente expuesto, el presente estudio tiene como propósito investigar ¿qué relación existe entre las prácticas de crianza, la autonomía escolar y el logro académico en adolescentes de 12-15 años de educación básica secundaria de un colegio privado, de estratos 5 y 6?

1.

MARCO TEÓRICO

1.1. Adolescencia: consideraciones, características y dimensiones.

La adolescencia es una etapa del ciclo vital que comprende la llegada de la pubertad y la vivencia de la independencia de los padres. Se caracteriza por fuertes cambios en el aspecto físico, emocional, relacional y mental. Para Craig (1996), es un periodo de transición, entre la infancia y la adultez, que se extiende por aproximadamente una década.

Para Dávila (2004), durante la adolescencia se logra la etapa final del crecimiento en el aspecto físico y abarcaría desde la pubertad hasta el desarrollo de la capacidad reproductiva completa. Pero se cree que para hablar del final de esta etapa debe hacerse referencia a la complejidad de los procesos involucrados y los factores identitarios, sociales y culturales que entran en juego en su vivencia. De esta manera, su comienzo y fin resulta difuso pues las generaciones son cambiantes y los tiempos que definen el ciclo vital son variables dependiendo de las culturas, el acceso a la tecnología, las experiencias afectivas individuales y la adjudicación de comportamientos y actitudes en determinados grupos etarios.

Las primeras comprensiones sobre la adolescencia en el campo de la psicología, la filosofía o el arte, participaron de la configuración de una imagen dramática, difícil y negativa de este momento evolutivo en la que se le atribuyó un espacio protagónico a los problemas emocionales, conductuales y a los conflictos familiares (Oliva y Parra, 2004; Esteinou, 2015). Por eso, la comprensión de la adolescencia implica la contemplación de múltiples factores y la naturalización de sus características, distanciándose de las visiones negativas de esta etapa del

desarrollo humano. La adolescencia es una época propicia para que el individuo experimente nuevas vivencias y asuma nuevos retos a fin de que se acerque a una mayor comprensión de sí mismo y de su identidad (Hernanz, 2015).

Oliva (2006) expone algunas dimensiones que se deben tener presentes para comprender la adolescencia en toda su complejidad. La primera de ellas, el afecto, la plantea como la dimensión más relevante al momento de hablar y entender las relaciones entre padres e hijos; además, incluye aspectos como la vinculación, la cercanía emocional, el sentimiento de apoyo y la cohesión familiar. En esta dimensión, se suele experimentar una transformación en los patrones de la comunicación. A medida que los adolescentes atraviesan cambios físicos, cognitivos y emocionales, es posible percibir en ellos un distanciamiento comunicacional que se caracteriza por hablar poco de sus temas personales, íntimos o privados con sus padres o con los adultos cuidadores. Sin embargo, se trata de una condición pasajera y las familias podrán adaptarse a los cambios comunicacionales que definen formas nuevas de relacionarse y permitir la emergencia de la confianza, la cercanía y los espacios para el diálogo.

La segunda dimensión expuesta por Oliva (2006) es la de los conflictos que durante décadas han recibido bastante atención por parte de los teóricos e investigadores del tema. A lo largo de la adolescencia se da un notable aumento en la conflictividad familiar por los ajustes que demanda esta etapa, pero también en la forma como se resuelven y afrontan los mismos. Es posible que durante la adolescencia, las vías de la negociación o la conciliación no resulten muy efectivas; por el contrario, los adolescentes pueden tender a resolver las diferencias mediante la confrontación o el aislamiento y los padres mediante la implementación de severos mecanismos de control. Es frecuente que ante la vivencia de la adolescencia aparezca en los adultos el conflicto, la irritación y la percepción de amenazas a su territorio, lo que puede producir un clima

de hostilidad en el hogar, pautas de interacción que ninguna de las dos partes esté dispuesta a romper y a veces, reacciones exageradas que implican poca comprensión de las características propias de este grupo (Silva y Galvis, 2010). Esta visión de la adolescencia, como una etapa conflictiva y difícil, ha quedado cuestionada a partir de numerosos estudios, en los que se evidencia un grado de conflictividad entre padres y adolescentes mucho menor al que se suponía, sumado a una comprensión general de aceptación y afecto en las relaciones parento-filiales en la que los conflictos son menores y hacen parte de la cotidianidad, y no se convierten en una amenaza para los vínculos familiares (Luna, 2012).

Una tercera dimensión es la del control la cual está relacionada con las estrategias socializadoras por parte de los padres, incluyendo el manejo de normas y límites, la aplicación de sanciones, la exigencia de responsabilidades y la monitorización o conocimiento por parte de los padres de las actividades que realizan sus hijos (Oliva, 2006). Sobre esta dimensión, relacionada con las prácticas de crianza, se hablará en el siguiente apartado.

Finalmente, la dimensión del fomento de la autonomía comprende el involucramiento en la toma de decisiones relacionado con las prácticas de crianza que permiten que los adolescentes desarrollen una mayor capacidad para el pensamiento crítico, el criterio sobre sus opiniones y la toma consciente de decisiones (Oliva, 2006, Esteinou, 2015). Además, durante esta etapa, las relaciones con el colegio y con la familia, para el adolescente, obtienen gran importancia. En particular, la adolescencia se caracteriza por ser un periodo de aumento en el sentido de auto-exploración, autonomía y desarrollo del autoconcepto (Spera, 2005; Guillén y Ramírez, 2011). Por otro lado, en esta etapa son de especial preocupación los cambios que se generan en el aspecto físico, dada su implicación en las dimensiones emocional y relacional. En la mayoría de los países de América Latina, la información que tienen los adolescentes sobre los cambios

físicos de la pubertad es mínima, especialmente porque a esta edad la comunicación con los padres y demás adultos es limitada y porque no resulta cómodo para los adolescentes hablar sobre estos temas (Silva, 2008). La imagen está relacionada con la necesidad de sentirse a gusto respecto a los cambios en la estatura, la contextura, las facciones, la voz y los demás caracteres sexuales secundarios que se desarrollan durante esta etapa. La adolescencia, como momento de acelerados cambios biológicos, puede ser equiparable con el estadio fetal y los dos primeros años de vida (Craig, 1996).

En ese proceso de reconocimiento de los cambios físicos como parte fundamental del proceso de identidad, un estudio realizado por Bully, Elosua y López-Jáuregui (2012), muestra la posible existencia de dos patrones en las percepciones de insatisfacción con la imagen corporal por parte de las mujeres adolescentes: una desde la década de los sesenta hasta la década de los noventa, momento en que alcanzó el nivel máximo de insatisfacción y otra en la que se marca una tendencia a la disminución de la insatisfacción corporal en los años posteriores. Por el contrario, para el caso de los hombres, el nivel de insatisfacción corporal parece estable y lineal en el tiempo.

Son muchas las preocupaciones que pueden surgir en los adolescentes relacionadas con las relaciones familiares y los cambios sufridos en el plano emocional y físico. Durante este período se avanza en el proceso de definir el proyecto de vida y la identidad como parte de las tareas de desarrollo esperadas para esta edad (Larraín y Arrieta, 2010); sin embargo, el proceso de consolidación de la autonomía personal y el cumplimiento de las expectativas sobre la etapa depende en gran medida de las influencias sociales, culturales, familiares y el momento histórico en el que vive el adolescente (Vargas y Barrera, 2002). Sus expectativas, sus cambios, la búsqueda de identidad y la necesidad de configurar un proyecto de vida, los llevan a dar un

vuelco en la mirada hacia sus propios problemas, que en ocasiones se niegan a compartir con su red de apoyo más cercana.

El adolescente desarrolla una percepción sobre sí mismo que se va modificando en la medida en que se hacen visibles los cambios en el aspecto físico, emocional y relacional. De acuerdo con Limones (2011), el adolescente, a partir de una serie de experiencias, conforma la percepción de sí mismo y generalmente tiene comportamientos acordes y coherentes con lo que sabe, siente y piensa de sí mismo; además, es posible observar coherencia entre sus acciones y el pensamiento que se va desarrollando acerca del sí mismo y en la manera como son percibidos por los agentes externos en su círculo social.

El adolescente muestra cambios en la forma de comunicarse y en el reconocimiento y expresión de sus emociones; este es un periodo en el que se configuran aspectos fundamentales de la personalidad, y su mundo externo puede percibir una transformación importante en el campo de los afectos y la comunicación. El adolescente va consolidando una forma particular de expresar sus sentimientos en los diferentes contextos en los que se desenvuelve, definiendo de esta manera la forma como se relaciona con los padres, con los pares y con la sociedad.

Respecto a la forma de afrontar y resolver conflictos, Mestre, Samper, Tur-Porcar, Richaud de Minzi, y Mesurado (2012), refieren que los adolescentes utilizan, en mayor medida, la búsqueda de diversiones relajantes, la distracción física, el esfuerzo para tener éxito y el concentrarse en resolver el problema como estrategias efectivas. Sin embargo, Mestre, Samper, Tur-Porcar, Richaud de Minzi, y Mesurado también resaltan que es común que los adolescentes inviertan en amigos íntimos, en búsqueda de apoyo social o profesional; pocas veces ignoran el problema o se refugian en elementos espirituales.

En el plano de la comunicación pueden aparecer importantes limitaciones con sus padres. La manifestación de sus ideas va relacionada con los cambios en la forma de expresar sus afectos. En el adolescente las formas de comunicación son variables; sus silencios, sus juicios o sus reproches hacen parte de un juego de información en las relaciones que establecen.

Debido a la distancia comunicacional que se puede establecer entre los adolescentes y sus padres o cuidadores, es posible que muchos no puedan contar con el apoyo esperado de los adultos y la orientación necesaria para el manejo de los conflictos (Herrero, Estévez y Musitu, 2006).

En esta etapa, no solo cambian los hijos, sino que en los padres también se movilizan cambios para adaptarse al nuevo momento del ciclo vital de los hijos (Kreppner, 1992, citado en Spera 2005).

Al reconocer a la familia como un sistema dinámico, adaptable y en constante transformación, se comprende su necesidad de ajustarse a las demandas y cambios de algunos de sus miembros. Las relaciones familiares deben asumir nuevas formas para dar respuesta a todas las necesidades de los hijos adolescentes y de la época en la que viven; es indispensable que la interacción entre padres e hijos se acomode a las transformaciones que atraviesan los adolescentes, y pase de la marcada jerarquización necesaria en la niñez a la mayor equidad y equilibrio de poder característicos de las relaciones durante la adolescencia (Oliva, 2006). Es cierto que en ese proceso de ajuste de relaciones suelen aparecer algunas diferencias y conflictos entre padres e hijos, sin embargo, en la mayoría de familias la vinculación sigue estando marcada por el afecto y la cercanía; de hecho, un estudio realizado por Luna (2012) muestra que los temas más comunes de conflicto entre padres y adolescentes son los relacionados con problemas

domésticos, sin que esto ponga en riesgo la vinculación familiar.

En el plano cognitivo, aparece el pensamiento abstracto, que se aleja del conocimiento sobre una visión concreta del mundo; éste está relacionado con el desarrollo de operaciones mentales cada vez más complejas, sentido crítico, ideas más elaboradas sobre la realidad y desarrollo de posturas personales sobre diversos temas. Junto con el desarrollo cognitivo abstracto comienza a consolidarse un razonamiento social en donde se da la comprensión del sí mismo frente a las relaciones interpersonales, institucionales y sociales, así como la configuración del desarrollo moral (Dávila, 2004). Muchos adolescentes pueden ser juzgados por el hecho de moverse en una realidad en la que sus acciones son tomadas como rebeldía o desobediencia, cuando se puede tratar de la búsqueda de identidad y la tendencia hacia la individuación y la autonomía.

Con respecto a las relaciones con los padres y con los adultos en general, en el adolescente disminuye la necesidad y dependencia de sus padres, se configura un pensamiento crítico y, aunque comparten opiniones e ideas con los adultos, comienzan a discrepar, cuestionar y rebelarse en muchos aspectos (Powell, 1975, citado en Limones, 2011). Esto hace parte de la estructuración de la identidad y genera un conflicto interno en el que desean moverse en el mundo de los adultos, pero sobre las limitaciones que implica el depender en cierta medida de sus padres o adultos más cercanos. Así la idea de autonomía se entrelaza con la generación de identidad y de individuación; los adolescentes se estructuran como seres capaces de tomar decisiones sobre su vida mientras mantienen un vínculo estrecho con su entorno familiar. Además, la estructuración de identidad personal activa un proceso de exploración y búsqueda que terminará con la asimilación de un conjunto de valores ideológicos y sociales y con las bases de su proyecto de vida futuro (Oliva y Parra, 2004).

Pero esta construcción de identidad y la ganancia de la individuación es un proceso que logra sus objetivos a partir de la interacción con los diferentes contextos con los que se tiene contacto. Los padres, los amigos, la escuela y los grupos sociales apoyan el desarrollo de la personalidad, la identidad y la posibilidad de percibirse como seres independientes. Sin embargo, no se encuentra una influencia permanente del grupo de pares, sino que hace parte de una transición hacia la vida adulta (Vargas y Barrera, 2002).

Una adecuada práctica de formación en la adolescencia conjuga muchos elementos y pone de manifiesto el equilibrio entre el afecto y la exigencia, tomando en cuenta todo lo que el adolescente necesita para estructurar su identidad, proyecto de vida y personalidad.

1.2. Las prácticas de la crianza y su relación con la adolescencia.

Según Izzedin y Pachajoa (2009), la palabra crianza está relacionada con el acto de nutrir y formar; citando a Bravo y Delgado (2006), señalan que:

(...) [Crianza] se refiere al entrenamiento y formación de los niños por los padres o por sustitutos de los padres. También se define como los conocimientos, actitudes y creencias que los padres asumen en relación con la salud, la nutrición, la importancia de los ambientes físico y social y las oportunidades de aprendizaje de sus hijos en el hogar (...) La crianza del ser humano constituye la primera historia de amor sobre la que se edifica en gran parte la identidad del niño y se construye el ser social. (p.109)

La crianza comienza por el establecimiento de vínculos afectivos en la niñez temprana que se mantienen a través de los diferentes estadios del ciclo vital. Las interacciones a lo largo de la vida, con los diferentes contextos, generan aprendizajes como parte del proceso de socialización e inmersión en la cultura, no solo para los niños y adolescentes sino para los agentes adultos que los rodean, quienes también participan de este proceso de cambios. El proceso de

crianza, en relación con el niño y el adolescente, puede ser entendido como un conjunto de acciones que le permite a la persona aprender a desempeñarse en el mundo social incorporando esquemas de autoridad, sistemas de creencias y tradiciones culturales y familiares.

Según Aguirre (2002) para definir las prácticas de crianza, en primer lugar, se debe tener en cuenta que se “sitúa en el campo de la interacción humana, esto es, en el marco de una relación interpersonal muy particular, caracterizada por el poder y la influencia mutua” (p.13). Esta interacción se entabla entre los padres y los hijos, y al tratarse de una relación de poder, conlleva una cierta tensión en la que los padres confirman estar ahí para hacer cumplir la función orientadora, mientras se espera de los hijos un cierto grado de atención. De acuerdo con el autor, esta relación no se lleva a cabo en una sola dirección, sino que define una mutua influencia entre las partes. Una segunda característica es que las prácticas de crianza son un proceso, es decir, “un conjunto de acciones concatenadas, que cuenta con un inicio y que se va desarrollando conforme pasa el tiempo (...), se van transformando por efecto del desarrollo de los niños, así como por los cambios suscitados en el medio social” (P. 14); son dinámicas y cambiantes y deben ajustarse al momento del ciclo vital de los hijos, así como reorientarse cuando su efectividad no es percibida.

En tercer lugar, Aguirre (2002) hace referencia a los tres procesos que están involucrados en la crianza: las prácticas, las pautas y las creencias; esto es confirmado también por Izzedin y Pachajoa (2009). Las prácticas se definen como acciones, comportamientos intencionados y regulados, que por lo general son aprendidas a partir de las propias experiencias como hijos o de las vivencias compartidas por otros padres y están influenciadas por las características culturales. Las prácticas de crianza responden a demandas específicas de comportamientos de los hijos y “pueden tomar la forma de conductas motoras complejas, de expresiones verbales o

gesticulaciones voluntarias” (Aguirre, 2002, p.15). Asimismo, para las pautas de crianza, según el autor, prima la representación social que se tiene del niño y condiciona las interpretaciones normativas que se ejercen desde las formas restrictivas hasta las formas más tolerantes (Aguirre, 2002). Finalmente, las creencias hacen referencia al conocimiento que tienen los padres acerca de cómo se debe criar un niño, a sus explicaciones sobre la forma como encausan las acciones de sus hijos (Izzedin y Pachajoa, 2009) y a certezas compartidas o consensuadas por los miembros de un grupo (Aguirre, 2002).

Darling y Steinberg (1993), hacen una distinción entre prácticas parentales y estilos parentales. Las prácticas parentales son entendidas como comportamientos específicos que usan los padres para socializar a los hijos mientras los estilos parentales pueden ser comprendidos como el clima emocional en el que los padres forman a sus hijos. El estilo parental difiere de las prácticas parentales en que el primero describe las interacciones de padres e hijos a través de un amplio rango de situaciones, y las segundas corresponden, por definición, a conductas sobre un dominio específico.

Ahora bien, la crianza tiene una función socializadora otorgada a la familia y enmarcada en el proceso de preparación de los hijos para hacer parte y dar respuesta a las demandas de un contexto social (Bornstein, 2006). Los padres deben hacer uso de las prácticas de crianza de tal modo que permitan la formación de los hijos acorde a sistemas de creencias y valores, y el ajuste a las dinámicas y expectativas particulares de la familia y de la cultura. Para Aguirre (2000):

la socialización como proceso que facilita la incorporación de los individuos a la estructura y dinámica social se expresa de una manera particular en las prácticas de crianza, acciones de los adultos, en especial padres de familia, encaminadas a orientar el desarrollo de los niños” (p. 27).

El proceso de socialización es bidireccional ya que los padres envían mensajes a sus hijos pero éstos pueden tener diferentes niveles de aceptación, receptividad e internalización de esos mensajes (Grusec, et. al., 2000, citado en Spera 2005). La crianza, al tratarse de un proceso de socialización, también asume esta característica de bidireccionalidad (Padilla-Walker, Carlo, Chistensent y Yorgason, 2012; Reyes, Rivera y Galicia, 2013; López, Marín, Serna y Ríos, 2014); los adolescentes son influenciados por múltiples contextos y agentes, entre ellos sus padres, maestros y grupo de pares.

De acuerdo con Betancourt y Andrade (2011) muchas de las manifestaciones emocionales de los adolescentes, incluyendo las conductas disruptivas y patológicas, están relacionadas con las prácticas parentales de crianza, entendidas como todas las conductas que los padres usan para permitir la socialización de sus hijos y que pueden ser agrupadas en las categorías de apoyo y control. El apoyo parental es comprendido como la cantidad de afecto y soporte que reciben los hijos por parte de sus padres y constituye un indicador de la calidad de la relación de padres e hijos; Además, se cree que el apoyo parental desempeña un rol importante en el ajuste escolar, la autoestima y en la competencia social de los hijos (Belsky,1984; Maccoby, 1992; Steinberg y Silk,2002; Hoghughi, 2004; Skinner, E., Johnson, S., y Snyder, 2005; Baumrind, D. 2005; Bornstein, 2006; Darling, N., y Steinberg,1993 Smetana y Asquith, 1994; Musitu, Martínez y Murgui, 2006).

Por otro lado, el control parental es entendido como el conjunto de límites y reglas que establecen los padres hacia sus hijos, así como a la supervisión de la conducta y a la exigencia de madurez (Domínguez, Betancourt Cañas, 2014). Dado que el constructo de control implica múltiples elementos, se puede diferenciar entre control psicológico y control comportamental

(Barber, 1996; Barber, Stolz, Olsen, Collins y Burchinal, 2005; Soenens, Park, Vansteenkiste y Mouratidis, 2012).

La distinción se da entre las estrategias que buscan regular la conducta del adolescente sin obstaculizar su independencia y autonomía, denominadas control conductual, y aquellas que resultan intrusivas y manipulativas de sentimientos y pensamientos, y que se configuran como control psicológico (Barber, Stolz, Olsen, Collins y Burchinal, 2005; Betancourt y Andrade, 2011; Domínguez, Betancourt y Cañas, 2014). En las prácticas de control conductual se incluyen muchos métodos de disciplina parental como la explicación verbal, el refuerzo, el castigo físico y la supervisión (Calvete, Gámez-Guadix y Orue, 2010). En las prácticas de control psicológico se pueden encontrar descalificaciones, inducción de culpa, o manifestaciones de aceptación y afecto de forma condicionada ante comportamientos o actitudes que ellos consideran apropiadas. Se cree que las prácticas de control psicológico tienen una alta incidencia en la vulnerabilidad a psicopatología (Soenens, Park, Vansteenkiste y Mouratidis, 2012; Costa, Hausenblas, Oliva, Cuzzocrea y Larcán, 2015).

Las pautas educativas de los padres y la calidad de las relaciones establecidas en la familia se identifican como factores relacionados con el ajuste psicosocial de los hijos en la infancia y la adolescencia. En términos generales, el ajuste psicosocial aumenta en las familias cuyas relaciones se caracterizan por el afecto, la comunicación y las normas (Umaña-Taylor y Guimond, 2012; Samper-García, Mestre-Escrivá, Malonda y Mesurado, 2015).

Un estudio realizado por Carrascosa, Cava y Buelga (2015) encontró respecto a la implicación de la relación con los padres sobre las conductas agresivas de los hijos, que al parecer las dificultades con el padre pueden incidir en mayor medida sobre las conductas

violentas de los hijos. Esto se podría atribuir a las configuraciones sociales del rol de padre como asociado a la autoridad y el rol de madre a la dimensión emocional.

Desde un modelo ecológico se puede considerar que la conducta de los padres y sus prácticas específicas de crianza están determinadas por el contexto de la familia, la sociedad y la cultura en la que se desenvuelven. De igual forma, los factores que pueden estar relacionados con las manifestaciones comportamentales inadecuadas o patológicas en la niñez o en la adolescencia, no se pueden reducir únicamente a las prácticas de crianza utilizadas por los padres (Vite y Pérez, 2014).

Con las prácticas de crianza los padres buscan modular, regular y encauzar las conductas de los hijos en la dirección que ellos valoran, desean y en coherencia con sus propios rasgos de personalidad (Ramírez, 2005). Los padres no utilizan siempre las mismas prácticas con todos sus hijos y tampoco se aplican en todas las situaciones; estas prácticas se desarrollan a lo largo de un continuum de estrategias que tienden a ser aplicadas en determinadas situaciones y para lograr efectos a corto, mediano o largo plazo.

Palacios (1988, citado en Ramírez, 2005) postula que las prácticas de crianza de los padres pueden estar determinadas por una serie de factores que se dividen en tres grupos. Un primer grupo relacionado con el niño: edad, sexo, orden de nacimiento y características de personalidad. Un segundo grupo relativo a los padres: sexo, experiencia previa como hijos y como padres, características de personalidad, nivel educativo, ideas acerca del proceso evolutivo y la educación y expectativas de logro que tienen puestas en sus hijos. Un tercer grupo relacionado con la situación en la que se lleva a cabo la interacción: características físicas de la vivienda y contexto histórico.

Durante la adolescencia pueden presentarse diferentes formas de autoridad parental. En un estudio realizado por Smetana y Asquith (1994), se recalca que los adolescentes y sus padres conciben necesaria una postura de mayor autoridad en temas relacionados con valores y aspectos sociales, mientras que se evidencia mayor grado de autonomía en la toma de decisiones frente a cuestiones personales. Además, las formas de control directo o indirecto pueden estar relacionadas con el género de los hijos, siendo experimentado un mayor nivel de control por parte de los padres hacia las hijas más que a los hijos (Vermeersch, T'Sjoen, Kaufman y Vincke, 2008).

De acuerdo con Oliva y Parra (2004), los padres pueden incidir en la baja promoción de autonomía en sus hijos sin ser controladores y a su vez pueden ejercer fuerte control psicológico mientras conceden libertad y autonomía, aunque, resulta más frecuente hallar una asociación negativa entre ambas variables.

Para Lila & Gracia, (2005) aquellos padres que responden efectivamente a las necesidades de sus hijos, que les permiten involucrarse en la construcción y definición de las reglas familiares y que acuden al razonamiento inductivo como técnica de disciplina, es más probable que cuenten con hijos independientes, sociables, cooperativos y que confíen en sí mismos.

Toda crianza es empírica, es decir, basada en la experiencia; si la relación se hace con un telón de fondo que incluya maltrato, desamor, irrespeto, sobreprotección permisividad, sobre-exigencia y autoritarismo, la crianza empírica se puede convertir en deshumanizada; si por el contrario, el telón de fondo incluye buen trato, ternura, respeto, protección, exigencia y autoridad hay una enorme posibilidad de que la crianza sea humanizada (Posada y Gómez, 2002. p.7).

En un modelo de crianza que no es humanizada, el adulto es quien se encarga de moldear conductas y definir los aspectos esenciales sobre el futuro de los hijos. Por lo general, no permite

la participación activa de los hijos en la creación de su proyecto de vida y está fundamentada en esquemas de poder y control psicológico. En el caso contrario, la crianza humanizada reconoce un rol activo en los hijos, convirtiéndolos en gestores de sus acciones, su proyección al futuro y la reflexión acerca de sus acciones. Habilita canales de comunicación efectivos y fortalece el desarrollo de la autonomía.

Para Posada y Gómez (2002) existe una serie de prácticas entorpecedoras de la buena crianza, que pueden incluirse dentro de modelos de crianza no humanizada. Estos son: la sobreprotección, la violencia sutil y el castigo físico.

El castigo físico es un tema que genera gran debate, dadas las connotaciones que puede asumir dentro de la amplia gama del maltrato. Calderón (2009) afirma que este tipo de castigos hacen parte de una práctica contraria a la dignidad humana y por lo tanto resulta inaceptable dadas las consecuencias negativas que trae para el niño o adolescente; considera, además, que es una forma de control que debe ser erradicada por no tratarse de una forma de disciplina constructiva y formadora de valores.

Aguirre, Montoya y Reyes (2006) hacen una completa revisión de los factores asociados a las comprensiones del castigo físico y a esta práctica en sí, mostrando que existen características culturales, aspectos psicológicos individuales de los padres, características de los niños y el acceso a métodos alternativos de disciplina por parte de los padres. El debate sobre el uso del castigo físico y las consecuencias que tiene sobre los niños y adolescentes, se mantiene abierto; sin embargo, estos autores consideran que se debe velar y mantener la insistencia en la necesidad de fortalecer y orientar sobre métodos alternativos de disciplina.

El afecto, la comunicación y el control de los padres hacia los hijos, así como las

expectativas que tienen sobre su futuro y sus capacidades, son características frecuentes en los procesos de crianza de las familias. Se asume que cada familia genera sus propios conjuntos de prácticas de crianza, de acuerdo con su historia, cultura, costumbres y expectativas, para asegurar una adecuada incorporación de los hijos en la sociedad.

Miller (1995, citado en Izzedin y Pachajoa, 2009) hace referencia a cuatro técnicas disciplinarias parentales: inducciones, afirmación de poder, retirada de cariño y calidez y afecto de los padres.

De acuerdo con algunas investigaciones, uno de los aspectos más específicos de las prácticas de crianza es que están dirigidas por ciertas metas, tales como la estimulación del logro académico o metas de socialización (Darling y Toyokawa, 1997, citado en Soto y Arndt, 2004).

Debe tenerse en cuenta que en el campo de las prácticas de crianza también entra en juego la diferencia cultural, las tradiciones y rituales que moldean el contexto en el que se desarrolla la función de la parentalidad.

En la adolescencia los padres pueden ser más tolerantes y promover la autonomía en asuntos personales, y menos cuando se trata de responsabilidades relativas a las tareas domésticas, o sobre comportamientos que pueden tener consecuencias negativas para la salud (Smetana, Campione-Barr y Daddis, 2004, citado en Oliva, 2006).

1.3. Logro académico y fracaso escolar.

El concepto de rendimiento académico puede ser entendido como el nivel de conocimiento demostrado por los estudiantes de acuerdo con las normas establecidas para la edad y medido a través de procesos de evaluación que arrojan valoraciones o notas (Portela, 2010;

Maquilón y Fuentesanta, 2011). El logro académico supone resultados favorables con respecto a los objetivos propuestos en un contexto escolar y se refiere al resultado que se supone debe obtener el estudiante con respecto a las metas fijadas en consenso dentro de la institución (Bahamón, 2010) y se determina a través de un proceso completo de evaluación.

Se puede hablar de tres variables relevantes para entender el rendimiento académico. La motivación escolar que encierra todos aquellos aspectos de la asignatura que fomentan el interés de un estudiante; el autocontrol del estudiante que tiene que ver con la atribución de su éxito o fracaso escolar a agentes internos o externos y las habilidades sociales que hacen referencia a las capacidades para relacionarse de manera funcional con los grupos (Vanegas, Ortega y Romero, 2013).

Para López, Hederich y Camargo (2011), en el logro académico de los estudiantes intervienen varios factores que dan forma a un sistema complejo con múltiples variables. Existen variables individuales relacionadas con las dimensiones afectivo-motivacional, cognitiva, metacognitiva y conductual de los estudiantes; otras variables hacen parte de la metodología del profesor y el contexto sociocultural y económico de los estudiantes y la escuela. Otras variables específicas pueden ser el gusto por la lectura, la frecuencia con que los padres preguntan por los exámenes y las diversas características del entorno familiar (Carvallo, Caso y Contreras, 2007).

La motivación puede ser influenciada por el grado en que el ambiente satisface las necesidades de autonomía de los estudiantes y tiene importantes implicaciones para el aprendizaje en la escuela (Furtak & Kunter, 2012). La motivación, como proceso, es el motor de toda conducta, es aquello que permite generar cambios tanto en el plano escolar como en la vida en general. Las actitudes, expectativas, percepciones y representaciones que forme el estudiante

sobre sí mismo, de la tarea que se debe realizar y de las metas que se busca lograr en su proceso, son variables que dirigen la conducta del estudiante en el ámbito escolar (Maquilón y Fuentesanta, 2011).

Los estudiantes intrínsecamente motivados – aquella motivación que proviene del propio sujeto – obtienen mejores resultados académicos, disfrutan más la escuela y se convierten en un desafío para los maestros (Furtak y Kunter, 2012). Las ganas de aprender se convierten en una de las principales variables en el contexto escolar (Lozano, García y Gallo, 2000); de ahí que sea indispensable pensar en la motivación a la hora de hablar de logro académico. La motivación extrínseca, aquella que proviene del mundo externo, se puede considerar una forma de motivación controlada ya que está asociada con agentes motivadores ajenos al sujeto. La más alta y compleja forma de motivación autónoma es la motivación intrínseca (Froiland, 2011).

En particular la motivación intrínseca de los estudiantes ha mostrado ser un importante factor para activar el compromiso en el aprendizaje, entre otras variables como los objetivos de los estudiantes o sus creencias de autoeficacia (Furtak y Kunter, 2012). La motivación de logro, aquella disposición para buscar el éxito, tiene un efecto relevante sobre las conductas que los estudiantes utilizan, o no, para tener un desempeño adecuado en el contexto escolar (Ruiz, 2005)

Sobre el logro académico Segovia y Arancibia (2012) refieren que las expectativas de los padres sobre el desempeño académico de los hijos están estrechamente relacionadas con su motivación hacia las actividades académicas, así como a sus éxitos en el contexto escolar. Afirman, además, que otros factores como la educación de los padres, los recursos de apoyo y el autoconcepto de los hijos pueden influir sobre el logro académico.

En el aula de clases, los profesores cumplen un papel fundamental para el desarrollo de la motivación intrínseca y de la autonomía de sus estudiantes, y dependiendo de sus prácticas concretas se contará con adolescentes más enganchados en el proceso de aprendizaje y con una estructura de autonomía más sólida. Aquí se hace referencia a la disciplina en el aula de clases definida por Márquez, Díaz y Cazzato (2007) como “el establecimiento de normas y límites para realizar un trabajo eficiente en el aula... abordado desde la visión de que la disciplina no es responsabilidad de un solo actor, aspecto o variable” (p.129).

Los profesores que implementan un estilo que soporta la autonomía en el salón de clases, tienen en cuenta la perspectiva de los estudiantes identificando sus necesidades, intereses, preferencias y generando importantes desafíos, acompañado de llamativas y enriquecidas actividades. Este estilo de profesores se caracteriza, específicamente, por no asumir una conducta instruccional y nutrir los recursos motivacionales internos, contar con un lenguaje no controlador y reconocer los sentimientos y perspectivas de los estudiantes (Jang, Reeve y Deci, 2010). Al generar además un respeto por las diferencias individuales, es posible que los estudiantes adquieran mayor confianza sobre sus capacidades y, de esta manera, aumenten el nivel de logro académico (López y Valencia, 2012).

Para López, Hederich y Camargo (2011), una forma de superar las dificultades de los estudiantes en su proceso de aprendizaje es la implementación y fortalecimiento de propuestas pedagógicas que faciliten el desarrollo de su autorregulación por medio del reconocimiento de las diferencias individuales. Cuando los estudiantes se “enganchan” con las actividades del salón de clases, casi siempre es algún aspecto de la conducta de los profesores la que juega un papel importante en la iniciación y mantenimiento de ese compromiso (Jang, Reeve y Deci, 2010).

Respecto al fracaso escolar, que es el hecho de no alcanzar los cánones académicos establecidos para determinado grupo de edad, se han establecido varios aspectos que pueden estar relacionados. Una primera aproximación define dos categorías de causas para el fracaso escolar: las intrínsecas que dependen directamente del estudiante y las extrínsecas que no dependen exclusivamente del sujeto, sino de otros contextos con los cuales se relaciona, como la escuela, la familia o la cultura (Vanegas, Ortega y Romero, 2013). El fracaso escolar se constituye como un problema en el marco del sistema educativo ya que puede provocar una serie de dificultades y tensiones emocionales que afectan el desarrollo de los niños y jóvenes pudiendo generar una negativa integración social de los mismos (Maquilón y Fuentesanta, 2011).

Otro componente importante relacionado con el logro académico, es el autoconcepto (González, Núñez, Glez y García, 1997), el cual puede ser definido en términos generales como el concepto que cada persona tiene sobre sí mismo (Salum, Marín y Reyes, 2011). Se trata de una construcción de cómo la persona se percibe y valora a sí mismo a través de variadas experiencias socioculturales a lo largo del ciclo vital. En el autoconcepto se pueden distinguir varias dimensiones como las cognitivas, las conductuales y las afectivas (Reyes, Rivera y Galicia, 2013). En el autoconcepto se entrelazan una serie de juicios evaluativos y descriptivos y tiene una función autorreguladora.

Una de las funciones más esenciales que cumple el autoconcepto es la de orientar la conducta de la persona en respuesta a la evaluación y el juicio sobre sí misma (Santana, Feliciano y Jiménez, 2009), en el plano académico es un importante predictor del éxito o fracaso de los estudiantes (Vanegas, Ortega y Romero, 2013; Dabbagh, 2011). Es así como se habla de autoconcepto académico que está mucho más relacionado con las experiencias de logro y éxito en el ambiente escolar (Páez, Fachinnelli, Gutiérrez y Hernández, 2007; Villaroel, 2001). El

autoconcepto es un constructo relacionado con las atribuciones causales de éxito o fracaso que forman las personas sobre sus acciones, y en el caso de los estudiantes, con el alcance de los logros académicos esperados (Moreno, 2005).

González, Núñez, Álvarez y González (2002), describen la relación directa que existe entre el involucramiento familiar y el desarrollo de autoconcepto y logro académico y plantean la importancia de generar estrategias para el fortalecimiento de la autorregulación en los hijos.

En Colombia, un estudio realizado por Enríquez (2008) para identificar las diferentes variables y factores de riesgo relacionadas con el rendimiento académico en escolares, muestra que se pueden considerar entre los factores principales aquellos que tienen que ver con las características afectivas de los padres y el entorno familiar: involucramiento en las funciones y tareas propias de la escuela y otros contextos en los que se desenvuelve el estudiante, donde las relaciones agresivas o de apoyo están conectadas con el fracaso escolar o el logro académico, así como con el clima emocional que se puede experimentar en el aula de clase (Espinoza, 2006).

El papel activo del estudiante, en muchos modelos pedagógicos, también ha sido ampliamente relacionado con el éxito escolar. Aquí no se depende únicamente de las prácticas que el maestro pueda implementar para la consolidación del aprendizaje, sino de la interacción con el estudiante quien asume un rol de curiosidad intelectual y motivación hacia el estudio que es aprovechado para garantizar el logro académico.

1.4. Autonomía del adolescente y el ámbito escolar.

El término autonomía presenta una gran complejidad y se hace necesario dar una revisión a algunos conceptos y a algunas consideraciones en relación a la etapa de la adolescencia para comprender mejor de qué se trata. El concepto de autonomía no es un concepto unitario ya que

para su definición es necesario considerar varios componentes. Para Álvarez (2015), existen componentes internos de la persona, tales como la racionalidad, la independencia y las opciones relevantes de elección con las que cuenta el sujeto; adicionalmente, resalta un componente relacional enmarcado entre las características de la socialización.

Para algunos autores como Oliva y Parra (2001) – citando a Hoffman, (1984) y a Noom, Dekovic y Meeus, (1999) – se pueden distinguir tres dimensiones o formas que asume la autonomía en el ser humano. La primera es la autonomía actitudinal o cognitiva que se refiere a la diferenciación del yo y la conciencia que se tiene de esto; la segunda es la autonomía funcional o conductual relacionada con la capacidad para tomar decisiones y manejar los asuntos propios sin depender de los adultos; y, finalmente, la autonomía emocional, referida a la desvinculación emocional, ruptura del apego y la liberación de la necesidad de apoyo emocional de los padres. La autonomía es un campo de las relaciones humanas, que se encuentra ligado a un complejo de valores y características sociales generales, frecuentemente catalogadas como individualismo. Es un concepto asociado al sentido de lo privado y lo independiente, a la individualidad, a la libertad de elección y al autocontrol (Esteinou, 2015).

La autonomía emocional está relacionada con la tendencia del adolescente a transformar la imagen idealizada que tenía de los padres en la infancia y a concebirlos como seres diferenciados de su propio yo. Esto involucra el proceso de separación e individuación por el cual en la adolescencia se consolida la personalidad y se construye una propia realidad diferenciada de la de los padres. No se quiere decir con esto que se rompa el lazo de nutrición afectiva con los padres, sino que este asume una nueva forma en la que se recibe el afecto por medio de otras vías.

En el desarrollo saludable, el niño y el adolescente necesitan un grado de autonomía; es decir, la posibilidad de aprender a través de las interacciones efectivas que le permiten el

fortalecimiento de la identidad, y el reconocimiento del orden de la estructura y dinámica social (Betancourt y Andrade, 2011).

Una de las formas tradicionales de comprender la autonomía en el marco del desarrollo humano es dentro del proceso de separación vincular de los padres en busca de la independencia emocional. En este sentido, ganar autonomía a través de la separación le da al adolescente mayor libertad respecto a los controles físicos y emocionales que han mantenido los padres, quedando habilitado para tomar las propias decisiones y abrirse a la experiencia de nuevas relaciones con personas fuera de su familia (Esteinou, 2015). En la medida en que avanza la adolescencia, también aumentan las expectativas de los padres frente a algunos comportamientos esperados y se configura un mayor nivel de autonomía personal (Smetana, Tasopoulos-Chan, Gettman, Villalobos, Campione-Barr, et al., 2009).

No se trata del distanciamiento emocional, sino de un vínculo seguro y de confianza que se consolida como parte del proceso emocional del adolescente. La autonomía y la autoregulación evolucionan sobre la base de largas relaciones significativas (Karabanova y Poskrebysheva, 2013) con los padres y con los miembros de los círculos sociales más cercanos. Muchos estudios resaltan la posibilidad de alcanzar la autonomía sin necesidad de generar una ruptura con la familia, y destacan la importancia de la interdependencia y la conexión entre padres y adolescentes (Montañés, Bartolomé, Montañés y Parra, 2008). Estas dos características resultan, entonces, no ser excluyentes.

Las relaciones padre-hijo revelan las oportunidades para un balance de individuación y cooperación con los padres como la base del desarrollo de la autonomía personal (Karabanova y Poskrebysheva, 2013). El grado de autonomía concedido por los padres a los hijos, depende de

una variedad de factores tales como las creencias de los padres acerca de la libertad de los hijos, los estilos parentales, la valoración de las habilidades y responsabilidades de los adolescentes y el reconocimiento del ambiente y sus riesgos para adquirir la libertad (Smetana, Crean y Campione-Barr, 2005). En un estudio realizado por García y Peralbo (2001) se observó que el nivel educativo de los padres es indicador de un mejor ajuste inicial y final del comportamiento autónomo de los hijos y posteriormente un avance más rápido hacia la autonomía dadas las características del contexto familiar que construyen.

Para Karabanova y Poskrebysheva (2013), la autonomía personal puede ser entendida como la capacidad de establecer objetivos de vida, la implementación de una elección personal y libre y la ganancia de autoconfianza. Esta es una clara tarea de la adolescencia y se convierte en un proceso clave de esta etapa en relación estrecha con la motivación intrínseca, el autoconcepto y la autorregulación (Valle, Rodríguez, Núñez, Cabanah, González, 2010; Furtak y Kunter, 2012).

La autonomía se identifica como un concepto complejo que depende de muchas variables del contexto y que puede manifestarse de diferentes maneras según el tipo de actividad en la que se observe. Barahona (2009) presenta varios conceptos y características de la autonomía surgidos a partir de un estudio con los miembros de una Institución educativa universitaria. Según sus hallazgos, la autonomía en el aula se presenta cuando el profesor puede desarrollar la libertad de cátedra, expresión y pensamiento y puede transmitirlo a los estudiantes. Para Barahona, la autonomía debe ser promovida desde la escuela.

Giovannini, (1994), por su parte, presenta algunos errores frecuentes al momento de definir el término de autonomía en el aula de clase. El principal concepto erróneo es ver la

autonomía como sinónimo de autodidactismo y auto aprendizaje; otro error es creer que en el aula el alumno autónomo requiere que el profesor abandone toda iniciativa y control sobre su aprendizaje; un tercer concepto erróneo es ver la autonomía como una nueva metodología de enseñanza.

Para esta investigación se asume el concepto de autonomía escolar como el conjunto de acciones que evidencian en el estudiante la autogestión de su desempeño en el ámbito escolar (Ruiz, 2014). La autonomía escolar será tomada como una característica que el estudiante ha adquirido procesualmente. Además, hay que tener presente que esa autonomía escolar cuenta con una dimensión pragmática o conductual y una dimensión afectiva. La dimensión pragmática está relacionada con todas las acciones que la persona realiza a partir de su motivación, su autodeterminación y su libre toma de decisiones (ámbito social, ámbito cognitivo y ámbito motivacional). La dimensión afectiva se relaciona con el distanciamiento, necesario, que la persona toma de sus padres y cuidadores significativos, manteniendo una continuidad del vínculo pero dando paso a la individuación (ámbito afectivo-emocional). En el medio escolar esta autonomía se evidencia en la capacidad del adolescente para hacerse responsable de su proceso de aprendizaje, es decir: de las acciones que implican las labores escolares, movido por una motivación intrínseca y el deseo de alcanzar el éxito escolar.

1.5. Teoría de autodeterminación y Teoría de autorregulación.

En relación con lo anteriormente expuesto, acercarse sucintamente a la teoría de la autodeterminación y la teoría de la autorregulación favorece la comprensión del marco en el cual se pretende hacer el encuadre de la autonomía, en términos de necesidad y logro. Esta teoría dice que la motivación intrínseca se fomenta en ambientes en que se le provee a la gente la posibilidad

de satisfacer sus necesidades psicológicas básicas de competencia, relación y autonomía (Furtak y Kunter, 2012); además, afirma que el soporte de la autonomía es el elemento clave para ayudar a desarrollar la motivación autónoma (Froiland, 2011).

De acuerdo con Sheikholeslami y Arab-Moghaddam (2010), la teoría de la autodeterminación propone que los individuos tienen tres innatas necesidades psicológicas: las necesidades de competencia, autonomía y relación que parecen ser esenciales para facilitar la automotivación y el funcionamiento efectivo. La necesidad de competencia hace referencia a una tendencia a sentirse efectivo en las interacciones con el ambiente social y la experiencia de oportunidades para expresar las capacidades. La necesidad de relación concierne a establecer un sentido de respeto mutuo y dependencia con los otros. La necesidad de autonomía, concierne a la experiencia de elegir y sentir que uno es el iniciador de sus propias acciones (Sheikholeslami y Arab-Moghaddam, 2010). A partir de esta teoría se asume que las tres necesidades básicas propuestas son comunes a todos los seres humanos, pero este aspecto genera controversia a la luz de la mirada de las diferencias culturales y sociales siendo claro que no hay que menospreciar la importancia que puede tener el contexto cultural (Oliva y Parra, 2001).

La autonomía, como la teoría de la autodeterminación la define, es distinta del individualismo y la independencia. La autonomía, como mencionan Sheikholeslami y Arab.Moghaddam (2010), citando a Deci y otros (2001), es definida en términos de voluntad y auto aprobación de conductas y prácticas. Un concepto al que se hace referencia en muchos estudios sobre el aprendizaje es el de autorregulación, entendida como “el proceso mediante el cual los estudiantes identifican, controlan y transforman sus experiencias de aprendizaje agenciando su propio conocimiento vigilando sus procesos cognitivos, motivacionales y ambientales” (Bahamón, 2010).

El aprendizaje autorregulado, al igual que el aprendizaje autónomo, es percibido como un proceso activo, de construcción constante en el cual el estudiante fija objetivos y genera acciones que involucran su cognición, motivación y conducta. Los estudiantes autorregulados, igual que los intrínsecamente motivados, se convierten en agentes de su propia conducta, que usan estrategias que les permiten alcanzar las metas planteadas. Así, esta autorregulación, según Schunk (1991, citado en Bahamón, 2010), “promueve el aprendizaje y la percepción de mayor competencia, lo cual mantiene la motivación y la autorregulación para alcanzar nuevas metas”. Desde la autorregulación se considera entonces, que son los estudiantes los encargados de controlar y gestionar sus esfuerzos para alcanzar un adecuado desarrollo de la tarea académica, mantienen un enganche o compromiso con la tarea, lo que se consolida en mejores resultados y se identifican con estrategias de aprendizaje que les entregan un rol activo en el acto de aprender. En ese sentido, la autorregulación se encuentra profundamente ligada al individuo en la medida en que es impregnada por los propios valores, necesidades, e intereses aunque ocurre sin la atención muy consciente (Boekaerts y Rozendaal, 2007, citado en Bahamón, 2010).

Después de hacer este recorrido por las aproximaciones teóricas e investigaciones realizadas en torno a los constructos relacionados con el estudio (adolescencia, prácticas de crianza, autonomía escolar y logro académico) se expone la metodología llevada a cabo para efectos del análisis de resultados.

2.

METODOLOGÍA

2.1. Diseño del estudio

Esta investigación se desarrolla en el marco de un análisis descriptivo, análisis de componentes principales, arboles de decisión, y el de modelos de ecuaciones estructurales.

2.2. Participantes.

Para fines de este estudio se utiliza un muestreo no probabilístico por conveniencia dado que los estudiantes son seleccionados por la accesibilidad.

Los participantes fueron 120 padres de familia y sus hijos, pertenecientes a grado sexto, séptimo y octavo de un colegio privado en la ciudad de Bogotá, calendario B, con orientación bilingüe, de carácter confesional.

La participación en el estudio fue voluntaria y sin criterio de exclusión. Se realizó una invitación personalizada a 404 familias que conforman la totalidad de la población de los grados sexto séptimo y octavo, pues allí era donde se encontraba el rango de edad requerido para el estudio. Los padres y madres participantes resolvieron el Cuestionario de Prácticas de Crianza – Versión Padres –. Dentro de los participantes 95 fueron madres y 25 padres de familia.

2.3. Variables.

2.3.1. Variables sociodemográficas.

Son aquellos datos que permiten caracterizar la muestra de padres de familia y niños en términos de nivel formación, estrato socioeconómico, sexo, y actividades lúdico-deportivas.

Se aclara que la estratificación socioeconómica es una clasificación en estratos de acuerdo a los inmuebles residenciales, los servicios públicos con que se cuenta, los impuestos y contribuciones que deben realizar los cuales establecen un cobro diferencial y acorde con las posibilidades económicas. La metodología de estratificación está determinada por instituciones gubernamentales, las cuales agrupan las viviendas que tienen características físicas o productivas similares en los cuales habitan personas o familias con condiciones económicas comparables. Esto hace posible que se pueda identificar sectores con diferentes niveles socioeconómicos en los cuales aplican subsidios o contribuciones (DANE, 2016).

Cabe anotar que los estratos socioeconómicos en los cuales se encuentran ubicadas las familias encuestadas son 5 y 6 (los más superiores).

2.3.2. Prácticas de crianza.

“Son acciones orientadas a garantizar la supervivencia del infante, a favorecer su crecimiento, desarrollo psicosocial y aprendizaje de conocimientos; acciones que, una vez inducidas, le permiten reconocer e interpretar su entorno” (Aguirre y Durán, 2000).

2.3.3. Autonomía escolar.

Conjunto de acciones que evidencian en el estudiante la autogestión de su desempeño en el ámbito escolar. Esta se compone de cuatro dimensiones: social, cognitiva, afectivo-emocional y motivacional (Ruiz, 2014).

2.3.4. Logro Académico.

El logro académico, indica Bahamón (2010), supone resultados favorables con respecto a los objetivos propuestos en un contexto escolar y se refiere al resultado que debe obtener el estudiante con respecto a las metas fijadas en consenso dentro de la institución determinado a través de un proceso completo de evaluación.

2.4. Instrumentos.

Para la presente investigación se utilizaron tres instrumentos:

1. Cuestionario de Prácticas de Crianza Versión-Padres (Aguirre, 2011). Como instrumentos para medir e identificar las prácticas de crianza, el cual consta de consta de 41 ítems organizados en una escala tipo Likert, con cuatro opciones de respuesta que van de “Nunca” a “Siempre”. Evalúa las prácticas de crianza en torno a las dimensiones de control y apoyo afectivo, las cuales se presentan en tres escalas:

- a) Comunicación Padres-Hijos: Se refiere al contacto verbal y no-verbal entre padres (cuidadores) e hijos, a través del cual hay intercambio de información, manifestación de pensamientos y de experiencias. En su forma positiva se relaciona con las conductas que favorecen confianza, seguridad y empatía, y en

la expresión negativa está relacionada con la intromisión o la falta de diálogo. Conformado por 11 ítems y con un alfa de Cronbach de 0.72.

- b) Expresión de afecto: Se refiere al modo como los padres (cuidadores) demuestran afecto, emociones y sentimientos en la relación con sus hijos. En su forma positiva se relaciona con las manifestaciones explícitas que favorecen el vínculo paterno-filial y el bienestar de los niños y los adolescentes, y en su forma negativa con la indiferencia o la expresión de emociones que redunden en el bienestar de los niños y adolescentes. Conformado por 14 ítems y un alfa de Cronbach de 0.78.
- c) Regulación del comportamiento: Se refiere al control ejercido por los padres (cuidadores) con el fin de orientar el comportamiento de sus hijos y se manifiesta en la demanda de disciplina y orden. En su forma positiva se expresa como disciplina inductiva (obediencia voluntaria) en la cual se explican las demandas y sus consecuencias, y en la expresión negativa se relaciona con el abuso y el autoritarismo. Conformado por 16 ítems y un alfa de Cronbach de 0.66. El alfa de Cronbach del cuestionario, coeficiente de consistencia interna, es de 0.83.

2. Cuestionario de Percepción de la Autonomía escolar (CPAE). (Ruiz, 2015)
Instrumento diseñado para conocer la percepción que tienen los estudiantes de sus prácticas cotidianas en torno a la gestión de su desempeño escolar.

El Cuestionario Percepción de la Autonomía Escolar pretende recoger información sobre las prácticas cotidianas de los estudiantes en el ámbito escolar y la prolongación que puedan tener en el ámbito familiar. Se procede a definir, entonces, cada una de las

dimensiones relacionadas con la autonomía escolar; posteriormente, se determinan unos indicadores a partir de los cuales se operacionalizan las variables que, expresadas en conductas concretas y organizadas de acuerdo a las dimensiones, servirán para el diseño del cuestionario.

Inicialmente, en el encabezado se indaga sobre datos sociodemográficos del estudiante que pueden estar relacionados con la autonomía y que ellos realizan con cierta frecuencia (viajes, cursos, deportes, actividades extraescolares entre otros) en esta parte se realizaron 8 preguntas para el encabezado del cuestionario.

Las escalas consideradas son: 1) Escala Social; ésta consta de 6 ítems, que tienen como indicadores (a) la forma de interacción con las personas, (b) las habilidades de comunicación, (c) el sentido de pertenencia y cooperación y (d) la resolución de conflictos; Escala cognitiva: consta de 7 ítems, que tienen como indicadores (a) el procesamiento de información y (b) la toma de decisiones frente a problemas del entorno; 2) Escala Afectivo-Emocional: consta de 5 ítems, y tiene como indicadores (a) La habilidad de dar y recibir afecto y (b) Regulación de la expresión de las emociones y 3) Escala Motivacional: consta de 8 ítems que tienen como indicadores (a) el deseo de realizar una conducta que surge a partir del mismo individuo (motivación intrínseca) y (b) el deseo de ejecutar una conducta para obtener una recompensa externa (motivación extrínseca).

A continuación se presenta la descripción de cada escala con el índice de la muestra total de 120 estudiantes. Las preguntas fueron discriminadas y evaluadas de acuerdo a criterios de pertinencia, utilidad, suficiencia, coherencia y relevancia, por un grupo interdisciplinario de expertos. Recibida la valoración de los jueces se procede a realizar las modificaciones necesarias

para su posterior aplicación mediante el análisis de confiabilidad interna del instrumento Alfa de Cronbach = .73.

- a) Escala Social: consta de 6 ítems, destinados a indagar la forma en la cual el estudiante se relaciona con las personas en su cotidianidad escolar, y la argumentación que hace frente a las problemáticas que se presentan entre otros.
- b) Escala cognitiva: consta de 7 ítems, que se refieren a la forma de procesar la información recibida, la gestión de tiempos y ritmos de aprendizaje, la actitud reflexiva y la toma de decisiones.
- c) Escala Afectivo-Emocional: consta de 5 ítems, que indagan sobre la habilidad de dar y recibir afecto, regulación de la expresión de las emociones, relación con la norma, conciencia de sus actos, entre otros.
- d) Escala Motivacional: consta de 8 ítems que tiene como indicadores la automotivación en la realización de tareas, la creatividad al enfrentar situaciones, actitud propositiva y recursiva (motivación intrínseca) y el deseo de ejecutar una conducta para obtener una recompensa externa (motivación extrínseca).

3. Calificaciones. El logro académico fue la tercera variable cuyos datos están compuestos por las notas del cuarto periodo del año lectivo 2014-2015, que son la acumulación las evaluaciones del año, de los 120 estudiantes que participaron en el estudio. Las calificaciones otorgadas a los estudiantes están divididas en dos aspectos uno correspondiente al desempeño propiamente académico que va de 1-5 siendo 1 la mínima nota y 5 la máxima, se clasifican en: BAJO: 1-3,4; BASICO: 3,5-3,9; SUPERIOR: 4,0-4,6; ALTO: 4,7-5,0. Las calificaciones son generadas cada periodo comprendido aproximadamente entre 10 a 12 semanas de clase. En este lapso de tiempo se da a conocer a los padres de familia los

resultados parciales en cada una de las áreas del conocimiento de forma que pueda apoyarse el proceso desde casa, sea con un agente externo en las áreas con mayor dificultad o en el acompañamiento diario en las tareas o trabajos asignados.

2.5. Procedimiento.

Inicialmente se informa a las directivas de la institución sobre el objetivo del estudio y las características de los instrumentos, solicitando la autorización para aplicarlo. Una vez obtenida la autorización, se procede a enviar, vía correo electrónico, la información sobre la investigación con los objetivos y lo que se pretende lograr partiendo de los principios de colaboración voluntaria y anónima, y garantizando el uso exclusivo de los datos para fines académicos. Se anexó el consentimiento informado en archivo PDF y el link para acceder al cuestionario. Las familias interesadas en participar en el estudio accedieron al Cuestionario Prácticas de Crianza (CPC-VP).

Se hace extensiva una invitación a toda la población estudiantil perteneciente a grado 6to, 7mo, y 8vo, explicándoles el objetivo del estudio, los beneficios que podría aportar a sus familias y a la institución, y la forma de contestar el Cuestionario de Percepción de la Autonomía Escolar. La institución determinó el lugar y el tiempo en que se aplicaría el instrumento, se organiza a la población de estudiantes por grupos de grados en las salas de informática de la institución, donde se encontraban habilitados los cuestionarios en línea. Se solicitó a los participantes contestar todos los reactivos del cuestionario con sinceridad aclarando que no habían respuestas “buenas” o ‘malas” y que lo importante era conocer su percepción del desempeño escolar. Se explica el procedimiento a seguir. Se despejan dudas y procedían a contestar los ítems. El tiempo de desarrollo del cuestionario se estimó en 20 minutos.

Los datos fueron capturados a través de un formulario electrónico, y analizados por el software estadístico R-project versión 3.2

Para conocer las características psicométricas del cuestionario se llevaron a cabo análisis de confiabilidad y consistencia interna (Alfa de Cronbach) y análisis factorial para cada escala del Cuestionario Percepción de Autonomía Escolar, eliminándose 2 preguntas del instrumento que disminuían la fiabilidad, de tal modo que se conservaron 26 preguntas con un Alfa de Cronbach =.73. Posteriormente, se hallaron los estadísticos descriptivos (media y desviación estándar) de los puntajes en autonomía escolar y prácticas de crianza. Se realizó un análisis factorial por Componentes Principales para explorar las relaciones y asociaciones existentes entre los puntajes de las escalas Cognitiva, Afectivo-Emocional, Social y Motivacional. Luego, se describió el comportamiento de los estudiantes, dadas sus características, demográficas, familiares y escolares con relación a los resultados obtenidos en autonomía escolar. Para esta descripción se usó la exploración mediante proyección de variables suplementarias sobre el plano factorial seguida de pruebas de dependencia. Las pruebas de dependencia se inician con pruebas de normalidad (*Prueba Shapiro-Wilk*) y pruebas de diferencias de medias para las variables categóricas, mediante análisis de varianza. Asimismo, se calculó la correlación entre la autonomía escolar y las prácticas de crianza. Para esto se realizaron pruebas de normalidad en ambas variables (Autonomía Escolar y Prácticas de Crianza) se usó el coeficiente de correlación y *Pearson*. Posteriormente, se utilizó metodología no-paramétrica a través de Árboles de Clasificación (CRT) que describen efectos de la autonomía escolar y prácticas de crianza sobre logro académico. Para finalizar, se utiliza la metodología de Ecuaciones Estructurales y se diseña un modelo para establecer la relación entre las variables del estudio; este fue sometido a un proceso de estimación y ajuste que permitiera confirmar el

planteamiento teórico propuesto. El análisis se lleva a cabo con la Librería de *Lavaan* del Software *R-projet* versión 3.2.1.

3.

RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados agrupados en 4 conjuntos de datos correspondientes a los análisis: descriptivo de variables sociodemográficas, prácticas de crianza y autonomía escolar; Análisis de componentes principales; árboles de decisión; y Modelo de ecuaciones estructurales.

3.1. Análisis descriptivo: variables socio demográficas.

Como se mencionó anteriormente, en el apartado de participantes, la muestra está compuesta por 120 padres de familia y sus hijos, está constituida por un 56% de niños y un 44% de niñas, 26% en grado Sexto, 38% en grado Séptimo y 37% en grado Octavo, tal como se puede observar en la siguiente tabla:

Tabla 1.

Descripción según grado

Grado	Recuento	%
Octavo	44	36.7%
Septimo	45	37.5%
Sexto	31	25.8%
Total	120	100.0%

La edad de los estudiantes tanto hombres como mujeres oscilaban entre 12 y 15. El nivel socioeconómico de las familias participantes del año escolar 2014-2015 se encuentra en estratos 5 y 6 de la ciudad de Bogotá.

Tabla 2.

Descripción según edad de los estudiantes

Edad	Recuento	%
12	11	9 %
13	35	29 %
14	55	46 %
15	19	16 %
Total	120	100 %

Tabla 3

Descripción según sexo

Sexo	Recuento	%
Hombre	67	56 %
Mujer	53	44 %
Total	120	100 %

Otra información relacionada con las variables sociodemográficas son las actividades extracurriculares llevadas a cabo por los estudiantes y los viajes al extranjero que realizan por diversos motivos (concursos, competencias deportivas, artísticas, representatividad del país en

eventos); éstas fueron tenidas en cuenta en este estudio para explorar posteriormente su relación con la autonomía escolar y logro académico.

En las siguientes tablas se pueden observar la cantidad de estudiantes y el porcentaje correspondiente a las actividades realizadas dentro y fuera de la institución.

Tabla 4.

Descripción viajes al extranjero

Viajes	Recuento	%
0	20	16.7%
1	68	56.7%
2	23	19.2%
3	9	7.5%
Total	120	100.0%

Tabla 5.

Número de actividades extracurriculares

Número Actividades	Recuento	%
Ninguna	9	7.5%
1	68	56.7%
2	30	25.0%
3	9	7.5%
4	4	3.3%
Total	120	100.0%

Los padres que respondieron el Cuestionario de Prácticas de Crianza (CPC) son 95 (79%) mujeres y 25 (21%) hombres. Las siguientes tablas describen sus edades, nivel académico y profesión.

Tabla 6.

Edad de los padres y madres.

Rango de edades	Frecuencia Padre	%	Frecuencia Madre	%
31-35	0	0	4	4 %
36-40	3	12 %	11	12 %
41-45	10	40 %	37	39 %
46-50	7	28 %	37	39 %
51-55	3	12 %	6	6 %
56-60	2	8 %	0	0
Total	25	100 %	95	100%

Al analizar la edad de los padres (Tabla 6), se observa que la mayoría está en un rango de edad que va de 41 a 45, y en el caso de los madres entre 41 a 50.

Tabla 7.

Nivel académico alcanzado por los padres

Último nivel Alcanzado	Recuento	%
Bachillerato	2	1.7%
Técnico	6	5.0%
Pregrado	30	25.0%
Especialización	47	39.2%
Maestría	28	23.3%
Doctorado	4	3.3%
Postdoctorado	3	2.5%
Total	120	100.0%

Como se puede observar en la tabla 7, la mayoría tiene formación de postgrado (especialización el 39.2% y maestría 23.3%) y solo el 6.7% formación de bachillerato y técnico, lo que por lo general es esperado en los colegios de estrato 5 y 6.

Tabla 8.

Profesión de los padres

Profesión	Recuento	%
Ciencias Agrícolas	2	1.7 %
Ciencias Médicas-Salud	36	21.7 %
Ciencias Naturales	3	2.5 %
Ciencias Sociales	44	36.7 %
Ingenieros - Técnicos	45	37.5 %
Total	120	100 %

En cuanto a la profesión hay mayor presencia de profesiones de las áreas de ciencias sociales (36.7%) e ingenierías (37.5%).

3.2. Análisis descriptivo: prácticas de crianza y autonomía escolar.

Para dar respuesta al primer objetivo de este estudio, se presentan los resultados del Cuestionario de Prácticas de Crianza (CPC) (Aguirre, 2011) que fue contestado por los padres de familia. Se obtuvo un valor promedio de 132,3 con una desviación de 7,9 en un rango que va de 41 a 164.

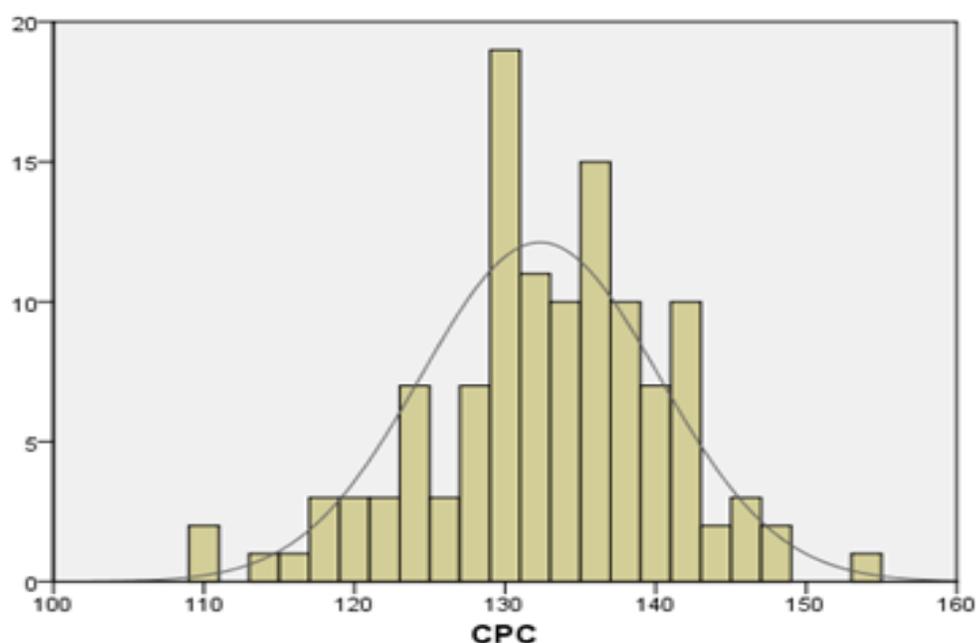


Figura 1. Histograma resultado Cuestionario Prácticas de Crianza

Si bien se tiene un amplio rango de puntajes posibles (41-164) y una desviación de 7,9, el comportamiento de los datos se acoge a una curva normal, lo cual expresa un alto grado de homogeneidad, esto quiere decir que los padres de familia tienen prácticas de crianza similares, tal como se puede observar en la figura 1.

Tabla 9.

Descripción de los resultados por cada una de las escalas del CPC

	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Comunicación	37,1	3,0	29	44
Expresión Afecto	44,7	4,2	32	53
Regulación Comportamiento.	50,5	3,3	44	58
Total	132	8	110	153

Las escalas de Comunicación y Regulación del Comportamiento presentan resultados homogéneos en comparación a la escala de Expresión de Afecto donde se halla una mayor variabilidad en los puntajes; de esto se sigue que, al ser los resultados muy parecidos, los padres estarían utilizando formas similares de comunicación y regulación del comportamiento de sus hijos, y al encontrarse las variaciones en la escala de Expresión de Afecto, se puede deducir que este aspecto estaría más relacionado con las particularidades de la dinámica familiar.

Respecto a la Autonomía Escolar, como se puede constatar en la figura 2, el puntaje promedio fue de 79,30 en un rango que va en un puntaje de mínimo 26 a 104 como máximo y una desviación de 7,42. No se observan agrupaciones o tendencias anormales.

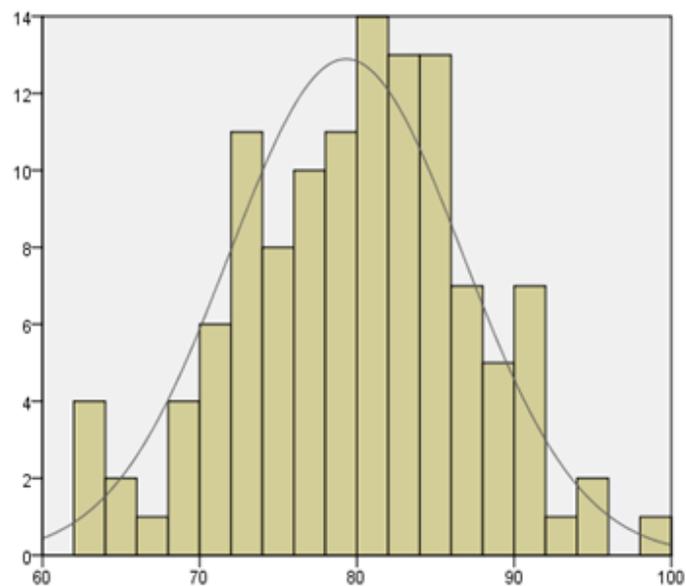


Figura 2. Historiograma resultado de Autonomía escolar

En cuanto a las escalas que componen el cuestionario CPAE, se observa una mayor heterogeneidad en los puntajes de la escala motivacional y una tendencia homogénea en las otras tres escalas.

Tabla 10.

Descripción de los resultados por cada una de las escalas.

	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Cognitiva	21,1	2,67	15	28
Emocional	15,8	2,20	10	20
Social	17,3	2,14	13	23
Motivacional	25,2	3,13	16	32
Total	79,3	7,42	63	98

3.3. Análisis de componentes principales (ACP) del Cuestionario de Percepción de la Autonomía Escolar (CPAE).

El objetivo del Análisis en Componentes Principales (ACP) es comparar los resultados obtenidos por los estudiantes en las cuatro escalas que componen el cuestionario de autonomía escolar (Cognitiva, Afectivo-Emocional, Social y Motivacional) y encontrar las relaciones existentes entre éstas. Para hacer esta comparación se utiliza la representación geométrica en donde cada uno de ellos se representa como un punto en un sistema de 4 ejes (las cuatro dimensiones que generan las escalas). Los resultados obtenidos en cada una de las escalas constituye la coordenada sobre 4 ejes. Sin embargo, los puntos serán representados en un plano (2 ejes) y aunque su interpretación es abstracta preserva todas las propiedades de un plano cartesiano tradicional. (Lebart, Morineau y Piron 1995).

El ACP busca un plano (factorial) de proyección que permita ver lo mejor posible los puntos (estudiantes) que están en un espacio de 4 dimensiones (Cognitiva, Afectivo-Emocional, Social y Motivacional).

Finalmente, mediante la proyección de variables cualitativas sobre el plano factorial, se explora la relación entre las diferentes escalas, la Autonomía escolar y variables sociodemográficas.

Las variables analizadas en el ACP fueron:

- Escala Cognitiva
- Escala Emocional
- Escala Social
- Escala Motivacional
- Autonomía Escolar

VARIABLES PROYECTADAS SOBRE EL PLANO DEL ACP

- Edad
- Sexo
- Número de Actividades Extraescolares
- Número de Viajes al Extranjero al año
- Grado
- Nivel Académico de los Padres
- Profesión de los Padres

El resumen individual de estas variables se observa en las tablas de 1-10.

3.3.1. Nube de puntos.

Otra forma de describir la distribución y correlación de las variables es la Nube de Puntos. En los planos cartesianos se puede observar la dispersión de los puntos y las relaciones que se establecen entre las variables comprometidas.

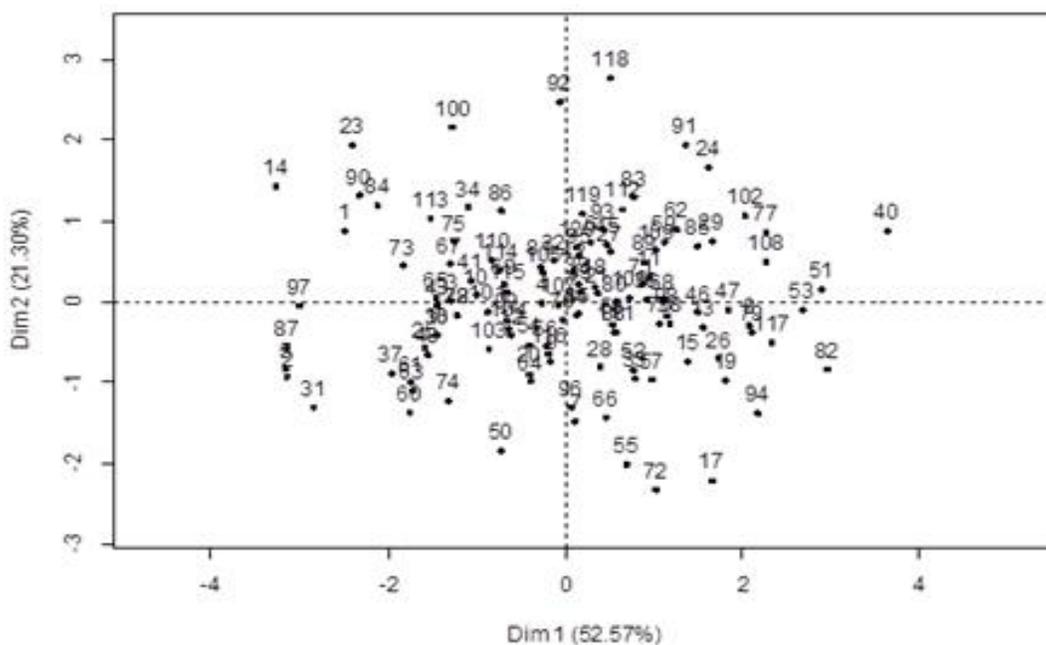


Figura 3. Nube de puntos

Para este estudio, si se estuviera analizando a los estudiantes a través de las cuatro Escalas de Percepción de Autonomía escolar (una a la vez), las medidas que se tomarían para describir la población serían la media y la varianza. Estos conceptos se generalizan para casos donde se observa más de una variable al tiempo, dando como resultado los conceptos de *centro de gravedad* e *inercia* respectivamente. Es decir, la media en el caso univariado, centro de gravedad en el caso multivariado. Así, en la nube de puntos, el origen del plano es el *centro de gravedad* y representa lo que sería un estudiante promedio y la dispersión de los puntos en el plano representa el análogo a la varianza en el caso de análisis univariado.

La inercia es la suma de la varianza de todas las variables. Cada una de las cuatro variables (Cognitiva, Afectivo-Emocional, Social y Motivacional) contribuye a la inercia total de la nube de puntos.

Tabla 11.

Inercia acumulada en cada una de las dimensiones.

Eigenvalores	Dim,1	Dim,2	Dim,3	Dim,4
Varianza	2.103	0,852	0,682	0,364
% de Varianza	52.565	21.297	17.040	9.098
% de Varianza Acumulada	52.565	73.862	90.902	100.000

La tabla 11 muestra el porcentaje de la inercia total que representa cada una de las dimensiones y, por lo tanto, la “pérdida” al visualizar los individuos de un espacio tetradimensional a un espacio bidimensional (plano) es de un 26.15% de la dispersión de los puntos en la nube. La Dimensión 1 corresponde a un 52,56% y la Dimensión 2 a 21.29%.

Tabla 12.

.Contribución de la población-estudiantes

Individuos	Dist	Dim.1	ctr	cos2	Dim.2	ctr	cos2	Dim.3	ctr	cos2
1	2,663	-2,492	2,461	0,875	0,880	0,757	0,109	0,117	0,017	0,002
2	3,329	-3,141	3,909	0,890	-0,933	0,852	0,079	-0,568	0,395	0,029
3	1,540	-1,278	0,648	0,689	0,012	0,000	0,000	-0,288	0,101	0,035
4	0,378	-0,262	0,027	0,480	-0,013	0,000	0,001	-0,272	0,091	0,519
5	3,423	-3,163	3,965	0,854	-0,840	0,690	0,060	0,496	0,301	0,021
6	0,823	0,287	0,033	0,122	0,735	0,529	0,798	0,188	0,043	0,052
7	2,456	0,120	0,006	0,002	-1,479	2,140	0,363	1,823	4,061	0,551
8	2,401	2,084	1,721	0,753	-0,296	0,086	0,015	-1,119	1,532	0,217
9	1,128	-0,165	0,011	0,021	-0,735	0,528	0,425	0,573	0,402	0,258
10	2,052	-1,003	0,398	0,239	0,088	0,008	0,002	1,785	3,896	0,757

Tabla 13.

Contribución de las escalas de Autonomía Escolar

Variables	Dim.1	ctr	cos2	Dim.2	ctr	cos2	Dim.3	ctr	cos2
Cognitiva	0,815	31,602	0,664	-0,28	9,21	0,078	-0,299	13,122	0,089
Emocional	0,676	21,72	0,457	-0,227	6,07	0,052	0,701	72,023	0,491
Social	0,52	12,856	0,27	0,847	84,16	0,717	0,064	0,597	0,004
Motivacional	0,843	33,822	0,711	-0,069	0,559	0,005	-0,312	14,258	0,097

Se observa en la tabla 13, con la medida del coseno cuadrado (cos2) la bondad de la representación de las variables en el plano factorial. El valor máximo posible de 1, indica una mejor representación de la variable en el plano factorial (Pardo, 2009). En el primer plano factorial compuesto por las dimensiones 1 y 2, se observa en el eje 1 (horizontal) que la variable mejor representada es la Motivacional (0.711) seguida de la Cognitiva (0.664) y la Emocional (0.457), el eje 2 representa mejor a la variable Social (0.717). Lo anterior es importante dado que solo se puede hablar de la relación entre las variables si estas quedaron bien representadas en el plano.

Tabla 14.

Variable Suplementaria Autonomía escolar

Supplementary Variable	Dim.1	cos2	Dim.2	cos2	Dim.3	cos2
AUTO	0,999	0,997	0,047	0,002	-0,014	0

De esta forma y con estos valores de coseno cuadrado, tan altos, se tiene la seguridad de estar interpretando las 4 variables sin mucha pérdida de información en este plano compuesto por sólo dos dimensiones.

Al analizarse la población de estudiantes y su comportamiento por escalas se proyecta el resultado de Autonomía Escolar (AUTO), en el cual se observa un nivel de bondad (nivel que permite medir la calidad de la interpretación) de representación en el eje 1 de coseno cuadrado igual a 0.997, lo cual da seguridad de interpretación de ésta variable, la posición a derecha o izquierda sobre el eje 1 nos indica resultados en (Autonomía) altos o bajos respectivamente.

3.3.2. El círculo de correlaciones.

Al analizar las variables, y la relación entre ellas, podemos observar que las más correlacionadas entre sí forman un ángulo pequeño y las menos correlacionadas un ángulo cercano a los 90°. Si dos variables están graficadas con flechas que apuntan en dirección contraria, entonces estas dos variables tienen correlación negativa. En el caso del Análisis de Componentes Principales, la analogía de esta relación, en su representación geométrica, el ángulo mide la relación entre las variables. Este círculo es el mejor resumen gráfico de la matriz de correlaciones (a menor ángulo mayor relación entre las variables).

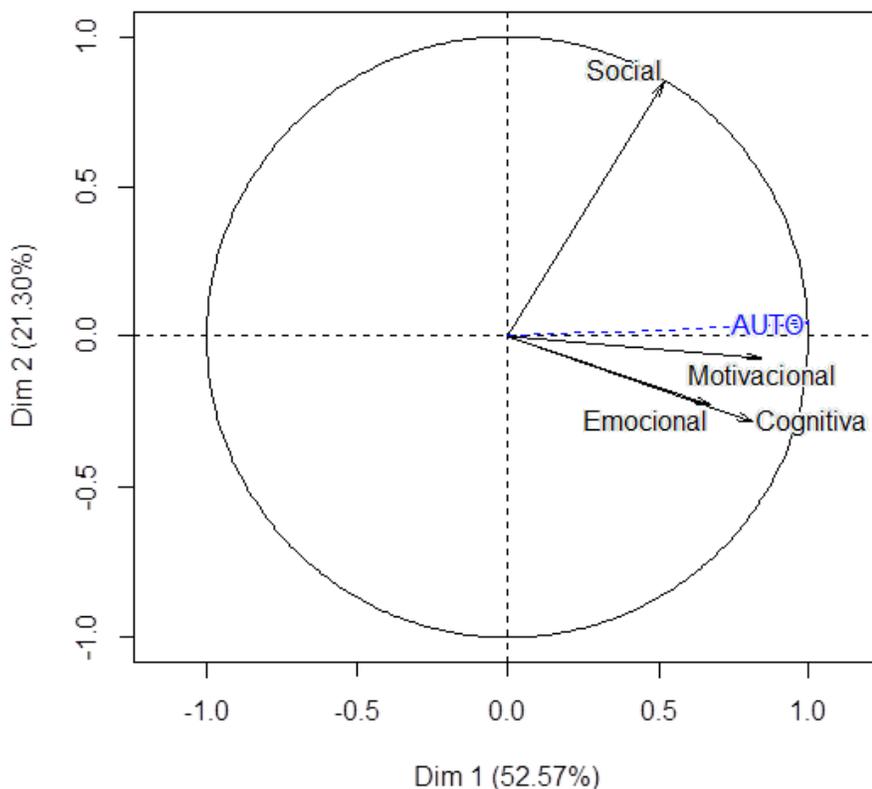


Figura 4. Círculo de Correlaciones

En el plano se puede observar que las variables bien representadas forman un ángulo pequeño con alguno de los ejes y se aproximan al borde del círculo de radio 1, en este caso están las tres variables Cognitiva, Social y Motivacional y en una menor medida la escala Emocional. Como se puede observar la escala Motivacional es la que más se acerca más al eje, nótese que en el círculo todas las correlaciones son positivas porque están al lado derecho de la figura.

El primer eje (Dim1) recoge la mayoría de la inercia constituyéndose en un *factor de tamaño* suficiente para resumir la información de las cuatro variables. Entonces, al lado derecho del plano están los estudiantes con las calificaciones más altas en las escalas de Autonomía Escolar, esto significa que la percepción que tienen los estudiantes de su autonomía es de

características homogéneas y positivas, al calificar sus prácticas muy probablemente en su mayoría consideran tener un grado de autonomía suficiente para asumir su rol escolar, dominando especialmente para este desempeño la escala motivacional.

El segundo eje (Dim2) separa los estudiantes con altas calificaciones en Escala Social y bajas calificaciones en la escala Emocional y la escala Cognitiva, como se puede observar la variable escala Social se encuentra con altas puntuaciones mientras que las otras escalas (cognitiva y emocional) bajan y de otro lado los estudiantes con altos puntajes en la escala Emocional y Cognitiva obtuvieron bajos puntajes en la escala Social, de esto se puede inferir que algunos estudiantes que sobresalen en conductas que indican altos niveles en la escala cognitiva y en la escala emocional no necesariamente se destacan en prácticas que tengan altos niveles de sociabilidad. Continuando con el proceso exploratorio y descriptivo, se proyectan ahora las variables sociodemográficas con el fin de identificar la asociación e impacto que tienen con la Autonomía Escolar. Al proyectar variables categóricas se obtiene un individuo típico (promedio de todas las variables) de los grupos formados por cada una de las categorías y se trazan en el plano factorial.

3.4. Análisis de la relación entre variables sociodemográficas y autonomía escolar (escalas).

Para comprobar si los resultados del cuestionario de Percepción de Autonomía siguen una distribución normal, se utiliza el test de Shapiro-Wilk. No se encontraron pruebas suficientes para rechazar la normalidad debido a que la significancia obtenida fue de 0.4769. Adicionalmente, se realizó una prueba mediante gráfico Q-Q. Basados en esta prueba (Figura.5) y el test Shapiro-Wilk podemos asumir normalidad en la distribución de los resultados.

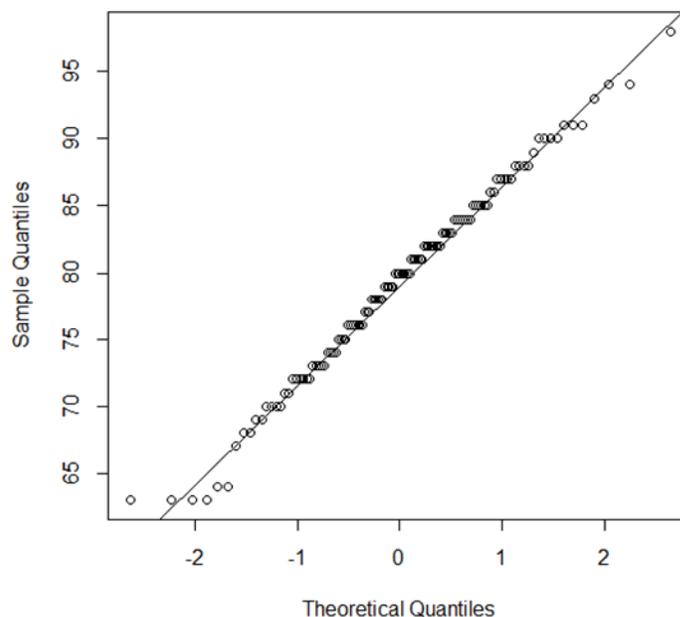


Figura 5. Prueba de Normalidad Q-Q Plot - Autonomía Escolar: Normal

A continuación se muestra el análisis de varianza para explorar si existe o no relación entre las variables sociodemográficas y los resultados del Cuestionario de Percepción de Autonomía Escolar.

3.4.1. Relación entre edad y autonomía escolar.

Como se puede observar en la figura 6, los estudiantes de 15 años obtienen los puntajes más altos en Autonomía Escolar y especialmente se destacan en la escala Social. Y de otro lado los estudiantes de 12 años obtienen los puntajes más bajos en Autonomía Escolar como en la escala Social. La ubicación de la escala Social se evidencia en el círculo de correlación en el plano superior derecho (figura 4).

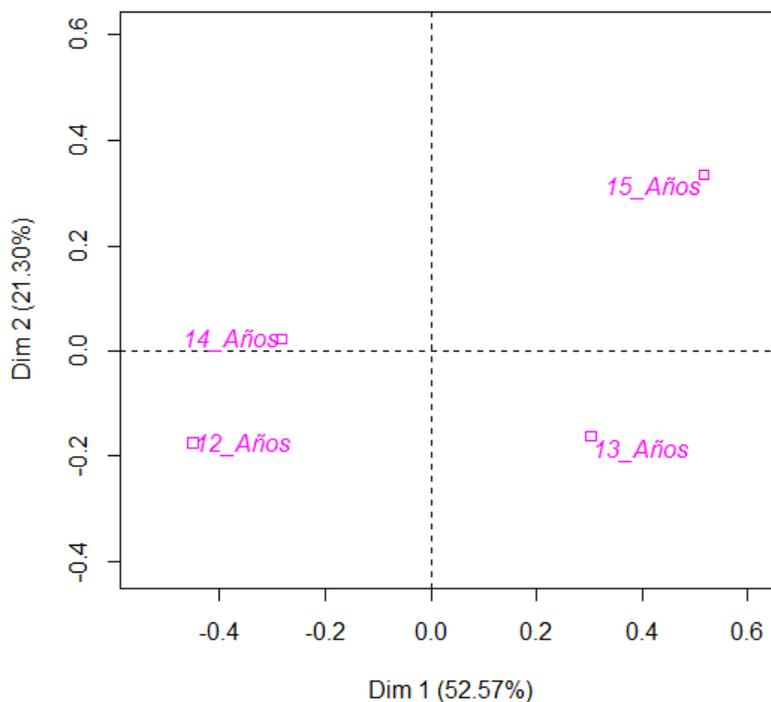


Figura 6. Proyección de la edad frente a los resultados en Autonomía escolar: Plano Factorial (PCA)

A través de un análisis de varianza se exploran los resultados promedio en todas las edades, teniendo en cuenta el número de estudiantes por cada uno de los grupos de edades, para ver si los resultados son los mismos. Se realiza un análisis de los promedios teniendo en cuenta la varianza en cada uno de los grupos conformados por las variables categóricas. Como resultado de este análisis, se rechaza la hipótesis de que los resultados promedio son los mismos para cada uno de los grupos de edades, esto debido a que la significancia obtenida fue menor a 0.1. Así pues, se puede afirmar que existe una dependencia entre edad y Autonomía Escolar como se había ya observado en el análisis descriptivo de la figura 6 (Los estudiantes entre los 13 y 15 años obtuvieron los puntajes más altos en autonomía escolar).

3.4.2. Relación entre sexo de los estudiantes y autonomía escolar.

Al observar los resultados obtenidos por hombres y mujeres en Autonomía Escolar no se encuentran diferencias significativas, sin embargo, se observa que en la escala Social las mujeres obtienen resultados más altos. En las otras tres escalas son similares los resultados entre hombres y mujeres.

El análisis de varianza (p-valor de 0.8121) no rechaza la hipótesis de que las medias sean iguales, esta evidencia junto con el análisis en el plano factorial, permite asegurar que no existe dependencia entre el sexo y la Autonomía Escolar pero sí, entre sexo y la escala Social (p-valor de 0.0125) esto que indica que la escala Social depende del sexo.

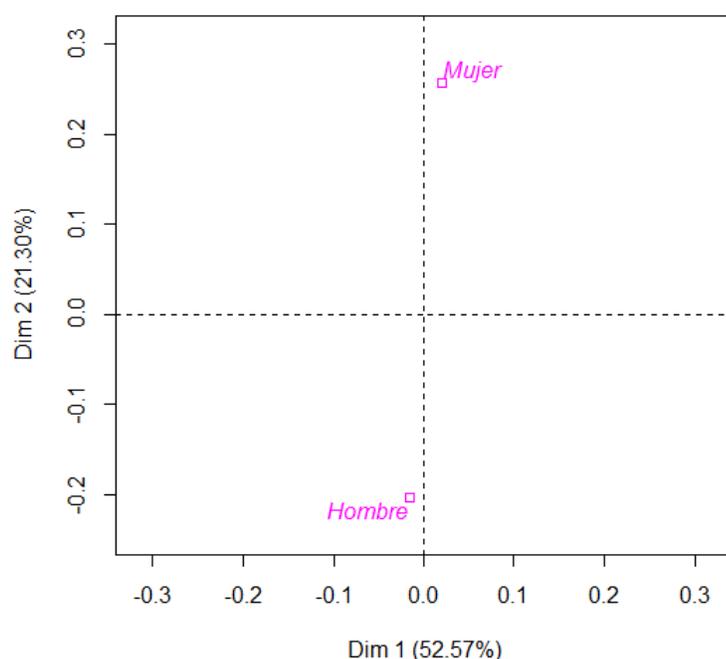


Figura 7. Proyección del Sexo frente a los resultados en Autonomía Escolar: Plano factorial

3.4.3. Relación entre número de actividades extraescolares y autonomía escolar.

Al analizar esta relación se observa un hallazgo interesante. El número de actividades extracurriculares varía de 0 a 4 y se encontró que los estudiantes en los extremos (0 actividades y 4 actividades) presentan los resultados más bajos en Autonomía escolar. 1 y 2 actividades

extraescolares presentan resultados promedio, pero los estudiantes con 3 obtienen resultados más altos resultados en Autonomía. También se encuentra que los estudiantes con 0 actividades extracurriculares presentan puntajes bajos en la escala Cognitiva y la escala Motivacional y los estudiantes con 4 actividades presentan puntajes más bajos en la escala Social. Sin embargo la diferencia no es estadísticamente significativa (0.272).

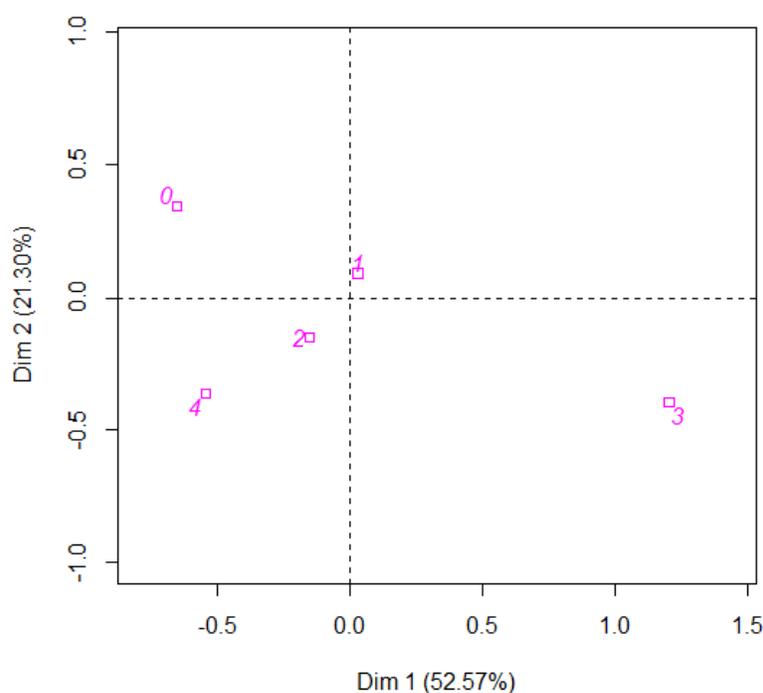


Ilustración 8. Proyección del número de actividades extraescolares frente a los resultados en Autonomía Escolar: Plano factorial

3.4.4. Relación entre grado y autonomía escolar.

Aun cuando en la *Figura 9* muestra a los estudiantes de grado séptimo con resultados más altos que los otros dos grados, el análisis de varianza (p -valor = 0.3014) indica que no hay relación fuerte entre el grado y la Autonomía Escolar. En el análisis por edades sí se encontró relación, esto se debe a que hay niños de diferentes edades en un mismo curso.

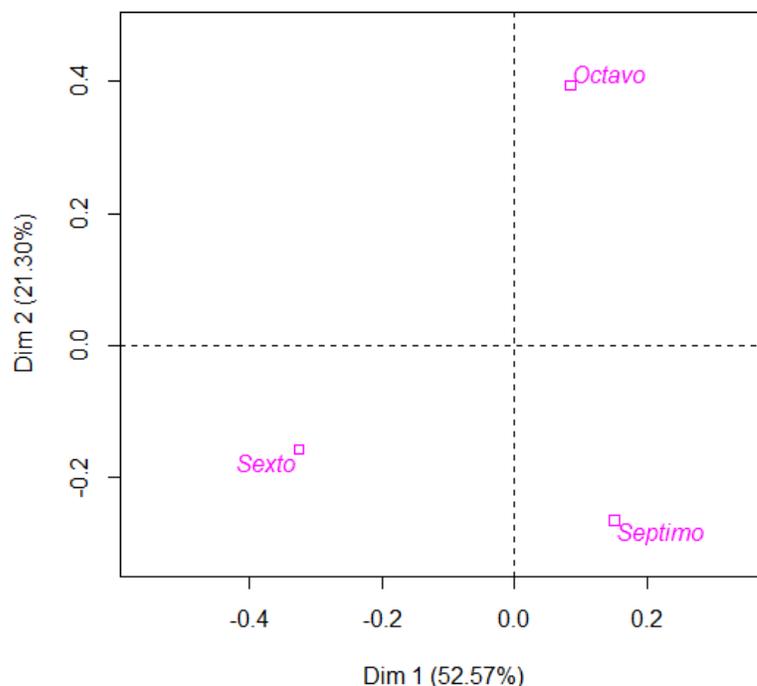


Figura 9. Proyección del Grado frente a los resultados en Autonomía Escolar: Plano Factorial

3.4.5. Relación entre número de viajes al extranjero y autonomía escolar

Analizando la proyección de la variable Viajes al Extranjero, en el plano factorial se observa que 0 y 1 viaje al extranjero está relacionado con resultados bajos en Autonomía y en la escala Social. En el caso de 2 y 3 viajes al extranjero está asociado a puntajes altos en autonomía y levemente superiores en la escala Social. El análisis de varianza permite confirmar la relación de dependencia existente entre el número de viajes al extranjero y la autonomía escolar, con un nivel de confiabilidad del 90%.

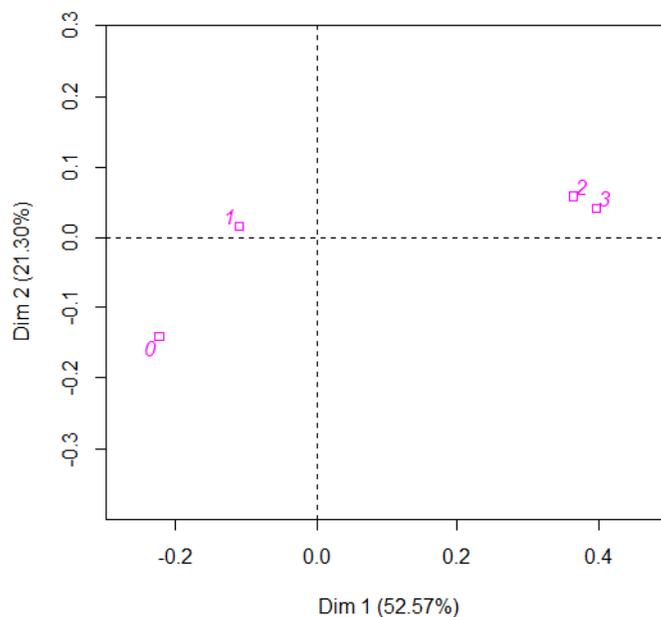


Figura 10. Número de Viajes al extranjero frente a los resultados en Autonomía Escolar: Plano factorial

3.4.6. Relación entre el nivel educativo de los padres y autonomía escolar

En el plano factorial (*figura 11*) no se encuentra relación directa entre el Nivel Académico de los Padres y los resultados en Autonomía; esto se comprobó realizando un análisis de varianza donde se obtiene un p-valor de 0,3. Así, pues, no se rechaza la hipótesis de que los resultados en autonomía escolar sean iguales para todos los niveles académicos de los padres. En ese sentido, se podría afirmar que el nivel educativo de los padres no asegura en los hijos un mayor o menor grado de autonomía.

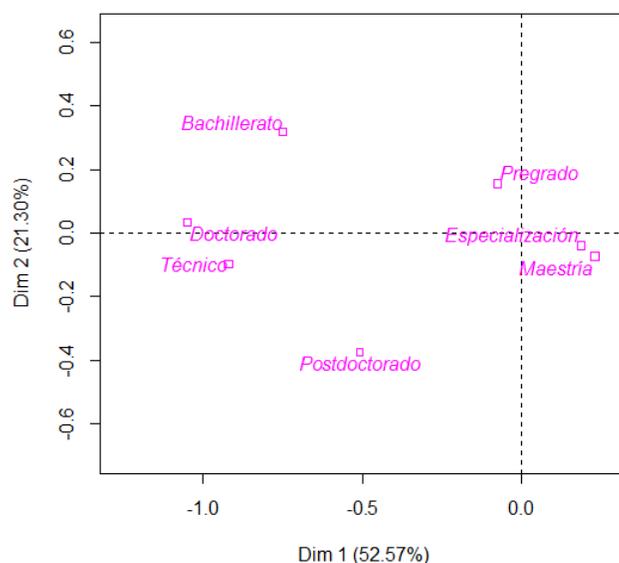


Figura 11. Nivel Educativo de los Padres frente a los resultados en Autonomía Escolar: Plano factorial

3.4.7. Relación entre profesión de los padres y autonomía escolar.

La proyección de las profesiones de los padres sobre el plano factorial muestra a las relacionadas con ciencias agrícolas con resultados más altos en Autonomía escolar, el análisis de varianza con un p-valor = 0,7 nos dice que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los resultados obtenidos por los hijos cuyos padres tienen otras profesiones.

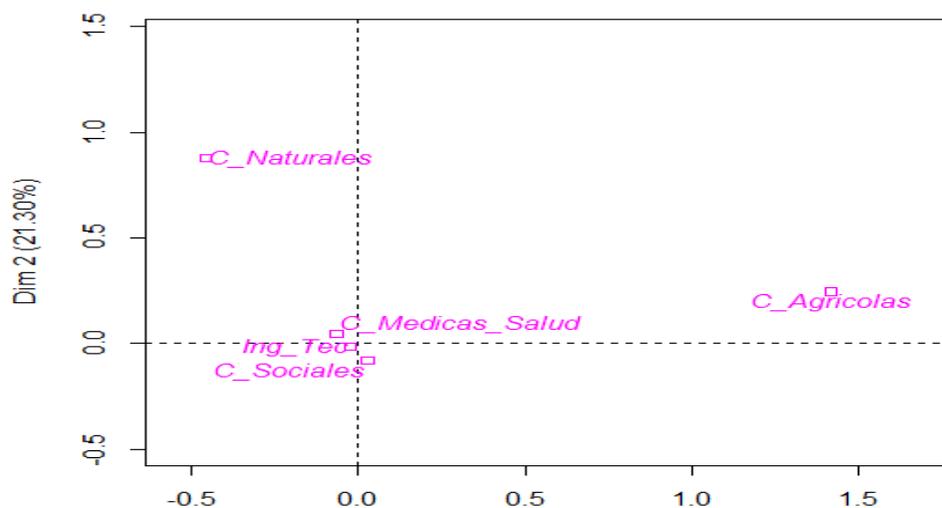


Figura 12. Profesión de los Padres frente a los resultados en Autonomía Escolar

3.5. Relación entre prácticas de crianza y autonomía escolar.

Con la finalidad de cumplir el segundo objetivo específico propuesto en esta investigación y analizar la relación entre prácticas de crianza y autonomía escolar, antes de calcular coeficientes de correlación se realizó un gráfico de dispersión (Figura 13) para explorar el comportamiento conjunto de estas dos variables, visualmente no se identifica alguna tendencia

puesto que se encuentran valores altos en autonomía tanto para valores bajos como altos en prácticas de crianza. Posteriormente se realizan pruebas de normalidad para las distribuciones de los resultados en prácticas de crianza y autonomía escolar, las pruebas Shapiro-Wilk junto con gráficos Q-Q permiten asumir normalidad en las dos distribuciones. Este resultado cumple con el supuesto necesario para calcular el coeficiente de correlación de Pearson; sin embargo, dado que el coeficiente de Pearson sólo calcula correlación lineal, se calculó también el coeficiente de correlación de Spearman. Sin necesidad de supuestos de normalidad y linealidad, el análisis se basará en el índice de Spearman.

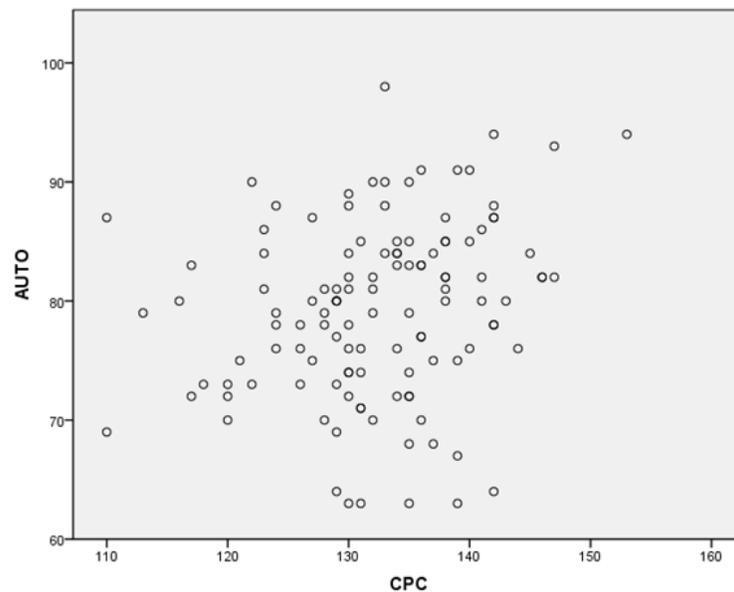


Figura 13. Diagrama de Dispersión entre Autonomía Escolar (Auto) y Prácticas de Crianza (CPC)

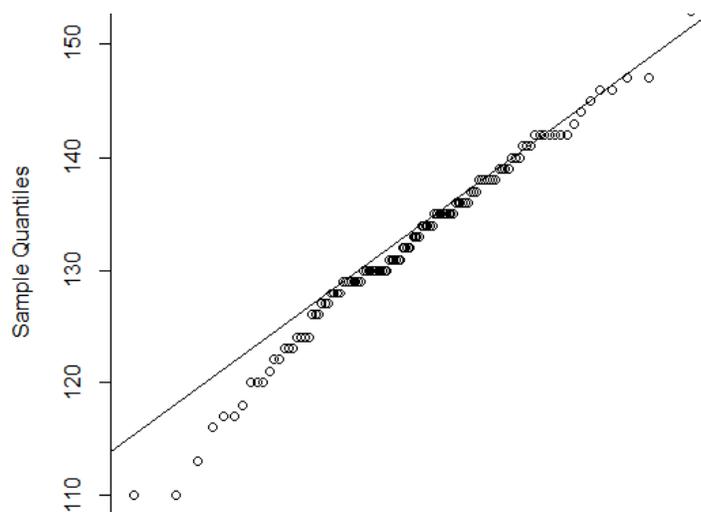


Ilustración 14. Prueba de normalidad Q-Q Plot - Autonomía Escolar Normal

No se encontró evidencia suficiente (p -valor = 0.19) para rechazar la normalidad de distribución en los resultados prácticas de crianza.

Como se puede observar en la Tabla 15, la prueba de fiabilidad para interpretación de este coeficiente de correlación dio significativa, p -valor = 0,006. Esto permite asegurar que existe una correlación directa pero que estadísticamente no es significativa es decir que no necesariamente a mejores prácticas de crianza hay una mayor autonomía escolar.

Tabla 15.

Coefficiente de Correlación de Pearson

		AUTO	CPA
Autonomía	Correlación de Pearson	1	
	Sig. (unilateral)		
C P C	Correlación de Pearson	,227	1
	Sig. (unilateral)	,006	

Para verificar el resultado anterior y en búsqueda de otros tipos de posibles asociaciones se analizó el coeficiente de correlación de Spearman (Tabla 16).

	Cognitiva	Emocional	Social	Motivacional	AUTO	Comunicación	Exp.Afecto	Regulación Comp.	CPC
--	-----------	-----------	--------	--------------	------	--------------	------------	---------------------	-----

Tabla 16.

Coefficiente de Correlación de Spearman

		Autonomía	CPC
Autonomía	Coefficiente de Spearman	1,000	
	Sig. (Unilateral)		
CPC	Coefficiente de Spearman	0,250	
	Sig. (Unilateral)	0,003	1000

Como se puede observar en la Tabla 16, el coeficiente de correlación de Spearman arrojó 0.250, aunque la asociación es estadísticamente significativa (p -valor =0.003), la correlación es muy baja. Debido a que no se encontró evidencia suficiente para establecer la relación entre autonomía escolar y prácticas de crianza, se decidió analizar la correlación por escalas (Tabla 17).

Tabla 17.

Coefficiente de Correlación de Spearman por Escalas

Cognitiva	Coefficiente de correlación	1.000								
	Sig. (bilateral)	.								
Emocional	Coefficiente de correlación	.398	1.000							
	Sig. (bilateral)	.000	.							
Social	Coefficiente de correlación	.215	.206	1.000						
	Sig. (bilateral)	.018	.024	.						
Motivacional	Coefficiente de correlación	.609	.356	.316	1.000					
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.					
AUTO	Coefficiente de correlación	.791	.646	.541	.839	1.000				
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.				
Comunicación	Coefficiente de correlación	.203	.128	.126	.239	.255	1.000			
	Sig. (bilateral)	.027	.164	.171	.009	.005	.			
Expresión Afecto	Coefficiente de correlación	.196	.139	.071	.177	.214	.412	1.000		
	Sig. (bilateral)	.032	.131	.443	.053	.019	.000	.		
Regulación Comp.	Coefficiente de correlación	.047	-.025	.027	.166	.065	.277	.248	1.000	
	Sig. (bilateral)	.606	.787	.767	.071	.478	.002	.006	.	
CPC	Coefficiente de correlación	.199	.123	.100	.274	.250	.705	.763	.698	1.000
	Sig. (bilateral)	.029	.182	.275	.002	.006	.000	.000	.000	.

Al comparar los resultados totales de autonomía contra prácticas de crianza, existe la posibilidad de que se esté perdiendo información y, por esta razón, no se observan correlaciones más fuertes. Se procede, entonces, a comparar las cuatro escalas de autonomía escolar contra las tres escalas de prácticas de crianza.

Los resultados en autonomía escolar, en el total de las cuatro escalas, están más correlacionados (0.255) con la escala Comunicación que con las otras dos escalas (Expresión de Afecto y Regulación del Comportamiento); de hecho, con la escala regulación del comportamiento no existe correlación alguna. De aquí se puede inferir que, para la población objeto de estudiantes, la autonomía adquirida estaría basada más que en una regulación externa de su comportamiento en una comunicación afectiva y eficiente por parte de sus padres o personas que ejercen el cuidado en casa.

La correlación entre cada una de las escalas de autonomía escolar y el resultado total de Prácticas de Crianza es mínima. La escala Motivacional y la escala Comunicación padres-hijos son las más correlacionadas con un coeficiente de 0.239 seguidas de las escalas cognitiva y comunicación padres-hijos con un coeficiente de 0.203. Estas dos correlaciones son las más altas analizando las escalas de autonomía escolar y prácticas de crianza por separado. Por otra parte, aunque se aclara que la correlación es mínima, las otras escalas no presentan correlaciones significativas. Así, se podría afirmar que la comunicación que se ejerce en las prácticas de crianza influye positivamente en la automotivación del estudiante que, a su vez, afirma progresivamente la autonomía en el niño o niña.

Para cumplir el tercer y cuarto objetivo específico se utiliza la metodología de árboles de decisión que, en términos de efectos, se establece la relación entre prácticas de crianza y logro académico, y, de otro lado, autonomía escolar y logro académico. Con esto se da cumplimiento al quinto objetivo específico que pretende establecer el efecto entre las Prácticas de crianza y la autonomía escolar sobre el Logro académico.

Cabe anotar que, después de analizar varias correlaciones y no encontrar una asociación fuerte entre totales, se intentó modelar estos efectos mediante métodos de regresión, pero los R^2 (indicador de la bondad de ajuste) de estos modelos resultaron inferiores de 0.2, al ser tan bajos, en una escala de 0 a 1, entonces se ejecuta un modelo mediante técnicas no-paramétricas en las cuales la metodología que más se adecua al problema son los árboles de decisión.

3.5.1. Árboles de decisión.

Los métodos de árboles son herramientas basadas en procedimientos secuenciales los cuales recursivamente segmentan la información. Estos métodos proveen formas conceptuales

simples para entender y resumir las principales características de la información mediante una representación visual, evidencian las reglas subyacentes en un conjunto de datos. Estos métodos pueden ser usados tanto para explorar como para predecir. Las reglas de predicción obtenidas mediante estos métodos son conocidas como árboles de decisión (Kenett et al., 2012).

3.6. Efectos de la autonomía escolar y prácticas de crianza sobre el logro académico.

El método de construcción que se utilizó para analizar los efectos de la autonomía escolar y prácticas de crianza sobre logro Académico fue el método CRT (Classification and Regression Tree) – Árboles de Clasificación y Regresión –. Este método segmenta la información de forma binaria dando como resultado dos subconjuntos – o *nodos* – y busca que éstos sean lo más heterogéneos entre sí y lo más homogéneos al interior de cada nodo respecto a la variable dependiente. Para este caso, el logro académico, un nodo terminal, en el que todos los estudiantes tienen el mismo logro académico, es un nodo homogéneo y puro.

El grado en el que un *nodo* no representa a un subconjunto homogéneo de individuos es una indicación de impureza (Archer. 2010). La medida de impureza que se trabajó en este modelo es el Índice de Gini. Mediante esta medida se segmentan los datos de manera que se minimice la varianza dentro de los nodos con respecto a la variable Logro académico.

3.6.1. Efectos de la autonomía escolar sobre el logro académico.

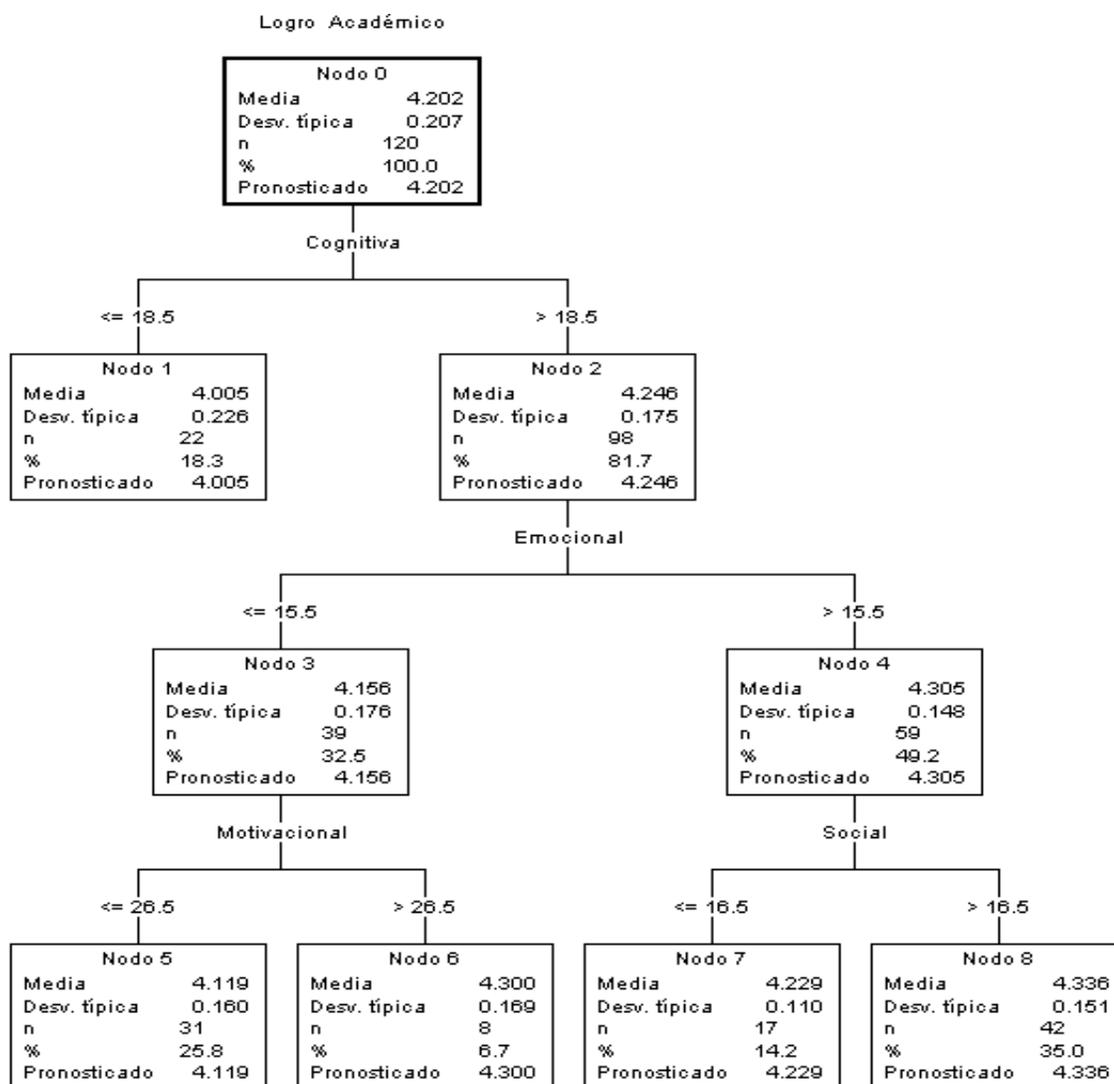


Figura 15. CRT Logro Académico - Autonomía Escolar

El árbol de la *Figura 15* indicó que las cuatro escalas del CPAE (Cuestionario Percepción Autonomía Escolar) tienen una contribución suficientemente significativa para el modelo explicativo. Como se puede apreciar en la *Escala Cognitiva*, ubicada en el primer nivel, si el estudiante obtiene resultados menores o iguales a 18.5 en promedio, el logro académico será de 4.00 con una desviación típica de 0.2. Pero si los resultados obtenidos en esta escala son mayores a 18.5 en promedio, el logro académico será de 4.24 con una desviación típica de 0.1.

Si el estudiante obtuvo en la escala cognitiva resultados mayores a 18.5, se hace necesario observar la *Escala Emocional*, ubicada en el segundo nivel, en la cual, si el estudiante obtiene resultados inferiores a 15.5 en promedio, el logro académico será de 4.15 con una desviación típica de 0.1. Pero si los resultados obtenidos son mayores a 15.5 en promedio, el logro académico será de 4.30 con una desviación típica de 0.1. A partir de esto se puede afirmar que el 82% de la población escolar, la cual obtuvo resultados superiores a 18.5 en la escala cognitiva, se encuentra altamente relacionada con los indicadores correspondientes a la escala afectivo-emocional que comprende (a) La habilidad de dar y recibir afecto y (b) la regulación en la expresión de las emociones, en donde se sigue que, si se obtiene resultados superiores a 15.5 el logro académico también subirá en promedio a 4.30.

Ahora bien, bajo el escenario de la escala *Afectivo-emocional* (ubicada en el segundo nivel) se presenta una situación diferente cuando el resultado es menor o igual a 15.5. Por otra parte, la siguiente escala en la que hay que concentrarse es en la *motivacional*, ubicada en el tercer nivel, porque, si el estudiante obtiene resultados inferiores a 26.5 en promedio en esta escala, el logro académico será de 4.11 con una desviación típica de 0.1, pero si los resultados obtenidos en esta escala son mayores a 26.5 en promedio el logro académico será de 4.30 con una desviación típica de 0.1.

De otro lado, si el resultado en la escala *afectivo-emocional*, ubicada en el segundo nivel, es mayor a 15.5, la variable a la cual hay que prestar atención es la *escala social*, ubicada en el tercer nivel, porque, si el estudiante obtiene resultados inferiores o iguales a 16.5 en esta escala, el Logro Académico será de 4.22 con una desviación típica de 0.1 pero si los resultados obtenidos en esta escala son mayores a 16.5 en promedio, el logro académico será de 4.33 con una desviación típica de 0.1.

Por lo anterior, se puede considerar que el logro académico se ve afectado de diversas formas de acuerdo al proceder que adopte el estudiante en la expresión de su autonomía, las circunstancias que rodean el acto de aprendizaje y, en medio de ello, las actitudes que emergen en la interacción con las personas como la toma de decisiones, la construcción del conocimiento y la motivación para afrontar su realidad. Estos factores se hallan asociados a la consecución del logro académico que está determinado por la escala cognitiva que, como se puede apreciar, está soportada bajo la escala emocional que, acorde con un mayor resultado, involucra a la escala social y, en menor resultado, involucra la escala motivacional, las cuales, a su vez, también por un mayor o menor resultado final, afectan el Logro Académico manteniéndolo (entre 4.11 – 4.22) o subiendo el promedio en el mejor de los casos (entre 4.30 - 4.33).

Tabla 18.

Riesgo de Estimación

Estimación	Típ. Error
.026	.004

Método de crecimiento: CRT
Variable dependiente: Logro académico

El riesgo de estimación bajo este modelo es del 60,1%; en consecuencia, un 39,9% de la variabilidad del logro académico es explicada por el modelo. Este porcentaje es relativamente bajo, sin embargo es acorde con los coeficientes de correlación de Spearman que van de 0,23 a 0,37, calculados para cada una de las escalas y el logro académico (Tabla 19) y una correlación moderada de 0,427 entre el resultado total de autonomía y logro académico.

Tabla 19.

Coefficiente de Correlación de Pearson entre Autonomía Escolar y Logro Académico

Logro académico	Cognitiva	Emocional	Social	Motivacional	Auto	Logro académico
Coefficiente	,379	,236	,265	,326	,427	1,000
de						
Correlación						
Sig. (bilateral)	,000	,009	,003	,000	,000	

3.6.2. Efectos de las prácticas de crianza sobre el logro académico.

Analizando los efectos de prácticas de crianza, el algoritmo indicó que los resultados de sólo dos de las tres escalas del Cuestionario de Prácticas de Crianza (CPC) tienen una contribución suficientemente significativa en el modelo explicativo.

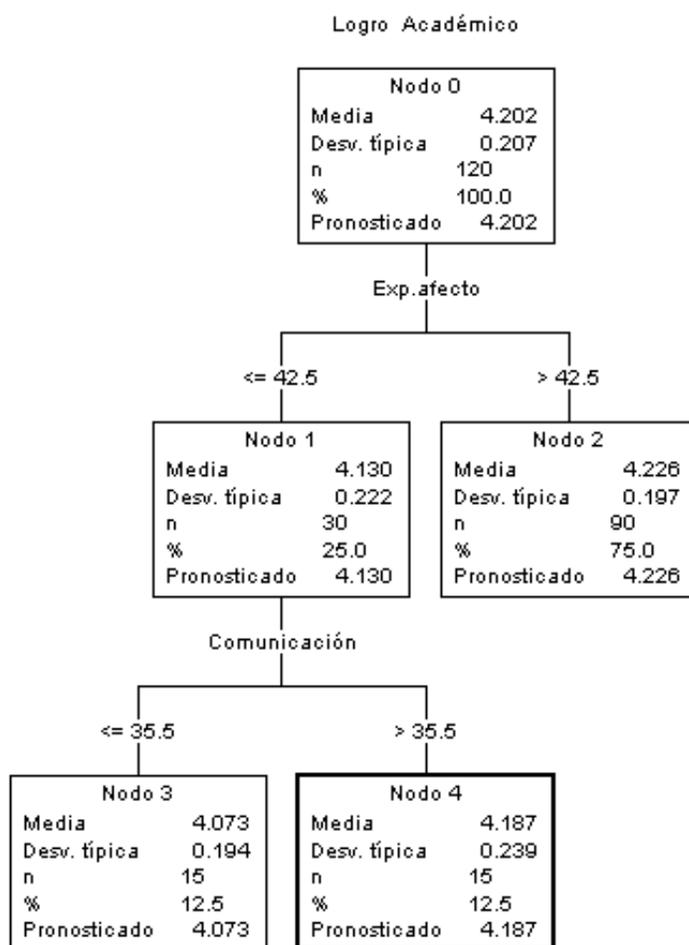


Figura 16. CRT Logro Académico – Practicas de Crianza

La escala expresión de afecto es la que más influye en el logro académico de las tres escalas del Cuestionario Prácticas de Crianza (CPC). Como se puede apreciar, si en esta escala los padres obtienen resultados mayores a 42.5, el logro académico de los estudiantes es, en promedio, de 4.2 con una desviación típica de 0.19, pero si los resultados en esta escala son iguales o menores a 42.5, los resultados de los estudiantes en promedio son de 4.1 con una desviación típica de 0.22.

Ahora, bajo este escenario de haber obtenido 42.5 o menos en la escala expresión de afecto, es necesario observar la escala comunicación porque, si en esta escala los padres obtienen resultados inferiores o iguales a 35.5, los resultados de los estudiantes son, en promedio, de 4.0 con una desviación típica de 0.19, pero si el resultado es mayor a 35.5, los estudiantes, en promedio, obtienen resultados de 4.18 con una desviación típica de 0.23. Según lo anteriormente expuesto, se podría afirmar la importancia que tiene la escala Expresión de afecto en la relación padre-hijo, la cual necesariamente al ser baja o escasa también afectará los resultados del logro académico y de igual modo, aunque por defecto aparece la escala de comunicación, aumenta su resultado al incidir positivamente en el mantenimiento de resultados del logro académico en 4.2, aproximadamente, cuando su resultado es superior a 35.5.

El riesgo de estimación bajo este modelo es de 93.3 %. Es decir, solo un 6.6% de la variabilidad del logro académico es explicada por el modelo; esto se debe, principalmente, a que los resultados de las escalas del CPC no tienen mucha relación con el Logro Académico, como se observa también en los coeficientes de correlación de Spearman entre las escalas del CPC, el resultado total y el Logro Académico (Tabla 20).

Tabla 20.

Coefficiente de Correlación de Spearman entre Prácticas de Crianza y Logro Académico

Logro académico	Comunicación	Exp. afecto	Reg. Compto.	CPC	Logro académico
Coefficiente	,129	,176	,026	,142	1,000
de					
Correlación					

Sig.	,161	,055	,775	,123
(bilateral)				

3.6.2.1. *Modelo de ecuaciones estructurales.*

Los modelos de ecuaciones estructurales son una metodología que permiten extraer relaciones entre variables observadas con el objetivo común de proveer una prueba cuantitativa para el modelo teórico hipotetizado (Shumacker, 2004) de modo que se pueda estimar el efecto y la relación entre múltiples variables (Ruiz, Pardo y San Martín, 2010).

Entre los recursos estadísticos que toma esta metodología se encuentra el análisis de regresión, análisis de caminos y análisis factorial confirmatorio; esto permite que se aborden teorías más sofisticadas para comprender fenómenos sociales (Schumacker, 2004). Los métodos computacionales para el desarrollo de modelos de ecuaciones estructurales requieren bastante información sobre la interacción entre variables y la direccionalidad de los efectos para poder estimar los parámetros del modelo.

Para diseñar el modelo, previamente se realiza una indagación teórica con el fin de plantear un escenario que pueda reflejar el evento de estudio. Para Kline (2015), estas especificaciones *a priori* reflejan la hipótesis; en total, ellas componen el modelo a ser analizado. En este sentido, los modelos de ecuaciones estructurales son confirmatorios, es decir, el modelo es planteado al inicio del análisis y una de las principales preguntas a responder es si este es soportado por los datos.

Para efectos del presente estudio, el modelo a construir pretende confirmar la influencia de las prácticas de crianza sobre el logro académico mediada por una tercera variable autonomía escolar. Por lo tanto se determinan como variables latentes las prácticas de crianza y la autonomía escolar, esto debido a que fueron medidas de acuerdo a un conjunto de dimensiones que caracterizan cada constructo.

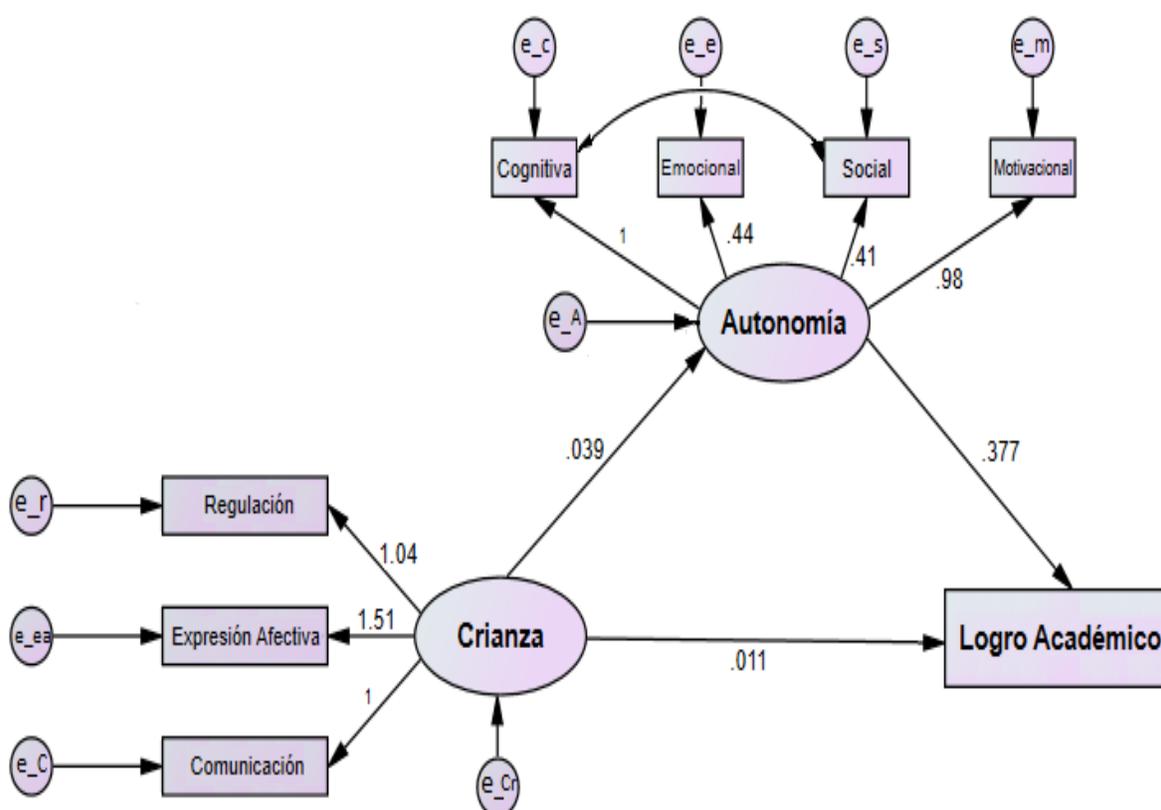


Figura 17. Modelo de Ecuaciones Estructurales

En la *Figura 17* se presenta el modelo de ecuaciones estructurales ajustado de acuerdo a la hipótesis de investigación. Las variables latentes se ubican en óvalos mientras que las variables observadas se encuentran entre rectángulos. Los errores de medición se sitúan en círculos pequeños y hacen referencia a la imposibilidad de medir perfectamente las variables observadas y no observadas. En la parte central se observa los efectos que se estimaron entre variables de acuerdo a la dirección de las flechas. Se puede observar que el efecto de las prácticas de crianza

sobre el logro académico es de 0.011, mientras que el efecto indirecto (mediado por la autonomía), se estima en 0.014. La autonomía escolar, por sí sola, tiene un efecto sobre el logro académico 0.377, lo cual nos permite afirmar que este efecto es mayor que el efecto total de las Prácticas de crianza sobre el logro académico.

Cabe anotar que la flecha curva que se encuentra entre la escala cognitiva y la escala social es una representación de la estructura de covarianza que existe entre ellas la cual es estimada en un valor negativo de lo que se puede deducir una correlación negativa.

Este modelo es una simplificación de la realidad, por ello difícilmente podrá describir la totalidad del fenómeno estudiado. Según Klein (2005), el modelo viene acompañado de pruebas de hipótesis que estiman un límite razonable para la diferencia entre el modelo teórico y los datos, la cual puede deberse simplemente a algún error muestral. Si el grado de discrepancia es menor que el esperado al azar, entonces, existe un soporte inicial para el modelo.

Tabla 21.

Medida Global de Ajuste

ESTIMATOR	ML	ROBUST
Minimum Function Test Statistic	12.901	11.850
Degrees of freedom	17	17
P-value (Chi-square)	0.743	0.809
Scaling correction factor for the Satorra-Bentler correction		1.089

En la tabla 21, el P-value (Chi-square) hace referencia a la probabilidad de que bajo la hipótesis nula, la cual en este caso es que la matriz de covarianza estimada por el modelo teórico planteado sea igual a la matriz de covarianza de los datos observados en la muestra, se obtenga una estadística Chi-cuadrado como la que se obtuvo. Luego, la idea es que esta probabilidad sea

alta, y, de ser así, esto nos indicaría que el modelo y los datos muestrales son congruentes. Se aceptan valores mayores a 0.05, aumentando la bondad del ajuste a medida que este valor aumenta.

Los estadísticos de ajuste del modelo son todos aceptables y de excelentes condiciones de confiabilidad, entre estos se encuentra la estadística Chi Cuadrado de diferencia de las matrices de covarianza del modelo estimado teóricamente con la de los datos observados, la cual tiene un p-valor de 0.809 que indica que no se rechaza la hipótesis de que estas sean iguales, mostrando que la estructura de covarianza del modelo teórico es respaldada por las observaciones realizadas.

Tabla 22.

Índices de Comparación entre modelos simulados

COMPARATIVE INDICES	ML	ROBUST
Comparative Fit Index (CFI)	1.000	1.000
Tucker-Lewis Index (TLI)	1.037	1.052
Number of free parameters	27	27
Akaike (AIC)	3953.305	3953.305
Bayesian (BIC)	4028.567	4028.567

La Tabla 22 está compuesta por Comparative Fit Index (CFI) y Tucker - Lewis Índice (TLI) que son criterios de comparación entre modelos con base a un modelo nulo, el cual es, generalmente, el modelo del que pueda establecerse una línea base mediante la cual se puedan desprender modelos diversos. Este modelo suele ser establecido directamente por el programa. Si el valor de estos índices es 0, no hay ajuste, y si es 1 el ajuste del modelo es perfecto. Para el caso de este estudio se puede observar que el valor es óptimo.

Los criterios de información Akaike (AIC) y Bayesian (BIC) son índices de ajuste acordes a la parsimonia del modelo, es decir, del número ideal de parámetros necesarios para representar información importante, teniendo en cuenta que entre dos modelos, a menor valor de AIC y BIC mejor será el ajuste de uno con respecto al otro. Cabe destacar que se realizaron otros modelos y el que tiene menor información de ambos criterios es el que se presentó (Figura 17).

Tabla 23.

Raíz del error medio cuadrático de aproximación

ROOT MEAN SQUARE ERROR OF APPROXIMATION			
RMSEA		0.000	0.000
90 Percent Confidence Interval	0.000	0.061	0.000
P-value RMSEA \leq 0.05		0.913	0.950

El error medio cuadrático es un índice que mide la falta de ajuste y medida de las diferencias entre los valores muestrales y poblacionales predichos por un modelo. En la Tabla 23, RMSEA, se puede observar que la estimación de este valor es ideal ya que se encuentra en el rango de 0.05 a 0.08 que indica un ajuste preciso y un error global bajo.

Tabla 24.

Error medio cuadrático residual estandarizado

STANDARDIZED ROOT MEAN SQUARE RESIDUAL		
SRMR	0.033	0.033

La raíz del error cuadrado residual (RMR) es una medida de la media absoluta de la covarianza residual. Un ajuste perfecto del modelo es indicada por un RMR=0; su aumento indica pérdida de ajuste. La estandarización de esta medida (SRMR) está basado en la

transformación de la matriz de covarianza muestral y la matriz de covarianza predicha en matrices de correlación, esto para evitar los problemas de escala entre variables. Por lo tanto, es una medida de la diferencia entre las correlaciones observadas y predichas. La estimación de este error es 0.33 el cual es un indicador aceptable de ajuste.

Tabla 25.

Variables Latentes con escalas que las componen

LATENT VARIABLES	ESTIMATE	STD.ERR	Z-VALUE	P(> z)	STD.LV	STD.ALL
AUTONOMIA =~						
CPAE.COGNITIVA	1.000				2.293	0.863
CPAE.EMOCIONAL	0.445	0.098	4.543	0.000	1.020	0.466
CPAE.SOCIAL	0.416	0.110	3.787	0.000	0.954	0.448
CPAE.MOTIVACION	0.983	0.158	6.235	0.000	2.253	0.722
CRIANZA =~						
COMUNICACION	1.000				1.906	0.643
EXPRESION.AFEC	1.519	0.323	4.697	0.000	2.895	0.762
REGULACION	1.042	0.223	4.665	0.000	1.986	0.588

En la tabla 25 se observan las cargas de cada variable sobre su respectivo constructo. Los valores de CPAE cognitiva y comunicación son fijos en 1 debido a que son valores iniciales para el proceso de máxima verosimilitud. Luego, se puede observar que es mayor la carga que realiza la escala motivacional sobre la autonomía y la expresión de afecto sobre el constructo de las prácticas de crianza.

Tabla 26.

Regresiones.

REGRESSIONS	ESTIMATE	STD ERR	Z-VALUE	P(> Z)	STD.LV	STD.ALL
Logro.Ac ~						
Autonomia	0.039	0.010	4.039	0.000	0.090	0.438
Crianza	0.011	0.011	0.945	0.344	0.020	0.099
Autonomía ~						
Crianza	0.377	0.146	2.579	0.010	0.313	0.313

En la tabla 26, se puede apreciar que el efecto de las prácticas de crianza sobre la autonomía escolar (0.039) es mayor que el que esta tiene sobre el logro académico (0,011) y a su vez el considerable efecto que la autonomía escolar ejerce sobre el logro académico (0.377). Estos parámetros corresponden a estimaciones por máxima verosimilitud, ésta una técnica que nos permite encontrar los parámetros del modelo que maximizan la probabilidad de obtener una muestra como la observada.

Además, cabe resaltar que no se puede rechazar la hipótesis de que el parámetro de influencia de las prácticas de crianza sobre el logro académico sea distinto de cero (p-valor: 0.34); por lo tanto, el modelo confirma la influencia positiva importante de la autonomía escolar sobre el logro académico y respalda un efecto leve, pero considerable, de las prácticas de crianza sobre la autonomía; así mismo, se hace referencia en el modelo a las fuentes de error que surgen en cada proceso de medición. Estas fuentes de error no son significativas, lo cual respalda la hipótesis planteada.

Tabla 27.

Covarianzas

COVARIANCES	ESTIMATE	STD.ERR	Z-VALUE	P(> z)	STD.LV	STD.ALL
CPAE.COGNITIVA ~~ CPAE.SOCIAL	-1.023	0.446	-2.294	0.022	-1.023	-0.400

Respecto a la covarianza presente entre escalas (Tabla 27), el modelo evidencia una interacción negativa (-1.023) entre la escala social y cognitiva, lo cual indica que, a mayores puntajes en la escala cognitiva, algunos estudiantes presentan menores puntajes en la escala social.

Tabla 28.

Varianzas

VARIANCES	ESTIMATE	STD.ERR	Z-VALUE	P(> Z)	STD.LV	STD.ALL
CPAE.COGNITIVA	1.799	0.750	2.400	0.016	1.799	0.255
CPAE.EMOCIONAL	3.739	0.511	7.324	0.000	3.739	0.782
CPAE.SOCIAL	3.635	0.543	6.695	0.000	3.635	0.800
CPAE.MOTIVACIO	4.668	0.888	5.254	0.000	4.668	0.479
COMUNICACION	5.160	0.962	5.366	0.000	5.160	0.587
EXPRESION.AFEC	6.048	1.749	3.458	0.001	6.048	0.419
REGULACION	7.442	1.231	6.047	0.000	7.442	0.654
Logro Académico	0.033	0.004	7.333	0.000	0.033	0.771
Autonomía	4.741	1.070	4.432	0.000	0.902	0.902
Crianza	3.633	1.151	3.155	0.002	1.000	1.000

En la tabla 28 se observan las varianzas de cada variable dentro del modelo; estas son unas aproximaciones cuantificadas de la información que no puede ser explicada por el modelo. Como se puede observar el logro académico tiene una varianza baja (menor dispersión de la información).

En definitiva, los hallazgos con esta metodología permiten corroborar que existe un efecto de la autonomía escolar sobre el logro académico y que éste es más fuerte que el que ejerce las prácticas de crianza sobre el logro académico.

La escala motivacional es la que más contribuye a la conformación de la autonomía escolar y, para el caso de las prácticas de crianza, la escala que más aporta es expresión de afecto.

Se confirma la hipótesis que radica en señalar a las prácticas de crianza como un predictor del grado de autonomía escolar y ésta última con una correlación estadística significativa con la variable *logro académico*.

4.

DISCUSIONES

Esta investigación tenía como objetivo establecer la relación existente entre las variables prácticas de crianza, autonomía escolar y logro académico abarcando una población de padres (120) y adolescentes entre 12-15 años de un colegio privado, de estrato socioeconómico 5 (medio- alto) y 6 (alto), ubicado en la ciudad de Bogotá. Este capítulo desarrollará la discusión alrededor de los resultados arrojados por diversas metodologías de análisis empleados en esta investigación.

Los resultados expuestos en el capítulo anterior corresponden a análisis más específicos: análisis descriptivos de variables sociodemográficas y su relación con la autonomía y las prácticas de crianza, el Análisis de Componentes Principales (ACP) con cada una de las escalas que conformaban los cuestionarios utilizados CPC-VP y CPAE. Para visualizar los efectos producidos entre las Prácticas de Crianza y la autonomía escolar sobre el logro académico, se utilizó la metodología de árboles de decisión y se finaliza con el diseño de un Modelo de Ecuaciones Estructurales; ésta metodología permitió realizar un análisis de carácter más global sobre los constructos.

El puntaje obtenido de la población de padres a través del Cuestionario de Prácticas de Crianza -Versión Padres – (CPC), se ubicaron en un valor promedio de 132,3 con una desviación estándar de 7,9 en un rango de preguntas con puntajes que van de 41 a 164, en los cuales se observó homogeneidad en la población; en ese sentido, se puede afirmar que ejercen prácticas de crianza similares. Esto puede ser atribuido al contexto cultural que comparten las familias, a la formación continua ofrecida por la institución que está enmarcada en una filosofía y políticas

propias que van generando progresivamente en los padres unas actitudes y formas de asumir la crianza de sus hijos. También se puede apreciar como característica común en los padres y madres que tienden a dar prioridad a necesidades de motivación y apoyo a sus hijos.

En Colombia se han realizado estudios (Enríquez, 2008 citado en Vanegas, Ortega y Romero, 2013) para conocer cómo influye el involucramiento familiar sobre los logros académicos alcanzados en la escuela (variables estrato y género). Los resultados mostraron que en los niños de clase media existe un efecto positivo del acompañamiento parental; este sería un agente extrínseco que apoya el proceso de aprendizaje. Por otro lado, en un estudio realizado por Valdés, Martín y Sánchez, (2009), se concluye que las encargadas de establecer puentes entre la familia y el colegio son las madres, quienes amplían su concepción de apoyo educativo haciendo extensivo este acompañamiento al ámbito del hogar, en el cual los padres asumirían una posición periférica.

De otro lado, cabe anotar que en las políticas internas de la institución hay una constante insistencia sobre el deber de los padres de acompañar el proceso educativo de sus hijos, haciendo primar la responsabilidad de los mismos como primeros educadores, quienes deben apoyar el desarrollo y crecimiento personal enmarcados en valores y principios relacionados con el paradigma pedagógico bajo el cual ejercen la formación de los estudiantes.

Spera (2005) afirma que en varias investigaciones (Hess y Holloway, 1984; Keith et al, 1986; Hewison, 1988; Greenwood y Hickman, 1991; Muller y Kerbow, 1993; Epstein y Sanders, 2002;) se han encontrado una relación positiva entre las prácticas de crianza comprometidas con la participación de los padres o cuidadores y los resultados académicos de los estudiantes en la escuela. Los niveles más altos de implicación de los padres se demostraban en la inversión de

tiempo, asistencia a reuniones, compromisos con capacitaciones, congresos, informes de los procesos de los hijos en la escuela, entre otros. Cabe anotar que la frecuencia y la intensidad es alta cuando el estudiante se encuentra en la primaria y disminuye en la medida que aumenta el grado, y pasan a secundaria o bachillerato, manteniéndose el involucramiento sólo cuando el menor presenta problemas de convivencia e indisciplina en el colegio (Hill, 2001, citado en Spera, 2005).

Al explorar los resultados entre *edad y autonomía escolar* se observa que los estudiantes mayores (15 años) obtienen los puntajes más altos en autonomía escolar y específicamente en la Escala Social, y los puntajes más bajos correspondieron a estudiantes menores (12 años) en las mismas escalas, por lo que se puede afirmar que existe una relación de dependencia entre edad y autonomía escolar. Al respecto, se podría afirmar que los cambios que se ejercen en el paso del proceso de pensamiento operacional concreto al operacional formal. Como se explica desde la teoría de Piaget, se constituye en un momento de transición, en el cual se encuentra la población de adolescentes participantes y en este proceso de acomodación y asimilación de su ingreso al bachillerato se evidencia, a menor edad, la dependencia y supervisión del adulto. Sin embargo, afirma Esteinou, (2015), citando a Blos (1979) y Freud (1969), que:

Ganar autonomía a través de la separación provee al joven de una mayor libertad de los controles físicos y emocionales que ejercen los padres y madres, de tal forma que puedan tomar sus propias decisiones de vida e involucrarse en relaciones íntimas con personas fuera de su familia. (p. 751).

Con esto ampliaría su círculo de relaciones sociales acrecentando también, como lo afirma Arnett (1999), el conflicto y el desconcierto que contribuyen a una creciente separación del adolescente el cual crea condiciones para una mayor autonomía. Pero para Peterson y Bush

(2013) el proceso de creciente “separación” conduciría a la disolución de relaciones familiares con sus consecuentes problemáticas como la delincuencia, rechazo social e insatisfacción en las relaciones. En el ejercicio de crecimiento y expansión de la autonomía en los adolescentes se hace necesario que los padres comprendan que las limitaciones, en este proceso, van a estar marcadas también por sus propios miedos y creencias expresadas en sus prácticas de crianza lo cual puede hacer fluir o estancar las relaciones con sus hijos.

Otra de las relaciones exploradas fue la de *sexo y autonomía escolar*, en la cual se observó que no hay diferencias significativas; sin embargo, en la escala social, las mujeres obtienen resultados más altos, lo que indica que la escala social depende del sexo. Este resultado se podría explicar por el proceso de socialización particular de las niñas, quienes tienden a asociarse más y compartir experiencias significativas y cuestiones personales en su grupo de referencia el cual se convierte en un apoyo para afrontar estados de ánimo, pérdidas, retos, etc.. En las otras tres escalas los resultados son similares. Fleming (2005), en su investigación relacionada con la autonomía, edad y género, indicó que hay solo pequeñas diferencias en el deseo de autonomía entre ambos sexos y que la marcada diferencia se encuentra en la consecución de la misma, es en el logro que obtienen los hombres adolescentes más que las mujeres y que esta distinción se incrementa después de los 16 años.

Al indagar los resultados en cuanto al *número de actividades extracurriculares y la autonomía escolar*, se destaca otro hallazgo interesante, a saber: el hecho identificar la relación de éstas con el aumento o disminución de la autonomía. Se encuentra que los estudiantes con 0 actividades y 4 actividades extracurriculares, presentan los resultados más bajos en autonomía, y los que llevan a cabo 1 y 2 actividades, presentan resultados promedio, pero los estudiantes con 3 actividades obtienen los resultados más altos en autonomía escolar. Sobre ésta base de

resultados se puede inferir que un nivel nulo (0) o extremo (4) de actividades extracurriculares llevaría a una relación de mayor dependencia con el adulto.

Para el caso de aquellos que no tienen actividades extracurriculares, las dificultades estarían más relacionadas con indicadores cognitivos y motivacionales, dado que puntúan bajo en estas escalas, y para el caso de aquellos estudiantes con un exceso de actividades extracurriculares, estarían más asociadas a indicadores en la escala social, puesto que su puntaje en esta escala es el más bajo. Respecto a esto, podría esperarse que los estudiantes que dedican más tiempo a la realización de tareas y actividades escolares, tendrían un mejor desempeño en lo que respecta al logro académico, sin embargo, puntúan en niveles muy bajos, al igual que se encuentran con bajos puntajes en la escala motivacional.

Al respecto Decy y Ryan, (2000) afirman que los seres humanos tratan de satisfacer sus necesidades de autonomía, competencia y relación a través de la participación en actividades interesantes, el ejercicio de sus capacidades, la búsqueda de la conectividad en los grupos sociales, y la integración de las experiencias intrapsíquicas e interpersonales (Teoría de la autodeterminación). De ahí la importancia de que los padres apoyen la vinculación de sus hijos en actividades que favorezcan equilibradamente la adquisición de habilidades en diversas áreas del conocimiento en tanto que van adquiriendo autonomía en las dimensiones que comprenden su etapa evolutiva (Oliva, 2006).

Otro factor relacionado con las posibilidades con las que cuenta esta población de estudiantes, y que está ampliamente apoyada por la institución, son los viajes de intercambio, especialmente fuera del país. Analizando la variable *viajes al extranjero*, se observa que 0 y 1 viaje al extranjero está relacionado con resultados bajos en autonomía y en la escala social. En el

caso de 2 y 3 viajes al extranjero está asociado a puntajes altos en autonomía y levemente superiores en la escala social, con lo que se permite confirmar la relación de dependencia existente entre el número de viajes al extranjero y la autonomía escolar, con un nivel de confiabilidad del 90%. La ampliación de horizontes comunicativos y relacionales, la representatividad de su país, asumida por algunos estudiantes, el posicionamiento que logran a través de esta actividad en su círculo de pares sirve de estímulo que logra motivar internamente a los adolescentes generando un mejor autoconcepto frente a sus capacidades y posibilidades de logro.

En el marco conceptual se señalaba la importancia de generar una motivación intrínseca dadas las altas posibilidades de un mayor y real logro académico, en tanto que la más alta y compleja forma de motivación autónoma es la motivación intrínseca (Froiland, 2011). Sin embargo, los alcances que pueda tener cualquier tipo de motivación extrínseca deben ligar el componente afectivo-emocional de modo que se convierta en una experiencia que “enganche” la motivación al logro de forma natural y consecuente con el proceso de aprendizaje.

Otra variable aportada por los datos de los padres es el nivel académico alcanzado, que de acuerdo a los resultados, no se encuentra en relación directa con los resultados de autonomía escolar, (*figura 11*). Se podría afirmar, entonces, que el nivel educativo no asegura en los hijos un mayor o menor grado de autonomía. Sin embargo, según un estudio realizado por Valdés, Martín, y Sánchez, (2009), el nivel de estudios de los padres se correlaciona de manera positiva aunque baja con la participación de estos en las actividades escolares de los hijos.

4.1. Las prácticas de crianza y la autonomía escolar.

Se evidencia que existe una relación lineal entre prácticas de crianza y autonomía escolar (Tabla 15), con un coeficiente de 0,227, lo que indica una correlación directa baja. La prueba para la fiabilidad de interpretación de este coeficiente dio significativa ($p= 0,006$), es decir que existe una correlación directa pero que estadísticamente no es significativa. Desde este resultado se puede afirmar que la relación entre las prácticas de crianza positivas y autonomía escolar no es del todo directa, dado que, en la vida escolar de los adolescentes se encuentran presenten otros factores que inciden en el desarrollo de la autonomía, como por ejemplo, el estilo pedagógico de los docentes, la relación entre pares, el nivel socioeconómico, entre otros. Al emplear el coeficiente de correlación de Spearman dio 0.250, aun cuando la asociación es estadísticamente significativa ($p=0.003$), la correlación es muy baja.

Los resultados totales de autonomía escolar están más correlacionados (0.255) con la escala comunicación padres-hijos que con las otras dos escalas, (expresión de afecto y regulación del comportamiento). De hecho, con la escala regulación del comportamiento no existe correlación alguna; de aquí se puede afirmar que la autonomía escolar se lograría más acertadamente con una comunicación afectiva y eficiente que con estrategias de regulación estrictas o coercitivas del comportamiento.

Los indicadores que componen la escala de regulación del comportamiento se relacionan con el contacto verbal y no-verbal entre padres o cuidadores e hijos, intercambio de información, manifestación de pensamientos y de experiencias que favorecen la confianza, seguridad y empatía en su comportamiento. Estos factores estarían repercutiendo directamente sobre el desarrollo de la autonomía en los adolescentes.

Sin embargo, Thomas (2015) afirma, de acuerdo con Deci y Ryan (2000,) que está en la naturaleza de las personas desarrollar una mayor autonomía (representada como mayor integración de sí mismo) y una mayor relación (representada por la asimilación y la integración de sí mismo dentro de la comunidad social). La autonomía en el adolescente, entonces, estaría enmarcada en la necesidad de sentido de integración de sí mismo y las prácticas de crianza ejercerían como acciones que respaldarían dicha integración; esta característica explicaría la influencia bidireccional que ejerce el proceso de socialización en la relación padre-hijo. (Aguirre, 2000; Grusec et al., 2000; Maccoby y Martin, 1983). En este orden de ideas, cabe mencionar la cultura como medidora de este proceso.

Para Sampson (2000), citado en Mielles y García (2010), es evidente que los procesos de socialización se cumplen al interior de una cultura y que ésta, en gran medida, determina las creencias y acciones que comparten los miembros de un grupo respecto de la forma de criar a los hijos e hijas. Cabe señalar aquí lo anteriormente enunciado en el marco conceptual, a saber: en culturas individualistas, los padres muestran una mayor tendencia a promover la autonomía de sus hijos mientras que, en culturas colectivistas, la interdependencia entre los miembros de la familia es un valor cultural altamente apreciado (Oliva, 2006).

La correlación encontrada entre cada una de las escalas de autonomía escolar y el resultado total de prácticas de crianza fue mínima. Las más correlacionadas son la escala motivación y la escala comunicación padres-hijos (coeficiente de 0.239), y en un segundo lugar estaría la escala cognitiva y comunicación padres-hijos (coeficiente de 0.203). Estas dos correlaciones son las más altas analizando las escalas de autonomía escolar y prácticas de crianza por separado. Estas correlaciones pueden llevar a identificar la influencia que ejerce la

comunicación (contacto físico, emocional, y motivacional) influyendo positivamente en la motivación intrínseca del estudiante.

El aumento de la motivación intrínseca en los adolescentes, se haría efectiva según la teoría de la autodeterminación a partir del feedback positivo sobre el desempeño que promueva la efectividad esto lleva a los adolescentes a percibir sus conductas como competentes (Deci y Ryan, 2000). Se debe evitar las recompensas tangibles que estén asociadas al desarrollo de tareas, las amenazas, las presiones frente a las evaluaciones, entre otros. El acompañamiento al adolescente desde enfoque controlador generaría detrimento de la motivación intrínseca, pérdida de la iniciativa y aprendizajes menos efectivos (Amabile, 1996; Grolnick y Ryan, 1987; Utman, 1997 citados en Deci y Ryan, 2000). En contraposición Clark (1993), citado en Spera (2005), encontró que los padres que ejercían un monitoreo hacia los niños después de salir de la escuela tenían altos niveles académicos en relación con los niños de padres que no ejercían el control y vigilancia sobre sus hijos.

4.2. Autonomía escolar, prácticas de crianza y logro académico.

La metodología Árboles de decisión permitió resumir las principales características de la información mediante una representación visual, (Gráfico.15) la cual indicó que las cuatro escalas del CPAE (Cuestionario Percepción Autonomía Escolar) tienen una contribución suficientemente significativa para el modelo explicativo. De hecho, la escala cognitiva es la que determina principalmente el Logro Académico.

Al observar los resultados se puede apreciar que el 82% de la población escolar, obtuvo puntajes superiores a 18.5 en la Escala Cognitiva encontrándose altamente relacionados con los indicadores correspondientes a la Escala Afectivo-emocional.

Por lo anterior, se puede considerar que el Logro Académico se ve afectado de diversas formas de acuerdo al proceder que adopte el estudiante en la expresión de su autonomía, con resultados que serán fluctuantes por la edad, las circunstancias que rodean el acto de aprendizaje, las actitudes que emergen en la interacción con las personas, la toma de decisiones, la construcción del conocimiento y la motivación para afrontar su realidad.

Se evidencia que existe relación entre prácticas de crianza y logro académico pero que sus efectos comprometen a sólo dos de las tres escalas del CPC las cuales contribuyen suficiente y significativamente para efectos del modelo explicativo (árbol de decisión Figura.16).

Ahora bien, observando las prácticas de crianza se puede afirmar que la escala expresión de afecto es la que más influye en el logro académico, a mayores resultados en esta escala (>42.5) subirán también los resultados de logro académico. Luego, si el padre o madre de familia puntúa menos en la escala expresión de afecto (<42) sería necesario aumentar su promedio en la escala Comunicación padres-hijos que aparece en el escenario cuando la escala E.A. baja. De esta forma los estudiantes mantendrían altos resultados (4.18). De ahí se sigue que la escala comunicación padres-hijos que tiene como indicadores al contacto verbal y no-verbal entre padres (cuidadores) e hijos, el intercambio de información, la manifestación de pensamientos y de experiencias, en su forma positiva, se relacionan con las conductas que favorecerían la confianza, seguridad y empatía, (Aguirre, 2011), los indicadores de esta escala estarían a la base de una relación que favorecería los niveles de logro académico.

Respecto a esto Rivas, citando a Mayor (1980), postula que toda actividad cognitiva es articulación solidaria de estructuras y procesos, del conocimiento del mundo y del modo de manejar ese conocimiento, de la experiencia y del contexto; sin embargo, esa articulación sólo es

posible sólo en la medida en que el sujeto extrae de todo ello un sentido en tanto que [lo] comprende. De ahí la importancia que tiene la relación que establecen los padres en el ejercicio de la crianza de los hijos puesto que la forma de vincularse (experiencias) constituyen procesos de cognición que jalonan resultados expresados en logros académicos.

4.3. Modelo de ecuaciones estructurales.

La metodología de ecuaciones estructurales es de carácter confirmatorio y lo que se pretendió fue validar el diseño construido a partir de referentes teóricos, mediante el análisis de la muestra que permite estimar los parámetros especificados en el tipo y dirección de las relaciones que se pretenden encontrar en las diversas variables contenidas en él (Ruiz, Pardo y San Martín, 2010).

Para efectos de este estudio se diseñó un modelo, que como se mencionó anteriormente, es una simplificación de la realidad que con dificultad podrá describir la totalidad del fenómeno estudiado.

En la *Figura 17* se presenta el Modelo de Ecuaciones Estructurales ajustado de acuerdo a la hipótesis de investigación en las cuales los resultados confirman lo siguiente:

1. Los valores de ajuste del modelo presentado son todos aceptables y de excelentes condiciones de confiabilidad (*fig. 17*).
2. La escala Motivacional es la que más contribuye a la autonomía de ahí se sigue que a mayor motivación aumentará la autonomía en el estudiante.
3. De los estudiantes que presentan mayores puntajes en la escala cognitiva algunos presentan menores puntajes en la escala social, de ello se podría inferir que algunos estudiantes que invierten mayor tiempo en el procesamiento de información, en la toma

de decisiones frente a problemas del entorno y gestionan sus estrategias de aprendizaje de forma personal presentan unos menores índices de Interacción con las personas,

4. Sobre la autonomía escolar, la escala motivacional tiene una mayor carga comparativamente al igual que la expresión de afecto sobre la crianza. No se respalda significativamente el impacto directo de la crianza sobre el logro académico, este parámetro es probable que sea cero, mientras que la autonomía tiene un efecto positivo en el logro académico que con seguridad es distinto de cero.
5. La influencia de las prácticas de crianza en la autonomía es significativamente positiva (distinta de cero).
6. Se evidencia una correlación entre la escala cognitiva y la escala social la cual es negativa, es decir a mayores valores en el ámbito cognitivo menores valores se presentan en la escala social.
7. En la parte central (*Figura 17*) se observa los efectos que se estimaron entre variables de acuerdo a la dirección de las flechas. Se puede observar que el efecto de las Prácticas de Crianza sobre el logro académico es de 0.011, mientras que el efecto indirecto (mediado por la autonomía) se estima en 0.014. La autonomía escolar por sí sola, tiene un efecto sobre el Logro Académico 0.377, lo cual nos permite afirmar que este efecto es mayor que el efecto total de las prácticas de crianza sobre el logro académico.
8. La flecha curva que se encuentra entre la escala cognitiva y la escala social es una representación de la estructura de covarianza que existe entre ellas la cual es estimada en un valor negativo de lo que se puede deducir una correlación negativa.

4.3.1. Ajuste del modelo

Para la construcción del modelo se utilizó la librería de Lavvan en el Software R-Project 3.2.1 por la posibilidad de trabajar con diagramas. La evaluación del modelo se ha efectuado utilizando diversos índices:

1. Índice de ajuste: Normado como medida de discrepancia entre el modelo ajustado y el modelo base CFI: Comparative Fit Index (1000) El ajuste del modelo es perfecto.
2. Índice del radical del error de aproximación medio, que se obtiene como la raíz cuadrada de la raíz del parámetro no central ajustado por los grados de libertad. RMSEA: Root Mean Square Error Aproximation (0.05 – 0.08) Indica ajuste preciso y un error global bajo.
3. Índice del radical del error cuadrado residual, es una medida absoluta de covarianza residual, evita los problemas de escala entre variables SRMR: Standardized root mean square residual (0.33) Indicador aceptable de ajuste.

5.

CONCLUSIONES

Para finalizar este estudio, después de haber hecho una revisión bibliográfica y expuesto los resultados desde las diversas metodologías utilizadas en el análisis de datos, se puede concluir que:

En cuanto al objetivo general se logra relacionar las variables que intervienen en el problema encontrándose una correlación débil, pero estadísticamente significativa (distinta de 0,) entre prácticas de crianza y logro académico, siendo más fuerte la correlación existente entre autonomía escolar y logro académico.

Se evidencia que existe una correlación lineal (directa) entre prácticas de crianza y autonomía escolar, pero que estadísticamente no es significativa, desde este resultado se puede afirmar que no necesariamente a mejores prácticas de crianza hay una mayor autonomía escolar. Bajo la metodología de modelos de ecuaciones estructurales se observa que la influencia de las prácticas de crianza en la autonomía escolar es significativamente positiva (distinta de cero).

En general, se halla homogeneidad en los resultados de prácticas de crianza en la población, por lo que se puede afirmar que ejercen prácticas de crianza similares.

Se recomienda para posteriores investigaciones relacionadas con las variables aquí tratadas que se abarque, también, una población de padres de otros estratos para explorar relaciones concomitantes.

Se corrobora, a partir de la revisión teórica y de los resultados del análisis, que la adolescencia, como etapa evolutiva de especial complejidad, trae consigo una serie de cambios y rupturas que van consolidando la personalidad y la identidad de los sujetos, influyendo en esto factores sociodemográficos, factores propios de las prácticas de crianza y de la percepción la autonomía escolar observada por el estudiante.

El tamaño de la muestra capturada para este estudio correspondió al 30% de la población total del colegio; sin embargo, es recomendable para la ejecución del análisis de datos obtener un porcentaje más alto de participantes.

El haber realizado este estudio centrado en una población de estrato 5 (medio-alto) y 6 (alto) excluye a una gran parte de la población que, por los mismos factores u otros relacionados, está presentando problemáticas comunes. Se recomienda para futuras investigaciones tener en cuenta a poblaciones de otros estratos.

A nivel de variables sociodemográficas se observa que al correlacionar edad de los estudiantes y autonomía escolar se afirmaría hay una relación de dependencia, destacándose aquí a los estudiantes de 15 años quienes alcanzaron altos puntajes en Autonomía y en la escala social. Los puntajes más bajos los obtuvieron los estudiantes de 12 años.

En la correlación entre sexo y la autonomía escolar se observó que no hay diferencias significativas entre ambos sexos, sin embargo, en la escala social las mujeres obtienen resultados más altos, lo que indica que la escala social (CPAE) depende del sexo. Este resultado se podría explicarse por el proceso de socialización particular de las niñas, dado que en la adolescencia su tendencia a la sociabilidad las lleva a compartir, interpelar, disentir, y expresar sus emociones en

su grupo de referencia el cual se convierte en un apoyo para afrontamiento y la toma de decisiones.

En la correlación entre las variables actividades extracurriculares y autonomía escolar se constata que el no realizar ninguna actividad extraescolar o el exceso en ellas disminuiría la autonomía; es decir, aumenta la dependencia del adulto en la vigilancia o en acompañamiento que debe ejercerse. En el caso de 2 y 3 viajes al extranjero está asociado a puntajes altos en autonomía y levemente superiores en la escala social con un nivel de confiabilidad del 90%. Se recomienda a la institución seguir incentivando las experiencias de intercambio académico y cultural como una forma de motivar a los estudiantes para obtener logros no solo de carácter académico, sino de ganancia en términos de autonomía.

Con respecto al nivel educativo de los padres, no se encuentra una relación directa con la autonomía escolar; es decir, este factor de los padres no aseguraría en los hijos un mayor o menor grado de autonomía.

5.1. Prácticas de crianza y autonomía escolar.

Se evidencia que existe una correlación lineal entre prácticas de crianza y autonomía escolar, desde este resultado se puede afirmar que no necesariamente a mejores prácticas de crianza hay una mayor autonomía escolar. Bajo la metodología de modelos de ecuaciones estructurales se observa que la influencia de las prácticas de crianza en la autonomía escolar es significativamente positiva (distinta de cero).

Los resultados totales de autonomía escolar están más correlacionados (0.255) con la escala Comunicación padres-hijos; con la escala regulación del comportamiento no existe

correlación alguna. Se recomendaría a los padres de familia de la institución generar estrategias de comunicación que les permitan apoyar los procesos cognitivos de sus hijos, involucrarse desde el objetivo de las tareas no solo desde su realización.

5.2. Prácticas de crianza y logro académico.

Con el método de árboles de decisión se evidencia que si existe relación entre prácticas de crianza y logro académico, pero que sus efectos comprometen a sólo dos de las tres escalas que componen las prácticas de crianza (CPC), las cuales contribuyen suficiente y significativamente para efectos del modelo explicativo (árbol de decisión Figura.16). De las tres escalas de prácticas de crianza, la escala expresión de afecto es la que más influye en el logro académico. Con el Modelo de Ecuaciones estructurales no se respalda significativamente los efectos directos de las Prácticas de crianza sobre el Logro académico dado que su valor es 0.011, subiendo un poco su efecto cuando es mediado por la Autonomía escolar estimándose en 0.014. (Figura 17). Se recomendaría a la institución propiciar a través de sus actividades curriculares espacios de encuentro con padres o cuidadores donde haya la posibilidad fortalecer las relaciones padre-hijo de manera más afectiva y vinculante a partir de experiencias significativas que produzcan bienestar y sentido de pertenencia con la institución.

5.3. Autonomía escolar y logro académico.

Las cuatro escalas del Cuestionario Percepción Autonomía Escolar (CPAE) y logro académico tienen una contribución suficientemente significativa para el modelo explicativo. (Figura 15).

Desde el modelo de ecuaciones estructurales se puede evidenciar que la autonomía escolar tiene un efecto sobre el logro académico 0.377. Superior al que tienen las Prácticas de crianza sobre el Logro académico. Dado este resultado se recomendaría a la institución motivar a los padres de familia a establecer en sus prácticas de crianza estrategias que aumenten el ejercicio de la autonomía escolar en sus hijos antes que cifrar sus expectativas sobre el logro académico.

5.4. Autonomía escolar y prácticas de crianza.

La correlación encontrada entre cada una de las escalas de autonomía escolar y el resultado total de prácticas de crianza fue mínima. Bajo la metodología del Modelo de Ecuaciones Estructurales, los valores de ajuste del modelo presentado son todos aceptables y de excelentes condiciones de confiabilidad (fig. 17).

Las escalas más correlacionadas son la escala motivación de CPAE y la escala comunicación padres-hijos del CPC (coeficiente de 0.239) y en un segundo lugar estaría la escala cognitiva de CPAE y la escala de comunicación padres-hijos de CPC (coeficiente de 0.203), estas dos correlaciones son las más altas analizando las escalas de autonomía escolar y prácticas de crianza por separado. Con lo que se podría afirmar que la comunicación (contacto físico, emocional, y motivacional) ejerce una influencia positiva en la motivación intrínseca del estudiante.

5.5. Autonomía escolar: análisis entre escalas

Algunos estudiantes con altos puntajes en la escala cognitiva presentan menores puntajes en la escala social, esto es confirmado desde la metodología de modelos de ecuaciones estructurales por la covarianza negativa expuesta (flecha curva de Esc. Cogn. A Esc. Soc.). Se

podría afirmar, entonces, que algunos estudiantes que invierten mayor tiempo en el procesamiento de información, en la toma de decisiones frente a problemas del entorno y gestionan sus estrategias de aprendizaje de forma personal presentan unos menores índices de interacción social. Se recomienda a la institución involucrar a los estudiantes en actividades de carácter interinstitucional que comprometiéndolo el aspecto académico (representatividad en foros, talleres, campamentos, concursos, etc.) promueva el intercambio estudiantil.

La escala motivacional tiene una mayor carga sobre la autonomía, de igual modo que la escala expresión de afecto sobre las prácticas de crianza. Bajo la metodología del modelo de ecuaciones, se confirma que la escala Motivacional es la que más contribuye a la autonomía escolar; de ahí se sigue que a mayor motivación aumentará la autonomía en el estudiante. Se recomienda a los padres y maestros el aumento de la motivación intrínseca a partir de comunicación profunda y relaciones seguras y vinculantes con sus hijos y estudiantes, evitar el enfoque controlador y restrictivo en los intercambios, (palabras, gestos, posturas), evitar a amenazas o premios frente a los logros de metas alcanzadas, esto iría más que en aumento en detrimento de la autonomía escolar.

En relación al posible impacto de estos resultados, un primer ámbito al que favorece este estudio sería la escuela de padres en la cual se puede abordar aspectos tales como el papel de los padres en el desarrollo de la autonomía, fortalecimiento de habilidades académicas, apoyo en la consecución de tareas y trabajos, la forma de orientar las prácticas educativas parentales de los niños(as) y adolescentes en torno al acompañamiento que ejercen en casa.

De otro lado, un segundo ámbito sería la formación de docentes respecto al involucramiento de los padres en la formación de sus hijos y un tercer ámbito podría darse

relacionado con los espacios que la institución brinde para que generar intercambio entre padres e hijos en torno a actividades académicas o de socialización.

REFERENCIAS

- Aguirre, A. (2010). Prácticas de crianza y su relación con rasgos resilientes (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia
- Aguirre, E. (2000). Socialización y prácticas de crianza. En E. Aguirre, & E. Durán (Edits.), *Socialización: practicas de crianza y cuidado de la salud : un estudio con familias y niños que inician su escolarizacion en Santafe de Bogota*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Aguirre, E. (2002). Prácticas de crianza y pobreza. En *Diálogos 2. Discusiones en la psicología contemporánea* (págs. 11-23). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- 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., & Durán, E. (2000). *Socialización, prácticas de crianza y cuidado de la salud. Un estudio con familias y niños que inician su escolarización en Santafé de Bogotá*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Centro de Estudios Sociales.
- Aguirre, E., Montoya, L., & Reyes, L. (2006). Crianza y castigo físico. En *Diálogos 4. Discusiones en la Psicología Contemporánea*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Álvarez, L., Bernardo, A., González-Pienda, J. A., González-Pumariega, S., González, P., et. al., (2002). Inducción parental a la autorregulación, autoconcepto. *Psicothema*, 14(4), 853-860.
- Álvarez, S. (2005). La autonomía personal y la autonomía relacional. *Análisis Filosófico*, 35(1), 13-26.
- Arancibia, V., & Segovia, C. (2012). Autoconcepto y talento: Una relación que favorece. *Psykhe*, 21(1), 37-53.
- Arnett, J. J. (1999). Adolescent storm and stress, reconsidered. *American Psychologist*, 54(317), 326-333.
- Arranz, E. (2002). *Conflicto: antropología, psicología y educación*. (simposio).
- Bahamón, M. (2009). La autonomía en Los procesos de enseñanza y aprendizaje: un estudio etnográfico crítico sobre la experiencia subjetiva de estudiantes, maestros y directivos, en un contexto de educación superior de Bogotá, Colombia. *Entramado*, 5(2), 28-42.

- Bartolomé, R., Montañés, M., Montañés, J., & Parra, M. (2008). Influencia del contexto familiar en las conductas adolescentes. *Ensayos, 17*, 391-407.
- Betancourt, D., & Andrade, P. (2011). Control parental y problemas emocionales y de conducta en adolescentes. *Revista colombiana de psicología, 20*(1), 27-41.
- Bully, P., Elosua, P., & López-Jáuregui, A. (2012). Insatisfacción corporal en la adolescencia: evolución en una década. *Anales de psicología, 28*(1), 196-202.
- Calderón, J. (2009). El castigo corporal como método de disciplina contra niños, niñas y adolescentes frente a la corte interamericana de derechos humanos: un desafío internacional. *Isonomía. Revista de Teoría y Filosofía del Derecho, 31*, 73-95.
- Carrascosa, L., Cava, M., & Buelga, S. (2015). Actitudes hacia la autoridad y violencia entre adolescentes: diferencias en función del sexo. *Suma psicológica, 22*, 102-109.
- Carvalho, M., Caso, J., & Contreras, L. (2007). Estimación del efecto de variables contextuales en el logro académico de estudiantes de Baja California. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 9*(2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/170>
- Castañeda, E., Sandoval, D., & Segovia, I. (Mayo de 2010). El reto es consolidar el sistema de calidad educativa. *Revista Electrónica Altablero, 56*. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-242097.html>
- Cazzato, S., Díaz, J., & Márquez, J. (2001). La disciplina escolar: aportes de las teorías psicológicas. *Revista de Artes y Humanidades UNICA, 8*(18), 126-148.
- Costa, S., Hausenblas, H., Oliva, P., Cuzzocrea, F., & Larcán, R. (2015). Perceived parental psychological control and exercise dependence symptoms in competitive athletes. *International Journal of Ment Health and Addiction, 59-72*. doi:10.1007/s11469-014-9512-3
- Craig, G. (1996). *Desarrollo psicológico*. México: Prentice Hall.
- Daniels, L., Pekrum, R., Stupnisky, R., Haynes, T., Perry, R., & Newall, N. (2009). A Longitudinal Analysis of Achievement Goals: From Affective Antecedents to Emotional Effects and Achievement Outcomes. *Journal of Educational Psychology, 101*(4), 948–963. doi:10.1037/a0016096948
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin, 113*(3), 487-496.
- Dávila, O. (2005). Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes. *Última Década, 12*(21), 83-104.

- Departamento de Educación de los Estados Unidos. Oficina de Asuntos Intergubernamentales e Interagencia. (2002). *¿Cómo ayudar a su hijo durante los primeros años de la adolescencia?* Washington D.C. Recuperado de <https://www2.ed.gov/espanol/parents/academic/adolescencia/adolescencia.pdf>
- Domínguez, M., Betancourt, D., & Cañas, J. (2014). Control parental e intento de suicidio en adolescentes mexicanos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 5(2), 240-252.
- Dornsbusch, S., Ritter, P., Leiderman, P., Roberts, D., & Fraleigh, M. (1987). The relation of parenting styles to adolescent performance. *Child Development*, 58(5), 1244-1257.
- Duarte, R., Suarez, M., Moreno, E., & Ortiz, P. (1996). Análisis multivariado por componentes principales, de cafés tostados y molidos adulterados con cereales. *Cenicafé*, 47(2).
- Duchesne, S., & Ratelle, C. (2010). Parental Behaviors and Adolescents' Achievement Goals at the Beginning of Middle School: Emotional Problems as Potential Mediators. *Journal of Educational Psychology*, 10(2), 497–507.
- Eccles, J. (2005). Schools, academic motivation and stage-environment fit. En R. M. Lerner, & L. Steinberg (Edits.), *Handbook of adolescent psychology* (págs. 125–154).
- El NoKali, N., Bachman, H., & Votruba-Drzal, E. (2010). Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child Development*, 81(3), 988-1005.
- Enríquez, C. (2008). Factores de riesgo asociados a bajo rendimiento académico en escolares de dos instituciones educativas públicas de Bogotá (Tesis de pregrado). Universidad CES. Medellín, Colombia
- Epstein, L., & Salinas, K. C. (2004). Partnering with families and communities. *Educational Leadership*, 61(8), 12-18.
- Espinoza, E. (2006). Impacto del maltrato en el rendimiento académico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(9), 221-238.
- Esteinou, R. (2015). Autonomía adolescente y apoyo y control parental en familias indígenas mexicanas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 749-766.
- Fachinnelli, C., Gutiérrez, O., Hernández, M., & Páez, M. (2007). Un análisis de las relaciones entre distintas dimensiones del autoconcepto y el rendimiento académico en una muestra de adolescentes argentinos. *Revista Mexicana de Psicología*, 24(1), 77-84.
- Fan, X. (2000). Parental involvement and students' academic achievement: A growth modeling analysis. *Journal of Experimental Education*, 70, 27–61.

- Fan, X., & Chen, M. (2014). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
- Feliciano, L., Jiménez, A., & Santana, L. (2009). Autoconcepto académico y toma de decisiones en el alumnado de bachillerato. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(1), 61-75.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Froiland, J. M. (2011). Parental autonomy support and student learning goals: A preliminary examination of an intrinsic motivation intervention. *Child Youth Care Forum. Journal of Research and Practice in Children's Services*, 40, 135-149.
- Furtak, E., & Kunter, M. (2012). Effects of autonomy supportive teaching on student learning and motivation. *Journal of Experimental Education*, 80(3), 284-316. doi: 10.1080/00220973.2011.573019
- Galicia, I., Reyes, A., & Rivera, A. (2013). Relación entre el autoconcepto y la percepción de la crianza en madres adolescentes y adultas . *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 45-73.
- Gallo, P., García, E., & Lozano, L. (2000). Relación entre motivación y aprendizaje. *Psicothema*, 12(2), 344-347.
- Gálviz, L., & Silva, A. (2010). Silencio y grito de la adolescencia. *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 20, 187-206.
- García, M. C., & Mielles, M. D. (2010). Apuntes sobre socialización infantil y construcción de identidad en ambientes multiculturales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 809-819. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692715X2010000200003&lng=en&tlng=es
- García, M., & Peralbo, M. (2001). La adquisición de autonomía conductual durante la adolescencia: expectativas de padres e hijos. *Infancia y Aprendizaje*, 24(2), 165-180.
- Giovannini, A. (1994). *Hacia la autonomía en el aprendizaje Formulaciones conceptuales y ejemplos concretos de actividades. Estrategias y técnicas hacia la autonomía en el aula.* Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/asele/default.htm
- Gómez, J., & Posada, A. (2002). *La crianza en los nuevos tiempos.* Recuperado de <https://scp.com.co/descargascrianza/La%20crianza%20en%20los%20nuevos%20tiempos.pdf>

- González, J., Gonzales-Pumariega, S., Núñez, J., & García, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9(2), 271-289.
- González, J., Núñez, J., Álvarez, L., & González, S. (2002). Inducción parental a la autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 14(4), 853-860.
- Grenn, C., Walker, J., & Hoover-Dempsey, K. (2007). Motivations for Involvement in Children's Education: An Empirical Test of a Theoretical Model of Parental Involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 532-544.
- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 64, 237-252.
- Guillén, F., & Ramírez, M. (2011). Relación entre el autoconcepto y la condición física en alumnos del tercer ciclo de primaria. *Revista De Psicología Del Deporte*, 20(1), 45-59.
- Heller, A. (1985). *Historia y vida cotidiana. Aportación a la sociología socialista*. Barcelona: Editorial Grijalbo.
- Hernanz, M. (2015). Adolescente y nuevas adicciones. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 35(129), 309-322.
- Herrero, J., Estévez, E., & Musitu, G. (2006). The relationships of adolescent school-related deviant behaviour and victimization with psychological distress: Testing a general model of the mediational role of parents and teachers across groups of gender and age. *Journal of Adolescence*, 29, 671-690.
- Hewitt, E., & Ross, K. A. (2012). *Abstract Harmonic Analysis. Structure and Analysis for Compact Groups Analysis on Locally Compact Abelian Groups* (Vol. I). doi:10.1007/978-1-4419-8638-2
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740-763. <http://dx.doi.org/10.1037/a0015362>.
- Izzedin, R., & Pachajoa, A. (2009). Pautas, prácticas y creencias acerca de la crianza... ayer y hoy. *LIBERABIT*, 15(2), 109-115. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v15n2/a05v15n2.pdf>
- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It's not autonomy support or structure, but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102, 588-600.

- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban Education, 42*(1), 82-110. <http://dx.doi.org/10.1177/0042085906293818>.
- Karabanova, O., & Poskrebysheva, N. (2013). Adolescent Autonomy in Parent-child Relations. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 86*, 621-628.
- Kenett, R. S., & Salini, S. (Edits.). (2013). *Modern Analysis of Customer Surveys: with applications using R*. United Kingdom: Wiley.
- Krauskopof, D. (2012). El desarrollo psicológico en la adolescencia: las transformaciones en una época de cambios. *Adolescencia y Salud, 1*(2), 23-31.
- La vida cotidiana como espacio de construcción social. (2014). *Históricos: Revista de Historia y Ciencias Sociales, 25*(2014), 100-103. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/200/20030149005.pdf>
- Larraín, M., & Arrieta, M. (2010). Adolescencia: identidad, moda y narcisismo. *Revista de Comunicación, 9*, 174-189.
- Lebart, L., Morineau, A., & Piron, M. (1995). *Statistique exploratoire multidimensionnelle*. Paris: Dunod.
- Lila, M., & Gracia, E. (2005). Determinantes de la aceptación-rechazo parental. *Psicothema, 17*(1), 107-111.
- Limones, I. (2009). *Adolescentes y percepción del sí mismo: la construcción de una imagen realista de la adolescencia desde la familia y la escuela*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3802191.pdf>
- López, G., Marín, M., & Serna, M. &. (2014). Nuevas crianzas para nuevas infancias: propuestas para sujetos políticos, desde resignificaciones pedagógicas. *Revista Infancias Imágenes, 13*(1), 23-31.
- López, O., & Valencia, N. (2012). Diferencias individuales en el desarrollo de la autoeficacia y el logro académico: el efecto de un andamiaje computacional. *Acta colombiana de psicología, 15*(2), 29-41.
- López, O., Hederich, C., & Camargo, A. (2011). Estilo cognitivo y logro académico. *Educación y Educadores, 14*(1), 68-72.
- Lozano Vicente, A. (2014). Teoría de teorías sobre la adolescencia. *Última década, 24*(40), 11-36. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362014000100002&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0718-22362014000100002.

- Luna, A. (2012). Funcionamiento familiar, conflictos con los padres y Satisfacción con la vida de familia en adolescentes bachilleres. *Acta colombiana de psicología*, 15(1), 77-85.
- Maccoby, E. (1992). The Role of Parents in the Socialization of Children: An Historical Overview. *Developmental Psychology*, 28(6), 1006-1017.
- Madruga, J. (1986). Aprendizaje por descubrimiento frente a aprendizaje por recepción: la teoría del aprendizaje verbal significativo. Simposio de Psicología del Aprendizaje y Desarrollo Curricular. En C. Coll, J. Palacios, A. y Marchesi, A. (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación* (Vol. I). Madrid: Alianza.
- Malonda, E., Mestre-Escrivá, V., Mesurado, B., & Samper-García, P. (2015). Victimización en la escuela: relación de la crianza y variables funcionales-disfuncionales del desarrollo. *Anales de psicología*, 31(3), 849-858.
- Maquilón, J. &. (2011). Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 81-100.
- Marín, R., Reyes, C., & Salum, A. (2011). Autoconcepto y rendimiento académico en estudiantes de escuelas secundarias públicas y privadas de ciudad Victoria, Tamaulipas. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 21(1), 207-229.
- Martínez, B., Musitu, G., & Murgui, S. (2006). Conflicto marital, apoyo parental y ajuste escolar en adolescentes. *Anuario de psicología*, 37(3), 247-258. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61840/82614>
- Mestre, V., Mesurado, B., Samper, P., Richaud de Minzi, M. C., & Tur-Porcar, A. M. (2012). Emociones, estilos de afrontamiento y agresividad en la adolescencia. *Universitas Psychologica*, 11(4), 1263-1275.
- Moreano, G. (2005). Relaciones entre autoconcepto académico, atribuciones de éxito y fracaso, y rendimiento académico en escolares preadolescentes. *Revista de psicología*, 23(1), 5-38.
- Navarro, R. (2003). Factores asociados al rendimiento escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-22. Recuperado de <http://rieoei.org/investigacion/512Edel.PDF>
- Oliva, A. (2006). Relaciones familiares y desarrollo adolescente. *Anuario de Psicología*, 37(3). Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61838/82584>
- Oliva, A., & Parra, A. (2001). Autonomía emocional durante la adolescencia. *Infancia y Aprendizaje*, 24(2), 181-196.

- Oliva, A., & Parra, A. (2004). En E. Arranz (Ed.), *Familia y desarrollo psicológico* (págs. 96-123). Madrid: Pearson Educación.
- Pardo, C. E. (2009). *Geometría euclidiana en estadística: métodos en ejes*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia .
- Peterson, G., & Bush, K. R. (2013). *Handbook of Marriage and the Family*. Springer US. doi:10.1007/978-1-4614-3987-5
- Pierucci, A., & Prats, R. (2002). Percepción de los estilos parentales y bienestar psicológico. *Revista Psicología y Salud, 13*(2), 215-225.
- Portela, A. (2010). Asociación de la calidad de vida con el rendimiento académico de los estudiantes de séptimo, octavo y noveno de un colegio público de Bogotá. *Típica, 6*(2), 270-280. Recuperado de http://www.tipica.org/media/system/articulos/vol6N2/Vol6N2_Portela_CV_rendimiento_academico
- R package. rpartOrdinal (Versión 2.0.3) [Software de PC]
- Ramírez, M. (2005). Padres y desarrollo de los hijos: prácticas de crianza. *Estudios Pedagógicos, 31*(2), 167-177.
- Ruiz, F. (2005). Relación entre la motivación de logro académico, la autoeficacia y la disposición para la realización de una tesis. *Persona, 8*, 145-170.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L., (2000). Self-determination Theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68-78. doi:0.1037110003-066X.55.1.68
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. . New York: Routledge.
- Sheikholeslami, R., y Arab.Moghaddam, N. (2010). Relations of autonomy and adjustment in Iranian college students: a cross-culture study of self-determination theory. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 5*, 1831-1835.
- Silva, A. (2008). Ser adolescente hoy. *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología, 18*(52), 312- 332.
- Smetana, J., & Asquith, P. (1994). Adolescents´and parents´Conceptions of Parental Authority and Personal Autonomy. *Child Development,, 65*, 1147 – 1162.
- Smetana, J., Crean, H., & Campione-Barr, N. (2005). Adolescents´ and Parents´ Changing Conceptions of Parental Authority. *New directions for child and adolescent development,*

- 108(2005), 31-46. Recuperado de http://bengal.missouri.edu/~campionebarrn/publications/new_directions2005.pdf
- Smetana, J., Tasopoulos-Chan, M., Gettman, D., Villalobos, M., Campione-Barr, N., & Metzger. (2009). Adolescents' and Parents' Evaluations of Helping Versus Fulfilling Personal Desires in Family Situations. *Child Development*, 80(1), 280 – 294.
- Solis, P., Díaz, M., Del Carpio, P., Esquivel, E., Acosta, I., & Torres, A. (2007). La Contribución del Bienestar Subjetivo, Las expectativas y la Crianza Maternas en los Logros Escolares de sus Niños y en la Valoración de la Participación de los Padres. *Acta Colombiana de Psicología*, 10(2), 71-82.
- Soto, C., & Arndt, S. (2004). Análisis factorial confirmatorio de la Escala de Estilos de Crianza de Steinberg: validez preliminar de constructo. *Revista de psicología de la PUCP*, 22(2).
- Spera, C. (2005). A Review of the Relationship Among Parenting Practices, Parenting Styles, and School Achievement. *Adolescent Educational Psychology Review*, 17(2), 125-146. Recuperado de <http://www.sfu.ca/~jcnesebit/EDUC220/ThinkPaper/Spera2005.pdf>
- Steinberg, L., Elmen, J., & Mounts, N. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development*, 60, 1424-1436.
- Strage A., & Brandt, T. S. (1999). Authoritative parenting and college students' academic adjustment and success. *Journal of Educational Psychology*, 91, 146-156.
- Strambler, M. J., Linke, L. H., & Ward, N. L. (2013). Academic identification as a mediator of the relationship between parental socialization and academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 38, 99-106.
- Umaña-Taylor, A., & Guimond, A. (2010). A Longitudinal Examination of Parenting Behaviors and Perceived Discrimination Predicting Latino Adolescents' Ethnic Identity. *Developmental Psychology*, 46(3), 636-650. doi: 10.1037/a0019376
- Valdés, A. A., Martín M. J. y Sánchez, P. A. (2009). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. *Revista electrónica de investigación educativa*, 11(1), 1-17. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412009000100012&lng=es&tlng=es.
- Valle, A., Rodríguez, S., Núñez, J., Cabanach, R., González-Pienda, J., & Rosario, P. (2010). Motivación y aprendizaje autorregulado. *Revista Interamericana de Psicología*, 44(1), 86-97.
- Vanegas, O., Ortega, E., & Romero, B. (2013). Formulación de una estrategia para el mejoramiento del rendimiento escolar en estudiantes de grado séptimo. *Tipica, Boletín*

Electrónico de Salud Escolar., 9(2). Recuperado de
http://www.tipica.org/index.php?option=com_content&view=article&id=197&Itemid=11

- Vargas, E., & Barrera, F. (2002). Adolescencia, relaciones románticas y actividad sexual: una revisión. *Revista Colombiana de Psicología*, 11(2002), 115-134.
- Vermeersch, H., T'Sjoen, G. K., & Vincke, J. (2008). Gender, Parental Control, and Adolescent Risk-Taking. *Deviant Behavior*, 29(8), 690-725.
- Villaroel, V. (2001). Relación entre Autoconcepto y Rendimiento Académico. *Psyche*, 10(1), 3-10.
- Vite, A., & Pérez, M. (2014). El papel de los esquemas cognitivos y estilos de parentales en la relación entre prácticas de crianza y problemas de comportamiento infantil. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(3), 389-402.

Anexo 1

Cuestionario de Percepción de Autonomía Escolar .Versión Niños, Niñas y Adolescentes

Silvia C. Ruiz Rojas¹

Presentación

El *Cuestionario de Percepción de la Autonomía Escolar* evalúa las prácticas cotidianas de los estudiantes en el ámbito escolar y la prolongación que puedan tener en el ámbito familiar.

Dirigida a niños y adolescentes escolarizados entre 10 y 17 años.

Consta de 28 ítems, con cuatro opciones de respuesta tipo Likert, que van de “Nunca” a “Siempre”.

El Cuestionario de Percepción de la Autonomía Escolar está conformado por cuatro escalas: Cognitiva, Afectivo-emocional, Social y Motivacional

Nota: La reproducción total o parcial del Cuestionario de Percepción de la Autonomía Escolar, versión Niños, Niñas y Adolescentes (CPAE) se debe hacer con la autorización del autor y solo para efectos de investigación. Para mayor información sobre el instrumento escribir a silvisru@yahoo.es. Bogotá, D. C. 2014

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

NOMBRE, APELLIDOS, EDAD, SEXO, ACTIVIDAD EXTRAESCOLAR, COLEGIO
NIVEL EDUCATIVO, GRADO, VIAJES FUERA DEL PAÍS.

INSTRUCCIONES

A continuación encontrará una serie de afirmaciones que se refieren a la forma usted asume su proceso de aprendizaje.

Fíjese atentamente en cada una de ellas y piense en la alternativa que mejor describa su comportamiento. No hay respuestas correctas, lo más importante es su sinceridad.

Las alternativas de respuesta son: NUNCA, A VECES, CASI SIEMPRE, SIEMPRE.

La alternativa que elija la debe marcar con una (X)

PREGUNTAS

1. Cuando tengo problemas en el colegio los resuelvo a través del diálogo.
2. Comprendo textos, revistas y artículos que leo por mí mismo.
3. Me doy cuenta que falto al respeto cuando me descontroló.
4. Cuando tengo dinero lo gasto sin pensar.
5. En el grupo de mis compañeros soy el líder.

¹ Estudiante de la Maestría en Psicología, grupo de investigación en Socialización y Crianza, Universidad Nacional de Colombia.

6. Cuando me equivoco soy capaz de pedir disculpas.
7. Reflexiono antes de actuar.
8. Me siento tranquilo cuando asumo las consecuencias de mis actos.
9. Me siento motivado a superar continuamente mis metas.
10. Utilizo un vocabulario inadecuado cuando me siento atacado por otro.
11. Soy creativo al enfrentar situaciones académicas.
12. Me siento bien acatando las normas que nos benefician a todos.
13. Tomo decisiones aunque corra el riesgo de equivocarme.
14. Abandono las actividades académicas cuando éstas me suponen mucho esfuerzo.
15. En casa organizo mi tiempo para hacer mis tareas.
16. Cumplo con mis deberes académicos porque yo lo quiero.
17. Cuando no entiendo algo, busco alternativas para comprenderlo.
18. Solo mis padres deciden cuando debo descansar
19. Antes de empezar mis tareas decido organizar los materiales que necesito.
20. Defiendo la relación con mis amigos cuando mis padres los rechazan injustamente.
21. Utilizo eficientemente los recursos (materiales y tiempo) para el desarrollo de actividades escolares.
22. Soy intolerante con las personas que tienen ideas diferentes a las mías.
23. Me siento motivado para la realización de trabajos escolares.
24. Propongo alternativas en la realización de actividades.
25. Cuando me encuentro alterado prefiero no hablar con los que me rodean.
26. Hago las tareas solo si tengo la ayuda de alguna persona.

Anexo 2

Cuestionario de Prácticas de Crianza Versión Padres

Eduardo Aguirre Dávila (2011)

El Cuestionario de Prácticas de Crianza (CPC-P), versión para padres, consta de 41 ítems organizados en una escala tipo Likert, con cuatro opciones de respuesta que van de “Nunca” a “Siempre”.

Evalúa las prácticas de crianza en torno a las dimensiones de control y apoyo afectivo, las cuales se presentan en tres escalas:

1. Comunicación Padres-Hijos: Se refiere al contacto verbal y no-verbal entre padres (cuidadores) e hijos, a través del cual hay intercambio de información, manifestación de pensamientos y de experiencias. En su forma positiva se relaciona con las conductas que favorecen confianza, seguridad y empatía, y en la expresión negativa está relacionada con la intromisión o la falta de diálogo. Conformado por 11 ítems y con un alfa de Cronbach de 0.72.

2. Expresión de afecto: Se refiere al modo como los padres (cuidadores) demuestran afecto, emociones y sentimientos en su relación con hijos. En su forma positiva se relaciona con las manifestaciones explícitas que favorecen el vínculo paterno-filial y el bienestar de los niños y los adolescentes, y en su forma negativa con la indiferencia o la expresión de emociones que reducen el bienestar de los niños y adolescentes. Conformado por 14 ítems y un alfa de Cronbach de 0.78.

3. Regulación del comportamiento: Se refiere al control ejercido por los padres (cuidadores) con el fin de orientar el comportamiento de sus hijos y se manifiesta en la demanda de disciplina y orden. En su forma positiva se expresa como disciplina inductiva (obediencia voluntaria) en la cual se explican las demandas y sus consecuencias, y en la expresión negativa se relaciona con el abuso y el autoritarismo. Conformado por 16 ítems y un alfa de Cronbach de 0.66.

El alfa de Cronbach del cuestionario, coeficiente de consistencia interna, es de 0.83

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

- 1 Apoyo a mi hija (o) para que haga amistades
- 2 Cuando me encuentro lejos de la casa mantengo continuo contacto con mi hija (o)
- 3 Respeto la opinión de mi hija (o)
- 4 Sanciono a mi hija (o) cuando pelea con sus amigos
- 5 Para sancionar a mi hija (o) utilizo el castigo físico
- 6 Cuando me enfado con mi hija (o) dejo que se entere de mi enojo
- 7 Cuando mi hija (o) comete una falta, lo primero que hago es conversar acerca de lo que está mal en su comportamiento
- 8 Le digo a mi hija (o) cuanto la quiero
- 9 Exijo a mi hija (o) que se responsabilice del cuidado de sus cosas
- 10 Explico a mi hija (o) la importancia que tiene la colaboración en el hogar
- 11 Con el fin de darle ejemplo a mi hija (o) regalo objetos a personas necesitadas
- 12 Reflexiono con mi hija (o) acerca de la forma como su comportamiento afecta a los demás
- 13 Ayudo a mi hija (o) con las tareas del colegio

- 14 Permiso que mi hija (o) se enfade conmigo
- 15 Motivo a mi hija (o) para que se defienda utilizando la fuerza cuando ésta sea necesaria
- 16 Exijo a mi hija (o) que me colabore en los oficios de la casa
- 17 Permiso que mi hija (o) cuestione mis decisiones
- 18 Doy a mi hijo(a) reglas estrictas y bien establecidas
- 19 Apoyo a hija (o) a que siempre haga bien las cosas.
- 20 Exijo a mi hija (o) que me informe dónde está y que está haciendo
- 21 Escojo los programas de televisión que ve mi hija (o)
- 22 Motivo a mi hija (o) para que ayude a sus compañeras (os) a hacer las tareas
- 23 Alabo a mi hija (o) cuando intenta hacer las cosas y logra realizarlas
- 24 Evito entrar en conflictos con mi hija (o)
- 25 Procuero compartir con mi hija (o) largos periodos de tiempo
- 26 Motivo a mi hija (o) para que sea mejor que los demás
- 27 Animo a mi hija para que alcance las metas que se ha impuesto
- 28 Expreso afecto a mi hija (o) por medio de abrazos y besos
- 29 Hago bromas a mi hija (o) para fortalecer nuestra relación.
- 30 Permiso que mi hija (o) invite amigos a la casa
- 31 Cuando me siento enojada (o) soy más exigente con mi hija (o).
- 32 Cuando invitan a fiestas a mi hija (o) la(o) llevo y la(o) recojo
- 33 Cuando llego del trabajo hablo con mi hija (o) acerca de lo que le sucedió en el colegio
- 34 Cuando mi hija (o) comete una falta, lo primero que hago es reprenderla (o) por su mal comportamiento
- 35 Me intereso por saber qué tipo de amistades tiene mi hija (o).
- 36 Soy tolerante con mi hija (o).
- 37 Tengo momentos cariñosos con mi hija (o).
- 38 Animo a mi hija (o) para que sea independiente
- 39 Exijo a mi hija (o) que sea obediente
- 40 Permiso que mi hija (o) se entere que estoy avergonzada(o) y decepcionada(o) por comportarse mal.
- 41 La relación con mi hija (o) es conflictiva.

Pero ¿cómo se está entiendo la autonomía escolar a nivel del actual sistema educativo? Si se hace una revisión por la documentación oficial, pretendiendo un acercamiento a estos términos, se encuentra que la autonomía escolar es concebida como la capacidad que demuestra una institución educativa para administrar y llevar a cabo su proyecto educativo institucional con identidad y capacidad de gestión propia. Entonces, el PEI sería el instrumento que posibilitaría dicha autonomía (Segovia y Castañeda, 2010).

Cabe anotar que la autonomía escolar, comprendida así para el sistema educativo vigente, se queda en el orden de lo administrativo donde el peso se centra en la libertad de gestión de recursos financieros entregada a las directivas que deben dar un informe de su gestión en términos económicos y de inversión de recursos; esto, claro está, a nivel de las instituciones oficiales

Con relación al constructo autonomía escolar se realiza la acotación del concepto con base a la revisión teórica quedando expresado en estos términos:

Autonomía escolar: conjunto de acciones que evidencian en el estudiante la autogestión de su desempeño en el ámbito escolar. Este concepto está estructurado por una *dimensión pragmática* o conductual y una *dimensión afectiva*. La dimensión pragmática está relacionada con todas las acciones que la persona realiza a partir de su motivación, su autodeterminación y su libre toma de decisiones (ámbito social, ámbito cognitivo y ámbito motivacional). La dimensión afectiva se relaciona con el distanciamiento, necesario, que la persona toma de sus padres y cuidadores significativos, manteniendo una continuidad del vínculo pero dando paso a la individuación (ámbito afectivo-emocional).