

UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN

FACULTAD CIENCIAS DE LA SALUD

Escuela Profesional de Psicología



Una Institución Adventista

Estilos de socialización parental y rendimiento académico en estudiantes
del nivel secundario de una institución educativa privada de Lima Este,

2018

Por:

Madeleyne Vásquez Guevara
Paula Eusebia Quispe Olmedo

Asesor:

Ps. Juan José Cárdenas Mau

Lima, junio de 2019

DECLARACION JURADA
DE AUTORIA DEL INFORME DE TESIS

Yo, Juan José Cárdenas Mau, de la Facultad de Ciencias de la Salud, Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Peruana Unión.

DECLARO:

Que el presente informe de investigación titulado: "Estilos de socialización parental y rendimiento académico en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa privada de Lima Este", constituye la memoria que presentan las Bachilleres Madeleyne Vásquez Guevara y Paula Eusebia Quispe Olmedo para aspirar el título de Profesional de Psicología, ha sido realizado en la Universidad Peruana Unión bajo mi asesoría.

Las opciones y declaraciones en este informe son de entera responsabilidad del autor, sin comprometer a la institución.

Y estando de acuerdo, firmo la presente declaración en Lima, a los 27 del mes de junio del año 2019.



Psic. Juan José Cárdenas Mau

"Estilos de socialización parental y rendimiento académico en
estudiantes del nivel secundario de una institución educativa privada de
Lima Este"


TESIS

Presentada para optar el título profesional de Psicólogo(a)

JURADO CALIFICADOR




Mtro. Gino Gabriel Marca Dueñas
Presidente



Psic. Josias Trinidad Ticse
Vocal



Psic. Flor Victoria Leiva Colos
Secretario



Psic. Juan José Cárdenas Mau
Asesor

Ñaña, 27 de junio de 2019

Dedicatoria

Dedico esta investigación a mis padres, quienes estuvieron presentes mostrando su apoyo incondicional durante mi proceso de estudios. De manera especial a Caleb por su paciencia y motivación.

Madeleyne Vásquez Guevara

Dedico esta investigación a mis padres, quienes estuvieron presentes brindando su apoyo incondicional.

Paula Quispe Ulmeda

Agradecimiento

A Dios por darnos la oportunidad de realizar este trabajo y proveer los medios necesarios para concluirlo y así subir un peldaño más en nuestro crecimiento profesional.

A nuestro asesor Juan Cárdenas, quien compartió sus conocimientos y nos orientó en el desarrollo de nuestro trabajo mediante sus observaciones.

A nuestros amigos, Israel, Patricia y de manera especial a Niguer Mendoza Vargas, quienes mostraron su apoyo incondicional, desde el inicio de nuestro proyecto.

Índice

Dedicatoria.....	iv
Agradecimientos	v
Resumen.....	xii
Abstrac	xiii
Introducción.....	xiv
Capítulo I	1
El problema.....	1
1. Planteamiento del problema	1
2. Pregunta de investigación.....	3
2.1. Pregunta general	3
2.2. Preguntas específicas	3
3. Justificación	4
4. Objetivos de investigación	5
4.1. Objetivo general	5
4.2. Objetivos específicos	5
Capitulo II.....	6
Marco teórico.....	6
1. Presuposición filosófica.....	6
1.1. Aspectos relacionados a los estilos de crianza	6
1.2. Aspectos relacionados al rendimiento académico	8
2. Antecedentes de investigación	9
2.1. Antecedentes internacionales	9

2.2.	Antecedentes nacionales.....	11
3.	Marco conceptual	13
3.1.	Estilos de socialización parental.....	13
3.2.	Rendimiento académico	27
3.3.	Adolescencia.....	38
4.	Hipótesis de la investigación	43
4.1.	Hipótesis general.	43
4.2.	Hipótesis específicas.....	44
Capítulo III.....		45
Materiales y Métodos.....		45
1.	Diseño y tipo de investigación	45
2.	Variables de la investigación.....	45
2.1.	Definición conceptual de las variables	45
2.2.	Operacionalización de las variables	46
3.	Delimitación geográfica y temporal	47
4.	Participantes	47
4.1.	Características de la muestra	47
4.2.	Criterios de inclusión y exclusión	48
5.	Instrumentos	49
5.1.	Rendimiento académico	49
5.2.	Escala de estilos de socialización parental (ESPA 29).....	49
6.	Proceso de recolección de datos	50
7.	Procesamiento y análisis de datos	51

Capitulo IV	52
Resultados y discusión.....	52
1. Resultados.....	52
1.1 Análisis descriptivo	52
2. Asociación entre las variables	60
3. Discusión	63
Capitulo V.....	70
Conclusiones y recomendaciones	70
1. Conclusiones.....	70
2. Recomendaciones	71
Referencias.....	73
Anexos.....	87

Índice de Tablas

Tabla 1 Operacionalización de la variable rendimiento académico	46
Tabla 2 Operacionalización de la variable socialización parental.....	47
Tabla 3 Características de la muestra de estudio.....	48
Tabla 4 Distribución porcentual de los estilos de socialización de la madre y padre.....	52
Tabla 5 Porcentajes de los estilos de socialización parental percibidos según sexo del estudiante.....	53
Tabla 6 Porcentaje de los estilos de socialización parental según rango de edades de los estudiantesg	54
Tabla 7 Porcentaje de los estilos de socialización parental según la región de procedencia de los estudiantes.....	55
Tabla 8 Porcentaje de los estilos de socialización del padre percibido por sus hijas según con quien vive	56
Tabla 9 Porcentaje de los estudios de socialización de la madre percibido por sus hijas según con quien vive.....	57
Tabla 10 Porcentaje de los estilos de socialización del padre percibido por sus hijos según con quien vive	58
Tabla 11 Porcentaje de los estilos de socialización de la madre percibido por sus hijos según con quien vive.....	59
Tabla 12 Rendimiento académico de los estudiantes de secundaria	60
Tabla 13 Correlación entre las variables estilos de socialización parental y rendimiento académico según Chi-cuadrado	60
Tabla 14 Correlación entre las dimensiones y subdimensiones de la variable estilos de socialización en madres y rendimiento académico.....	61

Tabla 15 Correlación entre las dimensiones y subdimensiones de la variable estilos de socialización parental en padres y rendimiento académico	62
Tabla 16 Estimaciones de consistencia interna del cuestionario	94

Anexos

Anexo 1 Consentimiento informado.....	87
Anexo 2 Protocolo de estilos de socialización parental.....	88
Anexo 3 Propiedades psicométricas de la Escala de estilos de socialización parental de Musitu y Garacía.....	94
Anexo 4 Matriz de consistencia.....	101

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo principal determinar la asociación existente entre las variables estilos de socialización parental y el rendimiento académico, en una muestra conformada por 291 estudiantes de uno y otro sexo con edades entre 11 y 17 años de una I.E. Privada de Lima Este, 2018. El estudio corresponde a un diseño no experimental de corte transversal y de alcance descriptivo-correlacional. Los instrumentos utilizados fueron la Escala de Socialización Parental (ESPA 29) de Musitu y García (2004) y el registro de evaluación mediante los cuales se obtuvieron datos cuantitativos de las áreas que desarrollan los estudiantes. Los resultados obtenidos demuestran que existe asociación entre estilos parentales de la madre y rendimiento académico ($r=.244$; $p<.024$). Además, se encontró relación entre la dimensión aceptación/implicación de ambos progenitores y la variable rendimiento académico (padre: $r=.167$; $p<.006$; madre: $r=.284$; $p<.000$).

Palabras clave: *Socialización parental, rendimiento académico y adolescencia.*

Abstrac

The present research its main objective determine the relationship existing between the variables of parenting styles and academic performance, in a shaped sample by 291 students from both sexes with ages between 11 to 17 years in an I.E. Private of Lima East, 2018. The study corresponds to a non-experimental design of cross section and descriptive-correlational scope. The instruments used were the Parental Socialization S cale (ESPA 29) of Musitu and García (2004). and the record of grades through which quantitative data of the areas developed by the students was obtained. The results obtained show that there is an association between the mother's parental styles and academic performance ($r=.244;p<.024$). In addition, a relationship was found between the acceptance / implication dimension of both parents and the variable academic performance (padre: $r=.167;p<.066$; madre: $r=.284;p<.000$).

keywords: Parental socialization, academic performance and adolescence.

Introducción

Son diferentes factores los que contribuyen a la formación y desarrollo del individuo para su futuro desenvolvimiento en la vida. Pero es la familia el ente principal, encargado de propiciar que el sujeto logre su desarrollo como miembro de un grupo social; es el escenario en el cual el estudiante construye su identidad personal con un sentido de pertenencia, y con la capacidad para comprender y respetar la cultura de su medio social y de su país (Balbuena,2007). Teniendo en cuenta esta premisa, es evidente la influencia que ejerce el círculo familiar en el desarrollo del hijo, propiciando de manera positiva o negativa en el desempeño de las diversas áreas en las que se desenvuelve, como es el caso del área académica, siendo que, para desarrollarse de manera óptima en su proceso de aprendizaje, todo adolescente requiere del apoyo de sus padres (Gonzales-Pianda, 2003).

Por lo tanto, la presente investigación tuvo como objetivo, determinar la asociación entre los estilos de socialización parental y rendimiento académico en adolescentes de una institución educativa de Lima-este. La investigación está dividida en cinco apartados que a continuación se detalla:

En el capítulo I se presenta el planteamiento de la investigación, preguntas de investigación, justificación y los objetivos del estudio.

En el capítulo II se describe la presunción filosófica de la investigación, los antecedentes nacionales e internacionales respecto a las variables de estudio, el marco teórico y las hipótesis de la investigación.

En el capítulo III se detallan los materiales y métodos empleados en el estudio, incluyendo la delimitación geográfica y las características de los participantes.

En el IV capítulo se muestran los resultados obtenidos en esta investigación, la discusión e interpretación de los resultados.

Finalmente, en el V capítulo se presentan las conclusiones, recomendaciones, la bibliografía y el anexo de esta investigación.

Capítulo I

El problema

1. Planteamiento del problema

La educación formal, considera que los procesos académicos regulares en las instituciones educativas de primaria y secundaria, constituye una de las más comunes y aceptadas formas de enseñar conocimientos y habilidades en forma progresiva a niños, jóvenes y adultos, con el fin de prepararlos en las ciencias y humanidades y lograr el desarrollo de estas. Este solo aspecto con todas sus implicancias llega a ser la base para el desarrollo de la sociedad y en consecuencia llega a ser un derecho humano fundamental (Latorre, 2012). Desde esta premisa, surge la necesidad de mostrar evidencias que puedan permitirles a los sistemas educativos garantizar el aprendizaje de los estudiantes, y del mismo modo, la eficiencia de los procesos de enseñanza. En efecto, estas evidencias deben reflejar el aprendizaje adquirido, que dentro de los sistemas educativos es conocido como rendimiento académico, y llega a ser medido, por lo general a través de calificaciones cuantitativas o cualitativas (Torres, 2018).

Estas evidencias forman parte de un conjunto de datos que facilita el entendimiento respecto a la realidad sobre el aprendizaje de los estudiantes de una nación o una localidad, el cual resulta

ser un tema de suma importancia que permite discernir un panorama más abarcante sobre lo complejo y lo ineficiente del sistema educativo vigente (Herrera, 2014).

Con esta consideración observamos que en forma particular, el Perú se encuentra entre los diez países con los resultados educativos más bajos en el mundo según el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA 2015), frente a la evaluación del desarrollo en las competencias valoradas por niveles del 1 al 7, donde el nivel 2 es considerado como línea base o punto de partida del dominio del área, el Perú posee como resultado de ubicación en el nivel 1 en ciencias, matemática y lectura (Ministerio de Educación, 2017). A nivel nacional, el sistema de evaluación ECE (Evaluación Censal de Estudiantes), reporta los resultados del segundo año de secundaria en las tres materias evaluadas, que muestran que del 100% de los estudiantes evaluados solo el 15% obtuvo un puntaje satisfactorio en Historia, Geografía y Economía, el 11,5% aprobó en Matemáticas y el 14,3% en lectura, el resto de los estudiantes se ubica en los siguientes niveles: en proceso, en inicio y previo al inicio, esto en cuanto se refiere al rendimiento académico (Ministerio de Educación, 2016b).

El análisis de la dinámica del aprendizaje de los estudiantes de educación regular nos permite inferir sobre la importancia del rol familiar en el logro de un rendimiento académico destacado. La adolescencia como tal trae consigo un conjunto de cambios emocionales y de carácter social que en cierto modo ubica al estudiante en un marco de vulnerabilidad e inestabilidad emocional, que requiere el establecimiento de un contexto familiar que sirva de soporte y motivación de los procesos académicos específicamente y la toma de decisiones en general (Herrera, 2014). Dentro de un contexto escolar el rendimiento académico se define como el resultado del nivel de conocimiento alcanzado por medio de la actividad didáctica del profesor y manifestado por el alumno a través de la evaluación (Davila, 2018; Lamas, 2015).

Respecto a los determinantes del rendimiento académico intervienen diversos factores tanto internos (inteligencia, motivación, etc), como externos (contexto escolar, docentes, etc.), sin embargo, el condicionante de mayor influencia es la familia (Gonzales-Pianda, 2003). Las formas de crianza determinan en este sentido, el tipo de soporte socioemocional en el estudiante, siendo que una relación positiva entre padres e hijos se encuentra vinculada al desempeño académico y en efecto llega a ser una influencia directa en el logro académico (Spera, 2005). Entendemos por estilos de crianza a las distintas estrategias de control y disciplina que ejercen los padres hacia los hijos, así como la inferencia en las causales de sus comportamientos (Vallejo y Mazadiego, 2006).

De este modo comprender, la relación que existe entre el rendimiento académico y los estilos de crianza resultan de importancia fundamental si se desea mejorar los sistemas educativos.

Por lo expuesto, la presente investigación busca conocer la relación existente entre los estilos de socialización parental y el rendimiento académico de los estudiantes de una institución educativa privada de Lima Este.

2. Pregunta de investigación

2.1. Pregunta general

¿Existe relación entre estilos de socialización parental y rendimiento académico de los alumnos del nivel secundario de una institución educativa privada de Lima-Este?

2.2. Preguntas específicas

¿Existe relación entre la dimensión aceptación/implicación y sus subdimensiones y rendimiento académico en los alumnos del nivel secundario de una institución educativa privada de Lima-Este?

¿Existe relación entre la dimensión coerción/imposición y sus subdimensiones y rendimiento académico en los alumnos del nivel secundario de una institución educativa privada de Lima-Este?

3. Justificación

Es notoria la influencia que poseen los progenitores en la vida de sus hijos, los aspectos en los que se evidencia tal influencia son diversos, en nuestro estudio enfocamos nuestra atención especialmente al ámbito académico, siendo esta una variable de interés común para los hogares e instituciones educativas.

A nivel teórico, el presente estudio es importante puesto que brinda aportes con base científica respecto a la influencia que poseen las prácticas parentales en el desenvolvimiento académico de los adolescentes, los aportes presentados permiten reforzar los aspectos teóricos en torno al tema de estudio, y contribuirá en las posteriores investigaciones.

Este estudio tendrá alcance social y práctico dado que para lograr los objetivos y responder las hipótesis se encuestó una muestra representativa de 291 alumnos, y los resultados que se obtuvieron aportarán a la sociedad, permitiendo inicialmente a los padres identificar el ambiente que están proporcionando a sus hijos y de qué manera repercute en ellos, brindando así la debida importancia al tipo de relación que se practica en la vida intrafamiliar.

A nivel educativo, la institución obtendrá un panorama sobre el ambiente en el cual se están formando los adolescentes de su institución, y la influencia que ejerce en el alumnado, especialmente en su rendimiento académico.

4. Objetivos de investigación

4.1. Objetivo general

Determinar la relación entre los estilos de socialización parental y el rendimiento académico de los alumnos del nivel secundario de una institución educativa privada de Lima-Este.

4.2. Objetivos específicos

Determinar la relación entre la dimensión aceptación/implicación y sus subdimensiones y rendimiento académico en los alumnos del nivel secundario de una institución educativa privada de Lima-Este.

Determinar la relación entre la dimensión coerción/imposición y sus subdimensiones y rendimiento académico en los alumnos del nivel secundario de una institución educativa privada de Lima-Este.

Capítulo II

Marco teórico

1. Presuposición filosófica

1.1. Aspectos relacionados a los estilos de crianza

Si bien es cierto que no existe una clasificación explícita acerca de algún tipo de estilos de crianza en la Biblia, esta sí ubica la crianza de los hijos en un lugar de fundamental importancia, expresado tanto en la declaración directa de principios que guían hacia una paternidad eficaz, como a través de la narración de la vida de padres y sus experiencias familiares.

El consejo bíblico orienta a las familias a adoptar comportamientos específicos que garantizan el éxito en la formación en el hogar, los cuales pueden ser considerados como formas cristianas aplicadas a la educación de los hijos. Entre ellos tenemos el énfasis en la instrucción a muy temprana edad: “Instruye al niño en su camino, y aun cuando fuere viejo no se apartará de él”(Casiodoro de Reina, 1569, Proverbios 22:6); la forma de manejar la disciplina: “y vosotros padres, no provoquéis a ira a vuestros hijos, sino criadlos en disciplina y amonestación del señor” (Efesios 6:4), en donde se remarca la necesidad de actuar con dominio propio frente al comportamiento inadecuado de sus hijos evitando que la ira guie sus acciones y de esta manera provocar reacciones indeseables de parte de sus hijos; la dedicación de tiempo que se requiere para la formación de los hijos: “se las repetirás a tus hijos, y les hablarás de ellas estando

en tu casa y andando por el camino, al acostarte y cuando te levantes”(Deuteronomio 6:7), enfatizando la necesidad de compartir tiempo con los hijos, en el cual puedan enseñarles principios y conocimientos para ser aplicados a lo largo de sus vidas; regular las manifestaciones de molestia por la mala conducta de los hijos: “padres, no estén exasperando a sus hijos, para que ellos no se desalienten” (Colosenses 3:21) recomendando a los padres un comportamiento prudente frente a las correcciones de manera que promuevan el deseo en ellos de hacer lo correcto, además de sentirse amados por sus padres

En la Biblia encontramos un claro ejemplo respecto a la carencia de disciplina en la formación de los hijos y las consecuencias que provoca dicha práctica. En la historia del sacerdote Elí (1 Samuel 2:12-36) encontramos a un hombre que ocupaba un puesto de influencia y de gran responsabilidad, no obstante, carecía de la práctica de los consejos bíblicos anteriormente mencionados. Era complaciente con sus hijos, de autoridad débil y negligente, lo cual contribuyó con el desarrollo de hijos rebeldes y sin respeto a la autoridad. En relación al tema, en su obra *Patriarcas y Profetas*, White (2007) sostiene que Elí no gobernaba adecuadamente su hogar, y que su gusto por la paz, le impedía ejercer autoridad para reformar los malos hábitos y las pasiones de sus hijos, y aunque instruir a sus hijos, era su principal obligación, él no le dio la debida importancia. En líneas generales esta historia demuestra que una práctica parental inadecuada, genera resultados desfavorables en la conducta de los hijos. En este sentido se comprende que los padres constituyen la principal guía y son los responsables en la promoción de hábitos de obediencia, reverencia y dominio propio en sus hijos, y que por lo tanto deben dedicar tiempo en autoeducarse en formas adecuadas de tratar con sus propios hijos, para así asegurar la formación de un carácter equilibrado en ellos.

1.2. Aspectos relacionados con el rendimiento académico

Debido a la naturaleza del contenido literario de la Biblia, esta no aborda alguna perspectiva que esté relacionada al rendimiento académico. Sin embargo, existen principios expresados en ella que conducen al lector a tomar en cuenta ciertos comportamientos que en esencia lo guían inevitablemente a un alto rendimiento, específicamente en cuanto a los asuntos de carácter académico y en general a cada aspecto de la vida.

“El principio de la sabiduría es el temor a Jehová” (Proverbios 1:7), es la base de todo conocimiento y verdadera ciencia, entendiendo como “temor a Jehová” a la disposición reverente y de admiración hacia Dios. La premisa: “Jehová da la sabiduría, y de su boca vienen el conocimiento y la inteligencia” (Proverbios 2:6). Sugiere a cada persona asumir una actitud determinada en la búsqueda de la sabiduría y la inteligencia (Proverbios 2: 1-9) la cual al serle provista le permitirá incluso prevenir situaciones difíciles en la vida (Proverbios 2:10-12). Este aspecto incluso se ve descrita en la educación de Jesús, como un ejemplo para la práctica de una adecuada formación para el desarrollo de las capacidades intelectuales, emocionales, físicas y espirituales (Lucas 2:52).

Al igual que la Biblia, la perspectiva adventista concibe a la educación como el desarrollo de todas las facultades en conjunto, contemplando al rendimiento académico como un concepto que abarca la totalidad del comportamiento del estudiante Cadwallader (1993; 1995) refiere que el aprendizaje escolar, es solo una parte de todo el proceso de educación, y no se limita a la obtención de mero conocimiento mediante el estudio de obras literarias, sino de una formación integral la cual abarca el cuerpo, la mente, las emociones y también el intelecto, e inicia desde antes que el menor ingrese a una institución educativa y se prolonga a lo largo de su vida, aún después de haber culminado sus años académicos.

Desde esta perspectiva empezamos a contemplar el rendimiento en el marco académico, no solo desde los valores cuantificables de sus calificaciones, sino más aún observamos las actitudes del estudiante como factores que determinarán el éxito en su vida académica, algunas de ellas son: poseer un sentido de responsabilidad, determinación para hacer lo mejor, proponerse no ser un estudiante inferior, espíritu de colaboración con los docentes, valorar las oportunidades escolares, estar en armonía con la reglas de la escuela, entre otros. Todo ello contribuirá esencialmente a la óptima formación del estudiante, y es que una educación cristiana, no debe brindar una preparación inferior, sino que debe dar como resultado una preparación intelectual de carácter superior, promoviendo en el estudiante el deseo de desarrollar altamente sus facultades intelectuales.

2. Antecedentes de investigación

2.1. Antecedentes internacionales

Hernando, Oliva, y Pertegal (2012) en Andalucía – España llevaron a cabo una investigación con el objetivo de analizar las relaciones existentes entre variables familiares y rendimiento académico, la muestra estuvo conformada por 2400 adolescentes con edades entre 12 y 17 años, los instrumentos utilizados fueron la *RevisedFamilyAffluenceScale* (Batista-Foguet, Fortiana, Currie y Villalbí, 2004), Escala para la evaluación del Estilo Parental validado por Oliva, Parra, Sánchez-Quejía y López (2007), cuestionario cuyos ítems solicitaban la información del nivel de estudios parental, nivel socio-económico y tiempo de estudios, para el rendimiento académico se hizo uso de las calificaciones obtenidas al final del curso anterior. Los resultados indican que existe una relación significativa entre las variables que conforman el estilo parental y el rendimiento académico de los estudiantes, sin embargo, el tiempo dedicado a las tareas (p

<, 27**) y el nivel estudio de los padres ($p <, 27^{**}$) presentaron mayor relación con los logros académicos.

Domínguez (2012) en España llevó a cabo una investigación de tipo descriptivo y correlacional, con el objetivo de valorar la relación existente entre rendimiento académico y el estilo de socialización parental, la muestra estuvo conformada por 335 estudiantes cuyas edades oscilan entre los 12 a 17 años, los instrumentos utilizados fueron la Escala de socialización parental (ESPA29), el test de Inteligencia General, nivel 1 (TIG-1), cuestionario ad-hoc sobre información complementaria del contexto familiar del alumno y calificaciones del 2º trimestre. Los resultados obtenidos confirman que existe correlación significativa y positiva entre la dimensión implicación/aceptación ($r=0,801$; $p=0,00$) con el rendimiento académico, cuya relación es superior a la dimensión coerción/imposición ($r=0,839$; $p=0,00$).

Vital (2013) realizó una investigación en la que buscó determinar la relación existente entre las variables rendimiento académico y estilos de crianza, en una población de 35 estudiantes de segundo grado del nivel secundario pertenecientes a una institución educativa privado en el estado de Hidalgo, México, para lo cual utilizó los instrumentos Escala de Estilos de Socialización Parental en la Adolescencia - ESPA29, y la calificación promedio en seis asignaturas durante el ciclo escolar 2011 – 2012, para la variable rendimiento académico. Los resultados muestran que existe una relación significativa entre la variable estilos de socialización parental y rendimiento académico, pero con mayor fuerza de relación con la madre: $\chi^2 = 22.97$ que fue mayor al valor crítico de 20.090, con un nivel de significancia $\alpha = 0.01$, que a su vez fue mayor al valor de significancia asintótica $p=0.004$ obtenido en la prueba.

Yeung, Chen, Lo, & Choi (2017) en España, ejecutaron una investigación con el objetivo de identificar el efecto que produce los procesos familiares y prácticas de crianza en el desarrollo

de las capacidades para internalizar y externalizar los problemas en individuos adolescentes, la muestra estuvo conformada por 223 díadas de padres-hijos (madres=179, hijos=124), las edades de los niños oscilaban entre 14 y 21 años de edad, los instrumentos utilizados fueron el Cuestionario de Autoridad Parental (PAQ por sus siglas en inglés), la Escala de Estilo del Funcionamiento Familiar. Los resultados muestran que tanto los procesos familiares positivos como las prácticas afectivas de crianza contribuían a futuro una menor internalización y externalización de problemas en los hijos ($r = .262, p \leq .01$).

Tingo y Cabezas (2018) en la ciudad de Riobamba – Ecuador realizaron una investigación correlacional con el objetivo de determinar los estilos de socialización parental y las estrategias de afrontamiento, para tal fin se evaluó a 78 estudiantes, entre las edades de 14 y 15 años, los instrumentos utilizados fueron la Escala de Socialización Parental en la Adolescencia (ESPA29), la escala de afrontamiento para adolescentes (ACS). Los resultados muestran que los estilos de socialización parental se relacionan con el afrontamiento de los estudiantes ($p=0.035$).

2.2. Antecedentes nacionales

Herencia (2018) en la ciudad de Arequipa realizó un estudio de tipo descriptivo, correlacional y causal con el objetivo de determinar la relación entre los estilos de socialización parental y el rendimiento académico. Para tal fin evaluaron a 81 estudiantes del segundo, tercer y cuarto grados del nivel secundario, para la recolección de datos se utilizaron la Escala de Estilos de Socialización Parental (ESPA 29), y el registro de notas. Los resultados muestran que mediante la prueba de Spearman existe relación entre el rendimiento académico y estilos de socialización ($r = 0,634$).

Rojas y Martínez (2018) en la ciudad de Lima llevaron a cabo un estudio correlacional para comprobar si existe relación entre estilos de socialización parental y la ansiedad frente a

exámenes, participaron 284 estudiantes de 12 y 17 años del nivel secundario, utilizaron como instrumentos la Escala de Estilos de Socialización Parental (ESPA29), el inventario de Autoevaluación Frente a Exámenes (IDASE) y una ficha sociodemográfica. Los resultados obtenidos evidencian que existe una relación significativa entre los estilos de socialización parental y la ansiedad frente a los exámenes (AFE), particularmente se obtiene que los estilos de socialización parental autoritario y negligente del padre, se relaciona con niveles de ansiedad frente a los exámenes (AFE) ($p=0,04$).

Estremadoyro y Pérez (2018) en Arequipa realizaron una investigación para determinar la relación entre estilos de crianza parental e inteligencia emocional, donde la muestra estuvo conformada por 376 varones y 378 mujeres de estudiantes del primero a quinto año de secundaria, cuyas edades oscilan entre 12 y 18 años. El estudio fue de tipo descriptivo correlacional, los instrumentos utilizados fueron la Escala de Socialización Parental (ESPA29) adaptado por Musitu y García, en el 2004, y el Inventario de Inteligencia Emocional BarOn Ice: NA- Abreviado que fue desarrollado por Ugarriza y Pajares en el 2004. Los resultados indican que existe relación significativa entre ambas variables, para el estilo de crianza paterno la relación se ubica en una significancia de $p=,003$, y para el estilo materno la relación que guarda es de $p=,004$ respectivamente.

Aedo (2016) en la ciudad de Limallevó a cabo un estudio de tipo descriptivo explicativo con el objetivo de explorar las relaciones entre las dimensiones parentales positivas (estructura, calidez y apoyo a la autonomía), las dimensiones parentales negativas (caos, rechazo y coerción), las necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación), el bienestar subjetivo (afecto positivo y afecto negativo) y el rendimiento académico en un grupo de 306 alumnos de secundaria, los instrumentos utilizados fueron el Cuestionario de los padres

como contexto social (PASQ), el Cuestionario de necesidades psicológicas básicas (BPNT) y la Escala de afecto positivo y negativo (PANAS). Los resultados muestran que las dimensiones parentales y las necesidades básicas no fueron predictores del rendimiento académico.

Chuima (2017) en la ciudad de Chiclayo realizó un estudio de tipo descriptivo correlacional con el objetivo de demostrar qué estilo de socialización parental guarda relación con el rendimiento académico, en la cual participaron 335 estudiantes de primer y segundo grado de secundaria y se administró el instrumento de Escala de Estilos de Crianza Steinberg, adaptado por Merino en el 2004 en una muestra de 180 estudiantes y el registro de notas. Los resultados encontrados muestran que si existe una relación estadísticamente significativa entre los estilos de crianza y el rendimiento académico con una correlación regular positiva ($r=.513$) al 95% de confianza.

3. Marco conceptual

3.1. Estilos de socialización parental

3.1.1. Definición de los estilos parentales

Darling y Steinberg (1993) definieron los estilos parentales como un conjunto de actitudes dirigidas al niño, y que juntas forman un clima emocional, mediante el cual los padres desempeñan su rol parental. A su vez Maccoby y Martín (1992) lo definen como el reflejo de dos procesos, números y tipo de demandas realizadas por los padres, cuya finalidad es que el menor se integre a la familia, mediante sus demandas de madurez y disciplina. A esto, añade Izzedin y Pachajoa(2009) que los estilos parentales son el entrenamiento y formación de los niños por los padres, el cual involucra los conocimientos, actitudes y creencias que los padres asumen en relación a la formación de sus hijos y todo lo que esta implica.

Adicionalmente, Musitu y García (2016) definen la socialización como un proceso, donde el sujeto interioriza valores, creencias, normas y formas de conducta esperadas por la sociedad, con el propósito de que la persona adopte como propio un sistema de valores que le permita distinguir comportamientos aceptables.

3.1.2. Importancia

La socialización y sus efectos sobre cada individuo y la sociedad en su conjunto son un tema de interés común tanto en el marco de la investigación científica, como probablemente en forma más significativa en el contexto de la práctica familiar, especialmente cuando se trata de los periodos de la infancia y la adolescencia. Su importancia radica en cuanto a que la socialización, constituida por las actitudes parentales, generan un ambiente social que sirve de base para el desarrollo de las características sociales de la familia en su conjunto (Estévez, Jiménez, y Musitu, 2007). Los estudios científicos que le otorgan una alta importancia a esta variable, consideran que estas etapas constituyen periodos especialmente moldeables que facilitan la interiorización de pautas a nivel de la conducta social, y en donde es mucho más susceptible al establecimiento de valores que permiten una convivencia social más adaptativa (Maccoby, 1992), cabe señalar sin embargo, que este proceso de aprendizaje social no está limitado únicamente al periodo infantil ni a la adolescencia, sino que es factible a lo largo de todo el periodo de vida del ser humano (Torío, Peña, y Rodríguez, 2008). Tales investigaciones analizan la manera en que la socialización repercute en la personalidad de los hijos (Iglesias y Romero, 2009), en la formación del autoconcepto y su ajuste psicológico (Fuentes, García, García, y Alarcón, 2015), así como también resaltan el papel fundamental de la familia como el primer y más importante grupo social para los hijos, en el desarrollo de un ajuste emocional estable y la adquisición de valores, creencias, normas y formas de conducta apropiadas (Musitu y García, 2004; 2016).

3.1.2. Evolución de los estilos parentales

El proceso de socialización ha sido analizado por diversas ramas de estudio, utilizando diversas etiquetas, como estilos educativos, estilos parentales, entre otros. Sus contribuciones nos permiten tener una perspectiva respecto al proceso que se da en la vida intrafamiliar y de qué manera repercute en la vida del individuo y en la sociedad. A continuación, presentamos los aportes más sobresalientes.

a) Perspectiva conductista.

El conductismo concebía al proceso de socialización semejante al proceso de aprendizaje, en el que el niño es comparado a una tabula rasa excepto por algunos reflejos y necesidades innatas como el hambre, de manera que el menor aprendía de sus padres, quienes eran considerados como profesores que cumplían un rol fundamental, estableciendo las actividades que los niños debían aprender, para ello, dirigían las recompensas y castigos con el objetivo de fortalecer las conductas deseadas y extinguir las conductas inadecuadas en el repertorio del niño; esta teoría consideraba que las acciones y emociones podrían estar condicionadas, incluyéndolas bajo el concepto de respuestas, desde una sonrisa o parpadeo hasta acciones más concretas, de manera que la socialización se tomó como un proceso de aumento de un repertorio habitual de respuestas, y estas se presentaban bajo una posibilidad y condición específica, mientras más joven sea el niño y cuanto más limitado sea su repertorio, tenía más por aprender, en este sentido enfatizan el control sobre la conducta del menor (Maccoby, 1992). Se entiende entonces que, para los investigadores de este enfoque, aquellas personas que comprendían el círculo primario en el cual el menor se desarrollaba, tenían el control de su comportamiento, a tal punto que podían moldear sus conductas en cualquier periodo de su desarrollo.

b) Aprendizaje social.

La perspectiva del aprendizaje social considera que el individuo aprende conductas que la sociedad aprueba, éste proceso de aprendizaje se da mediante la observación e imitación de modelos como los padres, maestros, entre otros, de manera que los menores aprenden a manejar conflictos, desarrollan un sentido moral, aprenden conductas y mediante la retroalimentación sobre sus conductas aprenden a evaluar sus acciones y ser más selectivos al momento de escoger un modelo a imitar (Papalia et al., 2012). Ambos enfoques, tanto el aprendizaje social como el modelo conductual categorizaron el estilo de crianza según el comportamiento de los progenitores, enfocándose principalmente en las prácticas más que en las actitudes, puesto que pensaban que “las diferencias en el desarrollo de los niños reflejaban las diferencias en el entorno al que habían estado expuestos”(p, 489) de manera que para poder identificar las diferencias en el ambiente de crianza se requería captar los patrones de comportamientos de los padres que la causaban; en este enfoque se utilizó el análisis factorial para establecer categorías, como el control, que agrupa prácticas como el castigo, privación, entre otros, y utilizaron los estilos parentales como un constructo que resumía y agrupaba los resultados de los diversos análisis realizados sobre las prácticas parentales (Darling y Steinberg, 1993)

c) Psicoanálisis

Desde la perspectiva del psicoanálisis, se entendía a la primera infancia como un “momento de alta plasticidad” etapa en las que el menor adquiere cualidades o atributos, los cuales difícilmente podrían ser reversibles, aunque podía cambiar el modo en el que se manifieste a medida que el niño se desarrollaba; la teoría psicoanalista consideraba la existencia de dos fuerzas intrapsíquicas, la sexualidad (libido) y la agresión, éste enfoque no sólo se interesó por el comportamiento del menor, sino que resaltó la importancia de sus estados emocionales, como el enojo o el amor, por lo que las experiencias que tenga el niño serían determinadas por la

calidad de las prácticas paternas, en tal sentido consideraban que los padres tenían la obligación de restringir aquellas expresiones de impulsos o deseos no aceptables, canalizando adecuadamente las agresiones del menor durante sus primeros años, de manera que cuando el padre restringe los impulsos de menor, el niño experimenta enojo y es allí donde el padre, debe tratar con esa emoción reprimiéndola de alguna manera, lo cual genera un conflicto en el niño entre sus impulsos y el afecto que siente por sus progenitores, esto le permite comprender que sus impulsos puede costarle el rechazado de sus padres, tal conflicto se resuelve entonces con la identificación, puesto que internaliza a sus figuras paternas e introyecta sus valores, esto le permite adquirir un comportamiento adecuado, por lo tanto el resultado crucial de la identificación es la autoregulación de impulsos (Maccoby, 1992).

De esta manera comprendemos que, a diferencia de las perspectivas anteriormente mencionadas, quienes consideraban que las conductas podrían ser controladas por los progenitores, o que el niño aprendida mediante la imitación, para el psicoanálisis el individuo lograba adaptarse a su medio y ajustarse a las demandas de la sociedad, mediante el proceso de identificación.

3.1.3. Modelos contemporáneos

- *Estilos parentales según Diana Baumrind.*

A partir de los años 60 surgiría la contribución más significativa, realizada por Baumrind (1966) quien sostenía que los padres debían practicar un estilo de crianza, en el que promuevan el ajuste del menor a las exigencias de la sociedad a la que pertenece, preservando un sentido de integridad (Darling y Steinberg, 1993). Es notable que los primeros estudios prestaban especial atención a las creencias de los padres respecto a la formación de los hijos, pero fue Baumrind que mediante sus investigaciones incorporó los procesos emocionales y conductuales,

desde entonces la perspectiva sobre el estudio de estilos de crianza, sería otra. Con sus investigaciones estableció dos dimensiones en la educación de los hijos: aceptación y control parental, y mediante la combinación de ambas logró otro aspecto que resaltaría su trabajo, debido a que detalló la función del control parental, dado que inicialmente se organizaba de mayor a menor control parental, pero Baumrind combinó ambas dimensiones logrando diferenciar tres tipos de control parental: autoritario, padres que son altamente exigentes y controladores, con escasas muestras de apoyo emocional y pocas demostraciones de afecto; padres democráticos que se caracterizan por establecer reglas claras, pero también recurren a la práctica asertiva con sus hijos, además de mostrar afecto; y como tercer estilo, el permisivo, padres flexibles con escasa autoridad. Con sus investigaciones Baumrind, intentaba conocer el impacto de las practicas parentales y los efectos en la personalidad del menor, considerando que la práctica de un estilo democrático brindaría mejores resultados, confirmando así su hipótesis, dado que aquellos hogares en los que se presentan demostraciones de afecto y exigencias al menor, genera madurez y competencia en los niños, a diferencia de aquellos hogares donde las prácticas son altamente exigentes, con escaso involucramiento afectivo, como es el caso de un estilo autoritario. En este caso los jóvenes presentan mayor resentimiento hacia sus progenitores y menor autoconcepto familiar (Baumrind, 1966; Musitu y García, 2004).

- *Modelo bidimensional de Maccoby y Martin*

Posteriormente Maccoby y Martin (1992, citado por Darling y Steinberg, 1993)definieron los estilos de crianza como reflejo de dos procesos: número y tipo de demandas realizadas por los padres, de manera que intentaron medir el estilo de crianza como una función de dos dimensiones que denominaron capacidad de respuesta y exigencia, refiriéndose a exigencia como las demandas de los padres hacia los hijos con la finalidad de que logren integrarse a la

familia mediante sus demandas de madurez, supervisión, disciplina y voluntad para enfrentar la desobediencia; como capacidad de respuesta, se refieren a las acciones que fomentan la individualidad, autorregulación y autoafirmación en el niño, apoyando y aceptando sus necesidades, de esta manera, ambas dimensiones presentan dos demandas, las que el menor requiere de la sociedad y las de la sociedad hacia el menor, mediante sus padres; a partir de la tipología que Baumrind estableció sobre los estilos parentales entre ellos el estilo permisivo, Maccoby y Martín proponen dos sub tipos de este estilo, un estilo permisivo que se distinguía por las altas muestras de afecto pero con escasas demandas o exigencias y un estilo negligente, en el que los progenitores se mostraban en cierto modo indiferentes puesto que presentaban bajos niveles en ambas dimensiones. Con su contribución se estableció el cuarto estilo de crianza, formando así la tipología parental que hasta la actualidad es utilizado por diversas investigaciones.

- *Modelo integrador de Darling y Steinberg*

Posteriormente, en la década de los 90, Darling y Steinberg (1993) definieron los estilos parentales como un conjunto de actitudes dirigidas al niño, y que juntas forman un clima emocional mediante el cual los padres expresan comportamientos, los cuales pueden ser específicos y dirigidos a un objetivo, a lo que etiquetamos como estilos de crianza, mediante el cual los padres desempeñan su rol parental, de igual forma muestran comportamientos que no son dirigidos a un objetivo en particular, como gestos, o expresiones emocionales, así mismo, plantean un modelo integrador en el que, consideran que para entender los procesos mediante los cuales el estilo parental incide en el desarrollo del menor, es necesario revisar tres aspectos, el estilo parental, las prácticas parentales que manifiesta cada estilo y el clima emocional en el que se manifiesta la socialización, para ello, muestran la desigualdad entre estilo y práctica de

crianza, señalando al primero como una característica de los padres, la cual se manifiesta en múltiples situaciones, independientemente del objetivo que los padres puedan tener, esto alteraría la eficacia de la socialización puesto que funciona como un moderador en la efectividad de las prácticas parentales; por otro lado, las prácticas serían aquellas acciones con las cuales, los padres dirigen al niño para el cumplimiento de los objetivos de la socialización, de este modo tienen un efecto directo en el comportamiento del menor desde modales en la mesa, hasta rendimiento académico. Frente a ello, Darling y Steinberg (1993) enfatizan la importancia de tomar en cuenta tanto al estilo como la práctica parental, cuando se quiere predecir un resultado, puesto que pueden variar según los objetivos que tengan los padres, a pesar de practicar el mismo estilo.

Por lo tanto, el eje principal de sus estudios fueron los procesos que se presentan en la vida intrafamiliar a través del cual el estilo parental repercute en la vida del niño, no obstante, reconocen que dichos procesos pueden ser influenciados por factores externos como la cultura.

- *Modelo de socialización parental por Musitu y García*

El análisis de los estilos parentales con el tiempo ha sido más numeroso, en su gran mayoría enfocándose al periodo infantil, no obstante, las investigaciones realizadas con adolescentes han aumentado, tanto es así, que autores como Musitu y García elaboraron un instrumento que evalúa los procesos de socialización parental durante la adolescencia. A continuación, presentamos el modelo propuesto por estos autores, y en cual se basa la presente investigación.

Actualmente, Musitu y García (2016) definen la socialización como un proceso, donde el sujeto interioriza valores, creencias, normas y formas de conducta esperadas por la sociedad, con el propósito de que la persona adopte como propio un sistema de valores que le permita distinguir comportamientos aceptables, el modelo que presentan dichos autores, se fundamenta

en dos dimensiones independientes y ortogonales, denominadas aceptación/implicación y coerción/imposición; ambas facilitan la evaluación de los estilos parentales basándose en los comportamientos de los progenitores en situaciones ordinarias ya sean positivas o negativas y mediante el cruce de ambas dimensiones conforman cuatro estilos parentales: estilo autoritario, autoritativo, negligente e indulgente; los cuatro tipos de socialización parental producto de las dos dimensiones mencionadas, como cualquier otra tipología, en cierta medida es una simplificación y que difícilmente en la realidad se dan los tipos puros, no obstante, existe consistencia y coherencia al momento de identificar cuáles son las estrategias de socialización que ejercen los padres.

- *Ejes de la socialización parental*

- a) *Implicación/Aceptación*

En esta dimensión, aquellas conductas que cumplen las reglas de funcionamiento familiar, son aprobadas y reconocidas mediante demostraciones de afecto, los padres son receptivos y atienden las necesidades del menor; el polo opuesto de esta dimensión son reacciones de indiferencia a pesar que el niño presenta conductas de acuerdo a las normas; en este estilo la formación de la autonomía se encuentra implícito en el proceso de socialización, los comportamientos direccionados a la obtención de la autonomía serán reconocidos por los progenitores, mostrándose complacientes, de esta manera se producirá de la confirmación de la relación ya que el resultado de este proceso satisface a las dos partes implicadas (Musitu y García, 2004).

Al respecto, Esteve (2005) señala que la aceptación/implicación, se producirá cuando el menor muestre conductas esperadas por su padres, generando así demostraciones de afecto y cariño por parte de sus progenitores, pero si éste presenta un comportamiento no deseado, el

padre utilizará herramientas como el diálogo, razonamiento y negociación; por el contrario, el estilo paterno será de baja aceptación /implicación si los padres se muestran indiferentes a pesar que los hijos presenten un comportamiento adecuado.

b) Coerción/Imposición

Este estilo solo puede presentarse cuando el niño muestra un comportamiento que no se ajusta a las normas establecidas en la familia, no es aceptable que los padres castiguen al niño cuando muestre un comportamiento adecuado ya que lo que se logrará es confundir al niño indicando que su conducta es incorrecta (Musitu y García, 2004). El estilo coercitivo/impositivo se distingue por las herramientas que utilizan los padres para corregir una conducta indeseada, practicando diversas clases de amenazas, como el castigo verbal, físico y privación, algunos autores han denominado a este tipo de recursos como atención negativa (Esteve, 2005).

Del mismo modo Musitu y García (2004). Sostienen que este estilo únicamente se presenta cuando el niño incumple las reglas establecidas en el hogar y la finalidad de este estilo es suprimir las conductas negativas utilizando independiente o simultáneamente la privación, la coerción verbal y la coerción física.

3.1.4. Tipología de la socialización parental y sus efectos

- *Autoritario*

Los padres con un estilo autoritario se caracterizan por imponer poder y realizar escasas muestras de afecto, ambos aspectos es lo que particularmente diferencia a este estilo de los otros, los padres son altamente demandantes y se muestran indiferentes ante las necesidades y deseos de los hijos, manejan una comunicación unilateral sin explicar razones cuando expresan una orden, no recurren al diálogo cuando el niño presenta conductas indeseadas sino que hacen uso de estrategias punitivas y privativas, suelen ser muy resistentes a cambiar de opinión con los

argumentos de los hijos; de manera que el interés principal de los padres es influenciar y mantener el control sobre la conducta de sus hijos, dirigidos por las reglas rígidas que establecen en sus hogares, así mismo, suelen mostrarse indiferentes ante la conducta deseada que presentan sus hijos, en tal sentido es relevante la pobre relación que mantienen con los hijos, dado que no potencian el diálogo restringiendo así la autonomía del menor (Musitu y García, 2004). Frente a ello, Darling y Steinberg (1993) mencionan que los padres autoritarios consideran que al restringir la autonomía del niño y asignarle responsabilidades en el hogar, obtendrán respeto en ellos. De igual manera los padres intentan mantener el control sobre comportamiento de sus hijos guiados por un estándar de normas conductuales, puesto que consideran como una virtud la obediencia y recurren a medidas punitivas con el objetivo de extinguir conductas que no cumplen las reglas establecidas por la familia (Baumrid, 1967 citado por Darling y Steinberg, 1993).

La práctica de un estilo autoritario provoca efectos desfavorables en el desarrollo de los niños, dado que tienden a ser conflictivos, irritables y desconfiados, muestran resentimiento hacia sus progenitores, poseen bajo autoconcepto familiar, escasa autonomía, bajo rendimiento académico, este estilo interfiere en la adecuada internalización de normas, debido a que la obediencia se produce por efecto del miedo, por lo que generalmente prima en ellos las fuentes de autoridad que la razón (Esteve, 2005). Así mismo, se muestran inseguros y temerosos, en este sentido el estilo autoritario junto con el negligente son los que generan en los adolescentes menor autoconcepto familiar y escolar (Llinares 1998, citado por Musitu y García, 2004).

De este modo se entiende que un estilo autoritario no permite un óptimo desarrollo del menor, puesto que no tienen la libertad de elegir su propio comportamiento mediante el razonamiento

y análisis de sus conductas, sino que son sometidos a las exigencias de sus padres, creando cierta dependencia en ellos.

- *Autorizativo*

Los padres que practican este estilo, son buenos comunicadores puesto que, generalmente están dispuestos para aceptar el punto de vista de sus hijos y poder retirar una orden si es necesario, con frecuencia utilizan la razón fomentando el diálogo, al momento de corregir una conducta indeseada emplean la coerción física, verbal y las privaciones; en este caso, los progenitores mantienen equilibrio en la educación de sus hijos debido a la combinación de alta afectividad con un alto autocontrol, se esfuerzan por dirigir las actividades de los hijos de una manera racional, ejercen control firme ante puntos diferentes utilizando el diálogo, reconociendo sus derechos especiales como adulto, pero reconociendo los intereses especiales del niño, además afirman las cualidades del niño y a la vez establecen líneas para la conducta futura, recurriendo a la razón para lograr sus objetivos; los jóvenes provenientes de hogares en los que se practica un estilo autorizativo, por lo general suelen tener un buen ajuste psicológico, asimismo desarrollan autoconfianza y autocontrol como consecuencia de haber integrado plenamente las normas sociales (Musitu y García, 2004).

Al respecto Baumrid (1966, citado por Torío et al., 2008) manifiesta que aquellos niños que han sido educados con un estilo autoritativo, presentaban elevadas competencias sociales y cognitivas, autoestima saludable, independencia, autocontrol, iniciativa y espontaneidad, todo ello influye para el desarrollo de una buena capacidad de afronte y adaptación a los diversos cambios, esto se reflejaba mediante las conductas prosociales y empatía (Comellas 2003; citado por Yubero et al., 2007). Agregado a ello, Torio, Peña y India (2008, citado por Izzedin y Pachajoa, 2009) mencionan que un estilo democrático, también denominado autorizativo

favorece el aprendizaje del menor, dado que los padres permiten que los niños resuelvan asuntos cotidianos, lo cual ayudará para el desarrollo de una autonomía.

Por otro lado, Musitu y García (2004) refieren que los niños de hogares autoritativos o democráticos internalizan normas de conductas, puesto que los padres practican la autoridad y de manera simultánea ofrecen explicaciones y justificaciones de la conducta que esperan de sus hijos, fortaleciendo así el dialogo entre ellos. En este caso los niños presentan por lo general buen ajuste psicológico, desarrollan su autoconfianza y autocontrol, esto producto de haber integrado las normas sociales, de igual manera, tienen un elevado autoconcepto familiar y académico(Musitu y Cava, 2001, citado por Esteve, 2005).

Al respecto Torío et al. (2008)sostienen que el estilo autoritativo o democrático contribuye al buen desarrollo de los niños y estimula sus capacidades, puesto que existe un equilibrio entre el afecto y la autoridad.

- *Indulgente*

Al igual que las prácticas de un estilo autoritativo, los padres indulgentes realizan demostraciones de afecto y recurren al diálogo para lograr un acuerdo con sus hijos, pero a diferencia del estilo autoritativo muestran escasas exigencias, los padres no practican la coerción/imposición, puesto que consideran a sus hijos personas maduras capaces de inhibir comportamientos indeseados; los padres indulgentes tratan de mostrarse afectivos aceptando los deseos y acciones de sus hijos, ayudándoles con explicaciones y razonamientos evitando el control impositivo (Musitu y García, 2004).

La práctica de un estilo indulgente contribuye que los niños se desarrollen sobreprotegidos y con escasa disciplina, dado que los padres no utilizan castigos y tampoco establecen normas(Torío, et al 2008, citado por Izzedin y Pachajoa, 2009).

Por su parte Musitu y García (2004) sostienen que la práctica de un estilo indulgente en hogares anglosajones, genera resultados desfavorables en el desarrollo del adolescente, debido a que presentan baja implicación escolar, están involucrados en el consumo de alcohol, drogas y problemas de conducta. Sin embargo, en la cultura española, las prácticas de este estilo provocan en los adolescentes resultados diferentes, puesto que se demostró que los niños educados mediante este estilo desarrollan un mejor autoconcepto familiar y logran internalizar sólidamente las normas de comportamiento social (Comellas1998; citado por Musitu y García, 2004).

No obstante, Musitu y Cava (2001) sostienen que los adolescentes de hogares indulgentes desarrollan buenas habilidades sociales, adecuado ajuste psicosocial y autoconfianza y autoconcepto académico (Citado por Esteve, 2005).

De acuerdo con lo mencionado, podemos decir que los estilos parentales tienen diferentes efectos en el ajuste de los hijos, en función al entorno cultural en el que se presenta la socialización.

- *Negligente*

Los padres que practican este estilo presentan baja implicación, afecto y por consecuente en límites, este estilo se considera inadecuado puesto que no puede satisfacer las necesidades de sus hijos además de ser indiferentes con ellos; los padres carecen de compromiso y supervisión, les permiten cuidarse por sí mismos, suelen otorgarles excesiva responsabilidad e independencia a los hijos; en este sentido los padres están privando a sus hijos de necesidades psicológicas como el afecto, el apoyo y la supervisión, otro aspecto que no ayuda es la pobre comunicación, los padres raras veces consultan con sus hijos sobre las decisiones del hogar y cuando presentan un comportamiento deseado se muestran indiferentes y poco implicados, y al presentar un

comportamiento inadecuado, no recurren al dialogo y tampoco restringen su conducta mediante la coerción/imposición, mostrándose así como padres indiferentes (Musitu y García, 2004).

Respecto a los hogares donde se ejerce el estilo negligente, los adolescentes que provienen de estos hogares, suelen ser más agresivos, se implican con actos delictivos, presentan escasa confianza en sí mismo y temor a ser abandonados, baja autoestima y pobres habilidades sociales (Esteve, 2005). Del mismo modo, Musitu y Cava (2001, citado por Esteve, 2005) refieren que los adolescentes provenientes de un hogar negligente suelen ser impulsivos y tienden a implicarse en discusiones y presentan bajo logro académico.

En tal sentido, comprendemos que un estilo negligente impide un adecuado ajuste en el menor, las escasas muestras de apoyo en comparación a los otros estilos ya mencionados y la baja interacción con sus hijos impide obtener resultados óptimos en su educación, por lo que es preciso recalcar que estos padres utilizan herramientas inefectivas, que deben ser sustituidas por otras más efectivas.

3.2. Rendimiento académico

3.2.1 Evolución histórica de la terminología de rendimiento académico

La terminología de rendimiento tiene su origen en el modelo económico industrial, el cual, tiene como propósito el incremento de la calidad, eficiencia y productividad de los trabajadores y los procesos de producción, los cuales son valoradas por una serie de dimensiones y escalas de medición y el efecto producido señala el rendimiento del mismo (Rodríguez y Gallego, 1992). A partir de esta premisa, con el transcurrir del tiempo se fue involucrando este término en distintos ámbitos sociales, uno de ellos es el área educativa (Morales, Morales, y Quiñones, 2007).

El sistema educativo, posee como ente de evaluación al ser humano con sus aptitudes innatas (memoria, pensamiento, raciocinio, toma de decisiones, manejo de voluntad, entre otros), lo cual se ve alterado por distintos factores externos tales como: educación familiar, escolar, cultura, aprendizaje y otros, en la interacción de estas se obtiene un resultado que determina su rendimiento académico ya sea positivo o negativo según las condiciones, por tanto, el rendimiento académico es la demostración de conocimientos (aprendizajes) obtenidos con criterio de calificaciones en este caso notas que los estudiantes obtienen (Solano, 2015).

3.2.2 Definiciones

En este sentido, el rendimiento académico llega a ser el resultado de un esfuerzo realizado por el alumno, reflejando conocimientos obtenidos a lo largo de su trayectoria académica (Dávila, 2018). De modo similar, para Gómez y Castro (1986 citado por Álvaro, Bueno, Calleja, Cerdán, Echevarría, et al., 1990) este se relaciona fundamentalmente con el nivel de conocimiento y destrezas escolares adquiridas desde los primeros años de vida, las cuales son exhibidas por el estudiante y valorizadas mediante un procedimiento de evaluación.

También, se considera como una forma de manejo educativo, donde se permite el monitoreo constante del aprendizaje logrado, jerarquizándolas burocráticamente en un marco administrativo (Rodríguez y Gallego, 1992).

Es por ello, que para el sistema educativo tener conocimiento sobre el rendimiento académico es de vital importancia (Alcaide, 2009).

De este modo se concluye que el rendimiento académico es un resultado cuantitativo (notas) que se obtiene mediante un proceso de aprendizaje de conocimientos en un curso en particular, conforme a las evaluaciones que el docente realiza utilizando pruebas objetivas y otras

actividades con relación a la norma de edad y nivel académico(Jiménez, 2000 citado por Navarro, 2003; Blanco, 2004).

3.2.1 Niveles del rendimiento académico

Según el Ministerio de Educación (2016a) el rendimiento académico del estudiantes del nivel secundario es formativo de tipo sumatorio, según los criterios de evaluación del docente de aula, los alumnos tendrán una estimación por competencia en escala vigesimal; no obstante, se pueden establecer por niveles o escalas de calificación:

- Logro destacado

Cuando el estudiante evidencia un nivel superior a lo esperado respecto a la competencia. Esto quiere decir que demuestra aprendizajes que van más allá del nivel esperado, por tanto, la escala vigesimal es de 18 – 20.

- Logro esperado

Cuando el estudiante evidencia el nivel esperado respecto a la competencia, demostrando manejo satisfactorio en todas las tareas propuestas y en el tiempo programado donde la nota calificada está ubicada en un intervalo de 14 a 17.

- En proceso

La nota esperada para este nivel es de 11 – 13 y se comprende que el estudiante está próximo o cerca al nivel esperado respecto a la competencia, para lo cual requiere acompañamiento durante un tiempo razonable para lograrlo.

- En inicio

Las notas de calificación se encuentra en un intervalo de 0 – 10 y se refiere al hecho donde el estudiante muestra un progreso mínimo en una competencia de acuerdo al nivel esperado.

Evidencia con frecuencia dificultades en el desarrollo de las tareas, por lo que necesita mayor tiempo de acompañamiento e intervención del docente (p. 181).

3.3.1 Procesos de evaluación

- *Rendimiento académico de los estudiantes peruanos según la Evaluación Censal de Estudiantes ECE 2016*

Desde el Año 2007 se viene ejecutando la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) la cual es promovida por el Ministerio de Educación, la cual permite valorar el nivel de aprendizaje obtenido por parte del estudiante de acuerdo al currículo nacional, se aplica en colegios privados y estatales que tengan más de 5 estudiantes en el grado a evaluar, además posee un fin común y beneficiario, siendo que es de importancia para las entidades gubernamentales como la UGEL, DRE y la MINEDU, así también para padres, docentes, directores y el país en general, por la muestra de sus indicadores en el avance educacional, cabe mencionar que el año 2017 se suspendió la evaluación, por la intervención de dos factores; el fenómeno del Niño costero y la huelga de docentes (Oficina de Mediación de la Calidad de los Aprendizajes, 2017). Razón por la cual, no se obtiene datos estadísticos, por tanto, se recurre a la información de los datos de la ECE 2016.

Evaluación Censal de Estudiantes (2016), realizaron el estudio con la población de alumnos del segundo y cuarto grado de primaria, en los cursos de Matemática y Lectura, asimismo, se evaluó a los alumnos del segundo año del nivel secundario Historia Geografía y Economía, Lectura y Matemática, los resultados se presentan de dos maneras, por medida promedio que es el promedio aritmético de los puntajes obtenidos por los alumnos en las pruebas aplicadas de la ECE y los niveles de logro que son las ubicaciones en las distintas escalas jerarquizadas según el aprendizaje alcanzado por el estudiante:

- Para el segundo grado de primaria se valoró tres niveles; en inicio, en proceso y satisfactorio, donde los datos muestran que en el área de Lectura se obtuvieron los siguientes puntajes: el 46,4% presentaron un nivel satisfactorio, el 47,3% en proceso y el 6,3% en inicio, en el área de Matemática el 34,1% obtuvieron un nivel satisfactorio, el 37,3% en proceso y el 28,6% en inicio, todo ello con la cobertura del 95,6% de alumnos evaluados.
- En el cuarto grado de primaria los niveles están estipulados de la siguiente manera: nivel satisfactorio, en proceso, en inicio y previo al inicio, teniendo en cuenta en el área de Lectura el 31,4% alcanzó el nivel satisfactorio, el 33,2% en proceso, el 26,2% en inicio y el 9,1% en el nivel previo al inicio, el área de Matemáticas el 25,2% obtuvieron el nivel satisfactorio, el 41,6% en proceso, el 22,5% en inicio y el 10,7% previo al inicio, todo ello con la cobertura del 96,5% de estudiantes evaluados.
- El segundo año de secundaria presenta los mismos niveles del cuarto grado de primaria anteriormente mencionados, donde los resultados muestran que en el área de Historia, Geografía y Economía el 15,0% obtuvieron un nivel satisfactorio, el 34,0% en proceso, el 28,1% en inicio y el 22,9% previo al inicio, en el área de Lectura el 14,3% lograron alcanzar el nivel satisfactorio, el 27,5% en proceso, el 37,7% el inicio y el 20,5% previo al inicio, en el área de Matemática el 11,5% presentan un nivel satisfactorio, el 16,9 en proceso, el 39,3% en inicio y el 32,3% previo al inicio, todo ello con una cobertura del 96,3% de alumnos evaluados.
- *Rendimiento académico de los estudiantes peruanos según el Programa para la Evolución Internacional de Estudiantes PISA*

Por la existencia de una necesidad inminente de obtener información sobre el desarrollo del sistema educativo por las autoridades educativas, surge una herramienta útil PISA (programa para la evaluación internacional de estudiantes), la cual es una de las bases sólidas que permite contemplar el valor de un sistema educativo (Ministerio de Educación, 2017)

La evaluación PISA, actualmente se ha convertido en un baremo mundial, que permite evaluar la calidad, equidad y eficiencia de los sistemas educativos, del mismo modo, ayuda a identificar las características de los sistemas educativos de mayor rendimiento, asimismo, permite analizar las similitudes y discrepancias con otros países participantes, de tal modo que se logre desarrollar políticas educativas que provean estrategias de acción, para reducir las diferencias en los logros de aprendizaje, lo cual puedan ser oportunidades para que los estudiantes desarrollen sus capacidades. Este modo de evaluación es promovido por la Organización para la cooperación y el desarrollo económico (OCDE); (Gurría, 2016).

Por otro lado, cabe mencionar que este sistema analiza en qué medida los estudiantes de 15 años, próximos a finalizar sus estudios secundarios, logran desarrollar sus aptitudes y competencias sociales necesarias para el desenvolvimiento dentro de un contexto social, de acuerdo con los estándares estipulados por la OCDE. En tal sentido, las estadísticas a mostrar reflejan el informe sobre el desempeño de los estudiantes peruanos en la competencia científica, matemática y lectora, dando mayor significancia a los resultados de Ciencia, puesto que fue la competencia más solicitada en este ciclo (PISA, 2015).

Respecto a las indicadores de calificación, el primer nivel de rendimiento (nivel 1) hace referencia a un grado modesto de la competencia, de este modo PISA considera a dicha población en riesgo de no lograr con éxito sus retos formativos, laborales y ciudadanos

posteriormente, así también, aquellos que se ubican dentro del nivel 2, percibiendo con una competencia mínima para el aprendizaje posterior (Domínguez, 2012).

A nivel internacional el Perú se ubica dentro de los 10 últimos países según los resultados de PISA, donde el 27.9% de estudiantes producto de la evaluación se ubican en un nivel 2, lo que indica que poseen conocimientos científicos básicos para realizar tareas de identificación de datos simples, reconocimiento de términos científicos básicos y seguimiento de instrucciones para llevar a cabo procedimientos científicos sencillos, asimismo un 11.5 que alcanzaron un nivel 3, es decir tales alumnos desarrollan tareas medianamente complejas (Ministerio de Educación, 2017)

3.3.2 Determinantes del rendimiento académico.

Estamos en una sociedad donde el conocimiento y la información brindan mayores oportunidades, la demanda de la sociedad es de capital humano que tenga la capacidad de obtener, manejar e interpretar la información para luego emplearlas (Latorre, 2012).

En el Perú existe una falta de interés por el estudio, según la Encuesta demográfica Salud Familiar, el 13% de adolescentes fueron madres o están gestando por primera vez, catorce de cada cien estudiantes del periodo escolar abandonan sus centros de estudio por motivos familiares, económicos, desinterés, entre otros, a nivel Latinoamérica estamos en los últimos puestos en la educación (INEI, 2016).

Por tanto, la educación de una persona es relevante en la sociedad, por ello muchos investigadores, vuelcan su interés en la búsqueda de las causales de un resultado desfavorable.

El Instituto Nacional de Ciencias de la Educación (1976) hace referencia a los siguientes determinantes del rendimiento académico.

- *Personalidad, motivación y rendimiento académico*

Con relación al rendimiento académico existen algunas generalizaciones sólidas en cuanto a las causales, una de ellas de manera general afirma que desde los trece o catorce años en adelante los estudiantes cuya personalidad es introversión, muestran un logro académico superior en comparación con los alumnos de personalidad extrovertida, una de las explicaciones sería que las personas cuya personalidad es extroversión parecen tener un bajo nivel de reactivación, es decir les hace más difícil mantener la concentración a largos períodos de tiempo requerido para obtener el logro en el aprendizaje. Por otro lado, la ansiedad, como determinante del rendimiento académico, resulta benefactora en niveles óptimos.

- *Socialización y rendimiento académico de los alumnos*

Se estima que existen numerosos factores que influyen en el logro académico, en este sentido Gonzalez-Pienda (2003), agrupa los determinantes del rendimiento académico en dos niveles: personales y contextuales, donde las variables personales se relaciona con el aspecto cognitivo que implica la inteligencia, la metodología de aprendizaje que utiliza el alumno para adquirir conocimientos y el bagaje de aprendizaje obtenido anteriores años. También incluye la variable motivación, que comprende el autoconcepto, objetivos de aprendizaje propuestos por el alumno y las atribuciones causales. En las variables contextuales, está el lugar donde se desarrolla el alumno, el área socio ambiental que implica la familia con su tipo de estructura, clase social y clima educativo, así también, está la variable institucional que se asocia a la casa de estudio, la organización escolar incluido la administración y el clima escolar. Las variables instruccionales, incluye aspectos del currículo, métodos de enseñanza y prácticas escolares, así como las expectativas del profesor hacia el alumno.

- *Variables personales*

Investigaciones respaldan que las causales de la problemática rendimiento académico están ubicadas en el alumno, en sus características individuales, comportamientos, factores psicosociales tales como: motivación, inteligencia innata y/o adquirida y la autoestima (Vargas y Montero, 2016). También éstas se pueden agrupar en dos dimensiones: cognitiva y motivacional (Gonzalez-Pianda, 2003).

Las variables de tipo cognitivo se asocian tradicionalmente a la inteligencia, la aptitud del estudiante en el desenvolvimiento académico, siendo un factor relevante. Álvaro, Bueno, Calleja, Cerdán, Echevaría, et al. (1990) afirman que el tema de inteligencia abarca multitudes de destrezas de índole cognitiva, dentro de un marco académico se exige una cierta capacidad para afrontar y resolver con éxito problemas particularmente cognoscitivas, en este sentido se define las aptitudes como las “disposiciones o tendencias de índole psicológica relativamente estables que posibilitan a los sujetos para la realización de una serie de actividades” (Vega Vega, 1986 citado por Álvaro, Bueno, Calleja, Cerdán, Echevaría, et al., 1990, p.121)

En tanto, se puede concluir que existe una estrecha relación significativa, de magnitud moderada, entre inteligencia y rendimiento, puesto que es una potencialidad que puede solidificar o no el rendimiento académico, sin embargo, la eficacia depende de un factor dominado estilos de aprendizaje, es decir los modos que el alumno utiliza para estructurar, memorizar, aprender y resolver tareas y problemas académicos (Gonzalez-Pianda, 2003).

Contrariamente Jiménez (2000 citado por Navarro, 2003) postula que “se puede tener una buena capacidad intelectual pero no estar obteniendo un rendimiento adecuado” (p. 3), es decir las aptitudes no son determinantes únicos en el rendimiento.

Por otro lado, la variable motivacional, que actúa como un impulsor a la acción, en el rendimiento académico presenta una relación significativa, de magnitud variable, siendo que interactúan con una distintas condiciones y estímulos ambientales (Álvaro et al., 1990).

Gonzalez-Pienda (2003) describen la motivación como un conjunto de factores que interaccionan entre sí, los cuales ponen en marcha y activan la conducta orientándolas hacia una meta en particular propuesta por el estudiante, de este modo hace que el alumno se esfuerce en conseguir, perseverando hasta alcanzarlas.

En conclusión, el rendimiento académico está condicionado por estas variables personales, pero también están estas las variables contextuales.

- *Variables contextuales*

Las variables de contexto se relaciona con aspectos externos del alumno, es decir todo aquello que le rodea en su proceso de enseñanza y aprendizaje (Beneyto, 2015)

- *Variables instruccionales*

Se relaciona con los métodos de enseñanza propios del docente producto de capacitaciones y actualizaciones constantes, el clima escolar donde el alumno aprecie subjetivamente y cognitivamente la calidad percibida de la vida en el salón de clase (Alcaide, 2009). Sin embargo, cabe considerar que en la actualidad los docentes enfrentar un reto de gran importancia, y es el de adaptar el estilo y método de enseñanza a la diversidad de alumnos y alumnas y fomentar un clima de trabajo óptimo, es por ello que muchos maestros se sienten sobrecargados ante la diversidad y necesidad del aula (Beneyto, 2015).

- *Variables institucionales*

Comprenden aspectos relacionados directamente con la organización escolar, proyecto educativo, el entorno material y la cantidad y calidad de docentes que imparten conocimientos a los estudiantes (Mediavilla y Gallego, 2016). También se incluyen aspectos como horario de

los cursos, los tamaños de los grupos en cada salón, número de libros o una biblioteca de la institución (Montero, Villalobos, y Valverde, 2007).

Por su parte, Beneyto (2015) hace referencia al sistema educativo, como un ente crucial frente a la responsabilidad del fracaso o éxito escolar del estudiante, puesto que existe una probabilidad de una relación significativa para el alcance de los objetivos planteados si existe sensibilidad ante las dificultades del aprendizaje, atención a centros con mayor riesgo de fracaso escolar, los recursos, programas con ayuda ante dificultades de aprendizaje, la preparación e incentivos a los docentes. Así mismo, “la eficacia de las escuelas son el liderazgo del equipo directivo, el ambiente favorable de aprendizaje, la existencia de un proyecto compartido, la organización eficiente de la enseñanza en el aula, la participación de los padres y madres de los alumnos y alumnas, el seguimiento del progreso de los estudiantes y la evaluación de la escuela” (Marchesi, 2005 citado por Beneyto, 2015, p. 13) Variables socio-ambientales.

En este apartado se considera las conexiones que se dan entre la persona y la sociedad tal es el caso del clima escolar, la percepción del entusiasmo del profesor por parte del alumno y los elementos sociales y culturales de la vida familiar, lo cuales facilitan el desarrollo intelectual de la persona (Montero et al., 2007). Además, hay un grupo de factores asociados a la familia y características propias del hogar (Asencios, 2016).

Palomar, Montes de Oca, Polo, y Estrada (2016) sostienen que el apoyo activo de padre y madre, como en las tareas fuera de clases, llega a ser un factor de suma importancia, puesto que influye directamente en el rendimiento académico. Asimismo, Gonzalez-Pienda (2003) afirma que el factor familia tiene una influencia mayor, siendo que cada estudiante es un ser individual y diferente, producto de un proceso de socialización en el seno de una familia que ayuda a construir la primera base de una personalidad, como los primeros roles, modelos de conducta,

desarrolla su autoimagen, aprende normas, adquiere jerarquía de valores, conoce de premios y castigos, entre otros, contrariamente es el rol de un centro educativo, siendo que no trabaja con una clientela uniforme sino diversa, por tanto el contexto familiar es un ente fundamental que favorece o dificulta el rendimiento.

3.3. Adolescencia

Según la Organización Mundial de la Salud la adolescencia es considerada una etapa de crecimiento y desarrollo posterior a la niñez, que abarca las edades entre los 10 y 19 años (OMS, 2016). Este concepto no es un determinante, puesto que el ingreso a esta etapa depende de la cronología en la maduración, la cual varía de un individuo a otro (Redondo, Galdó, y García, 2008).

El período de la adolescencia es considerado también como un proceso de adaptación psicosocial consecuente a los cambios psicobiológicos o llamados cambios biológicos puberales del individuo (Redondo et al., 2008). De otro modo, Moreno (2015) hace referencia a esta etapa como un segundo nacimiento, en la cual la participación de la familia brindando competencias que faciliten esta transición hacia la adultez, es relevante para un resultado óptimo, puesto que se presentan cambios que interfieren en los diversos aspectos del individuo, surgiendo modificaciones respecto a los pensamientos, identidad, relaciones familiares y con la sociedad. Además, es en esta etapa donde el sujeto tomara decisiones significativas que se ajustaran a las exigencias y expectativas de la sociedad, y dependerá el mantenimiento de las enseñanzas previas y la renovación de cada una de las etapas subsecuentes (Bernal y Konig, 2017).

De otro lado, el escritor Erick H. Erickson, enfatiza que el adolescente atraviesa un conflicto principal, denominado identidad versus confusión de identidad, donde el adolescente intenta saber “quién es”, situación que finalmente proporcionara un papel en la vida (Berger, Klajn, y

Latrónico, 2007). El yo cumple un rol primordial, puesto que organiza las habilidades y deseos, adaptándolos al requerimiento de la sociedad a la que pertenece (OMS, 2016).

Bordignon (2005) añade que la función de esta etapa es la formación de la identidad personal, abordando el aspecto psicosexual, en el que se pone en práctica los sentimientos, confianza y lealtad frente a personas con quien pueda compartir amor; la identificación ideológica, en la que se integra un conjunto de valores; identidad psicosocial, en la que involucra las asociaciones de tipo social, la identidad profesional, donde el adolescente elegirá una profesión, considerando sus habilidades y capacidades para crecer profesionalmente, y por ultimo estaría la identidad cultural y religiosa, lo que le permitirá al adolescente fortalecer su sentido espiritual de la vida.

Hidalgo y Ceñal (2014) afirman que, la adolescencia cursa por tres etapas, inicial, media y tardía, en las cuales se dan cambios y simultáneamente se logran objetivos psicosociales logrado así incorporarse en la edad adulta. De esta manera se establece una independencia emocional y psicológica, considerando su papel en la sociedad (UNICEF, 2002).

3.3.1 Etapas de la adolescencia

Castillo (2015) resalta la importancia que tiene identificar los cambios y cualidades entre un individuo que recientemente está experimentando esta etapa, a diferencia de aquel que ya culminará en poco la adolescencia, es por ello que es conveniente distinguir tres fases:

a) Pubertad o Adolescencia Inicial

Esta etapa es considerada desde los once a los trece años en las mujeres, en el caso de los varones se presenta entre los doce a catorce años, un fenómeno de maduración anatómico-fisiológico, en el que el crecimiento es considerablemente notable, igualmente se desarrolla el pensamiento abstracto, en este caso los sentimientos y emociones influyen considerablemente en sus acciones; otro cambio y el más significativo es el nacimiento de la intimidad, lo cual es

necesario para lograr una personalidad independiente, donde surge inestabilidad afectiva y sensible, sin embargo sigue siendo una etapa relativamente tranquila. Otro aspecto resaltante en esta etapa es la pérdida de interés por relacionarse con los padres, por lo que prefieren relacionarse con compañeros del mismo sexo, de igual manera se tornan inestables emocionalmente y carecen de control sobre sus impulsos (Gómez, 2008).

b) Adolescencia media

Es en esta etapa donde se da la “ruptura definitiva de la infancia”, el adolescente se conoce y profundiza en sí mismo, analizándose, esto le permitirá conocer y tener un sentido crítico respecto al mundo que le rodea; es aquí donde se presenta una “crisis interna o de la personalidad”, puesto que, en lugar de una inestabilidad afectiva, se vuelve agresivo, introvertido, obstinado e inconforme, por lo que evade consejos y se aferra a su punto de vista. La relación con los padres suele tornarse más conflictiva, por lo que se intensifican las relaciones con sus pares, se forman sentimientos de invulnerabilidad y conductas omnipotentes (Gómez, 2008).

c) Adolescencia superior

Llegada esta etapa, el individuo, ha concluido su desarrollo físico; mentalmente experimenta una tendencia a la reflexión sobre sí mismo, se caracteriza por el comienzo del cumplimiento de valores morales, y la adquisición de una percepción de la vida; considerada también una etapa tranquila, dado que, mediante los cambios que surgió en las etapas anteriores el individuo se siente integrado en su medio, con cierta capacidad para tomar decisiones personales y cumplir responsabilidades respecto a su futuro, es aquí donde la personalidad cuenta con cierto nivel de maduración, sin embargo no siempre se cumple, puesto que algunos casos aún se mantienen en

alguna de las fases anteriores. Agregado a ello, Gómez (2008), refiere que es en ésta etapa donde se conforma un sistema de valores y su identidad personal y social, lo cual le permite intimar.

3.3.2 *Áreas de desarrollo en la adolescencia*

Según Redondo et al. (2008) agrupan los cambios en la adolescencia en dos vertientes, desarrollo corporal y desarrollo psicológico:

- *Desarrollo corporal*

El organismo sufre cambios hormonales significativos, debido a ello se da un crecimiento considerable (estirón puberal). En los varones el crecimiento llega hasta la edad de los 18 años y, en las mujeres, el crecimiento empieza antes y termina tempranamente llegando a un crecimiento de aproximadamente 6cm después de la menarquia. Además, se percibe destacados cambios como el desarrollo del vello pubiano, crecimiento de los testículos, pene y el desarrollo de las mamas (J. L. Iglesias, 2013).

- *Desarrollo psicológico*

Se producen cambios a nivel cognitivo, puesto que en este periodo se atraviesa por un desarrollo del pensamiento lógico y de la visión del futuro, otorgando mejor comprensión de uno mismo, independientemente y con posibilidad de presentar problemas en particular. A nivel social, producto de la limitación y/o reducción de la acción del adolescente en el mundo adulto podría generar en el mismo, sentimientos de frustración producto de la forma de crianza de los padres, puesto que, en este siglo el hombre sale de casa para trabajar y las mujeres permanecen en esta, de este modo el trabajo se independiza, las mujeres se infantilizan y los niños se feminizan (Casas y Ceñal, 2005).

3.3.3 *La adolescencia y la familia*

Durante periodo de la adolescencia el sujeto atraviesa por un proceso en busca de la autonomía, lo cual interfiere en sus relaciones familiares, particularmente en la relación entre padres e hijos, sin embargo, si los padres contribuyen a la obtención de la independencia, los conflictos serán menores, pero se intensificarán si tratan de mantener el control absoluto sobre ellos (Moranda y Pérez 2005; citado por Montañés, Bartolomé, Montañés, y Parra, 2008). Pese a los conflictos que surgen en esta etapa, la relación entre padres e hijos sigue siendo afectuosa, no obstante, existen algunos casos donde los conflictos alcanzan una gran intensidad y se presenta particularmente con adolescentes que han experimentado una niñez difícil puesto que solo un 5% de familias que poseen un clima positivo durante la infancia, presentarán problemas serios en la adolescencia (Steimberg 2001; citado por Oliva, 2006).

Para Kimmel y Weiner 2008; citado por Montañés et al. (2008) la búsqueda de la autonomía está condicionada por un cambio de pensamiento puesto que se da el paso de un pensamiento operacional concreto a un pensamiento operacional formal, lo cual le permitirá visualizar no solo su mundo real sino como podría ser, de manera que ahora ya no perciben a su familia tal como es sino como quisieran que sea, por lo que empiezan a poseer una actitud más crítica y realista sobre sus padres, considerando que podrían ser diferentes o la relación con ellos podría ser distinta, todo ello promueve a desafiar las decisiones de los padres, no por una actitud rebelde, sino porque es natural afirmarse como individuos con capacidad de elección.

3.3.4 La adolescencia y el área académica

La institución educativa para la adolescente llega a ser una fuente inmediata de experiencias significativas, no obstante, para aquellos estudiantes que poseen un mayor nivel de madurez, el ámbito escolar no cumple con los intereses en particular, puesto que carece de un clima idóneo y las prácticas educativas son percibidas como obsoletas y escasamente personalizadas, por lo

cual es necesario la innovación en las practicas pedagógicas que cumplan con la formación completa de la personalidad (Bernal y Konig, 2017).

En el desempeño académico anual del estudiante, el profesorado tiende a valorar en mayor medida la habilidad antes que el esfuerzo del estudiante, es decir aquellos alumnos que muestran un desempeño optimo producto del esfuerzo, llegan a no ser reconocidos como lo esperan y consecuentemente afecta su estima personal, es por ello que (Covigton 1984; citado por Navarro, 2003) clasifica a tres tipos de estudiantes: el primero son aquellos alumnos percibidos como orientados al dominio, es decir se consideran capaces, muestran motivación y poseen confianza en sí mismos, el segundo son los que aceptan el fracaso, por ende son sujetos derrotistas, desmotivados que perdieron la esperanza y el control en el estudio y por último el tercer tipo son los alumnos que evitan el fracaso y se caracterizan por tener un sentido de aptitud firme y recurren a actividades académicas ilícitas con el objetivo de proteger su imagen. Frente a esta clasificación, el éxito en el estudio no perjudica la estima personal en el alumno, pero frente a un fracaso la situación se torna diferente, puesto que recurrir a un gran esfuerzo implica que hay poca habilidad lo que resultaría ser una humillación para el estudiante (R. E. Navarro, 2003).

4. Hipótesis de la investigación

4.1. Hipótesis general.

Existe relación significativa entre el rendimiento académico y los estilos de socialización parental en los alumnos del nivel secundario de una institución educativa privada de Lima-Este

4.2. Hipótesis específicas.

Existe relación significativa entre la dimensión aceptación/implicación y sus subdimensiones y rendimiento académico en los alumnos del nivel secundario de una institución educativa privada de Lima-Este

Existe relación significativa entre la dimensión coerción/imposición y sus subdimensiones y rendimiento académico en los alumnos del nivel secundario de una institución educativa privada de Lima-Este.

Capítulo III

Materiales y Métodos

1. Diseño y tipo de investigación

El presente estudio es no experimental, debido a que las variables no fueron manipuladas, sino analizadas en su estado natural. Es de corte transversal puesto que se realizó en un determinado tiempo, asimismo, es un estudio cuantitativo debido a que brinda la posibilidad de proporcionar resultados generales y precisos. Finalmente es de alcance correlacional, permitiendo conocer la realidad actual de cada una de las variables el nivel de relación de los estilos de socialización parental y rendimiento académico en los adolescentes (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

2. Variables de la investigación

2.1. Definición conceptual de las variables

2.1.1 Rendimiento académico

El rendimiento académico es definido como “el nivel de conocimientos demostrados en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico”(Jiménez, 2000 citado por Navarro, 2003 p.,2). Además, dicho rendimiento es valorado mediante notas, las cuales llegan a ser jerarquizadas burocráticamente dentro de un marco administrativo (Rodríguez y Gallego, 1992).

2.1.2 Estilos de socialización parental

Musitu y García (2004) sostienen que la socialización parental es un “proceso de aprendizaje no formalizado y en gran parte no consciente, en el que, a través de un entramado y complejo proceso de interacciones, el niño asimila conocimientos, actitudes, valores, costumbres, necesidades, sentimientos y demás patrones culturales que caracterizan para toda la vida su estilo de adaptación al ambiente” (p. 5).

2.2. Operacionalización de las variables

A continuación, se presenta la tabla 1 la cual describe la operacionalización de la variable rendimiento académico

.Tabla 1

Operacionalización de la variable rendimiento académico.

Variable	Definición	Niveles de rendimiento académico	Escala Vigesimal
Rendimiento académico	Es el nivel de conocimientos demostrados en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico.	Logro destacado	18-20
		Logro esperado	14-17
		En proceso	11-13
		En inicio	0-10

Tabla 2

Operacionalización de la variable socialización parental, según Musitu y García (2004) adaptada a Perú por Jara (2013)

Dimensiones	Definición	Sub Dimensiones	Ítems	Categoría de respuestas
Aceptación/ Implicación	Se expresan muestras de afecto y aprobación ante las conductas esperadas de los hijos, y ante las conductas no deseadas se utiliza el dialogo para que esta cambie	Afecto	1,3,5,7,10,14,16,1	Tipo escala likert: 1=Nunca 2=Algunas veces 3=Muchas veces 4=Siempre
		Indiferencia	22,23,24,27,28	
		Dialogo	2,4	
		Displencia	6,8,9	
Coerción/ Imposición	Se hace uso de restricciones, represiones y exigencias para lograr las conductas deseadas del menor	Privación	11,12,13	
		Coerción verbal	15,17	
		Coerción física	19,20,21,25,26,27,29	

3. Delimitación geográfica y temporal

La investigación se realizó en una institución educativa privada de Lima Este, ubicada a la altura del km. 19 de la carretera central- Ñaña distrito de Lurigancho, con estudiantes del nivel secundario. El estudio se llevó a cabo desde mayo del 2018 hasta enero del 2019.

4. Participantes

Para esta investigación se tuvo como muestra a adolescentes de uno y otro sexo con edades que oscilan entre los 11 y 17 años, asimismo la cantidad de alumnos evaluados fue de 291 y el tipo de muestreo fue no probalístico.

4.1. Características de la muestra

Tabla 3

Características de la muestra en el estudio

	N	%
<i>Sexo</i>		
Masculino	139	47,8%
Femenino	152	52,2%
<i>Edad</i>		
12 y 13 años	122	41,9%
14 y 15 años	135	46,4%
16 a 17 años	34	11,7%
<i>Grado de estudio</i>		
Primer año	87	29,9%
Segundo año	70	24,1%
Tercer año	70	24,1%
Cuarto año	52	17,9%
Quinto año	12	4,1%
<i>Región</i>		
Costa	257	88,3%
Sierra	17	5,8%
Selva	17	5,8%
<i>Religión</i>		
Adventista	176	60,5%
Católico	14	4,8%
Evangélico	42	14,4%
Pentecostal	0	0,0%
Testigo de Jehová	3	1,0%
Mormón	1	0,3%
Ninguna	55	18,9%

En la tabla 3 se observa que del total de la muestra, el 52,2% de los participantes son de sexo femenino y el 46,4% son varones cuyas edades oscilan entre 14y 15 años. Asimismo, la mayoría de los participantes pertenecían al primer año de secundaria (29,9%); respecto al lugar de procedencia, el 88,3% proviene de la región costa y gran parte de la muestra son adventistas (60,5%).

4.2. Criterios de inclusión y exclusión

4.2.1 Criterios de inclusión

- Adolescentes de uno y otro sexo (varones y mujeres).
- Adolescentes entre 11 y 17 años.
- Adolescentes que viven con ambos padres
- Adolescentes que se encuentran legalmente matriculados.
- Adolescentes que completen ambos cuestionarios.
- Estudiantes que acepten participar voluntariamente en la investigación.

4.2.2 Criterios de exclusión

- Adolescentes que viven con familiares sin la presencia de sus padres.
- Estudiantes inclusivos.
- Adolescentes medicados por alguna enfermedad.
- Estudiantes que no acepten participar del estudio.
- Adolescentes que no se encuentran matriculados.
- Adolescentes que no completen ambos cuestionarios.

5. Instrumentos

5.1. Rendimiento académico

Los ponderados anuales (nota) se utilizarán en esta variable.

5.2. Escala de estilos de socialización parental (ESPA 29)

El instrumento Estilos de socialización Parental (ESPA29) fue desarrollado, validado y normalizado en España en el año 2001 por Musitu y García, con el objetivo de evaluar la percepción que tiene el adolescente sobre el estilo de socialización de los padres en situaciones cotidianas. El instrumento está diseñado para adolescentes entre 10 y 18 años, y cuenta con dos

dimensiones, aceptación/implicación y coerción/imposición, se evalúa mediante 232 ítems (116 ítems acerca de las prácticas de la figura paterna y otros 116 ítems paralelos, acerca de la figura materna). Los evaluados responden con una escala de cuatro puntos, Nunca= 1, Algunas veces= 2, Muchas veces= 3, Siempre= 4; sobre cuáles son las prácticas de sus padres después que se produzca alguna de las 29 situaciones que presenta el cuestionario. De este modo se obtiene una medida global para cada padre en las dimensiones, a partir de las puntuaciones obtenidas se tipifica el estilo de socialización de cada progenitor como autorizativo, indulgente, autoritario o negligente. De igual manera brinda la valoración respecto a las sub escalas que corresponden a las dimensiones, en la de aceptación/implicación, el afecto, indiferencia, diálogo y displicencia, y en la coerción/imposición, la privación, coerción verbal y coerción física. Para la validez y confiabilidad del presente instrumento en primer lugar, se calculó la consistencia de las 7 escalas del padre y de la madre de forma independiente, obteniendo las siguientes puntuaciones: en la dimensión de aceptación/implicación, la subescala de afecto en el padre 0,746 y en la madre 0,772; diálogo en el padre 0,644 y en la madre 0,681; indiferencia en el padre -0,703, en la madre -0,783; displicencia en el padre -0,559, en la madre -0,625; en las subescalas de coerción/imposición se obtuvieron los siguientes puntajes: coerción verbal en el padre 0,707 en la madre 0,740; coerción física en el padre 0,611 en la madre 0,624; privación en el padre 0,796 en la madre 0,795. De igual manera las dimensiones obtuvieron una consistencia alta, aceptación/implicación 0,971 y coerción/imposición 0,960. Por lo tanto, el instrumento es considerado válido.

En Perú dicho instrumento fue adaptado por Jara (2013) en una universidad de Trujillo, obteniendo una consistencia interna de ambas dimensiones de manera global de padre y madre; en la dimensión de aceptación/implicación fue de 0,914 y coerción/imposición 0,963, mientras

que en las subescalas fueron: afecto 0,916, Indiferencia, 0,931 diálogo, 0,961, displicencia, 0,902, coerción verbal, 0,940, coerción física, 0,954 y privación, 0,939.

6. Proceso de recolección de datos

La recolección de datos se realizó en una institución educativa privada de Lima- Este. Para llevar a cabo el estudio, se solicitó el permiso correspondiente a la Dirección de la institución, que autorizó la evaluación del alumnado. Se aplicó la escala de Socialización parental en Adolescentes (ESPA29) a los alumnos de 2do, 3ro, 4to y 5to de secundaria con una duración de 20-30 minutos, para ello se tuvo en cuenta que los participantes cumplan con los criterios de inclusión. Asimismo, se registraron los resultados del registro de notas del 2018, con ello se consiguió una muestra de 291 estudiantes.

7. Procesamiento y análisis de datos

Para el procesamiento de datos se utilizó el paquete estadístico SPSS (StatisticalPackageforthe Social Sciences) versión 20, Para el análisis se utilizaron las tablas descriptivas en las que se recolectan y representarán un conjunto de datos, con el fin de describir apropiadamente las características de los datos. Para la medición de la relación lineal entre socialización parental y rendimiento académico, se utilizó el coeficiente de asociación de Chi-cuadrado y para la asociación entre las subdimensiones se utilizó el Rho de Spearman.

Capítulo IV

Resultados y discusión

1. Resultados

1.1 Análisis descriptivo de los estilos de socialización parental

1.1.1. Estilos de socialización parental

A continuación, se presentan los resultados del análisis de frecuencia de los datos relacionados con los estilos de socialización parental.

Tabla 4

Distribución porcentual de los estilos de socialización según madre y padre

Estilos de socialización parental	Madre		Padre	
	n	%	n	%
Autorizativo	70	24,1%	59	21,7%
Autoritario	78	26,8%	70	25,7%
Indulgente	76	26,1%	78	28,7%
Negligente	67	23,0%	65	23,9%

En la tabla 4 se observa que el 26,8% de los estudiantes percibe a sus madres con un estilo autoritario, mientras que el 25,7% perciben a sus padres en el mismo estilo de crianza. También se observa, que el 26,1% de los estudiantes considera a sus madres con un estilo indulgente y el 28,7% de los mismos consideran a sus padres en el mismo estilo.

1.1.1. Socialización parental según datos sociodemográficos

Tabla 5

Porcentajes de los estilos de socialización parental percibidos según sexo del estudiante.

Estilos de socialización parental		Sexo del estudiante			
		Femenino		Masculino	
		N	%	n	%
Materno	Autorizativo	35	23,0%	35	25,2%
	Autoritario	44	28,9%	34	24,5%
	Indulgente	40	26,3%	36	25,9%
	Negligente	33	21,7%	34	24,5%
Paterno	Autorizativo	28	20,3%	31	23,1%
	Autoritario	31	22,5%	39	29,1%
	Indulgente	42	30,4%	36	26,9%
	Negligente	37	26,8%	28	20,9%

En la tabla 5 se observa que el 28,9% de los estudiantes de sexo femenino percibe el estilo de socialización de sus madres como autoritario y el 30,4% de la misma población considera el estilo de sus padres como indulgente. Respecto a los adolescentes del sexo masculino el 25,9% percibe a sus madres con un estilo indulgente y el 29.1% considera a sus padres con un estilo autoritario.

Tabla 6

Porcentaje de los estilos de socialización parental según rango de edades de los estudiantes

Estilos de socialización parental		Edad					
		12-13		14-15		16-17	
		n	%	n	%	n	%
Materno	Autorizativo	25	20,5%	34	25,2%	11	32,4%
	Autoritario	34	27,9%	35	25,9%	9	26,5%
	Indulgente	37	30,3%	34	25,2%	5	14,7%
	Negligente	26	21,3%	32	23,7%	9	26,5%
Paterno	Autorizativo	21	18,3%	31	24,2%	7	24,1%
	Autoritario	35	30,4%	27	21,1%	8	27,6%
	Indulgente	36	31,3%	34	26,6%	8	27,6%
	Negligente	23	20,0%	36	28,1%	6	20,7%

En la tabla 6 se observa que los adolescentes cuyas edades se encuentran entre los 12 y 13 años perciben el estilo de socialización de sus padres y madres como indulgentes en un 31,3% y 30,3% respectivamente. Además, se observa que el 28,1% de los estudiantes entre los 14 y 15 años, percibe a sus padres con un estilo negligente, y el 25,9% percibe a sus madre con un estilo autoritario.

Tabla 7

Porcentaje de los estilos de socialización parental según la región de procedencia de los estudiantes.

Estilos de socialización parental		Región de procedencia					
		Costa		Sierra		Selva	
		n	%	n	%	n	%
Materno	Autorizativo	63	24,5%	5	29,4%	2	11,8%
	Autoritario	66	25,7%	3	17,6%	9	52,9%
	Indulgente	65	25,3%	7	41,2%	4	23,5%
	Negligente	63	24,5%	2	11,8%	2	11,8%
	Totales	257	100,0%	17	100,0%	17	100,0%
Paterno	Autorizativo	53	22,0%	3	17,6%	3	21,4%
	Autoritario	62	25,7%	3	17,6%	5	35,7%
	Indulgente	64	26,6%	10	58,8%	4	28,6%
	Negligente	62	25,7%	1	5,9%	2	14,3%
	Totales	241	100,0%	17	100,0%	14	100,0%

En la tabla 7 se observa que los mayores porcentajes que los estudiantes tienen respecto a la percepción de los estilos de socialización de sus madres varían según su región de procedencia: los estudiantes de la costa perciben a sus madres como autoritarias (25,7%), los de la sierra como indulgentes (41,2%), y los de la selva como autoritarios (52,9%). En el caso de los padres de estudiantes de la costa los perciben indulgente (26,6%), en la sierra igualmente indulgentes (58,8%), y en la sierra autoritarios (35,7%).

Tabla 8

Porcentaje de los estilos de socialización del padre percibido por sus hijas según con quien vive.

Con quien vive	Estilos de socialización– Padre							
	Autorizativo		Autoritario		Indulgente		Negligente	
	n	%	N	%	n	%	n	%
Solo con mamá	0	0,0%	1	14,3%	2	28,6%	4	57,1%
Solo con papá	0	0,0%	2	100,0%	0	0,0%	0	0,0%
Con papá y mamá	8	29,6%	3	11,1%	7	25,9%	9	33,3%
Mamá y hermanos	4	22,2%	2	11,1%	7	38,9%	5	27,8%
Papá y hermanos	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Padres y hermanos	16	20,0%	23	28,7%	23	28,7%	18	22,5%
Con otros familiares	0	0,0%	0	0,0%	3	75,0%	1	25,0%

En la tabla 8 se aprecia que, entre todos los estilos, los predominantes son el estilo autoritario e indulgente (28,7% y 28,7% respectivamente), esto en relación a los padres según la percepción de las estudiantes, y se encuentran en familias que están conformadas por ambos padres y hermanos.

Tabla 9

Porcentaje de los estilos de socialización de la madre percibido por sus hijas según con quien vive.

Con quien vive	Estilo de socialización parental - Madre							
	Autorizativo		Autoritario		Indulgente		Negligente	
	n	%	N	%	n	%	n	%
Solo con mamá	0	0,0%	6	13,6%	2	5,0%	4	12,1%
Solo con papá	1	2,9%	2	4,5%	0	0,0%	0	0,0%
Con papá y mamá	10	28,6%	5	11,4%	5	12,5%	7	21,2%
Mamá y hermanos	5	14,3%	4	9,1%	10	25,0%	5	15,2%
Papá y hermanos	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Padres y hermanos	18	51,4%	27	61,4%	21	52,5%	16	48,5%
Con otros familiares	1	2,9%	0	0,0%	2	5,0%	1	3,0%

En la tabla 9 se observa que el estilo predominante de las madres, según la percepción de las adolescentes es el estilo autoritario (61,4%) lo cual se presenta en hogares conformados por padres y hermanos; y respecto a estilo de menor predominancia se ubica el negligente (48,5%) el cual se encuentra dentro de la misma composición familiar.

Tabla 10

Porcentaje de los estilos de socialización parental del padre percibido por sus hijos según con quien vive.

Con quien vive	Estilo de crianza de los padres percibido por sus hijos							
	Autorizativo		Autoritario		Indulgente		Negligente	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Solo con mamá	0	0,0%	4	44,4%	3	33,3%	2	22,2%
Solo con papá	0	0,0%	3	60,0%	2	40,0%	0	0,0%
Con papá y mamá	13	30,2%	12	27,9%	10	23,3%	8	18,6%
Mamá y hermanos	2	22,2%	0	0,0%	7	77,8%	0	0,0%
Papá y hermanos	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	100,0%
Padres y hermanos	15	23,4%	19	29,7%	14	21,9%	16	25,0%
Con otros familiares	1	50,0%	1	50,0%	0	0,0%	0	0,0%

En la tabla 10 se muestra que los estilos más utilizados por los padres según la percepción de los estudiantes del sexo masculino es el autoritario (29,7%) y el negligente (25%) los cuales provienen de hogares conformados por ambos padres y hermanos.

Tabla 11

Porcentaje de los estilos de socialización parental de las madres percibido por sus hijos según con quien vive.

Con quien vive	Estilo de crianza de las madres percibido por sus hijos							
	Autorizativo		Autoritario		Indulgente		Negligente	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Solo con mamá	3	8,6%	4	11,8%	1	2,8%	3	8,8%
Solo con papá	0	0,0%	3	8,8%	2	5,6%	0	0,0%
Con papá y mamá	12	34,3%	10	29,4%	11	30,6%	10	29,4%
Mamá y hermanos	5	14,3%	1	2,9%	6	16,7%	0	0,0%
Papá y hermanos	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	5,9%
Padres y hermanos	14	40,0%	15	44,1%	16	44,4%	19	55,9%
Con otros familiares	1	2,9%	1	2,9%	0	0,0%	0	0,0%

En la tabla 11 se aprecia que el estilo más utilizado por las madres de acuerdo a la percepción de los estudiantes es el negligente 55,9%, tales alumnos presentan una convivencia con ambos padres y hermanos.

1.1.3. Análisis descriptivo de rendimiento académico

A continuación, se presenta la tabla 11 donde se encuentran el rendimiento académico según el nivel de logro de los estudiantes de secundaria.

Tabla 12

Rendimiento académico de los estudiantes de secundaria.

	Rendimiento académico	
	N	%
En inicio	4	1,4%
En proceso	180	61,9%
Logro esperado	84	28,9%
Logro destacado	23	7,9%
Total	291	100%

Se aprecia en la tabla 12 que la mayor parte de los estudiantes se sitúan en un nivel académico regular (61,9 %). También se aprecia que el 28,9% de los adolescentes presentan un buen desempeño escolar. Finalmente, cabe señalar que solo el 1,4% de la muestra presentan un desempeño deficiente.

2. Asociación de las variables

Tabla 13

Correlación entre las variables estilos de socialización parental y rendimiento académico según chi – cuadrado

	Correlación Chi - cuadrado	
	r ^a	p ^b
Materno	,244	,024 ^b
Paterno	,234	,055 ^b

^aCoficiente de contingencia

^bSignificancia (Monte Carlo)

En la tabla 13 se aprecia que en la variable estilos de socialización de la madre se relaciona significativamente con la variable rendimiento académico ($p > ,024$) ya través del coeficiente de contingencia se observa que existe una relación positiva entre las variables ($r = ,244$). Respecto a la variable de estilos de socialización del padre se aprecia que no guarda relación entre ambas variables ($p < ,055$).

Tabla 14

Correlación entre las dimensiones y subdimensiones de la variable estilos de socialización en madres y rendimiento académico

Dimensiones	Correlación de rho Spearman	
	r	p
Coerción/ Imposición	-,047	,429
<i>Subdimensiones</i>		
Coerción física	-,260**	,000
Privación	-,072	,220
Coerción verbal	,083	,156
Aceptación/ Implicación	,284**	,000
<i>Subdimensiones</i>		
Diálogo	,248**	,000
Afecto	,147*	,012
Displicencia	-,258**	,000
Indiferencia	-,297**	,000

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral)

* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

En la tabla 14 se aprecia que en la dimensión aceptación/implicación de los estilos de socialización de las madres existe una relación significativa con la variable rendimiento académico ($r = ,284$; $p > ,000$), así como también existe relación a nivel de las subdimensiones que la componen: diálogo ($r = ,248$), y en afecto ($r = ,147$) las cuales guardan una relación positiva,

y displicencia ($r=-,258$) e indiferencia ($r=-,297$), que registran relación negativa. Sin embargo, no se encuentra relación entre la dimensión coerción/imposición y el rendimiento académico ($r=-,047$; $p>,429$), aunque si se la encuentra en una sola de sus tres a subdimensiones: coerción física ($r=-,260$; $p>,000$)

Tabla 15

Correlación entre las dimensiones y subdimensiones de la variable estilos de socialización parental en padres y rendimiento académico

Correlación de rho Spearman		
	r	p
<i>Dimensión 1</i>		
Coerción/ Imposición	-,090	,137
<i>Subdimensiones</i>		
Coerción física	-,304**	,000
Privación	-,097	,110
Coerción verbal	,020	,738
<i>Dimensión 2</i>		
Aceptación/ Implicación	,167**	,006
<i>Subdimensiones</i>		
Diálogo	,125*	,040
Afecto	,013	,836
Displicencia	-1,77**	,003
Indiferencia	-,235**	,000

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral)

* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

En la tabla 15 se aprecia que en la dimensión de aceptación/implicación de los estilos de socialización de los padres existe relación significativa con la variable rendimiento académico ($r=,167$; $p>,006$), así como también existe relación a nivel de los subdimensiones que la componen: diálogo ($r=,125$), la cual guarda relación positiva y en displicencia ($r=-,1,77$) e

indiferencia ($r=-,235$) que registran relación negativa. Cabe señalar, que no existe relación alguna con la subdimensión de afecto ($r=,013$). Respecto a la dimensión coerción/imposición no se encuentra relación con el rendimiento académico ($r=-,090$; $p<,137$) al igual que en sus subdimensiones, excepto en coerción física ($r=-304$) la cual guarda una relación negativa.

3. Discusión

Este estudio responde al objetivo general de manera diferencial puesto que los resultados obtenidos difieren por cada progenitor (madres: $r=.244$ $p<,024$; padres: $r=.234$ $p<,055$) cuyos resultados indicaron al igual que el estudio realizado por (Herencia, 2018; Vital, 2013), una correlación positiva entre las variables, sin embargo, tanto la fuerza y la significancia de la correlación halladas difieren dependiendo del progenitor. En estudios como el de Vital (2013) se encontró mayor fuerza de correlación en las madres en contraste con los padres (madres: $r=.737$; padres: $r=.644$). De igual manera Arias y Ávila (2014) demostraron que la influencia de la madre en el rendimiento académico de los hijos es mucho mayor y significativa, que la del padre, diferencia a la que se atribuyen aspectos como el tiempo que la madre pasa con los hijos, probablemente se debe a que generalmente es ella quien lleva una carga de mayor responsabilidad en el hogar. En el Perú, la encuesta por el Instituto Nacional de Estadística e Informática (Morán, 2011) demostró que son las madres quienes pasan más tiempo en el hogar, encargándose del cuidado de los hijos. Tales afirmaciones permiten inferir que son las madres las que muestran mayor implicancia en la supervisión y apoyo sobre las actividades escolares del menor. También, estudios como el de Hess, Holloway, Dickson, y Price (1984) hacen hincapié en la influencia que la madre ejerce en las capacidades y habilidades del menor al ingreso de su trayectoria académica, que según la sub etapa del pensamiento intuitivo de a teoría de (Piaget, 1980) el niño atraviesa por un periodo de curiosidad con el interés de razonar y saber

porque las cosas son como son, aprendizaje que se obtiene en esta primera fase generando un mayor impacto en el rendimiento académico durante el periodo preescolar y posterior a este. En contraste con los resultados descritos encontramos excepciones en los estudios de Domínguez (2012) quien encontró que el estilo paterno ejerce mayor influencia en el rendimiento académico del adolescente, donde fundamenta que se debe a la diferencia de roles que los padres asumen en las diversas etapas del desarrollo de sus hijos, siendo que en la adolescencia, el individuo está más interesado en la búsqueda de independencia, autonomía y adopción de nuevas responsabilidades, roles que por lo general son asumidos por el padre en ésta etapa. Apoyado en investigaciones como en la de Ripoll, Carrillo, y Castro (2009), sin embargo, al considerar que ambas poblaciones atraviesan por la misma etapa y la similitud en la composición familiar de las muestras, descartamos que éste sea un aspecto que genere dicho cambio en el resultado.

Un análisis más detallado de los estilos de socialización parental nos lleva a considerar las implicancias de las dimensiones del constructo. La dimensión aceptación/implicación, la cual contempla el tipo de respuestas afectivas que los padres tienen para con sus hijos ante la obediencia (Musitu y Gracia, 2004) permite esperar que, ante las actitudes afectivas de los padres, los hijos respondan con una mayor motivación hacia el estudio. Esta premisa se corrobora en los resultados de esta investigación en donde se encontró que esta dimensión muestra una relación positiva y significativa con rendimiento académico (madre: $r=,284$ $p<,000$; padre: $r=,167$ $p<,006$). Frente a dicho resultado, se infiere que ante el reforzamiento positivo y afectivo del comportamiento ajustado de los hijos se puede prever que éste incremente y aumente la probabilidad de repetirse, como lo que se espera ante las respuestas positivas de los padres por las buenas notas de sus hijos, la cual se evidenció en este estudio (afecto: madre: $r=,147$; $p<,012$; padre: $r=,013$; $p<,836$) y coincide con lo encontrado por Fuentes et al., (2015).

Aunque, como se indica en este estudio, únicamente se encontró relación significativa con la madre, esto se puede explicar posiblemente a la mayor proporción de tiempo que las madres comparten con sus hijos en contraste con el padre (INEI, 2011), puesto que los lazos afectivos se desarrollan y refuerzan con una participación interactiva constante entre ambos. Con relación al tema las demostraciones de afecto tales como la comprensión y respeto de los padres hacia los hijos, contribuye a que el menor se sienta integrado en la familia, aceptando sus normas, valores y actitudes lo cual es importante para el desarrollo de actitudes positivas frente a las actividades académicas (Martínez y Gonzales, 1992). Tanto como es de esperar una relación positiva con la subdimensión afecto, se espera que la subdimensión indiferencia tenga una relación negativa dado que es comprendida como la falta de reforzamiento de los padres ante las actuaciones correctas de sus hijos (Musitu y García. 2004) y en consecuencia genera un impacto negativo en el rendimiento académico (indiferencia: madre: $r=-,297$; $p<,000$; padre: $r=-,235$; $p<,000$). Una posible explicación de este resultado es lo referido por Musitu y Cava (2001, citado por Esteve, 2005) al mencionar que los adolescentes provenientes de hogares negligentes tienden a presentar bajo logro académico. Del mismo modo, a través de las investigaciones realizadas por Chuima, (2017); Guallpa y Loja, (2015) concluyen que el estilo negligente se relaciona con un bajo rendimiento escolar. Respecto a este estudio, la subdimensión indiferencia característico del estilo negligente presenta una relación negativa pero significativa con el rendimiento académico, puesto que la mayor parte de la población en estudio presenta un rendimiento académico en inicio y en proceso (1,4%; 61,9%) respectivamente.

Otro aspecto está relacionado al diálogo, considerado en forma bidireccional en la relación con los hijos, el cual busca ayudar a que estos comprendan mejor las consecuencias de sus propias acciones, a fin de desarrollar una mayor conciencia sobre su comportamiento y sobre

los motivos de corrección parental favoreciendo la adquisición del control conductual (Musitu y García, 2004) la cual debe repercutir en forma positiva sobre el rendimiento académico. Es considerable que el estudio corrobore esta afirmación (madre: $r=,248$; $p<,000$; padre: $r=,125$; $p<,040$) resaltando la importancia que tiene la iniciativa al diálogo por parte de los padres para con sus hijos ante la conducta inadecuada de estos y su rendimiento académico (Hernando, Oliva, y Pertegal, 2012b). Si la determinación de los padres para intervenir el mal rendimiento de los hijos a través del diálogo apoya a su mejoramiento, también resulta esperable que la falta de intervención ante el demérito de sus hijos contribuya a mantener el bajo rendimiento en los casos registrados. Dicho de otro modo, consideramos que la falta de interés de los padres sobre el bajo rendimiento académico del menor ayudaría para que dichas calificaciones sigan presentándose, puesto que no buscan generar un cambio mediante alguna medida correctiva. Los resultados efectivamente confirman lo esperado en forma significativa (displigencia: madre: $r=-,258$; $p<,000$; padre: $r=-1,77$; $p<,003$), así como también es verificable en diversas investigaciones que estudian los efectos de la comunicación y/o el interés práctico de los padres en la búsqueda de un mejor rendimiento académico en sus hijos, tal como lo refiere Tilano, Henao, y Restrepo (2009) quienes exponen que aquellos alumnos que perciben un alto nivel de comunicación con sus padres, obtienen un mejor desempeño académico, en comparación a los estudiantes que perciben escasa comunicación en el hogar.

Por otro lado, la dimensión coerción/imposición contempla respuestas restrictivas con intervenciones verbales, físicas y privativas por parte de los padres hacia sus hijos cuando sus actuaciones discrepan de las reglas establecidas, con la finalidad de extinguir dicho comportamiento y ser remplazado por una conducta esperada (Musitu y García, 2004). De este modo, podemos inferir que, aplicado a las variables de estudio, los padres recurren a estas

medidas correctivas para lograr mejores resultados en los casos de bajas calificaciones en sus hijos. Como se observa en este estudio, a nivel general de la dimensión tales acciones no guardan relación con el rendimiento académico del adolescente (madre: $r=-,047$; $p>,429$; padre: $r=-,090$; $p<,137$), una posible explicación a este resultado sería, tal como refieren Musitu y García (2004) las prácticas coercitivas, no influyen significativamente en la adaptación social y personal del niño, siempre y cuando sus acciones parentales se caractericen por la alta aceptación e implicación, puesto que funciona como amortiguador para los efectos. Respecto al tema Mamani y Hermógenes (2017) señalan una alta relación entre adaptación y rendimiento académico, puesto que no todos los alumnos reaccionan de igual manera ante los estímulos de una institución educativa, aquellos estudiantes que se adaptan con mayor facilidad aprovechan sus ventajas y oportunidades, aumentando su probabilidad de éxito escolar. Aplicado a nuestro estudio, la adaptación toma el rol de variable mediadora entre las prácticas coercitivas verbales y privativas con rendimiento académico, dado que al considerar los resultados generales de nuestra muestra, gran parte de los alumnos perciben a sus padres con un estilo indulgente y autorizativo, los cuales se caracterizan por altas demostraciones de aceptación e implicación, acciones que mitigan el impacto negativo de tales prácticas coercitivas en el rendimiento académico, aunque sí existe relación negativa, únicamente con la subdimensión coerción física (madre: $r=-,260$; $p<0,000$; padre: $r=-,304$; $p<0,000$), la cual implicaría que los padres usan el castigo físico por las bajas calificaciones de sus hijos, sin embargo y contrario al objetivo de lograr una mejora en el rendimiento académico por medio de la fuerza y/o el castigo físico, este tiene en realidad un efecto opuesto. Una explicación a esta relación la podemos encontrar en los estudios de Enríquez, Segura, y Tovar (2013) quienes afirman que la actitud agresiva de los padres contribuye más con el decrecimiento de la autoconfianza y por lo tanto con un bajo rendimiento.

Así mismo, otros investigadores (W. Arias, 2013; Espinoza, 2006) señalan que el maltrato emocional y físico que los padres ejercen sobre sus hijos constituye una variable predictora del bajo rendimiento académico. No obstante, el uso de reproches y regaños, propios de las subdimensiones coerción verbal y privación, no generan el mismo efecto, y más aún no guarda relación estadística significativa, dicho de otro modo, este tipo de medidas correctivas de los padres no generan algún cambio en el rendimiento académico del adolescente. A partir de lo mencionado por Musitu y García (2004) acerca de estas subdimensiones, se puede afirmar que cuando el niño obtiene una baja calificación, llega a experimentar un sentimiento de malestar más por las prácticas coercitivas que sus padres utilizan frente a dicho resultado, que por el bajo rendimiento que obtuvo, focalizándose de esta manera más en el malestar y menos en el mejoramiento de sus calificaciones, aunque finalmente este tipo de actitudes de los padres no posee la suficiente fuerza motivadora para generar algún cambio en el rendimiento. Por otro lado algunos autores, consideran necesarias las prácticas coercitivas hacia los hijos, siempre y cuando exista un equilibrio entre las exigencias, demandas, imposiciones de los padres con una comunicación afectuosa y bidireccional (Baumrind, 1966; Musitu y García, 2004; Torío, et al., 2008). Según estos autores este tipo de actitud se encuentra relacionada al desarrollo de jóvenes competentes en diversas áreas personales, entre ellas el área académica. Sin embargo, al centrarnos particularmente en el castigo físico como única medida correctiva, esta no favorece la competitividad del individuo, puesto que aquellos adolescentes que han sido educados con tales prácticas han mostrado bajo rendimiento académico y escaso autoconcepto familiar (Esteve, 2005; Musitu y García, 2004).

Respecto a la diferencia en la relación que existe entre las prácticas parentales de los progenitores y el rendimiento académico, estudios semejantes que contemplan variables

asociadas con los estilos de crianza, también encontraron diferencias respecto a la influencia de ambos progenitores, como es el caso de Laible y Carlo (2004) quienes señalan que es la madre quien ejerce mayor influencia sobre la adquisición de diversas habilidades en el menor, exponiendo que dicho resultado se debe a que es ella quien comparte más tiempo con los hijos. Finalmente, se concluye que las prácticas parentales están asociadas al rendimiento académico de los adolescentes, por los resultados que concuerdan con diversas investigaciones (Musitu y García, 2004; Fuentes et. al., 2015; Hernando, Oliva, y Pertegal, 2012).

Capítulo V

Conclusiones y recomendaciones

1. Conclusiones

De acuerdo con los datos y resultados presentados en esta investigación, se arriba a las siguientes conclusiones:

Respecto al primer objetivo específico, los resultados confirman que sí existe relación significativa entre la dimensión aceptación/implicación y rendimiento académico (padres: $r=,167$; $p>,006$; madres: $r=,284$; $p>,000$), es decir, las manifestaciones de aprobación y aceptación por parte de los padres hacia al cumplimiento de las labores académicas y el uso del diálogo y el razonamiento como medida de corrección ante el incumplimiento del mismo, conlleva a un mayor rendimiento académico en los estudiantes de una institución educativa privada de Lima-Este. Asimismo, con relación a las subdimensiones se halló lo siguiente: existe una relación significativa entre la subdimension afecto y rendimiento académico (madre: $r=,147$; $p<,012$; padre: $r=,013$; $p<,836$), lo cual indica que a mayor muestra de afecto mayor será el rendimiento académico en los estudiantes, de modo contrario el resultado es inverso con la subdimensión indiferencia de los padres (madre: $r=-,297$; $p<,000$; padre: $r=-,235$; $p<,000$), es decir a mayor indiferencia, menor será el rendimiento académico en los alumnos; la

subdimensión diálogo también muestra una relación positiva y significativa con rendimiento académico (madre: $r=,248$; $p<,000$; padre: $r=,125$; $p<,040$), es decir cuanto mayor es la comunicación bidireccional, mayor rendimiento académico obtendrá el menor, sin embargo ante la carencia de diálogo el resultado llega a ser desfavorable sobre el rendimiento académico (displencia: madre: $r=-,258$; $p<,000$; padre: $r=-1,77$; $p<,003$).

Asimismo, concerniente al segundo objetivo, los resultados indican que no existe relación significativa entre la dimensión coerción/imposición y rendimiento académico (padres: $r=-,090$; $p<,137$; madres: $r=-,047$; $p>,429$). En cuanto a las subdimensiones se observa que la subdimensión coerción verbal, no presenta relación significativa con el rendimiento académico (madre: $r=,083$; $p=>,156$; padre: $r=,020$; $p=>,738$) indicando que los regaños que recibe el hijo de sus padres no genera ningún tipo de alteración sobre el rendimiento académico; con respecto a la medida privativa no se halló relación alguna con el rendimiento académico (madre: $r=-,072$; $p=>,220$; padre: $r=-,097$; $p=>110$). Sin embargo, se halló una relación inversa con respecto al subdimensión coerción física (madre: $r=-260$; $p<000$; padre: $r=-304$; $p<000$), es decir a mayores prácticas de castigo físico por parte de los padres hacia sus hijos menor será el rendimiento académico en los mismos.

2. Recomendaciones:

Considerando los resultados obtenidos en la presente investigación, se presenta a continuación sugerencias que se pueden tomar en cuenta para futuras investigaciones:

- Ampliar el tamaño de la muestra para adquirir mayor información y mejores conclusiones.
- Realizar un estudio más detallado respecto a la influencia que ejerce la cultura en los estilos de socialización.

- Realizar reuniones en la escuelas de padres sobre pautas de crianza y talleres socioemocionales.
- En las posteriores investigaciones respecto al tema, profundizar el estudio sobre las dimensiones y subdimensiones de la variable socialización parental y la diferencia respecto a la influencia por cada progenitor.

Referencias

- Aedo, A. (2016). Estilos de crianza, necesidades psicológicas básicas, bienestar y el rendimiento académico (Tesis de Licenciatura en psicología educacional). Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/8466/Aedo_Abanto_estilos_de_Crianza_Necesidades_Psicologicas_basicas.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Alcaide, M. (2009). Influencia del rendimiento y autoconcepto en hombres y mujeres. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 2, 27–44. Recuperado de <http://www.revistareid.net/revista/n2/REID2art2.pdf>
- Álvaro, M., Bueno, M. J., Calleja, J. Á., Cerdán, J., Echevarría, M. J., García, C., Trillo, C. (1990). *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*. Madrid: Centro de Publicaciones, Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de <https://books.google.com.pe/books?id=PtYYBwAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=rendimiento+academico&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwi9rMfahvXdAhVCKJAKHbpjBJkQ6AEIOjAD#v=onepage&q=rendimiento+academico&f=false>
- Arias, I., y Ávila, C. (2014). Influencia de los padres en el rendimiento académico de los hijos: una aproximación econométrica en el contexto de la educación media colombiana. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 184–199. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5386144>
- Arias, W. (2013). Agresión y violencia en la adolescencia: la importancia de la familia. *Av.Psicol*, 21(1), 23–34. Recuperado de <http://ucsp.edu.pe/imf/wp-content/uploads/2014/12/Agresionyviolenciaenlaadolescencia1.pdf>
- Asencios, R. (2016). Rendimiento escolar en el Perú: Análisis secuencial de los resultados de la

- Evaluación Censal de Estudiantes. *Banco Central de Reserva Del Perú*, 29. Recuperado de <http://www.bcrp.gob.pe/docs/Publicaciones/Documentos-de-Trabajo/2016/documento-de-trabajo-05-2016.pdf>
- Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior, *Child Development. Genetic Psychology Monographs*, 4, 43–88. Recuperado de http://www.devpsy.org/teaching/parent/baumrind_parenting_styles.pdf?fbclid=IwAR3Mlf6SXDQnJgdY0_SkRHu82Hv9FPiffPO6HRAn8x4-XaAnaNDrcCDCnrM
- Beneyto, S. (2015). *Entorno familiar y rendimiento académico*. España: 3ciencias, Área de Innovación y Desarrollo. Recuperado de https://books.google.com.pe/books?id=7nVTBwAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=rendimiento+academico+determinante+la+familia&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjrv_C9qpb eAhUDmVkJHbJ6AaYQ6AEINzAD#v=onepage&q=rendimiento academico determinante la familia&f=false
- Berger, K., Klajn, D., y Latrónico, A. (2007). *Psicología del desarrollo : infancia y adolescencia*. España: Editorial Médica Panamericana. Recuperado de https://books.google.com.pe/books?id=sGB87-HX-HQC&pg=PA39&dq=erick+erickson+adolescencia&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiiy-G3pf_fAhVoKLkGHdlbDogQ6AEIMzAC#v=onepage&q=erickson adolescencia&f=false
- Bernal, A., y Konig, K. (2017). Percepciones de adolescentes sobre la educación según la identidad personal Adolescents' perceptions of education according to personal identity. *Revista Española de Pedagogía*, 75(267), 181–198. <https://doi.org/10.22550/REP75>
- Casas, J., y Ceñal, M. (2005). *Desarrollo del adolescente. Aspectos físicos, psicológicos y*

sociales. Madrid. Recuperado de

[http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/puericultura/desarrollo_adolescente\(2\).pdf](http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/puericultura/desarrollo_adolescente(2).pdf)

Casiodoro de Reina. (1569). *Reina-Valera 1960*. (C. de Valera(1602), Ed.) (primera). London.

Recuperado de http://www.nabiconsulting.co/biblia_reina_1960.pdf

Castillo, G. (2015). *Tus hijos adolescentes*. España: Ediciones Palabra, S.A. Recuperado de

[https://books.google.com.pe/books?id=qy6CDQAAQBAJ&pg=PT2&dq=castillo+2015,+adolescencia&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwivtPqB4prgAhXfHrkGHTTyC8YQ6AEIJzAA#v=onepage&q=castillo 2015%2C adolescencia&f=false](https://books.google.com.pe/books?id=qy6CDQAAQBAJ&pg=PT2&dq=castillo+2015,+adolescencia&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwivtPqB4prgAhXfHrkGHTTyC8YQ6AEIJzAA#v=onepage&q=castillo%202015%20adolescencia&f=false)

Chuima, R. (2017). *Estilos de crianza y rendimiento académico en estudiantes de secundaria*

de una institución educativa particular del distrito de Chorrillos(Tesis de Licenciatura en psicología educacional). Universidad Señor de Sipán, Perú. Recuperado de

[http://repositorio.uss.edu.pe/bitstream/handle/uss/4766/Chuima Gómez.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.uss.edu.pe/bitstream/handle/uss/4766/Chuima_Gomez.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Darling, N., y Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model.

Psychological Bulletin, 113(3), 487–496. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.487>

Davila, N. (2018). *Clima social familiar y rendimiento académico en estudiantes de una*

II.EE.PP. de Puente Piedra, Lima, 2016(Tesis de Licenciatura en psicología). Universidad

Católica Los Ángeles Chimbote, Perú. Recuperado de

http://repositorio.uladech.edu.pe/bitstream/handle/123456789/4429/Clima_Social_Familiar_Bajo_Rendimiento_Academico

[Davila_Guevara_Norvinda.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.uladech.edu.pe/bitstream/handle/123456789/4429/Clima_Social_Familiar_Bajo_Rendimiento_Academico)

Domínguez, M. J. (2012). *Estilo de socialización parental y fracaso escolar en la ESO : una*

nueva mirada. UT. Revista de Ciències de l'Educació (Tesis doctoral en psicología).

Universitat Rovira i Virgili. Recuperado de [https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/84052/Tesis Ma.José Domínguez%2C 17-07-2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y&fbclid=IwAR2fJy_z0pNbavOnhTwVtVVXNs7Tj_uYBEFtY5bjVw-nHSnRQy_5sI1FUkI](https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/84052/Tesis%20Ma.Jos%C3%A9%20Dom%C3%ADnguez%2017-07-2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y&fbclid=IwAR2fJy_z0pNbavOnhTwVtVVXNs7Tj_uYBEFtY5bjVw-nHSnRQy_5sI1FUkI)

Enríquez, C., Segura, Á., y Tovar, J. (2013). Factores de Riesgo Asociados a Bajo Rendimiento Académico en Escolares de Bogotá. *Investigaciones Andina*, 15(26), 654–666. <https://doi.org/10.3305/nh.2012.27.4.5846>

Espinoza, E. (2006). Impacto del maltrato en el rendimiento académico. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(2), 221–238. Recuperado de http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/638/Art_9_64.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Esteve, J. (2005). *Estilos parentales, clima familiar y autoestima física en adolescentes* (Tesis doctoral en psicología). Universitat de Valencia, España. Recuperado de <https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/10184/esteve.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Estévez, E., Jiménez, T., y Musitu, G. (2007). *Relaciones entre padres e hijos adolescentes*. España: Ediciones Culturales Valencianas, S.A. Recuperado de [https://books.google.com.pe/books?id=T9XaFGC6VZ8C&pg=PA3&lpg=PA3&dq=Estévez%2C Jiménez y Musitu%2C 2007&source=bl&ots=N7duev6FEf&sig=ACfU3U3R1imGuJYGXg4h7BSHwjCztr-jGg&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwib3IPaxargAhVrs1kKHeHFCLsQ6AEwBHoECAUQAQ&fbclid](https://books.google.com.pe/books?id=T9XaFGC6VZ8C&pg=PA3&lpg=PA3&dq=Est%C3%A9vez%2C%20Jim%C3%A9nez%20y%20Musitu%2C%202007&source=bl&ots=N7duev6FEf&sig=ACfU3U3R1imGuJYGXg4h7BSHwjCztr-jGg&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwib3IPaxargAhVrs1kKHeHFCLsQ6AEwBHoECAUQAQ&fbclid)

Estremadoyro, K., y Pérez, W. (2018). *Estilos de socialización parental e inteligencia*

emocional en adolescentes(Tesis de Licenciatura en psicología). Universidad Católica de Santa María, Perú. Recuperado de <https://tesis.ucsm.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/UCSM/8410/76.0373.PS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Evaluación Censal de Estudiantes. (2016). *¿Cuánto aprenden nuestros estudiantes?*. Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/04/Resultados-Nacionales-2016.pdf>

Fuentes, M., García, F., García, E., y Alarcón, A. (2015). Los estilos parentales de socialización y el ajuste psicológico. Un estudio con adolescentes españoles. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1). Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/175/17532968007/>

Gómez, E. (2008). Adolescencia y familia: revisión de la relación y la comunicación como factores de riesgo o protección. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 10(2), 105–122. Retrieved from <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80212387006>

Gonzalez-Pienda, J. (2003). El rendimiento escolar. Un analisis de las variables que lo condicionan. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 8, 247–258. <https://doi.org/10.1016/j.crad.2005.06.014>

Gurría, A. (2016). PISA 2015 Resultados Clave. *OCDE Mejores Políticas Para Una Vida Mejor*, 16. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>

Herencia, S. (2018). *Relación entre estilos de socialización parental y el rendimiento académico de los estudiantes del segundo, tercer y cuarto grado de educación secundaria de la IE Juan Pablo Vizcardo y Guzmán del distrito de Pampacolca en la provincia de Castilla, AQP-201* (Tesis de Maestría en ciencias educación con mención en gestión y administración educativa). Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú.

Recuperado de

[http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/UNSA/7810/EDMhebesr.pdf?sequence=1
&isAllowed=y](http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/UNSA/7810/EDMhebesr.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Hernando, Á., Oliva, A., y Pertegal, M.-Á. (2012a). Variables familiares y rendimiento académico en la adolescencia. *Estudios de Psicología*, 33(1), 51–65.
<https://doi.org/10.1174/021093912799803791>

Hernando, Á., Oliva, A., y Pertegal, M.-Á. (2012b). Variables familiares y rendimiento académico en la adolescencia. *Estudios de Psicología*, 33(1), 51–65.
<https://doi.org/10.1174/021093912799803791>

Herrera, A. E. (2014). *Factores familiares y rendimiento académico de estudiantes en el área de ciencias sociales del nivel secundario de la I.E. Guillermo Auza Arce distrito alto de la Alianza, Tacna, 2013* (Tesis de Maestría en docencia universitaria). Universidad Privada de Tacna, Perú. Recuperado de <http://repositorio.upt.edu.pe/bitstream/UPT/59/1/herrera-chura-avenilda.pdf>

Hess, R., Holloway, S., Dickson, P., y Price, G. (1984). Maternal Variables as Predictors of Children's School Readiness and Later Achievement in Vocabulary and Mathematics in Sixth Grade. *Child Development*. *Society for Research in Child Development*, 5, 1902–1912. Retrieved from <https://sci-hub.tw/10.2307/1129937>

Iglesias, B., y Romero, E. (2009). Estilos parentales percibidos, psicopatología y personalidad en la adolescencia. *Revista de Psicopatología y Psicología*, 14, 63–77.

Iglesias, J. L. (2013). Desarrollo del adolescente: aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría Integral*, 2, 88–93. Recuperado de [https://www.pediatriaintegral.es/wp-content/uploads/2013/xvii02/01/88-93 Desarrollo.pdf](https://www.pediatriaintegral.es/wp-content/uploads/2013/xvii02/01/88-93%20Desarrollo.pdf)

- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2011). Encuesta Nacional de Uso del Tiempo. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/874/508. Encuesta nacional de uso del tiempo 2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Así está el Perú 2016: la deserción escolar y la calidad educativa (2016, 16 de febrero). *La República*, p. 1. Recuperado de <https://rpp.pe/politica/elecciones/asi-esta-el-peru-2016-la-desercion-escolar-y-la-calidad-educativa-noticia-938483>
- Instituto Nacional de Ciencias de la Educación. (1976). *Determinantes del rendimiento académico*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Retrieved from <https://books.google.com.pe/books?id=9lhBCgAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=rendimiento+academico&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwi9rMfahvXdAhVCKJAKHbpjBJkQ6AEINTAC#v=onepage&q=rendimiento academico&f=false>
- Izzedin, R., y Pachajoa, A. (2009). Pautas, prácticas y creencias acerca de crianza...ayer y hoy. *Liberabit. Revista de Psicología*, 15, 109–115. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68611924005>
- Laible, D., y Carlo, G. (2004). The differential relations of maternal and paternal support and control to adolescent social competence, self-worth, and sympathy. *Published in Journal of Adolescent Research*, 19, 759–782. Recuperado de <http://digitalcommons.unl.edu/psychfacpubhttp://digitalcommons.unl.edu/psychfacpub/30>
- Lamas, H. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y Representaciones*, 4(1), 61–114. Recuperado de <http://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/87/189>
- Latorre, M. (2012). *Fracaso Escolar y factores asociados, en estudiantes de educación*

- secundaria de colegios públicos de Perú* (Tesis doctoral en filosofía, mención Educación). Universidad Marcelino Champagnat, Perú. Recuperado de <http://www.mcu.es/comun/bases/cine/Anuarios/2012/P2812.pdf>
- Maccoby, E. (1992). The Role of Parents in the Socialization of Children: An Historical Overview. *Developmental Psychology*, 28(6), 1006–1017. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/353b/824813759e7330e71281e2dd660604884244.pdf?fbclid=>
- Mamani, R., y Hermógenes, T. (2017). Efecto de la adaptabilidad en el rendimiento académico effect of adaptability in academic performance. *Centro Psicopedagógico y de Investigación En Educación Superior*, 38–44. Recuperado de http://www.scielo.org.bo/pdf/escepies/v2n1/v2n1_a04.pdf?fbclid=IwAR10-X5WAwffxL0uuA5IV_1zSV4gCjVGoDL1ysWY0h6AwiC2OKJkf4uJR-8
- Mediavilla, M., y Gallego, L. (2016). Condicionantes del rendimiento académico en la escolaridad primaria en Brasil: un análisis multifactorial. *Educação & Sociedade*, 37(134), 195–216. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87346374012>
- Meneses, W., Morillo, S., Navia, G., y Grisales, M. (2013). Factores que afectan el rendimiento escolar en la institución educativa rural Las Mercedes desde la perspectiva de los actores institucionales. *Respositorio Institucional Universidad de Manizales*, 433–452. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4429997>
- Ministerio de Educación. (2016a). Currículo Nacional de la Educación Básica, 8–195. Retrieved from <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Ministerio de Educación. (2016b). Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes. *Oficina*

- de Medición de La Calidad de Los Aprendizajes*, 90. Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/04/presentacion-ECE-2016.pdf>
- Ministerio de Educación. (2017). *El Perú en PISA 2015. Informe nacional de resultados. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes*. Lima. Recuperado de http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/04/Libro_PISA.pdf
- Montañés, M., Bartolomé, R., Montañés, J., y Parra, M. (2008). Influencia del contexto familiar en las conductas adolescentes. *Ensayos*, (17), 391–407. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3003557.pdf>
- Montero, E., Villalobos, J., y Valverde, A. (2007). Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la universidad de Costa Rica: un análisis multinivel. *RELIEVE*, 13, 215–234. Recuperado de www.uv.es/RELIEVE/v13n2/RELIEVEv13n2_5.htmwww.uv.es/RELIEVE]pag.215
- Morales, L. A., Morales, V., y Quiñones, S. H. (2007). Rendimiento escolar. *Humanidades, Tecnología y Ciencia Del Instituto Politécnico Nacional*, 15, 5. Recuperado de http://revistaelectronica-ipn.org/Contenido/16/HUMANIDADES_16_000382.pdf
- Moreno, A. (2015). *La adolescencia*. Barcelona: Editorial UOC. Recuperado de <https://books.google.com.pe/books?id=qH3LDAAAQBAJ&pg=PT2&lpg=PT2&dq=LA+adolescencia++Amparo+Moreno,+2015.+Editorial:+UOC,+Barcelona,&source=bl&ots=0P7dWByweb&sig=ACfU3U3ncdnR5En8yaH1CsyHNAAy2to4PA&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwjtvb6a6ZrgAhVkd7kGHY68CkwQ6AEwBHoEC>
- Musitu, G., y García, F. (2016). La evaluación de la socialización familiar: ESPA29. *Padres y Maestros. Publicación de La Facultad de Ciencias Humanas y Sociales*, (367), 60–66. <https://doi.org/10.14422/pym.i367.y2016.011>

- Musitu, G., y García, F. (2004). Escala de Estilos de Socialización parental en la adolescencia. *TEA Ediciones*, Madrid.
- Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación.*, 1(2). Recuperado de <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/Edel.pdf>
- Oficina de Mediación de la Calidad de los Aprendizajes. (2017). Suspensión ECE 2017 | UMC | Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. Retrieved December 9, 2018, from <http://umc.minedu.gob.pe/evaluaciones-censales/sus-ece/>
- Oliva, A. (2006). Relaciones familiares y desarrollo adolescente. *Anuario de Psicología*, 37, 209. Recuperado de <https://personal.us.es/oliva/Oliva1.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (2019, 2 de febrero). *Salud de los Adolescentes*, p. 1. Recuperado de https://www.who.int/topics/adolescent_health/es/
- Palomar, J., Montes de Oca, S., Polo, A., y Estrada, A. (2016). Factores explicativos del rendimiento académico en hijos de inmigrantes mexicanos en Nueva York. *Psicología Educativa*, 22(2), 125–133. <https://doi.org/10.1016/J.PSE.2016.03.001>
- Papalia, D., Feldman, R., Martorell, G., Berber, E., Vázquez, M., Ortiz, M., y Dávila, J. (2012). *Desarrollo humano*. Mexico: McGraw-Hill. Recuperado de http://www.academia.edu/36582773/Papalia_D._Feldman_R._y_Martorell_G._2012._Desarrollo_humano._México_Mc_Graw_Hill?fbclid=IwAR0d7aYKkg3uHV9IHHJZsqHG WqCHwn_eKVB8NMmNtpaQ6fdovzH7cl0HsMc
- Piaget, J. (1980). Teoría del desarrollo cognitivo de Piaget. *Creative Commons Attribution-Share Alike*, 3, 1–13. Retrieved from <http://www.terapia-cognitiva.mx/wp-content/uploads/2015/11/Teoria-Del-Desarrollo-Cognitivo-de->

Piaget.pdf?fbclid=IwAR1n_cgGX1yAqDv5Zb_tp4PbzoEViGhWhJliZ-
fYPZIXTCDM0UGN9UgaL_g

Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes. (2015). Evaluación PISA 2015
Primeros resultados, I, 55, Lima, Perú, 215.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1108/MRR-09-2015-0216>

Redondo, C., Galdó, G., y García, M. (2008). *Atención al adolescente*. España: Universidad de
Cantabria. Recuperado de
https://books.google.com.pe/books?id=uqJt5tN3sDYC&pg=PA4&dq=etapas+de+la+adol+escencia+eysenck&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwi23YOMO__fAhWJG7kGHVaOAxUQ6AEIOjAD#v=onepage&q&f=false

Ripoll, K., Carrillo, S., y Castro, J. A. (2009). Relación entre hermanos y ajuste Psicológico en
adolescentes los efectos de la calidad de la relación padres-hijos. *Avances En Psicología
Latinoamericana*, 27(1), 125–142. Recuperado de
<https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/39>

Rodríguez, J. L., y Gallego, S. (1992). *Lenguaje y rendimiento académico: un estudio en
educación secundaria* (1era Edici). España: Universidad de Salamanca. Recuperado de
<https://books.google.com.pe/books?id=fWRCjowLccsC&printsec=frontcover&dq=rendi+miento+academico&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwi9rMfahvXdAhVCKJAKHbpjBJkQ6AEILzAB#v=onepage&q=rendimiento+academico&f=false>

Rojas, L., y Martínez, R. (2018). *Estilos de socialización parental y ansiedad frente a exámenes
en adolescentes de una institución educativa en Lima Sur* (Tesis de Licenciatura en
Psicología). Universidad Católica, Perú. Recuperado
de http://repositorio.ucss.edu.pe/bitstream/handle/UCSS/549/Rojas_Martinez_tesis_bachil

ler_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Solano, L. (2015). *Rendimiento académico de los estudiantes de secundaria obligatoria y su relación con las aptitudes mentales y las actitudes ante el estudio* (Tesis doctoral en Educación). Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España. Recuperado de http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Losolano/SOLANO_LUENGO_Luis_Octavio.pdf
- Spera, C. (2005). A Review of the Relationship Among Parenting Practices, Parenting Styles, and Adolescent School Achievement. *Educational Psychology Review*, 17(2). <https://doi.org/10.1007/s10648-005-3950-1>
- Tilano, L., Henao, G., y Restrepo, J. (2009). Prácticas educativas familiares y desempeño académico en adolescentes escolarizados en el grado noveno de instituciones educativas oficiales del municipio de Envigado. *Ágora U.S.B.*, 9(1), 35–51. <https://doi.org/10.21500/16578031.404>
- Tingo, W., y Cabezas, V. (2018). *Estilos de socialización parental y afrontamiento en estudiantes de la unidad educativa Vicente Anda Aguirre* (Tesis de Licenciatura en Psicología Educativa). Universidad Nacional de Chimborazo, Ecuador. Recuperado de <http://dspace.unach.edu.ec/bitstream/51000/4895/1/UNACH-FCEHT-TG-P.EDUC-2018-000029.pdf>
- Torío, S., Peña, J. V., y Rodríguez, C. (2008). Estilos Educativos Parentales. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 20, 151–178. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/988/1086>
- Torres, L. J. (2018). *Clima social familiar y bajo rendimiento académico en estudiantes del primer año de secundaria de una II.EE. de Pucallpa, Ucayali – 2014* (Tesis de Licenciatura

- en psicología). Universidad Católica Los Ángeles Chimbote, Perú. Recuperado de http://repositorio.uladech.edu.pe/bitstream/handle/123456789/4423/CLIMA_SOCIAL_FAMILIAR_TORRES_MOZOMBITE_LALY_JULIANI.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- UNICEF. (2002). *Adolescencia*. Nueva York. Recuperado de https://www.unicef.org/ecuador/pub_adolescence_sp.pdf
- Vallejo, A., y Mazadiego, T. (2006). Familia y rendimiento académico. *Educación y Desarrollo*, 5, 56. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/5/005_Vallejo.pdf
- Vargas, M. M., y Montero, E. (2016). Factores que determinan el rendimiento en Matemáticas en el contexto de una universidad tecnológica: aplicación de un modelo de ecuaciones estructurales. *Universitas Psychologica*, 15, 15. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-4.fdra>
- Vital, A. I. (2013). *Influencia de los estilos de crianza en el desempeño académico en un grupo de educación secundaria, en un instituto privado del estado de Hidalgo* (Tesis de Maestría en Ciencias Sociales). Tecnológico de Monterrey, México. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11285/626491>
- White, E. G. (2007). *Patriarcas y Profetas*. Argentina: Asociación Casa Editora Sudamericana (ACES). Recuperado de [http://www.centrowhite.org.br/files/ebooks/egw/Patriarcas e Profetas.pdf](http://www.centrowhite.org.br/files/ebooks/egw/Patriarcas_e_Profetas.pdf)
- Yeung, J. W. K., Chen, H. F., Lo, H. H. M., y Choi, A. W. M. (2017). Efectos relativos de las prácticas de crianza sobre el desarrollo adolescente en el contexto de los procesos familiares. *Revista de Psicodidactica*, 22(2), 102–110. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.05.005>

Yubero, S., Larrañaga, E., Blanco, A., y Blanco Abarca, A. (2007). *Convivir con la violencia : un análisis desde la psicología y la educación de la violencia en nuestra sociedad* (1a ed.). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Anexo 1

CONSENTIMIENTO INFORMADO

INTRODUCCIÓN:

Apreciados padres de familia, nuestros nombres son: Madeleyne Vásquez Guevara y Paula Quispe Olmedo estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Peruana Unión. El motivo de la presente es para pedir su autorización para levantar información sobre los estilos de socialización parental y rendimiento académico.

La autorización y participación es totalmente voluntaria y no será obligatoria. Si decide autorizar la participación de su menor hijo (a) para responder los cuestionarios que se les presentara al momento de la evaluación, sabiendo que su menor hijo (a) puede dejar de llenar el cuestionario en cualquier momento, si así lo decide.

Cualquier duda o consulta que usted tenga posteriormente puede escribirme a pula.qo@upeu.edu.pe.

He leído los párrafos anteriores y autorizo, por lo que doy mi consentimiento para que mi menor hijo (a) pueda participar en este estudio.



Firma

Padres o apoderado

DNI N°

15605714.

Anexo 2

(ESCALA DE ESTILOS DE SOCIALIZACIÓN PARENTAL)

Grado: Edad: Sexo:

Colegio:

INSTRUCCIONES:

A continuación, encontraras una serie de situaciones que pueden tener lugar en tu familia. Estas situaciones se refieren a las formas en que tus padres responden cuando tus haces algo. Lee atentamente las situaciones y contesta a cada una de ellas con la mayor sinceridad posible, no hay respuestas correctas, lo que mas vale es la sinceridad.

Las puntuaciones que vas a utilizar van del 1 hasta el 4, así:

- El 1 es igual a NUNCA
- El 2 es igual a ALGUNAS VECES
- El 3 es igual a MUCHAS VECES y
- El 4 es igual a SIEMPRE

Mi Madre...					1 Nu nca	2 Algu nas vece s	3 Mu chas veces	4 Sie mpre	Mi Padre...					
Me muestra cariño 1 2 3 4	Se muestra indiferente 1 2 3 4				1. Si obedezco las cosas que me manda					Me muestra cariño 1 2 3 4	Se muestra indiferente 1 2 3 4			
Le da igual 1 2 3 4	Me riñe 1 2 3 4	Me pega 1 2 3 4	Me priva de algo 1 2 3 4	Habla conmigo 1 2 3 4	2. Si no estudio o no quiero hacer los deberes que me mandan en el colegio/instituto.					Le da igual 1 2 3 4	Me riñe 1 2 3 4	Me pega 1 2 3 4	Me priva de algo 1 2 3 4	Habla conmigo 1 2 3 4
Se muestra indiferente 1 2 3 4	Me muestra cariño 1 2 3 4				3. Si viene alguien a visitarnos a casa y me porto con cortesía.					Se muestra indiferente 1 2 3 4	Me muestra cariño 1 2 3 4			
Me riñe 1 2 3 4	Me pega 1 2 3 4	Me priva de algo 1 2 3 4	Habla conmigo 1 2 3 4	Le da igual 1 2 3 4	4. Si rompo o estropeo alguna cosa de mi casa.					Me riñe 1 2 3 4	Me pega 1 2 3 4	Me priva de algo 1 2 3 4	Habla conmigo 1 2 3 4	Le da igual 1 2 3 4
Me muestra cariño	Se muestra indiferente				5. Si traigo a casa el boletín de notas a final del curso con buenas calificaciones.					Me muestra cariño	Se muestra indiferente			

1 2 3 4	1 2 3 4					1 2 3 4	1 2 3 4			
Me pega 1 2 3 4	Me priva de algo 1 2 3 4	Habl a conm igo 1 2 3 4	Le da igual 1 2 3 4	Me riñe 1 2 3 4	6. Si voy sucio y desastrado.	Me pega 1 2 3 4	Me priva de algo 1 2 3 4	Habl a conm igo 1 2 3 4	Le da igual 1 2 3 4	Me riñe 1 2 3 4
Se muestr a indifer ente 1 2 3 4	Me muestra cariño 1 2 3 4				7. Si me porto adecuadamente en casa y no interrumpo sus actividades.	Se muestr ra indifer ente 1 2 3 4	Me muestr ra cariño 1 2 3 4			
Me priva de algo 1 2 3 4	Habla conmig o 1 2 3 4	Le da igual 1 2 3 4	Me riñe 1 2 3 4	Me pega 1 2 3 4	8. Si se entera de que he roto o estropeado alguna cosa de otra persona, o en la calle.	Me priva de algo 1 2 3 4	Habla conmi go 1 2 3 4	Le da igual 1 2 3 4	Me riñe 1 2 3 4	Me pega 1 2 3 4
Habla conmi go 1 2 3 4	Le da igual 1 2 3 4	Me riñe 1 2 3 4	Me pega 1 2 3 4	Me priva de algo 1 2 3 4	9. Si traigo a casa el boletín de notas a final del curso con algún suspenso.	Habla conmi go 1 2 3 4	Le da igual 1 2 3 4	Me riñe 1 2 3 4	Me pega 1 2 3 4	Me priva de algo 1 2 3 4
Me muestr a cariño 1 2 3 4	Se muestra indifere nte 1 2 3 4				10. Si al llegar la noche, vuelvo a casa a la hora acordada, sin retraso.	Me muestr ra cariño 1 2 3 4	Se muestr ra indifer ente 1 2 3 4			
Me priva de algo	Habla conmig o	Le da igual	Me riñe 1 2 3 4	Me pega 1 2 3 4	11. Si me marché de casa para ir a algún sitio, sin pedirle permiso a nadie.	Me priva de algo	Habla conmi go	Le da igual	Me riñe 1 2 3 4	Me pega 1 2 3 4

1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4				1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4		
Me pega 1 2 3 4	Me priva de algo 1 2 3 4	Habl a conm igo 1 2 3 4	Le da igual 1 2 3 4	Me riñe 1 2 3 4	12. Si me quedo levantado hasta muy tarde, por ejemplo viendo la televisión.	Me pega 1 2 3 4	Me priva de algo 1 2 3 4	Habl a conm igo 1 2 3 4	Le da igual 1 2 3 4	Me riñe 1 2 3 4
Me riñe 1 2 3 4	Me pega 1 2 3 4	Me priva de algo 1 2 3 4	Habl a conm igo 1 2 3 4	Le da igual 1 2 3 4	13. Si le informa algunos de mis profesores de que me porto mal en la clase.	Me riñe 1 2 3 4	Me pega 1 2 3 4	Me priva de algo 1 2 3 4	Habl a conm igo 1 2 3 4	Le da igual 1 2 3 4
Se muestr a indifer ente 1 2 3 4	Me muestra cariño 1 2 3 4				14. Si cuido mis cosas y voy limpio y aseado.	Se muestr ra indifer ente 1 2 3 4	Me muestr ra cariño 1 2 3 4			
Le da igual 1 2 3 4	Me riñe 1 2 3 4	Me pega 1 2 3 4	Me priva de algo 1 2 3 4	Habl a conm igo 1 2 3 4	15. Si digo una mentira y me descubren.	Le da igual 1 2 3 4	Me riñe 1 2 3 4	Me pega 1 2 3 4	Me priva de algo 1 2 3 4	Habl a conm igo 1 2 3 4
Me muestr a cariño 1 2 3 4	Se muestra indifere nte 1 2 3 4				16. Si respeto los horarios establecidos en mi casa.	Me muestr ra cariño 1 2 3 4	Se muestr ra indifer ente 1 2 3 4			
Habla conmi go	Le da igual 1 2 3 4	Me riñe 1 2 3 4	Me pega 1 2 3 4	Me priva de algo	17. Si me quedo por ahí con mis amigos o amigas y llego tarde a casa por la noche.	Habla conmi go	Le da igual 1 2 3 4	Me riñe 1 2 3 4	Me pega 1 2 3 4	Me priva de algo

1 2 3 4				1 2 3 4		1 2 3 4				1 2 3 4
Se muestra indiferente 1 2 3 4	Me muestra cariño 1 2 3 4				18. Si ordeno y cuido las cosas en mi casa.	Se muestra indiferente 1 2 3 4	Me muestra cariño 1 2 3 4			
Me privo de algo 1 2 3 4	Hablo conmigo 1 2 3 4	Le da igual 1 2 3 4	Me riño 1 2 3 4	Me pega 1 2 3 4	19. Si me peleo con algún amigo o con alguno de mis vecinos.	Me privo de algo 1 2 3 4	Hablo conmigo 1 2 3 4	Le da igual 1 2 3 4	Me riño 1 2 3 4	Me pega 1 2 3 4
Me pega 1 2 3 4	Me privo de algo 1 2 3 4	Hablo conmigo 1 2 3 4	Le da igual 1 2 3 4	Me riño 1 2 3 4	20. Si me pongo furioso y pierdo el control por algo que me ha salido mal o por alguna cosa que no me ha concedido.	Me pega 1 2 3 4	Me privo de algo 1 2 3 4	Hablo conmigo 1 2 3 4	Le da igual 1 2 3 4	Me riño 1 2 3 4
Me riño 1 2 3 4	Me pega 1 2 3 4	Me privo de algo 1 2 3 4	Hablo conmigo 1 2 3 4	Le da igual 1 2 3 4	21. Cuando no como las cosas que me ponen en la mesa.	Me riño 1 2 3 4	Me pega 1 2 3 4	Me privo de algo 1 2 3 4	Hablo conmigo 1 2 3 4	Le da igual 1 2 3 4
Me muestra cariño 1 2 3 4	Se muestra indiferente 1 2 3 4				22. Si mis amigos o cualquier persona le comunican que soy buen compañero.	Me muestra cariño 1 2 3 4	Se muestra indiferente 1 2 3 4			
Se muestra	Me muestra cariño				23. Si habla con algunos de mis profesores y recibe algún informe del colegio/instituto diciendo que me porto bien.	Se muestra	Me muestra cariño			

indiferente 1 2 3 4	1 2 3 4					indiferente 1 2 3 4	1 2 3 4			
Me muestra cariño 1 2 3 4	Se muestra indiferente 1 2 3 4				24. Si estudio lo necesario y hago los deberes y trabajos que me mandan en clase.	Me muestra cariño 1 2 3 4	Se muestra indiferente 1 2 3 4			
Le da igual 1 2 3 4	Me riñe 1 2 3 4	Me pega 1 2 3 4	Me priva de algo 1 2 3 4	Habla conmigo 1 2 3 4	25. Si molesto en casa o no dejo que mis padres vean las noticias o el partido de futbol.	Le da igual 1 2 3 4	Me riñe 1 2 3 4	Me pega 1 2 3 4	Me priva de algo 1 2 3 4	Habla conmigo 1 2 3 4
Habla conmigo 1 2 3 4	Le da igual 1 2 3 4	Me riñe 1 2 3 4	Me pega 1 2 3 4	Me priva de algo 1 2 3 4	26. Si soy desobediente.	Habla conmigo 1 2 3 4	Le da igual 1 2 3 4	Me riñe 1 2 3 4	Me pega 1 2 3 4	Me priva de algo 1 2 3 4
Se muestra indiferente 1 2 3 4	Me muestra cariño 1 2 3 4				27. Si como todo lo que me ponen en la mesa.	Se muestra indiferente 1 2 3 4	Me muestra cariño 1 2 3 4			
Me muestra cariño 1 2 3 4	Se muestra indiferente 1 2 3 4				28. Si no faltó nunca a clase y llego todos los días puntual.	Me muestra cariño 1 2 3 4	Se muestra indiferente 1 2 3 4			

Me priva de algo 1 2 3 4	Habla conmigo 1 2 3 4	Le da igual 1 2 3 4	Me riñe 1 2 3 4	Me pega 1 2 3 4	29. Si alguien viene a casa a visitarnos y hago ruido o molesto.	Me priva de algo 1 2 3 4	Habla conmigo 1 2 3 4	Le da igual 1 2 3 4	Me riñe 1 2 3 4	Me pega 1 2 3 4
--------------------------------------	--------------------------------	---------------------------------	--------------------------	--------------------------	---	--------------------------------------	--------------------------------	---------------------------------	--------------------------	--------------------------

Anexo 3

Propiedades psicométricas de la Escala de Estilos de socialización parental

Fiabilidad del cuestionario

La fiabilidad de la escala se valoró calculando el índice de consistencia interna mediante el coeficiente Alpha de Cronbach. La tabla 15 permite apreciar que la consistencia interna del cuestionario (212items) es .960 y el coeficiente de las dimensiones se ubica en ,503 lo cual puede ser valorado como un indicador bajo de fiabilidad.

Tabla 15

Estimaciones de consistencia interna del cuestionario

Dimensiones	Nº de ítems	Alpha
M_Aceptación/implicación	58	.449
M_Coerción/imposición	48	.432
P_Aceptación/implicación	58	.400
P_Coerción/imposición	48	.440

Validez de los ítems del cuestionario

La fiabilidad de la escala se valoró calculando el índice de consistencia interna mediante el coeficiente Alpha de Cronbach. La consistencia interna de los ítems de la madre en este cuestionario (106items) es .918, lo cual puede ser valorado como un indicador de adecuada fiabilidad.

Items	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
M_1a	,166	,918
M_1b.	,058	,919
M_2a	,144	,918
M_2b.	,382	,917
M_2c.	,423	,917
M_2d.	,352	,917
M_2e.	,207	,918
M_3a.	,184	,918
M_3b.	,183	,918
M_4a.	,437	,917
M_4b.	,394	,917
M_4c.	,458	,917
M_4d.	,233	,918
M_4e.	-,024	,920
M_5a.	,124	,918
M_5b.	,222	,918
M_6a.	,273	,918
M_6b.	,439	,917
M_6c.	,335	,917
M_6d.	,134	,918
M_6e.	,467	,917
M_7a.	,226	,918
M_7b.	,213	,918
M_8a.	,458	,917
M_8b.	,326	,917
M_8c.	,193	,918
M_8d.	,425	,917
M_8e.	,362	,917
M_9a.	,293	,918
M_9b.	,148	,918
M_9c.	,438	,917
M_9d.	,448	,917
M_9e.	,420	,917
M_10a.	,226	,918
M_10b.	,211	,918
M_11a.	,413	,917

M_11b.	,279	,918
M_11c.	,133	,918
M_11d.	,459	,917
M_11e.	,399	,917
M_12a.	,341	,917
M_12b.	,390	,917
M_12c.	,358	,917
M_12d.	,121	,918
M_12e.	,454	,917
M_13a.	,451	,917
M_13b.	,446	,917
M_13c.	,462	,917
M_13d.	,167	,920
M_13e.	,024	,919
M_14a.	,268	,918
M_14b.	,177	,918
M_15a.	,256	,918
M_15b.	,434	,917
M_15c.	,470	,917
M_15d.	,521	,916
M_15e.	,299	,918
M_16a.	,251	,918
M_16b.	,247	,918
M_17a.	,213	,918
M_17b.	,209	,918
M_17c.	,409	,917
M_17d.	,407	,917
M_17e.	,475	,916
M_18a.	,279	,918
M_18b.	,209	,918
M_19a.	,447	,917
M_19b.	,239	,918
M_19c.	,115	,918
M_19d.	,480	,917
M_19e.	,391	,917
M_20a.	,382	,917
M_20b.	,359	,917
M_20c.	,268	,918
M_20d.	,202	,918

M_20e.	,374	,917
M_21a.	,359	,917
M_21b.	,415	,917
M_21c.	,401	,917
M_21d.	,272	,918
M_21e.	,194	,918
M_22a.	,201	,918
M_22b.	,277	,918
M_23a.	,334	,917
M_23b.	,064	,919
M_24a.	,129	,919
M_24b.	,225	,918
M_25a.	,114	,918
M_25b.	,472	,917
M_25c.	,377	,917
M_25d.	,383	,917
M_25e.	,277	,918
M_26a.	,268	,918
M_26b.	,192	,918
M_26c.	,411	,917
M_26d.	,446	,917
M_26e.	,415	,917
M_27a.	,298	,918
M_27b.	,119	,919
M_28a.	,242	,918
M_28b.	,268	,918
M_29a..	,468	,917
M_29b.	,284	,918
M_29c.	,177	,918
M_29d.	,472	,916
M_29e.	,379	,917

La fiabilidad de la escala se valoró calculando el índice de consistencia interna mediante el coeficiente Alpha de Cronbach. La consistencia interna de los items del padre en este cuestionario (106items) es .932, lo cual puede ser valorado como un indicador de adecuada fiabilidad.

Items	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
P_1a	,170	,932
P_1b.	,210	,931
P_2a	,106	,932
P_2b.	,384	,931
P_2c.	,332	,931
P_2d.	,517	,930
P_2e.	,287	,931
P_3a.	,271	,931
P_3b.	,178	,932
P_4a.	,131	,935
P_4b.	,429	,931
P_4c.	,408	,931
P_4d.	,335	,931
P_4e.	-,041	,932
P_5a.	,261	,931
P_5b.	,170	,932
P_6a.	,416	,931
P_6b.	,511	,930
P_6c.	,352	,931
P_6d.	,008	,932
P_6e.	,483	,930
P_7a.	,290	,931
P_7b.	,234	,931
P_8a.	,565	,930
P_8b.	,386	,931
P_8c.	,156	,932
P_8d.	,524	,930
P_8e.	,400	,931
P_9a.	,354	,931
P_9b.	,144	,932
P_9c.	,445	,930
P_9d.	,420	,931
P_9e.	,459	,930
P_10a.	,331	,931
P_10b.	,181	,932
P_11a.	,507	,930
P_11b.	,375	,931

P_11c.	,079	,932
P_11d.	,469	,930
P_11e.	,458	,930
P_12a.	,493	,930
P_12b.	,483	,930
P_12c.	,377	,931
P_12d.	,050	,932
P_12e.	,459	,930
P_13a.	,520	,930
P_13b.	,473	,930
P_13c.	,499	,930
P_13d.	,433	,930
P_13e.	,074	,932
P_14a.	,225	,931
P_14b.	,235	,931
P_15a.	,169	,931
P_15b.	,472	,930
P_15c.	,438	,931
P_15d.	,536	,930
P_15e.	,356	,931
P_16a.	,360	,931
P_16b.	,262	,931
P_17a.	,377	,931
P_17b.	,128	,932
P_17c.	,459	,930
P_17d.	,326	,931
P_17e.	,442	,930
P_18a.	,281	,931
P_18b.	,265	,931
P_19a.	,527	,930
P_19b.	,334	,931
P_19c.	,159	,932
P_19d.	,466	,930
P_19e.	,422	,931
P_20a.	,453	,931
P_20b.	,430	,930
P_20c.	,391	,931
P_20d.	,204	,931
P_20e.	,407	,931

P_21a.	,418	,931
P_21b.	,356	,931
P_21c.	,439	,930
P_21d.	,361	,931
P_21e.	,140	,932
P_22a.	,323	,931
P_22b.	,250	,931
P_23a.	,322	,931
P_23b.	,212	,931
P_24a.	,260	,931
P_24b.	,213	,931
P_25a.	,110	,932
P_25b.	,417	,931
P_25c.	,314	,931
P_25d.	,433	,930
P_25e.	,370	,931
P_26a.	,388	,931
P_26b.	,193	,931
P_26c.	,452	,930
P_26d.	,439	,931
P_26e.	,443	,930
P_27a.	,277	,931
P_27b.	,296	,931
P_28a.	,277	,931
P_28b.	,282	,931
P_29a.	,485	,930
P_29b.	,359	,931
P_29c.	,126	,932
P_29d.	,464	,930
P_29e.	,335	,931

Anexo 4

Matriz de consistencia

Problema	Objetivo	Hipótesis	Variables	Diseño y Método
Problemas general	Objetivo general	Hipótesis general		El diseño
¿Existe relación significativa entre los estilos de socialización parental y rendimiento académico en los alumnos del nivel secundario de una institución educativa privada de Lima-este?	Determinar la relación que existe entre los estilos de socialización parental y rendimiento académico en los alumnos del nivel secundario de una institución educativa privada de Lima-este.	Existe relación significativa entre los estilos de socialización parental y rendimiento académico en los alumnos del nivel secundario de una institución educativa privada de Lima-este.	V.I. Estilos de socialización parental V.D. Rendimiento académico.	corresponde al tipo de investigación correlacional. Población: Está conformado por adolescentes de 1ro y 5to año de secundaria. Muestra: Está designado por los estudiantes de 1ro y 5to año de secundaria.
Problemas específicas	Objetivos específicos	Hipótesis específicas		
1. ¿Existe relación significativa entre la dimensión aceptación/implicación y sus subdimensiones y rendimiento académico en los alumnos de una institución educativa privada de Lima-este?	1. Determinar la relación que existe entre la dimensión aceptación/implicación y sus subdimensiones y rendimiento académico en los alumnos de una institución educativa privada de Lima-este	1. Existe relación significativa entre la dimensión aceptación/implicación y sus subdimensiones y rendimiento académico en los alumnos de una institución educativa privada de Lima-este.		
2. ¿Existe relación significativa entre la dimensión coerción/imposición y sus subdimensiones y rendimiento académico de los alumnos del nivel secundario de una institución educativa privada de Lima-este?	2. Determinar la relación que existe entre la dimensión coerción/imposición y sus subdimensiones y rendimiento académico de los alumnos del nivel secundario de una institución educativa privada de Lima-este	2. Existe relación significativa entre la dimensión coerción/imposición y sus subdimensiones y rendimiento académico de los alumnos del nivel secundario de una institución educativa privada de Lima-este.		