



Pontificia Universidad Católica Argentina

“Santa María de los Buenos Aires”

Facultad “Teresa de Ávila”

Departamento Humanidades

**“RELACIÓN ENTRE ESTILOS DE CRIANZA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO
EN ADOLESCENTES”**

TRABAJO FINAL DE LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

ALUMNA: Varela, Micaela Desiree

DIRECTOR DEL TRABAJO FINAL: Dr. Resett, Santiago

AÑO: 2021

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar quiero agradecer a Dios y a la Virgen por iluminarme y guiarme en todo momento.

Agradecer también a mi Familia, especialmente a mi mamá y papá por apoyarme durante todo este proceso, por sus palabras de aliento, acompañarme y por todo el esfuerzo que realizaron para brindarme la oportunidad de estudiar esta hermosa profesión.

A mis hermanos, que siempre estuvieron presentes para ayudarme y me motivaron para cumplir mis metas.

Agradecer a mis amigos por el apoyo incondicional durante todos estos años.

A mi director de tesis Santiago Resett por orientarme y ayudarme en el proceso de la investigación.

A las instituciones educativas, por abrirme las puertas para llevar a cabo este trabajo. A la Universidad Católica Argentina, Facultad “Teresa de Ávila”, y a cada uno de los profesores que me formaron en todos estos años de estudios.

Sin duda, cada uno de ellos fueron un pilar importante para realizar este logro, así que simplemente de corazón: **¡Muchas gracias!**

ÍNDICE

Tabla de contenido

Resumen.....	6
CAPÍTULO I.....	8
I. Introducción.....	9
1.1. Planteamiento y formulación del problema	9
1.2. Objetivos de la investigación.....	11
1.3. Hipótesis	12
1.4. Importancia del estudio.....	12
CAPÍTULO II	14
II. Marco teórico	15
2.1. Estado del arte.....	15
2.2. Encuadre Teórico.....	19
2.2.1. Adolescencia	19
2.2.1.1. Fase de la adolescencia	20
2.2.2. Estilos de crianza	21
2.2.3. Estilos de crianza y adolescentes	24
2.2.3.1. Implicancia de los estilos de crianza en los hijos	26
2.2.4. Rendimiento académico.....	30
2.2.4.1. Estilo de Crianza y rendimiento académico	31
CAPÍTULO III.....	33
III. Marco metodológico	34
3.1. Tipo de investigación.....	34
3.2. Muestra	34
3.3. Técnicas de recolección de datos	39
3.4. Procedimientos de recolección de datos	40
3.5. Procedimientos de análisis de datos.....	41
CAPÍTULO IV.....	42
IV. Resultados.....	43
CAPÍTULO V	52
V. Discusión, conclusiones, recomendaciones, limitaciones.....	53
5.1. Discusión	53
5.2. Conclusiones.....	56

5.3. Recomendaciones	57
5.4. Limitaciones.....	58
Referencias bibliográficas.....	59
Anexos	64
Instrumento	64
Consentimiento informado	74
Salidas de SPSS	76

Lista de tablas

Tabla N° 1. Distribución de la muestra según edad.....	35
Tabla N° 2. Sujetos de la muestra clasificados por género.....	36
Tabla N° 3. Porcentaje de los cursos de las Instituciones Educativas.....	37
Tabla N° 4. Distribución de la muestra según Institución Educativa.....	38
Tabla N°5. Distribución de la muestra según edad de los padres.....	38
Tabla N°6. Distribución de la muestra según género de los padres.....	39
Tabla N°7. Datos descriptivos de las dimensiones de los estilos de crianza para adolescentes y padres	43
Tabla N° 8. Estilos de crianza percibidos por los adolescentes.....	44
Tabla N° 9. Estilos de crianza percibidos por los padres	45
Tabla N°10. Estadísticos descriptivos de las calificaciones del 1er y 2do Trimestre del 2019	47
Tabla N°11. Correlación entre estilos de crianza y rendimiento académico en Adolescentes	50

Lista de Figuras

Figura N° 1. Porcentaje de la muestra según edad.....	36
Figura N° 2. Porcentaje de sujetos de la muestra clasificados por sexo	37
Figura N° 8. Estilos de crianza percibidos por los adolescentes.....	44
Figura N° 9. Estilos de crianza percibidos por los padres.....	45
Figura N°10. Media de las calificaciones promedio de los sujetos de la muestra	48

RESUMEN

Para la presente investigación se tuvo como objetivo determinar la relación existente entre los estilos de crianza y el rendimiento académico de adolescentes de 14, 15, 16 y 17 años. A su vez, evaluar los estilos de crianza desde la perspectiva de padres y adolescentes.

La metodología consistió en seleccionar una muestra intencional, no probabilística, conformada por 48 estudiantes, de ambos sexos, de escuelas de gestión privada y estatal de la ciudad de Paraná, Entre Ríos. Los mismos cursaban 3º, 4º y 5º correspondiente al nivel secundario durante el año 2019. Además, se contó con la participación de 34 padres, con edades comprendidas entre los 30 y 71 años.

Esta investigación, pudo clasificarse como un estudio cuantitativo, de diseño descriptivo correlacional, de corte transversal y de campo.

Para obtener información sobre las variables se utilizó el Índice de Estilos Parentales (Parenting Style Index, Steinberg y otros, 1992; Steinberg y otros, 1994) y para evaluar el rendimiento académico, se tomaron las notas de calificaciones correspondientes al primer y segundo trimestre del ciclo escolar 2019.

Respecto al procesamiento de datos, se utilizó el programa de cálculos Statistical Package For The Social Science (SPSS).

Los resultados obtenidos, del análisis de clúster indican algunas diferencias en las percepciones entre padres y sus hijos, siendo que los adolescentes perciben que el 18,8% de sus padres son menos democráticos y el 81,3% perciben a sus padres más democráticos.

En cuanto a los padres el 39,6% se percibe como menos democrático y el 31,3% se percibe como más democrático.

Por lo tanto, en ambos casos (padres y adolescentes) destacan en primer lugar la dimensión de involucración, seguido por la autonomía. Sin embargo, se presentan diferencias en la dimensión de control, siendo los padres quienes perciben que ejercen mayor control.

Con respecto al rendimiento académico la mayoría de los estudiantes presentaron un desempeño medio.

Del análisis realizado, se concluye que se da una correlación positiva significativa entre la dimensión de autonomía y el rendimiento en las calificaciones de las materias matemática y biología. Asimismo con la dimensión involucración para la materias geografía teniendo en cuenta la percepción de los padres. En cambio, existe una correlación negativa significativa entre dicha dimensión y la materia historia.

Por lo tanto, se comprueba la hipótesis que sostenía que existe una relación entre los estilos de crianza y rendimiento académico, ya que las notas de las materias en donde se encontraron relaciones significativas y el estilo impartido de los padres (democrático) superaban la nota mínima (5).

Cabe destacar que en la presente investigación, en referencia al estilo de crianza, tanto padres como los adolescentes perciben que se establecen reglas claras como así también límites, se imparte un grado de afecto, a su vez que se promueve la responsabilidad y se lleva a cabo una comunicación bidireccional, por lo tanto predomina desde ambas perspectiva el estilo democrático.

Las limitaciones del trabajo realizado fueron, en primera instancia relacionada a la muestra ya que al ser de un tamaño pequeño e intencional, la cantidad de sujetos de la muestra no permite generalizar a los adolescentes de la ciudad de Paraná.

Por otro lado, se trata de un estudio transversal, por lo cual no se puede estudiar el comportamiento de la variable en el tiempo, sino observar solamente una única instancia o momento del fenómeno, por lo tanto no permite establecer relaciones de causa y efecto.

Por último, las notas de calificaciones pueden estar teñidas de subjetividad de los criterios de evaluación de cada profesor, de modo que no permitieron la objetividad del estudio.

En la discusión se analizan las implicancias de este trabajo y se brindan sugerencias para futuros estudios.

Palabras claves: Adolescentes, Estilo de crianza, Educación secundaria, Percepción, Padres.

CAPÍTULO I

I. INTRODUCCIÓN

1.1. Planteamiento y formulación del problema

La adolescencia ha sido tema de estudio y debate de varios autores como asimismo de gran importancia puesto que se producen varios cambios a nivel corporal como psicológico.

Se define a la adolescencia como un periodo de crecimiento y desarrollo humano que se produce después de la niñez y antes de la edad adulta, es decir, entre los 10 y los 19 años (Organización Mundial de la Salud, 2016).

En esta etapa es necesario el desarrollo del sentido de identidad, siendo que los adolescentes prueban sus límites y capacidades. Asimismo, la adolescencia es un periodo para prepararse para la autonomía, mientras por una parte recibe todavía de su familia, apoyo, protección y guía (Erikson, 1950).

Por otro lado, se producen ciertos cambios en la posición relativa de la persona frente a la familia, los iguales y la sociedad. Sin embargo, a pesar de estos cambios, los padres siguen desempeñando un papel muy importante en el proceso de socialización de sus hijos (Grotevant, 1998, citado en Malander, 2016).

Según Linares (2009, citado en Capano Boch, González Tornaría y Massonnier, 2016) la familia es el principal vehículo en la transmisión cultural, donde se producen y desarrollan los estímulos relacionales de mayor relevancia para la maduración individual. Es en su seno que se alcanzan las habilidades cognitivas, emocionales y sociales necesarias para el funcionamiento en la sociedad (Cortés, Cantón y Cantón Cortés, 2011). En este sentido los padres son una fuerza psicosocial de vital importancia para el desarrollo psicosocial de los hijos (Sanchez, 2014). Durante este periodo de transición, los padres adoptan ante sus hijos determinados estilos de crianza, los cuales se asocian con la salud mental de sus hijos e impactan en la transición hacia la adultez (Polo, 2009).

Los padres son los principales pioneros en practicar los estilos de crianza, que influyen en los procesos de socialización (Izzedin y Pachajoa, 2009; Henríquez, 2014; Carrión, 2015, citados en Jorge y Gonzáles, 2017).

Se define a los estilos de crianza como el clima emocional donde los padres crían a sus hijos (Darling y Steinberg, 1993) diferenciándose de esta manera de las prácticas de crianza ya que estas son conductas específicas, dirigidas a un objetivo, mediante de las

cuales los padres desempeñan sus obligaciones parentales (Darling y Steinberg, 1993, citado en González Ramírez y Landero Hernández, 2012).

En los estudios de Baumrind (1971) estos estilos se pueden clasificar en tres grupos, en función del grado de control y afecto que los padres ejercen en sus hijos: **estilo autoritario** (alto nivel de control y bajo nivel de afecto), **estilo democrático** (altos niveles de control y afecto) y **estilo permisivo** (bajo control y alto nivel de afecto).

Por otro lado, MacCoby y Martin (1983, citado en Torío, Calvo, y Rodríguez Méndez, 2008) señalan la necesidad de distinguir entre dos tipos de familias permisivas: las **indulgentes** y las **negligentes**.

Al respecto, se ha señalado la relevancia que tiene los estilos de crianza percibidos por los hijos en el pronóstico satisfactorio del rendimiento académico (Ivanova e Israel, 2006; Roa y del Barrio, 2002, citado en Padrós, Cervantes y Cervantes-Pacheco, 2020).

Cabe destacar, que en la literatura científica se han efectuados varios estudios sobre los estilos parentales y su influencia sobre el aprendizaje y logro académico de los estudiantes (Ballantine, 2001; Balzano, 2002; Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta y Howes, 2002; Glasgow, Dornbusch, Troyer, Steinberg y Ritter, 1997; Peralbo y Fernández, 2003; Pérez De Pablos, 2003 citado en Cerezo, Casanova, De la Torre y Carpio, 2011).

En cuanto al rendimiento académico, se define como un constructo multidimensional, determinado por un gran número de variables (inteligencia, motivación, personalidad, etc) y en el que influyen numerosos factores personales, familiares o escolares (Jiménez Morales y López-Zafra, 2009).

El estilo democrático es el que de forma más consistente se ha asociado a mejores calificaciones (Dornbusch, Ritter, Leidermann, Roberts y Fraleigh, 1987; Nyarko, 2011; Pelegrina, García y Casanova, 2002; Steinberg, Lamborn, Dornbusch y Darling, 1992; Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts y Dornbusch, 1994 citado en Padrós, Cervantes y Cervantes-Pacheco, 2020).

Estos resultados son congruentes a los hallados por Tilano, Henao y Restrepo (2009) ya que los estilos de autoridad inductivos (democrático) favorecen un nivel de desempeño académico alto, debido a que estos estudiantes tienen menor percepción de crítica rechazo por parte de sus padres a diferencia en aquellos alumnos con un desempeño académico deficitario, registrados como permisivos. También, Zavaleta y Almazán (2015) indican que los alumnos regidos por un estilo democrático obtienen un mejor rendimiento académico.

Por otro lado, en referencia a las percepciones de estilos de crianza, es importante señalar que padres y adolescentes tienen visiones algo distintas de la realidad familiar. Los primeros perciben las interacciones de forma más positiva y optimista y señalan más calidez y afecto de lo que indican sus hijos e hijas (Noller y Callan, 1988; Smetana, 1989, citado en Parra y Oliva, 2006), por lo tanto los hijos son una fuente más exacta y confiable, a diferencia de los padres (Molina, Galaz y Espinosa, 2017). La información obtenida a través de los adolescentes, esta menos influenciada por la deseabilidad social (Gonzales, Cauce y Mason, 1996, citados en Parra y Oliva, 2006).

En la investigación de Ramírez y Landero Hernández (2012) encontraron que son los adolescentes, quienes señalan que sus padres son menos autoritativos de lo que ellos se consideran. En esta línea, también se encuentran los estudios de Capano Bosch, González Tornaría y Massonnier (2016) donde encontraron que son las hijas las que perciben a sus padres significativamente menos cariñosos e inductivos que los hijos. La escala inductiva hace referencia a que los padres explican a sus hijos/as el establecimiento de las normas y les exigen su cumplimiento teniendo en cuenta las necesidades y posibilidades de estos. Por lo tanto las hijas perciben que sus padres no explican el establecimiento de las reglas.

Es por lo expuesto, que fue pertinente realizar la investigación para contar con la evaluación de los estilos de crianza desde la percepción de los adolescentes y padres. En cuanto al rendimiento académico se contó con las notas del cursado de los adolescentes durante el año 2019.

Por otro lado, también se tuvo en cuenta la relación de los padres al aplicar los estilos de crianza y la repercusión de estos estilos en el rendimiento académico de los adolescentes.

Esta investigación, intentará responder a las siguientes preguntas:

- 1) ¿Existen diferencias entre la percepción de los estilos de crianza percibidos por los padres y sus hijos?
- 2) ¿Se relaciona la percepción de los padres y de los hijos con el rendimiento académico?

1.2. Objetivos de la investigación

1.2.1. Objetivo general.

-Describir y analizar cómo es la relación entre la percepción de padres e hijos de los estilos de crianza y el rendimiento académico de los adolescentes de 14, 15, 16 y 17 años.

1.2.2. Objetivos específicos.

- Evaluar la percepción de estilos de crianza de padres y adolescentes.
- Evaluar el rendimiento académico de los adolescentes de 14, 15, 16 y 17 años.
- Comparar la percepción de los padres e hijos de los estilos de crianza.
- Correlacionar la percepción de los estilos de crianza de padres e hijos con el rendimiento académico de los adolescentes de 14, 15,16 y 17 años.

1.3. Hipótesis

-Existe una correlación entre la percepción de los estilos de crianza percibidos por padres y adolescentes, pero de tamaño pequeña o mediana.

-A mayor calidez y control (estilo democrático) percibido de los padres, mayor rendimiento académico de los adolescentes de 14, 15,16 y 17 años.

1.4. Importancia del estudio

El proyecto, abarca la etapa de la adolescencia y la relevancia de concientizar sobre la importancia de este periodo, así como también los cambios que se producen en el cual la familia tiene un papel primordial como primer agente socializador y quienes son en primera instancia los facilitadores de la educación de los estudiantes, por lo tanto pretende aportar un marco de referencia para orientar en la tarea del Licenciado en psicopedagogía, directivos, profesores y familias sobre la importancia de los estilos de crianza y su influencia en el rendimiento académico de adolescentes.

Tal como afirman Tilano, Henao y Restrepo (2009), los padres que se involucran en la supervisión de tareas escolares de sus hijos combinando los métodos disciplinarios inductivos, son favorables para el proceso de aprendizaje de éstos y una mayor probabilidad de guiarlos hacia el éxito. De esta manera, quienes tienen padres democráticos presentan niveles de autoestima y de desarrollo moral, mayor interés hacia la escuela y mejor rendimiento académico (Glasgow, Dornbush, Troyer, Steinberg y Ritter, 1997, citado en Oliva, Parra y Arranz, 2008).

Por lo tanto, se podrá realizar propuestas que mejoren los procesos educativos con la participación activa de los padres, como además realizar talleres en el que se trabaje en conjunto con los padres, ya que el labor del psicopedagogo en el ámbito institucional es “crear puentes de comunicación” entre la familia y la escuela.

Además, de participar en equipos interdisciplinarios responsables de la elaboración, ejecución y evaluación de planes, programas y proyectos referidos al área de educación, como también abordar temas referentes a la problemática del aprendizaje en donde se tiene en cuenta todos los factores que intervienen en el mismo.

Sin bien, los estilos de crianza y el rendimiento académico son variables ampliamente estudiadas a nivel mundial, no se encontraron estudios en la ciudad de Paraná, Entre Ríos en donde se tenga en cuenta las dos percepciones, es decir tanto de los adolescentes y sus padres, por lo que tratar esta temática aporta novedad y por tal motivo relevancia a la investigación.

CAPÍTULO II

II. MARCO TEÓRICO

2.1. Estado del arte

A continuación se presentan las principales investigaciones referidas a las variables estudiadas, dichos estudios fueron seleccionados ya que se considera relevante debido a que permiten conocer datos que se conjugan con el objeto de investigación.

La investigación realizada por Capano Bosch, González Tornaría y Massonier (2016) tuvo como principal objetivo estudiar los estilos parentales según la percepción de padres, madres y sus hijos e hijas de 12 años para ello, la muestra estuvo constituida por 85 familias, en las cuales aparecen 107 referentes (padres y madres) y 85 preadolescentes. Además 22 adolescentes que contestan solo ellos los cuestionarios, sin sus referentes haciendo un total de 107 adolescentes.

Encontraron diferencias significativas entre la percepción de los hijos e hijas con respecto a la de los padres, para las escalas de Afecto (interés y comunicación que manifiestan los padres) y también en la escala Indulgentes (padres que no ponen normas ni límites a la conducta de sus hijos/as).

Con respecto a la percepción de hijos e hijas sobre las madres, hay diferencias en las escalas de Afecto, Indulgentes, Inductiva, esta última hace referencia a que los padres explican a sus hijos/as el establecimiento de las normas.

Destacan que fueron las hijas las que perciben a sus padres significativamente menos cariñosos e inductivos que los hijos.

Facio, Resett, Mistrorigo y Micocci (2006) a partir de muestras aleatorias de Paraná, una muestra de Río Gallegos y una de Buenos Aires llevaron a cabo un estudio en donde se halló que en los comienzos de la adolescencia las chicas eran más críticas con respecto al vínculo con la madre, pero a partir de los 15- 16 ambos géneros se igualaban, los varones demostraban uno o dos años más que las chicas en comenzar a superar la idealización de la madre. Igualmente se evaluó positivamente su vínculo con ambos progenitores.

De esta manera, en referencia a la brecha generacional, no aparecían conflictos significativos, ya que la mayoría de los adolescentes respetaban a sus padres, se sentían amados y creían que éstos se preocupaban por ellos.

Por otro lado, si bien los varones tendían a relacionarse más con sus padres y las mujeres a sus madres, no presentaban grandes diferencias.

Sin embargo, una relación difícil con el padre afectaba en mayor medida a las hijas que a los hijos; en ellos el impacto disminuía a través de la adolescencia, mientras que en ellas se mantenía alto y constante.

La relación con el padre, aunque positiva para la gran mayoría, no resultaba tan incuestionable como el vínculo con la madre.

Aunque ambos géneros tendrían a ser más críticos a medida que avanzaban en la edad, el grado de satisfacción permanecía alto hasta el final de la adolescencia.

Ramírez y Landero Hernández (2012), llevaron a cabo una investigación titulada: “Diferencias en la percepción de estilos parentales entre jóvenes y adultos de las mismas familias”, donde la muestra fue conformada por 307 jóvenes y 197 padres, de los cuales 73 eran pares (73 padres y 73 adolescentes de las mismas familias).

Encontraron que los puntajes más bajos son de los adolescentes, quienes señalan que sus padres son menos autoritativos de lo que ellos se consideran, asimismo, aunque existen coincidencias, hay familias en las que dista mucho la percepción de los padres de la percepción de los hijos. Por otro lado, en lo que respecta al estilo autoritario, cabe resaltar que en las familias donde los padres se consideran más autoritarios, los adolescentes no alcanzaron puntajes tan altos.

En la investigación de Molina, Galaz y Espinosa (2017) donde se aborda el tema de la percepción de las prácticas de crianza de 623 adolescentes mexicanos con edades comprendidas entre 12 y 18 años (51.8% y 48.2% hombres), se pone de manifiesto que en la adolescencia, aunque existe influencia de otros ámbitos sociales, las prácticas de crianza aún continúan teniendo un papel significativo.

Los resultados demostraron que las medias en todos los factores (afectividad, control y apoyo) fueron más altas en la percepción de la crianza materna, demostrando el importante papel que tienen las madres en los adolescentes en los aspectos afectivos y educativos así como de pautas actitudinales positivas para producir conductas deseables en los hijos.

La influencia de la madre es mayor en aspectos como disciplina inductiva (autonomía/amor y amor/control) en este sentido, las madres reflejan una mayor

comunicación bidireccional con los hijos, manifiestan con mayor frecuencia su afectividad, atendiendo a las necesidades de apoyo, resolución de problemas.

Con respecto a la percepción del padre puntúan más alto en la dimensión de control que en la de afectividad y apoyo hacia los hijos y puede deberse, entre otros factores, a que las madres son las que pasan mayor tiempo con los hijos y en muchas ocasiones son las responsables de ellos, a diferencia de los padres quienes solo son percibidos como los ejecutores del control en los hijos.

Estos hallazgos muestran nuevamente que en la etapa de la adolescencia son tres los factores que siguen prevaleciendo en la crianza: el afecto, el apoyo y el control. Así como también que la percepción de las prácticas de crianza de padres y madres en los hijos adolescentes aun juegan un papel significativo.

Tilano, Henao y Restrepo (2009) llevaron a cabo su investigación con una muestra 451 adolescentes y que tuvo como objetivo identificar la relación existente entre las prácticas educativas familiares y el desempeño académico en adolescentes.

Obtuvieron que los estilos de autoridad inductivos caracterizados por los padres que explican a sus hijos el establecimiento de las normas, y las adaptan a las necesidades y posibilidades de sus hijos, a lo que Baumrind denomina democráticos, favorecen un nivel de desempeño académico alto y en cuanto a los otros estilos de autoridad, se encuentra relevante que en aquellas familias donde se utiliza un estilo rígido los resultados académicos de los hijos son mayores en comparación con aquellas en las que predomina un estilo indulgente, siendo estos lo más bajos. En estas variables los padres obtuvieron una puntuación más alta que las madres, es decir, los padres son percibidos más rígidos y permisivos que las madres. De esta manera se observan divergencias entre las percepciones de los hijos y los padres, quienes tienden a evaluarse de manera positiva.

El estilo inductivo, propicia todos los elementos necesarios para el alcance de los logros escolares de éstos, el estilo de autoridad indulgente con un desempeño menor a nivel académico, a diferencia del rígido cuyo desempeño académico es mayor, siendo que los estudiantes educados bajo estilos parentales autoritarios son menos ajustados socialmente, pero obtienen un mejor desempeño académico que aquellos educados en hogares permisivos, los cuales muestran menor persistencia a este nivel.

En la investigación llevada a cabo por Zavaleta y Almazán (2015) donde estuvo conformada por 90 adolescentes, indicaron que los alumnos regidos por un estilo autoritario de ambos padres tuvieron el mejor rendimiento académico, seguido de los alumnos con ambos padres democráticos y el rendimiento académico deficiente lo tuvieron los alumnos provenientes de un hogar con ambos padres negligentes.

Los alumnos con padres de distinto estilo parental no difieren significativamente en su rendimiento académico, el cual oscila entre lo excelente, bueno, regular y deficiente.

Los hijos de padres con el mismo estilo parental tendrán definida una línea de rendimiento académico de acuerdo al estilo.

La mayor proporción de quienes obtienen un rendimiento excelente, son aquellos que perciben a ambos padres como democráticos. Por otra parte, la acción negligente de uno o ambos padres es la que propicia con más posibilidad la presencia de un bajo rendimiento, siendo el estilo parental negligente el que resulta el más perjudicial para la variable de rendimiento escolar.

Por último, dentro de las investigaciones más actuales sobre los estilos de crianza y el rendimiento académico, se encuentra el estudio llevado a cabo por Padrós, Cervantes y Cervantes-Pacheco (2020) la muestra estuvo conformada por 173 estudiantes entre 12 y 17 años de México. El objetivo era analizar la relación entre los estilos parentales con el rendimiento académico, obtuvieron que los alumnos perciben en el padre que el estilo parental que utilizan con mayor frecuencia es el democrático con un porcentaje de 61.3% y la madre obtuvo un porcentaje de 62.4%, siendo el estilo permisivo el de menor frecuencia en ambos casos.

El estilo permisivo percibido sobre la madre mostró una relación significativa negativa con las calificaciones, en las materias de español, geografía, biología, asignatura estatal y educación física. En cuanto al estilo permisivo del padre, las materias que mostraron relaciones significativas fueron español, geografía, biología y educación física.

La relación del estilo parental democrático del padre y la madre con el rendimiento académico de sus hijos se observa diferenciado por las calificaciones obtenidas en ciertas asignaturas, por lo tanto, concluyen que no se puede concluir que dicho estilo impacte de manera global en un alto rendimiento académico.

2.2. Encuadre teórico

2.2.1. Adolescencia

Griffa y Moreno (2005) establecen que etimológicamente la palabra “adolescencia” proviene del latín “adolescens” que significa “hombre joven” y deriva de “adolecere” que significa crecer, padecer, sufrir.

Es un periodo en el cual el sujeto puede prepararse para la autonomía, mientras por una parte recibe todavía de su familia, apoyo, protección y guía, Erikson (1950).

Por otro lado, los adolescentes se ven envueltos en un periodo crítico de cambios biológicos, comportamentales y sociales que incluyen un rápido crecimiento físico, la adquisición de la madurez sexual, cambios emocionales y sociales que, a su vez, les permiten desarrollar y reafirmar su personalidad, autoestima, su auto-conciencia y, en definitiva, su identidad (Bjorklund y Blasi, 2011 citado en Viejo y Ortega-Ruiz, 2015).

Según Jungman (2007), en la adolescencia se produce desorganización y reorganización interna, por lo cual los adolescentes necesitan experimentar sus propios límites, transgredir y cuestionar normas para diferenciarse, desarrollar espacios en los que se sientan dueños de lo que hacen.

Cordero (2014), plantea que se debe hablar de adolescencias en plural, siendo esta una categoría social construida en la red de relaciones múltiples y complejas, las cuales son poseedoras de un discurso y capacidad propios que les otorga la posibilidad de convertirse en sujetos sociales.

Se debe tener en cuenta que cada época tuvo sus nuevas adolescencias y juventudes a las que repensar y con las cuales lidiar. Las mismas están atravesadas por una brecha socioeconómica y cultural. Por ello, las adolescencias son muchas y distintas y los itinerarios vitales están fuertemente condicionados por los datos duros del origen, que definen un lugar social para cada quien, una manera de ser nombrados por las teorías, por las políticas públicas (Kantor, 2008).

Facio y Batistuta (1986) expresan que en la adolescencia la relación que el niño tenía con los padres debe ser reevaluada y “renegociada”. En este sentido, los padres pueden ser fuentes tanto de tensión como de apoyo.

De acuerdo a Kantor (2008), los adolescentes necesitan adultos que los contengan y los desafíen, que les amplíen el horizonte de lo posible y que establezcan límites, que permitan y que prohíban que sepan estar cerca y permitan nuevas distancias, que confíen en ellos y

que puedan discutirles, que transmitan cosas valiosas y que estén dispuestos a someter a juicio (propio y ajeno) el valor de lo que transmiten.

Jungman (2007) plantea que los procesos que se transitan durante toda la adolescencia y su elaboración se realizan de manera particular, por lo tanto presentan características y necesidades diferentes en cada momento vital.

2.2.1.1. Fases de la adolescencia

Griffa y Moreno (2005), distinguen tres fases en la adolescencia: “adolescencia inicial”, “adolescencia media” y “adolescencia alta o final”, pero debido a que en esta investigación se trabajó con adolescentes de 14 a 17 años, sólo se caracterizan las fases correspondientes a dichas edades.

Adolescencia media o propiamente dicha: comprende el período entre 12-13 a los 16 años, en donde se constituye la identidad sexual y personal. El desarrollo corporal ha reducido su ritmo y el cuerpo va adquiriendo las proporciones adultas. Se produce el distanciamiento afectivo de la familia, en estos intentos de lograr la independencia respecto de sus padres son frecuentes las conductas de rebeldía frente a los mismos y a la autoridad en general. Sin embargo, se adhieren firmemente al grupo de pares y muestra conformidad a las normas y exigencias de lealtad a sus líderes y a la “ideología “grupala. Es predominante la orientación al sexo opuesto y conforman grupos heterosexuales de amigos.

Este periodo se caracteriza por ambivalencias y contradicciones, debido al predominio de fantasías de independencia, de esta manera genera separaciones y uniones a nuevos grupos.

Es un momento de búsqueda del sentido de la identidad, de descubrimiento de valores y de preocupación ética.

Adolescencia final o alta adolescencia: comienza desde los 16 años aproximadamente y su culminación varía según se adopten los criterios más importantes referidos a la inserción laboral, a la responsabilidad jurídica, a la separación de los padres, al casamiento, y al logro de un título terciario o universitario de grado. Es importante enfatizar que desde una perspectiva psicológica los dos logros propios de este período giran alrededor de la identidad y la capacidad de establecer vínculos de intimidad.

En la alta adolescencia se recupera la calma y el equilibrio, prevaleciendo los sentimientos de seguridad y afirmación positiva de sí mismo. De este modo, el adolescente conoce ya sus posibilidades y limitaciones, generalmente, en este periodo surge una conciencia de responsabilidad en relación con su futuro. Los ideales propios de la adolescencia media que son generalmente abstractos, tienden a ser reemplazados por un ideal concebido de forma singular y concreta. Así, en esta etapa se intenta resolver la conflictiva relativa a la elección y decisión profesional- ocupacional.

Por otro lado, es una fase de consolidación y ensayos de sus modos de vida y de relación con los demás, en los que prevalece la búsqueda de la intimidad.

Cabe destacar que en este período converge un doble movimiento: por un lado, hacia el mundo exterior que alienta al adolescente a buscar tanto la amistad en el grupo de pares, como el vínculo bipersonal con el otro sexo; y por otra parte un movimiento hacia su interioridad que le permite gestar sus ideales, su responsabilidad y su conciencia moral, pero dicho mundo solo se cultiva en soledad (Griffa y Moreno, 2005).

2.2.2. Estilos de crianza

Se define a los estilos de crianza como el clima emocional donde los padres crían a sus hijos (Darling y Steinberg, 1993); por lo general éstos desarrollan el predominio de un estilo pero siempre se ven influenciado por las características de los estilos restantes, lo que permitiría una combinación de estilos en función de las circunstancias Sánchez, (2014).

Se habla de estilo por su permanencia y estabilidad a lo largo del tiempo, aunque pueden existir modificaciones (Climent, 2009, citado en Capano Bosch, González Tornaría y Massonnier, 2016).

Es importante distinguir entre prácticas parentales y estilos parentales, siendo las primeras conductas específicas que usan los padres para socializar a sus hijos y que tienen un objetivo que le permite a los padres desempeñar sus obligaciones, Sánchez (2014). En cambio, los estilos parentales hacen referencia al clima emocional global de la relación padre-hijo. El clima paterno es definido por las variaciones en la autonomía, armonía y afecto (Steinberg y Silk, 2002).

Esta investigación se centró en los estilos de crianza propuestos por Baumrind (1971), los cuales se pueden clasificar en tres grupos:

Estilo democrático: caracterizados por altos niveles de control y afecto (Cerezo, Casanova, De la Torre y Carpio, 2011).

Tienden a dirigir la actividad del niño de una manera racional, partiendo de una aceptación de los derechos y deberes propios, así como de los derechos y deberes de los niños. Se caracteriza por la comunicación bidireccional y las responsabilidades compartidas entre la responsabilidad social de las acciones y el desarrollo de la autonomía e independencia en el hijo (Torío, Peña e India, 2008).

De acuerdo a Baumrind (1966, citado en Izzedin y Pachajoa Londoño, 2009) estos padres fomentan el diálogo periódico y abierto entre ellos, para que los niños comprendan mejor las situaciones y sus acciones.

Este estilo, se caracteriza por estar asociado con la disciplina inductiva, es decir promoviendo la comunicación y el razonamiento detrás de sus conductas. Estos padres, motivan a sus hijos a valerse por sí mismo y respetan la individualidad de estos (Jorge y González, 2017)

Establecen reglas y son firmes en ellas, hacen uso de las sanciones adecuadas, están dispuestos a escuchar a sus hijos y llegar a acuerdos (Zavaleta y Armazán, 2015).

Los padres son cariñosos y delimitan reglas dentro de su hogar a la vez que si es necesario realizar un castigo, explican a sus hijos el porqué del castigo y los motivos de sus opiniones y normas (Jorge et al., 2017).

Según Vallejo Casarín y Mazadiego Infante (2006) son padres exigentes que atienden a las necesidades de sus hijos.

Estos padres, combinan su estilo con calidez, cariño, límites firmes y un alto nivel de supervisión (Méndez, Aragón y Lagunes, 2014).

Estilo autoritario: presentan un alto nivel de control y bajo nivel de afecto, en donde enfatizan la obediencia y el orden (Linares, Pelegrina y Lendínez, 2002), además, controlan y evalúan el comportamiento de sus hijos en función de unos rígidos patrones establecidos. No facilitan el diálogo, utilizan medidas de castigo o de fuerza, y están de acuerdo en mantener a los niños en un papel subordinado y en restringir su autonomía (Torío et., al 2008).

Según Baumrind (1971, citado en Ramírez y Landero Hernández, 2012) son padres exigentes, pero prestan poca atención a las necesidades de sus hijos; las reglas y órdenes de estos padres no pueden ser cuestionadas ni negociadas.

En cuanto a este aspecto, Vallejo Casarín et al., (2006) plantean que las exigencias de este tipo de padres no están balanceadas con las necesidades de sus hijos, ya que la mayoría veces se relacionan con ellos para dictarles órdenes, son padres que se esfuerzan por remarcar quién es la autoridad.

La educación que brindan los padres que tienen este estilo de crianza es rígida y no dan razones a sus hijos del porqué se imponen las reglas; no tienen en cuenta sus necesidades educativas, sus intereses u opiniones. Dicen a sus hijos o hijas qué es lo que tienen que hacer, y generalmente no les brindan la opción de escoger. Los padres de este estilo fundamentan su accionar partiendo del principio de que “es el mejor camino para un futuro próspero”, donde “la mano dura” es considerada como la que forma hijos responsables y comprometidos” (Jorge y González, 2017, p.46).

Estilo permisivos: estos padres se caracterizan por presentar bajo control y alto nivel de afecto, por lo tanto son tolerantes y afectuosos, pero plantean pocas exigencias a sus hijos (Linares et al., 2002).

Según lo que plantea Torío et al., (2008) los padres que ejercen este estilo no son exigentes en cuanto a la madurez y responsabilidad en las tareas, evitan utilizar la autoridad, las restricciones y el castigo. Los padres no son capaces de poner límites a la permisibilidad ya que evitan el recurso a la autoridad, el uso de las restricciones y castigos.

Por otro lado, establecen pocas reglas de comportamiento, consultan con sus hijos a la hora de tomar decisiones, los padres suelen no castigar los impulsos de sus hijos ni se ejerce prácticamente ningún control con el grado máximo de autonomía (Baumrind, 1971, citado en Ramírez y Landero Hernández, 2012).

Por lo tanto, el estilo permisivo refleja una relación padre e hijo no directiva basada en el no control parental y la flexibilidad (Baumrind, 1997 citado en citado en Izzedin y Pachajoa Londoño, 2009).

Por otro lado, MacCoby y Martin (1983, citado en Torío et al., 2008) al observar que la permisividad presentaba dos formas muy diferentes, indican la necesidad de distinguir entre dos tipos de familias permisivas: las indulgentes y las negligentes.

Estilo indulgente: teniendo en cuenta a Torío et al., (2008), plantea que en este estilo se destacan tres características fundamentales de la conducta parental ante el niño: la primera

es la indiferencia ante sus actitudes y conductas tanto positivas como negativas; la segunda es la permisividad y por último la pasividad.

Estos padres evitan, en lo posible la afirmación de la autoridad y la imposición de restricciones, por lo tanto, hacen escaso uso de castigos, tolerando todos los impulsos de los hijos.

Los padres no son directivos, ni asertivos y tampoco establecen normas, por lo tanto acceden fácilmente a los deseos de los hijos. Responden y atienden a sus necesidades, a diferencia de los permisivos-negligentes.

Estilo Negligente: los padres negligentes son aquellos que muestran poco o ningún compromiso con su rol de padres. No ponen límites a sus hijos porque no hay un verdadero interés por hacerlo. Les faltan respuestas afectivas o de control conductual en situaciones diarias o en aquellas en que críticamente se requieren. Son padres que puntúan bajo en las dos dimensiones de exigencia y afectividad (Soto y Arndf, 2002).

Según Torío et al., (2008), la permisividad es debida a razones pragmáticas, tanto por la falta de tiempo o de interés como por la negligencia o la comodidad. Estos padres, invierten en los hijos el mínimo tiempo posible. Les resulta más cómodo no poner normas, ya que éstas implicarían diálogo y vigilancia.

2.2.3. Estilos de crianza y adolescentes

Los padres son fundamentales como apoyo y guía (Collins y Laursen, 2004, citado en Arnett, 2010) y su papel es fundamental en el acompañamiento de la adolescencia.

Sin embargo, durante esta etapa comienzan conflictos que se pueden notar desde la preadolescencia, sobre todo madres e hijas (Arnett, 1999; Laursen 1998, citado en Arnett, 2010).

El conflicto es solo una parte de la relación entre padres e hijos, también hay aspectos importantes tanto como: la comunicación, control y la vinculación.

Olivia (2006) plantea que en la relación de los padres y sus hijos se destacan algunas dimensiones que a su vez están involucradas en los estilos de crianza:

Afecto:

Se trata de la dimensión más relevante a la hora de definir las relaciones entre padres y adolescentes. Esta dimensión, hace referencia a aspectos como la cercanía emocional, el

apoyo, la armonía o la cohesión, y aparece asociada al control o monitorización en la definición que Baumrind (1968) realizó del estilo parental democrático.

Además, plantea que la comunicación muestra una fuerte asociación con el afecto, ya que aquellos niños y niñas que sostienen intercambios cálidos y afectuosos con sus padres son quienes mantienen una relación más estrecha cuando llega la adolescencia (Flouri y Buchanan, 2002 citado en Oliva, 2006).

Cuando el afecto, el apoyo y la comunicación positiva caracterizan las relaciones entre padres y adolescentes, estos últimos muestran un mejor ajuste psicosocial, incluyendo confianza en sí mismos (Steinberg y Silverberg, 1986 citado en Oliva, 2006), competencia conductual y académica (Steinberg, Lamborn, Dornbusch y Darling, 1992 citado en Oliva, 2006), autoestima y bienestar psicológico (Noller y Callan, 1991; Oliva, Parra y Sánchez-Queija, 2002 citado en Oliva, 2006), menos síntomas depresivos (Allen, Hauser, Eickholt, Bell y O'Connor, 1994 citado en Oliva, 2006) y menos problemas comportamentales (Ge, Best, Conger y Simons, 1996 citado en Oliva, 2006).

Oliva (2006) considera el afecto como la dimensión clave del estilo democrático y también durante la adolescencia, ya que muestra una asociación muy significativa y poco controvertida con el desarrollo y ajuste adolescente.

Los conflictos:

Laursen, Coy y Collins (1998, citado en Oliva 2006) encontraron una disminución en la frecuencia de conflictos desde el inicio hasta el final de la adolescencia en chicos y chicas.

En cambio, la intensidad emocional con la que eran vividos aumentaba entre la adolescencia inicial y la media, para disminuir ligeramente a partir de ese momento.

Al respecto plantea que los asuntos que suelen generar más discusiones son: la hora de vuelta, también asuntos cotidianos como la forma de vestir o el tiempo dedicado a los estudios, mientras que temas como la sexualidad, la política o las drogas no suelen aparecer con frecuencia en las discusiones, aunque cuando aparecen generan conflictos muy intensos (Noller, 1994; Parra y Oliva, 2002, citado en Oliva 2006).

Smetana (2005, citado en Oliva 2006), señala que las discrepancias más habituales suelen referirse a asuntos personales que el adolescente intenta situar en el ámbito de su propia jurisdicción, mientras que son menos frecuentes las disputas sobre asuntos morales o convencionales, que chicos y chicas siguen considerando sujetos a la autoridad parental.

Por otro lado, los diferentes miembros de la familia tienen diferentes visiones del conflicto padre-adolescente y se ven diferencialmente afectados (Larson y Richards, 1994 citado en Steinberg y Silk, 2002).

Cabe destacar que muchos de estos conflictos se pueden comprender como una manifestación de la maduración cognitiva del adolescente especialmente su conciencia de la subjetividad de las conversaciones sociales (Steinberg y Silk, 2002).

El control:

Se refiere a estrategias socializadoras por parte de los padres, incluyendo el establecimiento de normas y límites, la aplicación de sanciones, la exigencia de responsabilidades y la monitorización o conocimiento por parte de los padres de las actividades que realizan sus hijos. Es importante, destacar que se encuentran una disminución en los niveles de control que padres y madres ejercen sobre sus hijos a medida que transcurre la adolescencia, siendo esta disminución uno de los principales reajustes que los padres suelen realizar en su estilo parental para adaptarse a la mayor madurez de su hijo adolescente y a sus nuevas necesidades (Parra y Oliva, 2006; Collins y Steinberg, 2006, citado en Oliva 2006).

Es importante que el control esté presente en la relación padre-hijo para que éste pueda interiorizar las normas establecidas por aquél, pero a medida que el hijo crece debería ser menos necesario para que éste pueda adquirir mayor autonomía y tener una relación más igualitaria con su padre (Oliva, 2006).

Torío, Peña Calvo y Rodríguez Méndez (2008) plantean que es una dimensión crucial en el desarrollo de la persona, puesto que a través de la guía y el control que ejercen los otros aprendemos a regular y controlar nuestra conducta de manera autónoma.

2.2.3.1. Implicancia de los estilos de crianza en los hijos

Se evidencia que los estilos de crianza que lleven a cabo sus padres, produce efectos en sus hijos. A continuación, se caracterizan:

❖ Adolescentes con padres democráticos:

Dicho estilo produce, en general, efectos positivos en la socialización: desarrollo de competencias sociales, índices más altos de autoestima y bienestar psicológico, un nivel inferior de conflictos entre padres e hijos, entre otras.

Estos hijos suelen ser interactivos y hábiles en sus relaciones con sus iguales, independientes y cariñosos (Carter y Welch, 1981; Dornbusch, Ritter, Mont-Reynaud y Chen, 1987; Dornbusch, Ritter, Liederman, Roberts y Fraleigh, 1987; Eisenberg, 1990; Baumrind, 1991a y b, 1996; Steinberg, 1991; El-Feky, 1991; Lamborn, Mounts, Steinberg y Dornbusch, 1991; Darling y Steinberg, 1993; Domínguez y Carton, 1997; Kaufmann, Gesten, Santa Lucia, Salcedo, Rendina-Gobioff y Gadd, 2000; Banham, Hanson, Higgins y Jarrett, 2000; Chao, 2001; Warash y Markstrom, 2001; García, Pelegrina y Lendínez, 2002; Mansager y Volk, 2004; Gfroerer, Kern y Curlette, 2004; Winsler, Madigan y Aquilino, 2005, citado en Torío, et al., 2008).

En la adolescencia estos niños tienden a mostrarse con una elevada autoestima y desarrollo moral y social, además de un mejor rendimiento académico (López-Soler, Puerto, López-Pina, y Prieto (2009 citado en Capano y Ubach, 2013). Estos adolescentes tienen un mejor ajuste emocional y comportamental (Oliva, Parra, Sánchez-Queija y López, 2007).

Logran una mejor adaptación y una menor propensión a experimentar ira o frustración o manifestar problemas como la agresión (Eisenberg, Zhou, Spinrad, Valiente, Fabes, y Liew, 2005 citado en Capano Bosch y González Tornaría, 2016).

También, manifiestan un nivel superior de razonamiento moral (Bornstein y Zlotnik, 2008, citado en Capano Bosch et al, 2016).

❖ **Adolescentes con padres Autoritarios:**

Los adolescentes presentan falta de autonomía personal y creatividad, menor competencia social o baja autoestima. Los padres generan hijos que son descontentos, reservados, poco tenaces a la hora de perseguir metas, poco comunicativos y afectuosos y tienden a tener una pobre interiorización de valores morales (MacCoby y Martin, 1983; Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts y Fraleigh, 1987; Moreno y Cubero, 1990; Baumrind, 1996; Kaufmann, Gesten, Santa Lucia, Salcedo, Rendina-Gobioff y Gadd, 2000; Belsky, Sligo, Jaffee, Woodward y Silva, 2005 citado en Torío et al., 2008).

Los problemas se plantean a nivel emocional, debido al escaso apoyo recibido, los hijos se muestran tímidos, tienen mínima expresión de afecto con sus pares, vulnerables a las tensiones y poco alegres (Maccoby y Martin, 1983 citado en Capano Bosch et al., 2016).

Los hijos que son educados por este tipo de padres generalmente son muy obedientes, parecen carentes de espontaneidad, curiosidad y originalidad, generalmente son dominados por sus compañeros (Vallejo Casarín y Mazadiego Infante, 2006).

❖ **Adolescentes con padres permisivos:**

Este tipo de padres forman hijos alegres y vitales, pero dependientes, con altos niveles de conducta antisocial y con bajos niveles de madurez y éxito personal (Steinberg, Elmen y Mounts, 1989; Lamborn, Mounts, Steinberg y Dornbusch, 1991; Domínguez y Carton, 1997; Banham, Hanson, Higgins y Jarrett, 2000 citado en Torío, et al., 2008).

Los hijos que creen en este tipo de familias tienen falta de control de su impulsividad, lo que los hace ser inmaduros para su edad, pocas habilidades sociales y cognitiva (Vallejo Casarín, et al., 2006). Además, tienen baja autoestima, padecen de falta de confianza, así como mayor riesgo de consumo de drogas y alcohol (Torío et al., 2008).

❖ **Adolescentes con padres negligentes:**

Los adolescentes obtienen las más bajas puntuaciones en autoestima, en desarrollo de capacidades cognitivas y en los logros escolares, así como en la autonomía y en el uso responsable de la libertad (Torío et al., 2008).

Los hijos criados en este tipo de familias, suelen tener problemas de autocontrol y problemas de conducta tanto en la escuela como en la sociedad en general cognitiva (Vallejo Casarín, et al., 2006).

❖ **Adolescentes con padres indulgentes:**

Los hijos de hogares indulgentes presentan índices favorables en espontaneidad, originalidad y creatividad. Se ven favorecidos en autoestima y confianza. Obtienen puntuaciones más bajas en los logros escolares y menor capacidad para la autorresponsabilidad, siendo más propensos a la falta de autocontrol y autodominio. La excesiva tolerancia de los padres respecto a los impulsos de los hijos, unida a la tendencia a complacerles, les conduce a no dar valor al esfuerzo personal (Torío et al., 2008).

A continuación se presenta el cuadro de Torío, Peña Calvo y Rodríguez Méndez (2008) en forma en resumen de los efectos de los estilos de crianza sobre los hijos:

Tipología de socialización familiar	Rasgos de conducta parental	Consecuencias educativas sobre los hijos
DEMOCRÁTICO	<ul style="list-style-type: none"> • Afecto manifiesto. • Sensibilidad ante las necesidades del niño: responsabilidad. • Explicaciones. • Promoción de la conducta deseable. • Disciplina. • Promueven el intercambio y la comunicación abierta. • Hogar con calor afectivo y clima democrático. 	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia social. • Autocontrol. • Motivación. • Iniciativa. • Alta autoestima. • Alegres y espontáneos. • Auto concepto realista. • Responsabilidad y fidelidad a compromisos personales. • Prosocialidad dentro y fuera de la casa. • Elevado motivo de logro. • Disminución en frecuencia e intensidad de conflictos padres-hijos
AUTORITARIO	<ul style="list-style-type: none"> • Normas minuciosas y rígidas • Recurren a los castigos y muy poco a las alabanzas • No responsabilidad paterna • Comunicación cerrada o unidireccional (ausencia de diálogo) • Afirmación de poder • Hogar caracterizado por un clima autocrático 	<ul style="list-style-type: none"> • Baja autonomía y autoconfianza. • Baja autonomía personal y creatividad. • Escasa competencia social. • Agresividad e impulsividad. • Moral heterónoma (evitación de castigos) • Menos alegres y espontáneos
NEGLIGENTE	<ul style="list-style-type: none"> • Indiferencia ante sus actitudes y conductas tanto positivas como negativas • Responden y atienden las necesidades de los niños. 	<ul style="list-style-type: none"> • Baja competencia social • Pobre autocontrol y heterocontrol. • Escasa motivación.

	<ul style="list-style-type: none"> • Permisividad. • Pasividad. • Evitan la afirmación de autoridad y la imposición de restricciones • Escaso uso de castigos, toleran todos los impulsos de los niños. • Especial flexibilidad en el establecimiento de reglas. • Acceden fácilmente a los deseos de los hijos 	<ul style="list-style-type: none"> • Escaso respeto a normas y personas. • Baja autoestima, inseguridad. • Inestabilidad emocional. • Debilidad en la propia identidad. • Autoconcepto negativo. • Graves carencias en autoconfianza y autorresponsabilidad. • Bajos logros escolares.
INDULGENTE	<ul style="list-style-type: none"> • No implicación afectiva en los asuntos de los hijos • Dimisión en la tarea educativa, invierten en los hijos el menor tiempo posible • Escasa motivación y capacidad de esfuerzo Inmadurez • Alegres y vitales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escasa competencia social • Bajo control de impulsos y agresividad • Escasa motivación y capacidad de esfuerzo • Inmadurez • Alegres y vitales

2.2.4. Rendimiento académico

Según la real academia española (2014) el rendimiento, es la proporción entre el producto o el resultado obtenido y los medios utilizados, asimismo académico hace referencia a lo perteneciente o relativo a las academias.

Por lo tanto el rendimiento académico podría definirse como el nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparada con la norma de edad y nivel académico (Jimenez, 2000 citado en Navarro 2003).

Cabe destacar que existen diferentes variables que se asocian con el rendimiento académico, así como también las dimensiones como las prácticas educativas desarrolladas por los progenitores y el interés por los procesos educativos de sus hijos y la percepción de

apoyo familiar (Castejón y Pérez, 1998; Gómez del Castillo, 1999, citado en Henao, Olivia y Petergal, 2012).

El rendimiento es un constructo multidimensional, determinado por un gran número de variables (inteligencia, motivación, personalidad, etc.) y en el que influyen numerosos factores personales, familiares o escolares (Jiménez Morales y López-Zafra, 2009).

2.2.4.1. Estilo de Crianza y rendimiento académico

Hay varias investigaciones que postulan la relación del estilo de crianza de los padres y sus hijos, así los adolescentes que tienen padres con autoridad, suelen ser más independientes, seguros de si mismos, socialmente hábiles y con un rendimiento académico favorable (Baumrind, 1991, Collins y Larsen, 2004; Steinberg y otros., 1994; Steinberg, 2000 citado en Arnett, 2010).

Principalmente se destaca que los hijos de padres democráticos presentan un mejor rendimiento académico (Dornbush, Ritter, Leiderman, Roberts y Fraleigh, 1987; Ginsburg y Bronstein, 1993; Glasgow, Dornbush, Troyer, Steinberg y Ritter, 1997; Lamborn, Mounts, Steinberg y Dornbush, 1991; Pelegrina García y Casanova, 2002 citado en Oliva y Parra 2004).

Siguiendo a Steinberg y Silk (2002), tres son los motivos por los que el estilo democrático fomenta el bienestar adolescente: en primer lugar el adecuado balance que establecen entre control y autonomía del joven; en segundo lugar los intercambios comunicativos que promueven tanto el desarrollo intelectual en concreto, como la competencia psicosocial más general; y por último, la calidez y afecto del estilo que facilita los intentos de socialización de los progenitores haciendo que sus hijos e hijas sean más receptivos a ellos.

Las familias que tienen un efecto positivo en el desempeño y ajuste escolar de sus hijos, tienden a favorecer el contacto entre ellos y sus interacciones son afectuosas, abiertas, empáticas y confiadas (Alcalay, Flores, Milicic, Portales, y Torretti, 2003, citado en Romagnoli y Corteses, 2016).

García (2012) señala que para lograr que los adolescentes obtengan buenos resultados con la adquisición de múltiples aprendizajes debe existir un trabajo en conjunto tanto de los padres, docentes y la institución educativa; con la finalidad de que todos estos actores sean ejemplos para una verdadera formación de los estudiantes; alcanzando como resultado

que la educación sea de calidad con el propósito de que se realicen aprendizajes con experiencias significativas para los adolescentes.

CAPÍTULO III

III. MARCO METODOLÓGICO

3.1. Tipo de investigación

a. Según el tipo de diseño:

- Descriptivo-correlacional ya que tiene como propósito describir y medir el grado de relación existente entre dos variables. En este caso, identificar la asociación existente entre estilos de crianza y el rendimiento académico. La misma es no experimental -ex post facto- ya que no se construye ninguna situación, sino que se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente por el investigador, y además no se tiene un control sobre las variables independientes porque ya ocurrieron los hechos.

b. Según el tiempo:

- Estudio transversal, debido a que se realizaron observaciones en un momento único en el tiempo.

c. Según el tipo de fuente:

- De campo, ya que los datos de interés se recogen en forma directa en la realidad, es decir los datos fueron recolectados en un ámbito natural y concreto.

3.2. Muestra

Para este trabajo, el tipo de muestreo fue intencional, no probabilístico.

La muestra fue conformada por 48 adolescentes de 14, 15,16 y 17 años de ambos géneros que se encontraban cursando en 3ro, 4to y 5to del nivel secundario tanto en escuelas de gestión estatal y de gestión privada durante el año 2019, en la ciudad de Paraná, Entre Ríos.

Asimismo, se contó con la participación de N=34 padres y tutores de dichos adolescentes.

Sin embargo, de la muestra total (N=48), 12 adolescentes respondieron solo ellos los cuestionarios sin contar con las respuestas de sus padres, igualmente se tuvieron en cuenta para el trabajo.

Criterios de inclusión:

- Adolescentes de 14, 15, 16 y 17 años.
- Ambos sexos, varones y mujeres.
- Escolarizados en los cursos de 3ro, 4to y 5to del nivel secundario.

Criterios de exclusión

- Mujeres y varones menores de 14 años o mayores a 18 años.

Descripción demográfica de la muestra

La muestra fue constituida por N= 48 adolescentes de 14,15 y 16 años, distribuidos de la siguiente manera: los 22,9 % adolescentes de 14 años, el 18,8% de 15 años, el 37,5% de 16 años y el 20,8% de 17 años. (Ver Tabla N° 1 y Figura N° 1).

Tabla N° 1.

Distribución de la muestra según edad.

Edades	Frecuencia	Porcentaje
14	11	22,9
15	9	18,8
16	18	37,5
17	10	20,8
Total	48	100,0

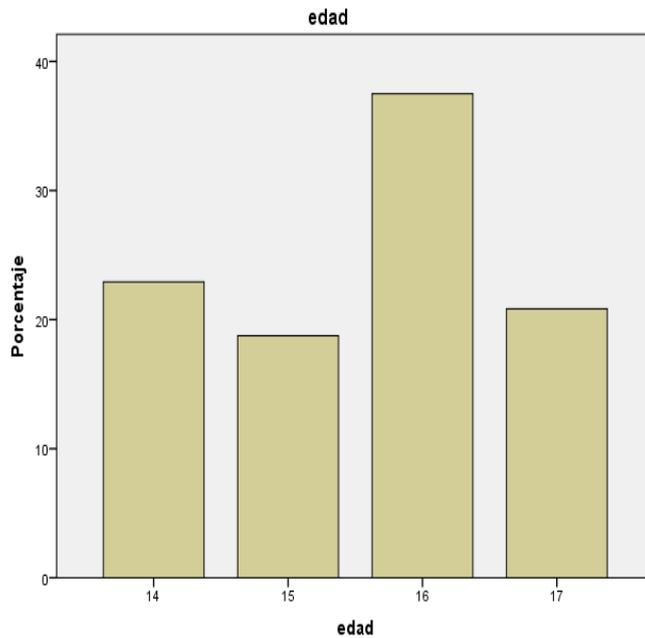


Figura N° 1. Porcentaje de la muestra según edad.

En cuanto al género de los sujetos evaluados, el 75,0 % de ellos fue de género femenino y el 25,0 % masculino. (Ver Tabla N° 2 y Figura N°2).

Tabla N° 2.

Sujetos de la muestra clasificados por género.

Género	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	36	75,0
Masculino	12	25,0
Total	48	100,0

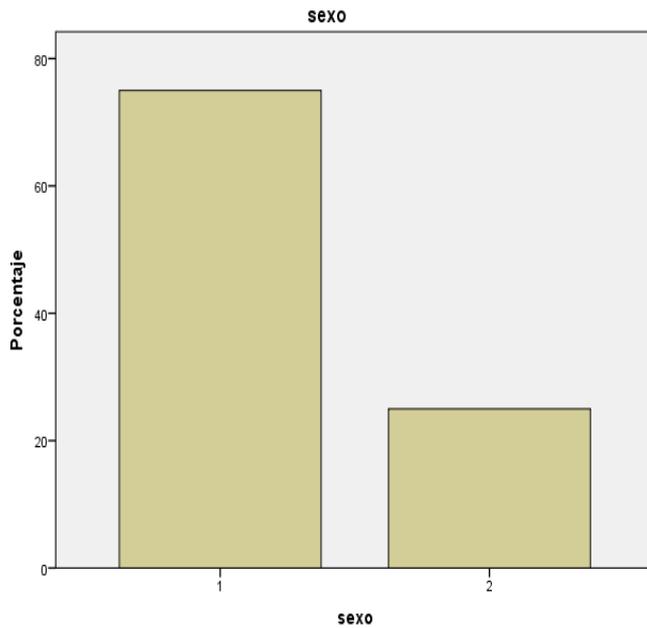


Figura N° 2. Porcentaje de sujetos de la muestra clasificados por sexo.

*Nota: 1 = Femenino
2 = Masculino

Con respecto al porcentaje de los cursos que asistían los adolescentes, se observa que el 35,4% formaban parte de 3ro, el 33,3% eran de 4to y el 31,3% eran de 5to. (Ver Tabla N°3).

Tabla N° 3.

Porcentaje de los cursos de las Instituciones Educativas.

Curso	Frecuencia	Porcentaje
3ro	17	35,4%
4to	16	33,3%
5to	15	31,3%
Total	48	100,0

Se puede observar que en cuanto al porcentaje de alumnos evaluados en cada escuela el 60,4 % corresponde a la escuela de gestión privada y el 39,6% a la escuela de gestión estatal. (Ver Tabla N°4).

Tabla N° 4.

Distribución de la muestra según Institución Educativa.

Escuela	Frecuencia	Porcentaje
Pública de Gestión Privada	29	60,4
Pública de Gestión Estatal	19	39,6
Total	48	100,0

Respecto a la edad de los padres (N=34) de los adolescentes, se obtiene una edad de (M=43,03; DE =7,81). (Ver Tabla N°5).

Tabla N°5.

Distribución de la muestra según edad de los padres.

Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
30	71	43,03	7,81

De acuerdo a la distribución de género de los padres, se encontró que el 82,4% fueron femenino y el 17,6 % masculino. (Ver Tabla N° 6).

Tabla N°6.

Distribución de la muestra según género de los padres.

Género	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	28	82,4
Masculino	6	17,6
Total	34	100,0

3.3. Técnicas de recolección de datos

Para evaluar los estilos de crianza tanto de los adolescentes como de sus padres se utilizó la Adaptación en Argentina (Sánchez, 2014) del Índice de Estilos Parentales (Parenting Style Index, Steinberg y otros, 1992; Steinberg y otros, 1994) que mide y clasifica los distintos estilos de crianza. Presenta un formato con dos partes. La primera consiste en dieciocho ítems y se refieren a preguntas sobre las actitudes de los padres del adolescente; tiene cuatro categorías de respuestas: “Muy de acuerdo” (4), “Algo de acuerdo” (3), “Algo en desacuerdo” (2) y “Muy en desacuerdo” (1). La segunda serie hace referencia al tiempo libre del adolescente con cuatro preguntas que los adolescentes deben completar con información sobre las conductas de sus padres. El instrumento presenta tres dimensiones:

Aceptación/involucración, Severidad/supervisión y Autonomía. La escala de la Aceptación/ involucración evalúa el grado en que los adolescentes perciben a sus padres como sensibles, cariñosos y participativos (por ejemplo, "Puedo contar con [ellos] para que me ayude si tengo algún tipo de problema"; "Cuando él quiere que yo haga algo, me explica el por qué"). La escala de Severidad/supervisión evalúa el seguimiento y la supervisión de los padres del adolescente (por ejemplo, “¿Cuánto tratan de saber tus padres a dónde vas por la noche?”, “Mis padres saben exactamente dónde estoy casi todas las tardes después de la escuela”). Las familias con calificaciones dentro del tercio superior de ambas escalas se definen como democráticas. En cambio las familias negligentes se clasifican en el tercio más bajo de cada escala. Las familias indulgentes son las que puntuaron en el tercio superior de aceptación y en el tercio inferior de supervisión.

Las autoritarias son las que se hallan en el tercio superior de supervisión y en el tercio inferior en aceptación. En lo referente a su validez psicométrica, sus alfas de Cronbach como estructura factorial están bien establecidas, ya que se han hallado coeficientes de Cronbach entre 0,72-0,76 para aceptación, supervisión y autonomía, respectivamente. Tomando como punto de partida las preguntas que se realizan en dicho cuestionario, se modificaron las preguntas para que los padres respondan su percepción sobre los estilos de crianza que ejercen.

Por otro lado, para medir el rendimiento académico se realizó un promedio de las asignaturas de las siguientes materias: Matemática, Lengua, Historia, Física y Química, Biología y Geografía correspondiente al 1er y 2do trimestre del año 2019.

3.4. Procedimientos de recolección de datos

Para la recolección de datos, en primer lugar, se solicitó la autorización en las instituciones educativas explicitando los fines de la investigación.

Una vez obtenida la autorización por parte de la escuela, se entregó a los preceptores de las dos instituciones un consentimiento informado mediante el cual se informó los objetivos de la investigación, además se explicó que la participación era voluntaria, asegurando, al mismo tiempo, el anonimato y la confidencialidad de los resultados. Los mismos, debía ser firmado por sus tutores para poder participar de la investigación.

Luego, aprobado dichos permisos, se realizó una lista con los nombres de los participantes que contaban con el consentimiento firmado para identificarlos por medio de un número (el mismo tuvieron los cuestionario de sus padres), de esta manera se efectuó la correspondencia entre el cuestionario aplicado a los adolescentes y las respuestas de sus padres.

Seguidamente, se pactó con los directivos de las instituciones educativas el horario y día en que se llevó a cabo la administración de los cuestionarios.

El siguiente paso consistió en repartir los cuestionarios a aquellos adolescentes que aceptaron participar voluntariamente de la investigación y se llevó a cabo la administración.

Cabe destacar que a medida que los adolescentes terminaban de responder, se entregó los cuestionarios para que sus padres puedan contestar, los mismos tenían que ser devuelto a la institución al otro día.

Por último, se solicitó a los directivos de las escuelas el acceso a las notas de las calificaciones correspondientes al 1er y 2do trimestres para realizar una copia de las mismas.

3.5. Procedimientos de análisis de datos

Los datos obtenidos fueron analizados con el programa estadístico SPSS (Statistic Packge for Social Sciences). Se realizaron análisis de estadística descriptiva, obteniendo medias, desvíos y frecuencias. Además se realizaron correlaciones de Pearson para comprobar si existe una correlación de la percepción de los estilos de crianza de padres e hijos con el rendimiento académico de los adolescentes de 14, 15, 16 y 17 años.

CAPÍTULO IV

IV. RESULTADOS

1. Evaluación de percepción de estilos de crianza de padres e hijos.

Se puede observar que los adolescentes perciben que en el estilo de crianza de sus padres predomina con una puntuación más alta la dimensión de involucración (M= 24,64; DE=5,08) luego continúa autonomía (M=21,14; DE=3,54) y por último la dimensión de control (M= 18,85; DE=3,11)

En cuanto a la percepción de los padres, también se destaca una puntuación mayor en la dimensión de involucración, donde se obtuvo (M= 30,52; DE=3,62) luego sigue autonomía (M=26,55;DE=4,66) y por último en la dimensión de control se observa (M=22,61;DE=1,93). Se observa que los padres se perciben con mayor puntuación en las tres dimensiones (Involucración, Autonomía y Control) con respecto de la percepción de sus hijos. (Ver Tabla N°7).

Tabla N° 7.

Datos descriptivos de las dimensiones de los estilos de crianza para adolescentes y padres.

Dimensiones	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Involucración	48	9,00	31,00	24,64	5,08
Autonomía	48	12,00	28,00	21,14	3,54
Control	48	12,00	24,00	18,85	3,11
Involucración-Padres	34	20,00	35,00	30,52	3,62
Autonomía-Padres	34	16,00	36,00	26,55	4,66
Control -Padres	34	16,00	24,00	22,61	1,93
N	34				

Nota: Involucración, Autonomía, Control (desde perspectivas de los adolescentes)

Involucración-Padres, Autonomía-Padres, Control-Padres (desde perspectiva padres)

Como el tamaño de la muestra no era grande, para clasificar los estilos parentales de forma tipológica, se solicitó un análisis de clúster introduciendo las dimensiones involucración, autonomía y control, tanto para los adolescentes y sus padres.

Para los adolescentes emergieron dos grupos: uno que puntuaba alto en las tres dimensiones y uno bajo en las variables. Se denominaron como percepción padres democrático y menos democrático, respectivamente.

En cuanto a la percepción de los adolescentes, los datos arrojan que del total de la muestra N=48 el 18,8% de los adolescentes percibe a sus padres menos democráticos y el 81,3 % perciben a sus padres más democráticos. (Ver Tabla N°8 y Figura N°8).

Tabla N° 8.

Estilos de crianza percibidos por los adolescentes.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Menos democrático	9	18,8	18,8	18,8
Más democrático	39	81,3	81,3	100,0
Total	48	100,0	100,0	



Figura N° 8. Estilos de crianza percibidos por los adolescentes.

En cuanto a la percepción de los padres, también emergieron dos grupos con las mismas características que también se llamaron padres más y menos democráticos.

El 44,1% se percibe como menos democrático y el 55,9% se percibe como más democrático. (Ver Tabla N°9 y Figura N°9).

Tabla N° 9. Estilos de crianza percibidos por los padres.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Menos democrático	15	31,3	44,1	44,1
Más democrático	19	39,6	55,9	100,0
Total	34	70,8	100,0	
Perdidos Sistema	14	29,2		
Total	48	100,0		



Figura N° 9. Estilos de crianza percibidos por los padres.

2. Rendimiento académico.

En primer lugar, se realizó un promedio de la materia Física y de la materia Química correspondientes a los cursos de 4to y 5to ya que en estos cursos la materia se presenta por separado, es decir por un lado Física y por el otro Química, se procedió de esta manera para alcanzar una sola nota y a su vez presentar la materia como una unidad (Física y Química) como sucede en el caso del curso de 3ro.

Luego, se realizó un promedio a partir de las calificaciones del 1er y 2do trimestre de las materias: Matemática, Lengua, Biología, Física y Química, Historia y Geografía, del ciclo lectivo del año 2019. También se tuvo en cuenta el promedio del rendimiento del 1er trimestre y rendimiento del 2do trimestre.

En cuanto a la materia Matemática del 1er trimestre se obtuvo ($M=6,83;DE=1,49$) y en el 2do trimestre ($M=6,92;DE=1,90$) para la materia Lengua del 1er trimestre ($M=6,81;DE=1,53$) y para el 2do trimestre ($M=6,92;DE=1,35$).

En referente a la materia Física y Química se obtuvo en el 1er trimestre ($M=7,20;DE=1,41$) y para el 2do trimestre ($M=7,17;DE=1,39$) para la materia de Biología los datos arrojan para el 1er trimestre ($M=6,50;DE=1,58$) y para el 2do trimestre ($M=6,38;DE=1,48$). En el caso de la materia Geografía en el 1er trimestre se observa ($M=7,21;DE=1,30$) y para el 2do trimestre ($M=6,94;DE=1,15$) y en la materia de Historia en el 1er trimestre se obtuvo ($M=6,71;DE=1,55$) y para el 2do trimestre ($M=6,87;DE=1,59$).

Con respecto al rendimiento del 1er trimestre se observa ($M=7,07;DE=1,13$) y para el rendimiento del 2do trimestre se obtuvo una media de ($M=7,04;DE=1,21$).

Se pueden apreciar diferencias en cuanto al promedio de las notas del 1er y 2do trimestre, de modo que las materias que obtuvieron un puntaje más alto en el 1er trimestre fueron: Física y Química ($M=7,20;DE=1,41$), en Biología se observa ($M=6,50;DE=1,58$) y Geografía ($M=7,21;DE=1,30$).

Las materias que obtuvieron un puntaje más alto en el 2do trimestre fueron: Matemática ($M=6,92;DE=1,90$), Lengua ($M=6,92;DE=1,35$) y por último la materia de Historia ($M=6,87;DE=1,59$).

La mayoría de los estudiantes obtuvieron notas cercanas al promedio general y se registraron muy pocos que tenían notas bajas.

A continuación se prestan los siguientes valores que dan cuenta del rendimiento de los adolescentes. (Ver Tabla N° 10 y Figura N° 10).

Tabla N° 10.

Estadísticos descriptivos de las calificaciones del 1er y 2do Trimestre del 2019.

Materias	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Matemática.1er Trimestre	5	10	6,83	1,49
Matemática.2do Trimestre	4	10	6,92	1,90
Lengua.1er Trimestre	4	10	6,81	1,53
Lengua. 2do Trimestre	4	9	6,92	1,35
Física y Química. 1er Trimestre	5	10	7,20	1,41
Física y Química.2do. Trimestre	5	9	7,17	1,39
Biología 1er.Trimestre	4	9	6,50	1,58
Biología 2do.Trimestre	4	10	6,38	1,48
Geografía 1er.Trimestre	4	10	7,21	1,30
Geografía 2do.Trimestre	5	10	6,94	1,15
Historia 1er. Trimestre	4	10	6,71	1,55
Historia 2do. Trimestre	4	10	6,87	1,59
Rendimiento1.Trimestre	5,00	9,33	7,07	1,13
Rendimiento2doTrimestre	5,17	9,50	7,04	1,21
N	48			

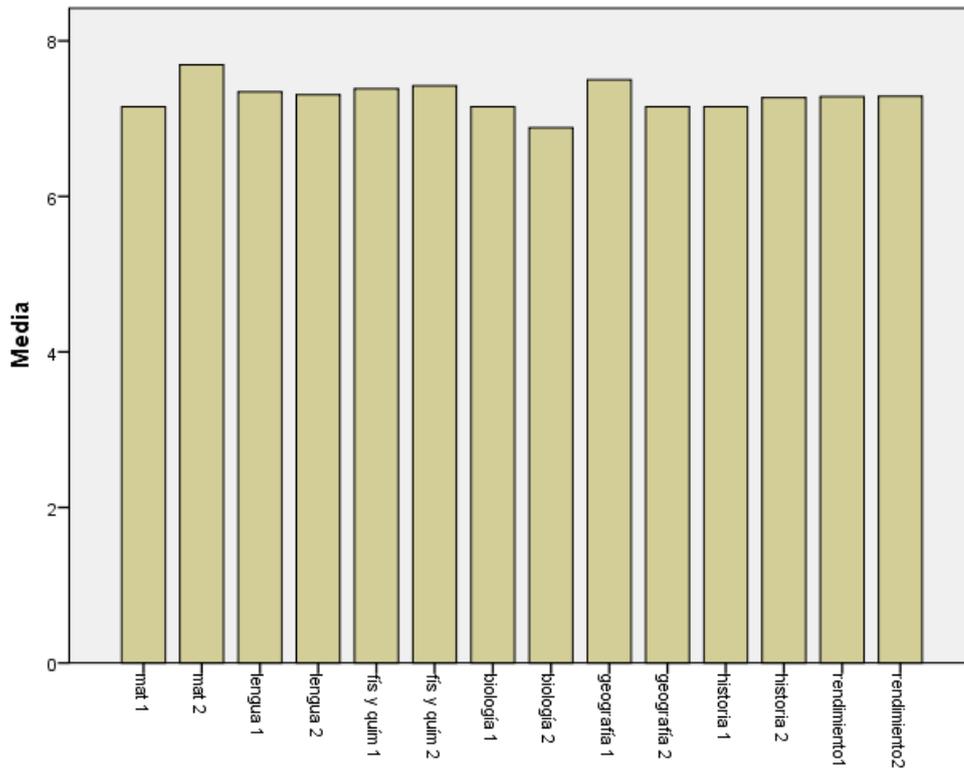


Figura N° 10. Media de las calificaciones promedio de los sujetos de la muestra.

Nota: 1= 1er Cuatrimestre
2= 2do Cuatrimestre

3. Correlación de la percepción de los estilos de crianza de padres e hijos con el rendimiento académico de los adolescentes.

Se realizó una correlación de Pearson para evaluar la relación entre las variables: estilo de crianza y rendimiento académico. Se obtuvo que en la dimensión de autonomía desde la percepción de los adolescentes se correlaciona significativamente con la materia de Matemática ,302* es decir que a mayor autonomía mejor rendimiento en el área de Matemática del 1er trimestre. Asimismo, dicha dimensión desde la perspectiva de los padres se relaciona significativamente con la materia de Biología ,315 del 1er trimestre.

En cuanto a la dimensión de involucración desde la percepción de los padres se obtuvo una correlación significativa de la materia Geografía ,054 del 1er trimestre. Sin embargo, en la dimensión mencionada anteriormente se observa desde la percepción de los adolescentes una correlación negativa para la materia de Geografía -,335* del 2do trimestre y desde la perspectiva de los padres dicha materia se correlaciona significativamente ,070.

Por último, en la materia Historia (2do trimestre) la dimensión de involucración se correlaciona negativamente tanto desde la percepción de los adolescentes $-.302^*$ como desde la percepción de los padres $-.349^*$.

Por lo tanto, se obtuvo que la dimensión autonomía se correlaciona significativamente con un mejor rendimiento en ambas percepciones (adolescentes y sus padres). (Ver Tabla N°11).

“Relación entre estilos de crianza y rendimiento académico en adolescentes”

Tabla N°11.

Correlación entre estilos de crianza y rendimiento académico en adolescentes.

		Matemática		Lengua		Física y Química		Biología		Geografía		Historia		Rendimiento		Involucración	Autonomía	Control	Involucración	Autonomía	Control
		1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	Adolescentes	Adolescentes	Adolescentes	Padres	Padres	Padres
Matemática 1	Correlación de Pearson	1	,580**	,523**	,341*	,398*	,516**	,522**	,693**	,423**	,450**	,289*	,340*	,711**	,692**	-,168	,302*	-,225	-,270	,174	-,130
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,018	,018	,004	,000	,000	,003	,001	,047	,018	,000	,000	,255	,037	,124	,123	,326	,464
	N	48	48	48	48	35	30	48	48	48	48	48	48	35	30	48	48	48	34	34	34
Matemática 2	Correlación de Pearson	,580**	1	,606**	,586**	,404*	,598**	,608**	,661**	,522**	,511**	,405**	,397**	,690**	,856**	-,025	,115	-,128	,081	,059	,127
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,000	,016	,000	,000	,000	,000	,000	,004	,005	,000	,000	,865	,435	,386	,650	,739	,474
	N	48	48	48	48	35	30	48	48	48	48	48	48	35	30	48	48	48	34	34	34
Lengua 1	Correlación de Pearson	,523**	,606**	1	,740**	,349*	,561**	,537**	,675**	,635**	,603**	,478**	,554**	,771**	,763**	-,036	,106	-,086	-,094	,046	-,030
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,000	,040	,001	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,809	,472	,562	,596	,798	,868
	N	48	48	48	48	35	30	48	48	48	48	48	48	35	30	48	48	48	34	34	34
Lengua 2	Correlación de Pearson	,341*	,586**	,740**	1	,476**	,527**	,477**	,548**	,590**	,515**	,404**	,510**	,671**	,771**	-,122	-,024	-,195	-,207	,120	-,042
	Sig. (bilateral)	,018	,000	,000		,004	,003	,001	,000	,000	,000	,004	,000	,000	,000	,408	,871	,184	,240	,499	,815
	N	48	48	48	48	35	30	48	48	48	48	48	48	35	30	48	48	48	34	34	34
Física y Química 1	Correlación de Pearson	,398*	,404*	,349*	,476**	1	,622**	,598**	,655**	,477**	,453**	,430**	,484**	,712**	,635**	-,090	-,045	-,314	-,058	,225	-,003
	Sig. (bilateral)	,018	,016	,040	,004		,001	,000	,000	,004	,006	,010	,003	,000	,000	,609	,796	,066	,773	,259	,989
	N	35	35	35	35	35	26	35	35	35	35	35	35	35	26	35	35	35	27	27	27
Física y Química 2	Correlación de Pearson	,516**	,598**	,561**	,527**	,622**	1	,456*	,640**	,520**	,464**	,321	,398*	,556**	,746**	,182	,028	-,088	,111	,164	,280
	Sig. (bilateral)	,004	,000	,001	,003	,001		,011	,000	,003	,010	,083	,029	,003	,000	,337	,883	,642	,622	,467	,207
	N	30	30	30	30	26	30	30	30	30	30	30	30	26	30	30	30	30	22	22	22
Biología 1	Correlación de Pearson	,522**	,608**	,537**	,477**	,598**	,456*	1	,689**	,515**	,401**	,523**	,455**	,812**	,692**	,020	,108	-,131	-,125	,315	-,179
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,001	,000	,011		,000	,000	,005	,000	,001	,000	,000	,894	,466	,373	,480	,069	,312
	N	48	48	48	48	35	30	48	48	48	48	48	48	35	30	48	48	48	34	34	34

“Relación entre estilos de crianza y rendimiento académico en adolescentes”

Biología 2	Correlación de Pearson	,693**	,661**	,675**	,548**	,655**	,640**	,689**	1	,597**	,685**	,504**	,579**	,834**	,913**	-,143	,192	-,251	-,089	,123	-,118
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,333	,192	,086	,616	,488	,505
	N	48	48	48	48	35	30	48	48	48	48	48	48	48	35	30	48	48	48	34	34
Geografía 1	Correlación de Pearson	,423**	,522**	,635**	,590**	,477**	,520**	,515**	,597**	1	,700**	,473**	,607**	,823**	,810**	-,207	,104	-,233	-,333	,020	-,152
	Sig. (bilateral)	,003	,000	,000	,000	,004	,003	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,159	,483	,110	,054	,908	,392
	N	48	48	48	48	35	30	48	48	48	48	48	48	48	35	30	48	48	48	34	34
Geografía 2	Correlación de Pearson	,450**	,511**	,603**	,515**	,453**	,464**	,401**	,685**	,700**	1	,585**	,573**	,707**	,809**	-,355*	,018	-,292*	-,315	-,012	-,241
	Sig. (bilateral)	,001	,000	,000	,000	,006	,010	,005	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,013	,904	,044	,070	,946	,171
	N	48	48	48	48	35	30	48	48	48	48	48	48	48	35	30	48	48	48	34	34
Historia 1	Correlación de Pearson	,289*	,405**	,478**	,404**	,430**	,321	,523**	,504**	,473**	,585**	1	,531**	,689**	,523**	-,083	,044	-,194	-,197	,184	-,214
	Sig. (bilateral)	,047	,004	,001	,004	,010	,083	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,000	,003	,576	,768	,186	,263	,298	,224
	N	48	48	48	48	35	30	48	48	48	48	48	48	48	35	30	48	48	48	34	34
Historia 2	Correlación de Pearson	,340*	,397**	,554**	,510**	,484**	,398*	,455**	,579**	,607**	,573**	,531**	1	,658**	,740**	-,302*	-,117	-,235	-,349*	-,084	-,315
	Sig. (bilateral)	,018	,005	,000	,000	,003	,029	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,037	,428	,107	,043	,638	,070
	N	48	48	48	48	35	30	48	48	48	48	48	48	48	35	30	48	48	48	34	34
Rendimiento 1	Correlación de Pearson	,711**	,690**	,771**	,671**	,712**	,556**	,812**	,834**	,823**	,707**	,689**	,658**	1	,869**	-,121	,192	-,214	-,182	,240	-,080
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,003	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,490	,270	,217	,363	,228	,691
	N	35	35	35	35	35	26	35	35	35	35	35	35	35	35	26	35	35	35	27	27
Rendimiento 2	Correlación de Pearson	,692**	,856**	,763**	,771**	,635**	,746**	,692**	,913**	,810**	,809**	,523**	,740**	,869**	1	-,051	,000	-,160	,042	,171	,180
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,003	,000	,000	,000	,791	,998	,398	,854	,448	,424
	N	30	30	30	30	26	30	30	30	30	30	30	30	30	26	30	30	30	30	22	22

Nota: **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral). 1= 1er. Trimestre

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral). 2=2do. Trimestre

CAPÍTULO V

V. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES, LIMITACIONES

5.1. Discusión

La presente investigación tuvo como objetivo determinar si existe una relación entre la percepción de padres e hijos de los estilos de crianza y el rendimiento académico de los adolescentes de 14, 15, 16 y 17 años. Para llevarlo a cabo, se plantearon distintos objetivos para abordar dicha temática, por lo que serán expuestos a continuación.

Con respecto a la comparación de las percepciones tanto de los adolescentes como de los padres se encontró que en cuanto a la dimensión de involucración (caracterizada por el cariño, sensibilidad y participación) se obtuvo un puntaje elevado en comparación de las dimensiones de control y autonomía. Por consiguiente, esta dimensión está relacionada con el estilo democrático, donde los padres están dispuestos a escuchar a sus hijos, apoyan a la individualidad, los ayudan a ser independiente y les ofrecen orientación (Ramírez, 2005 citado en Zabaleta y Almazán, 2015), además promueven la responsabilidad y otorgan autonomía (Torío, Peña e Inda, 2008) los padres que aplican este estilo son padres cariñosos y realizan acciones que hacen sentir a sus hijos seguros ya que saben que sus padres los quieren y lo que esperan de ellos (Jorge y Gonzáles, 2017).

Dichos resultados, se puede deber a que los jóvenes criados en hogares democráticos presentan más apego a sus padres por la adecuada combinación de afecto y control (Steinberg, 2008, citado en Sanchez, 2014). Por lo tanto, los adolescentes que conformaron este trabajo perciben que sus padres utilizan en mayor medida el estilo democrático.

Sin embargo, cabe destacar que los resultados de esta investigación, no concuerdan con otros estudios referidos a la percepción de padres e hijos, en donde los padres se perciben más democráticos de lo que consideran sus hijos (Alonso y Roman, 2005; Bersabé 2001; Fuentes 2003; Gonzales y Landero, 2021; Rodriguez, Perez-Fuentess y Gásquez, 2013; Tilano Henao y Restrepo 2009, citado en Capano Bosch, González Tornía y Massonnier, 2016). Por lo contrario, en esta investigación fueron los hijos los que percibieron a los padres más democráticos 81% vs 39%.

Tampoco hay coincidencia con los resultados obtenidos por Capano et al., (2016) en donde encontraron que hijos e hijas perciben a sus padres y madres más indulgente. Esta forma se caracteriza por padres que no ponen normas ni límites a la conducta de sus hijos/as, no exigen su cumplimiento. En esta investigación fueron los padres lo que percibieron que ejercían más control, en cambio los adolescentes percibieron con un

puntaje más baja esta escala. Sin embargo, la muestra aquí evaluada fue de un tamaño pequeño e intencional lo cual puede explicar estos resultados.

Por otro lado, también es importante mencionar que los resultados arrojados en este trabajo referido a que los adolescentes perciben que sus padres ejercen un estilo democrático, se relaciona con la investigación llevada a cabo por Facio, Resett, Mistrorigo y Micocci (2006) en donde obtuvieron que la mayoría de los adolescentes respetaban a sus padres, se sentían amados y creían que éstos se preocupaban por ellos, asimismo destacan que los padres en la adolescencia siguen siendo figuras importantes en los jóvenes y la mayoría tiene relaciones positivas con ellos.

Por lo expuesto, se puede corroborar la hipótesis: existe una correlación entre la percepción de los estilos de crianza percibidos por padres y adolescentes pero de tamaño mediana, ya que se observaron algunas diferencia en los puntajes de acuerdo a las dimensiones intervinientes en los estilos de crianza. Pero, en forma general los adolescentes percibieron a sus padres con un estilo democrático con una puntuación muy elevada a diferencia de la propia percepción de los padres. A su vez este resultado pudo deberse a que se contó con más adolescentes para evaluar la percepción de los estilos de crianza y una menor cantidad de padres para realizar la comparación entre dichos estilos.

Respecto, al objetivo de evaluar el rendimiento académico de los adolescentes, se observó que los adolescentes tienen un promedio ($M=7,07$) para el rendimiento del 1er.Trimestre y ($M= 7,04$) para el rendimiento del 2do. Trimestre.

Cabe destacar que, el rendimiento académico es definido como “producto que rinde o da el alumnado en el ámbito de los centros oficiales de enseñanza y que se expresa por medio de las calificaciones escolares” (Martínez Otero, 1996, citado en Covadonga, 2001).

El rendimiento académico es multicausal y complejo, fruto de la interrelación de factores sociales, personales, institucionales-académicos, por lo tanto, los resultados pueden variar de una población a otra (Vargas, 2013).

El rendimiento de los adolescentes de la muestra presenta un promedio adecuado ya que la media se halla por encima del aprobado, pero al igual que muchos estudios las calificaciones de matemática y lengua se encuentran entre las más bajas (Facio et al., 2006).

En cuanto al objetivo de correlacionar la percepción de los estilos con el rendimiento académico de los adolescentes de 14,15,16 y 17 años, se encontraron algunas correlaciones significativas en la dimensión autonomía solo en algunas materias:

Matemática 1er. Trimestre y Biología 1er. Trimestre. En cuanto a la dimensión de involucración también se encontraron resultados significativos en las materias de Geografía 1er. Trimestre y Geografía del 2do. Trimestre. Sin embargo, en esta dimensión se encontró una significación negativa en una sola materia (Historia del 2do. Trimestre) desde la perspectiva de padres e hijos. Por lo tanto, en los resultados del presente estudio se percibe un estilo democrático, caracterizado por estas dos dimensiones (involucración y autonomía). La involucración hace referencia al grado en que los adolescentes perciben a sus padres como sensibles, cariñosos y participativos.

Por otro lado, Olivia (2006) plantea que la autonomía (respetar las decisiones del niño) y la promoción de la misma producen que los adolescentes desarrollen una mayor capacidad de pensar, formar opiniones e intercambios de puntos de vistas, por lo cual este aspecto distingue a los padres democráticos.

Lo postulado, coincide con estudios previos donde el estilo democrático es el que de forma más consistente se ha asociado a mejores calificaciones (Dornbusch, Ritter, Leidermann, Roberts y Fraleigh, 1987; Nyarko, 2011; Pelegrina et al., 2002; Steinberg, Lamborn, Dornbusch y Darling, 1992; Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts y Dornbusch, 1994, citado en Padrós, Cervantes y Cervantes-Pacheco, 2020).

Tal como afirman (Tilano, Henao y Restrepo, 2009) aquellos con un desempeño medio perciben un clima familiar más comunicativo y afectivo. Por lo tanto los estilos de autoridad inductivos (democráticos) favorecen el desempeño académico. Asimismo, se correlaciona con los resultados obtenidos por Zabaleta y Almazán (2015) donde indican que los alumnos regidos por un estilo autoritativo de ambos padres tuvieron el mejor rendimiento, seguidos de alumnos con ambos padres democráticos.

Por lo dicho anteriormente y en cuanto a la hipótesis: “El estilo de crianza democrático se asocia más significativamente con un mejor rendimiento académico de los adolescentes de 14, 15, 16 y 17 años”. Se concluye que a mayor control y afecto, mayor rendimiento académico en los adolescentes de 14,15, 16 y 17 años.

La nota de calificación más alta se obtuvo en Geografía del 1er .Trimestre, las demás asociaciones con las materias se mantienen en un promedio medio, pero superando la nota de promedio más baja (6,38).

Sin embargo, cabe aclarar que si bien el estilo democrático tuvo significación con notas que superaban el puntaje más bajo obtenido en el rendimiento se afirma que no impacta de manera global en el rendimiento total.

5.2. Conclusiones

Teniendo en cuenta los objetivos, análisis y resultados de esta investigación se puede concluir que:

Con respecto al primer objetivo: “Evaluar la percepción de estilos de crianza de padres y adolescentes” se observa que hay algunas diferencias en las percepciones entre padres y sus hijos. Sin embargo, en ambos casos se halla un puntaje más alto en la dimensión de involucración, es decir que tanto padres como los adolescentes perciben que el clima familiar los padres favorecen la comunicación bidireccional (se tiene en cuenta la opiniones tanto de los padres como de los hijos) también los padres imparten un alto grado de afecto y proporcionan autonomía a sus hijos.

En cuanto al segundo objetivo: “Evaluar el rendimiento académico de los adolescentes de 14, 15, 16 y 17 años” los resultados arrojaron que los adolescentes tanto de la institución educativa de gestión privada como la de gestión estatal, presentan un rendimiento promedio por lo cual corresponde a un nivel de aprendizaje básico de los contenidos.

En relación al tercer objetivo: “Comparar la percepción de los padres e hijos de los estilos de crianza” se obtuvo que los adolescentes perciben en un mayor nivel que sus padres son democráticos. Cabe destacar que estos también se perciben democrático, pero un puntaje más bajo. Esto significa que los adolescentes de esta investigación se sienten queridos, además que los padres se preocupan por ellos, establecen reglas claras y responden a sus necesidades.

Por último, el objetivo último: “Correlacionar la percepción de los estilos de crianza de padres e hijos con el rendimiento académico de los adolescentes de 14, 15,16 y 17 años” se encontraron significaciones entre las notas de algunas materias y el estilo democrático de los padres. Estas notas superaban el promedio medio, de esta manera se concluye que el estilo democrático es el mejor para que los padres ejerzan en sus hijos, favoreciendo buenos resultados académicos.

Sin embargo, debido a que esta relación solo se encontró en algunas materias, se afirma que no impacta de manera global en el rendimiento total.

5.3. Recomendaciones

En primer lugar, se aconseja ampliar la muestra a un número mayor de casos para poder generalizar con mayor amplitud los resultados.

Se sugiere realizar un análisis longitudinal para conocer si las percepciones de los estilos de crianza cambian en el tiempo, así como también el rendimiento académico de los alumnos.

Por otro lado, las calificaciones se deberían evaluar con pruebas estandarizadas ya que las calificaciones son un indicador con limitaciones.

También incluir otras variables que influyen en el rendimiento académico tales como: estrategias de aprendizaje, autoeficacia percibida, estilos de aprendizaje. A su vez, sería interesante contar por un lado con la percepción de la madre y por otro con la percepción del padre.

Por último, la información provista en la investigación se vuelve útil para los psicopedagogos y aquellos involucrados en el ámbito educativo, ya que al poder identificar el estilo de crianza que favorece un rendimiento más óptico, sería posible trabajar sobre ello para promover aprendizajes más significativos. De esta manera se podrá realizar propuestas que mejoren los procesos educativos con la participación activa de los padres y a su vez promover conductas como reglas claras, comunicación bidireccional, apoyo y acompañamiento en el estudio, favoreciendo de esta manera que los alumnos accedan a aprendizajes de mejor calidad.

5.4. Limitaciones

En primer lugar se presentaron limitaciones referida a la muestra ya que al ser de un tamaño pequeño e intencional, la cantidad de sujetos de la muestra no permite generalizar a los adolescentes de la ciudad de Paraná. Asimismo, cabe destacar que en virtud del contexto en marco de la pandemia COVID-19 no se logró continuar con la evaluación a los adolescentes debido a que se suspendieron las clases presenciales y a la vez cambio el formato de evaluar el rendimiento utilizando un informe en vez de notas de calificaciones.

Por otro lado, otras de las limitaciones es que se trata de un estudio transversal, por lo tanto no se puede estudiar el comportamiento de la variable en el tiempo, sino observar solamente una única instancia o momento del fenómeno, por lo tanto no permite establecer relaciones de causa y efecto.

Con respecto a los instrumentos utilizados para la recolección de datos, es de importancia mencionar que se implementaron cuestionarios autoadministrados, por lo tanto, la información puede prestarse a interpretaciones erróneas de consignas.

Por último, las notas de calificaciones pueden estar teñidas de subjetividad de los criterios de evaluación de cada profesor, de modo que no permitieron la objetividad del estudio.

Referencias bibliográficas

- Almazán, O. y Zavaleta, M. (2016). Los estilos parentales: implicaciones sobre el rendimiento escolar en alumnos de educación media. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, 2(1), 76-88.
- Arnett, J. (2010). *Adolescencia y adultez emergente. Un enfoque cultural*. Pearson: México.
- Capano, A. y Ubach, A. (2014). Estilos parentales, parentalidad positiva y formación de padres. *Universidad Católica del Uruguay: Montevideo*.
- Capano Bosch, A., González Tornaría, M., y Massonnier, N. (2016). Estilos relacionales parentales: estudio con adolescentes y sus padres. *Revista de Psicología (PUCP)*, 34(2), 413-444.
- Cerezo, M. T., Casanova, P. F., Torre, M. J; Villa Carpio, M. (2011). Estilos educativos paternos y estrategias de aprendizaje en alumnos de Educación Secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 4(1),51-61.
- Cordero, M. (2014). Apuntes de cátedra “Clínica psicopedagógica en adolescentes y adultos”. Facultad Teresa de Ávila. UCA Paraná.
- Cortés, M. R., Cantón, J. y Cantón Cortés, D. (2011). *Desarrollo socioafectivo en el contexto familiar*. Alianza Editorial: Madrid.
- Covadonga Ruiz, M. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense De Educación*, 12(1), 81.
- Darling, N. y Steinberg, L. (1993). Parenting Style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.
- Facio, A. y Batistuta, M. (1986). *Los adolescentes y sus padres: una investigación argentina*. Facultad de Ciencias de la Educación: Paraná.

- Facio, A., Resett S., Mistrorigo, C. y Miccoci, F. (2006). *Adolescentes Argentinos: Cómo piensan y sienten..* Lugar Editorial: Buenos Aires.
- García-Méndez, M., Rivera Aragón, S., y Reyes-Lagunes, I. (2014). La percepción de los padres sobre la crianza de los hijos. *Acta Colombiana de Psicología*, 17(2) ,133-141.
- García, J. A. y Sánchez, J. M. (2004) Prácticas familiares y autoestima. *Psicothema*, 17(1).
- Griffa, M. y Moreno, J. (2005). *Claves para una psicología del desarrollo*. Tomo II. Lugar Editorial: Buenos Aires.
- Hernando, A., Olivia, A. y Pertegal, A. (2012). Variables Familiares y rendimiento académico en la adolescencia, 33 (1), 51-65.
- Izzedin Bouquet, R. y Pachajoa Londoño, A. (2009). Pautas, prácticas y creencias acerca de crianza... ayer y hoy. *Liberabit*, 15(2), 109-115.
- Jiménez Morales, M. I. y López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 69-79.
- Jorge, E. y González, M.C. (2017). Estilos de crianza parental: una revisión teórica. *Informes Psicológicos*, 17 (2), pp. 39-66.
- Jungman, E. (2007). *Adolescencia, tutoría y escuela*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Kantor, D. (2008). *Variaciones para Educar Adolescentes y Jóvenes*. Buenos Aires, Argentina: Del estante.
- Molina, C. D., Galaz, F. M., y Domínguez Espinosa, A. (2017). Percepción de prácticas de crianza: análisis confirmatorio de una escala para adolescentes. *Acta de Investigación Psicológica - Psychological Research Records*, 7(2) ,2717-2726.

- Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2).
- Oliva, A. (2006). Relaciones familiares y desarrollo adolescente. *Anuario de psicología*, 37, 209-223.
- Oliva, A., Parra, A. y Arranz, E. (2008). Estilos relacionales parentales y ajuste adolescente. *Infancia y aprendizaje*, 31, 93-106.
- Oliva, A. y Parra, A. (2006). Un análisis longitudinal sobre las dimensiones relevantes del estilo parental durante la adolescencia. *Infancia y aprendizaje*, 29(4), 453-470.
- Organización Mundial de la Salud (2017). Recuperado el 9 de mayo de 2017, de: http://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/.
- Padrós Blázquez, F., Cervantes Hurtado, E. y Cervantes Pacheco, E. I. (2020). Estilos parentales y su relación con el rendimiento académico de estudiantes de telesecundaria de Michoacán, México. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(41), 43-56.
- Pelegrina López, S., Lendínez M. J., García Linares, M. C. (2002). Los estilos educativos de los padres y la competencia psicosocial de los adolescentes, Vol. 33, Núm. 1, p. 79-95.
- Polo, C. (2009). Resiliencia: Factores protectores en adolescentes de 14 a 16 años. Universidad del Aconcagua: Argentina.
- Ramírez, G.M. y Hernández Landero, R. (2012). Diferencias en la percepción de estilos parentales entre jóvenes y adultos de las mismas familias. *Summa psicológica UST (En línea)*, 9(1), 53-64.

- Romagnoli, C. y Cortese, I. (2016). ¿Cómo la familia influye en el aprendizaje y rendimiento escolar?. Ficha VALORAS actualizada de la 1a edición “Factores de la familia que afectan los rendimientos académicos”.
- Sánchez, L. C. (2014). Adaptación del índice de estilos parentales en adolescentes de 14 a 18 años de la ciudad de Concordia [en línea]. Tesis de Licenciatura en Psicología, Universidad Católica Argentina, Facultad Teresa de Ávila, Departamento de Humanidades.
Disponibile:<http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/tesis/adaptacion-indice-estilos-parentales.pdf>.
- Soto, C.M. y Arndt, S. (2004). Análisis factorial confirmatorio de la escala de estilos de crianza de Steinberg: validez preliminar y de constructo. *Revista de psicología de la PUCP*. Vol. XXII, 2.
- Steinberg, L. y Silk, J. S. (2002). Parenting adolescents. En M.H. Bornstein (ED.), *Handbook of parenting. Children and parenting* (Vol. 1) (pp. 103-134). New Jersey. LEA.
- Viejo, M. y Ortega-Ruiz, R. (2015) .Cambios y riesgos asociados a la adolescencia. *Psychology, Society, & Education*, Vol.7, N°2 pp.109-118.
- 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. *AGO.US*, 9(1), 35 -51.
- Torío López, S., Peña Calvo, J. e Inda Caro, M. (2008). Estilos de educación familiar. *Psicothema*, 20, 1, 62-70.
- Torío López, S., Peña Calvo, J. y Rodríguez Méndez, M. (2008). Estilos educativos parentales: revisión bibliográfica y reformulación teórica. Teoría de la educación. *Revista Interuniversitaria*, 20, 151-178.

Valencia, L. I., y López, G. C. (2012). Influencia del clima sociofamiliar y estilos de interacción parental sobre el desarrollo de habilidades sociales en niños y niñas. *Persona*, (15), 253-271.

Vargas, G.M. (2013). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios desde el nivel socioeconómico: Un estudio en la Universidad de Costa Rica. *Revista Electrónica EDUCAR*, 17(3).

Anexo

Instrumentos de recolección de datos

Parenting Style Index (para adolescentes)

MIS PADRES: Por favor, conteste las siguientes preguntas sobre tus padres (o tutores) con los que vive. Si vos tenés a tus padres separados o divorciados, respondé sobre el padre o madre (o tutor) con el que pasas más tiempo.

Contesta las preguntas con las siguientes opciones:

MUY DE ACUERDO

ALGO DE ACUERDO

ALGO EN DESACUERDO

MUY EN DESACUERDO

Para responder marca una X en la opción que más se aplique a vos. Por ejemplo, si estás muy acuerdo, marca una X en dicha opción.

___ 1. Si tengo algún tipo de problema, puedo contar con mis padres para que me ayuden.

MUY DE ACUERDO	ALGO DE ACUERDO	ALGO EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
----------------	-----------------	--------------------	-------------------

___ 2. Mis padres dicen que no se debe discutir o contradecir a los adultos.

MUY DE ACUERDO	ALGO DE ACUERDO	ALGO EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
----------------	-----------------	--------------------	-------------------

___ 3. Mis padres siempre me exigen que sea el mejor en todo lo que hago.

MUY DE ACUERDO	ALGO DE ACUERDO	ALGO EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
----------------	-----------------	--------------------	-------------------

___ 4. Mis padres dicen que hay que discutir o hablar sobre temas que pueden hacer enojar a la gente

MUY DE ACUERDO	ALGO DE ACUERDO	ALGO EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
----------------	-----------------	--------------------	-------------------

___ 5. Mis padres me dicen todo el tiempo que tengo que pensar por mi cuenta.

MUY DE ACUERDO	ALGO ACUERDO	DE	ALGO DESACUERDO	EN	MUY EN DESACUERDO
----------------	--------------	----	-----------------	----	-------------------

___ 6. Cuando tengo a una mala nota en la escuela, mis padres hacen la vida imposible.

MUY DE ACUERDO	ALGO ACUERDO	DE	ALGO DESACUERDO	EN	MUY EN DESACUERDO
----------------	--------------	----	-----------------	----	-------------------

___ 7. Si hay algo que yo no entiendo, mis padres me ayudan con las tareas de la escuela.

MUY DE ACUERDO	ALGO ACUERDO	DE	ALGO DESACUERDO	EN	MUY EN DESACUERDO
----------------	--------------	----	-----------------	----	-------------------

___ 8. Mis padres me dicen que sus ideas son las correctas, las que están bien y que no debo cuestionarlas.

MUY DE ACUERDO	ALGO ACUERDO	DE	ALGO DESACUERDO	EN	MUY EN DESACUERDO
----------------	--------------	----	-----------------	----	-------------------

___ 9. Cuando mis padres quieren que yo haga algo, ellos me explican por qué tengo que hacerlo.

MUY DE ACUERDO	ALGO ACUERDO	DE	ALGO DESACUERDO	EN	MUY EN DESACUERDO
----------------	--------------	----	-----------------	----	-------------------

___ 10. Cada vez que discuto con mis padres, ellos dicen cosas como: "lo sabrás mejor cuando seas grande".

MUY DE ACUERDO	ALGO ACUERDO	DE	ALGO DESACUERDO	EN	MUY EN DESACUERDO
----------------	--------------	----	-----------------	----	-------------------

___ 11. Cuando llevo a una mala nota de la escuela, mis padres me animan para que me esfuerce más.

MUY DE ACUERDO	ALGO ACUERDO	DE	ALGO DESACUERDO	EN	MUY EN DESACUERDO
----------------	--------------	----	-----------------	----	-------------------

___ 12. Cuando quiero hacer algo, mis padres me dejan hacer mis propios planes para lo que quiero hacer.

MUY DE ACUERDO	ALGO ACUERDO	DE	ALGO DESACUERDO	EN	MUY DESACUERDO	EN
----------------	--------------	----	-----------------	----	----------------	----

___ 13. Mis padres saben quiénes son mis amigos.

MUY DE ACUERDO	ALGO ACUERDO	DE	ALGO DESACUERDO	EN	MUY DESACUERDO	EN
----------------	--------------	----	-----------------	----	----------------	----

___ 14. Si hago algo que no les gusta, mis padres actúan con poco cariño y de forma cortante.

MUY DE ACUERDO	ALGO ACUERDO	DE	ALGO DESACUERDO	EN	MUY DESACUERDO	EN
----------------	--------------	----	-----------------	----	----------------	----

___ 15. Mis padres pasan tiempo hablando conmigo.

MUY DE ACUERDO	ALGO ACUERDO	DE	ALGO DESACUERDO	EN	MUY DESACUERDO	EN
----------------	--------------	----	-----------------	----	----------------	----

___ 16. Cuando llevo a una mala nota de la escuela, mis padres me hacen sentir culpable.

MUY DE ACUERDO	ALGO ACUERDO	DE	ALGO DESACUERDO	EN	MUY DESACUERDO	EN
----------------	--------------	----	-----------------	----	----------------	----

___ 17. Mi familia hace cosas para que la pasemos bien todos juntos.

MUY DE ACUERDO	ALGO ACUERDO	DE	ALGO DESACUERDO	EN	MUY DESACUERDO	EN
----------------	--------------	----	-----------------	----	----------------	----

___ 18. Cuando hago algo que no les gusta, mis padres no me dejan hacer cosas con ellos.

MUY DE ACUERDO	ALGO ACUERDO	DE	ALGO DESACUERDO	EN	MUY DESACUERDO	EN
----------------	--------------	----	-----------------	----	----------------	----

MI TIEMPO LIBRE (MARCA CON UNA X LA OPCIÓN QUE CORRESPONDA)

1. Si salís un día de semana habitual (Lunes a Jueves), ¿cuál es el horario más tarde que podés volver si hay clases al otro día?

- No me dejan salir ____
Antes de las 20:00 ____
20:00-20:59 ____
21:00-21:59 ____
22:00-22:59 ____
23:00 o más tarde ____
A la hora que yo quiera ____

2. Si salís de noche en un fin de semana habitual (Viernes o Sábado), ¿cuál es el horario más tarde que podés volver?

- No me dejan salir ____
Antes de las 20:00 ____
20:00-20:59 ____
21:00-21:59 ____
22:00-22:59 ____
23:00 o más tarde ____
A la hora que yo quiera ____

3. En qué medida tus padres tratan de CONOCER...

¿A dónde vas cuando salís a la noche?

No tratan	Tratan un poco	Tratan un motón

¿Qué haces en tu tiempo libre?

No tratan	Tratan un poco	Tratan un motón

¿A dónde vas luego de salir de la escuela?

No tratan	Tratan un poco	Tratan un motón

¿Con quién te juntas?

No tratan	Tratan un poco	Tratan un motón

4. Cuánto SABEN tus padres...

¿A dónde vas cuando salís a la noche?

No saben	Saben un poco	Saben un montón

¿Qué haces en tu tiempo libre?

No saben	Saben un poco	Saben un montón

¿A dónde vas luego de salir de la escuela?

No saben	Saben un poco	Saben un montón

¿Con quién te juntas?

No saben	Saben un poco	Saben un montón

Parenting Style Index (para padres)

MI HIJO/A: Por favor, conteste las siguientes preguntas sobre tu hijo/a.

Contesta las preguntas con las siguientes opciones:

MUY DE ACUERDO

ALGO DE ACUERDO

ALGO EN DESACUERDO

MUY EN DESACUERDO

Para responder marca una X en la opción que más se aplique a vos. Por ejemplo, si estás muy acuerdo, marca una X en dicha opción.

____ 1. Si mi hijo/a tiene algún tipo de problema, puede contar conmigo para que lo ayude.

MUY DE ACUERDO	ALGO DE ACUERDO	ALGO EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
----------------	-----------------	--------------------	-------------------

____ 2. Yo a mi hijo/a le digo que no se debe discutir o contradecir a los adultos.

MUY DE ACUERDO	ALGO DE ACUERDO	ALGO EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
----------------	-----------------	--------------------	-------------------

____ 3. Yo a mi hijo/a le exijo que sea el mejor en todo lo que hace.

MUY DE ACUERDO	ALGO DE ACUERDO	ALGO EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
----------------	-----------------	--------------------	-------------------

____ 4. Yo a mi hijo/a le digo que hay que discutir o hablar sobre temas que pueden hacer enojar a la gente.

MUY DE ACUERDO	ALGO DE ACUERDO	ALGO EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
----------------	-----------------	--------------------	-------------------

____ 5. Yo a mi hijo/a le digo todo el tiempo que tiene que pensar por su cuenta.

MUY DE ACUERDO	ALGO DE ACUERDO	ALGO EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
----------------	-----------------	--------------------	-------------------

___ 6. Yo a mi hijo/a cuando tienen una mala nota en la escuela, le hago la vida imposible.

MUY DE ACUERDO	ALGO ACUERDO	DE	ALGO DESACUERDO	EN	MUY EN DESACUERDO
----------------	--------------	----	-----------------	----	-------------------

___ 7. Yo a mi hijo/a si hay algo que no entiende, lo ayudo con las tareas de la escuela.

MUY DE ACUERDO	ALGO ACUERDO	DE	ALGO DESACUERDO	EN	MUY EN DESACUERDO
----------------	--------------	----	-----------------	----	-------------------

___ 8. Yo a mi hijo/a le digo que mis ideas son las correctas, las que están bien y que no debe cuestionar.

MUY DE ACUERDO	ALGO ACUERDO	DE	ALGO DESACUERDO	EN	MUY EN DESACUERDO
----------------	--------------	----	-----------------	----	-------------------

___ 9. Yo cuando quiero que mi hijo/a haga algo, explico por qué tiene que hacerlo.

MUY DE ACUERDO	ALGO ACUERDO	DE	ALGO DESACUERDO	EN	MUY EN DESACUERDO
----------------	--------------	----	-----------------	----	-------------------

___ 10. Yo a mi hijo/a cada vez que discuto, le digo cosas como: "lo sabrás mejor cuando seas grande".

MUY DE ACUERDO	ALGO ACUERDO	DE	ALGO DESACUERDO	EN	MUY EN DESACUERDO
----------------	--------------	----	-----------------	----	-------------------

___ 11. Cuando mi hijo/a lleva una mala nota de la escuela, lo animo para que se esfuerce más.

MUY DE ACUERDO	ALGO ACUERDO	DE	ALGO DESACUERDO	EN	MUY EN DESACUERDO
----------------	--------------	----	-----------------	----	-------------------

___ 12. Yo a mi hijo/a cuando quiere hacer algo, dejo que haga sus propios planes para lo que quiere hacer.

MUY DE ACUERDO	ALGO ACUERDO	DE	ALGO DESACUERDO	EN	MUY EN DESACUERDO
----------------	--------------	----	-----------------	----	-------------------

___ 13. Se quiénes son los amigos de mi hijo/a.

MUY DE ACUERDO	ALGO ACUERDO	DE	ALGO DESACUERDO	EN	MUY DESACUERDO	EN
----------------	--------------	----	-----------------	----	----------------	----

___ 14. Si mi hijo/a hace algo que no me gusta, actúo con poco cariño y de forma cortante.

MUY DE ACUERDO	ALGO ACUERDO	DE	ALGO DESACUERDO	EN	MUY DESACUERDO	EN
----------------	--------------	----	-----------------	----	----------------	----

___ 15. Mi hijo/a pasa tiempo hablando conmigo.

MUY DE ACUERDO	ALGO ACUERDO	DE	ALGO DESACUERDO	EN	MUY DESACUERDO	EN
----------------	--------------	----	-----------------	----	----------------	----

___ 16. Cuando mi hijo/a lleva una mala nota de la escuela, lo hago sentir culpable.

MUY DE ACUERDO	ALGO ACUERDO	DE	ALGO DESACUERDO	EN	MUY DESACUERDO	EN
----------------	--------------	----	-----------------	----	----------------	----

___ 17. Mi familia hace cosas para que la pasemos bien todos juntos.

MUY DE ACUERDO	ALGO ACUERDO	DE	ALGO DESACUERDO	EN	MUY DESACUERDO	EN
----------------	--------------	----	-----------------	----	----------------	----

___ 18. Cuando mi hijo/a hace algo que no me gusta, no lo dejo hacer cosas conmigo.

MUY DE ACUERDO	ALGO ACUERDO	DE	ALGO DESACUERDO	EN	MUY DESACUERDO	EN
----------------	--------------	----	-----------------	----	----------------	----

MI TIEMPO LIBRE (MARCA CON UNA X LA OPCIÓN QUE CORRESPONDA)

1. Si tu hijo/a sale un día de semana habitual (Lunes a Jueves), ¿cuál es el horario más tarde que puede volver si hay clases al otro día?

No dejo salir a mi hijo/a ____

Antes de las 20:00 ____

20:00-20:59 ____

21:00-21:59 ____

22:00-22:59 ____

23:00 o más tarde ____

A la hora que mi hijo/a quiera ____

2. Si tu hijo/a sale de noche en un fin de semana habitual (Viernes o Sábado), ¿cuál es el horario más tarde que puede volver?

No me dejo salir a mi hijo/a ____

Antes de las 20:00 ____

20:00-20:59 ____

21:00-21:59 ____

22:00-22:59 ____

23:00 o más tarde ____

A la hora que mi hijo/a quiera ____

3. En qué medida trato de CONOCER...

¿A dónde va mi hijo/a cuando sale a la noche?

No trato	Trato un poco	Trato un motón

¿Qué hace mi hijo/a en su tiempo libre?

No trato	Trato un poco	Trato un motón

¿A dónde va mi hijo/a luego de salir de la escuela?

No trato	Trato un poco	Trato un motón

¿Con quién se junta mi hijo/a?

No trato	Trato un poco	Trato un motón

4. Cuánto SE...

¿A dónde va mi hijo/a cuando sale a la noche?

No se	Sé un poco	Sé un motón

¿Qué hace mi hijo/a en su tiempo libre?

No se	Sé un poco	Sé un motón

¿A dónde va mi hijo/a luego de salir de la escuela?

No se	Sé un poco	Sé un motón

¿Con quién se junta mi hijo/a?

No se	Sé un poco	Sé un motón

Consentimiento Informado

Señores padres/tutores:

Por medio de la presente me dirijo a ustedes para presentarme soy Micaela Varela, tesista de la Universidad Católica Argentina (UCA), Facultad “Teresa de Avila” estoy realizando el trabajo final para acceder al título de Lic. en Psicopedagogía. Mi tesis se titula “Relación entre estilos de crianza y rendimiento académico en adolescentes”.

Por este motivo, requiero de su autorización para que su hijo/a pueda participar en la evaluación de los estilos de crianza, el cual se realiza al responder el Índice de Estilos Parentales que consiste en dieciocho ítems en referencia a preguntas sobre las actitudes de los padres. Cuenta con cuatro categorías de respuestas: “Muy de acuerdo” (4), “Algo de acuerdo” (3), “Algo en desacuerdo” (2) y “Muy en desacuerdo” (1). Dicho cuestionario también será aplicado a los padres, para ello se le entregará al alumno una copia con el fin de responder las preguntas establecidas. El mismo, deberá ser devuelto al día siguiente a la institución.

En cuanto al rendimiento académico para la evaluación se solicita autorización para obtener las notas de calificaciones de algunas materias. Cabe destacar que la participación será voluntaria y anónima. Asimismo, se asegurará la confidencialidad de los datos.

Consentimiento Informado

Por la presente autorizo a mi hijo/a..... a responder el Índice de Estilos Parentales, como así también a utilizar las notas de calificaciones de algunas materias para evaluar el rendimiento académico.

Estoy informado de que los resultados obtenidos tendrán carácter de confidencialidad.

Firma

Aclaración

Carta de autorización para la Institucional Educativa



Paraná, 19/11/2019

Sres.

Autoridades

Presente

De mi mayor consideración:

Tengo el agrado de dirigirme a Vs. a efectos de solicitarles tengan a bien permitirme la posibilidad de realizar actividades académicas, en esa Institución, para el trabajo final de tesis. Dichas actividades consisten en: evaluar la percepción de estilos de crianza de adolescentes entre 14, 15, 16 y 17 años correspondientes a los cursos de 3ro del CBC (Ciclo Básico Común), 4to y 5to CO (Ciclo Orientando) y sus respectivos padres o tutor responsable, mediante la utilización del Índice de Estilos Parentales que mide y clasifica los distintos estilos de crianza, el mismo consiste en dieciocho ítems en referencia a preguntas sobre las actitudes de los padres. Cuenta con cuatro categorías de respuestas: “Muy de acuerdo” (4), “Algo de acuerdo” (3), “Algo en desacuerdo” (2) y “Muy en desacuerdo” (1). Además, obtener el rendimiento académico de dichos adolescentes por medio de algunas notas de calificaciones del primer y segundo trimestre.

La dirección del mismo está a cargo de Doctor en Psicología Santiago Resett, lleva como título “Relación entre Estilos de Crianza y Rendimiento Académico en Adolescentes” y corresponde a la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía que se dicta en esta Facultad.-

Esta solicitud cuenta con el aval de la Directora de Carrera, Lic. Mariana Suárez y del Director/a del trabajo final, quienes firman al pie, de conformidad.-

Esperando que el pedido tenga una acogida favorable, le saludo cordialmente.-

firma – aclaración
Director de tesis

firma – aclaración del alumno

Firma de la Directora de Carrera

Salidas de SPSS

```
GET DATA /TYPE=XLSX
  /FILE='C:\Users\user\Downloads\Datos tesis.xlsx'
  /SHEET=name 'Hojal'
  /CELLRANGE=full
  /READNAMES=on
  /ASSUMEDSTRWIDTH=32767.
EXECUTE.
DATASET NAME ConjuntoDatos4 WINDOW=FRONT.
FREQUENCIES VARIABLES=escuela sexo edad curso
  /ORDER=ANALYSIS.
```

Frecuencias

Notas		
Salida creada		16-JUN-2021 18:50:04
Comentarios		
Entrada	Conjunto de datos activo	ConjuntoDatos4
	Filtro	<ninguno>
	Ponderación	<ninguno>
	Segmentar archivo	<ninguno>
	N de filas en el archivo de datos de trabajo	48
Manejo de valores perdidos	Definición de perdidos	Los valores perdidos definidos por el usuario se tratan como perdidos.
	Casos utilizados	Las estadísticas se basan en todos los casos con datos válidos.
Sintaxis		FREQUENCIES VARIABLES=escuela sexo edad curso /ORDER=ANALYSIS.
Recursos	Tiempo de procesador	00:00:00,00
	Tiempo transcurrido	00:00:00,03

[ConjuntoDatos4]

		Estadísticos			
		escuela	sexo	edad	curso
N	Válido	48	48	48	48
	Perdidos	0	0	0	0

Tabla de frecuencia

escuela

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	29	60,4	60,4	60,4
	2	19	39,6	39,6	100,0
	Total	48	100,0	100,0	

sexo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	36	75,0	75,0	75,0
	2	12	25,0	25,0	100,0
	Total	48	100,0	100,0	

edad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	14	11	22,9	22,9	22,9
	15	9	18,8	18,8	41,7
	16	18	37,5	37,5	79,2
	17	10	20,8	20,8	100,0
	Total	48	100,0	100,0	

curso

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	3ro	11	22,9	22,9	22,9
	4to	16	33,3	33,3	56,3
	5to	1	2,1	2,1	58,3
	3ro	2	4,2	4,2	62,5
	3ro	4	8,3	8,3	70,8
	5to	14	29,2	29,2	100,0
	Total	48	100,0	100,0	

FRECUENCIES VARIABLES=sexo edad
 /BARCHART PERCENT
 /ORDER=ANALYSIS.

Frecuencias

Notas		
Salida creada		16-JUN-2021 18:50:21
Comentarios		
Entrada	Conjunto de datos activo	ConjuntoDatos4
	Filtro	<ninguno>
	Ponderación	<ninguno>
	Segmentar archivo	<ninguno>
	N de filas en el archivo de datos de trabajo	48
Manejo de valores perdidos	Definición de perdidos	Los valores perdidos definidos por el usuario se tratan como perdidos.
	Casos utilizados	Las estadísticas se basan en todos los casos con datos válidos.
Sintaxis		FRECUENCIES VARIABLES=sexo edad /BARCHART PERCENT /ORDER=ANALYSIS.
Recursos	Tiempo de procesador	00:00:03,22
	Tiempo transcurrido	00:00:06,97

Estadísticos

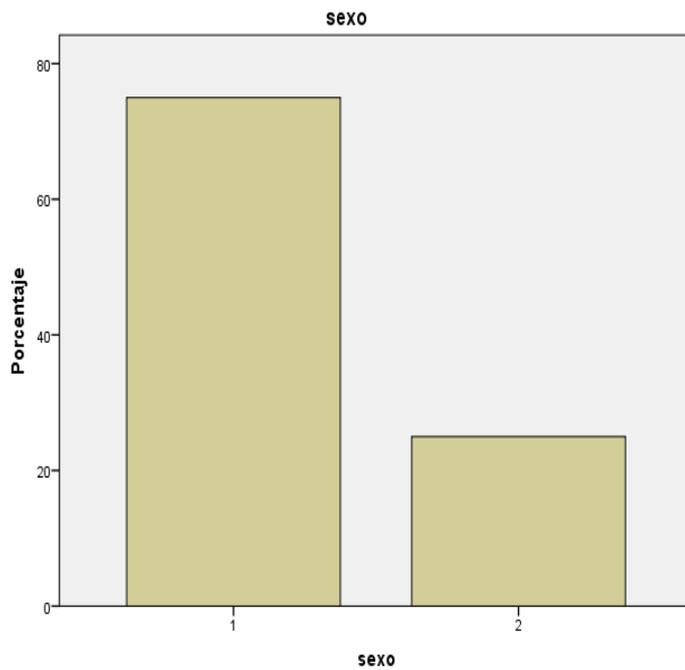
		sexo	edad
N	Válido	48	48
	Perdidos	0	0

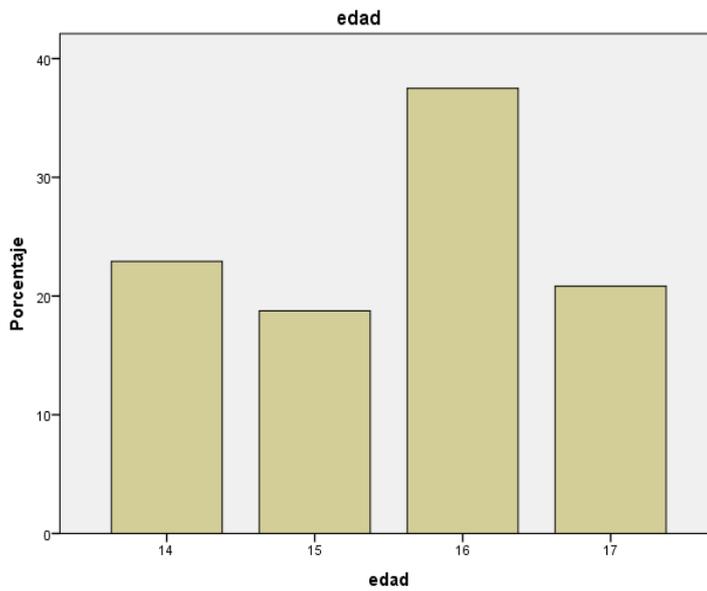
Tabla de frecuencia

sexo					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	36	75,0	75,0	75,0
	2	12	25,0	25,0	100,0
	Total	48	100,0	100,0	

		edad			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	14	11	22,9	22,9	22,9
	15	9	18,8	18,8	41,7
	16	18	37,5	37,5	79,2
	17	10	20,8	20,8	100,0
Total		48	100,0	100,0	

Gráfico de barras





```
DESCRIPTIVES VARIABLES=edad
  /STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.
```

Descriptivos

Notas		
Salida creada		16-JUN-2021 18:50:34
Comentarios		
Entrada	Conjunto de datos activo	ConjuntoDatos4
	Filtro	<ninguno>
	Ponderación	<ninguno>
	Segmentar archivo	<ninguno>
	N de filas en el archivo de datos de trabajo	48
Manejo de valores perdidos	Definición de perdidos	Los valores perdidos definidos por el usuario se trata como valores perdidos.
	Casos utilizados	Se utilizan todos los datos no perdidos.
Sintaxis		DESCRIPTIVES VARIABLES=edad /STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.
Recursos	Tiempo de procesador	00:00:00,00
	Tiempo transcurrido	00:00:00,03

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
edad	48	14	17	15,56	1,070
N válido (por lista)	48				

Estadísticos descriptivos

Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
30	71	43,03	7,818

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	28	58,3	82,4	82,4
	2	6	12,5	17,6	94,1
	Total	34	70,8	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	14	29,2		
Total		48	100,0		

FRECUENCIES VARIABLES=estilos estilosPA
 /PIECHART PERCENT
 /ORDER=ANALYSIS.

Tabla de frecuencia

Número de caso de clúster

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	menos democrático	9	18,8	18,8	18,8
	más democrático	39	81,3	81,3	100,0
	Total	48	100,0	100,0	

Número de caso de clúster

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	menos democrático	15	31,3	44,1	44,1
	más democrático	19	39,6	55,9	100,0
	Total	34	70,8	100,0	
Perdidos	Sistema	14	29,2		
Total		48	100,0		

Gráfico circular



“Relación entre estilos de crianza y rendimiento académico en adolescentes”

lengua 2	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,341*	,586**	,740**	1	,476**	,527**	,477**	,548**	,590**	,515**	,404**	,510**	,671*	,771*	-	-	-	-,207	,120	-
		,018	,000	,000		,004	,003	,001	,000	,000	,000	,004	,000	,000	,000	,408	,871	,184	,240	,499	,815
		48	48	48	48	35	30	48	48	48	48	48	48	35	30	48	48	48	34	34	34
fís y quím 1	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,398*	,404*	,349*	,476**	1	,622**	,598**	,655**	,477**	,453**	,430**	,484**	,712*	,635*	-	-	-	-,058	,225	-
		,018	,016	,040	,004		,001	,000	,000	,004	,006	,010	,003	,000	,000	,609	,796	,066	,773	,259	,989
		35	35	35	35	35	26	35	35	35	35	35	35	35	26	35	35	35	27	27	27
fís y quím 2	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,516**	,598**	,561**	,527**	,622**	1	,456*	,640**	,520**	,464**	,321	,398*	,556*	,746*	,182	,028	-	,111	,164	,280
		,004	,000	,001	,003	,001		,011	,000	,003	,010	,083	,029	,003	,000	,337	,883	,642	,622	,467	,207
		30	30	30	30	26	30	30	30	30	30	30	30	26	30	30	30	30	22	22	22
biología 1	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,522**	,608**	,537**	,477**	,598**	,456*	1	,689**	,515**	,401**	,523**	,455**	,812*	,692*	,020	,108	-	-,125	,315	-
		,000	,000	,000	,001	,000	,011		,000	,000	,005	,000	,001	,000	,000	,894	,466	,373	,480	,069	,312
		48	48	48	48	35	30	48	48	48	48	48	48	35	30	48	48	48	34	34	34

“Relación entre estilos de crianza y rendimiento académico en adolescentes”

biología 2	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,693**	,661**	,675**	,548**	,655**	,640**	,689**	1	,597**	,685**	,504**	,579**	,834*	,913*	-	,192	-	,251	-,089	,123	-
		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,333	,192	,086	,616	,488	,505	
		48	48	48	48	35	30	48	48	48	48	48	48	35	30	48	48	48	34	34	34	
geografía 1	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,423**	,522**	,635**	,590**	,477**	,520**	,515**	,597**	1	,700**	,473**	,607**	,823*	,810*	-	,104	-	,233	-,333	,020	-
		,003	,000	,000	,000	,004	,003	,000	,000		,000	,001	,000	,000	,000	,159	,483	,110	,054	,908	,392	
		48	48	48	48	35	30	48	48	48	48	48	48	35	30	48	48	48	34	34	34	
geografía 2	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,450**	,511**	,603**	,515**	,453**	,464**	,401**	,685**	,700**	1	,585**	,573**	,707*	,809*	-	,358	,018	-,292*	-,315	-,012	-
		,001	,000	,000	,000	,006	,000	,005	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,013	,904	,044	,070	,946	,171	
		48	48	48	48	35	30	48	48	48	48	48	48	35	30	48	48	48	34	34	34	
historia 1	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,289*	,405**	,478**	,404**	,430**	,321	,523**	,504**	,473**	,585**	1	,531**	,689*	,523*	-	,084	,044	-,194	-,197	,184	-
		,047	,004	,000	,000	,014	,083	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,003	,576	,768	,186	,263	,298	,224	
		48	48	48	48	35	30	48	48	48	48	48	48	35	30	48	48	48	34	34	34	

“Relación entre estilos de crianza y rendimiento académico en adolescentes”

historia 2	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,340*	,397**	,554**	,510**	,484**	,398*	,455**	,579**	,607**	,573**	,531**	1	,658*	,740*	-	-	-	-	-,084	-	
		,018	,005	,000	,000	,003	,029	,001	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,037	,428	,107	,349*	,638	,070	
		48	48	48	48	35	30	48	48	48	48	48	48	35	30	48	48	48	34	34	34	
rendimiento1	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,711**	,690**	,771**	,671**	,712**	,556**	,812**	,834**	,823**	,707**	,689**	,658**	1	,869*	-	,121	,192	-,214	-,182	,240	-
		,000	,000	,000	,000	,000	,003	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,490	,270	,217	,363	,228	,691	
		35	35	35	35	35	26	35	35	35	35	35	35	35	26	35	35	35	27	27	27	
rendimiento2	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,692**	,856**	,763**	,771**	,635**	,746**	,692**	,913**	,810**	,809**	,523**	,740**	,869*	1	-,051	,000	-,160	-,042	,171	,180	
		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,003	,000	,000		,791	,998	,398	,854	,448	,424	
		30	30	30	30	26	30	30	30	30	30	30	30	26	30	30	30	30	22	22	22	
involucración	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	-,168	-,025	-,036	-,122	-,090	,182	,020	-,143	-,207	-,355*	-,083	-,302*	-,121	-,051	1	,216	,489**	,628*	-,009	,365*	
		,255	,865	,809	,408	,609	,337	,894	,333	,159	,013	,576	,037	,490	,791		,140	,000	,000	,958	,034	
		48	48	48	48	35	30	48	48	48	48	48	48	35	30	48	48	48	34	34	34	

“Relación entre estilos de crianza y rendimiento académico en adolescentes”

autonoma	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,302*	,115	,106	-,024	-,045	,028	,108	,192	,104	,018	,044	-,117	,192	,000	,216	1	,112	-,096	,174	-,232
		,037	,435	,472	,871	,796	,883	,466	,192	,483	,904	,768	,428	,270	,998	,140		,450	,589	,325	,186
		48	48	48	48	35	30	48	48	48	48	48	48	35	30	48	48	48	34	34	34
control	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	-,225	-,128	-,086	-,195	-,314	-,088	-,131	-,251	-,233	-,292*	-,194	-,235	-,214	-,160	,489**	,112	1	,543*	-,181	,337
		,124	,386	,562	,184	,066	,642	,373	,086	,110	,044	,186	,107	,217	,398	,000	,450		,001	,306	,051
		48	48	48	48	35	30	48	48	48	48	48	48	35	30	48	48	48	34	34	34
involucra PA	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	-,270	,081	-,094	-,207	-,058	,111	-,125	-,089	-,333	-,315	-,197	-,349*	-,182	,042	,628**	-,096	,543**	1	-,156	,587**
		,123	,650	,596	,240	,773	,622	,480	,616	,054	,070	,263	,043	,363	,854	,000	,589	,001		,378	,000
		34	34	34	34	27	22	34	34	34	34	34	34	27	22	34	34	34	34	34	34
autonoma PA	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,174	,059	,046	,120	,225	,164	,315	,123	,020	-,012	,184	-,084	,240	,171	,009	,174	-,181	-,156	1	-,016
		,326	,739	,798	,499	,259	,467	,069	,488	,908	,946	,298	,638	,228	,448	,958	,325	,306	,378		,929
		34	34	34	34	27	22	34	34	34	34	34	34	27	22	34	34	34	34	34	34

“Relación entre estilos de crianza y rendimiento académico en adolescentes”

control PA	Corr elaci ón de Pear son Sig. (bilat eral) N	- ,13 0	,12 7	- ,03 0	- ,04 2	- ,00 3	,28 0	- ,17 9	- ,11 8	- ,15 2	- ,24 1	- ,21 4	- ,31 5	- ,080	,180	,36 5*	- ,23 2	,33 7	,587* *	-,016	1
		,46 4	,47 4	,86 8	,81 5	,98 9	,20 7	,31 2	,50 5	,39 2	,17 1	,22 4	,07 0	,691	,424	,03 4	,18 6	,05 1	,000	,929	
		34	34	34	34	27	22	34	34	34	34	34	34	27	22	34	34	34	34	34	34

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

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