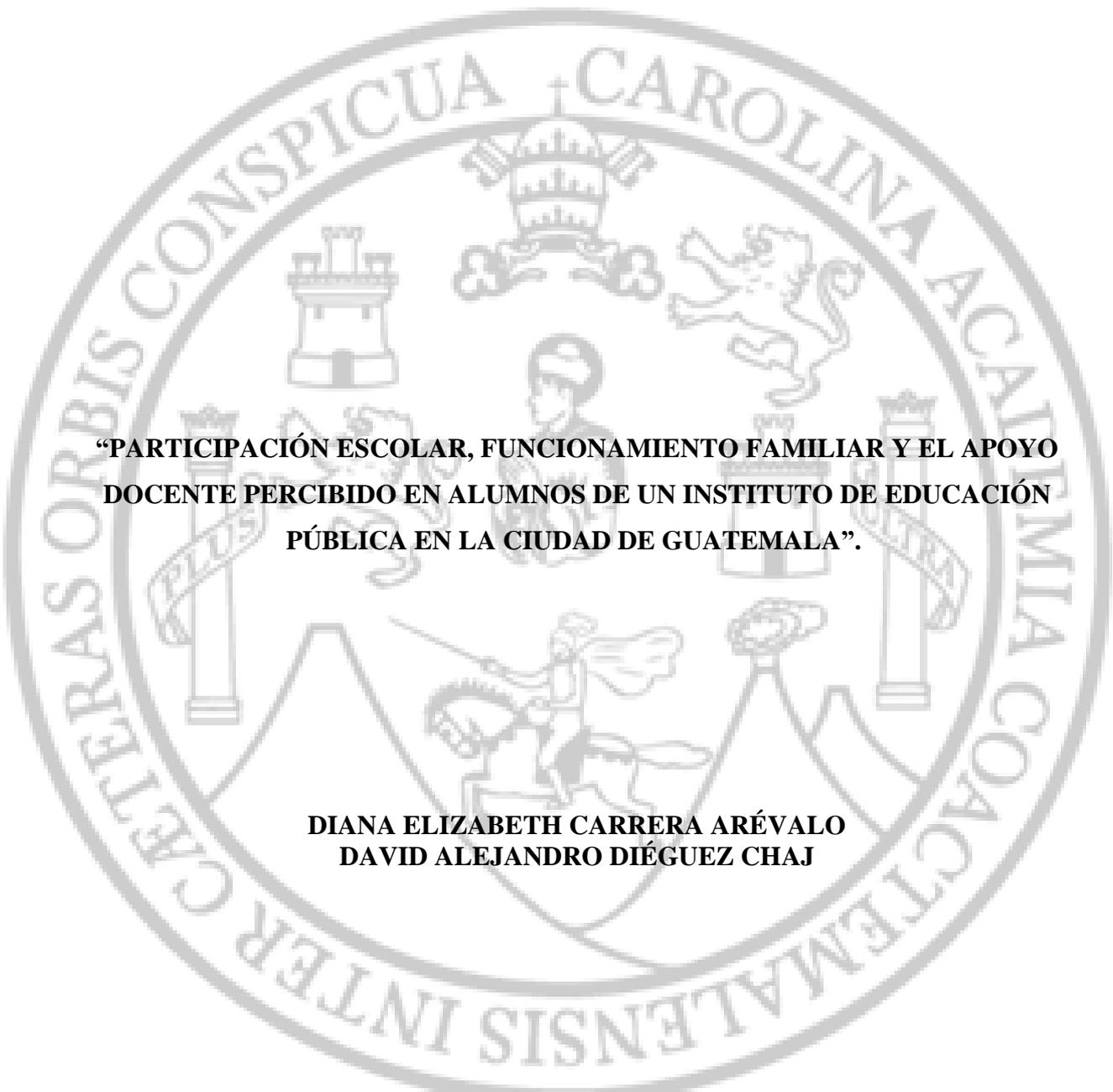


UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
ESCUELA DE CIENCIAS PSICOLÓGICAS
CENTRO DE INVESTIGACIONES EN PSICOLOGÍA -CIEPs-
“MAYRA GUTIÉRREZ”

The seal of the University of San Carlos of Guatemala is a large, circular emblem. It features a central shield with a figure holding a staff, surrounded by various heraldic symbols including a crown, a lion, and a castle. The Latin motto "CETERAS ORBIS CONSPICUA CAROLINA ACADÉMIA COACCTEMALENSIS INTER" is inscribed around the perimeter of the seal.

**“PARTICIPACIÓN ESCOLAR, FUNCIONAMIENTO FAMILIAR Y EL APOYO
DOCENTE PERCIBIDO EN ALUMNOS DE UN INSTITUTO DE EDUCACIÓN
PÚBLICA EN LA CIUDAD DE GUATEMALA”.**

DIANA ELIZABETH CARRERA ARÉVALO
DAVID ALEJANDRO DIÉGUEZ CHAJ

GUATEMALA, AGOSTO DE 2022

[Handwritten signature]



[Handwritten signature]



[Handwritten signature]



UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
ESCUELA DE CIENCIAS PSICOLÓGICAS
CENTRO DE INVESTIGACIONES EN PSICOLOGÍA -CIEPs-
“MAYRA GUTIÉRREZ”

**“PARTICIPACIÓN ESCOLAR, FUNCIONAMIENTO FAMILIAR
Y EL APOYO DOCENTE PERCIBIDO EN ALUMNOS DE UN INSTITUTO
DE EDUCACIÓN PÚBLICA EN LA CIUDAD DE GUATEMALA”.**

**INFORME FINAL DE INVESTIGACIÓN PRESENTADO AL HONORABLE
CONSEJO DIRECTIVO DE LA ESCUELA DE CIENCIAS PSICOLÓGICAS**

POR

DIANA ELIZABETH CARRERA ARÉVALO

DAVID ALEJANDRO DIÉGUEZ CHAJ

PREVIO A OPTAR POR AL TÍTULO DE PSICÓLOGOS

EN EL GRADO ACADÉMICO DE

LICENCIADOS

GUATEMALA, AGOSTO DE 2022

CONSEJO DIRECTIVO
ESCUELA DE CIENCIAS PSICOLÓGICAS
UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA

M.A. MYNOR ESTUARDO LEMUS URBINA

DIRECTOR

LICENCIADA JULIA ALICIA RAMÍREZ ORIZÁBAL DE DE LEÓN

SECRETARIA

M.A. KARLA AMPARO CARRERA VELA

M.Sc. JOSÉ MARIANO GONZÁLEZ BARRIOS

REPRESENTANTES DE LOS PROFESORES

VIVIANA RAQUEL UJPÁN ORDÓÑEZ

NERY RAFAEL OCOX TOP

REPRESENTANTES ESTUDIANTILES

M.A. OLIVIA MARLENE ALVARADO RUIZ

REPRESENTANTE DE EGRESADOS



Cc. Archivo

CIEPS. 013-2022

Reg. 53-2021

CODIPs. 952-2022

ORDEN DE IMPRESIÓN INFORME FINAL DE INVESTIGACIÓN

31 de mayo de 2022

Estudiante

David Alejandro Diéguez Chaj

Diana Elizabeth Carrera Arévalo

Escuela de Ciencias Psicológicas

Edificio

Estudiantes:

Para su conocimiento y efectos consiguientes, transcribo a usted el **Punto DÉCIMO QUINTO (15º)** del **Acta VEINTICINCO DOS MIL VEINTIDÓS (25-2022)**, de la sesión celebrada por el Consejo Directivo el 27 de mayo de 2022, que copiado literalmente dice:

“DÉCIMO QUINTO: Se conoció el expediente que contiene el Informe Final de Investigación, titulado: **“PARTICIPACIÓN ESCOLAR, FUNCIONAMIENTO FAMILIAR Y EL APOYO DOCENTE PERCIBIDO EN ALUMNOS DE UN INSTITUTO DE EDUCACIÓN PÚBLICA EN LA CIUDAD DE GUATEMALA”** de la carrera de Licenciatura en Psicología, realizado por:

David Alejandro Diéguez Chaj	Registro Académico	2007-20122
	CUI:	1617-86685-0101

Diana Elizabeth Carrera Arévalo	Registro Académico	2008-21900
	CUI:	2239-62473-0101

El presente trabajo fue asesorado durante su desarrollo por el **Mtro. Donald Wylman González Aguilar** y revisado por el **Ldo. Marco Antonio de Jesús García Enríquez**.

Con base en lo anterior, el Consejo Directivo **AUTORIZA LA IMPRESIÓN** del Informe Final para los trámites correspondientes de Graduación, los que deberán estar de acuerdo con el Instructivo para Elaboración de Investigación de Tesis con fines de Graduación Profesional”.

Atentamente,

“ID Y ENSEÑAD A TODOS”

Licenciada Julia Alicia Ramírez Orizábal de León
SECRETARÍA DE ESCUELA II



/Bky

Guatemala, 18 de mayo de 2022

Señores

Miembros del Consejo Directivo

Escuela de Ciencias Psicológicas

CUM

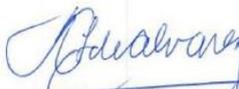
Señores Miembros:

Deseándoles éxito al frente de sus labores, por este medio me permito informarles que de acuerdo al Punto Tercero (3º.) de Acta 38-2014 de sesión ordinaria, celebrada por el Consejo Directivo de esta Unidad Académica el 9 de septiembre de 2014, los estudiantes, **DAVID ALEJANDRO DIÉGUEZ CHAJ, CARNÉ NO. 1617-86685-0101, REGISTRO ACADÉMICO No. 2007-20122,, y Expediente de Graduación No. L-159-2019-C-EPS / DIANA ELIZABETH CARRERA ARÉVALO, CARNÉ NO. 2239-62473-0101, REGISTRO ACADÉMICO No. 2008-21900 y Expediente de Graduación No. L-235-2019-C-EPS**, han completado los siguientes Créditos Académicos de Graduación:

- **10 créditos académicos del Área de Desarrollo profesional**
- **10 créditos académicos por trabajo de graduación**
- **15 créditos académicos por haber aprobado el Ejercicio Profesional Supervisado –EPS-**

Por lo antes expuesto, en base al **Artículo 53 del Normativo General de Graduación**, solicito sea extendida la **ORDEN DE IMPRESIÓN** del Informe Final de Investigación **“PARTICIPACIÓN ESCOLAR, FUNCIONAMIENTO FAMILIAR Y EL APOYO DOCENTE PERCIBIDO EN ALUMNOS DE UN INSTITUTO DE EDUCACIÓN PÚBLICA EN LA CIUDAD DE GUATEMALA.”**, mismo que fue aprobado por la Coordinación del Centro de investigaciones en Psicología –CIEPs- “Mayra Gutiérrez” el 28 de FEBRERO del año 2022.

“ID Y ENSEÑAD A TODOS”



M.A. MAYRA LUNA DE ÁLVAREZ
COORDINACIÓN
UNIDAD DE GRADUACIÓN
ESCUELA DE CIENCIAS PSICOLÓGICAS

Lucia, G.

CC. Archivo

Adjunto: Expediente completo e Informe Final de Investigación



UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
ESCUELA DE CIENCIAS PSICOLÓGICAS

CIEPs. 013-2022
REG. 053-2021



INFORME FINAL

Guatemala, 22 de marzo de 2022

Señores
Consejo Directivo
Escuela de Ciencias Psicológicas
Centro Universitario Metropolitano

Me dirijo a ustedes para informarles que el licenciado Marco Antonio de Jesús García Enriquez ha procedido a la revisión y aprobación del **INFORME FINAL DE INVESTIGACIÓN** titulado:

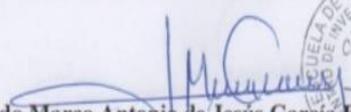
“PARTICIPACIÓN ESCOLAR, FUNCIONAMIENTO FAMILIAR Y EL APOYO DOCENTE PERCIBIDO EN ALUMNOS DE UN INSTITUTO DE EDUCACIÓN PÚBLICA EN LA CIUDAD DE GUATEMALA”.

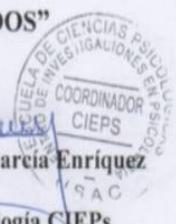
ESTUDIANTES:	DPI No.
Diana Elizabeth Carrera Arévalo	2239624730101
David Alejandro Dieguez Chaj	1617866850101

CARRERA: Licenciatura en Psicología

El cual fue aprobado el 28 de febrero de 2022 por el Coordinador del Centro de Investigaciones en Psicología CIEPs-. Se recibieron documentos originales completos el 09 de marzo de 2022, por lo que se solicita continuar con los trámites correspondientes.

“ID Y ENSEÑAD A TODOS”


Licenciado Marco Antonio de Jesús García Enriquez
Coordinador
Centro de Investigaciones en Psicología CIEPs.
“Mayra Gutiérrez”



c. archivo

Centro Universitario Metropolitano -CUM- Edificio “A”
9 avenida 9-45 zona 11 Guatemala C.A. Teléfono 2418-7530



UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
ESCUELA DE CIENCIAS PSICOLÓGICAS

CIEPs. 013-2021
REG. 053-2021



Revalidado por Revisor

Guatemala, 22 de marzo de 2022

Licenciado Marco Antonio de Jesús García Enriquez
Coordinador
Centro de Investigaciones en Psicología CIEPs
Escuela de Ciencias Psicológicas

De manera atenta me dirijo a usted para informarle que he procedido a la revisión del INFORME FINAL DE INVESTIGACIÓN, titulado:

“PARTICIPACIÓN ESCOLAR, FUNCIONAMIENTO FAMILIAR Y EL APOYO DOCENTE PERCIBIDO EN ALUMNOS DE UN INSTITUTO DE EDUCACIÓN PÚBLICA EN LA CIUDAD DE GUATEMALA”.

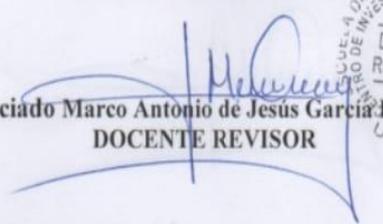
ESTUDIANTES:	DPI. No.
Diana Elizabeth Carrera Arévalo	2239624730101
David Alejandro Dieguez Chaj	1617866850101

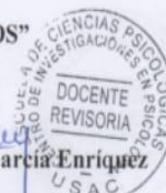
CARRERA: Licenciatura en Psicología

Por considerar que el trabajo cumple con los requisitos establecidos por el Centro de Investigaciones en Psicología, emito **DICTAMEN FAVORABLE** el 28 de febrero de 2022, por lo que se solicita continuar con los trámites respectivos.

Atentamente,

“ID Y ENSEÑAD A TODOS”


Licenciado Marco Antonio de Jesús García Enriquez
DOCENTE REVISOR



c. archivo

Centro Universitario Metropolitano -CUM- Edificio “A”
9 avenida 9-45 zona 11 Guatemala C.A. Teléfono 2418-7530

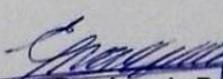
Guatemala, 21 de septiembre 2021.

Licenciado
Marco Antonio de Jesús García Enríquez
Coordinador
Centro de Investigaciones en Psicología (CIEPs)
"Mayra Gutiérrez"

Deseándole éxito al frente de sus labores, por este medio le informo que los estudiantes: **Diana Elizabeth Carrera Arévalo**, CUI 223962473011 y **David Alejandro Dieguez Chaj** 1617866850101, realizaron en esta institución 50 cuestionarios como parte del trabajo de Investigación titulado: "**Participación escolar, funcionamiento familiar y el apoyo docente percibido en alumnos de un Instituto de Educación Pública en la ciudad de Guatemala**", en el periodo comprendido del 24 al 29 de agosto del presente año, el cuestionario estuvo abierto durante 120 horas.

Los estudiantes en mención cumplieron con lo estipulado en su proyecto de investigación, por lo que agradecemos la participación en beneficio de nuestra institución.

Sin otro particular, me suscribo,


Eva Angelina Ramirez de Ramirez
Directora del Instituto Nacional "Rafael Aqueche"
Jornada Matutina
52002582



INSTITUTO NORMAL MIXTO "RAFAEL AQUECHE" Jornada Vespertina
Jornada Vespertina
9ª. Calle 2-36, Zona 1 Ciudad de Guatemala
Teléfono: 22533274



Guatemala, 21 de septiembre 2021.

Licenciado
Marco Antonio de Jesús García Enríquez
Coordinador
Centro de Investigaciones en Psicología (CIEPs)
"Mayra Gutiérrez"

Deseándole éxito al frente de sus labores, por este medio le informo que los estudiantes: Diana Elizabeth Carrera Arévalo, CUI 223962473011 y David Alejandro Dieguez Chaj 1617866850101, realizaron en esta institución 50 cuestionarios como parte del trabajo de Investigación titulado: "Participación escolar, funcionamiento familiar y el apoyo docente percibido en alumnos de un Instituto de Educación Pública en la ciudad de Guatemala", en el periodo comprendido del 24 al 29 de agosto del presente año, el cuestionario estuvo abierto durante 120 horas.

Los estudiantes en mención cumplieron con lo estipulado en su proyecto de investigación, por lo que agradecemos la participación en beneficio de nuestra institución.

Sin otro particular, me suscribo.



Magister Fredy Amílcar Cruz
Director del Instituto Nacional "Rafael Aqueche"
Jornada Vespertina
56254994

Guatemala, 21 de septiembre del 2021

Licenciado Marco Antonio de Jesús García Enríquez

Coordinador Centro de Investigaciones en Psicología (CIEPs) "Mayra Gutiérrez"

Por este medio me permito informarle que he tenido bajo mi cargo la asesoría de contenido del informe final de investigación titulado "Participación escolar, funcionamiento familiar y el apoyo docente percibido en alumnos de un Instituto de Educación Pública en la ciudad de Guatemala" realizado por los estudiantes Diana Elizabeth Carrera Arévalo, CUI 223962473011 y David Alejandro Dieguez Chaj 1617866850101.

El trabajo cumple con los requisitos establecidos por el Centro de Investigaciones en Psicología, por lo que emito DICTAMEN FAVORABLE y solicito se proceda a la revisión y aprobación del correspondiente. Sin otro particular, me suscribo,

Atentamente,


Donald W. González Aguilar
Psicólogo
Colegiado 10907

Investigador – Escuela de Ciencia Psicológicas

Colegiado No. 10907

Asesor de Contenido

PADRINOS DE GRADUACIÓN

Por Diana Elizabeth Carrera Arévalo

Gabriel Antonio Escobar Gatica

Licenciado en Psicología

Colegiado No. 7,661

Por David Alejandro Diéguez Chaj

Mirna Rossanna Vásquez Pérez

Licenciada en Psicología

Colegiada No. 12,854

Dedicatoria A:

- Dios** Por ser el centro de mi vida, el pilar que me sostuvo mientras el camino se tornaba más difícil. Gracias, señor por sostenerme y ayudarme a alcanzar este triunfo.
- Virgen María** Por su intercesión divina para que yo pudiera lograr realizar esta meta.
- Mi Padre** Demetrio carrera por su entrega, esfuerzo, dedicación, por su lucha y sobre todo por ser el mejor ejemplo de perseverancia, con todo mi amor le dedico este triunfo y que el éxito alcanzado sea como un ramo de las flores sobre su tumba. (QED)
- Mi Madre** Yolanda Arévalo, por ser el ejemplo de mujer que me motivo siempre a ser mejor, porque con cada acto de su amor, cuidados, humildad, entrega y sabiduría me enseñó a ser la persona que hoy puedo ser, por su lucha constante y apoyo incondicional durante toda mi vida. .
- Mi hijo** Christopher Ramos, porque con su amor incondicional me enseñó que los sueños y metas se pueden alcanzar, por ser el motivo principal de superación y lucha y por darme las fuerzas necesarias para levantarme ante las complicaciones que se me presentaron.
- Mi hija** Ximena Ramos, porque con su inocencia, su amor, su mirada, su sonrisa, su sola presencia, motivaron cada uno de mis días durante la carrera llenándolos de dulzura, felicidad y motivos suficientes para lograr mi meta.
- Mi esposo** Kelvin Ramos por su apoyo en cada etapa de mi carrera, por su amor, por su paciencia, entrega y dedicación.
- Mis hermanos** Byron, Freddy, Antonio, Nora, Edna, Paola, Erson, Edison y Brissette, por ser ejemplo y apoyo durante el trayecto de mi carrera, porque siempre me tendieron su mano y ayuda incondicional.
- Mis sobrinos** Por llenar mis días de amor, motivación y alegría durante mi carrera.
- Compañero de Tesis** David Diéguez, por ser mi amigo, por brindarme su ayuda, apoyo, por tener siempre para mí palabras de aliento para poder levantarme y seguir adelante, por motivarme en cada momento y porque siempre tuvo para mí una sonrisa.

Por Diana Elizabeth Carrera Arévalo

Dedicatorias A

- Dios** Por darme el don de la vida, darme su amor incondicional y por estar siempre presente en mi vida y mi carrera.
- Mis Padres** Rodolfo Antonio e Irma Leticia, por darme todo su amor, cariño y comprensión. También mil gracias por ayudarme a crecer en lo espiritual, personal y académico y brindarme su apoyo económico.
- Hermanos y cuñada** Antonio, Pablo, Rodrigo y Luis Ernesto por alentarme, por apoyarme en todo para cumplir mis metas, y para realizar un sueño más en mi vida. María José por siempre estar con tu amor incondicional y darme palabras de aliento.
- Javier Pivaral** Por ser una persona especial en mi vida, por su amor, comprensión y por creer en mí, animarme y apoyarme incondicionalmente.
- Mis Amigos** Que siempre han estado y estuvieron apoyándome y compartiendo momentos especiales dentro de las aulas de la universidad y a mis amigos que han estado a lo largo de mi infancia y adolescencia y que siempre siguen estando en mi vida presente.
- Tíos** A mi tía Caty por ser consejera y ejemplo de superación, a mis tíos Mario por siempre compartir sus valiosos conocimientos y a mi tío Luis Ernesto por su apoyo incondicional a mi familia.
- A mi familia en general** Por estar siempre conmigo en cada momento de mi vida, deseo que este triunfo sea también motivo de ejemplo para que todos sigan cumpliendo sus metas y sueños.
- Compañera de tesis** Diana que te has vuelto una hermana para mí, gracias por tu confianza y por tu entrega ante esta meta alcanzada.
- Instituto Aqueche** Por habernos brindado el espacio y la colaboración ante nuestro trabajo investigativo, en especial al Director Fredy Cruz por su valiosa ayuda recibida a lo largo de este proceso.

Por David Alejandro Diéguez Chaj

Agradecimientos A:

Dios

Porque su presencia y misericordia a lo largo de nuestras vidas nunca se ha apartado de nosotros, por ser nuestro guía, nuestra luz y que nos sostuvo durante toda nuestra carrera.

Universidad San Carlos de Guatemala

Por ser nuestra casa de estudios y darnos la oportunidad de estudiar la ciencia que nos apasiona y formarnos a un alto nivel como profesionales dentro de ella.

Escuela de Ciencias Psicológicas

Por brindarnos los conocimientos necesarios y la formación humana que nos enseñó y otorgó para ejercer dentro de esta profesión. Así mismo a los docentes de psicología por compartir su sabiduría sus experiencias y por formarnos como profesionales durante los años de carrera.

Instituto Rafael Aqueche

Por ser la institución educativa que nos permitió aplicar nuestro proyecto de investigación, a los directores, docentes y alumnos por su tiempo de apoyo y colaboración.

Padrinos

Lic. Gabriel Antonio Escobar Gatica y Mirna Rossanna Vásquez Pérez, por ser grandes ejemplos de superación, entrega y cariño hacia nosotros.

Agradecimiento especial

A nuestro Director M.A. Mynor Estuardo Lemus Urbina, al Licenciado Marco Antonio García Enríquez Coordinador de CIEPs y a nuestro asesor Lic. Donald Wylman González Aguilar a quienes expresamos un agradecimiento muy fraternal por su apoyo, por compartir sus conocimientos, su asesoría y durante la carrera y en especial a este trabajo de investigación realizado.

Índice

Resumen.....	IX
Prólogo.....	X
Capítulo I.....	1
1. Planteamiento del problema y marco teórico.....	1
1.01 Planteamiento del problema.....	1
1.02 Objetivos.....	3
1.02.01 General.....	3
1.02.02 Específicos.....	4
1.03 Marco teórico.....	4
1.03.01 Participación escolar.....	4
1.03.01.01 Compromiso emocional.....	4
1.03.01.02 Compromiso cognitivo.....	5
1.03.01.03 Compromiso conductual.....	5
1.03.02 Funcionamiento familiar.....	7
1.03.02.01 Cohesión familiar.....	7
1.03.02.02 Comunicación familiar.....	9
1.03.02.03 Adaptabilidad familiar.....	11
1.03.02.04 Composición familiar.....	13
1.03.02.05 Flexibilidad familiar.....	14
1.03.02.06 Estilos de crianza.....	14
1.03.03 Apoyo docente.....	16
1.03.03.01 Relaciones interpersonales.....	18
1.03.03.02 Clima escolar.....	20
1.03.04 Consideraciones éticas.....	21
Capítulo II.....	23
2. Técnicas e instrumentos.....	23
2.01 Enfoque y modelo de investigación.....	23
2.02 Técnicas.....	23
2.02.01 Técnicas de muestreo.....	23
2.02.02 Técnicas de recolección de datos.....	24
2.02.03 Técnicas de análisis de datos.....	24
2.03 Instrumentos.....	25
2.03.01 Escala de participación escolar.....	25
2.03.02 Escala de Cohesión Familiar de FACES III.....	25
2.03.03 Índice de apoyo docente percibido.....	26
2.03.04 Cuestionario sociodemográfico.....	26
2.04 Operacionalización de objetivos, categorías/variables.....	27
Capítulo III.....	30
3. Presentación, interpretación y análisis de los resultados.....	30
3.01 Características del lugar y de la muestra.....	30
3.01.01 Características del lugar.....	30
3.01.02 Características de la muestra.....	31
3.02 Presentación e interpretación de resultados.....	33
3.02.01 Puntajes de participación escolar.....	33
3.02.01.01 Compromiso conductual.....	35

3.02.01.02 Compromiso emocional	38
3.02.01.03 Compromiso cognitivo.....	40
3.02.02 Funcionamiento familiar	42
3.02.02.01 Cohesión.....	45
3.02.02.02 Adaptabilidad	48
3.02.03 Apoyo docente	50
3.02.04 Confiabilidad de participación escolar, funcionamiento familiar y el apoyo docente percibido.	52
3.03. Análisis general.....	53
Capítulo IV.....	60
4. Conclusiones y recomendaciones	60
4.01 Conclusiones	60
4.02 Recomendaciones	60
Referencias.....	62

Resumen

Autores: Diana Elizabeth Carrera Arévalo y David Alejandro Diéguez Chaj.

En los centros educativos los alumnos que asisten experimentan nuevos estímulos que promueven su desarrollo a nivel social e intelectual. Se inicia la interacción entre compañeros y docentes, siendo esto el reflejo de sus relaciones familiares. El objetivo de la investigación fue describir la forma en como los alumnos perciben la participación escolar, el funcionamiento familiar y el apoyo docente. El presente estudio se realizó bajo un enfoque cuantitativo, de tipo no experimental, con alcance descriptivo y de corte trasversal. Se seleccionó un muestreo no probabilístico en una población conformada por estudiantes del Instituto de Educación pública de la zona 1 de la ciudad de Guatemala, que se encontraban entre las edades de 15 a 18 años. La recolección de datos se llevó a cabo por medio de un cuestionario auto aplicable que unifica tres pruebas: La Escala de participación escolar, Escala de cohesión familiar de FACES III, Índice de apoyo docente percibido y un cuestionario de información sociodemográfico. Para el análisis estadístico se incluyeron pruebas de tendencia central, pruebas de Alfa de Cronbach y Kaiser-Meyer-olkin (KMO). Los resultados obtenidos indican que la participación escolar y el rendimiento académico se ven fuertemente influenciados por ambientes en el cual la violencia predomina, siendo la violencia un factor importante ante un bajo rendimiento escolar y participación en la mismas. Para poder minimizar los efectos de la violencia sobre el rendimiento académico y la participación escolar es importante la inclusión del apoyo docente y un ambiente familiar adecuado.

Palabras clave: Rendimiento escolar, violencia, participación estudiantil, familia, docente.

Prólogo

Los estudiantes están conformados por esquemas estructurales y mentales que influye directamente en cada uno de los ambientes a los cuales van siendo parte a lo largo de su inclusión social en sus círculos, especialmente en el microsistema, formado por la familia, pares y el área escolar. Este primer contacto determina las formas de interacción sociales posteriores, que podrán ser exitosas o de fracaso.

Pero, a pesar de que el entorno escolar debería tener un efecto sobre de los estudiantes, es difícil identificar el efecto del entorno escolar, sin estar cerca de la esfera personal en las valoraciones del entorno específico, es decir, el nicho o nichos del estudiante.

De igual manera, el ambiente social influye en las formas de comportamiento de los estudiantes dentro de los centros educativos, identificando que, a mayor ambiente violento, menor es el rendimiento y la participación. Sin duda, un ambiente hostil, garantiza la pérdida de interés en espacios de formación, demeritando la educación y las habilidades cognitivas necesarias para el proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo bajo apoyo docente y una influencia familiar ausente.

Por tal razón, se fijaron objetivos medibles y alcanzables que dentro del proceso investigativo formaron de una parte importante, en cuanto al objetivo general se buscó explicar la participación escolar, funcionamiento familiar y el apoyo docente percibido en alumnos del Instituto de educación pública, de la zona 1 de la Ciudad Capital, ha realizado con estudiantes de diversificado con el rango de edad entre 15 a 18 años. Incluyendo las dos jornadas la matutina y la vespertina.

En cuanto a los objetivos específicos se buscó describir los puntajes de Participación escolar de estudiantes de un Instituto de Educación Pública de la zona 1, en contexto de compromiso conductual, compromiso emocional y compromiso

cognitivo; determinar el Funcionamiento familiar a través de los componentes cohesión y adaptabilidad de los alumnos de un Instituto de Educación Pública de la zona 1; describir los puntajes de Apoyo docente en estudiantes de un Instituto de Educación Pública de la zona 1; y conocer los coeficientes de confiabilidad de participación escolar, funcionamiento familiar y el apoyo docente percibido.

Factores importantes justificaron esta investigación, mencionando principalmente la preocupación por encontrar soluciones efectivas y necesarias con relación al apoyo docente, rendimiento académico y el funcionamiento familiar de estudiantes provenientes de zonas rojas de la ciudad de Guatemala, encontrando dentro de esta investigación descriptiva, un vínculo importante entre el apoyo docente y el funcionamiento familiar como factores de mejora del rendimiento académico, lo que representaría una estrategia de afrontamiento ante ambientes hostiles y un momento importante de intervención por parte de profesionales de la psicología para la mejora académica y de los ambientes sociales del adolescente.

Capítulo I

1. Planteamiento del problema y marco teórico

1.01 Planteamiento del problema

Dentro de los centros educativos, se puede adquirir parte primordial del desarrollo intelectual y social de los estudiantes. El inicio de la etapa escolar es un proceso de desarrollo que el individuo experimenta, dando como resultado cambios en diferentes áreas, especialmente en al área académica, en el cual la persona comienza a interactuar con sus docentes y pares dentro de un ambiente escolar, poniendo en práctica conocimientos previos adquiridos en su familia relacionados a la socialización.

Echavarría (2011) manifiesta que en el centro educativo se producen intercambios de persona a persona intencionados a la enseñanza de nuevos conocimientos, al desarrollo de habilidades a nivel intelectual, socio- afectivas, de comunicación, etc. y a la formación de la autenticidad de las personas como sujetos individuales y de la escuela como espacio social que convoca y genera aceptación y aprobación, así como un contexto de apoyo de parte del docente.

El apoyo docente refuerza la relación profesor-alumno, lo que funciona como un factor protector en los estudiantes del nivel medio, los cuales perciben el apoyo del docente como una parte de la estima y el respeto, esto incurre a poder mejorar la autoestima y el rendimiento de los estudiantes (Reddy, Rhodes & Mulhall, 2003). Además, el apoyo social aporta a la participación, la mejora de las relaciones con los adultos mejora el aprendizaje y la enseñanza, y hace más eficiente el alcance de los objetivos, y mejora el estado socioafectivo el estudiante teniendo una mejor satisfacción escolar, personal y social (Klem & Connell, 2004; Suldo, Friedrich, White, Farmer, Minch & Michalowski, 2009).

La participación escolar va de la mano con el apoyo docente, teniendo este la tarea de impulsar la autonomía y la democracia escolar, lo que proporciona una participación auténtica, cohesión, que independientemente de la edad y el grado académica, se mantiene o aumenta la necesidad de reconocimiento y autonomía en los estudiantes en conjunto con sus familias (De Róiste, Kelly, Molcho, Gavin & Nic Gabhainn, 2012).

Se ha identificado que la socialización empieza en la familia, es el grupo básico de la sociedad. Es el lugar que funciona como productor de vida y de inclusión de un individuo en la comunidad, por tanto, a la vida social, realizando una administración de normas, valores y recursos importantes para la convivencia (Castillo, 2000).

El espacio de interacción entre miembros puede definir el futuro de las próximas relaciones con pares, el aprendizaje emocional, el apoyo mutuo que puede definir las relaciones positivas, confianza y respeto, o bien, verse afectada estancando el crecimiento emocional; por esta razón, la familia se convierte en aquel espacio atravesado por una red de interacciones, mediada por diversos aspectos que influyen en sus relaciones conocidas como dinámica familiar (Demarchi, Aguirre, Yela & Viveros, 2016; Luna, 2012).

Como se menciona anteriormente, la dinámica familiar influye en las cuestiones relacionadas a las futuras interacciones que los miembros en formación puedan tener, la dinámica familiar positiva, puede facilitar el rendimiento y la participación dentro del centro educativo (Xóchitl, Sánchez & Robles, 2009). La investigación en los entornos escolares y familiares ha sido de importancia para la innovación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y del énfasis en el desarrollo del alumno (Cornejo & Redondo, 2001).

Se reconoció la importancia del estudio de los espacios de enseñanza, para lo cual surgen las siguientes interrogantes como una guía para la presente investigación: de forma general ¿Cuál es el puntaje de la participación escolar, funcionamiento familiar y el apoyo

docente percibido en alumnos de un Instituto de Educación Pública en la ciudad de Guatemala? Y de forma específica: ¿Cuál es el puntaje de participación escolar en contexto de compromiso conductual, compromiso emocional y compromiso cognitivo? ¿Cómo es el funcionamiento familiar a través de los componentes cohesión y adaptabilidad de los alumnos? ¿Cuál es el puntaje de Apoyo docente en estudiantes?

Entonces, se buscó conocer estas tres variables: apoyo docente, la participación y el funcionamiento familiar, en el cual se han realizado investigaciones en centros educativos de nivel primario de educación, sin embargo, se mostró interés por conocer la presencia del problema dentro de centros educativos de nivel básico. Se tomó como grupo de interés a estudiantes del Instituto Nacional Rafael Aqueche, ubicado en la zona 1 capitalina, entre las edades de 15 a 18 años, contando con un nivel socioeconómico medio-bajo. Se utilizó un muestreo no probabilístico por voluntariado, en donde se solicitó a los maestros los correos electrónicos de los estudiantes para que posteriormente sean contactados e invitados a participar del estudio. Se diseñó un asentimiento y consentimiento informado para poder realizar la investigación con el máximo nivel ético teniendo en cuenta respeto, justicia autonomía, no mal eficiencia. El cuestionario se respondió por medio de una encuesta a través de la plataforma de kobotoolbox.com, se obtuvo una muestra de 50 voluntarios. La información será resguardada en una base de datos por dos años.

1.02 Objetivos

1.02.01 General

Explicar la participación escolar, funcionamiento familiar y el apoyo docente percibido en alumnos del Instituto Normal Mixto Rafael Aqueche, de la zona 1 de la Ciudad Capital, a realizarse con estudiantes de diversificado con el rango de edad entre 15 a 18 años. Incluyendo las dos jornadas la matutina y la vespertina,

1.02.02 Específicos

- Describir los puntajes de Participación escolar de estudiantes de un Instituto de Educación Pública de la zona 1, en contexto de compromiso conductual, compromiso emocional y compromiso cognitivo.
- Determinar el Funcionamiento familiar a través de los componentes cohesión y adaptabilidad de los alumnos de un Instituto de Educación Pública de la zona 1,
- Describir los puntajes de Apoyo docente en estudiantes de un Instituto de Educación Pública de la zona 1.
- Conocer los coeficientes de confiabilidad de participación escolar, funcionamiento familiar y el apoyo docente percibido.

1.03 Marco teórico

1.03.01 Participación escolar

Appleton, Christenson, Kim, y Reschly (2006) dan la definición de lo que es la participación escolar refiriendo que es cuando los estudiantes participan de forma activa en las actividades o tareas en la escuela. La participación escolar ha sido estudiada por varios autores, con el aporte de Frederick, Blumenfeld y Parsi (2004) en su estudio continúan promoviendo una visión multidimensional del término, seccionando en tres diferentes tipos de participación o compromiso estos son: el compromiso emocional, el compromiso conductual, y el compromiso cognitivo.

1.03.01.01 Compromiso emocional

Fredricks et al. (2004)., explican que el compromiso emocional está compuesto por las relaciones que establecen los estudiantes con sus compañeros, maestros e institución estas pueden ser positivas o negativas. Un estudio encontró que el bienestar subjetivo es mediador

entre el compromiso emocional y cognitivo que experimentan los estudiantes dentro de la escuela (Pietarinen, Soini, & Pyha, 2014).

1.03.01.02 Compromiso cognitivo

El compromiso cognitivo se comprende como la voluntad, la consideración de incorporarse e invertir el tiempo necesario para entender, y dominar nuevas habilidades (Fredricks et al., 2004). Corno & Mandinach (2009), en su revisión literaria sobre el compromiso cognitivo encontraron que el componente de la autoregulación, influye en las actividades de alto nivel, proceso que se considera cómo superior por su conexión con las estrategias de aprendizaje y la lógica.

1.03.01.03 Compromiso conductual

El compromiso conductual Fredricks et al. (2004) refieren que es la participación académica y sociales en actividades extracurriculares. En su investigación Corchuelo, Cejudo y Tirado (2019), encontraron que la influencia del apoyo del profesor tiene impacto en el compromiso conductual de los estudiantes.

Las investigaciones relacionadas a la participación escolar han encontrado evidencia de su influencia con otros factores, en un estudio realizado con estudiantes de edades entre 12 y 15 años encontraron que la participación escolar es afectada por el apoyo familiar y el apoyo de los profesores (Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández, Fernández-Zabala, Revuelta, & Zuazagoitia, 2016).

La participación escolar se puede vincular a varios componentes psicológicos dentro de la vida del ser humano, Zeng, Hou, & Peng (2016) encontraron en sus estudios que el crecimiento mental se relaciona de forma positiva con la resiliencia que a su vez impacta con el bienestar psicológico y el compromiso escolar.

Los cambios a lo largo de la vida académica traen repercusiones en la participación del alumno, en los hallazgos de una investigación con estudiantes de primero a octavo grado se encontró que la participación escolar temprana tiene relación con el crecimiento escolar a largo plazo en los niños, ya que, los estudiantes que comienzan desde sus primeros años escolares con una participación escolar constante su progreso académico es evidentemente superior en comparación a los que tienen una participación escolar baja. (Ladd & Dinella, 2009).

Existen varios factores que promueven la participación escolar uno de ellos es la participación en equipos deportivos, en un estudio realizado con estudiantes de básicos se encontró que los alumnos que permanecían más tiempo en los equipos deportivos escolares su nivel de participación escolar aumentaba. (Yanık, 2018).

En un estudio que examina los factores de protección y el riesgo académico a nivel individual en adolescentes que viven en hogares temporales encontró que la participación escolar se asocia con menos comportamientos problemáticos, así mismo la autoestima aumenta y mejora las habilidades sociales de los estudiantes (Mihalec-Adkins & Cooley, 2020).

La relación que tienen los padres con sus hijos influye en la participación escolar, ya que, una investigación realizada con alumnos de secundaria de padres separados encontró que cuando los padres pasan más tiempo con sus hijos y tienen una mejor relación esta repercute indirectamente a una mayor participación escolar (Havermans, Sodermans, & Matthijs, 2017).

1.03.02 Funcionamiento familiar

La familia es el primer núcleo de conexión a la vida social que el individuo posee, el cual es el más fuerte a lo largo de los años y que tiene una dura influencia hacia la forma de relacionarse y de manifestar factores de la personalidad hacia los demás (Alarcón, 2017).

La constitución de la familia apunta al seguimiento de parámetros o patrones que están diseñados a partir de una extensa línea de estrategias que los miembros de la familia han apropiado para poder realizar diferentes actividades, esto define a su vez aquellas conductas, valores y reglas que entonces predominan en el marco de los aspectos morales de los miembros y definen la función de cada persona dentro del círculo familiar definido (Anderson y Sabatelli, 2002).

Dentro del funcionamiento familiar participan los miembros de la familia, el círculo familiar en sí, y las normas y cultura que los han arraigado desde el inicio de la construcción del entorno familiar primario (Walsh, 1982; McGoldrick y Shibusawa, 2012).

Los comportamientos dentro de la familia han podido limitarse a contextos de participación o cohesión y la flexibilidad familiar en el cual el involucramiento del individuo ha definido grandes líneas del funcionamiento familiar (Olson, Sprenkle y Russell, 1979).

1.03.02.01 Cohesión familiar

La cohesión familiar se define como las conexiones emocionales que las personas que forman parte de la familia tienen unos con otros y el grado de individualidad personal que experimentan (Olson, 2000). Por esta razón, la cohesión familiar puede estar compuesta por diferentes factores importantes que pueden definir la participación de los miembros de una forma óptima, y que es importante definirlos para poder conocer más a profundidad la

cohesión familiar, estos pueden ser: tipos de cohesión familiar, adaptabilidad, comunicación, dinámica y composición familiar.

Tipos de cohesión familiar

Aguilar (2017) en un estudio realizado con adolescentes, utilizando la prueba FACE III ha podido definir que se identifican que los tipos de cohesión familiar son 4: desligada, separada, conectada y aglutinada. La cohesión extremadamente baja corresponde a las familias desligadas y la cohesión extremadamente alta corresponde a las familias amalgamadas. Los niveles moderados o intermedios corresponden a las familias separadas y conectadas. Para Olson los niveles moderados o intermedios facilitan el funcionamiento familiar, los extremos son dificultosos. Estos tipos de Cohesión se definen así:

Desligada: Se caracteriza por una gran independencia individual y sus miembros se involucran muy poco los unos con los otros, tienen unos límites generacionales rígidos, es extraño que puedan aparecer mientras no hay afecto o cariño entre los miembros, predominan la toma de decisiones individuales, las actividades y los amigos son individuales y no familiares (Villavicencio y Villarroel, 2017).

Separada: Tiene que ver con moderada independencia de los miembros de la familia, un cierto grado de lealtad, límites generacionales claros, hay un equilibrio entre estar solos y en familia, amigos individuales y familiares, algunas actividades familiares espontáneas y soporte en las actividades individuales, decisiones con base individual (Rodríguez, 2009).

Conectada: Se identifica con moderada dependencia de la familia, tiene más unión ante la cercanía y la intimidad familiar; claros límites generacionales; mucho tiempo, espacio, amigos y actividades en familia, aunque pueden conservar algunos amigos y tiempos individuales; las decisiones importantes son hechas en familia, se tienen en cuenta las

opiniones de los miembros del clan familiar para realizar alguna actividad o tomar decisiones (Medellín, Rivera, López, Kanán, y Rodríguez-Orozco, 2012).

Aglutinada: Se define por su alta sobre identificación familiar que impide el desarrollo individual; los límites generacionales son borrosos; el tiempo, los amigos y las actividades deben compartirse en familia; todas las decisiones son tomadas en familia (Aguilar, 2017).

1.03.02.02 Comunicación familiar

En cada familia se determina un estilo de comunicación determinado y la interacción entre el emisor y el receptor ponen de manifiesto cómo se considera la relación con las personas del grupo familiar, de la misma manera se tiene en cuenta la intensidad y la duración con la que los miembros del círculo familiar se comunican entre si (Antolinez, 1991).

La comunicación familiar es la vía por la cual los padres y los hijos utilizan para poder designar roles y construir un ambiente en el que la relación familiar pueda ser más igualitaria y mutua (Carpendale, 2010). La comunicación es un motor que permite transformar las relaciones interpersonales entre los padres y los hijos, y no siendo un aspecto que se modifica durante las etapas de crecimiento, en especial en la adolescencia, sino que permite poder identificar la comunicación como elemento fundamental de la relación familiar (Noack, Kerr, y Olah, 1999).

La comunicación familiar puede experimentarse de diversas formas, por tal razón la comunicación entre miembros del clan familiar puede ser funcional o disfuncional.

Comunicación funcional: Antolinez (1991) indica que dentro de este estilo de comunicación los mensajes que se transmiten son claros y precisos. Y son tomados en cuenta

las intenciones de ambas partes para poder negociar lo que hace que una familia con una comunicación funcional puede lograr hacer que durante la etapa de crecimiento de los hijos puedan desarrollar las habilidades de socialización, satisfacer las necesidades emocionales, y se participa más activamente dentro de la familia. Por esta razón los miembros son más comprensibles y empáticos con los otros, fomentan la individualidad y la creatividad en la toma de decisiones, la confrontación de ideas es sana sin llegar al conflicto interno, lo que concluye en una comunicación sana (Serra, 1981).

Para que la comunicación familiar sea sana y funcional, se deben de tener en cuenta elementos como la congruencia en la discusión, que sea receptiva y oportuna, requiere la verificación y retroalimentación del dialogo

La claridad se refiere a la expresión detallada de lo que se quiere, siente y necesita; la congruencia indica que el mensaje que se transmite va acompañado de manierismos adecuados al discurso, lo que hace que el mensaje se logre comprender mejor; cuando se refiere a una comunicación oportuna se refiere a que se realiza en tiempo y espacio adecuado, aprovechando el estado de ánimo del receptor del mensaje; la verificación requiere de asegurarse de que el mensaje que se transmitió haya sido recibido de la forma deseada; y por último, la retroalimentación requiere esperar una respuesta de parte del receptor del mensaje (Antolinez 1991).

Comunicación disfuncional: el camino para la comunicación disfuncional puede ser provocadas por conflictos o situaciones previas detonantes de los problemas que se manifiestan provocando distanciamiento y una mala comunicación entre miembros (Pereira, 2005).

La forma del lenguaje y el contenido puede ser abierto o explícito, o bien llevar mensajes agresivos de castigo o de súplica jugando al papel de la víctima, o bien, se puede

tener un rol más afectivo en cuanto al contexto del mensaje. La incongruencia en el mensaje suele presentar actitudes contradictorias al discurso. Y la incongruencia entre el mensaje verbal y no verbal es cuando el emisor desea comunicar un mensaje de forma verbal, pero va acompañado de gestos y actitudes contrarias.

1.03.02.03 Adaptabilidad familiar

La adaptabilidad es definida como la práctica del núcleo familiar para modificar las organizaciones de poder, los roles y las formas de relación, en respuesta al desarrollo evolutivo vital de la familia o en respuesta al estrés provocado por diversas situaciones concretas (asertividad, control, disciplina, negociación, roles, reglas y sistemas de retroalimentación) (González-Pienda, Núñez, Álvarez, Roces, González-Pumariega, González, Muñiz, Valle, Cabanach, Rodríguez, y Bernardo, 2003).

La adaptabilidad es entonces, la posibilidad de cambio en el liderazgo, relación de roles, y normalización de la relación entre los miembros de una familia. Con el propósito de valorar esta dimensión, se han considerado diversos conceptos con fundamento sociológico; de estos conceptos pueden mencionarse: liderazgo (control, disciplina), estilos de negociación, roles, normas para la relación interpersonal y grupal, etc. Debe ser concebida como el balance entre flexibilidad y estabilidad (cambio-no cambio) y la comunicación clara, abierta y consistente. Al igual que la cohesión, la adaptabilidad se ha clasificado en una escala cualitativa ordinal que permite identificar 4 tipos de familias: rígida, estructurada, flexible y caótica. El más bajo nivel de adaptabilidad corresponde a las familias rígidas, el más alto a las caóticas. Los niveles intermedios de esta dimensión clasifican a las familias como estructuradas o flexibles (Corzo, Pérez, Flores, Ponce, Gómez, González, Fernández y Dickinson, 1998).

Familia rígida: los miembros de este tipo de familias presentan límites inmodificables, pueden funcionar en forma autónoma, pero poseen desproporcionado sentido de independencia, no poseen sentido de lealtad y pertenencia y, son incapaces de solicitar ayuda de los demás cuando la necesitan. Estas familias soportan un amplio grado de diferenciaciones individuales entre las personas que lo conforman. El estrés puede afectar a los miembros de la familia si no se afrontan de manera adecuada los límites rígidos inadecuados. Por lo tanto, la familia rígida tiende a no responder cuando es necesario hacerlo (Minuchin, 1974).

Familia estructurada: son generalmente asertivos, son democráticos con un líder estable, lo que garantiza cambios fluidos, suelen ser democráticos, pero con consecuencias impredecibles en cuanto a las respuestas que se presente. Existe una adecuada negociación y un alto nivel en la resolución de conflictos dentro del núcleo familiar, algunos roles son compartidos y otros son más personales. Existe poco cambio de reglas, lo cual lleva a tener más reglas explícitas las cuales son usualmente respetadas, se recibe una evaluación más positiva que negativa (Barrio, 1998).

Familia flexible: suelen ser asertivos con lo que dicen y hacen, lo cual los lleva a ser igualitarios y con cambios fluidos en cuanto al control, tienen una disciplina basada en la democracia que conlleva secuencias impredecibles, tiene una adecuada negociación y resolución de problemas, los cambios de roles son accesibles y fluidos, lo que los lleva a poder ser acordados, compartidos y conversados. Las reglas son respetadas, las cuales tienden a cambiar, se recibe una evaluación más positiva que negativa (Herrera, 1997)

Familia caótica: tienen un estilo pasivo y agresivo en cuanto a las afirmaciones, no existe el liderazgo dentro del grupo familiar y hay mucha indulgencia. Las negociaciones son interminables, lo que presenta poca capacidad para resolver problemas, existen cambios

dramáticos en los roles de cada uno, y en las reglas, lo que hace que haya muchas reglas impuestas arbitrariamente. Hay muy poca evaluación positiva (Osornio, García-Monroy, Méndez, y Garcés, 2009)

1.03.02.04 Composición familiar

La composición familiar hace referencia a los miembros de la familia que conforman y se reúnen en un espacio determinado. La composición familiar resulta de importancia debido a la influencia que los demás miembros de la familia imponen hacia los otros. Existe diversidad de composiciones familiares importantes, sin embargo, se definen solamente 3.

Nuclear: la familia nuclear está compuesta por padre y madre unidos en matrimonio o unión libre, en el cual los proyectos de vida se componen al unísono (Martínez, 2007). Se van desarrollando relaciones entre los miembros, que buscan un complemento a partir de la crianza de los hijos. Sin embargo, la familia nuclear también puede ser monoparental, la cual está presente solamente una de las dos figuras paternas mencionadas anteriormente, debido a muerte o separación por decisión bilateral, en el cual en ocasiones se comparten la crianza de los hijos (Sumaza y Rodríguez, 2003).

Extensa: se compone por más de una familia dentro de un espacio de interacción, suele estar compuesta por los padres y los hijos, sin embargo, se incluyen otros autores como los abuelos, tíos, primos, sobrinos o algún otro miembro cercano a la familia (Villamizar, 2004).

Extensa compuesta: relación familiar con singular parecido a la familia extensa normal, solamente que varía en la inclusión de otros miembros que carecen de lazos consanguíneos, en esta familia se incluyen a las esposas o esposos de los parientes cercanos, compadres, amigos, entre otros (Amorós, Fuentes y García, 2004).

La influencia de la composición de la familia a la que se pertenece define la forma en la que se percibe y ve el mundo, las formas de interacción con los demás. La tipología familiar es definida por todos los miembros que la deseen componer, en base a sus creencias, valores y sentidos de la convivencia.

1.03.02.05 Flexibilidad familiar

En relación con la influencia de la flexibilidad intrafamiliar en la generación del conflicto constatada en este estudio, Koerner y Fitzpatrick (1997) encontraron que las madres rígidas en el manejo de las reglas suelen ser hostiles y críticas con los chicos, de ahí la importancia de que los padres y sus hijos negocien constantemente. Hastings y Grusec (1998) hallaron que si los padres ofrecen apoyo y permiten que el adolescente explique sus motivos, y que además se muestren afectivos al negociar, habrá mayor cooperación y conformidad por parte de éstos.

En la medida que la organización interna de la estructura familiar sea más flexible, permitiendo adoptar nuevos roles y reglas, se facilitará la solución de los conflictos. Esta capacidad del sistema da lugar al recurso de adaptabilidad, que no es más que la capacidad de la familia para enfrentar los cambios y adaptarse al medio social; es decir, la habilidad para cambiar de la estructura de poder, las relaciones de rol y las reglas en dependencia de la nueva situación (González, 2000).

1.03.02.06 Estilos de crianza

El estilo de crianza es un modelo de acción que, como padres llevamos a cabo, y recoge un conjunto de emociones, pensamientos, conductas y actitudes que los padres y madres desarrollamos en torno a la crianza de los hijos dentro del espacio del hogar. El estilo

de crianza está inmerso en un proceso de interacción social y cómo tal va a obstruir directamente en la otra persona (Seitún y Di Bartolo, 2019).

Los estilos de crianza son muy importantes, porque la forma en que los padres interactúan con los hijos va a ser la base de su desarrollo de diferentes dimensiones, como son los aspectos social y emocional, y por lo tanto de su bienestar actual y futuro. Los estilos de crianza van a hacer que los niños se sientan de una manera determinada consigo mismo y con las personas que los rodean, lo cual es fundamental para su progreso, lo que también va a determinar las futuras interacciones sociales y relaciones afectivas (Seitún y Di Bartolo, 2019).

Los estilos de crianza son relevantes y existen cuatro estilos importantes a mencionar:

Padres Autoritarios: Los padres son inflexibles, exigentes y severos cuando se trata de controlar el comportamiento. Tienen muchas reglas. Exigen obediencia y autoridad. Están a favor del castigo como forma de controlar el comportamiento de sus hijos. Entonces los niños tienden a ser irritables, aprensivos, temerosos, temperamentales, infelices, irascibles, malhumorados, vulnerables al estrés y sin ganas de realizarse (Ramírez, 2005).

Padres con Autoridad: Los padres son cariñosos y ofrecen su apoyo al niño, pero al mismo tiempo establecen límites firmes para sus hijos. Intentan controlar el comportamiento de sus hijos a través de reglas, diálogo y razonamientos con ellos. Escuchan la opinión de sus hijos mismo sin estar de acuerdo. Entonces los niños tienden a ser amistosos, enérgicos, autónomos, curiosos, controlados, cooperativos y más aptos al éxito (García, Rivera, y Reyes, 2014).

Padres Permisivos: Los padres son cariñosos, pero relajados y no establecen límites firmes, no controlan de cerca las actividades de sus hijos ni les exigen un comportamiento

adecuado a las situaciones, entonces los niños tienden a ser impulsivos, rebeldes, sin rumbo, dominantes, agresivos, con baja autoestima, autocontrol y con pocas motivaciones para realizarse con éxito (García, Rivera, y Reyes, 2014).

Padres Pasivos: Los padres son indiferentes, poco accesibles y tienden al rechazo; y a veces pueden ser ausentes. Entonces los niños tienden a tener poca autoestima, poca confianza en sí mismos, poca ambición y buscan, a veces, modelos inapropiados a seguir para sustituir a los padres negligentes (Ramírez, 2005).

1.03.03 Apoyo docente

Klem y Connel (2004) describen el apoyo docente como la relación que establecen los maestros con los estudiantes haciéndolos sentir que se preocupan y se involucran con ellos. El apoyo que los docentes pueden presentar hacia sus alumnos es una pieza central del fundamento de las prácticas de autodeterminación (Oriol-Granado, Mendoza-Lira, Covarrubias-Apablaza y Molina-López, 2017). La autodeterminación es un acercamiento al área de la estimulación de las personas que destaca las insuficiencias psicológicas de las personas, como lo es la: autonomía, la competencia y la relación; que, cuando se ven compensadas, facilitan el funcionamiento óptimo y el bienestar subjetivo (Granero, Baena, Sánchez y Martínez, 2014).

Los estudiantes poseen recursos que pueden impulsar la motivación propia del individuo, o la motivación internos, y las condiciones del aula pueden apoyar o frustrar (Hernández, 2005). Desde la autodeterminación, el estilo facilitador de los profesores puede entenderse como el apoyo hacia factores como la autonomía frente al control: los docentes pueden actuar como facilitadores sociales y contextuales de la complacencia de las necesidades subjetivas básicas de los alumnos y su funcionamiento óptimo (Moreno, García-García, Urbina-Cedillo y García-de la Torre, 2013). El concepto de apoyo a la autonomía por

parte del profesorado gira en torno a la búsqueda de formas de mejorar la libertad de los estudiantes para coordinar sus recursos de motivación internos y cómo pasan su tiempo en el aula.

La contraparte de lo expuesto anteriormente es el control del comportamiento. Cuando los docentes aplican un estilo controlador, puede provocar un bloqueo para la satisfacción de las necesidades de los alumnos (Tenti, 2007). Sin embargo, cuando los profesores encuentran formas de fomentar las motivaciones internas de los estudiantes, adoptan un estilo motivador de apoyo a la autonomía, están más presentes y tienden a realizar una docencia de mayor calidad (Hernández, 2005).

Reeve y Jang (2006) mencionan que la educación positiva y motivadora de parte del docente crea en los espacios del aula el desarrollo de diferentes capacidades:

1. Escuchar con atención;
2. Crear oportunidades para que los estudiantes trabajen a su manera;
3. Proporcionar oportunidades para que los alumnos se expresen;
4. Desarrollar dinámicas para que los estudiantes manipulen objetos y conversen entre ellos en lugar de sólo mirar y escuchar pasivamente al docente;
5. Alentar el esfuerzo y la persistencia del alumno;
6. Alabar los signos de mejora y dominio;
7. Ofrecer ayudas y pistas cuando los estudiantes parecen estancados;
8. Ser receptivo a las preguntas y comentarios de los alumnos; y

9. Comunicar de forma clara el reconocimiento del punto de vista de los estudiantes.

Por otro lado, poner en práctica el conocimiento de las buenas prácticas específicas de los profesores que pueden mejorar el rendimiento de los estudiantes en el aula puede, a largo plazo, disminuir los comportamientos disruptivos de los niños y jóvenes. Estas prácticas incluyen la supervisión de toda la clase de forma continua, la realización de múltiples actividades sin romper el flujo de la clase, la realización de actividades a un buen ritmo y la realización de trabajos a un nivel de dificultad apropiado para el desarrollo. nivel de dificultad apropiado para el desarrollo (Guerra, Attar y Weissberg, 1997).

Los profesores que limitan las interacciones con los alumnos, elogiando poco las tareas y el buen rendimiento, no sólo pierden una excelente oportunidad de aumentar el cumplimiento y el rendimiento académico, sino que también envían a los alumnos el mensaje de que no se les valora (le Blanc, Vallières y McDuff, 1992).

1.03.03.01 Relaciones interpersonales

La escuela puede proporcionar la primera exposición a miembros significativos de compañeros de edad no relacionados y las condiciones para establecer la cultura de los compañeros. Los compañeros tienen una influencia significativa en el comportamiento del niño que comienza tan pronto como se establece el contacto (Reinke y Herman, 2002).

Dishion, Nelson, Winter y Bullock (2004) mencionan que los niños seleccionan de forma natural los entornos sociales que producen el máximo refuerzo social, los compañeros proporcionan esquemas muy ricos de refuerzo positivo para el comportamiento coercitivo, lo que produce resultados exitosos en las diferentes dimensiones del sistema escolar.

Se considera que las relaciones dentro de las escuelas tienen una poderosa influencia en la conectividad escolar. La conectividad escolar se refiere al sentido de pertenencia de un alumno dentro del entorno escolar. La teoría relacionada con la conectividad escolar se ha descrito, en la literatura reciente, como un concepto ecológico. Desde esta visión ecológica de la conectividad escolar Dessel (2010) considera la importancia de la calidad de las relaciones y el grado de grado de conexión y cohesión entre los diferentes y múltiples grupos de la comunidad escolar

Esta conexión con el espacio académico puede generar un sentimiento de compromiso con el centro educativo es un concepto relacionado con la implicación con los estudiantes para conseguir un rendimiento académico eficiente (Whitlock, 2006).

Fredricks et al. (2004) mencionan que el compromiso académico está formado por tres dimensiones:

- a. compromiso cognitivo, que hace referencia a las estrategias efectivas y personalizadas de los estudiantes en el aprendizaje y la autorregulación;
- b. compromiso emocional/afectivo, que se asocia con el grado de identificación de los alumnos con el contexto escolar, el aprendizaje, sus relaciones con profesores, compañeros y otros profesionales del centro educativo; y
- c. compromiso conductual/comportamental, referido a la participación de los estudiantes en las actividades escolares.

Las relaciones interpersonales con pares influyen en la construcción del rendimiento académico. El rendimiento académico de los adolescentes, un contexto de pares positivo está relacionado con resultados positivos, mientras que un contexto de pares negativo puede estar

relacionado con resultados negativos. Por ejemplo, las amistades cercanas predicen positivamente la motivación y el rendimiento académico (Altermatt y Pomerantz, 2003).

La percepción de tener relaciones de apoyo con amigos y compañeros de clase también está relacionada positivamente con los comportamientos prosociales. El trabajo temprano incluso señala específicamente la importancia de la aceptación de los compañeros para el interés en las clases, su búsqueda de objetivos académicos y otros indicadores de indicadores de compromiso conductual (Wentzel, Barry, y Caldwell, 2004).

1.03.03.02 Clima escolar

El término clima escolar es un concepto amplio que abarca factores como patrones de comunicación, normas sobre lo que es apropiado o cómo se deben hacer las cosas, relaciones de roles y percepciones de roles, patrones de influencia y acomodación, y recompensas y sanciones; Las escuelas tienen sus propias personalidades características, al igual que los individuos. La investigación ha demostrado que las escuelas eficaces ejercen una influencia positiva en los alumnos a pesar de las condiciones del hogar, el social, el género, la raza o la etnia. (McEvoy, y Welker, 2000).

En las escuelas con los peores problemas de disciplina, las normas suelen ser poco claras, injustas o se aplican de forma incoherente; las respuestas al comportamiento de los alumnos son ambiguas o indirectas (por ejemplo, bajar las notas como respuesta a la mala conducta); los profesores y los profesores y administradores no conocen las normas o no están de acuerdo con ellas; los profesores ignoran la mala conducta; y los alumnos no creen en la legitimidad de las normas (Welsh, Stokes, y Greene, 2000).

Los administradores, los profesores y el resto del personal de la escuela contribuyen a establecer el clima escolar. En particular, el tono establecido por los administradores

escolares puede tener un profundo impacto en el ambiente escolar (Rutter, Maughan, Meyer, Pickles, Silberg, Simonoff, y Taylor, 1997).

Kuperminc, Leadbeater, y Blatt (2001) indican que el papel del clima escolar general percibido por los alumnos de los estudiantes (compuesto por la motivación de logro, la equidad, el orden y la disciplina, la participación de los padres, el intercambio de recursos, las relaciones interpersonales de los estudiantes y las relaciones entre estudiantes y profesores) funciona como factor de protección en las relaciones longitudinales entre la autocrítica, la autoeficacia, las preocupaciones interpersonales y los problemas de adaptación de los adolescentes. Al promover un clima escolar satisfactorio en el cual los estudiantes se sientan confortables, se pueden identificar menos problemas de interiorización y exteriorización.

1.03.04 Consideraciones éticas

Para el proceso de investigación, se utilizó un formato de consentimiento informado, el cual tenía los siguientes apartados:

- Título de la investigación
- Datos generales del investigador
- Equipo de investigación
- Objetivo de estudio
- Diseño y procedimiento
- Voluntariedad de la participación
- Posibles beneficios del estudio
- Posibles riesgos de su participación
- Confidencialidad
- Publicación de resultados
- Personal de contacto
- Firma

Se cumplió con el principio de justicia, el cual, se describió como la obligación de considerar y respetar a todos los seres humanos, por otro lado, evitó cualquier tipo de discriminación.

En cuanto a la recolección de datos: se respetó la dignidad de las personas, respetando a la persona como un fin en sí misma y no como un medio u objeto para un fin. Siempre teniendo responsabilidad con los estudiantes que participaron, se respetó la confidencialidad, se protegió y promovió los derechos de privacidad, su autonomía, la autodeterminación, la libertad personal y la justicia. Los psicólogos responsables dirigieron el proceso coherente con los derechos antes mencionados.

Capítulo II

2. Técnicas e instrumentos

2.01 Enfoque y modelo de investigación

Esta investigación se realizó bajo el enfoque cuantitativo el cual buscó tener un conocimiento exacto a partir de una perspectiva estadística numérica, fue de tipo no experimental y de corte transversal con alcance descriptivo.

2.02 Técnicas

2.02.01 *Técnicas de muestreo*

Se utilizó un muestreo no probabilístico por voluntariado, en donde se solicitó a los maestros los correos electrónicos de los estudiantes y posteriormente fueron contactados e invitados a participar del estudio. El cuestionario se respondió por medio de escalas estandarizadas a través de la plataforma de kobotoolbox.com, obteniendo una muestra de 50 voluntarios.

Los criterios de inclusión fueron: estar inscritos en el Instituto de Educación Pública de la zona 1, estudiantes de diversificado con el rango de edad entre 15 a 18 años. Se incluyeron dos jornadas la matutina y la vespertina, su participación fue voluntaria sin ninguna remuneración monetaria o en especie. Aceptación del asentimiento o consentimiento informado de forma voluntaria. Contestación en su totalidad de los reactivos de cada instrumento que se utilizaron, también el completar la información sociodemográfica.

En cuanto a los criterios de exclusión estuvieron: no estar inscrito en el Instituto de Educación Pública de la zona 1, ser alumno de básicos o primaria, y todas las contradicciones que estén en los criterios de inclusión.

2.02.02 Técnicas de recolección de datos

Para la recolección de datos se realizó un cuestionario integrando las pruebas estandarizadas de escala de participación escolar, escala de cohesión familiar y el índice de apoyo docente, asimismo se agregó un cuestionario sociodemográfico.

El cuestionario fue alojado en un recolector de datos denominado kobotoolbox.com y se compartió con los voluntarios por medio de correo electrónico, el cual, estuvo habilitado durante 120 horas. Posteriormente se realizó la tabulación de los datos y se prosiguió al análisis de la información.

Para la realización de lo anterior escrito se respetó la dignidad de las personas, respetando a la persona como un fin en sí misma y no como un medio u objeto para un fin. Teniendo responsabilidad con los estudiantes que participaron se respeta la confidencialidad, se protege y promueve los derechos de privacidad, autonomía, la autodeterminación, la libertad personal y la justicia. Los psicólogos responsables dirigirán el proceso coherente con los derechos antes mencionados.

2.02.03 Técnicas de análisis de datos

Al concluir con la recolección de los datos a partir de los cuestionarios, se realizó una revisión exhaustiva de la base de datos obtenida, la cual se procedió a realizar una depuración de información teniendo en cuenta los criterios de inclusión y exclusión.

Al tener una base de datos con información significativa, se pudo exportar los datos hacia el software de análisis de datos estadísticos JAPS de distribución libre. Se realizaron pruebas de confiabilidad para cada una de las escalas utilizadas por medio de Alpha de Cronbach y análisis de idoneidad de las escalas por medio de KMO, se ejecutó el cálculo de las medidas de tendencia central, como la media, mediana y moda.

El análisis concluyo con la realización de tablas cruzadas, tabla de frecuencias y análisis porcentual. De esta manera se pudo determinar el coeficientes de confiabilidad de participación escolar, funcionamiento familiar y el apoyo docente percibido.

2.03 Instrumentos

Dentro de la investigación se utilizó escalas estandarizadas, cuyas propiedades psicométricas se basan en la confiabilidad y validez. Estas se describen a continuación.

2.03.01 Escala de participación escolar

La escala es propuesta por Fredricks y colaboradores (2005). Se compone de 19 ítems con un formato de respuesta tipo Likert de 5 puntos (donde 1 = nunca y 5 = todo el tiempo). El análisis factorial de los ítems de la versión original arrojó tres escalas, correspondientes a compromiso conductual (5 ítems), compromiso emocional (6 ítems) y compromiso cognitivo (8 ítems). Para esta investigación se utilizó la escala validada al español por Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández y Revuelta (2016).

2.03.02 Escala de Cohesión Familiar de FACES III

Esta es la tercera versión de lo que ha propuesto Olson, Portner y Lavee (2013). Se compone de 20 ítems, 10 de los cuales evalúan la cohesión y otros 10 la adaptabilidad mediante una escala tipo Likert de cinco puntuaciones. Las mismas veinte afirmaciones que sirven para evaluar como la familia es percibida en ese momento ("Familia Real"), sirven para evaluar cómo le gustaría que la misma fuese ("Familia Ideal") alterándose para ello la consigna inicial.

El modelo teórico en que se sustenta la escala -Modelo Circumplejo- discrimina la funcionalidad o disfuncionalidad de la familia según su puntuaciones sean "balanceadas" o "extremas" en cada una de las dos variables, si bien "bajo ciertas circunstancias puede

resultar adaptativo que una familia presente niveles extremos" siendo una Escala sensible a los cambios que se atraviesan a través de los ciclos vitales (Scmidt, 2002).

2.03.03 Índice de apoyo docente percibido

Se midió con una de las seis subescalas del instrumento ¿Qué está pasando en el establecimiento educativo? WHITS por sus siglas en inglés, la decisión de que ítems dejar se tomará en base en lo propuesto por Aldridge y Alaí (2013) en la validación de la escala. Particularmente se utilizó la adaptación hecha por González-Aguilar (2021) en población guatemalteca.

7.2.04 Cuestionario sociodemográfico

Este está integrado por preguntas como sexo, grado, religión, quienes integran el hogar, tipo de familia, problemáticas de salud y lugar de residencia.

Cabe mencionar que los instrumentos digitalizados serán guardados por el Centro de investigaciones en psicología "Mayra Gutiérrez" (CIEPs) y destruidos en su totalidad luego de dos años. Estarán resguardados en PDF en un disco compacto.

2.04 Operacionalización de objetivos, categorías/variables

Tabla 1

Objetivos	Definición conceptual	Definición operacional	Técnicas/ instrumentos
<p>Determinar los puntajes de Participación escolar de estudiantes de un Instituto de Educación Pública de la zona 1, en contexto de compromiso conductual, compromiso emocional y compromiso cognitivo.</p>	<p>La participación escolar puede entenderse como la participación regular de los estudiantes en las actividades académicas, dándoles sentido de pertenencia lo que les permite valorar los resultados u objetivos alcanzados para la escuela (Finn, 1993).</p>	<p>Puntajes de participación escolar</p>	<p>Técnica: Prueba estandarizada</p> <p>Instrumento: Escala de participación escolar.</p>
<p>Identificar el Funcionamiento familiar a través de los componentes</p>	<p>Olson (2000) refiere que las conexiones emocionales que desarrollan la persona con los miembros de su familia y la singularidad que experimenta dentro de ella se entiende como la cohesión familiar.</p>	<p>Puntajes de cohesión en el funcionamiento familiar.</p>	<p>Técnica: Prueba estandarizada</p> <p>Instrumento:</p>

Objetivos	Definición conceptual	Definición operacional	Técnicas/ instrumentos
<p>cohesión y adaptabilidad de los alumnos de un Instituto de Educación Pública de la zona 1,</p>			<p>Escala de Cohesión Familiar de FACES III.</p>
<p>Identificar los puntajes de Apoyo docente en estudiantes de un Instituto de Educación Pública de la zona 1.</p>	<p>El apoyo docente es la relación que forman los maestros con los alumnos (Quin, Heerde & Toumbourou, 2018), haciendo que los estudiantes perciben que se interesan y sienten preocupación por ellos (Klem & Connel, 2004).</p>	<p>Puntajes de apoyo docente.</p>	<p>Técnica: Prueba estandarizada</p> <p>Instrumento: Índice de apoyo docente percibido.</p>
<p>Determinar los coeficientes de confiabilidad de</p>		<p>Coeficientes</p>	<p>Técnica: Prueba estadística de alfa de crombach y Prueba de Kaiser-Mayer-Olkin (KMO).</p> <p>Instrumentos:</p>

Objetivos	Definición conceptual	Definición operacional	Técnicas/ instrumentos
participación escolar, funcionamiento familiar y el apoyo docente percibido.			Escala de participación escolar, Escala de Cohesión Familiar de FACES III, Índice de apoyo docente percibido.

Capítulo III

3. Presentación, interpretación y análisis de los resultados

3.01 Características del lugar y de la muestra

3.01.01 Características del lugar

Es un Instituto Nacional de Educación Básica ubicado en la zona 1 de la Ciudad de Guatemala. Surge durante el gobierno del Doctor Juan José Arévalo Bermejo, en 1949, año en el que la demanda de inscripción en los institutos nacionales creció de forma importante. Así se creó el Instituto Normal Central para Varones No. 3 el 25 de febrero de 1949. En este se impartió el bachillerado de 5 años de Ciencias y Letras. El 12 de diciembre de 1951 se le nombró al instituto como “Rafael Aqueche” honorando al reconocido maestro. Dicha institución tiene dos jornadas educativa, matutina y vespertina.

El centro educativo tiene alrededor de 360 alumnos de los niveles básico y diversificado. De estos más de 20 no se han comunidad con los docentes y personal administrativo para continuar con su educación a distancia. En palabras del director (Cuevas, 2020) los estudiantes “desaparecidos” son de primero básico, sospechando que su ausencia se debe a que se vieron obligados a regresar a sus comunidades de origen para ayudar en la economía familiar. *“Muchos niños en la mañana pertenecen a sectores de la economía informal y por la tarde van a estudiar, pero muchos de ellos vienen del interior del país, entonces muchos padres de familia, ante esta situación, optan por regresar a su pueblo porque es más barata la vida en una aldea rural que en la ciudad. Ellos acá pagan un cuarto y todos sus tiempos de comida”*, comentó el director del instituto.

En cuanto a las características físicas, cuenta con sanitarios para ambos sexos, ubicados en el primer y segundo nivel, sala de maestros para reuniones, salón de actos y la oficina de dirección donde se atiende a los padres de familia.

3.01.02 Características de la muestra

La muestra estuvo conformada con 50 alumnos, siendo 24 hombre y 26 mujeres, de la institución pública ubicada en la zona 1, de la ciudad de Guatemala durante el mes de agosto del 2021. La edad mínima fue de 15 y máxima de 18. La mayoría vive fuera de la Ciudad de Guatemala. El resto de los datos personales se pueden observar en la Tabla 2.

Tabla 2
Características personales

Variable	Frecuencia	Porcentaje
Sexo		
Hombre	24	48
Mujer	26	52
Religión		
Cristiana católica	17	34
Cristiano evangélica	19	38
Adventista	2	4
Ninguna	8	16
Edad		
15 a 16	17	34
17 a 18	16	32
Mas de 18	17	34
Lugar de residencia		
Zona 1	6	12
Zona 2	1	2
Zona 3	4	8
Zona 5	2	4
Zona 6	1	2
Zona 7	5	10
Zona 13	1	2
Zona 16	1	2
Zona 18	14	28
Fuera de la Ciudad de Guatemala	15	30

Nota: N = 50

La carrera que más aporta a la muestra es Bachillerato en ciencias y letras con orientación en computación (36 %) y el grado quinto (62 %). El resto de los datos académicos se pueden observar en la Tabla 3.

Tabla 3
Datos académicos

VARIABLES	Frecuencia	Porcentaje
Carrera		
Bachillerato en ciencias y letras con orientación en computación	23	46
No responde	27	54
Grado		
Cuarto	15	30
Quinto	31	62
Sexto	4	8

Nota: N = 50

También se incluyó una pregunta de opción múltiple, sobre quién vive en su familia. 45 (35.20 %) alumnos dijeron que viven con la madre. Quien vive con la pareja de su padre es el número más bajo con 1 (0.80 %).

Tabla 4
¿Quién vive en tú familia?

Personas	Respuestas		Porcentaje de casos
	N	Porcentaje	
Mi madre	45	35.20	90
Mi padre	36	28.10	72
Pareja de mi padre (conviviente, compañera estable)	1	0.80	2
Pareja de mi madre (conviviente, compañero estable)	4	3.10	8
Uno o más de mis abuelos	13	10.20	26
Uno o más de mis tíos	15	11.70	30
Otro(s) adulto(s)	14	10.90	28
Total	128	100	

a. Grupo de dicotomía tabulado en la respuesta sí.

Se agrega una tabla cruzada entre quién vive en tú familia y carrera. Los resultados se pueden observar en la Tabla 5.

Tabla 5*Tabla cruzada de Quién vive en casa con carrera*

Quién vive en tú casa ^a	Carrera					
	Bachillerato en Ciencias y Letras con Orientación en Computación		No responde		Total	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Mi madre	19	38	26	52	45	90
Mi padre	16	32	20	40	36	72
Pareja de mi padre (conviviente, compañera estable)	1	2	-	-	1	2
Pareja de mi madre (conviviente, compañero estable)	4	8	-	-	4	8
Uno o más de mis abuelos	6	12	7	14	13	26
Uno o más de mis tíos	5	10	10	20	15	30
Otro(s) adulto(s)	5	10	9	18	14	28
Lugar de residencia	5	10	1	2	6	12

Los porcentajes y los totales se basan en los encuestados.

a. Grupo de dicotomía tabulado en el valor 1.

3.02 Presentación e interpretación de resultados

Para resolver los objetivos de investigación se plantean los siguientes procedimientos para los instrumentos de participación escolar, funcionamiento familiar y apoyo docente.

3.02.01 Puntajes de participación escolar

Los estadísticos de las puntuaciones obtenidas por los evaluados muestran que van de 25 a 64. El valor de la media es de 46.48 ($DS = 8.862$). La moda es de 54 y la mediana de 47.50. El resto de los resultados se puede observar en la Tabla 6.

Tabla 6*Estadísticos Puntaje de participación escolar*

Estadístico	Resultado
Media	46.48
Error estándar de la media	1.253
Mediana	47.50
Moda	54
Desviación estándar	8.862
Varianza	78.540

Tabla 6
Estadísticos Puntaje de participación escolar

Estadístico	Resultado
Asimetría	-0.381
Error estándar de asimetría	0.337
Curtosis	-0.335
Error estándar de curtosis	0.662
Mínimo	25
Máximo	64

Nota: N =50

Posteriormente se hizo una dicotomización para poder realizar comparaciones con datos sociodemográficos y la participación escolar en los evaluados. El punto de corte fue la media de los puntajes (46.80). Quienes estén arriba de la media tienen indicadores altos (56 %) y por debajo, indicadores bajos (44 %). Estos se pueden visualizar en la Tabla 7.

Tabla 7
Indicadores de participación escolar

	Frecuencia	Porcentaje
Indicador bajo	22	44
Indicador alto	28	56

Nota: N =50

Se realizó una tabla cruzada con características personales e indicadores de participación escolar. Resaltando que ser mujer tiene 34 % de indicadores altos y quienes tienen entre 15 a 16 años 20 %. Se presentan los resultados en la Tabla 8.

Tabla 8
Características personales con indicadores de participación escolar

Característica	Participación escolar			
	Indicador bajo		Indicador alto	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Sexo				
Hombre	13	26	11	22
Mujer	9	18	17	34
Religión				
Cristiana católica	9	18	8	16
Cristiano evangélico	6	12	13	26

Tabla 8
Características personales con indicadores de participación escolar

Característica	Participación escolar			
	Indicador bajo		Indicador alto	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Adventista	2	4	-	-
Ninguna	3	6	5	10
Otra	2	4	2	4
Edad				
15 a 16	7	14	10	20
17 a 18	7	14	9	18
Mas de 18	8	16	9	18

También se hizo una tabla cruzada con características académicas e indicadores de participación escolar. Resaltando que quienes estudian Bachillerato en ciencias y letras con orientación en computación 22 % en indicadores altos y 34 % los que cursan quinto año. El resto de los resultados se observan en la Tabla 9.

Tabla 9
Características académicas con indicadores de participación escolar

Características académicas	Participación escolar			
	Indicador bajo		Indicador alto	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Carrera				
Bachillerato en ciencias y letras con orientación en computación	11	22	12	24
No responde	11	22	16	32
Grado				
Cuarto	5	10	10	20
Quinto	14	28	17	34
Sexto	3	6	1	2

3.02.01.01 Compromiso conductual

Los estadísticos de las puntuaciones obtenidas por los evaluados muestran que van de 6 a 14. El valor de la media es de 10.22 ($DS = 1.569$). La moda es de 10 y la mediana de 10. El resto de los resultados se puede observar en la Tabla 10.

Tabla 10*Estadísticos puntajes de compromiso conductual*

Estadístico	Resultado
Media	10.22
Error estándar de la media	0.222
Mediana	10
Moda	10
Desviación estándar	1.569
Varianza	2.461
Asimetría	-0.315
Error estándar de asimetría	0.337
Curtosis	0.533
Error estándar de curtosis	0.662
Rango	8
Mínimo	6
Máximo	14

Nota: N =50

Posteriormente se hizo una dicotomización para poder realizar comparaciones con datos sociodemográficos del compromiso conductual en los evaluados. El punto de corte fue la media de los puntajes (10.22). Quienes estén arriba de la media tienen indicadores altos (40 %) y por debajo, indicadores bajos (60 %). Estos se pueden visualizar en la Tabla 11.

Tabla 11*Indicadores de compromiso conductual*

	Frecuencia	Porcentaje
Indicador bajo	30	60
Indicador alto	20	40

Nota: N =50

Con los datos anteriores se realizó una tabla cruzada con características personales e indicadores de compromiso conductual. Resaltando que ser mujer tiene 26 % de indicadores altos y quienes tienen entre 15 a 16 años 16 %. Se presentan los resultados en la Tabla 12.

Tabla 12
Características personales con indicadores de compromiso conductual

Características personales	Compromiso conductual			
	Indicador bajo		Indicador alto	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Sexo				
Hombre	17	34	7	14
Mujer	13	26	13	26
Religión				
Cristiana católica	10	20	7	14
Cristiano evangélico	10	20	9	18
Adventista	2	4	-	-
Ninguna	6	12	2	4
Otra	2	4	2	4
Edad				
15 a 16	9	18	8	16
17 a 18	9	18	7	14
Mas de 18	12	24	5	10

También se hizo una tabla cruzada con características académicas e indicadores de compromiso conductual. Resaltando que quienes estudian Bachillerato en ciencias y letras con orientación en computación 22 % en indicadores altos y 36 % los que cursan quinto año en indicadores bajos. El resto de los resultados se observan en la Tabla 13.

Tabla 13
Características académicas con indicadores de compromiso conductual

Características académicas	Compromiso conductual			
	Indicador bajo		Indicador alto	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Carrera				
Bachillerato en ciencias y letras con orientación en computación	12	24	11	22
No responde	18	36	9	18
Grado				
Cuarto	8	16	7	14
Quinto	18	36	13	26
Sexto	4	8	-	-

3.02.01.02 Compromiso emocional

Los estadísticos de las puntuaciones obtenidas por los evaluados muestran que van de 17 a 7. El valor de la media es de 17.80 ($DS = 8.862$). La moda es de 22 y la mediana de 18.

El resto de los resultados se puede observar en la Tabla 14.

Tabla 14

Estadísticos puntajes de compromiso emocional

Estadísticos	Resultados
Media	17.80
Error estándar de la media	0.611
Mediana	18
Moda	22
Desviación estándar	4.319
Varianza	18.653
Asimetría	-0.607
Error estándar de asimetría	0.337
Curtosis	-0.510
Error estándar de curtosis	0.662
Rango	17
Mínimo	7
Máximo	24

Nota: N =50

Posteriormente se hizo una dicotomización para poder realizar comparaciones con datos sociodemográficos de la participación escolar en los evaluados. El punto de corte fue la media de los puntajes (17.80). Quienes estén arriba de la media tienen indicadores altos (56 %) y por debajo, indicadores bajos (44 %). Estos se pueden visualizar en la Tabla 15.

Tabla 15

Compromiso emocional

	Frecuencia	Porcentaje
Indicadores bajos	22	44
Indicadores altos	28	56

Nota: N =50

Se realizó una tabla cruzada con características personales e indicadores de compromiso emocional. Resaltando que ser hombre y mujer tiene 28 % de indicadores altos y quienes tienen entre 15 a 18 años 20 %. Se presentan los resultados en la Tabla 16.

Tabla 16

Características personales con indicadores de compromiso emocional

Características personales	Compromiso emocional			
	Indicadores bajos		Indicadores altos	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Sexo				
Hombre	10	20	14	28
Mujer	12	24	14	28
Religión				
Cristiana católica	6	12	11	22
Cristiano evangélica	8	16	11	22
Adventista	2	4	-	-
Ninguna	3	6	5	10
Otra	3	6	1	2
Edad				
15 a 16	6	12	11	22
17 a 18	6	12	10	20
Mas de 18	10	20	7	14

También se hizo una tabla cruzada con características académicas e indicadores de compromiso emocional. Resaltando que quienes estudian Bachillerato en ciencias y letras con orientación en computación 22 % en indicadores bajos y 32 % los que cursan quinto año. El resto de los resultados se observan en la Tabla 17.

Tabla 17

Características académicas con indicadores de compromiso emocional

Características académicas	Compromiso emocional			
	Indicadores bajos		Indicadores altos	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Carrera				
Bachillerato en ciencias y letras con orientación en computación	11	22	12	24
No responde	11	22	16	32

Tabla 17*Características académicas con indicadores de compromiso emocional*

Características académicas	Compromiso emocional			
	Indicadores bajos		Indicadores altos	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Grado				
Cuarto	4	8	11	22
Quinto	16	32	15	30
Sexto	2	4	2	4

3.02.01.03 Compromiso cognitivo

Los estadísticos de las puntuaciones obtenidas por los evaluados muestran que van de 25 a 64. El valor de la media es de 18.46 ($DS = 4.941$). La moda es de 19 y la mediana de 19. El resto de los resultados se puede observar en la Tabla 18.

Tabla 18*Estadísticos Puntaje de compromiso cognitivo*

Estadísticos	Resultados
Media	18.46
Error estándar de la media	0.699
Mediana	19
Moda	19
Desviación estándar	4.941
Varianza	24.417
Asimetría	-0.255
Error estándar de asimetría	0.337
Curtosis	-0.632
Error estándar de curtosis	0.662
Rango	21
Mínimo	8
Máximo	29

Nota: N =50

Posteriormente se hizo una dicotomización para poder realizar comparaciones con datos sociodemográficos y compromiso cognitivo en los evaluados. El punto de corte fue la media de los puntajes (18.46). Quienes estén arriba de la media tienen indicadores altos (56 %) y por debajo, indicadores bajos (44 %). Estos se pueden visualizar en la Tabla 19.

Tabla 19
Indicadores de compromiso cognitivo

	Frecuencia	Porcentaje
Indicadores bajos	22	44
Indicadores altos	28	56

Nota: N =50

Se realizó una tabla cruzada con características personales e indicadores de compromiso cognitivo. Resaltando que ser mujer tiene 36 % de indicadores altos y quienes tienen más de 18 años 22 %. Se presentan los resultados en la Tabla 20.

Tabla 20
Características personales con indicadores de compromiso cognitivo

Características personales	Compromiso cognitivo			
	Indicadores bajos		Indicadores altos	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Sexo				
Hombre	14	28	10	20
Mujer	8	16	18	36
Religión				
Cristiana católica	8	16	9	18
Cristiano evangélica	7	14	12	24
Adventista	2	4	-	-
Ninguna	2	4	6	12
Otra	3	6	1	2
Edad				
15 a 16	7	14	10	20
17 a 18	9	18	7	14
Mas de 18	6	12	11	22

También se hizo una tabla cruzada con características académicas e indicadores de compromiso cognitivo. Resaltando que quienes estudian Bachillerato en ciencias y letras con orientación en computación 22 % en indicadores altos y 38 % los que cursan quinto año. El resto de los resultados se observan en la Tabla 21.

Tabla 21*Características académicas con indicadores de compromiso cognitivo*

Características académicas	Compromiso cognitivo			
	Indicadores bajos		Indicadores altos	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Carrera				
Bachillerato en ciencias y letras con orientación en computación	11	22	12	24
No responde	11	22	16	32
Grado				
Cuarto	6	12	9	18
Quinto	12	24	19	38
Sexto	4	8	-	-

3.02.02 Funcionamiento familiar

Los estadísticos de las puntuaciones obtenidas por los evaluados muestran que van de 13 a 69. El valor de la media es de 45.78 ($DS = 13.688$). La moda es de 47 y la mediana de 48. El resto de los resultados se puede observar en la Tabla 22.

Tabla 22*Estadísticos Puntaje de funcionamiento familiar*

Estadísticos	Resultados
Media	45.78
Error estándar de la media	1.936
Mediana	48
Moda	47 ^a
Desviación estándar	13.688
Varianza	187.359
Asimetría	-0.600
Error estándar de asimetría	0.337
Curtosis	-0.388
Error estándar de curtosis	0.662
Rango	56
Mínimo	13
Máximo	69

a. Existen múltiples modos. Se muestra el valor más pequeño.

Nota: N =50

FACES III fue desarrollado para evaluar dos dimensiones principales en el modelo circumplex: adaptabilidad y cohesión de la familia. Esta medida evalúa el grado en que los

miembros de la familia se adaptan y se apegan a su familia. El modelo circumplex es un sistema de clasificación de 16 tipos de familias y tres o más tipos generales: equilibrado, de rango medio y extremo (Figura 1). Hay cuatro niveles de adaptabilidad familiar: rígido, estructurado, flexible y caótico (muy alto).

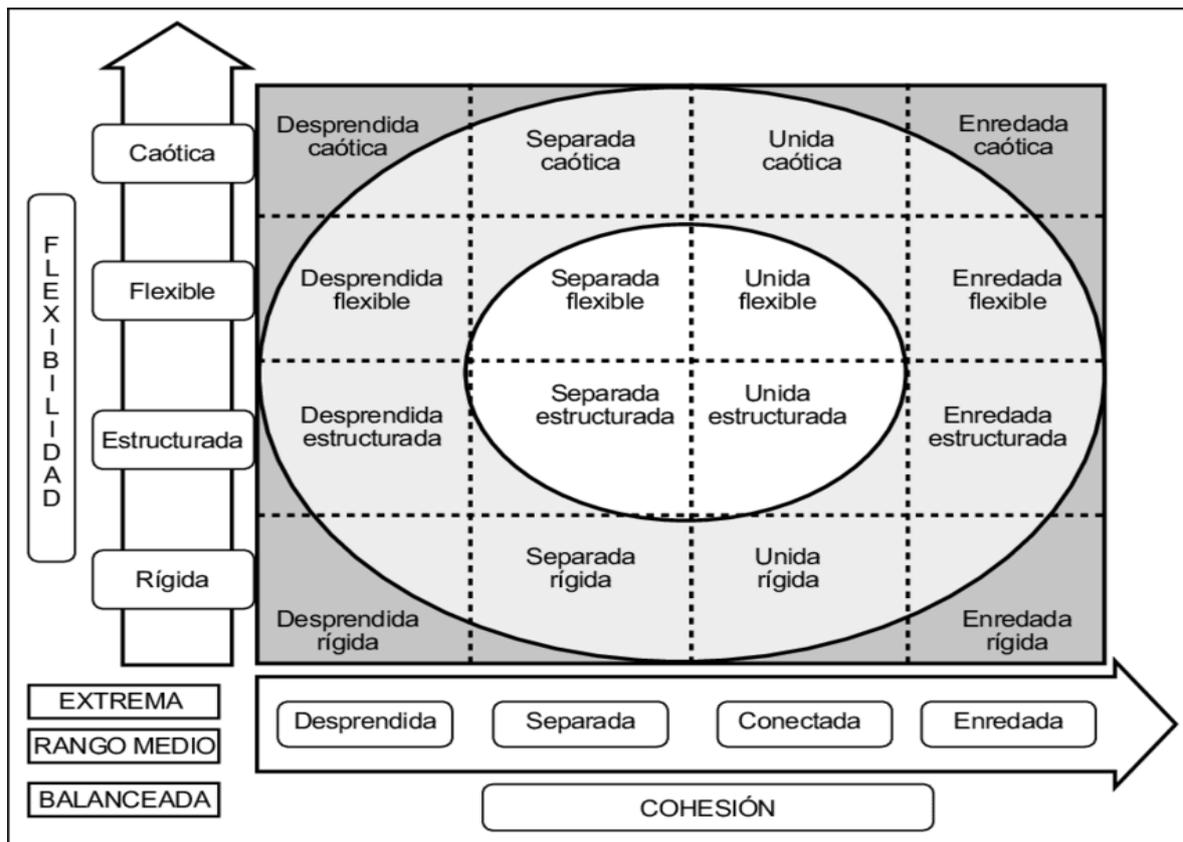


Figura 1. Hipótesis curvilínea de la escala de evaluación de cohesión y adaptabilidad familiar III de Olson et al. (1983)

Los dos niveles centrales (estructurado y flexible) se consideran los niveles equilibrados de adaptabilidad familiar y los dos niveles extremos (rígido y caótico) se consideran los niveles desequilibrados de adaptabilidad familiar. Además, hay cuatro niveles de cohesión familiar: desconectado, separado, conectado y enredado. Al igual que para la adaptabilidad familiar, los dos niveles centrales (separados y conectados) se consideran los niveles equilibrados de cohesión familiar y los dos niveles extremos (desconectado y enredado) se consideran los niveles desequilibrados de cohesión familiar (Olson et al, 1983). Estas medidas indican la interpretación curvilínea. En otras palabras, según la hipótesis

curvilínea, los niveles equilibrados de cohesión y adaptabilidad (niveles bajos a altos) tienden a reflejar un funcionamiento familiar más saludable, mientras que los niveles desequilibrados de cohesión y adaptabilidad (niveles muy bajos o altos) tienden a reflejar más problemas en funcionamiento familiar.

De acuerdo con el método de clasificación anterior se categorizó la adaptabilidad y cohesión familiar respectivamente en cuatro niveles basados en sus puntajes. Los resultados se pueden observar en la Tabla 23.

Tabla 23

Tipo de familia

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Extrema	21	42
Rango Medio	12	24
Rango Medio	9	18
Moderadamente Balanceada	8	16

N = 50

Se realizó una tabla cruzada con características personales y tipos de familia. Resaltando que ser hombre tiene 22 % en tipo de familia extrema y rango medio. Quienes tienen más de 18 el 18 %. Se presentan los resultados en la Tabla 24.

Tabla 24

Características personales con tipo de familia

Características personales	Tipo de familia					
	Extrema		Rango Medio		Moderadamente Balanceada	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Sexo						
Hombre	11	22	11	22	2	4
Mujer	10	20	10	20	6	12
Religión						
Cristiana católica	5	10	8	16	4	
Cristiano evangélica	9	18	6	12	4	
Adventista	2	4	-	-	-	-
Ninguna	2	4	6	12	-	-
Otra	3	6	1	2	-	-

Tabla 24
Características personales con tipo de familia

Características personales	Tipo de familia					
	Extrema		Rango Medio		Moderadamente Balanceada	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Edad						
15 a 16	4	8	10	20	3	6
17 a 18	8	16	5	10	3	6
Mas de 18	9	18	6	12	2	4

También se hizo una tabla cruzada con características académicas y tipos de familia. Resaltando que quienes estudian Bachillerato en ciencias y letras con orientación en computación 20 % en tipo de familia extrema y 30 % en tipo de familia rango medio los que cursan quinto año. El resto de los resultados se observan en la Tabla 24.

Tabla 25
Características académicas con tipo de familia

Características académicas	Tipo de familia					
	Extrema		Rango Medio		Moderadamente Balanceada	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Carrera						
Bachillerato en ciencias y letras con orientación en computación	10	20	10	20	3	6
No responde	11	22	11	22	5	10
Grado						
Cuarto	8	16	6	12	1	2
Quinto	10	20	15	30	6	12
Sexto	3	6	-	-	1	2

3.02.02.01 Cohesión

Los estadísticos de las puntuaciones obtenidas por los evaluados muestran que van de 11 a 40. El valor de la media es de 27.22 (DS = 7.957). La moda es de 32 y la mediana de 30. El resto de los resultados se puede observar en la Tabla 26.

Tabla 26
Estadísticos Puntaje de cohesión

Estadísticos	Puntaje
Media	27.22
Error estándar de la media	1.125
Mediana	30
Moda	32
Desviación estándar	7.957
Varianza	63.318
Asimetría	-0.616
Error estándar de asimetría	0.337
Curtosis	-0.735
Error estándar de curtosis	0.662
Rango	29
Mínimo	11
Máximo	40

Nota: N =50

Se utiliza el baremo planteado por Olson, Portner & Lavee (2007) particularmente para adolescentes, donde los puntajes entre 10-31 es desligada, 32-37 separada, 38-43 conectada, 44-50 amalgamada. Dichos resultados se encuentran en la Tabla 27, donde destaca que la mayoría de evaluados se encuentran en el rango de desligada.

Tabla 27
Cohesión

Rangos	Frecuencia	Porcentaje
Desligada	31	62
Separada	18	36
Conectada	1	2

Nota: N =50

Se realizó una tabla cruzada con características personales y rangos de cohesión. Resaltando que ser hombre tiene 38 % de indicadores altos y quienes tienen más de 18 el 22 %. Se presentan los resultados en la Tabla 28.

Tabla 28
Características personales con cohesión

Características personales	Cohesión					
	Desligada		Separada		Conectada	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Sexo						
Hombre	19	38	5	10	-	-
Mujer	12	24	13	26	1	2
Religión						
Cristiana católica	10	20	6	12	1	2
Cristiano evangélica	11	22	8	16	-	-
Adventista	2	4	-	-	-	-
Ninguna	4	8	4	8	-	-
Otra	4	8	-	-	-	-
Edad						
15 a 16	10	20	7	14	-	-
17 a 18	10	20	5	10	1	2
Mas de 18	11	22	6	12	-	-

También se hizo una tabla cruzada con características académicas y rangos de cohesión. Resaltando que quienes estudian Bachillerato en ciencias y letras con orientación en computación 36 % en desligada y 36 % los que cursan quinto año. El resto de los resultados se observan en la Tabla 29.

Tabla 29
Características académicas con cohesión

Características académicas	Cohesión					
	Desligada		Separada		Conectada	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Carrera						
Bachillerato en ciencias y letras con orientación en computación	28	36	5	10	-	-
No responde	13	26	13	26	1	2
Grado						
Cuarto	10	20	5	10	-	-
Quinto	18	36	12	24	1	2
Sexto	3	6	1	2	-	-

3.02.02.02 Adaptabilidad

Los estadísticos de las puntuaciones obtenidas por los evaluados muestran que van de 0 a 30. El valor de la media es de 46.48 ($DS = 8.862$). La moda es de 54 y la mediana de 47.50. El resto de los resultados se puede observar en la Tabla 30.

Tabla 30
Estadísticos Puntaje de adaptación

Estadísticos	Resultado
Media	18.56
Error estándar de la media	0.967
Mediana	19.50
Moda	19 ^a
Desviación estándar	6.837
Varianza	46.741
Asimetría	-0.488
Error estándar de asimetría	0.337
Curtosis	0.023
Error estándar de curtosis	0.662
Rango	30
Mínimo	0
Máximo	30

a. Existen múltiples modos. Se muestra el valor más pequeño.
Nota: N =50

Se utiliza el baremo planteado por Olson y colaboradores (2007) particularmente para adolescentes, donde los puntajes entre 10-19 es rígida, 20-24 estructurada, 25-29 flexible, 30-50 Caótica. Dichos resultados se encuentran en la Tabla 31, donde destaca que la mayoría de evaluados se encuentran en el rango de desligada.

Tabla 31
Adaptabilidad

Rango	Frecuencia	Porcentaje
Rígida	25	50
Estructurada	16	32
Flexible	8	16
Caótica	1	2

Nota: N =50

Se realizó una tabla cruzada con características personales y rangos de adaptabilidad. Resaltando que ser hombre tiene 26 % en adaptabilidad rígida y quienes tienen entre 15 a 16 años 20 %. Se presentan los resultados en la Tabla 32.

Tabla 32

Características personales con adaptabilidad

Características personales	Adaptabilidad							
	Rígida		Estructurada		Flexible		Caótica	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Sexo								
Hombre	13	26	8	16	2	4	1	2
Mujer	12	24	8	16	6	12	-	-
Religión								
Cristiana católica	5	10	7	14	5	10	-	-
Cristiano evangélica	11	22	4	8	3	6	1	2
Adventista	2	4	-	-	-	-	-	-
Ninguna	4	8	4	8	-	-	-	-
Otra	3	6	1	2	-	-	-	-
Edad								
15 a 16	4	8	9	18	3	6	1	2
17 a 18	10	20	3	6	3	6	-	-
Mas de 18	11	22	4	8	2	4	-	-

También se hizo una tabla cruzada con características académicas y rangos de adaptación. Resaltando que quienes estudian Bachillerato en ciencias y letras con orientación en computación 22 % en adaptación rígida y 24 % los que cursan quinto año. El resto de los resultados se observan en la Tabla 33.

Tabla 33

Características académicas con adaptabilidad

Características académicas	Adaptabilidad							
	Rígida		Estructurada		Flexible		Caótica	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Carrera								
Bachillerato en ciencias y letras con orientación en computación	11	22	8	16	3	6	1	2
Sin responder	14	28	8	16	5	10	-	-
Grado								
Cuarto	10	20	4	8	1	2	-	-

Tabla 33
Características académicas con adaptabilidad

Características académicas	Adaptabilidad							
	Rígida		Estructurada		Flexible		Caótica	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Quinto	12	24	12	24	6	12	1	2
Sexto	3	6	-	-	1	2	-	-

3.02.03 Apoyo docente

Los estadísticos de las puntuaciones obtenidas por los evaluados muestran que van de 4 a 32. El valor de la media es de 20.72 ($DS = 6.443$). La moda es de 20 y la mediana de 22. El resto de los resultados se puede observar en la Tabla 34.

Tabla 34
Estadísticos puntaje de apoyo docente

Estadístico	Resultado
Media	20.72
Error estándar de la media	0.911
Mediana	22
Moda	20 ^a
Desviación estándar	6.443
Varianza	41.512
Asimetría	-0.664
Error estándar de asimetría	0.337
Curtosis	-0.078
Error estándar de curtosis	0.662
Rango	28
Mínimo	4
Máximo	32

a. Existen múltiples modos. Se muestra el valor más pequeño.
Nota: N = 50

Posteriormente se hizo una dicotomización para poder realizar comparaciones con datos sociodemográficos y la apoyo docente en los evaluados. El punto de corte fue la media de los puntajes (20.72). Quienes estén arriba de la media tienen indicadores altos (60 %) y por debajo, indicadores bajos (40 %). Estos se pueden visualizar en la Tabla 35.

Tabla 35
Apoyo docente

	Frecuencia	Porcentaje
Indicadores bajos	20	40
Indicadores altos	30	60

Nota: N =50

Se realizó una tabla cruzada con características personales e indicadores de participación escolar. Resaltando que ser hombre tiene 34 % de indicadores altos y quienes tienen entre 15 a 16 años 26 %. Se presentan los resultados en la Tabla 36.

Tabla 36
Características personales con indicadores de apoyo docente

Características personales	Apoyo docente			
	Indicadores bajos		Indicadores altos	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Sexo				
Hombre	7	14	17	34
Mujer	13	26	13	26
Religión				
Cristiana católica	7	14	10	20
Cristiano evangélica	7	14	12	24
Adventista	1	2	1	2
Ninguna	3	6	5	10
Otra	2	4	2	4
Edad				
15 a 16	6	12	11	22
17 a 18	3	6	13	26
Mas de 18	11	22	6	12

También se hizo una tabla cruzada con características académicas e indicadores de apoyo docente. Resaltando que quienes estudian Bachillerato en ciencias y letras con orientación en computación 20 % en indicadores altos y 34 % los que cursan quinto año. El resto de los resultados se observan en la Tabla 37.

Tabla 37*Características académicas con indicadores de apoyo docente*

Características académicas	Apoyo docente			
	Indicadores bajos		Indicadores altos	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Carrera				
Bachillerato en ciencias y letras con orientación en computación	11	22	12	24
Secretariado oficinista	9	18	18	36
Grado				
Cuarto	2	4	13	26
Quinto	15	30	16	32
Sexto	3	6	1	2

3.02.04 Confiabilidad de participación escolar, funcionamiento familiar y el apoyo docente percibido.

Se utilizó un cuestionario integrado por tres pruebas estandarizadas a alumnos de un instituto público de la ciudad de Guatemala. La escala de participación escolar es propuesta por Fredricks y colaboradores (2005). Se compone de 19 ítems, el alfa de Cronbach's fue de .816, el cual se puede interpretar como bueno (George & Mallery, 2003).

La escala de Cohesión Familiar de FACES III que ha propuesto Olson, Portner y Lavee (2013). Se compone de 20 ítems, 10 de los cuales evalúan la cohesión y otros 10 la adaptabilidad mediante una escala tipo Likert de cinco puntuaciones. El alfa de Cronbach's de la escala total es de .887. Para cohesión .835 lo cual indica que el coeficiente es bueno y para adaptación .757 siendo aceptable.

En cuanto índice de apoyo docente percibido (González-Aguilar, 2021), que consta de 8 ítems. El coeficiente alfa de Cronbach's es de .846, siendo bueno según lo planteado por George y Mallery (2003).

3.03. Análisis general

Este estudio busca presentar los constructos de participación escolar, funcionamiento familiar y el apoyo docente percibido en alumnos en alumnos de una institución pública de educación básica dentro del contexto de la zona 1 de la Ciudad de Guatemala.

Basándonos en nuestros resultados, la participación escolar surge como un resultado importante por derecho propio, que puede ser a través de tener una exposición a la violencia comunitaria y el rendimiento académico de los evaluados. Aunque no existe una definición única, el compromiso escolar suele incluir la participación en las actividades escolares cotidianas, el sentimiento de pertenencia al centro educativo y el compromiso con el aprendizaje (Appleton, Christenson & Furlong, 2008). La falta de participación escolar, se dice que evoluciona con el tiempo y se asocia con el abandono escolar (Finn, 1989). Esto resultados pueden dar información indirecta sobre las alteraciones de la conexión escolar asociadas a la exposición a la violencia comunitaria dentro de la comunidad educativa.

La razón por la que la exposición a la violencia comunitaria puede reducir la participación escolar se entiende mejor dentro del contexto más general de cómo la violencia comunitaria puede ser perturbadora para los adolescentes, lo que incluye alteraciones del sueño, consumo de alcohol y drogas, respuestas de comportamiento evasivo, miedo, autculpabilidad y disminución de la autoeficacia (Cooley-Quille & Lorion, 1999; Kliewer & Sullivan, 2008; Margolin & Gordis, 2000). Cada una de estas reacciones, a su vez, podría influir en la capacidad o el deseo de los adolescentes de concluir los estudios.

Los bajos indicadores de participación escolar pueden ser parte de la exposición, de forma directa o indirecta a la violencia, además de los vínculos entre los problemas académicos y el comportamiento delictivo (Henrich et al., 2005; Loeber, 1990). Los estudiantes que experimentan el centro educativo como un entorno negativo y que buscan un

sentido de pertenencia en los compañeros dentro de pandillas o en las afiliaciones de estas podrían estar en el camino de la participación en la violencia. Hay que tener en cuenta que, es posible que, la exposición a la violencia comunitaria o la mala participación en la escuela hayan comenzado a una edad temprana de desarrollo. También que un entorno familiar caótico, precipite tanto la exposición a la violencia comunitaria y el bajo compromiso escolar.

Basándonos en nuestros resultados, la participación escolar emerge como un resultado importante por sí mismo, así como un mecanismo que puede explicar la exposición a la violencia comunitaria y el rendimiento académico. La búsqueda de la competencia y el mantenimiento del comportamiento autorregulado se consideran componentes cognitivos de la participación escolar (Appleton et al., 2008). Sin embargo, el autocontrol puede verse afectado por acontecimientos vitales negativos como la exposición a la violencia (Duckworth, Kim & Tsukayama, 2013). Aquellos adolescentes que tienen motivación interna (persistencia y autodeterminación) o motivación externa (apoyo y estímulo a través de la escuela o la familia) para mantener una participación autorregulada pueden tener más probabilidades de alcanzar sus objetivos académicos a largo plazo (Appleton et al., 2008), incluso si se enfrentan a un entorno violento.

Las investigaciones anteriores (Delaney-Black et al., 2002; Schwartz & Gorman, 2003; Voisin et al., 2011), indican que los síntomas internalizantes y externalizantes explican parcialmente la participación escolar. Teniendo en cuenta que la adolescencia es un período de desarrollo marcado por una mayor vulnerabilidad a los problemas emocionales. Aunque las tensiones externas, como la exposición a la violencia, pueden desencadenar problemas emocionales, los problemas emocionales también pueden exacerbar los problemas escolares y la exposición a la violencia; teniendo como consecuencia poca participación escolar del alumno.

Los alto indicadores de participación escolar sugieren que los estudiantes que están mejor ajustados a la escuela pueden estar más inclinados a realizar un mayor esfuerzo (Glasgow et al., 1997; Wentzel et al., 2004). En cuanto a los indicadores negativos, puede llevar a un comportamiento antisocial, tener amigos problemáticos, ya que se sabe desde hace tiempo que el comportamiento de los compañeros cercanos está asociado con el comportamiento de los adolescentes, éstos son moldeados tanto por el comportamiento como por las actitudes de sus amigos y desarrollan amistades con adolescentes que comparten sus intereses y valores (Wentzel et al., 2004). Tiene sentido que tener amigos que tengan un comportamiento problemático desaliente la participación escolar, aunque esto no se ha demostrado con frecuencia.

La participación escolar puede llegar a tener relaciones positivas a lo largo del tiempo entre las prácticas parentales autoritarias y el apoyo docente. Otros estudios han identificado relaciones significativas entre diversas prácticas de crianza y la participación escolar, la adaptación y el rendimiento (Baumrind, 1991; Glasgow et al., 1997; Spera, 2005; Wentzel, 1998). Chen (2005) descubrió que la relación entre el apoyo de los profesores, los padres, los compañeros y el rendimiento académico entre los adolescentes estaba moderada por la participación escolar. En los hallazgos del presente estudio se encontraron patrones similares de indicadores altos con la participación escolar en comparación al tipo de familia.

Los datos pueden llegar a sugerir que las prácticas parentales autoritarias proporcionan efectos tanto directos como indirectos sobre la participación escolar, con importantes efectos indirectos que provienen de los efectos positivos de las expectativas de los padres sobre el ajuste escolar y los efectos negativos de las prácticas parentales autoritarias sobre el crecimiento en el tiempo de los amigos problemáticos.

Se han identificado muchos beneficios de las prácticas familiares de cohesión y adaptabilidad en el desarrollo de los adolescentes (Steinberg, 2001). Demostrando que diversas prácticas de crianza protegen contra el consumo de sustancias (Steinberg et al., 1994). Este tipo de prácticas proporcionan una serie de efectos positivos en el desarrollo y el comportamiento de los adolescentes.

A pesar del aumento de la influencia de los compañeros y de la independencia de la familia, la influencia positiva de las prácticas parentales sigue siendo sustancial durante la adolescencia (Baumrind, 1991; Darling y Steinberg, 1993; Steinberg, 2001).

Se debe mencionar que el presente estudio se suma a la literatura de dos maneras. En primer lugar, muestra el funcionamiento familiar pudiendo llegar a tener efectos directos sobre la participación escolar. En segundo lugar, los datos son un punto de partida para fomentar la participación escolar al promover la adaptación escolar y desalentar el desarrollo de amigos problemáticos. Otras investigaciones han demostrado que un adecuado funcionamiento familiar protege a los adolescentes contra el comportamiento violento al desalentar la adopción de amigos problemáticos.

Sin embargo, no está claro hasta qué punto los padres intentan influir activamente en el desarrollo de las amistades de los adolescentes. Probablemente, los padres autoritarios fomentan el desarrollo de amigos aceptables, prosociales y, desalientan la adopción de amigos inaceptables y antisociales.

Por otro lado, la adolescencia es un período formativo en el que se producen muchos cambios en las esferas cognitiva, emocional y social. Las relaciones familiares también cambian durante la adolescencia. Además, para algunos la adolescencia es cuando se desarrollan los problemas de internalización y externalización. Teóricamente, se espera que los vínculos entre el funcionamiento familiar y los problemas de internalización y

externalización se produzcan a nivel intrafamiliar y educativo. Aunque los estudiantes que crecen en familias con peor comunicación, menor cohesión y flexibilidad parecen tener un mayor riesgo de tener problemas de adaptación, los cambios dentro de la familia en el funcionamiento familiar podrían no estar adaptada a la participación escolar, lo que contrasta con los cambios previos.

Esto puede relevar efectos negativos cruzados significativos de los problemas de internalización y externalización en el funcionamiento familiar, pero no al revés. Estos sugieren que la forma en que las familias se vuelven más diferentes entre sí con el tiempo se puede predecir a partir de las diferencias anteriores en la adaptación del adolescente.

Que los adolescentes que informen de niveles más bajos de funcionamiento familiar también pudieran tener más dificultades emocionales y de comportamiento. Investigaciones anteriores han encontrado una relación positiva significativa entre los aspectos del funcionamiento familiar (por ejemplo, el conflicto de los padres, el desacuerdo entre la madre y el adolescente, la calidez, la cercanía emocional, etc.) y la psicopatología de los adolescentes (Yap et al. 2014). El hallazgo de que un peor funcionamiento familiar está relacionado con niveles elevados de conductas internalizantes y externalizantes también encaja con las ideas de la teoría sistémica, en el sentido de que las dificultades emocionales o conductuales se construyen dentro de las relaciones, en lugar de residir en el individuo (Ray, 2004).

Los comportamientos internalizantes y externalizantes, pueden ser un síntoma de funcionamiento familiar deficiente, por lo que el comportamiento de los adolescentes cumple la función de distraer la atención de las dinámicas familiares difíciles o problemáticas con el fin de estabilizar la familia (Dallos & Draper, 2010). Sin embargo, el uso de análisis descriptivo significa que no se puede inferir alguna relación, causalidad o la direccionalidad.

Además, el modelo ecológico social (Bronfenbrenner, 1994) plantean que los patrones de interacción y las dificultades son bidireccionales y circulares por naturaleza, y por lo tanto, no concluirían necesariamente que la psicopatología de los adolescentes es un resultado directo resultado del mal funcionamiento familiar (Dallos & Draper, 2010)

Dado que la adolescencia es una época en la que el estudiante intenta individualizarse y construir su propia identidad al margen de su familia, es posible que las discusiones y las opiniones divergentes en el seno de la familia se consideren una parte normal y saludable del proceso de la individuación. Además, durante este periodo, las relaciones con los compañeros son cada vez más importantes e influyentes (BenZur, 2003; Shiedow et al., 2014), por lo que es posible que la comunicación interrumpida en el seno de la familia tenga un efecto menor sobre la participación escolar, que quizás la comunicación interrumpida entre pares.

A medida que el adolescente comienza a desarrollar su propia identidad y a perseguir objetivos fuera de su vida familiar como, las relaciones con los compañeros, el rendimiento académico, etc., es posible que, en presencia de dificultades familiares, los adolescentes sean capaces de obtener satisfacción de otras áreas importantes de su vida minimizando así la influencia de los problemas dentro de la familia.

Además, sentir que su familia parece ir de una crisis a otra, o que las cosas siempre parecen ir mal para su familia; podría tener un impacto en el sentido de control, autonomía y autoeficacia, esto probablemente llevaría a indicadores bajos de participación escolar.

Por otra parte, es posible que el apoyo docente tenga un impacto solo en los resultados relacionados con la escuela, como lo muestran Konishi et al. (2010), pero puede que no sea suficiente para aumentar la participación escolar. Es posible que el apoyo del maestro actúe como un factor protector contra los sentimientos de inseguridad solo cuando el alumno percibe personalmente el apoyo. Los estudiantes pueden tener definiciones muy diferentes de

lo que consideran de apoyo, según sus necesidades educativas y sus relaciones con los maestros. Esto podría explicar en parte por qué esta característica del clima social no tuvo un efecto cuando se operacionalizó como una característica contextual de la escuela. Al considerar la comunidad escolar en su conjunto, el nivel de sentido de comunidad entre todos los miembros de la escuela, entre estudiantes y profesores.

Los resultados de nuestro estudio apoyan firmemente la caracterización positiva que las relaciones profesor-alumno, las prácticas en el aula y la participación de los alumnos en las escuelas et al. (2008). Estos indicadores de apoyo docente nos abren paso a teorías de la motivación, las teorías de las metas y de las creencias sobre la inteligencia, utilizadas para informar expectativas imaginando a un alumno más metacognitivo, competitivo social e intelectualmente de lo que estos alumnos parecen ser en realidad. Esto es una progresión desde los apoyos estructurales relativamente más sociales para el comportamiento motivado de los estudiantes, como la necesidad sentida de "seguir y llevarse bien", hasta la metacognición relativamente más motivada individualmente de la autorregulación como, una necesidad sentida de hacer que el aprendizaje sea personalmente significativo (McCaslin, 2006).

Capítulo IV

4. Conclusiones y recomendaciones

4.01 Conclusiones

1. Gracias a los datos recolectados se pudo cumplir con los objetivos propuestos.
2. El rendimiento académico se ve influenciado por el ambiente en el cual se desenvuelve el estudiante.
3. La violencia del medio social perturba la conexión académica de los adolescentes, debido al poco apoyo de personas significativas.
4. Los estudiantes que experimentan el centro educativo como un entorno negativo y que buscan un sentido de pertenencia en los compañeros dentro de pandillas, por tanto, presentan una baja participación escolar
5. Los ambientes de violencia y la poca participación escolar pueden conllevar a los adolescentes a adoptar hábitos nocivos para la vida como el consumo de sustancias.
6. El ambiente hostil que viven los adolescentes se puede iniciar dentro de la familia.
7. Aquellos adolescentes que tienen motivación a partir de figuras como profesiones o familiares tienen una mejor conexión académica a pesar de exponerse a entornos violentos.
8. Las familias autoritarias pueden tener un efecto en la participación escolar, promoviendo el ajuste escolar.
9. Las familias que constantemente se mantiene en crisis pueden minimizar el sentido de control y autoeficacia, provocando baja participación escolar por parte de los adolescentes.
10. Es posible que el apoyo del maestro actúe como un factor protector contra los sentimientos de inseguridad solo cuando el alumno percibe personalmente el apoyo.
11. El impacto de un ambiente hostil en el medio social puede ser minimizado por el apoyo obtenido por parte de profesiones, compañeros, amigos y miembros significativos del círculo familiar.

4.02 Recomendaciones

1. Identificar los factores predisponentes y precipitantes que definen el ambiente del estudiante adolescente y afectan el rendimiento académico.
2. Crear programas de apoyo a estudiantes con el fin de brindar un espacio de soporte a partir de docentes y personal de la salud mental.

3. Incentivar la participación escolar de los adolescentes a partir de actividades que puedan llamar su atención en momentos establecidos.
4. Crear espacios de aprendizaje abierto en el cual participen los estudiantes con el fin de profundizar en las temáticas sobre actividades nocivas que pueden afectar la calidad de vida.
5. Identificar los factores predisponentes y precipitantes que definen el ambiente del estudiante adolescente y afectan la participación escolar.
6. Crear programas de apoyo a estudiantes con el fin de brindar un espacio de soporte a partir de docentes y miembros de la familia.
7. Crear espacios de atención a padres de familia sobre factores a tener en cuenta para poder crear espacios de atención hacia sus hijos adolescentes, motivando a la confianza y el apoyo.
8. Invitar a los padres a poder encontrar espacios de atención psicológica para minimizar espacios hostiles hacia e adolescentes.
9. Crear espacios de atención hacia profesiones con el fin de poder dar a conocer la importancia del apoyo docente hacia los adolescentes.
10. Crear ambientes en el cual se puedan crear conexiones entre compañeros de estudio, profesiones y padres de familia.
11. En base a que la mayoría de alumnos no quiso identificar su carrera, es importante crear un ambiente de confianza, con profesores y alumnos.

Referencias

- Aguilar, C (2017) Funcionamiento familiar según el modelo circuplejo de Olson en Adolescentes tardíos, [Tesis de licenciatura]
- Alarcón, R. (2017). Funcionamiento familiar y sus relaciones con la felicidad. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 3(1) 61-74. Recuperado a partir de <http://revistas.uigv.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/55>
- Altermatt, E. R., & Pomerantz, E. M. (2003). The development of competence-related and motivational beliefs: An investigation of similarity and influence among friends. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 111–123. doi: 10.1037/0022-0663.95.1.111
- Amorós, P., Fuentes, N., & García, O. (2004). La formación para el acogimiento en familia extensa. *Infancia y aprendizaje*, 27(4), 447-455. doi. 10.1174/0210370042396913
- Anderson, S. & Sabatelli, R. (2002). *Family interaction: A multigenerational developmental perspective*. United States of America: Allyn and Bacon.
- Antolinez, B. (1991). Comunicación familiar. *Avances en enfermería* 9(2) 37-48. Recuperado de <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/30530/16768-52533-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). *Measuring cognitive and psychological engagement : Validation of the Student Engagement Instrument*. 44, 427–445. doi: 10.1016/j.jsp.2006.04.002
- Barrio, M. (1998). Educación y nuevos tipos de familia. *Educational Psychology*, 4(1), 23-47. Recuperado de <https://journals.copmadrid.org/psed/art/020c8bfac8de160d4c5543b96d1fdede>
- Carpendale, J. (2010). Piaget's Theory of Moral Development. *The Cambridge Companion to Piaget*, 270–286. doi:10.1017/ccol9780521898584.012
- Castillo, A. (2000). Familia y socialización política. La transmisión de orientaciones ideológicas en el seno de la familia española. *Reis*, 1(92), 71-92. doi: 10.2307/40184294
- Castillo S., Sibaja D., Carpintero L., & Romero-Acosta K. (2015). Estudio de los estilos de crianza en niños, niñas y adolescentes en Colombia: un estado del arte. *Búsqueda*, 2(15), 64-70. doi:10.21892/01239813.97

- Corno, L., Mandinach, E. B., Corno, L., & Mandinach, E. B. (2009). *The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation* *The Role of Cognitive Engagement in Classroom Learning and Motivation*. 1520. doi: 10.1080/00461528309529266
- Corchuelo Fernández, Celia, Cejudo Cortés, Carmen María Azánzazu, Tirado Morueta, R. (2019). *Influencia del apoyo familiar y escolar en el compromiso conductual de los estudiantes. Análisis multinivel en un IES de compensación educativa [en] Influence of family and school support on students ' behavioral commitment . Multilevel analysis in an. 30(2), 605–622*
- Cornejo, R., & Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media: Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Ultima década*, 9(15), 11-52. doi: 10.4067/S0718-22362001000200002
- Corzo, M., Pérez, S., Flores, P., Ponce, E., Gómez, F., González, E., Fernández, M., & Dickinson, M. (1998) Determinantes sociales en la cohesión y adaptabilidad familiar. *Atención primaria práctica*, 21(5) 275-282. Recuperado de <https://www.elsevier.es/es-revista-atencion-primaria-27-articulo-determinantes-sociales-cohesion-adaptabilidad-familiar-15063#:~:text=La%20adaptabilidad%20se%20define%20como,los%20miembros%20de%20una%20familia>.
- Demarchi, G., Aguirre, M., Yela, N., & Viveros, E. (2016). Sobre la dinámica familiar. Revisión documental. *CULTURA EDUCACIÓN Y SOCIEDAD*, 6(2). Recuperado de <https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/article/view/1049>
- Dessel, A. (2010). Prejudice in schools: Promotion of an inclusive culture and climate. *Education and Urban Society*, 42(4), 407–429. doi: 10.1177/0013124510361852
- De Róiste, A., Kelly, C., Molcho, M., Gavin, A., & Nic Gabhainn, S. (2012). Is school participation good for children? Associations with health and wellbeing. *Health Education*, 112(2), 88–104. doi: 10.1108/09654281211203394
- Dishion, T. J., Nelson, S. E., Winter, C. E., & Bullock, B. M. (2004). Adolescent Friendship as a Dynamic System: Entropy and Deviance in the Etiology and Course of Male Antisocial Behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32(6), 651–663. doi:10.1023/b:jacp.0000047213.31812.21
- Echavarría, C. (2011). La escuela un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 1(2), 1-26. Recuperado de

<http://revistaumanizales.cinde.org.co/rlicsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/332>

- Fredricks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. doi: 10.3102/00346543074001059
- Finn, J. D. (1993). *School Engagment & Students at Risk*.
- Galarce, M., Pérez-Salas, C., & Sirlopú, D. (2020). Análisis Comparativo de la Participación Escolar y Bienestar Subjetivo en Estudiantes con y sin Discapacidad en Chile. *Psykhe (Santiago)*, 29(2), 1-16. doi: 10.7764/psykhe.29.2.1444
- Gallegos, J., Ruvalcaba, N., Castillo, J., & Ayala, P. (2017). Funcionamiento familiar y su relación con la exposición a la violencia en adolescentes mexicanos. *Acción Psicológica*, 13(2), 69. doi: 10.5944/ap.13.2.17810
- García, M., Rivera, S., & Reyes, I. (2014). La percepción de los padres sobre la crianza de los hijos. *Acta Colombiana de Psicología*, 17(2), 133-141. doi: 10.14718/ACP.2014.17.2.14
- González, I. (2000). Las crisis familiares. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 16(3), 270-276. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252000000300010&lng=es&tlng=es
- González-Aguilar, D.W. (2021). Medir la percepción estudiantil sobre clima escolar: validez y confiabilidad del cuestionario ¿Qué esta pasando en la escuela? *Revista de Investigación de la Escuela de Ciencias Psicológicas*, 4(4).
- González-Pianda, J., Núñez, J., Álvarez, L., Rocés, C., González-Pumariega, S., González, P., Muñiz, R., Valle, A., Cabanach, R., Rodríguez, S., & Bernardo, A. (2003). Adaptabilidad y cohesión familiar, implicación parental en conductas autorregulatorias, autoconcepto del estudiante y rendimiento académico. *Psicothema*, 15(3), 471-477. Recuperado a partir de <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8096>
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Granero, A., Baena, A., Sánchez, J. A., & Martínez, M. (2014). Perfiles motivacionales de apoyo a la autonomía, autodeterminación, satisfacción, importancia de la educación física e intención de práctica física en tiempo libre. *Cuadernos de Psicología del*

- Deporte*, 14(2), 59-70. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/cpd/article/view/1995>
- Guadarrama, R., Márquez, O., Veytia, M., & León, A. (2011) Funcionamiento familiar en estudiantes de nivel superior. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala* 14(2) 179-192. Recuperado de <https://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol14num2/Vol14No2Art10.pdf>
- Guerra, N. G., Attar, B., & Weissberg, R. P. (1997). Prevention of aggression and violence among inner-city youths. In D. M. Stoff, J. Breiling, & J. D. Maser (Eds.), *Handbook of antisocial behavior* (p. 375–383). John Wiley & Sons Inc.
- Hastings, P. D., & Grusec, J. E. (1998). Parenting goals as organizers of responses to parent–child disagreement. *Developmental Psychology*, 34(3), 465–479. doi: 10.1037/0012-1649.34.3.465
- Havermans, N., Sodermans, A. K., & Matthijs, K. (2017). Residential Arrangements and Children’s School Engagement: The Role of the Parent–Child Relationship and Selection Mechanisms. *Youth and Society*, 49(8), 1104–1122. doi: 10.1177/0044118X15581167
- Hernández, A. (2005). La motivación en los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica" Actualidades Investigativas en Educación"*, 5(2), 1-13.
- Herrera, P. (1997). La familia funcional y disfuncional, un indicador de salud. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 13(6), 591-595. Recuperado en 16 de abril de 2021, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21251997000600013&lng=es&tlng=es.
- Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships Matter: Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262–273. doi:10.1111/j.1746-1561.2004.tb08283.x
- Koerner, A.F. y Fitzpatrick, M.A. (1997). Family type of conflict. The impact of conversation, orientation, and conformity orientation on conflict in the family. *Communication Studies*, 48(1), 59-79.
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., & Blatt, S. J. (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School Psychology*, 39(2), 141–159. doi:10.1016/S0022-4405(01)00059-0

- Ladd, G. W., & Dinella, L. M. (2009). Continuity and Change in Early School Engagement: Predictive of Children's Achievement Trajectories From First to Eighth Grade? *Journal of Educational Psychology, 101*(1), 190–206. doi: 10.1037/a0013153
- Luna, A. (2012) Funcionamiento familiar, conflictos con los padres y satisfacción con la vida de familia en adolescentes bachilleres. *Acta Colombiana de Psicología 15*(1) 77-85. Recuperado de <https://repository.ucatolica.edu.co/bitstream/10983/699/1/v15n1a08.pdf>
- le Blanc, M., Vallières, E., & McDuff, P. (1992). Adolescents' school experience and self-reported offending: An empirical elaboration of an interactional and developmental school social control theory. *International Journal of Adolescence and Youth, 3*(3-4), 197–247. doi: 10.1080/02673843.1992.9747706
- Martínez, J. (2007). La familia, núcleo básico de la sociedad y reflejo de las condiciones de vida de la población. *Población y Desarrollo, 18*(34), 113-119. Obtenido a partir de <https://revistascientificas.una.py/ojs/index.php/rp/article/view/811>
- McEvoy, A., & Welker, R. (2000). Antisocial behavior, academic failure, and school climate: A critical review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 8*(3), 130–140. doi: 10.1177/106342660000800301
- McGoldrick, M., & Shibusawa, T. (2012). *The family life cycle*. The Guilford Press.
- Medellín, F., Rivera, H., López, P., Kanán, C., Rodríguez-Orozco A, (2012) Funcionamiento familiar y su relación con las redes de apoyo social en una muestra de Morelia, México. *Salud Mental, 35*(2) 147-154.
- Mihalec-Adkins, B. P., & Cooley, M. E. (2020). Examining individual-level academic risk and protective factors for foster youth: School engagement, behaviors, self-esteem, and social skills. *Child and Family Social Work, 25*(2), 256–266. doi: 10.1111/cfs.12681
- Minuchin S, (1974) Familias y terapia familiar. México D.F.: Gedisa.
- Moreno, L., García-García, J., Urbina-Cedillo, C., & García-de la Torre, G. (2013). Actividad docente facilitadora para la adquisición de aprendizajes significativos y compromiso social. *Investigación En Educación Médica, 2*(7), 140–147. doi:10.1016/s2007-5057(13)72703-0
- Noack, P., Kerr, M. y Olah, A. (1999). Family relations in adolescence. *Journal of Adolescence, 22*, 713-717.
- Olson, D. (2000). Circumplex Model of Marital and Family Systems. *Journal of Family Therapy, 22*(2), 144–167. doi: 10.1111/1467-6427.00144

- Olson, D. H., Russell, C. S., & Sprenkle, D. H. (1983). Circumplex model of marital and family systems: VI. Theoretical update. *Family process*, 22(1), 69-83.
- Olson, D. H., Portner, J., & Lavee, Y. (2007). Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scales (FACES-III) 1986.
- Olson, D. H., Portner, J., & Lavee, Y. (2013). 25| Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scales Iii. *Handbook Of Measurements for Marriage And Family Therapy*, 180.
- Olson, D., Sprenkle, D., & Russell, C. (1979). Circumplex Model of Marital and Family Systems: I. Cohesion and Adaptability Dimensions, Family Types, and Clinical Applications. *Family Process*, 18(1), 3–28. doi: 10.1111/j.1545-5300.1979.00003.x
- Oriol-Granado, X., Mendoza-Lira, M., Covarrubias-Apablaza, C.-G., & Molina-López, V.-M. (2017). Emociones positivas, apoyo a la autonomía y rendimiento de estudiantes universitarios: el papel mediador del compromiso académico y la autoeficacia. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 45–53. doi:10.1016/s1136-1034(17)30043-6
- Osornio, L., García-Monroy, L., Méndez, A., & Garcés, L. (2009). Depresión, dinámica familiar y rendimiento académico en estudiantes de medicina. *Archivos en medicina familiar*, 11(1), 11-15.
- Pereira, M. (2005). Perspectivas sobre la comunicación. *Revista Electrónica " Actualidades Investigativas en Educación"*, 5(2), 1-32.
- Pietarinen, J., Soini, T., & Pyha, K. (2014). *Students' emotional and cognitive engagement as the determinants of well-being and achievement in school*. 67, 40–51. doi: 10.1016/j.ijer.2014.05.001
- Quin, D., Heerde, J. A., & Toumbourou, J. W. (2018). Teacher support within an ecological model of adolescent development : Predictors of school engagement. *Journal of School Psychology*, 69(June 2016), 1–15. doi: 10.1016/j.jsp.2018.04.003
- Ramírez, M. (2005). Padres y desarrollo de los hijos: prácticas de crianza. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 31(2), 167-177. doi:10.4067/S0718-07052005000200011
- Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., Fernández-Zabala, A., Revuelta, L., & Zuazagoitia, A. (2016). Apoyo social percibido, autoconcepto e implicación escolar de estudiantes adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 339–356. doi:10.1387/RevPsicodidact.14848
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209–218. doi: 10.1037/0022-0663.98.1.209

- Reddy, R., Rhodes, J., & Mulhall, P. (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study. *Development and Psychopathology*, 15(1), 119–138. doi: 10.1017/s0954579403000075
- Reinke, W. M., & Herman, K. C. (2002). Creating school environments that deter antisocial behaviors in youth. *Psychology in the Schools*, 39(5), 549–559. doi:10.1002/pits.10048
- Rodríguez, M. (2009). El cuidado personal de niños y adolescentes en la familia separada: criterios de resolución de conflictos de intereses entre padres e hijos en el nuevo derecho chileno de familia. *Revista Chilena de Derecho*, 36(3), 545-586 doi: 10.4067/s0718-34372009000300005
- Rutter, M., Maughan, B., Meyer, J., Pickles, A., Silberg, J., Simonoff, E., & Taylor, E. (1997). Heterogeneity of antisocial behavior: Causes, continuities, and consequences. In D. W. Osgood (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*, Vol. 44. Motivation and delinquency (p. 45–118). University of Nebraska Press.
- Seitún, M., & Di Bartolo, I. (2019) *Apego y crianza*. España, Grijaldo.
- Serra, M. (1981). Análisis funcional de la comunicación. La representación y el lenguaje en la patología verbal. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 1(1), 18–31. doi:10.1016/s0214-4603(81)75189-1
- Suldo, S., Friedrich, A., White, T., Farmer, J., Minch, D., & Michalowski, J. (2009) Teacher Support and Adolescents' Subjective Well-Being: A Mixed-Methods Investigation, *School Psychology Review*, 38(1), 67-85 doi: 10.1080/02796015.2009.12087850
- Sumaza, C., & Rodríguez, T. (2003). Un análisis del concepto de familia monoparental a partir de una investigación sobre núcleos familiares monoparentales. *Papers: revista de sociologia*, 69(1) 59-82. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/Papers/article/download/25724/25558>
- Tenti, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educação & Sociedade*, 28(99), 335-353. doi: 10.1590/S0101-73302007000200003
- Van Ryzin, M., Gravely, A., & Roseth, C. (2007). Autonomy, Belongingness, and Engagement in School as Contributors to Adolescent Psychological Well-Being. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(1), 1–12. doi: 10.1007/s10964-007-9257-4
- Villamizar, Y. P. (2004). La familia extensa: una estrategia local ante crisis sociales y económicas. *Trabajo social*, (6), 77-86. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/8456/9100>

- Villavicencio, C., & Villarroel, M. (2017). Affective communication in families relieved. *Fides et Ratio - Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle en Bolivia*, 13(13), 15-39. Recuperado de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2071-081X2017000100003&lng=es&tlng=en.
- Walsh, F. (1982). *Normal family processes*. New York: Guilford Press.
- Welsh, W. N., Stokes, R., & Greene, J. R. (2000). A Macro-Level Model of School Disorder. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 37(3), 243–283. doi:10.1177/0022427800037003001
- Wentzel, K. R., Barry, C. M., & Caldwell, K. A. (2004). Friendships in Middle School: Influences on Motivation and School Adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 195–203. doi: 10.1037/0022-0663.96.2.195
- Whitlock, J. L. (2006). Youth Perceptions of Life at School: Contextual Correlates of School Connectedness in Adolescence. *Applied Developmental Science*, 10(1), 13–29. doi:10.1207/s1532480xads1001_2
- Xóchitl, I., Sánchez, A., & Robles, F. (2009). Factores asociados a la depresión en adolescentes: Rendimiento escolar y dinámica familiar. *Anales De Psicología / Annals of Psychology*, 25(2), 227-240. Recuperado de <https://revistas.um.es/analesps/article/view/87501>
- Yanık, M. (2018). Effect of participation in school sports teams on middle school students' engagement in school. *Education Sciences*, 8(3). doi: 10.3390/educsci8030123
- Zeng, G., Hou, H., & Peng, K. (2016). Effect of growth mindset on school engagement and psychological well-being of Chinese primary and middle school students: The mediating role of resilience. *Frontiers in Psychology*, 7(NOV), 1–8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.0187>