

Información Importante

La Universidad de La Sabana informa que el(los) autor(es) ha(n) autorizado a usuarios internos y externos de la institución a consultar el contenido de este documento a través del Catálogo en línea de la Biblioteca y el Repositorio Institucional en la página Web de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior, con las cuales tenga convenio la Universidad de La Sabana.

Se permite la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este documento, para todos los usos que tengan finalidad académica, nunca para usos comerciales, siempre y cuando mediante la correspondiente cita bibliográfica se le dé crédito al trabajo de grado y a su autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, La Universidad de La Sabana informa que los derechos sobre los documentos son propiedad de los autores y tienen sobre su obra, entre otros, los derechos morales a que hacen referencia los mencionados artículos.

BIBLIOTECA OCTAVIO ARIZMENDI POSADA
UNIVERSIDAD DE LA SABANA
Chía - Cundinamarca



El presente formulario debe ser diligenciado en su totalidad como constancia de entrega del documento para ingreso al Repositorio Digital (Dspace).

TITULO	ÉXITO ESCOLAR Y MOTIVACIÓN		
SUBTITULO			
AUTOR(ES) Apellidos, Nombres (Completo) del autor(es) del trabajo	Murcia Ramírez, María Angélica		
PALABRAS CLAVE (Mínimo 3 y máximo 6)	Éxito escolar		profesores
	estilos parentales		
	pares		
RESUMEN DEL CONTENIDO (Mínimo 80 máximo 120 palabras)	<p>El objetivo general de esta investigación es explorar las variables individuales, familiares y contextuales y sus asociaciones con el éxito escolar, a fin de sugerir caminos de mejoramiento a las instituciones educativas.</p> <p>El estudio se realizó con una muestra de 76 estudiantes de los niveles de primaria, bachillerato y universitario.</p> <p>Los principales resultados obtenidos muestran que la motivación, los hábitos de estudio y la autoeficacia pueden ser considerados como buenos indicadores del éxito escolar. Además se evidenció la posible contribución de los estilos parentales percibidos por estudiantes. Asimismo, se comprobó que el clima organizacional de las instituciones educativas puede incidir en el desempeño general de los estudiantes.</p>		

Autorizo (amos) a la Biblioteca Octavio Arizmendi Posada de la Universidad de La Sabana, para que con fines académicos, los usuarios puedan consultar el contenido de este documento en las plataformas virtuales de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior, con las cuales tenga convenio la Universidad.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, "Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores", los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.

ÉXITO ESCOLAR Y MOTIVACIÓN

Dra. Marina Camargo Abello
María Angélica Murcia Ramírez

Universidad de La Sabana
Facultad de Educación
Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas

Chía, Agosto de 2012

ÉXITO ESCOLAR Y MOTIVACIÓN

Línea De Profundización: Clima y Cultura Institucional

Dra. Marina Camargo Abello, Investigadora Principal, Doctora en Ciencias Sociales, Niñez
y Juventud. CINDE.

María Angélica Murcia Ramírez, Investigador auxiliar, Terapeuta Ocupacional, especialista
en Integración Sensorial, Universidad del Sur de California.

Universidad De La Sabana
Facultad de Educación
Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas

Chía, Agosto de 2012

UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRIA EN DIRECCIÓN Y GESTIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS

ACTA DE SUSTENTACION DE TRABAJO DE GRADO

Reunida la mesa examinadora el día _____, constituida por los jurados que suscriben la presente acta, la estudiante expuso y sustento el trabajo de grado titulado “ÉXITO ESCOLAR Y MOTIVACIÓN”, bajo la dirección de la Dra. Marina Camargo Abello.

Terminada la sustentación de trabajo de grado presentada por la estudiante, MARIA ANGELICA MURCIA RAMIREZ, los jurados le otorgaron la calificación de:

Universidad de la sabana,
Campus universitario del Puente del común, Km 21, autopista norte de Bogotá D.C
Chia, Cundinamarca, Colombia
PBX: 8615555-8616666 Ext. 2104-Fax8614259
Facultad.educacion@unisabana.edu.co

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	6
1. JUSTIFICACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	7
2. OBJETIVOS.....	13
3. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	14
4. ALCANCES Y LIMITACIONES DEL ESTUDIO.....	15
5. MARCO TEÓRICO.....	17
5.1 FACTORES INDIVIDUALES: ÉXITO ESCOLAR.....	17
5.2 RELACIÓN CON EL MEJOR AMIGO Y CON EL DOCENTE	20
5.3 RENDIMIENTO ACADÉMICO	24
5.4 MOTIVACIÓN, HÁBITOS DE ESTUDIO Y AUTOEFICACIA EN EL CONTEXTO ESCOLAR.....	25
5.5 CULTURA ESCOLAR.....	32
6. FACTORES EXTRAESCOLARES: RELACIONES FAMILIARES	34
6.1 ESTILOS PARENTALES Y ÉXITO ESCOLAR	34
7. METODOLOGÍA	36
7.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN.....	36
7.2 PROCEDIMIENTO	36
7.3 PARTICIPANTES	36
7.4 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	37
8. ANALISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	39
9. CONCLUSIONES.....	45
REFERENCIAS	49

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1. POSIBLE MODELO PARA LA PREDICCIÓN DEL ÉXITO ESCOLAR

.....;Error! Marcador no definido.7

LISTA DE TABLAS

TABLA 1. ANÁLISIS DESCRIPTIVOS POR NIVEL
ACADÉMICO.....;Error! Marcador no definido.

TABLA 2. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DE VARIABLES DE
ESTUDIO.....;Error! Marcador no definido.0

LISTA DE ANEXO

ANEXO A 565

ANEXO B 576

ANEXO C 59

ANEXO D 621

RESUMEN

El objetivo general de esta investigación es explorar las variables individuales, familiares y contextuales y sus asociaciones con el éxito escolar, con el fin de sugerir caminos de mejoramiento a las instituciones educativas.

El estudio se realizó con una muestra de 76 estudiantes inscritas en los niveles de primaria, bachillerato y universitario; todas conocían los objetivos de la investigación, y se contó con el consentimiento informado tanto de padres como de ellas mismas.

Los principales resultados obtenidos muestran que la motivación, los hábitos de estudio y la autoeficacia pueden ser considerados como buenos indicadores del éxito escolar. Además se evidenció la posible contribución de los estilos parentales (autoritario y autoritativo) percibidos por estudiantes con alto y bajo rendimiento académico. Contrario ocurrió con la relación con el mejor amigo al parecer no es un factor que influye en el éxito académico. Además se obtuvo que las relaciones positivas con los padres y profesores tampoco se asocian positivamente con los factores individuales.

Asimismo, se comprobó que el clima organizacional de las instituciones educativas puede incidir en el desempeño en general de los estudiantes. Por último, se plantea un modelo teórico de predicción del éxito escolar con las variables estudiadas.

Palabras clave: éxito escolar, estilos parentales, pares, profesores.

INTRODUCCIÓN

El éxito escolar es el resultado de múltiples factores propios del estudiante como lo son la motivación, el rendimiento académico y de otras variables que están relacionadas con el contexto familiar, con la relación con el/la mejor amigo/a y la cultura escolar.

La importancia de este estudio, radica en conocer la posible asociación entre los factores que favorecen el éxito escolar, con el objetivo de proponer posibles soluciones para que se formulen programas integrales que favorezcan y fortalezcan la consecución y finalización de los programas académicos. El planteamiento que se abordará en este trabajo de investigación parte de la premisa de considerar que la motivación, el rendimiento académico y las variables del contexto familiar y escolar se asocian con el éxito escolar. En este sentido resulta oportuno explorar cómo esta articulación se mantiene a lo largo del ciclo escolar y qué impacto puede generar en el desempeño escolar de los estudiantes y en la vida de las instituciones educativas.

La propuesta se inscribe en el modelo de investigación de la eficacia escolar que ha pasado por varias etapas, una de ellas la inclusión del contexto (Ruiz de Miguel, 2009). De manera que se conceptualiza la escuela eficaz como “aquella en la que los alumnos consiguen un rendimiento óptimo” (Ruiz de Miguel, 2009, p. 359).

Para llevar a cabo el objetivo de este estudio, a continuación se presentan el marco teórico que sustenta las variables del estudio, además la metodología implementada, luego el análisis, la discusión de los resultados y por último las conclusiones.

1. JUSTIFICACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el tema de éxito escolar influyen varios factores tanto personales y familiares como aquellos que son propios de la cultura escolar. En primer lugar se describen los factores individuales, propios del estudiante. En este sentido Pintrich (2003 citado en Miñano, Cantero y Castejon, 2008) hace referencia a que se deben integrar elementos tanto cognitivos como motivacionales que den cuenta del proceso de aprendizaje en el contexto escolar. De esta manera se asume que los factores motivacionales explican un porcentaje adicional de la varianza correspondiente al aprendizaje, además de lo que explican la inteligencia y las aptitudes de los alumnos (Navas, Sampascual, Santed, 2003 citado en Miñano, Cantero y Castejon, 2008). Asimismo, estos factores motivacionales son explicados por otros como lo son los hábitos y la autoeficacia percibida (Aja, 2010).

De manera que la motivación puede ser uno de los factores que influyen en el éxito escolar, el cual es definido como la consecución de las grandes metas, es decir, la adaptación personal a las condiciones objetivas de la vida, incluyendo también la capacidad de modificar estas condiciones. “El criterio de éxito escolar se desplaza en espacio y en el tiempo más allá de la escuela, asimilándose a variables tales como éxito profesional, éxito económico, éxito familiar y, subyaciendo a todos, satisfacción personal o, si se quiere, felicidad” (Arturo, 1991, p.10).

En relación con las variables individuales el ser humano es único, se asume una postura definida sobre el proceso motivacional del individuo frente a su desarrollo escolar y cómo éste se puede mantener, teniendo en cuenta que cada uno de los estudiantes tiene intereses y por supuesto motivaciones diferentes que van a repercutir en su desempeño escolar.

Es por esto que al hablar de éxito escolar no se puede enfatizar únicamente en el rendimiento académico, sino tomar en cuenta múltiples variables que facilitan o entorpecen el proceso de aprendizaje. En el intento de pronosticar y mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, se le reconoce un papel decisivo a la

motivación, que significa “moverse hacia” (Migues, 2005) aunque para explicarla coexistan diferentes modelos (Batista, Gálvez, Hinojosa, 2010).

De manera que es necesario comprender que el éxito escolar no puede estar supeditado al rendimiento académico. El éxito escolar no hace referencia única y exclusivamente al reporte académico, incluye otros factores importantes como la participación escolar, las relaciones interpersonales, las habilidades artísticas y deportivas entre otras. Según la Asociación Alemana de Investigación, el éxito escolar es un esfuerzo conjunto donde intervienen padres, maestros y por su puesto el estudiante mismo.

La premisa de este trabajo radica en aceptar que el aprendizaje no se limita a la acumulación de aprendizajes individualmente adquiridos sino que el aprendizaje corresponde a “la gente y los sistemas, la tarea, el ambiente, los recursos, la interacción, la comunicación, las relaciones, los símbolos y los rituales” (García y Estebanz, 1999, p.51). De manera que se espera que confluyan características propias de las relaciones que se presentan entre los alumnos y los profesores, los alumnos y su grupo de pares y la relación entre los estudiantes y los padres.

De esto último se afirma que las interacciones que se dan en la familia, constituyen un factor importante que da cuenta de sus implicaciones en el éxito académico. Las experiencias de aprendizaje exitosas empiezan en casa. Cuanto más involucrados se encuentren los padres en la educación de sus hijos, mucho más seguro será que los niños tengan éxito en la escuela y en su vida. El éxito escolar comienza involucrando a los padres en el proceso de aprendizaje, el apoyo y expectativas claras determinan la orientación del aprendizaje y ayudan a mejorar las relaciones entre la familia y la escuela.

El segundo factor corresponde a las situaciones del sistema escolar o la cultura escolar. El sistema escolar además de enseñar aspectos de tipo técnico, enseña normas y valores. En este contexto, los estudiantes aprenden las reglas sociales y la manera en que se vive en una sociedad regida por la competencia (Alexander, 1989 citado en Rodríguez y Valdivieso, 2008). De esta manera desde una perspectiva de la

función socializadora se puede afirmar que la cultura escolar permite el desarrollo de habilidades y actitudes como requisitos básicos para el desempeño futuro (Rodríguez y Valdivieso, 2008).

Otros autores afirman que el rendimiento escolar incluye las cualidades individuales del estudiante correspondientes a las aptitudes, su capacidad y variables de personalidad, y otras como el medio socio-cultural entre ellos la familia, las amistades, el barrio, el contexto escolar que corresponde a las relaciones tanto con los profesores, con los pares, además de los métodos que utilizan los docentes para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Morales, 1999).

El éxito o el fracaso escolar no es sólo cuestión de estudiar más o menos: es importante que los estudiantes tengan las condiciones necesarias para un aprendizaje efectivo y feliz. Profesores, padres e incluso amigos juegan un papel importante en este proceso, sin dejar a un lado el rigor de la academia misma y los conocimientos que hacen parte de su proceso escolar.

Los procesos de socialización primaria y secundaria que experimenta el sujeto al interactuar con los agentes sociales, configuran las dinámicas y acciones particulares de cada sujeto. En esta medida, es importante resaltar los aportes de García (1971, p. 106), cuando señala que todos “nacemos educables pero no educados”, lo que puede entenderse además como la posibilidad que tiene todo ser humano para ser transformado en cualquier esfera y momento de su vida. Por lo tanto, se podría inferir que el ser humano “nace motivable pero no motivado”, es la responsabilidad de los actores involucrados generar motivación en el estudiante que potencialice su desempeño escolar.

Así cuando el niño llega al entorno escolar, viene con una serie de hábitos y rutinas que se van modificando dependiendo de la cultura educativa en la que se encuentre, ya que ésta permeará su desarrollo a lo largo de su ciclo escolar.

Cuando el infante sale del núcleo familiar donde ha estado inmerso en un mundo de afectividad y se enfrenta al ámbito escolar, se generan una cantidad de sensaciones y emociones fuertes, estas emociones ponen a prueba los criterios establecidos previamente por él y terminan de estructurar su personalidad y su desarrollo social.

En este proceso el maestro juega un papel muy importante en el desarrollo de los alumnos, ya que es el encargado de optimizar el desarrollo y desempeño en cada uno de los infantes con su acción lúdica, dinámica y flexible y con propuestas y programas que convoquen las expectativas, intereses y necesidades de cada uno de los niños y las niñas acordes con las necesidades de la sociedad y sus instituciones. Las implicaciones que tienen los docentes en la vida académica y social de los alumnos son tan importantes que para algunos investigadores la influencia de ellos es tan fuerte que se asemeja a la proporcionada por los padres (Pianta, 1999; Birsch y Ladd, 1997; Howes, Matherson y Hamilton, 1994; Lynch y Cicchetti, 1992, citados en Maldonado y Carrillo, 2005).

De esta manera se configura que en la edad preescolar, escolar y universitaria el docente debe “Estimular el desarrollo del niño, la niña y el adolescente resaltando sus potencialidades, haciendo evidente sus fortalezas, respetando sus intereses y sus particularidades” (Delfín, Club de Desarrollo Infantil Mundo, 2010).

Cada uno de los enfoques escolares ha traído consigo ventajas y desventajas para los individuos, concibiendo a cada uno de ellos como un ser único y no repetitivo, atribuyéndole fortalezas y debilidades que hacen de éste una persona con unos intereses propios que requieren un plan escolar con unas particularidades específicas; por esto no podríamos decir que todos los estudiantes requieren el mismo plan.

Cuando se habla de aprendizaje en el entorno escolar, surgen diferentes inquietudes, entre ellas, la motivación del estudiante, sus relaciones interpersonales, intereses y expectativas. Es en este sentido se pretende explorar las relaciones que existen entre la motivación del estudiante frente al proceso educativo y su relación directa con el éxito escolar. Antonio González Fernández (2007) en su artículo Modelos de motivación académica: Una visión panorámica, reconoce el papel decisivo de la motivación en el proceso académico y para ello retoma diferentes modelos e identifica factores como la motivación intrínseca, la orientación general a las metas, el interés, la formulación y la consecución de metas, el autoconcepto, la autoeficacia, la atribución causal y la motivación social.

Por otro lado, la evidencia empírica ha mostrado que la motivación es un punto de partida para construir el éxito escolar. Para los niños, la escuela es uno de los espacios en que se sale al mundo. El *éxito* podría definirse como una instancia en que el proceso de aprendizaje se torna atractivo y lúdico, lo cual motiva al estudiante a participar activamente dentro de un marco social donde el niño y el adolescente se siente integrado y puede desarrollarse en forma natural, resolviendo dificultades y conflictos que lo impulsen a la maduración y a la independencia, aceptando la dosis de esfuerzo que significa incorporar nuevos conocimientos, que posteriormente lo llevará a obtener el éxito esperado por sí mismo, sin que este exceda sus expectativas, ya que es el resultado de un recorrido que él mismo estudiante escogió.

Todos los estudiantes en mayor o menor tiempo y medida logran aprender, pero de distintas maneras según el estilo de inteligencia que predomine en el niño y en el adolescente y esto es importante conocerlo a la hora de contribuir en su proceso de formación. El maestro tiene que conocer con certeza cuál es la inteligencia dominante de sus alumnos, y así esta apropiación del maestro potencializará los intereses y la motivación por los temas trabajados en el aula de clase.

Otros niños tienen como atributo de su modelo mental una inteligencia creativa, predominantemente. Estos pequeñitos son aquellos que irán mas allá de la información que están recibiendo, y lograrán a través de ciertos datos generar nuevas ideas y posibilidades de acción o creación que no serán las esperadas, sino tal vez otras nuevas respuestas para la misma situación; los docentes y los padres necesitan flexibilizarse, y pensar en las nuevas propuestas que el niño trae.

También encontramos la inteligencia eminentemente analítica, la cual desglosará la totalidad de un tema y le es fácil visualizar, la totalidad de un tema desde un razonamiento lógico, teniendo la facilidad para comprender el proceso completo sobre la idea o concepto.

Es probable que el éxito se relacione directamente con los “resultados que el niño logre frente a sí mismo y frente a los otros”, integrándose con el medio en el que se desarrolla, intercambiando y compartiendo con sus pares y maestros de un modo fluido, sintiéndose reconocido por sus cualidades o capacidades. Al analizar las

inteligencias predominantes en los estudiantes, se observa con claridad que a mayor conocimiento o identificación de estas frente a sus maestros, que son los incentivadores de los procesos escolares, se podría esperar que estos estudiantes que se sienten satisfechos con las didácticas empleadas en sus entornos escolares, poseen unos altos niveles de motivación que los llevan a indagar más acerca de los temas abordados.

Resumiendo lo anterior, los estudios se han enfocado en dar cuenta de la relación que existe entre el rendimiento académico y las variables propias de la familia (Lozano, 2003, Torres y Rodríguez, 2006, Martínez, 2009). Otros han enfatizado en la relación entre el contexto escolar y el rendimiento académico (Vélez, 1996 citado en Enríquez, 2008). Asimismo, se ha evidenciado la relación de los factores personales, especialmente aquellos relacionados con los factores motivacionales y el rendimiento académico (González, Valle, Núñez y González-Pineda, 1996, Miñano, Cantero y Castejón, 2008). No obstante no se ha evidenciado un modelo que permita dar cuenta de la relación entre, los estilos parentales, la motivación, los hábitos de estudio, la autoeficacia, la relación con el maestro y el clima organizacional, como factores que pueden incidir en la consecución del éxito escolar en los estudiantes de diferentes grados escolares.

Por otra parte, la relevancia del presente estudio, radica en derivar aprendizajes para los distintos ciclos educativos y hacer aportes a las búsquedas de cualificación de las instituciones estudiadas, además proponer posibles soluciones y programas integrales, es decir, que se incluya no sólo a los estudiantes, profesores y padres de familia, sino que también se emplee un método que permita medir el clima organizacional como una variable que pueda incidir en el desempeño del docente y por ende en la consecución del éxito académico de los estudiantes.

Por último, este estudio contribuirá a ampliar la comprensión del problema del éxito escolar de los estudiantes, sin limitarlo a las notas o resultados de los estudiantes en las pruebas académicas. De esta manera se expresan los siguientes objetivos de la investigación:

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo general

Explorar las variables individuales, familiares y contextuales y sus asociaciones con el éxito escolar, con el fin de sugerir caminos de mejoramiento a las instituciones educativas.

2.2 Objetivos específicos

Describir los factores intraescolares y extraescolares que contribuyen en el éxito escolar a lo largo del ciclo educativo.

Describir los niveles motivacionales, los hábitos de estudio y la autoeficacia percibidos por los estudiantes a lo largo del ciclo educativo con miras a lograr el éxito escolar.

Examinar la diferencia de medias para cada uno de los constructos tomando como criterio el alto o bajo desempeño de las estudiantes.

Establecer la relación entre los factores intraescolares, los extraescolares y los individuales que pueden considerarse como propicios para alcanzar el éxito escolar.

3. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

Teniendo en cuenta lo anterior se espera responder al siguiente pregunta de investigación ¿existe relación entre los factores intraescolares y extraescolares en el éxito escolar a lo largo del ciclo educativo.

4. ALCANCES Y LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Se tendrán en cuenta algunas limitaciones que tiene el estudio como aquellas que están dadas por el sesgo al seleccionar dos (2) instituciones educativas privadas (educación básica y media, educación superior), además la muestra fue tomada por conveniencia siendo el tamaño de muestra 76 participantes mujeres. Se obtuvieron datos de 17 estudiantes universitarias, 33 estudiantes de bachillerato y 26 de primaria. Asimismo se tomó el criterio de una/un docente sobre el rendimiento académico de las estudiantes y la percepción sobre el clima laboral. Lo anterior, argumentando que no se pretenden hacer generalizaciones frente a los resultados.

Asimismo, se pretende contribuir a lo que se ha denominado escuelas eficaces (Aguerre, 2003) partiendo no sólo desde el desarrollo cognitivo, sino también social.

Lo anterior, porque en la mayoría de los modelos planteados la eficacia escolar, de manera que Scheerens y Creemers (1989 citados en Murillo 2008), propusieron elementos que contemplan el nivel escolar (entradas, estructura y procesos de gestión), el nivel del aula (entrada, estrategias de enseñanza), nivel del alumno (rendimiento y logro académico) y variables de background, nivel económico y aptitud. De igual manera se han propuesto diferentes modelos que permiten dar cuenta de las implicaciones del contexto institucional, las actitudes, motivación, el comportamiento, y a asistencia a clase por parte de los alumnos, así como los procesos que se dan en el aula que facilitan el aprendizaje, y la capacidad y experiencia de los docentes y el involucramiento familiar (Sammons, Thomas y Mortimore, 1997).

Por último estos modelos se han probado con estudiantes de primaria y secundaria (Fernández, s.f), no obstante parece relevante tener en cuenta los estudiantes universitarios, que si bien se encuentran en un nivel académico mayor, no implica que deban excluirse de las investigaciones. Lo anterior partiendo del concepto de eficacia propuesto por Garduño (1999, párr.23) que dice:

La eficacia se entiende como el logro de los propósitos y objetivos propuestos por los estudiantes y egresados y responden a la pregunta de si una institución logra que sus estudiantes aprendan lo que deben aprender...así una institución será de

buena calidad si sus estudiantes y egresados demuestran niveles de aprendizajes de contenidos, habilidades, destrezas, actitudes y valores establecidos.

Por lo anterior, no se tendrá en cuenta el logro académico en cambio se pretende analizar las habilidades sociales e interpersonales que se relacionen con los factores individuales implicados en el éxito escolar. Es así como se pretende estudiar las variables individuales, intraescolares y extraescolares en los diferentes niveles de escolaridad resaltando la importancia y la pertinencia de los factores que pueden contribuir en la consecución del éxito escolar.

En resumen, para este estudio se decidió ajustar las siguientes variables derivados de diferentes modelos sobre *eficacia escolar*, así del modelo de Scheerens y Creemers, (1989 citados en Murillo, 2008), se tomó el rendimiento del estudiantes, del modelo de Creemers (1994 citado en Murillo, 2008) denominado *modelo de eficacia docente*, se incluyó la variable de la motivación y la cultura escolar que lleva a la eficacia. Del modelo de Sammons, Thomas y Mortimore (1997 citado en Murillo,2008), el apoyo de las familias. Asimismo, se tomó la relación entre pares que ha sido postulada como una variable predictora del rendimiento escolar (Migues, 2005), los hábitos de estudio y la autoeficacia propuestos por Aja (2010) y la relación maestro estudiante propuesta por Creasey, Jarvis, Knapcik (2009).

5. MARCO TEÓRICO

A continuación se presentan las variables que serán abordados en este estudio. En primer lugar se hace un recorrido teórico sobre el éxito escolar, luego sobre la motivación en el contexto escolar, posteriormente se expone la relación existente entre los estilos parentales y el éxito escolar y finalmente, se explicita lo correspondiente a la cultura escolar.

5.1 FACTORES INDIVIDUALES: ÉXITO ESCOLAR

Un tema preocupante en el campo educativo para muchos académicos e investigadores tiene que ver con el impacto del fracaso escolar en los estudiantes y de cómo esta situación afecta el desarrollo del sujeto e incide en las oportunidades que la sociedad ofrece a sus individuos. En este sentido, Arturo de la Orden (1991) hace una reflexión importante donde destaca la estructura del sistema educativo que posee una arquitectura de control hacia los sujetos, donde la evaluación es el medio de control que permite verificar si los estudiantes realmente interiorizan sus aprendizajes, en sus palabras:

“Desde el momento en que la educación comenzó a ser sistemáticamente evaluada, es decir, a partir de la asociación generalizada de los exámenes al proceso educativo, se puso de manifiesto que un alto porcentaje de escolares no logran alcanzar los objetivos (implícitos o explícitos) mínimos de la escuela, o los alcanzan sólo parcialmente”. (De la Orden, 1991, p.10).

En algunos estudios se evidencia que el éxito escolar se relaciona con la excelencia de tipo académico, teniendo en cuenta los resultados de los estudiantes en términos de notas académicas, que a su vez se relacionan con el nivel de conocimiento demostrado en un área determinada (Torres y Rodríguez, 2006). Además los estudiantes atribuyen sus éxitos y fracasos al estado de ánimo en el que se encontraban, a sus habilidades, al esfuerzo, la suerte el interés y parte de este locus de control influye sobre su motivación (Woolfolk, 1999 citado en Martínez, 2009).

El concepto de éxito académico por lo tanto, va más allá del resultado en términos de la nota. Siguiendo a la escritora Ángela Constanza Jerez, Subeditora de Vida de Hoy, se evidencia la amplitud del concepto éxito escolar donde no solamente es importante el rendimiento académico del estudiante, sino cómo éste involucra otras esferas como la social, familiar e interpersonal. Los indicadores pueden variar desde el reconocimiento de las habilidades y las relaciones sociales hasta el reconocimiento de sus experiencias y su subjetividad.

Según la red de conocimiento Colombia Aprende desarrollado por el Ministerio de Educación Nacional, se estructuraron los siguientes criterios como precursores del éxito escolar:

1. Autoestima: Se define como el criterio que cada persona tiene sobre sí mismo. Es importante para tener seguridad en lo que hace, y ese concepto se construye en los primeros años de vida, a partir de lo que otros piensan de sí. Por eso, si un niño crece y estudia en un ambiente en donde los profesores y los familiares tienen expectativas positivas sobre él, se formará y crecerá con conceptos positivos de sí mismo.
2. Excelentes profesores: Es importante que los maestros estimulen su autoestima; que no los culpen por los fracasos escolares sino que traten de indagar las causas; además no ridiculizan ni dejan que otros lo hagan; mantiene a los padres al tanto de lo que sucede y hacen sus clases entretenidas, cobrando importancia la didáctica y pedagogía utilizada por el maestro.
3. Tiempo para estudiar. Los estudiantes deben tener suficiente tiempo para dedicar a sus labores escolares, lo cual no significa que todo el tiempo sea dentro del aula. Son importantes las actividades complementarias que les permitan relacionarse con el medio y explorar sus habilidades: realizar obras de teatro, participar en campeonatos deportivos, observar la naturaleza, etc.
4. Supervisión constante. Los niños no requieren de adultos que a toda hora los estén siguiendo o que los estén bombardeando con preguntas sobre sus

deberes, lo que realmente necesitan es que los escuchen, les pregunten por lo que aprenden y lo que desean saber, que revisen sus cuadernos para conocerlos más y estar enterados sobre los mensajes enviados por sus maestros.

5. Familia y colegio, en línea. Es importante que padres y profesores tengan una comunicación constante para que intercambien opiniones sobre el niño y no se contradigan en lo que dicen. También para que exploren y desarrollen sus habilidades. Incluso cuando el niño presente dificultades es conveniente superarlas desde sus fortalezas.
6. Leer, un propósito. La lectura es la base de cualquier aprendizaje. Un pequeño que lee correctamente entiende lo escrito en los textos escolares, lo que le preguntan en sus exámenes y lo que encuentra en Internet. El aprende con el ejemplo y realiza esta actividad si tiene a disposición material interesante para leer.
7. Una buena biblioteca. Además de contar con los útiles escolares que se le exigen es importante que el estudiante cuente con material de lectura en casa, como revistas y libros adecuados para su edad.
8. Ambiente familiar. Los expertos en educación lo llaman 'el currículo de la casa', y no es otra cosa que las enseñanzas que permiten aprendizajes en los niños en su hogar. Los pequeños que tienen padres que los escuchan, les hablan sobre temas que los afectan y les interesan, comparten con ellos opiniones sobre las noticias del mundo y les enseñan buenos hábitos tienen más éxito escolar. En los más pequeños, por ejemplo, diferentes estudios demuestran que cuando no son motivados a participar en una conversación suelen tener problemas al aprender a leer. Además, los que no han aprendido a escuchar tienen problemas para seguir instrucciones o prestar atención en clase.
9. Los amigos. Los compañeros y el grupo de amigos tienen gran influencia en la formación de valores y comportamientos de niños y jóvenes; es

conveniente que los maestros incentiven las relaciones sociales de estudiantes destacados con los que no lo son.

10. Tareas productivas. Las tareas que ayudan a mejorar el rendimiento escolar son las que el niño entiende para qué son, puede hacerlas a partir de las enseñanzas recibidas en clase y requieren materiales acordes con su edad y sus posibilidades económicas. En casa debe tener un lugar cómodo para hacerlas: un escritorio con buena iluminación, sin distractores como televisor, radio o videojuegos e incluso hermanos pequeños revoloteando. Además es necesario que tenga un horario para realizarlas.

Para cumplir con los objetivos planteados en esta investigación, la configuración del éxito escolar se guiará de acuerdo a los criterios presentados, de manera que será evaluado por la relación con el mejor amigo y el desempeño del estudiante en sus actividades académicas. Asimismo, se evaluarán algunas variables extraescolares.

5.2 RELACIÓN CON EL MEJOR AMIGO Y CON EL DOCENTE

Las relaciones de amistad son definidas como “la experiencia a tener relaciones mutuas y diádicas” caracterizadas principalmente por la cercanía con la otra persona (Burkowsky y Honza, 1989, p. 19) y contribuyen positivamente tanto a nivel cognitivo, emocional y comportamental debido a la frecuencia de la interacción con el otro, la sensibilidad, el apego, la exclusividad, la accesibilidad, el hecho de compartir actividades comunes, y la lealtad (Sharabanny, 1994, Wetzell y Caldell, 1997).

Las relaciones de amistad se configuran como un tipo de factor que favorece determinados ámbitos de la vida como lo es la familia, el colegio y la comunidad (Gifford-Smith y Brownell, 2003 citado en Estévez, Martínez y Jiménez, 2009). Otros autores enfatizan que la importancia de las relaciones de amistad, en la adolescencia, influyen en los siguientes aspectos:

1. Aprendizaje de actitudes, valores e informaciones respecto del mundo que les rodea.

2. Adquisición y desarrollo de la habilidad para percibir las situaciones desde el punto de vista del otro.
3. Formación de la identidad y del autoconcepto, a partir del feedback y la comparación social.
4. Adquisición de habilidades sociales de complejidad creciente.
5. Control y regulación de impulsos agresivos, en grupos que no aprueban esas conductas.
6. Continuación del proceso de socialización del rol sexual.
7. Consumo de drogas y conducta sexual de riesgo, en grupos que aprueban estas conductas.
8. Nivel de aspiración educativa y de logro académico.
9. Disponibilidad de importantes fuentes de apoyo en situaciones de estrés. Salud psicológica y ajuste social” (Hartap, 1996 Estévez, Martínez y Jiménez, 2009, p. 46).

Aunque este tipo de influencias se presentan con mayor frecuencia en la adolescencia es importante destacar la misma en la niñez intermedia, puesto que algunas investigaciones destacan la importancia de las relaciones sociales a temprana edad (Vandell y Mueller, 1980 citados en Martínez, Inglés, Piqueras y Ramos, 2010).

De esta manera tanto niños como adolescentes pueden relacionarse de manera positiva con sus pares, lo que contribuye en su ajuste psicológico y social, y uno de los aspectos en los que se refleja en su rendimiento académico caracterizado no sólo por las buenas calificaciones a nivel educativo, sino también por la relación que logre con sus pares y específicamente la manera en que pueda relacionarse afectivamente con otras personas, como lo pueden ser las figuras de autoridad. De esta manera lo han argumentado algunos autores quienes proponen que en el ámbito académico el apoyo social resulta ser un factor que juega un papel relevante del desempeño exitoso en los estudiantes, siendo esta una de las variables menos exploradas en las investigaciones (Román y Hernández, 2005 citado en Feldman y Cols.2008).

Por su parte, Villamizar y Romero (2011) en un estudio de carácter explicativo identificaron la relación existente entre la edad, el género, el nivel socioeconómico,

los años de graduados, los estudios universitarios previos, tipo de colegio donde habían estudiado los participantes, conformación del grupo y el rendimiento académico en estudiantes de primer semestre de psicología. Los hallazgos obtenidos soportan que las interacciones sociales no eran un buen predictor del rendimiento académico como lo plantea la literatura, según lo argumentan los autores esto se da al parecer porque en la muestra que seleccionaron las relaciones de liderazgo no están bien establecidas porque el grupo está en proceso de estructuración. Teniendo en cuenta estas limitaciones, no se puede desestimar el hecho de tener una relación estrecha y positiva con un grupo de pares está asociado a un rendimiento social positivo que a su vez se relaciona con un rendimiento escolar adecuado.

En otra investigación se obtuvo que el soporte de los pares, percibido por los adolescentes, se relaciona de manera indirecta con el rendimiento académico, pero está mediado por su compromiso con el estudio (Chen, 2005).

Asimismo, se ha evidenciado que los niños con problemas de aprendizaje tienen escasos amigos en comparación con aquellos que no padecen esta dificultad, además tienden a buscar amigos con estas mismas características o recurren a aquellos de mayor edad, lo que obstaculiza la consecución de habilidades sociales y el establecimiento de relaciones interpersonales positivas (Wiener & Schneider, 2000).

El apoyo social también se relaciona con el estrés académico. De manera que, en el caso de las mujeres, que perciben mayor apoyo social tienden a percibir un nivel menor de estrés académico, a diferencia de los hombres quienes al percibir apoyo general, es decir, tanto de pares como de familiares, les permite experimentar menores niveles de estrés. Lo anterior, según los autores, puede ser explicado debido a que con los pares se comparten temas relacionados con la academia, mientras que los familiares pueden ejercer cierta presión, al establecer expectativas altas frente al desempeño de su hijo/a (Feldman, Goncalves, chacón, Zaragoza, Bagés, De Pablo, 2008)

Como se puede observar, el soporte social, en este caso el hecho de construir relaciones cercanas con las personas, le permite al estudiante obtener buenos

resultados académicos y construir relaciones cercanas y de confianza que contribuyen positivamente.

En este sentido los docentes, también se convierten en agentes que contribuyen al cuidado y con quienes los niños configuran una relación afectiva particular, por lo anterior los docentes van más allá de aportar un conocimiento determinado (Maldonado y Carrillo, 2009). Algunos estudios han reportado que la relación afectiva entre el niño y el maestro contribuye al ajuste social y al éxito académico (Birch y Ladd, 1997 citados en Maldonado y Carrillo, 2009).

En la investigación de la relación que se configura entre el maestro y los alumnos se ha reportado la clasificación de seis tipos de relaciones, a saber:

- 1). Dependiente: en la que el maestro cuenta con exceso de niños.
- 2) Positivamente involucrada, que describe la relación caracterizada por altos niveles de calidez y comunicación.
- 3) Disfuncional, caracterizada por el bajo involucramiento de parte del profesor y por altos niveles de irritabilidad y de rabia.
- 4) Funcional promedio, enojado, caracterizada por altos niveles de conflicto
- 5) No involucrada, en la cual el maestro mostraba poca calidez y comunicación y bajos niveles de rabia (Pianta, 1994 citado en Maldonado y Carrillo, 2006, p. 42).

A su vez, se ha identificado que la excelencia académica, el interés por el aprendizaje y la motivación se incrementa en la medida que los estudiantes perciben el apoyo en sus docentes (Goodenow, 1993).

En el establecimiento de la relación positiva entre el docente y el estudiante median algunos factores como la comunicación cercana y el intercambio de ideas, que se generan en la medida en que se imparten los conocimientos. Asimismo, la expresión positiva de la calidez le permite a los docentes y a los estudiantes tener una relación satisfactoria (Zhang, 2010). Hay que destacar la importancia de fomentar la relación diádica entre los docentes y los estudiantes, puesto que ésta afecta en los resultados académicos y de de aprendizaje en los estudiantes.

De manera que aquellos estudiantes que reportan sentirse conectados con sus docentes, en todos los grados escolares, muestran mejores resultados en su aprendizaje y en el logro académico con respecto a los estudiantes que reportar percibir poco apoyo de sus profesores (Pianta & Stuhlman, 2004).

Por lo anterior, vale la pena evidenciar en nuestro contexto la manera en que este tipo de relaciones se presentan dada su relevancia para el proceso de enseñanza-aprendizaje y los efectos positivos en los estudiantes.

5.3 RENDIMIENTO ACADÉMICO

Para Puche (1999, p. 53 citado en Sánchez de Gallardo y Pirella de Faría, 2006) el rendimiento académico es “un proceso multidisciplinario donde intervienen la cuantificación y la cualificación del aprendizaje en el desarrollo cognitivo, afectivo y actitudinal que demuestra el estudiante en la resolución de problemas asociado al logro de los objetivos programáticos propuestos”.

De manera que el rendimiento académico, como ya se ha enfatizado, no se comprende únicamente con la obtención de notas sino que corresponde a las características propias del estudiante y a los factores externos a él. Para ello, también se tomará la manera en que el estudiante logra involucrarse con un amigo, al establecer relaciones interpersonales favorables.

Para la medición del rendimiento académico se tendrá en cuenta las calificaciones obtenidas por el estudiante cuyo resultado sea evidente en las materias “ganadas o pérdidas”. No obstante, hay que tener presente que:

Las calificaciones como medida de los resultados de enseñanza hay que tener en cuenta que son producto de condicionantes tanto de tipo personal del estudiante, como didácticas del docente, contextuales e institucionales y que todos estos factores median el resultado académico final. (Garbanzo, 2007, p. 46).

Uno de los factores que se relaciona con el éxito escolar es la motivación que a su vez se complementa con los hábitos de estudio y la autoeficacia, como se expone a continuación.

5.4 MOTIVACIÓN, HÁBITOS DE ESTUDIO Y AUTOEFICACIA EN EL CONTEXTO ESCOLAR

La noción de motivación ha sido abordada por diferentes autores quienes la caracterizan desde diversas teorías. Lauretti (2003, p. 47) (Programa de motivación en el aula: Una experiencia para el desarrollo del docente en ejercicio) señala que “la motivación no es algo que, por sí mismo, se manifieste en una realidad perceptiva, sino que depende de una construcción de conocimientos más elaborada, ya sea científica o popular”.

Algunos autores afirman que “la motivación es la fuerza interior que dinamiza y energiza al individuo en dirección de una meta y unos resultados específicos” (Toro, 1985 citado en Batista, Gálvez y Hinojosa, 2010). De esta manera los alumnos tendrán varios motivos para aprender y depende de los aspectos que le son proporcionados en la institución educativa, a saber: aquellos que se relacionan con la responsabilidad social, es decir, lo que aprende lo pondrá al servicio de los demás; el otro corresponde al desarrollo personal, que le permite a al individuo sentirse mejor y aprovechar sus capacidades; otro hace referencia al ascenso social cuyo objetivo es mejorar el estatus socioeconómico, el penúltimo tiene que ver con el aspecto de sobrevivencia, en el que la persona espera obtener herramientas que le permitan integrarse al campo laboral y finalmente la motivación está relacionada con evitar el castigo, recibir premios y permisos entre otros beneficios (Valenzuela, 2009).

“La motivación viene de la palabra moveo, moveré, moví, motum, que significa mover. De este verbo deriva el adjetivo activo «motor» que, igual en latín que en castellano designa aquel o aquello que mueve” (Brunstein, Romero, y Albarrá, 2007).

La motivación se considera además un constructo abstracto, es un término cotidiano que ocupa un lugar especial en la vida de cada individuo, y en la cual cada uno le asigna un valor y un significado especial; y es esta condición la que nos hace distintos, originales y únicos (Flores, 1996).

Según Maslow (1954, 1991) el principio de la organización de la motivación humana es la organización de las ideas básicas en una jerarquía de mayor a menor. Para Romero (1985), la motivación se refiere, en general a estados internos que

energizan y dirigen la conducta hacia metas específicas. En síntesis, observamos que la motivación es un concepto dinámico que genera cambios en las personas, donde se atribuyen estímulos internos y externos que ejercen influencia en la manera de cómo se conduce la persona (Flores, 1996).

Según Pérez (1966), la motivación es un proceso hipotético según el cual la conducta es impulsada por algo que podemos llamar fuerza o energía que se moviliza o cambia debido a factores internos o externos. Se podría concluir que la motivación se basa en un concepto dinámico que pretende generar cambios en el individuo; tiene en cuenta la historia personal y sus vivencias, los estímulos externos e internos.

Para comprender la motivación en el ámbito escolar resulta relevante enfatizar en la motivación intrínseca y extrínseca. La primera se relaciona con el disfrute por parte de la persona para realizar aquellas tareas propias del ambiente escolar y en general con el interés que les produce aprender. En palabras de Deci y Ryan, 1985 y Ryan y Deci, (2000) “la motivación intrínseca se refiere a comprometerse en una actividad por el placer y satisfacción que se derivan de su realización y se entiende como un signo de competencia y autodeterminación (citado en Núñez, Lucas y Navarro, 2007, p. 2). Mientras que la motivación extrínseca son aquellas conductas que se dan pero por contingencias externas (Núñez, Lucas y Navarro, 2007).

Por su parte, Toro y Cabrera (1985) plantean la existencia de estas categorías y aseveran que los factores intrínsecos se constituyen en las variables asociadas a la relación del individuo con el puesto de trabajo como tal (Colegio y nivel donde se encuentra el estudiante), contenido del trabajo, (desempeño y rendimiento estudiantil); y los factores extrínsecos son las variables de satisfacción ubicadas en el contexto más amplio y general del ambiente. Estos factores intrínsecos motivadores, se presentan en términos de variables como: sentimientos de logro, reconocimiento, responsabilidad y progreso. Mientras que los factores extrínsecos se definen, en términos de variables como: salario, condiciones, relaciones interpersonales, entre otras. Ambos factores se relacionan (Brunstein, Romero, y Albarrá, 2007).

Flores y Gómez (2010) afirman que los estudiantes manifiestan su motivación académica de diferentes maneras, así que ellos buscan aprender una actividad escolar

o buscar la calificación, se involucran o evitan la actividad escolar, asimismo pueden sentirse autoeficaces al realizarla o no, y finalmente comentan que los estudiantes pueden evitar el éxito o evitar el fracaso.

Al respecto se han identificado los cambios en las metas, de los estudiantes, que se producen con el tiempo. Así a medida que pasa el tiempo los alumnos se preocupan más por las notas obtenidas (motivación extrínseca) que por el resultado del aprendizaje (motivación intrínseca) (Anderman y Maehr, 1994 citados en Flores y Gómez, 2010).

En un estudio realizado en México (Flores y Gómez, 2010) se evidenció que a mayor rendimiento académico existe una mayor percepción de autoeficacia, más preocupación por aprender, y al parecer el esfuerzo es básico para buscar el éxito. Asimismo, los autores demostraron que los hombres tienden a atribuir con mayor frecuencia sus éxitos o fracasos a las variables suerte-maestro y el hecho de forjarse metas relacionadas con el juicio social, es decir, con la preocupación por el reconocimiento y por la opinión de los demás. Por su parte las mujeres tienden a atribuir el éxito o el fracaso a sus esfuerzos.

Por consiguiente, el factor más importante e influyente en el desarrollo de la motivación en una determinada actividad es la probabilidad de éxito que el individuo considere que puede llegar a tener. La motivación es considerada como una herramienta importante en la consecución inicial de la meta de los estudiantes. Como ya se mencionó, se ha reportado, la influencia e importancia de ésta en el comportamiento hacia el estudio y su incidencia en el desarrollo humano (Valenzuela, 2006).

En el ámbito educativo y particularmente en los procesos de enseñanza-aprendizaje, la motivación juega un rol de gran importancia, ya que es ella la que mantiene el interés y las expectativas en la actividad, lo que permite que el estudiante inicie, desarrolle y finalice la misma.

Lo que hace de la enseñanza una práctica educativa, no es sólo la calidad de sus resultados, sino la manifestación en la misma práctica de ciertas cualidades que la constituyen como proceso educativo capaz de promover unos resultados educativos

en términos del aprendizaje del alumno. El concepto de educación como fin de la enseñanza, como ocurre con los conceptos de los fines de otras prácticas sociales, según Elliot (1991) trasciende la conocida distinción entre proceso y producto. La mejora de la práctica supone tener en cuenta a la vez los resultados y los procesos.

La motivación depende de diferentes factores que llamaremos variables motivacionales. Algunas están relacionadas con necesidades de nuestro organismo, son variables motivacionales fisiológicas, como los impulsos o la activación del sistema nervioso; otras tienen que ver con la información sobre nuestros propios deseos y las posibilidades de satisfacerlos. Éstas son las variables motivacionales cognitivas, entre las que se pueden señalar las expectativas y las metas u objetivos.

1) Los impulsos y la activación. Los impulsos son estados internos del organismo, que se experimentan subjetivamente como algo desagradable, o también como una necesidad que es necesario compensar, y que activa o energiza aquellos comportamientos que tienden a suprimirlos o satisfacerlos. El hambre, la sed, la excitación sexual, son ejemplos clásicos de impulsos.

El concepto de activación (arousal), está muy vinculado al de impulso, y hace referencia a la intensidad de la actividad bioeléctrica global del sistema nervioso.

2) Expectativas de eficacia y de resultados. A diferencia de los impulsos y de la activación, las expectativas son variables no fisiológicas sino cognitivas (dependen de la información y de lo que pensemos sobre nuestras acciones, la capacidad que creamos tener para realizarlas y lo que esperemos obtener).

Tal como lo plantea El Dr. Berrio (Maria, 2007) el establecimiento de los hábitos es una parte importante del crecimiento y en el desarrollo de los niños, ya que es allí donde se promueve el desarrollo moral e intelectual de la persona. El ser humano inicia su recorrido por la vida con un sin número de conexiones latentes, que esperan la señal indicada para comenzar a conectarse y es en este momento cuando recae sobre los padres una enorme responsabilidad que marcará el desempeño del individuo tanto a nivel familiar, social, escolar y emocional.

Cada generación trae consigo unas características propias que fundamentan el proceso de educación; si se tiene en cuenta la condición humana, se puede

comprender porque cada proceso de habituación posee diversos caminos que buscan llegar a un mismo fin, invitando al individuo a cultivar sus virtudes por medio de la adquisición de hábitos sanos.

En el establecimiento de hábitos y rutinas que tienen su nacimiento en el interior del entorno familiar, es por esto que la figura paterna y materna tienen una relación directa con la formación del individuo (LLano, 1983), allí se construyen los primeros lazos emocionales cobrando mayor importancia la relación diádica entre el niño-padre, el niño-madre, donde con el paso del tiempo se visualiza una identificación con uno de los dos, que será el pilar para la formación de nuevos hábitos que le darán estructura a su estilo de vida, tanto dentro como fuera de su núcleo familiar.

Se debe tener en cuenta que las actuaciones adecuadas de los padres dentro de las relaciones familiares, deben estar enmarcadas por varios criterios específicos (R., 1970): La coherencia, la relación entre los padres, la adaptación del niño a situaciones nuevas, labor familiar positiva y la supervisión de las influencias externas como amigos, escuelas y medios de comunicación.

Cabe recordar que los hábitos no son solamente conductas aprendidas, sino interiorizadas y que han sido incorporadas por convicción, no podríamos decir que el hábito moral es el aumento cuantitativo de nuestros conocimientos (Berrio, 2007), sino más bien los que somos capaces de suscitar, dirigir y controlar, mantiene una profunda relación con la voluntad y la libertad. Es por esto que las diferentes corrientes de educación que rodean nuestras escuelas, no todas tienen un mismo horizonte, mientras hay algunas que se preocupan por que sus alumnas aparezcan en el cuadro de honor y ocupen los primeros puestos en pruebas académicas a nivel nacional, hay otras pocas que prefieren tener estudiantes felices, creativos y sobre todo seguros en sí mismos, y es ese el tipo de escuela, en el definitivamente muchos padres de familia quisieran ver crecer a sus hijos.

Por otro lado, las expectativas se pueden definir como anticipaciones cognitivas de nuestras capacidades para hacer algo, o bien, anticipaciones del resultado que pueden obtenerse como efecto de nuestras acciones. A las primeras se les denomina

expectativas de eficacia o también auto-eficacia, a las segundas expectativas de resultados.

Bandura, es a quien se le atribuye la autoría del concepto, y ha contribuido de manera importante para la explicación de la motivación del ser humano. La autoeficacia es definida como la capacidad de lograr algo que se propone (Aja, 2010).

Bandura (1987) denominó la autoeficacia como “los juicios de cada individuo sobre sus capacidades, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado” (Carrasco y Del Barrio, 2002, p. 323).

En relación con el rendimiento académico y desde una perspectiva de la competencia cognitiva, la autoeficacia es entendida como la capacidad intrínseca al individuo y que se relaciona con el logro de las metas que éste se proponga y se considera fundamental en el desempeño académico (Garbanzo, 2007). Algunos estudios han reportado que un nivel alto de autoeficacia es un elemento protector y que aumenta la motivación y la consecución de las metas académicas. De esta manera, se reportó en un meta-análisis y se reveló la relación positiva y estadísticamente significativa entre la autoeficacia percibida y el rendimiento académico en estudiantes de once años de edad (Multon y Brown, 1991).

De igual manera se ha reportado que en los estudiantes de secundaria, la autoeficacia, en comparación con el autoconcepto, está más relacionada con el buen desempeño en matemáticas (Pietsch, Walker y Chapman, 2003). Resultados similares se han obtenido en estudiantes universitarios, que se encontraban entre los 18 y 20 años. Se evidenció que se presentaban efectos positivos hacia las metas del aprendizaje cuando la autoeficacia era alta (Finney y Schraw, 2003). Por lo anterior, se puede concluir la existencia de la relación directa entre el rendimiento académico y la autoeficacia.

Se define como meta al nivel de rendimiento o al tipo de consecuencia que una persona se propone alcanzar en la realización de una determinada conducta. A las metas también se les suele llamar objetivos o intenciones. De esta definición se desprende que las metas se pueden referir a la conducta (un determinado nivel de

realización) o a los resultados (unas determinadas consecuencias). Con el fin de alcanzar determinadas metas, que favorezcan el éxito escolar, los estudiantes pueden optar por hábitos de estudio como predictor del éxito académico y como habilidades que favorecen las actividades escolares y de aprendizaje (Ougukola, 2011, Nouhi, Shakoori, Nakhei, 2008).

Al respecto se destaca el estudio realizado por Nonis y Hudson (2010) en el que se determinó que la cantidad de tiempo invertida en el estudio, influencia el rendimiento académico, no obstante los hábitos de estudio, como tercera variable estudiada, modera la relación entre estas.

En un estudio realizado por Torres, Tolosa, Urrea, & Monsalve (2009) se destaca la importancia de implementar actividades que le permitan a los estudiantes y los maestros fortalecer los hábitos de estudio, con el fin de conseguir el éxito académico y personal. La importancia de detectar e intervenir sobre este tipo de variable radica en que al presentarse una incidencia negativa, puede afectar la consecución de los logros académicos y posteriormente el ajuste del sujeto a la práctica profesional (Oñate, 2009).

En una investigación realizada con estudiantes de ciencias medicas se concluyó que las habilidades para el estudio (planificación, concentración, tomar notas, y las habilidades lectoras) tienen una relación significativa y positiva con el éxito académico mientras que los hábitos de estudio presentan una relación positiva pero no significativa (Nouhi, Shakoori, Nakhei, 2008).

En otro estudio de tipo descriptivo, se determinó que de los 338 estudiantes que respondieron la encuesta, el 36% consideraban tener buenos hábitos de estudio.

Además se evidenciaron diferencias entre hombres y mujeres en relación con algunos indicadores, a saber: terminar las tareas escolares a tiempo, en la dificultad para organizar un lugar de estudio, en la realización de resúmenes y cuadros sinópticos, tomar apuntes, en hacer más de una cosa sin perder la concentración, en considerar que no entienden la materia cuando pierden un examen, en pensar que los profesores no entienden las necesidades de los estudiantes, en hacer todas las tareas para prepararse para los exámenes, en buscar asesoría para resolver los problemas y en

analizar la información que se lee o se escucha para analizarla mejor (Canto & Basulto).

Por último, se espera que la motivación junto con los hábitos de estudio y la autoeficacia contribuyan al éxito escolar, dada la activación de procesos cognitivos, afectivos y emocionales, que dirigen y orientan la acción de forma deliberada o intencional.

5.5 CULTURA ESCOLAR

La cultura escolar se refiere a patrones de comportamiento, en palabras de Jordán (2009, p.65) ésta “está pautada en la realidad cotidiana por las reglas informales, contradictorias, rutinarias y desorientadoras, tanto para los profesores como para los alumnos...”

Para efectos de este trabajo se estimará el clima organizacional como una de las variables que pueden contribuir en el proceso de enseñanza-aprendizaje y por lo tanto en el éxito académico de los estudiantes.

Se entiende por clima organizacional como el fenómeno que describe las experiencias de las personas pertenecientes a una organización. Al respecto cada uno de los trabajadores construye su propia percepción frente a la organización y es claro que esta misma influye en la motivación del trabajador. Además el clima organizacional repercute en el comportamiento laboral (López y Maldonado, 2010).

Al respecto algunos estudios han reportado que el clima organizacional percibido por el trabajador tiene un efecto indirecto en el desempeño puesto que está mediado por las actitudes hacia el trabajo y por la motivación (Parker, Baltes, Young, Huff, Altmann, Lacost, & Roberts, 2003).

Otros estudios propiamente realizados en centros educativos reflejaron que en cuanto al ambiente y el clima laboral de la organización los profesores perciben que no existe un ambiente laboral ni un clima de trabajo adecuados. En relación con el compromiso y el alineamiento de la institución se obtuvo que los profesores percibían una escasa cercanía con la institución educativa. Por otro lado, los docentes reportaron un grado de satisfacción elevado. Otro punto evaluado fue la relación y la

interacción entre pares lo que reflejó un grado de respeto y comunicación entre los mismos, sin embargo manifestaron problemas en la relación con personas de la institución educativa (López y Maldonado, 2010).

Con lo anterior los autores concluyeron que el clima organizacional cumple un importante papel al determinar la productividad y la satisfacción del trabajador con su labor. Asimismo se espera que al percibir un buen clima laboral el trabajador se sienta satisfecho y a su vez contribuya al mejoramiento de los servicios allí prestados (López y Maldonado, 2010).

En pocas palabras se espera que el clima laboral sea una variable que favorezca las relaciones interpersonales entre los estudiantes, docentes y que a su vez contribuya en el éxito académico de los estudiantes. Finalmente, resulta importante estudiar este tipo de factores en conjunto dadas la escasa investigación en nuestro medio.

6. FACTORES EXTRAESCOLARES: RELACIONES FAMILIARES

6.1 ESTILOS PARENTALES Y ÉXITO ESCOLAR

Se ha evidenciado la importancia de la familia en la consecución de las metas por parte de los niños y adolescentes, siendo el éxito escolar una de ellas. De manera que algunos estudios reportan la relevancia del nivel socioeconómico sobre la variable del logro académico, reportando que aquellos estudiantes que tienen pocos recursos y pertenecen a una familia de bajo estrato social, tienden a tener un bajo rendimiento escolar (Llorente, 1990 citada el Lozano, 2003).

Diana Baumrind (1965 citada en Casarín y Mazadiego, 2006, p. 56) aportó a la literatura lo que se denomina estilos parentales, considerados como “una constelación de actitudes de los padres hacia los hijos (as) que les son comunicadas y que en su conjunto, crean un clima emocional en el cual se expresan las conductas de los padres”.

La importancia de la familia en el ajuste académico radica en que siendo la familia el primer ámbito en el que el niño socializa, se espera que este adquiera habilidades para desempeñarse asertivamente en un contexto académico, siendo los padres agentes de este proceso. De manera que los padres con sus actitudes, la manera en que se relacionan con sus hijos proporcionan las bases que permiten a éstos adaptarse a un sistema de normas y valores como lo es la institución educativa.

De manera que los padres que responde satisfactoriamente a las necesidades de sus hijos/as, que son claros con las normas y las reglas, que apoyan la autonomía, promueven la comunicación abierta, es decir, su estilo es autoritativo, sus hijos tenderán a ser competentes a nivel social y académico (Vallejo y Mazadiego, 2006).

Entre tanto los padres que tienden a ser exigentes, que inhiben las pautas para lograr un diálogo abierto, y que no negocian, sus hijos por lo general son dóciles, obedientes, aparentan carecer de espontaneidad, curiosidad y originalidad. Por su parte los padres que son poco exigentes, laxos, ante los impulsos de sus hijos son

permisivos, sus hijos son quienes se ponen las reglas y toman sus propias decisiones sin un direccionamiento, tienden a tener hijos impulsivos. Por último, el estilo parental negligente, se caracteriza porque los padres se preocupan poco o nada por las necesidades de sus hijos, en este caso los hijos sufren de problemas de autocontrol y de conducta (Vallejo y Mazadiego, 2006).

Las investigaciones que han trabajado la relación entre los estilos parentales y el desempeño académico, evidencian que los hijos, de padres con estilo parental autoritativo, tienden a participar de manera activa en las actividades de tipo académico, y su desempeño es mejor con respecto a estudiantes en los que no predominan este tipo de interacciones familiares (Steinberg, Lamborn, Darling y Dornbusch, 1992 citado en Vallejo y Mazadiego, 2006). Por otro lado, se ha evidenciado que estas prácticas favorecen el ajuste social y emocional en los niños lo que favorece la adaptación al contexto escolar (Maldonado y Carrillo, 2006).

En un estudio realizado en China, se propuso examinar la relación entre los estilos parentales, autoritario y autoritativo, el ajuste social y académico de los niños. Se evidenció que los hijos de padres cuyo estilo parental es autoritativo, tienden a tener mejor ajuste social y académico. En cuanto al estilo parental autoritario se relaciona con los comportamientos disruptivos y la agresividad y negativamente con la aceptación de pares y la competencia social (Chen, Dong y Zhou, 1997).

Otros estudios han reportado resultados similares, de manera que se han evidenciado relaciones positivas entre el estilo parental autoritativo y la capacidad cognitiva de los niños. Por lo que sugieren atender a este tipo de relaciones y posibles explicaciones del ajuste académico (Tieller, Garrison, Benchea, Cramer y Tieller, s.f).

En este sentido se espera encontrar que los padres, de las estudiantes con un alto desempeño académico, tiendan a ser afectuosos con sus hijas, validen y retroalimenten positivamente su conducta, que sean estrictos cuando lo requieran y les proporcionen apoyo emocional. Por último, cabe destacar que en los estudios mencionados la muestra está constituida por niños, no obstante es importante dar cuenta de la manera en que los estilos parentales se presentan en la adolescencia y su contribución al éxito escolar.

7. METODOLOGÍA

7.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN

Se trata de una investigación de tipo cuantitativo, descriptivo, correlacional y transversal. La investigadora no tuvo control ni manipulación sobre las condiciones en la que se llevó a cabo el proceso de recolección de datos.

7.2 PROCEDIMIENTO

Se contactó a las instituciones educativas quienes estuvieron interesadas en participar en la investigación. Los representantes colaboraron en el proceso permitiendo a sus estudiantes diligenciar las encuestas. Asimismo, los participantes llenaron un consentimiento informado. Todos fueron informados sobre el propósito de la investigación, del uso colectivo y confidencial de los datos (ver anexo A). Por otro lado, participaron los profesores de las estudiantes encuestadas quienes también registraron sus datos en un cuestionario.

7.3 PARTICIPANTES

La muestra estuvo conformada por estudiantes matriculados en dos instituciones educativas privadas, con características similares en su misión institucional, de educación personalizada, grupos pequeños y donde los objetivos misionales están encaminados al desarrollo del ser humano. Están ubicadas en la ciudad de Bogotá, específicamente una en la localidad de Suba y la otra en Usaquén. Asimismo la selección se realizó por conveniencia. En total respondieron 76 estudiantes, quienes fueron divididas según su desempeño académico (alto o bajo), en total se tomaron cuatro estudiantes por nivel. En la tabla 1 se encuentra la distribución de estudiantes por nivel de escolaridad (Primaria, Bachillerato y universitario).

Tabla 1. *Análisis descriptivos por nivel académico*

Escolaridad			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje valido	Porcentaje acumulativo
Bachillerato	Valid	Alto Desempeño	17	51,5	51,5	51,5
		Bajo Desempeño	16	48,5	48,5	100,0
		Total	33	100,0	100,0	
Universitario	Valid	Alto Desempeño	7	41,2	41,2	41,2
		Bajo Desempeño	10	58,8	58,8	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
Primaria	Valid	Alto Desempeño	14	53,8	53,8	53,8
		Bajo Desempeño	12	46,2	46,2	100,0
		Total	26	100,0	100,0	

7.4 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Se construyó un cuestionario con las variables demográficas. Asimismo se añadieron instrumentos contenidos en publicaciones que se obtuvieron en la revisión de la literatura. Cabe destacar que estos instrumentos no se han validado para la población colombiana no obstante algunos de ellos han sido utilizados en nuestro contexto (Aja, 2010) En general, el instrumento que respondieron los estudiantes quedó constituido por 4 escalas repartidas en 164 preguntas y los maestros respondieron 24 preguntas, correspondientes a una escala. En este punto, se requirió de una homologación, es decir, las preguntas fueron modificadas para las estudiantes de primaria, de manera que pudieran responder a las mismas escalas. A continuación se presentan las escalas y las características de cada una. En los documentos revisados sólo algunas de ellas muestran los análisis de fiabilidad y son los que se reportan a continuación. Por último, se resalta que la técnica de recolección consistió en el autorreporte de cada uno de los participantes.

Variabes demográficas. Se preguntó por la edad de las participantes, nivel educativo, características de la estructura familiar, el estrato socioeconómico en el que viven.

Éxito escolar. Se obtuvo el promedio de las notas que obtuvieron las estudiantes en el último año o semestre académico. Además se tuvo en cuenta la relación con el/la mejor amigo/a. para ello, se utilizó la escala de intimidad Intimate Friendship Scale (Sharabany, 1994), compuesta por 32 ítems sobre características de las relaciones entre el mejor amigo o la mejor amiga. Consta de preguntas como “Puedo saber cuándo está preocupado/ a”. Alfa = 0.91 (Sánchez Queija, Oliva, y Parra, 2006).

Motivación hábitos y autoeficacia. Escala Autoeficacia y desempeño académico. Escala que incluye reactivos sobre motivación, hábitos de estudio y autoeficacia. Se empleo una escala tipo lickert de 1 a 5, en donde 1=Nunca y 5=siempre (Aja, 2010).

Relación cercana con el profesor. Para medir esta misma relación en los adolescentes se utilizó la escala Student Instructor-Relationship Scale (SIRS). Es un instrumento que consta de 36 preguntas en que los participantes deberán evaluar la relación con su profesor en una escala de 7 puntos donde 1= totalmente en desacuerdo y 7=muy de acuerdo (Creasey, Jarvis, Knapcik, 2009). En esta ocasión se utilizará una escala de 1 a 5 puntos por temas de practicidad. en donde 1= totalmente en desacuerdo y 5= totalmente de acuerdo.

Estilos parentales y éxito escolar. Cuestionario de prácticas parentales (Parenting Practices Questionnaire) construido por Robinson, Mandelco, Frost y Hart (1995 citado en Romero, Frías, Cuamba, Franco, Olivas, 2006).

Cultura escolar. Para la medición del clima organizacional se tuvo en cuenta el instrumentos sobre clima organizacional que consta de 24 preguntas relacionadas con las áreas más importantes relacionadas con el tema: ambiente y del clima laboral en la organización, compromiso y lineamiento con la institución, grado de satisfacción de los trabajadores con la institución, relación e interacción entre pares (López y Maldonado, 2010).

8. ANALISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

A continuación se presentan los principales hallazgos del estudio. Primero se reportan los análisis descriptivos de las variables socio demográficas, de las variables de estudio, del rendimiento académico, y de la conformación familiar. Luego el porcentaje de respuestas reportadas sobre clima laboral y finalmente los análisis de correlación entre las variables.

Plan de análisis. Para el procesamiento de los datos se contó con la herramienta SPSS versión 13. Asimismo se realizaron los siguientes análisis.

Análisis descriptivos. Se presentan análisis descriptivos de los datos sociodemográficos y de las estudiantes encuestadas.

Análisis de comparación entre medias. Se emplea este estadístico para verificar la diferencia de medias en cada una de las variables medidas.

Análisis de relación entre variables. Se llevaron a cabo análisis correlacionales.

Variables socio demográficas. El total de los estudiantes pertenecían al género femenino, al igual que la mayoría de las docentes. La edad promedio de los estudiantes fue de 17 años con una desviación estándar (DS) de 7,5 años.

El nivel educativo del grupo se distribuyó de la siguiente manera: el 33% pertenecían al nivel de bachillerato, el 26% a primaria y el 17% eran estudiantes universitarias. Además el 1% de las encuestadas vivía con el padre; el 3% con la familia extensa; el 15% con la madre; el 20% con otros familiares como primos, hijos, esposo y sobrinos y finalmente el 60% vive con la familia nuclear.

Estadísticos descriptivos de las variables de estudio. Las características estadísticas generales de las variables se encuentran en la tabla 1. Se obtuvo que los estudiantes expresan poca afiliación con su mejor amigo (puntuación promedio de 2,8 en una escala de 5 puntos). Asimismo, manifiestan que la motivación es más importante, frente a la autoeficacia y los hábitos, variable que tuvo un menor promedio con respecto a las mencionadas. Además, se observan que los estudiantes perciben una relación cercana profesor. Por último, el estilo parental percibido por la

mayoría de los estudiantes es el autoritativo (puntuación promedio de 3.7 en una escala de de 4 que fue ponderada a 5 puntos).

Tabla 2. *Estadísticos descriptivos de las variables de estudio con el total de la muestra*

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviator
RELACION CON EL MEJOR AMIGO	76	1,66	4,41	2,8511	,57527
MOTIVACIÓN	76	1,90	4,90	3,7487	,65064
HABITOS	76	2,00	4,23	3,4332	,41772
AUTOEFICACIA	76	2,27	4,73	3,6555	,52870
R. CERCANA CON EL PROFESOR	76	1,38	4,75	3,0329	,70898
ESTILO PARENTAL AUTORITATIVO	76	8,21	16,50	13,1217	1,73634
ESTILO PARENTAL AUTORITARIO	76	1,48	4,79	2,3532	,56841
Valid N (listwise)	76				

Estadísticos descriptivos por nivel educativo. Para saber de qué manera las variables se pueden describir teniendo en cuenta el nivel educativo se obtuvieron estadísticos descriptivos según la estudiante perteneciera a primaria, bachillerato o al nivel universitario.

De lo anterior se obtuvo que los estudiantes de primaria reportaron un puntaje mayor en la motivación (M=3.6; D.E=.69) frente a la autoeficacia (M=3.5; D.E=.44) y a los hábitos de estudio (M=3.39; D.E=.44). Con respecto a la relación cercana con el profesor se evidencia un menor puntaje (M=2.96; D.E=.97) frente a la relación con el mejor amigo (M=3.07; D.E=.66). El estilo parental que predomina en estas estudiantes es el autoritativo (M=4.11;D.E=.40) frente al autoritario (M=2.30;D.E=.60).

Por otro lado, los estudiantes de bachillerato perciben que tienen una mayor autoeficacia con las actividades académicas (M=3.53; D.E=.51) en relación con los hábitos de estudio (M=3.35; D.E=.44) y la motivación (M=3.32 ;D.E=.59).En

cuanto a la relación con el mejor amigo es menor el puntaje ($M=2.8; D.E=.52$) con respecto a la relación con el profesor ($M=3.19; D.E=.77$). Finalmente los estudiantes perciben que sus padres se enfocan el estilo parental autoritativo ($M=3.7; D.E=.63$) con respecto al autoritario ($M=2.2; D.E=.45$).

Por último, los estudiantes universitarios perciben que tienen una mayor motivación frente a las actividades académicas ($M=4.14; D.E=.39$), en relación con la autoeficacia ($M=3.83; D.E=.40$) y los hábitos de estudio ($M=3.51; D.E=.37$). Además, la relación cercana con el profesor es mayor ($M=2.94; D.E=.40$) con respecto a la relación con el mejor amigo ($M=2.74; D.E=.52$). Por último, perciben que sus padres recurren en mayor medida al estilo parental autoritativo ($M=3.47; D.E=1.08$) frente al autoritario ($M=2.46; D.E=.61$).

Estadísticos descriptivos por rendimiento académico. Para saber qué tanta diferencia existe en los resultados entre las estudiantes que tienen un alto rendimiento y aquellas que tienen un bajo rendimiento, se realizaron comparaciones de medias o promedios.

En las comparaciones por desempeño académico (alto o bajo) se destaca que las estudiantes con alto y bajo desempeño perciben poca afiliación con su mejor amigo/a ($M=2.82, D.E=.62$); ($M=2.87, D.E=.53$), aunque el promedio es mayor en el segundo grupo. En cuanto a la motivación frente a las labores académicas se halló que las estudiantes con alto desempeño tienen una puntuación más alta con respecto a las de bajo desempeño ($M=3.8, D.E=.64$); ($M=3.7, D.E=.66$) y para los dos grupos es una variable más alta con respecto a los hábitos de estudio, que es mayor en las estudiantes de alto desempeño ($M=3.5, D.E=.39$), en comparación con las estudiantes de bajo desempeño ($M=3.4, D.E=.43$), al igual que la autoeficacia ($M=3.7, D.E=.55$); ($M=3.6, D.E=.50$) respectivamente.

En cuanto a la relación con el profesor se evidencia que las estudiantes con un alto desempeño ($M=2.71, D.E=.52$) tienen una relación menos cercana con respecto a las estudiantes de bajo desempeño académico, quienes perciben mayores niveles de conexión con sus profesores ($M=2.9, D.E=.65$).

Finalmente, los dos grupos perciben que sus padres optan, en mayor proporción, por un estilo parental caracterizado por la contención emocional, por utilizar la razón y por el apoyo, aunque el puntaje es mayor en las estudiantes con bajo desempeño ($M=3.9$, $D.E=.75$) con respecto a las estudiantes con alto desempeño ($M=3.6$, $D.E=.92$), quienes a su vez perciben a sus padres como más estrictos e intrusivos ($M=2.4$, $D.E=.61$) con respecto al primer grupo ($M=2.3$, $D.E=.51$).

Estadísticos descriptivos por conformación familiar. Según se evidenció, de la muestra en general que aquellas estudiantes que viven con la familia extensa ($M=3.29$, $D.E=1.06$) perciben con mayor favorabilidad la relación con el mejor amigo, seguidos de las estudiantes que viven con la familia nuclear ($M=2.9$, $D.E=.52$) que a su vez se diferencian de quienes viven con la madre ($M=2.82$, $D.E=.81$) y con otros ($M=2.71$, $D.E=.44$).

Según los análisis las personas que se sienten más motivados frente a las labores académicas son aquellos que viven con otros parientes ($M=4.05$, $D.E=.34$); seguidos de quienes viven con la familia nuclear ($M=3.68$, $D.E=.75$) y la familia extensa ($M=3.7$, $D.E=.7$). Por último se encuentran aquellas que viven únicamente con la madre ($M=3.6$, $D.E=.38$).

En relación con los hábitos de estudio se obtuvo que las estudiantes que viven con la madre ($M=3.47$, $D.E=.29$) tienen un mejor desempeño en relación de quienes viven con familia nuclear ($M=3.45$, $D.E=.47$) y con la familia extensa ($M=3.38$, $D.E=.33$).

Adicionalmente, las estudiantes que viven con otros miembros de la familia (esposo e hijos) ($M=3.8$, $D.E=.40$) perciben una autoeficacia mayor, frente a aquellas que viven con su familia nuclear ($M=3.62$, $D.E=.55$), con la familia extensa ($M=3.57$, $D.E=.63$) y de quienes viven con la madre ($M=3.56$, $D.E=.59$).

Finalmente, las estudiantes en mayor proporción perciben a sus padres como autoritarios son aquellas que viven en la familia nuclear ($M=2.37$, $D.E=.60$), seguidas de quienes viven con otros miembros de la familia ($M=2.35$, $D.E=.54$) y de quienes viven con la familia extensa ($M=2.30$, $D.E=.64$). Asimismo, las estudiantes que en mayor proporción refieren que sus padres son autoritativos son las que viven con la

familia extensa ($M=4.11$, $D.E=.34$), seguidas de aquellas que viven con la familia nuclear ($M=3.8$, $D.E=.64$), con otros miembros de la familia ($M=3.66$, $D.E=.53$) y con la madre ($M=3.2$, $D.E=.54$).

Porcentaje de respuestas reportadas sobre del clima laboral. En cuanto al clima laboral reportado por los docentes de las estudiantes, se encontró que la mayoría (93%) percibe un clima organizacional desfavorable. En la dimensión sobre el ambiente y clima laboral de la organización, se evidenció que el 14% de los docentes encuestados lo perciben como favorable. Por su parte el 38% perciben que siguen los lineamientos institucionales y tienen una actitud positiva frente a la organización. Asimismo, el 29% de los docentes perciben un grado de satisfacción con la institución mientras que el 95% perciben una relación positiva con los pares.

Al comparar estos puntajes teniendo en cuenta el criterio de alto y bajo desempeño académico se obtuvo que los docentes que perciben como favorable este aspecto (16%), en relación con los que reflejan un nivel de aprobación menos favorable (13%), son aquellos que a su vez reportaron un alto desempeño en sus estudiantes.

En cuanto al compromiso y alineación con la institución, entre los profesores que reportaron tener mayor cercanía con la institución (45%) reportan el grupo de estudiantes con un bajo desempeño mientras que los que reportaron estudiantes con un alto desempeño no perciben tener esta misma actitud (30%).

Por otro lado, los docentes que reportaron tener un grado de satisfacción al pertenecer a la institución educativa en la que trabajan (34%), son aquellos cuyas estudiantes tienen un alto desempeño, en cambio los profesores que no tienen la misma percepción (24%) sus estudiantes presentan un bajo desempeño.

Finalmente, los docentes que reportan una buena interacción con pares (98%) son aquellos cuyas estudiantes se encuentran en un nivel académico bajo, en relación que los docentes cuyas estudiantes tienen un alto desempeño (92%).

Resultados de análisis de correlación entre variables. Dado el interés por establecer qué tanto y cómo se relacionan las variables estudiadas, se calcularon análisis estadísticos de correlación de Pearson. Se obtuvo que para la muestra en

general la motivación se relaciona positiva y significativamente con los hábitos de estudio ($r=.54, p=.000$) y con la autoeficacia ($r=.62, p=.000$), con el estilo parental autoritativo se relaciona de forma inversa ($r=-0.15, p=.20$) y con la relación con el mejor amigo ($r=-.10, p=.36$) aunque no son significativas, y con el estilo parental autoritario se relaciona de manera positiva aunque tampoco es significativa ($r=.15, p=.9$). Finalmente la relación cercana con el profesor es positiva pero tampoco resulta ser significativa ($r=.12, p=.35$).

Por su parte los hábitos de estudio se relacionan con la autoeficacia positiva y significativamente ($r=.53, p=.000$), con la relación cercana con el profesor ($r=.06, p=.56$), con el estilo parental autoritativo ($r=.01, p=.92$) y negativamente con el estilo parental autoritario ($r=-.08, p=.5$) y con la relación con el mejor amigo ($r=-.10, p=.36$).

La autoeficacia se relaciona positivamente con la relación cercana con el profesor ($r=.07, p=.55$), inversamente con el estilo parental autoritario ($r=-.002, p=.98$) y con la relación con el mejor amigo ($r=-.36, p=.001$). Por su parte la relación cercana con el profesor se relaciona positivamente con el estilo parental autoritativo ($r=.07, p=.0.55$) y con la relación con el mejor amigo, mientras que negativamente con el estilo parental autoritario ($r=-.20, p=.71$).

9. CONCLUSIONES

El trabajo que se debe realizar con los docentes, estudiantes y con la organización educativa en general, es un reto que atañe a cada uno de los implicados en la construcción de sistemas educativos eficaces. Además de los agentes antes mencionados, parece indiscutible la importancia de involucrar otros contextos y personas que construyen al sentido de la educación.

Siguiendo el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979) los sistemas en los que se desenvuelve el estudiante permean y contribuyen en su desarrollo. Es así, como se ha evidenciado la importancia de incluir en el proceso de aprendizaje a la familia como los cuidadores que potencian el desempeño académico y la consecución de objetivos educativos.

No obstante, este tipo de trabajos resultan ser escasos y aun más en el contexto colombiano en el que el rendimiento escolar es medido a partir de los puntajes obtenidos por sus estudiantes en las diferentes materias, pero en realidad ese puntaje sólo obedece a uno de los tantos criterios que se deben evaluar cuando de éxito académico se trata. Por lo tanto, se piensa en el éxito escolar como la consecución de los logros académicos, sin percatarse de la importancia de otros aspectos que le permiten al ser humano construir su realidad y las realidades de otros a partir del desempeño en otros ámbitos.

En este estudio se planteó la importancia de incluir los factores individuales y contextuales que juegan un papel importante en lo que se denominó éxito escolar. Al respecto, algunos autores han mencionado su importancia, no obstante sobre el tema siguen planteándose varias soluciones (Chen, 2005) sin obtener respuestas absolutas, lo que permite continuar con la construcción y el estudio de variables, que probablemente favorezcan al estudiante.

Si bien este estudio tuvo varias limitaciones como lo fue el tamaño de la muestra, el hecho en que se haya contado únicamente con la percepción de los estudiantes y maestros, aún cuando fueron medidas variables propias de los padres y que participaran únicamente mujeres, también se obtuvieron resultados importantes

que contribuyen al mejoramiento de modelos y en la intervención de los aspectos implicados en la consecución de metas académicas en nuestro contexto.

Así se pudo evidenciar la importancia de la familia en los diferentes momentos de la vida escolar. De manera que tanto para las estudiantes de primaria como para las de bachillerato y las universitarias resulta importante contar con el apoyo de sus padres, al parecer más que de sus mismas compañeras y profesores. Al igual que en un estudio realizado en China por Chen, Dong y Zhou (1997) quienes mostraron que los estilos parentales autoritarios y autoritativos contribuyen en el éxito académico y social de los niños en China. En cuanto a la relación con el mejor amigo, no se relaciona con la motivación, ni con los hábitos, ni con la autoeficacia, pero si con el mantenimiento de relaciones interpersonales positivas tanto con los padres como con los docentes. De aquí se puede derivar la importancia de desarrollar estrategias interpersonales, que no menos importantes, son significativas en la consecución de los logros escolares. A su vez este indicador parece favorecer éxito escolar por cuanto también aquellos estudiantes que viven con otros parientes o con su familia nuclear se sienten más motivados frente a las labores académicas.

Del mismo modo, se evidenció que para los tres niveles escolares las variables motivacionales, los hábitos de estudio y la autoeficacia resultan importantes en la obtención de los logros académicos como lo proponen algunos autores (Aja, 2010, Batista, Gálvez, Hinojosa, 2010, Brunstein, Romero y Albarrá, 2007). Así estas variables se complementan unas con otras y resulta interesante el plantear estrategias para que sean implementadas por el docente y la comunidad académica en general, teniendo en cuenta que estas predominaron tanto a nivel de primaria, como de bachillerato y universitario.

Los estudiantes de primaria se sienten más motivados frente a las actividades académicas, mientras que en bachillerato la autoeficacia es lo que predomina y en la universidad la motivación. De manera que se pueden hacer intervenciones pertinentes teniendo en cuenta estas variables para ajustar en el proceso académico las variables individuales que contribuyan al éxito escolar. En cuanto a la relación con el mejor amigo y el profesor, es importante observar que para los tres niveles la relación más

importante es la que se establece con el profesor. Por lo tanto, vale la pena trabajar en las relaciones cercanas con los docentes para contribuir en el proceso académico.

En cuanto a las variables por nivel educativo se evidenció que para los tres grupos predomina el estilo parental autoritativo, lo que permite evidenciar que las relaciones con los padres deben caracterizarse por la cercanía, el apoyo y la calidez.

Por último, al parecer el clima organizacional percibido por los docentes puede ser un factor que afecte en su labor docente y que a su vez pueda afectar el desempeño escolar de sus alumnos. Resulta interesante dar cuenta de la manera en que puede afectar el clima laboral percibido por el docente en la obtención de resultados académicos en los estudiantes. En este estudio se obtuvieron análisis descriptivos y se destaca el interés por conocer si esta variable en efecto puede predecir el rendimiento académico. Lo anterior teniendo en cuenta que en la medida en que exista un clima organizacional favorable puede contribuir en la consecución de metas por parte del trabajador, contribuye al mejoramiento y contribución de los objetivos laborales y desplazar esto a los estudiantes, siendo ellos la razón de ser de las instituciones educativas (López y Maldonado, 2010).

En general se pudo dar respuesta a la pregunta de investigación ¿existe relación entre los factores intraescolares, extraescolares e individuales que favorecen el éxito escolar a lo largo del ciclo educativo? De manera que se puede afirmar que existen factores individuales, familiares y contextuales que contribuyen en la consecución del éxito escolar, que a su vez, contempla más que el alto rendimiento académico por lo que involucra aspectos del establecimiento de relaciones interpersonales, así como sentirse motivado y feliz con lo que realiza.

Por lo anterior, el análisis de las variables planteadas en esta investigación, permitirán que en futuros estudios se conceptualice el éxito escolar desde el marco del desarrollo de las relaciones interpersonales, además tener presente factores como el clima organizacional como una variable que puede incidir en el desempeño laboral del docente que a su vez puede afectar al estudiante (López y Maldonado, 2010). Asimismo, podrán verificar de que manera los estilos parentales contribuyen o explican el éxito escolar. De este modo se propone un modelo que pueda predecir el

éxito escolar a partir de las variables estudiadas (ver figura 1). Lo anterior teniendo en cuenta lo obtenido en la relación de variables y lo propuesto por Ruiz de Miguel (1999) y Aguerre (2003) quienes afirman que las variables personales y contextuales constituyen un punto para el análisis que influye en el éxito escolar. Además con los resultados obtenidos se obtuvo que la relación entre variables evidencia, la importancia de factores personales, sociales y familiares en el rendimiento. Cabe destacar que el éxito académico puede ser mejor explicado por los factores individuales aunque confluyen los estilos parentales y las variables de la cultura escolar y en menor medida la relación con el mejor amigo, aunque valdría la pena utilizar otro tipo de medida como el estatus sicométrico, dado que evalúa la integración social de los alumnos en el aula de clase (Lucas, Pulido, e Solbes, 2011).

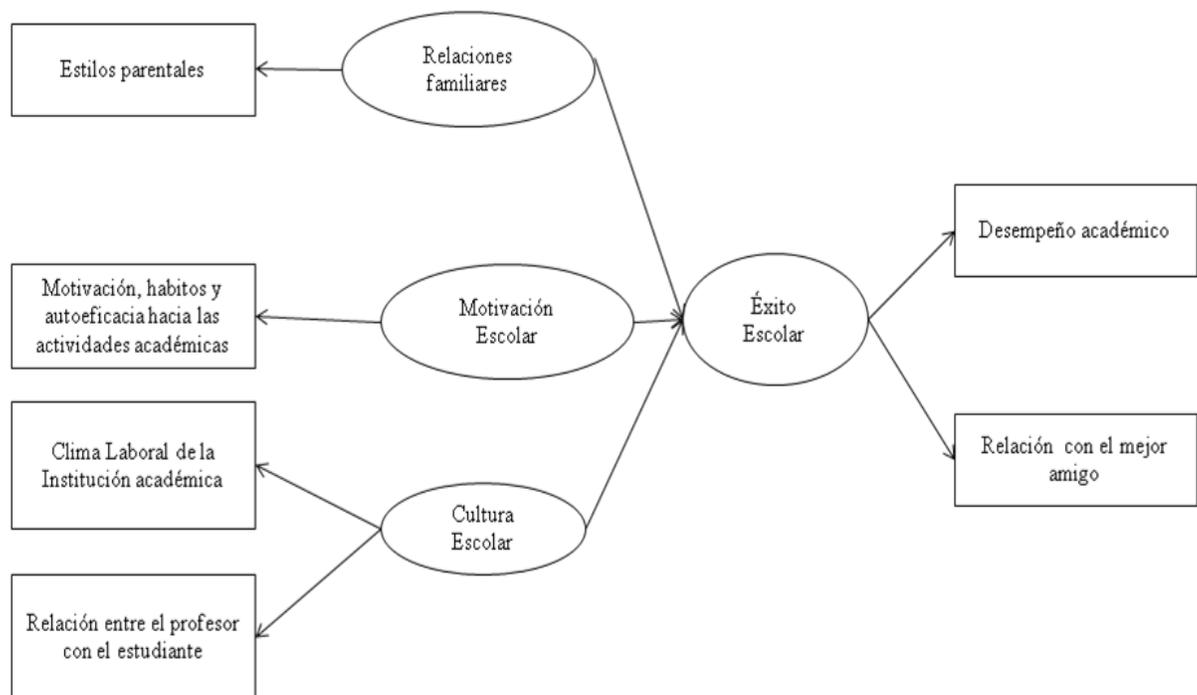


Figura 1. Posible modelo para la predicción del éxito escolar

REFERENCIAS

- Aguerre, T. (2003). Métodos estadísticos y de estimación de los efectos de la escuela y su aplicación al estudio de las escuelas eficaces. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia, y cambio en educación*, 1, 1-29. Recuperado el 15 de junio de 2012 de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/551/55110210.pdf>.
- Aja, L. (2010). *Anímate. Guía conceptual*. VistaGraf. Bogotá. Colombia.
- Batista, A., Gálvez, H., Hinojosa, I. (2010) Bosquejo histórico sobre las principales teorías de la motivación y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Cubana de medicina general*, 26 (2), p. 1376-13386. Recuperado el 10 de junio de 2011 de Bosquejo histórico sobre las principales teorías de la motivación y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Berrio, J. M. (2007). Dimensiones del Ser Humano. *Educacion y Eucadores* , 117-134.
- Bronfenbrenner, U (1979) *the ecology of human development*. Cambriedge, M.A: Harvard University Press. En Damon, W y Lerner, R (Ed) *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (pp. 366-428) New York: Wiley.
- Brunstein, S., Romero, R., y Albarrá, M. (Julio de 2007). Motivación al estudiante en el contexto universitario. Recuperado el Noviembre de 2011, de *Revista Mexicana de orientación educativa*: <http://remo.ws/REVISTAS/remo-12.pdf>
- Bukowski, W. M., y Hoza, B. (1989). Popularity and friendship: Issues in theory, measurement, and outcome. En T. J. Berndt y G.W. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development* (pp. 15–45). New York: Wiley. En Barry, C. M., y Wentzel, K. R. (2006). Friend influence on prosocial behavior: The role of motivational factors and friendship characteristics. *Developmental Psychology*, 42(1), 153–163.

- Canto P, Ceballos S, Basulto J. (2009, noviembre). Selección de carrera, plan de vida, hábitos de estudio y comportamiento en el salón de clase de estudiantes de la carrera de contador público. Documento del Tercer Congreso Nacional y Segundo Internacional Retos y Expectativas de la Universidad. La Calidad y Pertinencia Social en las Instituciones de Educación Superior. Toluca, Estado de México.
- Carrasco, M.A. & Del Barrio, M. (2002). Evaluación de la autoeficacia en niños y adolescentes. *Psicothema*, 14, 323-332.
- Chen, J. J.-L. (2005). Relation of academic support from parents, teachers, and peers to Hong Kong adolescents' academic achievement: The mediating role of academic engagement. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 131, 77-127.
- Chen, X., Dong, Q., & Zhou, H. (1997). Authoritative and Authoritarian parenting practices and social and school performance in Chinese children. *International Journal of Behavioral Development*, 21, 855-873.
- Creasey, G., Jarvis, P., Knapcik, E. (2009). A measure to assess student instructor relationship. *International journal for the scholarship of teaching and learning*, 3 (2) 1-10.
- De la Orden, A. (1991). El éxito escolar. Recuperado en Octubre de 2011, de Revista Complutense de Madrid: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=150085>
- Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *Revista de psicología social*, 21, 259-271.
- Eriquez, C.L.(2008). Factores de riesgo asociados al bajo rendimiento académico en escolares de dos instituciones educativas públicas de Bogotá. Tesis publicada para obtener el título de Magister en epidemiología. Universidad CES: Medellín: Colombia.
- Estévez, E., Martínez, B., y Jiménez, T. (2009). Las relaciones sociales en la escuela: el problema del rechazo escolar. *Psicología educativa*, 15, 1, p. 45-60.
- Feldman, L., Goncalves, L., Chacón, G., Zaragoza, J., Bagés, N., De Pablo, J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universitas psicológica*, 7, 739-751.
- Fernandez, T. (S.f). efectividad en la educación: desafíos teóricos y metodológicos. Recuperado el 20 de junio de 2012 de

<http://www.educarchile.cl/Userfiles/P0001/File/Efectividad%20en%20la%20educaci%C3%B3n.pdf>

- Finney, S. J. y Schraw, G. (2003). Self-efficacy beliefs in college statistics courses. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 161-186.
- Flores, R. y Gómez, J. (2010). Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos. *Revista electrónica de investigación educativa*, 12, 1, p. 1-21. Recuperado el 19 de marzo de 2012 de <http://redie.uabc.mx/vol12no1/contenido-floresgomez.html>
- Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Educación revista de la universidad de Costa Rica* 31, 1, p., 43-63. Recuperada el 3 de abril de 2012 de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/440/44031103.pdf>.
- García Garrido, J. (1971). *Los fundamentos de la educación social*. Madrid, España: Emesa.
- García, M., y Estebanz, A., (1999). Cultura escolar y cultural profesional: los dilemas del cambio. *Educación*, 24, 47-69. Recuperado el 18 de marzo de 2012 de <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn24p47.pdf>.
- Garduño, L. (1999). Hacia un modelo de evaluación de la calidad de instituciones de educación superior. *Revista iberoamericana de educación*, 21. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie21a06.htm>.
- González, R., Valle, A., Núñez y González-Pineda, A. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 8, 45-61.
- Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 13, 21-43.
- Jordan, (2009). Cultura escolar, conflictividad y convivencia. *Estudios sobre educación*, 17, p. 63-85.
- Lauretti, P., y Villalobos, J. Programa de motivación en el aula: Una experiencia para el desarrollo del docente en ejercicio.
- LLano, C. (1983). *Formas Actuales de Libertad*. Mexico: Trillas.
- López y Maldonado J.A. (2010). Clima organizacional y satisfacción laboral de profesores del colegio sagrados corazones de padres franceses. Universidad de Playa ancha.

- Programa de doctorado en gestión y políticas educativas. Recuperado el 3 de abril de 2012 de <http://genesismex.org/ACTIDOCE/CURSOS/CHILE-CO-OT'10/TRABAFIN/CLAUDIO%20HINOJOSA.pdf>
- Lozano, A. (2003). Factores personales, familiares y académicos, que afectan el fracaso escolar en la educación secundaria. *Electronic journal of research in educational psychology*, 1 (1), 43-46.
- Lucas, B., Pulido, R., y Solbes, I. (2011). Violencia entre iguales en educación primaria: el papel de los compañeros y su relación con el estatus sociométrico. *Psicothema*, 23, 245-251.
- Maldonado, C., y Carrillo, S. (2005). Educar con afecto: características y determinantes de la calidad de la relación niño-maestro. *Revista infancia, adolescencia y familia*, 1, 1, p. 39-60.
- Maria, B. J. (2007). Como Formar la segunda naturaleza, Notas antropologicas acerca de la educacion de los habitos. Navarra: Universidad de Navarra.
- Martínez, A., Inglés, C., Piqueras, J., Ramos, V. (2010). Importancia de los amigos y de los padres en la salud y en el rendimiento escolar. *Electronic journal of research in education and psychology*, 8, 1, p. 111-138. Recuperado el 6 de abril de 2012 de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/20/espanol/Art_20_372.pdf.
- Martínez, H. (2009). Autopercepción social y atribuciones cognoscitivas en estudiantes de bajo rendimiento académico. *Electronic journal of research in educational psychology*, 1, p. 1696-2095.
- Maslow, A. (1954): *Motivación y personalidad*. Barcelona: Sagitario
- Maslow, A. (1991). *Motivación y personalidad*. Madrid: Díaz de Santos
- Mígues, M. (2005). El núcleo de una estrategia didáctica universitaria: motivación
- Miñano, P., Cantero, M.P., Castejon, J.L. (2008). Predicción del rendimiento escolar de los alumnos a partir de las aptitudes, el autoconcepto académico y las atribuciones causales. *Horizontes educacionales*, 13, 2, p. 11-23.
- Morales, A.M. (1999). El entorno familiar y el rendimiento escolar. Proyecto de investigación educativa subvencionado por la Consejería de educación y ciencia de la

- junta de Andalucía. Recuperado el 18 de marzo de 2012 de http://miscelaneaeducativa.com/Archivos/entorno_familia.pdf.
- Multon, K., & Brown, S. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: a meta-analytic investigation. *Journal of counseling psychology*, 38, 30-38.
- Murillo, J. (2008). Hacia un modelo de eficacia escolar. Estudio multinivel sobre los factores de eficacia en las escuelas españolas. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 6, 4-28.
- Nonis, S., & Hudson, G. (2010). Performance of college students: impact of study time and study habits. *Journal of education for business*, 85, 229-238.
- Nouhi, E., Shakoori, A. & Nakhei, N. (2008). Study habits and skills, and academic achievement of students in Kerman university of medical sciences. *Journal of medicine education*, 12, 77-80.
- Núñez, A., Lucas, L., Navarro, J. (2007). Propiedades psicométricas de la versión española de la escala de motivación deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*, Sin mes, 211-223.
- Oñate, C. (2009). Los hábitos de estudio y la motivación para el aprendizaje. Recuperado el 25 de mayo de 2012 de <http://www.ice.upm.es/wps/cog/tutoria-final/2.1.pdf>.
- Ougukola, B. (2011). High school students' attitude to use of technology in science teaching, interest in science and study habits as determinants of science achievement in Barbados. *European journal of scientific research*, 65, 564-471.
- Parker, C. P., Baltes, B. B., Young, S. A., Huff, J. W., Altmann, R. A., Lacost, H. A., & Roberts, J. E. (2003). Relationships between psychological climate perceptions and work outcomes: A meta-analytic review. *Journal of Organizational Behavior*, 24, 389 – 416.
- Pianta, R. C. (2001). *Student-Teacher Relationship Scale*. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources, Inc. Recuperada el 1 de abril de 2012 de http://curry.virginia.edu/uploads/resourceLibrary/STRS-scoring_guide.pdf.
- Pianta, R., & Stuhlman, M. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33, 444-458.

- Pietsch, J., Walker, R. y Chapman, E. (2003). The relationship among self-concept, self-efficacy and performance in mathematics during secondary school. *Journal of Educational Psychology*, 95, 589-603.
- R., C. T. (1970). *Family Interaction*. New York: John Wiley&Sons.
- Rodríguez, C. y Valdivieso, A. (2008). El éxito escolar de alumnos en condiciones adversas. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, XXXVII, 1-2, p.81-106.
- Román, C., y Hernández, R. (2005). Variables psicosociales y su relación con el desempeño académico de estudiantes de primer año de la escuela latinoamericana de medicina. *Revista iberoamericana de educación*, 37, 2, p. 1-8. Recuperado el 6 de abril de 2012 de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1085Collazo.pdf>.
- Romero, J.G.; Frías, M., Cuamba, N., Franco, J.D., Olivas, L.C. (2006) validación de un cuestionario de prácticas parentales en una población mexicana. *Enseñanza e investigación en psicología*, 11, 1, 115-128. Recuperado el 16 de marzo de 2012 de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/292/29211108.pdf>.
- Ruiz de Miguel, C. (2009). Las escuelas eficaces: un estudio multinivel de factores explicativos de un rendimiento escolar en el área de matemáticas. *Revista de educación*, 348, p. 355-376.
- Sánchez de Gallardo, M., y Pirella deFaría, L. (2006). Motivaciones sociales y rendimiento académico en estudiantes de educación. *Revista de ciencias sociales*, 12, 1, 1-20. Recuperada el 6 de abril de 2012 de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=28012113#>.
- Sánchez-Queija, I, Olivia, A y Parra, A (2006) Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *Revista de psicología social*, 21, 259-271. Recuperado el 20 de marzo de 2012 de <http://www.pdipas.us.es/o/oliva/prosocial.pdf>.
- Sharabany, R. (1994). Intimate Friendship Scale: Conceptual underpinnings sychometric properties and construct validity. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11, 449-469. En Sánchez-Queija, I, Olivia, A y Parra, A (2006).
- Tieller, A., Garrison, B., Benchea, E., Cramer, K. & Tieller, V. (s.f). The influence of parenting styles on children's cognitive development. Documento publicado en <http://www.kon.org/urc/tiller.pdf>. Recuperado el 03 de abril de 2012.

- Toro, F & Cabrera, H. (1985). Motivación para el trabajo, conceptos, hechos y evidencias contemporáneos. Medellín. Concel LTDA.
- Torres, L.E. y Rodríguez, N.Y. (2006). Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. *Enseñanza e investigación en psicología*, 11, 2, p. 255-270.
- Torres, M., Tolosa, I., Urrea, C., & Monsalve, A. (2009). Inventario de hábitos de estudio para la toma de decisiones de estudiantes de fisioterapia. *Revista ciencias de la salud*, 7, 57-68. Disponible en http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-72732009000300006&script=sci_arttext. Recuperado el 1 de junio de 2012.
- Valenzuela, J. (2006). *Enseñanza de Habilidades de Pensamiento y Motivación Escolar. Efectos del Modelo Integrado para el Aprendizaje Profundo (MIAP) sobre la Motivación de Logro, el Sentido del Aprendizaje Escolar y la Autoeficacia*. Tesis Doctoral. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago.
- Vallejo, A. & Mazadiego, T. (2006) Familia y rendimiento académico. *Revista de educación y desarrollo*, 5, 55-59.
- Villamizar, G., y Romero, L. (2011). Relación entre las variables psicosociales y rendimiento académico en estudiantes de primer semestre de psicología. *Revista de educación y desarrollo social*, 1, 41-54.
- Wentzel, K. R., y McNamara, C. (1999). Interpersonal relationships, emotional distress, and prosocial behavior in middle school. *Journal of Early Adolescence*, 19, 114-125. En Scott, J (2006) parental and peer influences on adolescent helping. Tesis de doctorado publicada. Kansas State University, Manhattan, Kansas.
- Wiener, J., & Schneider, B. (2000). A multisource exploration of the friend patterns of children with and without learning disabilities. *Journal of abnormal child psychology*, 30, 127-141.
- Zhang, L. (2010). Study on the satisfaction of the relationship between teacher and students under the impact of the double factor in universities –a case study of empirical survey among the students of seven universities in china. *International journal of psychological studies*, 2, 116-121.

ANEXO A

Consentimiento Informado

Como parte del trabajo de grado en la maestría en Dirección Y Gestión De Instituciones Educativas de la universidad de la Sabana titulado *Éxito escolar y motivación* estamos tomando datos sobre aspectos que influyen en el éxito académico de los estudiantes.

Por tal motivo, estamos solicitando su colaboración para diligenciar un cuestionario (Anexo B). Toda la información que de allí se derive será confidencial, es decir, ninguna persona fuera de los investigadores accederán a la información.

Su participación en la investigación es voluntaria. Usted puede aceptar responder o no el cuestionario y si desea dejar de participar en algún momento, puede hacerlo sin ningún problema. Si decide aceptar, por favor llene los siguientes datos:

YO estoy enterado/a de la información anteriormente escrita y acepto participar voluntariamente en este estudio, colaboraré respondiendo las preguntas de esta encuesta. Además permito la participación de mi hijo/a.

Firma

Fecha:

23. Cuando consulto en internet bajo las cosas completas y las pego					
24. Cada vez que pienso en estudiar me abordan sentimientos de aburrición					
25. Trato de investigar temas nuevos por mi propia cuenta					
26. No le encuentro sentido a hacer las tareas					
27. Creo que la mayor parte de mis dificultades se deben a mis profesores					
28. Si por mi fuera no volvería al colegio					
29. Cuando estudio tengo el TV, el computador y la grabadora encendidos					
30. Procuero estudiar antes de las nueve p.m					
31. Se me acumulan muy rápidamente varias tareas					
32. Tengo dificultad para entregar mis trabajos a tiempo					
33. Realmente no logro explicarme por qué me va como me va					
34. Soy consciente que las personas ignorantes no llegan muy lejos en la vida					

Parte 4. Relación con el/a profesor /a

Las siguientes preguntas hacen referencia específica a la lo que sientes frente a la relación con tu profesor. Lee atentamente cada una de las afirmaciones y en la casilla correspondiente pon una equis (X) según lo que tú consideres. Para esto te pedimos el favor que opines sobre tu director de grupo.

	1	2	3	4	5												
					Totalmente en desacuerdo												
Totalmente de acuerdo	De acuerdo				Neutral				En desacuerdo				Totalmente en desacuerdo				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5							
1. Me gustaría que mi profesor/a estuviera más preocupado por el bienestar de los estudiantes.																	
2. Dependo de mi profesor/a.																	
3. Mi profesor/a está atento a las necesidades de los alumnos.																	
4. Me da miedo perder el respeto de este/a profesor/a.																	
5. Me preocupo por la manera en que debo dirigirme a este/a profesor/a.																	
6. Es fácil comunicar mis sentimientos y emociones al/la profesor/a.																	
7. Este/a profesor/a me hace sentir inseguro/a de mi mismo/a.																	
8. Me pongo nervioso/a con este/a profesor/a.																	
9. Yo siento que este/a profesor/a no entiende a los estudiantes.																	
10. Pareciera que el profesor/a aprecia a ciertos estudiantes.																	
11. Me siento cómodo/a hablando sobre mis sentimientos con este/a profesor/a.																	
12. Me resulta fácil acercarme a este/a profesor/a.																	
13. A veces el humor o el estado de ánimo del/la profesor/a es impredecible.																	
14. Este/a profesor/a muestra favoritismo por algunos alumnos.																	
15. Pareciera que este/a profesor/a se siente incómodo/a con los estudiantes.																	
16. Prefiero no mostrarle a este/a profesor/a lo que pienso o creo.																	
17. Para mi es fácil hablar con este/a profesor/a.																	
18. Me siento incomodo/a cuando los/as profesores/as tratan de ser amistosos/as con los estudiantes.																	
19. Rara vez me preocupa perder el respeto del/la profesor/a.																	
20. Me enfada que este/a profesor/a no esté atento a las necesidades de los estudiantes.																	
21. Me siento muy cómodo/a en clase con este/a profesor/a																	
22. Me da miedo expresar lo que siento por este/a profesor/a porque creo que él va a tener pensamientos negativos hacia mi.																	
23. Por lo general hablo sobre mis problemas y preocupaciones con este/a profesor/a																	
24. Yo no me siento cómodo/a hablando con este/a profesor/a.																	
25. Temo compartir mis pensamientos con el/la profesor/a porque puede que él/ella no piensen cosas positivas sobre mi.																	
26. No me preocupa perder el respeto de este/a profesor/a.																	
27. Me resulta fácil depender de la ayuda de este profesor/a.																	
28. Si tuviera problemas en esta clase no creo que este/a profesor/a se interese por ayudarme.																	
29. Me di cuenta que este/a profesor/a no vale la pena.																	
30. Me siento cómodo/a dependiendo de este profesor/a.																	
31. Me preocupa que no voy a lograr estar acorde a las exigencias de este/a profesor/a.																	
32. Me preocupa que a este/a profesor/a no le interesan sus estudiantes.																	
33. Prefiero no acercarme demasiado a los profesores.																	
34. Me preocupa que este/a profesor/a en realidad no me gusta.																	
35. Si tengo un problema en clase sé que lo puedo resolver con el/la profesor/a.																	
36. Si tuviera algún problema en clase sé que puedo hablar con este/a profesor/a.																	

¡Gracias por su colaboración!

ANEXO C

Instrumentos de recolección de datos

No. _____

ÉXITO ESCOLAR Y MOTIVACIÓN

(PADRES)

Con el fin de Analizar las relaciones existentes entre los estilos parentales, la cultura escolar, la motivación del estudiante con el éxito escolar y sugerir caminos de mejoramiento a las instituciones educativas, se ha propuesto una investigación de la que usted será participante.

Amablemente le solicito contestar las siguientes preguntas con absoluta sinceridad, fundaméntese en lo que usted percibe, piensa o cree. Sus respuestas no le comprometen en nada, pues esta información se manejará de manera anónima y confidencial. Recuerde que no existen respuestas “buenas o malas”.

¡Su opinión es muy importante para nuestra Institución!

Parte 1. Datos demográficos

I. Sexo: I. Hombre II. Edad actual: _____

Parte 2. Relación con su hijo/a

Las siguientes preguntas hacen referencia específica al conocimiento y la relación que usted tiene con su hijo/a. Por favor, lea atentamente cada una de las afirmaciones y en la casilla correspondiente ponga una equis (X) según corresponda.

1	2	3	4
Nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre

	1	2	3	4
33) Motivo a mi hijo/a para hablar de sus problemas.				
34) Disciplino a mi hijo/a por medio del castigo más que usando la razón.				
35) Conozco los nombres de los amigos de mi hijo/a.				
36) Me es difícil disciplinar a mi hijo/a.				
37) Felicito a mi hijo/a cuando se porta bien				
38) Le pego una palmada a mi hijo/a cuando es desobediente.				
39) Juego y bromeo con mi hijo/a.				
40) Evito ofender a criticar a mi hijo cuando actúa contrario a mis deseos.				
41) Muestro simpatía cuando mi hijo/a se encuentra herido/a o frustrado/a				
42) Castigo a mi hijo quitando privilegios con poca o ninguna explicación.				
43) Consiento a mi hijo/a.				
44) Grito y rezongo cuando mi hijo/a se porta mal.				
45) Me porto tranquila y relajada con mi hijo/a.				
46) Permito que mi hijo/a moleste a otro.				
47) Explico a mi hijo/a lo que espero de él o de ella antes de que inicie una actividad.				
48) Ofendo y critico para que mi hijo mejore.				
49) Muestro paciencia con mi hijo/a.				
50) Jalo con fuerza a mi hijo/a cuando es desobediente.				
51) Amenazo con castigar a mi hijo y no lo cumplo.				
52) Estoy atenta/o a los deseos y necesidades de mi hijo/a.				
53) Permito a mi hijo/a establecer las reglas de la familia.				
54) Discuto con mi hijo/a.				
55) Tengo confianza de mis habilidades para educar a mi hijo/a.				
56) Explico a mi hijo/a las razones de las reglas que deben ser obedecidas.				

57) Me preocupo más de mis propios sentimientos que de los sentimientos de mis hijos.				
58) Le digo a mi hijo/a que aprecio sus logros o sus intentos de lograr algo.				
59) Castigo a mi hijo/a llevándolo a un lugar aislado con poca o ninguna explicación.				
60) Ayudo a mi hijo/a el impacto en la conducta motivándolo/a acerca de las consecuencias de sus propias acciones.				
61) Disciplinar a mi hijo/a me da temor porque puede dejarme de querer.				
62) Tomo en cuenta los deseos de mi hijo/a antes de pedirle que haga algo.				
63) Exploto en enojo con mi hijo/a.				
64) Me doy cuenta de los problemas y preocupaciones que tiene mi hijo/a en la escuela				
65) Antes castigaba más frecuentemente a mi hijo/a que ahora.				
66) Le expreso afecto a mi hijo/a con abrazos y besos o al cargarlo.				
67) Ignoro la mala conducta de mi hijo/a.				
68) Empleo el castigo físico como una manera de disciplinar a mi hijo/a.				
69) Disciplino a mi hijo/a después de que se porta mal.				
70) Pido perdón a mi hijo/a cuando cometo errores al educarlo.				
71) Le digo a mi hijo que es lo que tiene que hacer.				
72) Me dirijo a mi hijo/a cuando causa algún problema.				
73) Hablo y razono con mi hijo/a cuando se porta mal.				
74) Doy una cachetada a mi hijo/a cuando se porta mal.				
75) No estoy de acuerdo con mi hijo/a.				
76) Permito que mi hijo/a interrumpa a otros.				
77) Tengo tiempos agradables junto con mi hijo/a.				
78) Cuando dos niños se están peleando, primero los disciplino y luego les pregunto por qué lo hicieron.				
79) Animo a mi hijo/a a que libremente exprese libremente cuando no está de acuerdo conmigo.				
80) Premio a mi hijo/a para que reconozca lo que hace bien.				
81) Ofendo y critico a mi hijo cuando no hace o que tiene que hacer.				
82) Respeto las opiniones de mi hijo/a al ayudarlo a que las exprese.				
83) Mantengo reglas claras y estrictas a mi hijo/a.				
84) Le explico a mi hijo/a cómo me siento con su mala conducta.				
85) Amenazo a mi hijo/a con castigarlo con poca o ninguna justificación.				
86) Tomo en cuenta las preferencias de mi hijo/a al hacer los planes familiares.				
87) Cuando mi hijo/a me pregunta por qué tiene que hacer algo, le contesto porque yo lo digo o porque soy su mamá o porque así lo quiero.				
88) Me siento insegura saber que hacer ante la mala conducta de mi hijo/a.				
89) Explico a mi hijo/a las consecuencias de su mala conducta.				
90) Demando que mi hijo haga cosas.				
91) Cambio la mala conducta de mi hijo/a hacia actividades más aceptables.				
92) Jalo a mi hijo/a cuando es desobediente.				
93) Explico a mi hijo/a las razones de las reglas.				

¡Gracias por su colaboración!

ANEXO D

Instrumentos de recolección de datos

No. _____

ÉXITO ESCOLAR Y MOTIVACIÓN

(MAESTROS)

Con el fin de Analizar las relaciones existentes entre los estilos parentales, la cultura escolar, la motivación del estudiante con el éxito escolar y sugerir caminos de mejoramiento a las instituciones educativas, se ha propuesto una investigación de la que usted será participe.

Amablemente le solicito contestar las siguientes preguntas con absoluta sinceridad, fundaméntese en lo que usted percibe, piensa o cree. Sus respuestas no le comprometen en nada, pues esta información se manejará de manera anónima y confidencial. Recuerde que no existen respuestas "buenas o malas".

¡Su opinión es muy importante para nuestra Institución!

Parte 1. Datos demográficos

I. Sexo: 1. Hombre Mujer

III. Nivel en el que dicta

1. Primaria.....
2. Bachillerato.....
3. Universitario

Parte 2. Información sobre el clima laboral

Las siguientes preguntas hacen referencia específica al clima laboral que se configura en la institución que usted labora. Lea atentamente cada una de las afirmaciones y en la casilla correspondiente ponga una equis (X) según corresponda.

Pregunta	SI	NO
1. El clima laboral que se respira en este colegio es tenso.		
2. Con frecuencia nuestros compañeros/as hablan mal del colegio.		
3. Periódicamente tenemos problemas debido a la circulación de chismes y rumores.		
4. Yo, con frecuencia hablo mal del colegio.		
5. Cuando analizamos un problema las posiciones que adoptan mis compañeros/as, no siempre son sinceras.		
6. Los problemas que surgen entre los grupos de trabajo se resuelven de manera óptima.		
7. En esta institución se premia a la persona que trabaja bien.		
8. Las condiciones de trabajo son buenas		
9. Aquí uno se siente motivado en el ambiente de trabajo.		
10. Mis compañeros/as de trabajo hablan mal de mi.		
11. El espíritu de equipo en esta organización es excelente.		
12. Suelo ser agresivo/a con mis compañeros/as de trabajo		
13. Existen grupos cuyas normas y valores no favorecen el trabajo de la institución.		
14. Únicamente me preocupo por los errores de los demás.		
15. Con este trabajo me siento realizado/a profesionalmente.		
16. Alguna vez me han ignorado mis compañeros/as de trabajo.		
17. Me siento orgulloso/a en pertenecer a este colegio.		
18. En este colegio existen grupos que se oponen a todos los cambios.		
19. Suelo poner sobrenombres que ofenden o ridiculizan a otro.		
20. Amenazo a otro sólo por tenerle miedo.		
21. Me río de un/a compañero/a cuando se equivoca.		
22. He sentido angustia o tensión por venir a trabajar este año.		
23. Mis compañeros/as de trabajo son verbalmente agresivos.		
24. Mis compañeros/as de trabajo me ponen sobrenombres que me ofenden o ridiculizan.		

Parte 3. Relación con los estudiantes

Las siguientes preguntas están relacionadas con la relación entre usted y el estudiante. Por favor responda de acuerdo a la escala. Para ello es necesario que responda a las afirmaciones teniendo en cuenta al siguiente estudiante: (Nombre del estudiante) _____

1	2	3	4	5
Definitivamente no aplica	Aplica en pocas ocasiones	Aplica en algunas ocasiones	Aplica la mayoría de ocasiones	Definitivamente aplica para todas las ocasiones

	1	2	3	4	5
94) Comparto una relación cálida y afectuosa con este/a niño/a.					
95) A este/a niño/a siempre lo veo pepeando con otros.					
96) Si lo/la molestan él/ella busca consuelo en mi.					
97) Este niño/a se siente incomodo/a con el contacto físico o afectuoso que le doy.					
98) El/la niño/a valora la relación que tiene conmigo.					
99) Cuando le manifiesto admiración él/ella se anima.					
100) Él/ella de manera espontánea comparte información de él/ella.					
101) Este/a niño/a se enoja fácilmente conmigo.					
102) Es fácil contactarse con los sentimientos y emociones de este niño/a.					
103) Después de disciplinarlo/a sigue enojado/a.					
104) Lidar con este/a niño/a no es fácil.					
105) Cuando este/a niño/a está de mal humor sé que será in día difícil.					
106) Los sentimientos del/la niño/a hacia mi pueden cambiar rápidamente.					
107) Este/a niño/a tiende a manipularme.					
108) Este/a niño/a comparte fácilmente sus sentimientos conmigo.					