



Estilos parentales, función familiar y rendimiento académico: un estudio de caso de seis familias de un colegio público en Bogotá, Colombia

María Camila Arciniegas Daza

Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia (mc.arciniegas139@uniandes.edu.co)

Angélica María Puentes Mojica

Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia (am.puentes206@uniandes.edu.co)

Elena María Trujillo Maza

Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia (etrujill@uniandes.edu.co)

Mariana Gamba Fadul

Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia (m.gamba244@uniandes.edu.co)

Camilo Gutiérrez Rodríguez

Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia (c.gutierrez192@uniandes.edu.co)

Aldo Michel Beltrán Pérez

Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia (am.beltran1549@uniandes.edu.co)

Recibido: enero 18 de 2017 | Aceptado: agosto 02 de 2018 | Publicado en línea: diciembre 28 de 2018

DOI: <http://dx.doi.org/10.18175/VyS9.2.2018.02>

RESUMEN

El desempeño académico es el resultado de una interacción compleja y multidimensional: factores socioculturales, económicos y biológicos influyen en el contexto familiar, escolar y comunitario. Dentro de los factores socioculturales, la familia es determinante. En particular, la función familiar, las pautas de crianza y los modelos parentales han demostrado influir en el desempeño académico de los escolares. Colombia carece de estudios locales que den cuenta de esta asociación desde una perspectiva de salud sistémica e integral. Se realizó un estudio de caso con metodología cualitativa: fueron estudiadas seis familias de un colegio público de escasos recursos en Bogotá (Colombia). Se utilizaron entrevistas, familiograma, APGAR familiar, FACES IV y calificaciones académicas. La información se codificó en cuatro categorías (caracterización del niño y la familia, estilos parentales, función familiar e historia escolar, y desempeño académico) y se realizó la triangulación

de los hallazgos obtenidos. Se encontró que los estilos parentales influyen en el desempeño académico y pueden asociarse con la función familiar, pero dicho desempeño es independiente de la tipología familiar. Diversos factores influyen los estilos parentales, que pueden variar con el tiempo y durante el desarrollo de los escolares. En concreto, el estilo parental democrático se asocia con el buen desempeño académico y buena función familiar, mientras que los estilos parentales permisivos y negligentes se asocian con disfunción familiar y bajo desempeño académico. Dada la situación actual del sistema educativo colombiano se requiere con urgencia establecer políticas públicas que favorezcan y protejan el tiempo y rol de los cuidadores. Asimismo, que fomenten programas educativos que promuevan afecto, apoyo, responsabilidad y patrones adecuados de comunicación y de crianza con los escolares, pues la participación de los cuidadores en los procesos educativos es clave en el éxito académico, desde la primera infancia hasta la adolescencia.

PALABRAS CLAVE

estilos parentales, pautas de crianza, función familiar, desempeño académico

Estilos parentais, função familiar e desempenho acadêmico: um estudo de caso de seis famílias de uma escola pública de Bogotá, Colômbia

RESUMO

O desempenho acadêmico é resultado da interação complexa e multidimensional de fatores socioculturais, econômicos e biológicos que influenciam o contexto familiar, escolar e comunitário. Dentro dos fatores socioculturais, a família é determinante. Em particular, a função familiar, os padrões parentais e os modelos dos pais mostraram influenciar o desempenho acadêmico de crianças em idade escolar. A Colômbia carece de estudos locais que respondam por essa associação a partir de uma perspectiva de saúde sistêmica e abrangente. Com essa intenção foi realizado um estudo de caso qualitativo com seis famílias de uma escola pública de baixa renda em Bogotá. Para realizar o estudo, foram utilizadas entrevistas, familiogram, família APGAR, FACES IV e qualificações acadêmicas. As informações foram codificadas em quatro categorias (caracterização da criança e da

Parental styles, family function and academic performance: a case study of six families from a public school in Bogotá, Colombia

ABSTRACT

Academic performance is the result of a complex and multidimensional interaction: sociocultural, economic, and biological factors influence the family, school and community context. Among the sociocultural factors, the family is the determinant. In particular, the family function, parenting patterns and parent models have been shown to influence the academic performance of school children. Colombia lacks local studies that account for this association from a systemic and comprehensive health perspective. A case study was carried out using a qualitative methodology: six families from a low-income public school in Bogotá (Colombia) were studied. Interviews, familiogram, family APGAR, FACES IV and academic qualifications were applied. The information was codified into four categories (characterization of the child and

família, estilos parentais, função familiar e histórico escolar e desempenho acadêmico). Também foi realizada a triangulação dos resultados obtidos. Verificou-se que os estilos parentais influenciam o desempenho acadêmico e podem estar associados à função familiar, mas esse desempenho é independente da tipologia familiar. Vários fatores influenciam os estilos parentais, que podem variar ao longo do tempo e durante o desenvolvimento de crianças em idade escolar. Em particular, o estilo parental democrático está associado ao bom desempenho acadêmico e à boa função familiar, enquanto estilos parentais permissivos e negligentes estão associados à disfunção familiar e ao baixo desempenho acadêmico. Dada a situação atual do sistema educativo colombiano, é urgente estabelecer políticas públicas que favoreçam e protejam o tempo e o papel dos cuidadores. Além disso, para promover programas educacionais que originem carinho, apoio, prestação de contas e padrões de comunicação adequados dos pais com a escola, o envolvimento dos responsáveis pela educação no processo educativo é imprescindível para o sucesso acadêmico, desde a infância até a adolescência.

PALAVRAS-CHAVE

estilos parentais, padrões parentais, função familiar, desempenho acadêmico

the family, parental styles, family function and school history, and academic performance) and a triangulation of the findings was carried out. Our study found that parental styles influence academic performance and can be associated with family function, but this performance is independent of family typology. Various factors influence parental styles, which may vary over time and during the development of school children. In particular, the democratic parental style is associated with good academic performance and good family function, while permissive and negligent parental styles are associated with family dysfunction and poor academic performance. Given the current situation of the Colombian educational system, it is urgently necessary to establish public policies that favor and protect the time and role of caregivers. Likewise, encouragement of educational programs that promote affection, support, responsibility, and adequate patterns of communication and upbringing with schoolchildren is crucial, given that the participation of caregivers in educational processes is key to academic success, from early childhood to adolescence.

KEYWORDS

parental styles, parenting patterns, family function, academic performance

INTRODUCCIÓN

El desempeño académico es el resultado de una interacción compleja y multidimensional entre factores sociales, culturales, económicos, históricos y biológicos en el hogar, la comunidad y la escuela (Crooks, 1997; Tapia, 2000; Trueba, 1988). A pesar de la gran variedad de factores que interactúan, muy pocos son modificables (Fish & Jain, 1985; Rosário, Mourão, Núñez, González-Pienda & Solano, 2006).

En el contexto colombiano, las experiencias en educación básica primaria ponen de manifiesto los casos de niños y niñas que tienen dificultades en su proceso de aprendizaje y un rendimiento académico inferior al esperado, que no necesariamente pueden ser explicados por trastornos de aprendizaje de base biológica (Cornejo Chávez & Redondo Rojo, 2007). Dentro de

los factores socioculturales del aprendizaje, la familia es un factor determinante (Banco Mundial, 2008; Coleman, 1966), que influye directamente en las competencias cognitivas, emocionales, sociales y conductuales de los niños (Darling & Steinberg, 1993).

En la “Teoría General de Sistemas” de Von Bertalanffy (Gonzales Gallegos, 2007), la familia se entiende como una unidad biopsicosocial que se asemeja a un sistema, ya que sus miembros se relacionan entre sí de manera dinámica y forman un conjunto de interacciones y de reglas. En esta interacción, y a través de su ciclo de vida, se transmiten creencias, valores y hábitos; a su vez, estos se relacionan con el contexto social, su estructura, nivel de funcionamiento, nivel de cohesión, adaptabilidad y comunicación, entre otros (Martínez-Pampliega, Iraurgi, Galindo & Sanz, 2006; Mendoza-Solís et al., 2006). La familia también está conformada por subsistemas (conyugal, parental y fraternal) que interactúan de forma circular y recíproca; desarrolla pautas y reglas de interacción, presentes en las dinámicas cotidianas, las cuales se hacen evidentes en las circunstancias problemáticas, de crisis o de estrés. Estas pautas y reglas, junto con otros recursos como los estilos parentales y las pautas de crianza, podrán en conjunto facilitar o no los procesos de adaptación familiar a nuevas situaciones. Según el caso, estos aspectos estarán involucrados en promover diferentes niveles de funcionamiento o de disfunción familiar (Gonzales Gallegos, 2007; Herrera Santí, 1997).

La mayoría de estudios que exploran la asociación entre familias y desempeño académico se enfocan en el estudio de factores socioeconómicos, deserción escolar (Bolívar, 2006; García Mora & Salazar Henao, 2013; Jadue, 2002; 2003) y nivel educativo de los padres (Ketsetzis, Ryan & Adams, 1998; Pong, Dronkers & Hampden-Thompson, 2003). También hay múltiples meta análisis publicados que han estudiado tanto la relación entre la participación de los padres en la educación de sus hijos como su involucramiento en programas escolares previamente establecidos y su impacto en el desempeño académico de sus hijos (Castro et al., 2015).

Sin embargo, el grupo de Ketsetzis et al. (1998) exploró esta asociación desde otro ángulo: estudió la adaptación social en una escuela en Ontario (Canadá) e incluyó aspectos familiares como cohesión, conflicto, apoyo dentro de la familia, estímulos e interacción de los padres con las tareas de sus hijos. Encontraron que los factores familiares relacionados con estímulos positivos, apoyo y ambiente familiar tenían una influencia en la capacidad de adaptación de los niños. Siguiendo esta misma línea Smith et al. (2001) examinaron los “aspectos familiares” (cohesión, comunicación, apoyo, organización, roles y responsabilidades) y su impacto en el rendimiento académico, y encontraron que la organización de las familias y el apoyo, en especial el factor de cohesión, estaban relacionados con el desarrollo de las competencias de los niños, su conducta y sus logros académicos.

También se ha estudiado la influencia de otros aspectos del contexto familiar con relación al desempeño académico, tales como pautas de crianza y modelos parentales (Amerikaner & Omizo, 1984; Fish & Jain, 1985; González Pienda et al., 2003; Jiménez, 2010; Schor & American Academy of Pediatrics Task Force on the Family, 2003; Spera, 2005; Vallejo Casarín & Mazadiego, 2006). Recientemente, Masud et al. (2015) revisaron 39 estudios sobre las asociaciones de los estilos parentales con el desempeño académico, que incluían aspectos como logros académicos, motivación y comportamiento de los niños (Masud, Thurasamy &

Ahmad, 2015); concluyeron que los estilos parentales fueron uno de los factores que más influyó en el rendimiento académico, tal como lo afirman otros autores (Spera, 2005; Vallejo Casarín & Mazadiego, 2006).

Las pautas y prácticas de crianza se refieren a los estilos educativos que ponen en práctica los padres, “con la finalidad de influir, educar y orientar a los hijos para su integración social” (Ramírez, 2005, p. 167). Son los patrones de comportamiento de los padres los que crean un clima emocional en el niño (Darling & Steinberg, 1993; Fan & Chen, 2001), y surgen de la combinación de las pautas y prácticas de crianza. Por consiguiente, los estilos parentales responden a un modelamiento social y cultural. Según MacCoby y Martin (1983), tienen dos grandes dimensiones: la expresión de afecto y la de control. La primera –la expresión afectiva y el tono emocional– se relaciona estrechamente con los niveles de comunicación. La segunda –el tipo de control de la conducta de los hijos– se relaciona con la disciplina, en la medida en que pretende moldear y controlar la conducta de los hijos (Ramírez, 2005). Otros autores incluyen también la responsabilidad y los patrones de comunicación como dimensiones adicionales que configuran los estilos parentales (Moreno Rodríguez & Cubero, 1990).

El nivel de combinación en cada una de estas dimensiones permite caracterizar los estilos parentales y clasificarlos en cuatro grandes grupos: democrático, autoritario, permisivo y negligente (Baumrind, 1971; 1973; 1991; MacCoby & Martin, 1983). Baumrind definió el *estilo parental democrático* como flexible, que comprende prácticas de apoyo emocional, concesión de autonomía y buenos canales de comunicación, que combina firmeza con apoyo y protección. Los padres democráticos son asertivos, pero no intrusivos ni restrictivos; son exigentes y manifiestan un alto grado de control, están al tanto de las necesidades de sus hijos y las atienden (Baumrind, 1971; 1991). En contraste, el *estilo autoritario* comprende altos niveles de exigencia, pero los padres no se preocupan por las necesidades de los hijos. Imponen normas que no pueden ser negociadas y limitan así el grado de autonomía de sus hijos; las órdenes deben ser obedecidas sin explicación (Baumrind, 1991). Por otra parte, en el *estilo permisivo* los padres son poco exigentes, aunque responden a las necesidades de los hijos. Establecen pocas reglas y consultan con ellos a la hora de tomar decisiones, con especial trato afectuoso y cálido; son tolerantes, pero no ejercen suficiente control o autoridad, evitan la confrontación y, por consiguiente, permiten un grado amplio de autonomía (Baumrind, 1971; 1991). Por último, el *estilo negligente*, postulado por MacCoby y Martin (1983), comprende a los padres que son poco exigentes y que no responden a las necesidades de sus hijos, no se involucran afectivamente y no se preocupan por establecer normas.

Estos estilos parentales definidos parecen ser interculturales (Kim *et al.*, 2018), sin embargo, algunas investigaciones sugieren que las prácticas de crianza en las familias se relacionan con la región y la cultura en la que habitan (Varela Londoño, Chinchilla Salcedo & Murad Gutiérrez, 2015). Por tanto, las pautas de crianza no solo tienen relación con acciones y reacciones estáticas y repetitivas de los padres e hijos, sino que se transforman por efecto del desarrollo de sus integrantes y los cambios generados en el contexto social (García Mora & Salazar Henao, 2013; Varela Londoño *et al.*, 2015). Así pues, una misma familia no necesariamente encaja en un solo estilo parental, sino que puede compartir aspectos de varios de ellos (Jiménez, 2010).

La mayoría de estudios a nivel internacional señalan que los niños con padres que promueven los estilos democráticos tienen un mejor rendimiento académico; contrario a lo que ocurre en contextos donde los estilos parentales son autoritarios, negligentes y, en algunos casos, permisivos, pues estos se asocian con un peor rendimiento académico (Hernando, Oliva & Pertegal, 2012; Linares, 2010; Malander, 2016; Ortiz-Zavaleta & Moreno-Almazán, 2016; Pinquart, 2016; Torío Lopez, Peña Calvo & Rodríguez, 2008). La literatura explica este fenómeno como una consecuencia de que los padres con estilos parentales democráticos ejercen el control sobre sus hijos de manera razonable, son exigentes, pero al mismo tiempo receptivos, favorecen las discusiones y explican la lógica de sus actitudes (Inam, Nomaan & Abiodullah, 2016).

Los diferentes estilos parentales y su impacto en los niños sugieren que los padres y cuidadores deben modificar sus comportamientos y prácticas hacia los estilos que han demostrado tener un impacto positivo en los niños y adolescentes, para así favorecer un clima educativo óptimo para el aprendizaje y desarrollo de competencias, a través de programas de psicoeducación o intervención en familias, de tal manera que se generen cambios en las prácticas de educación y disciplina, así como en la atención que los padres prestan a los hijos (Dangi & Witt, 2016; Franco Nerín, Pérez Nieto & De Dios Pérez, 2014; Jorge & González, 2017; Ortiz-Zavaleta & Moreno-Almazán, 2016).

Entendiendo que varios aspectos relacionados con la familia inciden en el desempeño académico de los niños, esta investigación pretende explicar la relación que tienen la función familiar, las pautas de crianza y los estilos parentales (entendidos como expresiones de afecto, responsabilidad, control y patrones de comunicación) con el rendimiento académico de un grupo de niños en etapa escolar.

METODOLOGÍA

Diseño

Se llevó a cabo un estudio de caso con metodología cualitativa (Stake, 1999), desarrollado entre julio de 2012 y abril de 2013.

Participantes

Se estudiaron seis escolares (tres niños y tres niñas) y sus familias, miembros de un colegio público (colegio A) en Bogotá (Colombia). Los niños tenían entre 7 y 9 años de edad, y estaban cursando educación básica primaria, correspondiente al ciclo de los cinco primeros grados de la educación básica (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2010).

El colegio A está ubicado en la localidad de Bosa (suroccidente de la ciudad), abrió sus puertas en el 2001 y cuenta con aproximadamente 1.300 estudiantes. El 86,7% de la población de la localidad de Bosa se clasifica en estrato 2, el 10,4% en estrato 1 y el 2,3% en estrato 3.¹ En el reporte del 2010, el 33,9% de su población tenía un ingreso que no era suficiente para cubrir la canasta básica de bienes y servicios (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2010).

El colegio A hace parte de la Alianza Educativa (AE), una organización sin fines de lucro que funciona en el plan de concesión de centros educativos de la Secretaría de Educación de Bogotá desde 1999 (Alianza Educativa, n. d.). Actualmente, la AE administra cinco colegios ubicados en lugares de estratos socioeconómicos 1 y 2, y cuenta con el programa SuperAula, una estrategia que ofrece atención y acompañamiento especializados a niños y niñas con dificultades en su proceso de aprendizaje y que se encuentran cursando primaria.

Con el apoyo del personal de SuperAula y los profesores del colegio A se seleccionaron de manera intencional seis familias representativas que cumplieran los siguientes criterios:

- a. Dos familias de niños o niñas del programa SuperAula que hubiesen superado sus dificultades de aprendizaje después de haber permanecido en este programa por un tiempo máximo de un año.
- b. Dos familias de niños o niñas del programa SuperAula que no hubiesen tenido el avance esperado respecto a sus dificultades de aprendizaje después de una permanencia en este programa mayor a un año.
- c. Dos familias de niños o niñas que tuviesen un desempeño académico satisfactorio, que no hubiesen requerido manejo en el programa SuperAula.

Se buscaron familias con características heterogéneas en aspectos tales como composición familiar, nivel socioeconómico, tipo de unión entre los padres y relaciones entre sus miembros. Las familias fueron contactadas a través del personal administrativo del colegio y se les solicitó su participación voluntaria. Debido a la metodología utilizada en esta investigación, así como el diseño y el tamaño de este estudio, no fue necesario considerar los factores de exclusión en el proceso de selección de las familias.

Fuentes de información

Se realizaron dos visitas por familia: la primera en el domicilio y la segunda dos meses después en el colegio. Durante estas visitas se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas

¹ La estratificación socioeconómica es una clasificación en estratos de los inmuebles residenciales que deben recibir servicios públicos. Los estratos socioeconómicos en los que se pueden clasificar las viviendas son seis: 1. Bajo-bajo, 2. Bajo, 3. Medio-bajo, 4. Medio, 5. Medio-alto, 6. Alto. La clasificación en cualquiera de los seis estratos es una aproximación a la diferencia socioeconómica jerarquizada. “Los estratos 1, 2 y 3 corresponden a estratos bajos que albergan a los usuarios con menores recursos, los cuales son beneficiarios de subsidios en los servicios públicos domiciliarios; los estratos 5 y 6 corresponden a estratos altos que albergan a los usuarios con mayores recursos económicos, los cuales deben pagar sobrecostos (contribución) sobre el valor de los servicios públicos domiciliarios. El estrato 4 no es beneficiario de subsidios, ni debe pagar sobrecostos” (DANE, 2018).

a los miembros de las familias (padres y acudientes, veintidós entrevistas en total) y a los profesionales del colegio (cuatro docentes, psicopedagoga de SuperAula, trabajadora social y psicóloga). En las entrevistas se exploraron la historia de vida de cada familia, los estilos parentales y las historias educativas de los niños y niñas, a partir de guías previamente diseñadas. Las entrevistas fueron grabadas en audio, previa autorización de los entrevistados, y luego transcritas. Durante las visitas también se aplicaron las siguientes herramientas de valoración psicosocial: familiograma, APGAR familiar y escala de función familiar FACES IV (*Family Adaptability and Cohesion Scale*) en su versión validada para Colombia (Olson, 2011; Olson & Gorall, 2003; Palomino, Bustamante, Palomino & Suárez Bustamante, 2006). Los investigadores consignaron en diarios de campo sus impresiones, observaciones y análisis preliminares de las visitas. El desempeño académico se analizó a partir de las calificaciones registradas en los boletines que se pudieron obtener de las notas trimestrales (cuatro a diez boletines por niño, diecinueve boletines en total), reportados entre el primer trimestre de 2010 y el primer trimestre de 2013.

Análisis de la información

El análisis de las entrevistas y de los diarios de campo, así como de la información obtenida y la interpretación de los instrumentos aplicados a cada escolar y a su familia, se realizó utilizando el software Atlas ti versión 7.0. El análisis consistió en una codificación temática, con base en las categorías que se habían establecido: *caracterización de los niños y de sus familias*, *estilos parentales*, *función familiar*, y *la historia escolar y el desempeño académico*.

1. Caracterización de los niños y de sus familias

Cada familia se clasificó con base en la propuesta del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar: familias unipersonales, nucleares (pareja sin hijos, pareja completa o incompleta con hijos solteros), extensas (cualquiera de los tipos anteriores más algún otro pariente que no es ni el cónyuge ni los hijos solteros) y compuestas (cualquiera de las anteriores más una persona sin lazos de consanguinidad o parentesco con el jefe del hogar) (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 2013). Además se utilizó el familiograma, un instrumento que permite visualizar y analizar tipología, estructura, momento del ciclo vital, patrones y funcionamiento de la unidad familiar y el individuo (Palomino et al., 2006).

2. Estilos parentales

A través de las diferentes fuentes de información, las conductas de los cuidadores y los rasgos de conducta de los hijos observados, clasificamos cada familia según los estilos parentales definidos previamente en la introducción y resumidos en la tabla 1.

Tabla 1. Clasificación de los estilos parentales, la conducta de los padres (pautas de crianza) y las consecuencias (los rasgos de conducta comunes en los hijos)

Estilos parentales	Conducta de los padres	Consecuencias
DEMOCRÁTICO	Comunicación abierta Calor afectivo y clima democrático Promoción de conductas deseables Responsabilidad	Motivación Alta autoestima y competencia social Responsabilidad Alegría
AUTORITARIO	Normas rígidas Recurrencia a los castigos No responsabilidad paterna Comunicación cerrada Afirmación de poder	Baja autonomía y autoconfianza Agresividad e impulsividad Escasas competencias sociales Evasión de las consecuencias de sus actos
PERMISIVO	Indiferencia ante las actitudes y conductas Tolerancia a todos los impulsos de los niños Pasividad	Inseguridad Baja autoestima Bajos logros escolares Irrespeto a normas y personas Debilidad de identidad propia
NEGLIGENTE	No implicación afectiva Inversión del menor tiempo posible en los hijos Inmadurez	Inseguridad Bajo control de impulsos y agresividad Escasa motivación y capacidad de esfuerzo

Fuente: adaptado de “Estilos educativos parentales y su implicación en diferentes trastornos”, Jiménez (2010).

3. Función familiar

Para valorar la función familiar se utilizaron las escalas de APGAR familiar (Palomino et al., 2006) y FACES (Olson & Gorall, 2003). El APGAR familiar mide, mediante un cuestionario, la percepción de funcionalidad de la familia por parte de sus miembros, con base en los siguientes factores: A: Asociación, P: Cooperación (del inglés *partnership*), G: Desarrollo (del inglés *growth*), A: Afectividad y R: Capacidad resolutive. Cada pregunta se evalúa de 0 a 4. El total que se puede obtener en el componente de la familia es de 20 puntos: un resultado menor a 9 puntos se clasifica como disfunción familiar severa; de 10 a 13 puntos se considera como disfunción familiar moderada; de 14 a 17 puntos, disfunción familiar leve, y de 18 a 20 puntos, buena función familiar.

En cuanto a la escala de FACES, esta estudia la percepción de funcionalidad que tienen las personas con relación a sus familias, a partir de los siguientes factores: *cohesión, flexibilidad, comunicación y satisfacción*. Los resultados en los factores de cohesión y flexibilidad están dados en proporciones y sus valores van de 0 a 10. Esta proporción muestra el nivel de balance de un sistema versus su nivel de desbalance. Un valor de 1 indica que la percepción de los niveles de balance en el sistema es la misma que la percepción de los niveles de

desbalance. Un valor por encima de 1 indica que la familia está más balanceada que desbalanceada; al estar balanceada, la familia tiende a ser más funcional que disfuncional. Respecto a la escala de puntajes para los factores de comunicación y satisfacción, los valores de referencia cambian. Por lo tanto, el nivel de satisfacción familiar y la percepción de una adecuada comunicación familiar se definen en cinco rangos, que van desde muy bajo (10 a 30) hasta muy alto (45 a 50).

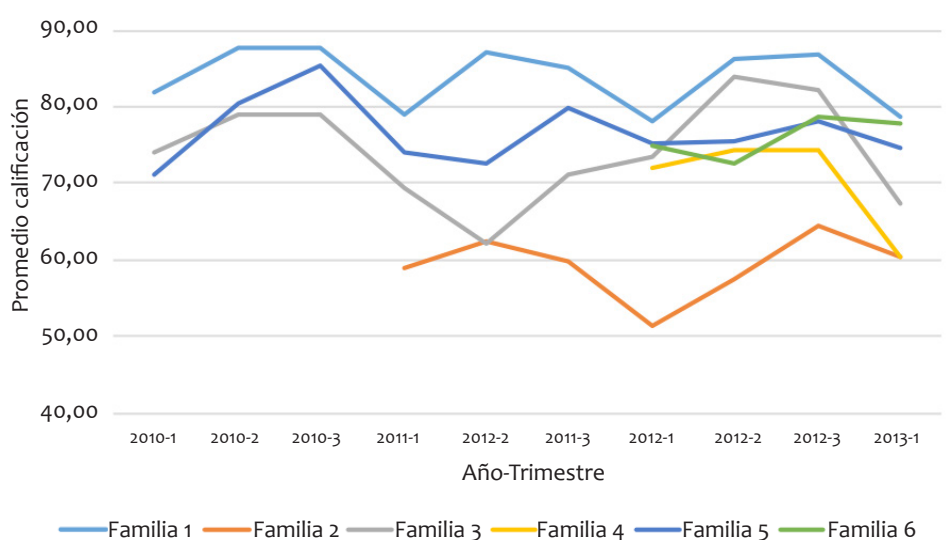
4. Historia escolar y desempeño académico

Se tomaron en cuenta los elementos significativos de la vida escolar del niño: grado de inicio de su escolaridad, grado que cursaba en el momento del estudio, y si hacía parte de SuperAula. Además, se realizó una valoración cuantitativa del *desempeño académico*, definido como el rendimiento del alumno, expresado a través de las calificaciones en los boletines escolares (Martínez-Otero, 1996). El desempeño se clasificó al utilizar los rangos establecidos en el colegio A (ver la tabla 2). Para comparar los puntajes se realizó un promedio de las calificaciones de cada niño obtenidas entre el primer trimestre de 2010 y el primer trimestre de 2013 (ver la gráfica 1).

Tabla 2. Clasificación del desempeño académico, según las calificaciones obtenidas en los boletines escolares

Clasificación del desempeño académico	Puntaje sobre 100
Bajo	0 a 59
Básico	60 a 69
Alto	70 a 89
Superior	90 a 100

Gráfica 1. Promedio de las calificaciones de los boletines académicos, por trimestre, del 2010 al 2013



Nota: desempeño bajo, 0-59; básico, 60-69; alto, 70-89, y superior, 90-100.

Después de efectuar esta codificación temática se realizó el proceso de análisis y discusión de resultados. Con el fin de validar, comprender y relacionar las diferentes fuentes de información utilizadas se llevó a cabo un proceso de triangulación en diferentes niveles, según lo propone Denzin: *metodológica, de datos, de investigadores y de teorías* (Okuda Benavides & Gómez-Restrepo, 2005). A la luz de cada familia estudiada se utilizó la triangulación para articular cada uno de los métodos de investigación empleados en cada una de las categorías propuestas; a su vez, se logró visibilizar la interrelación de dichas categorías en cada familia. Mediante este método fue posible correlacionar la función familiar, los estilos parentales y las pautas de crianza con el rendimiento académico.

Consideraciones éticas

Los investigadores se comprometieron a respetar la privacidad, la confidencialidad y el derecho a la autonomía de los niños y sus familias en todas las fases del proceso, al firmar una carta de compromiso de confidencialidad de la información obtenida. Este estudio, además, fue aprobado por el Comité de Ética de la Universidad de los Andes en Bogotá (Colombia) (Acta 149 de 2012).

Limitaciones

En este estudio de caso se utilizó metodología de investigación cualitativa, en la cual hubo subjetividad de los investigadores. En consecuencia, en el análisis se triangularon los datos obtenidos, para mitigar dicha subjetividad y lograr el mejor acercamiento posible a la realidad, ya que su objetivo era observar asociaciones entre las categorías propuestas. Su pretensión fue explicar la correlación de las variables familiares estudiadas y el desempeño académico en el grupo de los escolares y sus familias, para dar recomendaciones que se adecuaran a este contexto educativo. Por lo tanto, los resultados no son extrapolables a contextos diferentes. La complejidad y la sensibilidad que tienen los temas abordados hicieron difícil la recolección de datos y, en algunos aspectos, se generaron inconsistencias entre las entrevistas y los instrumentos utilizados.

RESULTADOS

Familia 1

Niña de 8 años de edad, con antecedentes de gestación y parto normales, con un adecuado desarrollo psicomotor. Antecedente de madre adolescente que tenía una relación conflictiva con su padre. En el momento del estudio, vivía con su madre y hacía parte de una

familia nuclear incompleta, con pobre aceptación por parte de la familia extensa, que se prestaba como red de apoyo limitado.

En cuanto a los *estilos parentales*, entre madre e hija se evidenció una relación armónica. La madre constantemente estaba al tanto de las actividades escolares de la niña, a pesar de sus largas jornadas laborales. Entre ellas había respeto y ayuda mutua. Entre las prioridades se encontraban la educación y los buenos canales de comunicación.

Nosotras jugamos juntas y salimos mucho juntas, vemos películas, etc. La pasamos muy bien juntas [...]. Yo a ella la consiento mucho [...]. Además, siempre me ayuda en la casa [...]. Somos un equipo, yo siempre le digo eso, desde que llega solo hace tareas [...]. Ella me deja noticas para que la ayude cuando llegue y yo así llegue a la una de la mañana la ayudo. (Cita entrevista madre)

Esta familia tiene un *estilo parental democrático*, a pesar de las relaciones de tensión que se viven con su familia extensa. Los hallazgos relacionados con alta competencia social, responsabilidad y motivación en la niña pueden ser consecuencia de este estilo parental, como se evidencia a continuación:

Ella siempre ha sido muy inteligente en el estudio. Ella es muy juiciosa, desde que llega está haciendo tareas. Es muy organizada y líder. La tienen de tutora de dos niños [...] (Cita entrevista madre)

Con relación a la *función* y el *balance familiar*, el núcleo familiar tiene una buena función, como se evidencia en las citas anteriores, a pesar de la poca relación que se tiene con la familia extensa:

Mi mamá a veces ni me habla. Yo la saludaba y ella no me saludaba, eso duele mucho porque es mi mamá. La última vez que hablamos le dije que ya me iba a ir de la casa [...] y me dijo “ojalá sea rápido”. [...] Mi mamá siempre ve a mi hija como si hubiese sido un error, siempre dice: “Ay, usted metió las patas”, a mí no me gusta [...] (Cita entrevista madre)

Es por esto que el APGAR familiar arrojó un puntaje de 6/20, lo cual corresponde a una disfunción familiar severa (ver la tabla 3). En cuanto a FACES, los puntajes para flexibilidad y cohesión para la madre mostraron desbalance familiar. Asimismo, los puntajes de las escalas de comunicación y satisfacción fueron bajos, lo que se correlaciona con los hallazgos de disfunción familiar (ver la tabla 4). Es importante aclarar que estos resultados cuantitativos no fueron tomados en cuenta para el análisis, ya que no dan cuenta del núcleo familiar actual, pues la madre realizó estas pruebas haciendo referencia a su núcleo familiar primario y no al que ha formado con su hija.

Tabla 3. Puntaje de APGAR, por cada familia

	Puntaje APGAR	Disfunción familiar	Comentarios
Familia 1	6	Severa disfunción	Toma en cuenta a la familia extensa
Familia 2	20/14	Buena función/leve disfunción	Padre/Madre
Familia 3	11	Moderada	Madre
Familia 4	15/18/19	Buena función/leve disfunción	Madre/Padre/Abuela
Familia 5	18	Buena función	Padre
Familia 6	18/19/20	Buena función	Madre/Tía/Abuela

Nota: APGAR: escala que mide la percepción de funcionalidad de la familia por parte de sus miembros, con base en los siguientes factores: A: Asociación, P: Cooperación (del inglés *partnership*), G: Desarrollo (del inglés *growth*), A: Afectividad, R: Capacidad resolutive.

Tabla 4. Puntaje de FACES, por cada familia

	Cohesión	Flexibilidad	Satisfacción	Comunicación	Realizado por
Familia 1	0.73	0.94	10	10	Madre
Familia 2	1.77	1	30	50	Madre
Familia 3	1.72	1.12	24	21	Madre
Familia 4	2.06/2.24	1.94/2.22	26/29	70/36	Padre y Madre
Familia 5	1.68	0.55	27	28	Abuela
Familia 6	2.27	1.24	50	50	Madre

Nota: FACES IV: escala que mide la percepción de funcionalidad familiar y comprende los siguientes factores: cohesión, flexibilidad, comunicación y satisfacción.

Finalmente, en su *historia escolar y desempeño académico* se constató que la niña ingresó al colegio en grado cero, y cursaba tercero y cuarto en el momento en el que se realizó el estudio. No asistió al programa SuperAula. Se ha destacado siempre por tener un buen desempeño académico, tal como se relata a continuación y se puede corroborar con la gráfica de desempeño académico (gráfica 1).

Ella siempre se ha mantenido bien en su rendimiento académico, no se ve afectado por las situaciones [...] (Cita entrevista madre)

En resumen, esta es una familia nuclear incompleta, en la cual se hicieron evidentes la buena relación que tenían madre e hija y el apoyo mutuo, así como la armonía en su dinámica familiar. Los hallazgos determinaron que tenía varias características que se asemejaban a una familia funcional, a pesar de que APGAR y FACES mostraran lo contrario. La buena relación que disfrutaban madre e hija hace que la niña tenga un apoyo incondicional en sus actividades académicas, lo cual constituye un factor protector para un buen rendimiento académico, como se evidencia en las excelentes calificaciones obtenidas. En la gráfica 1 (línea azul clara) se ve que su línea de rendimiento académico varía 10 puntos durante el periodo estudiado, pero se mantiene en el nivel de desempeño superior-alto.

Familia 2

Niña de 8 años de edad con antecedentes de gestación y parto normales, con retraso en el desarrollo psicomotor. El control de esfínteres ocurrió hasta los 4 años y aún presenta episodios de enuresis. Tiene diagnóstico de dislexia y déficit de atención e hiperactividad (TDAH), además de bajo coeficiente intelectual. Fue víctima de abuso sexual a los 4 años por parte de su abuelo y, actualmente, vive con sus padres y hermanos. Se considera que hacen parte de una familia nuclear completa. En cuanto a los *estilos parentales* se encontró que las relaciones de este núcleo familiar han sido problemáticas. Se encuentran expresiones de afecto pues son cariñosos con la niña, pero por otro lado la señalan como culpable ante los diferentes eventos que ocurren en el hogar. Los padres han tenido varios conflictos conyugales, consumen alcohol con frecuencia y son agresivos en su relación con la niña. Es por esto que los padres han cuidado a la niña de manera intermitente dejando de atender sus necesidades básicas. En cuanto a los patrones de comunicación, se encontró que no eran fluidos y con frecuencia producían mucha frustración y castigos que implicaban violencia física. De acuerdo a las entrevistas realizadas, se evidenció que esta familia cumple con varios criterios de un *estilo parental negligente*. No obstante, en los meses anteriores al inicio del estudio, la familia comenzó asistir a una iglesia cristiana y algunos aspectos en la dinámica familiar cambiaron, favoreciendo una etapa de transición en los estilos parentales.

La relación con mi esposo, pues él la consiente, ellos comparten, pero pues a veces él es muy de mal genio e impulsivo, entonces por lo que ella es muy hiperactiva entonces cualquier cosa es culpa de la niña. [...] él tiende a ser como muy duro con ella. (Cita entrevista madre)

Con mi señora tuvimos un tiempo duro. No tenía tiempo para nada, [...]. Y le daba al traguito. Ella también. Teníamos muchos conflictos. [...] Los malos momentos los tenemos sobre todo por el trabajo. Uno descuida todo: el hogar, los hijos. No es solo tome la plata y sale, el hecho de compartir las cosas. Es cambiar la plata por salud y familia. (Cita entrevista padre)

Con relación a la *función* y al *balance familiar*, se sospechaba una disfunción familiar severa, según los relatos de los padres; sin embargo, como se mencionó previamente, la dinámica familiar se encontraba en una etapa de transición que mostró una adecuada función familiar.

Desde que comenzaron a frecuentar una iglesia cristiana ha cambiado mucho la forma de relacionarse en la familia y las actividades que realizan. La madre está más presente en el colegio y se ha propuesto ayudarla, parecen comunicarse más y trata de entender las dificultades de la niña. (Cita diario de campo)

Los puntajes del APGAR familiar fueron de 14/20 para la madre y de 20/20 para el padre (tabla 3). El primero correspondió a una disfunción familiar leve, y el segundo, a una función familiar normal. En cuanto a FACES, los valores que corresponden a cohesión y flexibilidad mostraron desbalance, mientras que los valores relacionados con satisfacción y comunicación señalaron balance familiar (tabla 4). Estas discrepancias en los resultados cuantitativos complementan los hallazgos en las entrevistas respecto a la etapa de transición en la que se encontraba esta familia.

Finalmente, su *historia escolar y desempeño académico* dieron cuenta de que la niña ingresó al colegio en grado cero, cursaba primero y segundo grado cuando se realizó el estudio y tuvo un desempeño bajo, por lo cual recibió apoyo no solo de parte de la profesora de su curso, sino también de los profesionales de psicología, fonoaudiología y terapia ocupacional del programa SuperAula. Asistió a SuperAula por un periodo mayor a un año. Al finalizar segundo grado su desempeño continuó siendo bajo, como se corrobora con la gráfica de desempeño académico (gráfica 1, línea naranja), a pesar de haber recibido apoyo de este grupo de profesionales del colegio A, por lo cual reproboó el curso.

Perdió cuatro áreas (ciencias, español, matemáticas, sociales), y el resto de notas son regulares. No se han superado las falencias y desde el grado cero se ve su bajo rendimiento. [...] Ella no escribe palabras ni frases y por tanto no se le puede evaluar. Ha tenido un progreso muy lento, es una niña muy triste y retraída. (Cita entrevista profesora)

En resumen, esta es una familia nuclear completa, cuyas relaciones familiares son evidentemente problemáticas, con agresión psicológica y posiblemente física; también con una expresión de afecto y comunicación deficiente, tanto en la relación conyugal como entre padres e hijos. Aunque durante el desarrollo de la entrevista se evidenció una disfunción familiar severa, cuando se aplicaron las escalas APGAR y FACES los resultados mostraron una disfunción familiar leve. Esta situación evidenció una inconsistencia en los hallazgos, que se podrían explicar por la transición en la que entró la familia, dados el proceso de conversión religiosa y el cambio de su sistema de relaciones, creencias y valores. Esta dinámica familiar tuvo como consecuencia la escasa motivación y capacidad de esfuerzo de la escolar, lo que también repercutió en el desempeño académico; esto aunado a sus antecedentes biológicos y psicológicos: dislexia, TDAH, episodios de enuresis aún persistentes, abuso sexual y bajo coeficiente intelectual (Jing *et al.*, 2010). Su línea de rendimiento académico se encontró en un desempeño bajo y básico, como se evidencia en la gráfica 1 durante el periodo escolar analizado.

Familia 3

Niño de 9 años de edad con antecedentes de gestación y parto normales, y desarrollo psicomotor adecuado. Fue víctima de matoneo² en el momento en el que se realizó el estudio. Vivía con los abuelos, padres y hermanos en un hogar extenso completo.

Con relación a los *estilos parentales*, los hallazgos mostraron una confusión en esta familia en relación con los aspectos que conforman los modelos parentales. En la historia familiar, la madre era la cuidadora principal, pero por motivos económicos entró a trabajar recientemente, lo cual afectó la dinámica familiar. El padre, aunque convivía con ellos, estaba ausente y no era responsable del cuidado de sus hijos. Así pues, quien estaba a cargo en los últimos meses era el hermano mayor.

[...] la que tiene que ver de ellos [los hijos] es ella [madre] [...]. [Refiere que él es el hijo más consentido del papá y que eso puede afectar su disciplina] [...] (Cita entrevista padre)

Por el trabajo de los padres, olvidan sus obligaciones con los niños [...]. [La profesora refiere que la madre es demasiado noble, y que eso afecta la educación de sus hijos menores] [...] (Cita entrevista profesora)

El papá es bastante agresivo: cuando regaña, regaña fuerte y les pega a los hijos [...] pasa muy poco tiempo con la familia [...] (Cita entrevista psicóloga)

Según los resultados de las entrevistas, esta familia cumplía inicialmente criterios que correspondían al *estilo parental permisivo*, promovidos por la madre, quien había sido la cuidadora principal. Sin embargo, el estilo parental se transformó en *negligente* por parte de los dos padres de manera circunstancial, a consecuencia de las necesidades económicas de la familia. Este cambio afectó la motivación del niño, asociado a un comportamiento agresivo en el contexto escolar.

El niño maneja altos niveles de frustración: llora por todo, hace mala cara y utiliza palabras bastante fuertes [...] La frustración lo ha llevado a la agresividad que ha presentado últimamente, por lo que se encuentra desde segundo grado en un programa que se llama Aulas en Paz. (Cita entrevista psicóloga)

Él se encierra en esa pieza casi la mayor parte a ver televisión. Casi no le gusta estar con los hermanos. Él es como aislado. (Cita entrevista madre)

2 “El matoneo o *bullying*, se trata de una conducta caracterizada por el ejercicio del acoso, la intimidación, la violencia física y simbólica, la burla y la discriminación (por cuestiones étnicas, de género, sexuales, de clase, de gustos estéticos, entre muchas otras), que se ha generalizado entre los estudiantes. El matoneo no solo se realiza en forma presencial, sino también virtual, como ‘ciberacoso’ o ‘matoneo cibernético’, no excluye estratos sociales e incluso se extiende a los profesores y origina complejos conflictos entre familias” (Cruz Rodríguez, 2014, p. 150).

En cuanto a la *función* y el *balance familiar*, se evidenciaron disfunción familiar moderada y una dinámica familiar en deterioro, dadas la relación conyugal y la sospecha de violencia intrafamiliar, tal como se muestra en la cita a continuación:

La mamá desempeña su rol de madre de manera adecuada [...], sin embargo, como pareja, la relación entre los dos adultos de la casa no la manejan bien [...]. La infidelidad del papá ha generado intermitencia de la presencia del papá [...] Puede haber violencia intrafamiliar psicológica y se sospecha violencia física también, por parte del papá hacia la mamá. (Cita entrevista psicóloga)

Al evaluar la función familiar con los instrumentos, el APGAR familiar fue de 11/20 (madre), lo que se considera disfunción familiar moderada (tabla 3). En cuanto a FACES, los puntajes para flexibilidad y cohesión fueron mayores, lo que indica balance familiar; no obstante, los puntajes de las escalas de comunicación y satisfacción fueron bajos, lo cual se correlaciona con el deterioro en la función familiar (tabla 4).

Finalmente, con relación a la *historia escolar* y el *desempeño académico*, el niño ingresó al colegio en grado 0, y cursaba tercero y cuarto grado mientras se realizó este estudio. En cuanto a su desempeño académico, tuvo un desempeño alto y superior en matemáticas. Asistió durante un tiempo menor a un año a SuperAula. Durante el 2011, el niño presentó una caída en su desempeño (a básico) y mostró posteriormente desempeño bajo en asignaturas como español, ciencias, y en especial matemáticas, lo que coincidió con el ingreso de la madre a la vida laboral (gráfica 1, línea gris).

Él es inteligente, participativo y curioso. Tiene habilidades para el teatro, baile, canto, matemáticas y memoria [...]. Aparentemente el estudio en casa es nulo [...]. Las principales dificultades que tiene es que hay carencia de acompañamiento familiar y, por ende, carece de exigencia. (Cita entrevista profesora)

En resumen, esta es una familia extensa completa que ha presentado cambios en el modelo parental. Al principio tenían un estilo parental permisivo dado por la madre, quien era la cuidadora principal, y por el padre ausente. Sin embargo, la madre se vio obligada a trabajar, y la responsabilidad del cuidado de sus hijos escolares recayó en el hijo mayor adolescente. Los puntajes obtenidos del APGAR familiar corroboran la disfunción familiar moderada. Aunque los resultados de la aplicación de FACES indicaron balance familiar, en los aspectos de comunicación y satisfacción se encontraron puntajes bajos, que se correlacionaron con el deterioro de la función familiar. Estos hallazgos se corroboraron con las entrevistas realizadas, en las cuales se evidenció que este deterioro ocurría principalmente a nivel conyugal. Esta situación ha tenido repercusiones en relación con su comportamiento, pues el escolar mostró patrones de agresividad y desmotivación en el contexto escolar. Aunque en el desempeño académico se mantuvo en un rango alto, se pudo evidenciar en la línea de la gráfica 1, un descenso en el 2011, lo cual coincidió con el momento en que la madre comenzó a realizar su actividad laboral fuera del hogar, durante doce horas al día.

Familia 4

Niño de 8 años de edad, con antecedente de parto prematuro de causa desconocida y dificultades en el desarrollo de lenguaje, para lo cual recibió terapia de fonoaudiología. Cuando se realizó el estudio, vivía con su madre, su hermana y su bisabuela. El padre se encontraba viviendo en otra ciudad por motivos de trabajo, así que estaba en la casa de manera intermitente. Esta familia se clasificó como un hogar extenso completo.

En cuanto a los *estilos parentales*, los padres y la abuela tienen un rol importante en relación con la responsabilidad en el cuidado y la crianza del niño. La madre no trabajaba; en las tardes, cuando llegaba del colegio, lo cuidaba y lo apoyaba en sus tareas. La abuela también lo acompañaba cuando la madre tenía que salir; aunque el padre vivía en otra ciudad y no podía estar con él, se comunicaba por teléfono varias veces durante el día. En las diferentes entrevistas realizadas se observó que en algunas oportunidades, cuando el padre no estaba, la madre recurría a castigos físicos. Cuando el padre estaba presente, las normas en la casa eran más rígidas y los castigos consistían en llamados de atención en forma verbal.

[...] Ahora que no trabajo, no han peleado. [...] Él no les pega, con la voz de mando es suficiente. Yo sí les pego. [...] yo soy la que está pendiente de ellos [...] Sí, él [padre] es el que nos levanta, hablan todos los días, llama todos los días antes de entrar y cuando llegan del colegio. (Cita entrevista madre)

Según los hallazgos anteriores, esta familia tiene un *estilo parental autoritario* que se refleja en el comportamiento agresivo del niño, con baja autonomía y autoconfianza, lo cual repercutió en su desempeño escolar.

Él académicamente es bueno, ni tan bueno ni tan malo. Se ve muy callado, no participa en clase, hay que preguntarle. A veces es agresivo con los compañeros. [...] le falta reforzar seguimiento de instrucciones. (Cita entrevista profesora)

En cuanto a la *función* y el *balance familiar*, la familia se encontraba en una etapa de transición debido al cambio de ciudad de residencia; sin embargo, a pesar de la presencia intermitente del padre y los rasgos autoritarios, tienen una buena función familiar y una adecuada comunicación.

Se fueron hace dos meses para Soacha a vivir donde la mamá del padre, manifiestan estar incómodos, pero saben que es temporal. Se van para Ibagué la próxima semana [...] (Cita diario de campo)

Los instrumentos de evaluación de la función familiar corroboran que el niño vive en una familia funcional. En cuanto al APGAR familiar, los puntajes obtenidos fueron de 15/20 (Madre), 18/20 (Padre) y 19/20 (Abuela), de los cuales el primer puntaje corresponde a una disfunción

familiar leve, y los otros dos puntajes, a una buena función familiar (tabla 3). Respecto a la escala FACES, los puntajes para flexibilidad y cohesión para la madre y el padre mostraron balance familiar. Ahora bien, los puntajes de las escalas de comunicación y satisfacción para la madre fueron bajos, mientras que para el padre, el puntaje en la escala de satisfacción fue bajo y el de comunicación fue alto (tabla 4).

Con relación a la *historia escolar* y el *desempeño académico*, el niño ingresó al colegio en grado 0, y cursaba primero y segundo grado cuando se realizó este estudio. Respecto a su rendimiento escolar, comenzó con un desempeño académico bajo, en el límite inferior, dado por dificultades en matemáticas, sociales y español, relacionadas con problemas en el lenguaje. En consecuencia, asistió a SuperAula y recibió apoyo del equipo de profesionales por un tiempo menor a un año. En el momento en que finalizó este estudio tenía un desempeño académico básico, el cual fue relacionado con la situación de transición por la que estaba pasando la familia, que se ilustra en la gráfica de desempeño académico (gráfica 1, línea amarilla).

El niño sí pasó por SuperAula porque él no ponía atención [...]. Fue la principal causa y perdía el hilo de la clase, o lo que estaban haciendo por eso. Entonces por eso entró, le iba bastante regular en matemáticas. Los números los hacía al revés: el 6 como el 9, el 5 como el 2. A mis dos hijos se les ha dificultado el hablar. Y el niño ha estado en fonoaudióloga porque llegó a los 5 años y no hablaba bien. Y todavía hay palabras que no dice bien [...] (Cita entrevista madre)

Esta familia se caracterizó por tener un *estilo parental primordialmente autoritario*. En cuanto a su función familiar, los puntajes del APGAR familiar de los adultos que constituyen su núcleo familiar fueron adecuados: buena función familiar y disfunción familiar leve. Sobre la puntuación de la escala FACES se observó que los puntajes para flexibilidad y cohesión fueron adecuados, no así los de comunicación y satisfacción, en particular para la madre. Estos puntajes se pueden explicar porque la familia estaba en proceso de traslado de ciudad, como consta en las entrevistas realizadas, pero también podrían ser características que acompañan el estilo familiar autoritario.

Familia 5

Niño de 8 años de edad, con antecedentes de gestación y parto normales, con un desarrollo psicomotor adecuado. Durante el embarazo sus padres tenían una relación de pareja muy conflictiva, por lo que después del primer mes de vida fue entregado al padre y a la abuela paterna para su cuidado. Desde entonces vive con su abuela, padre y tío; según la clasificación utilizada se considera que es una familia extensa incompleta.

En cuanto a los *estilos parentales*, el niño recibía afecto en particular de su abuela, a quien considera su madre; asimismo de su padre y de su tía, quienes lo cuidan y lo apoyan. Cuando no seguía las reglas establecidas, era castigado de manera verbal. Compartía muy escasos momentos de la semana con su padre, pues la mayoría del tiempo estaba ausente. De manera

que la responsabilidad de la crianza del niño recayó sobre la abuela y la tía, quienes tuvieron que asumir también los compromisos económicos y los relacionados con el cuidado, la orientación y el apoyo frente a los deberes escolares.

Nos llevamos bien con el niño, cuando podemos vamos a comer helado o a jugar fútbol, pero no lo hacemos muy a menudo, porque el tiempo no alcanza o no tengo plata [...], pues conseguir trabajo no ha sido fácil en los últimos meses [...]. La madre no lo llama nunca, ni sabe en qué está o si necesita algo, entonces nosotros no contamos con ella para nada. Entre mi mamá y mi hermana Pilar han asumido las tareas para cuidarlo y ayudarlo en el colegio [...] (Cita entrevista padre)

Durante la entrevista me di cuenta que la abuela era indispensable en la vida del niño y este se había convertido en su sexto hijo. Al final sentí alivio de saber que la abuela va a estar para el niño y que le brindará todo el amor que puede necesitar. [...] (Cita diario de campo)

Según los resultados de las entrevistas, esta familia tenía un estilo parental autoritario, que luego cambió a un *estilo parental democrático*, gracias a recomendaciones brindadas a la abuela. Estos cambios se han reflejado en la motivación, la competencia social y la responsabilidad que ahora demuestra el niño en el contexto escolar.

Hace dos años el niño tenía dificultades en sus habilidades de comunicación, era muy introvertido y le faltaba espontaneidad. [...] también tenía problemas en las pautas de crianza que le generaban poca independencia. Actualmente se encuentra motivado, los procesos de comunicación y las pautas de crianza han mejorado [...] (Cita entrevista psicóloga)

Con relación a la *función* y al *balance familiar* se evidencia disfunción familiar con insatisfacción incuestionable por parte de la abuela, en quien recaen el cuidado del niño y la responsabilidad económica del hogar, a pesar de que el padre vive en la casa:

Él [padre] es agresivo, pierde el temperamento fácilmente. Es muy vago y [...] está pendiente de los amigos y del trago. (Cita entrevista abuela)

La abuela tiene una buena relación con sus hijos, sin embargo, sentí que había algunas tensiones en especial con los dos hijos con los que convivía (padre y tío) debido a razones económicas, ya que la abuela es la única fuente de recursos de esta familia. (Cita diario de campo)

Los puntajes obtenidos en el APGAR familiar fueron de 18/20 (padre) y de 15/20 (abuela). El primer puntaje corresponde a buena función familiar, y el segundo puntaje, a una disfunción familiar leve (tabla 3). En cuanto a la escala FACES, el puntaje relacionado con cohesión mostró balance familiar, mientras que el puntaje de flexibilidad indicó desbalance familiar. Ahora bien, los puntajes de las escalas de comunicación y satisfacción fueron bajos, lo que complementa las entrevistas en lo que respecta a la inconformidad de la abuela y la dinámica familiar (tabla 4).

Respecto a la *historia escolar* y el *desempeño académico*, el niño ingresó al colegio en grado 0, y cursaba tercero y cuarto grado cuando se realizó este estudio. Respecto al desempeño académico, en la mayoría de las asignaturas y en el promedio se mantuvo en nivel alto, con ligeras variaciones durante estos años. Presentó dificultades en el desarrollo del lenguaje, para lo cual recibió apoyo por fonoaudiología en la EPS. No asistió al programa de SuperAula (gráfica 1, línea azul oscura).

Es inteligente, activo, participa, es respetuoso y ordenado. Refiere que recibió terapia para su pronunciación, ya que tenía problemas con la “R”. (Cita entrevista profesora)

Según la abuela, ha mejorado mucho en el colegio, ella lo trata de ayudar, pero solo estudió hasta cuarto de primaria. Su tía Pilar viene todos los días [...] y ayuda mucho al niño. (Cita diario de campo)

En esta familia, la abuela ha asumido la responsabilidad de la educación del niño y ha cubierto todas sus necesidades básicas. Según la investigación realizada, la abuela inició el cuidado del niño con un estilo parental autoritario, que fue cambiando a un estilo democrático, y así logró que el niño se sintiera más motivado y tuviera mejores patrones de comunicación, tal como lo describe la psicóloga del colegio. En cuanto a la función familiar, corresponde a una disfunción leve y desbalance familiar, ya que el padre asume un rol pasivo; por lo tanto, la dinámica familiar recae principalmente en la abuela. El niño ha tenido un rendimiento académico variable y se ha mantenido en el periodo estudiado en un rango de 20 puntos, equivalente a un desempeño alto. Además, ha recibido ayuda de su tía, lo que ha hecho que en el último semestre tenga una menor variabilidad en las calificaciones.

Familia 6

Niña de 7 años de edad con antecedentes de gestación normal y su parto prematuro por cesárea, secundario a oligohidramnios. Estuvo hospitalizada en la unidad de recién nacidos durante un mes, periodo en el que padeció un paro cardiorrespiratorio, del que se recuperó. Desde entonces fue oxígeno-requiere hasta los ocho meses de edad, y durante su infancia presentó múltiples infecciones respiratorias. A consecuencia de su nacimiento prematuro, tuvo alteraciones en el desarrollo psicomotor, por lo cual realizaron seguimiento por neuropediatría desde los seis meses de edad y recibió manejo por terapia física, terapia de lenguaje y terapia ocupacional. En el momento de esta investigación estaba en manejo por terapia ocupacional y se sospechaba un déficit de atención e hiperactividad (TDAH). Vivía con sus abuelos, tíos, primos, madre y hermana; según la clasificación utilizada, se consideró una familia extensa incompleta.

En cuanto a los *estilos parentales* se encontró que en esta familia tanto la madre como la tía y los abuelos desempeñan un rol importante en relación con la responsabilidad en el cuidado y crianza. Así como los demás niños que conviven en este núcleo familiar, que, a pesar de que

duermen en diferentes pisos, comparten mucho tiempo, tal como se relata en las diversas entrevistas realizadas:

Hay respeto entre todos y se percibe un trato igual [...]. Duermen allá arriba, pero habitamos en el segundo piso porque aquí siempre cocinamos para todos. [...] No se han faltado al respeto. (Cita entrevista abuela)

[...] los apoyo para que estudien, hagan las cosas, estoy pendiente de todo [...] (Cita entrevista abuelo)

La relación de la niña con el padre es distante, tal como se menciona a continuación:

Si el papá quiere acercarse a ella no hay problema [...]. La psicóloga me dijo que el cariño que la mamá, los abuelos, la hermana, los primos, y los tíos le han brindado, ha sido muy importante para ella [...] (Cita entrevista madre)

De acuerdo con los hallazgos se considera que esta familia tiene un estilo parental democrático, lo cual ha tenido un impacto positivo en la niña en cuanto a responsabilidad y motivación.

La niña se ha vuelto cada vez mucho más responsable y autónoma. (Cita entrevista psicóloga)

Con relación a la *función y balance familiar*, viven en un ambiente familiar de armonía y apoyo. Es una familia evidentemente funcional, tal como la madre lo describe:

La unión; [aunque haya problemas entre los integrantes de la familia, la mamá dice que siempre que alguno de ellos necesite ayuda, no importa si han peleado, esa persona puede contar con todos ellos]. (Cita entrevista madre)

La aplicación de los instrumentos confirma dicha funcionalidad: en el APGAR familiar los puntajes fueron de 18/20 (madre), 19/20 (tía), 20/20 (abuela), que corresponden a una buena funcionalidad familiar (tabla 3). En cuanto a la escala FACES, los puntajes para flexibilidad y cohesión son mayores a 1, lo cual indica que hay balance familiar; por su parte, los puntajes de las escalas de comunicación y satisfacción fueron altos (tabla 4).

En cuanto a la *historia escolar* y el *desempeño académico* se corroboró que la niña ingresó al colegio en grado 0, y cursaba primero y segundo grado cuando se realizó este estudio. Respecto a su desempeño académico, comenzó con un desempeño básico, y en el momento en que finalizó este estudio alcanzó un desempeño alto, lo cual se corrobora con la gráfica de desempeño académico. Asistió al programa de SuperAula por un periodo mayor a un año (gráfica 1).

Ella el año pasado no quería aprenderse las vocales, no quería aprender a leer, no quería nada, y yo he notado que las notas no supera más de los 70 [...] y sobre todo en la parte comunicativa. [...] teníamos que ayudarle mucho en la casa [...] después de estar en SuperAula los problemas han disminuido, se ve más tranquila, se puede quedar sentada por más tiempo y realiza actividades como dibujar. [...] se ve mucho más feliz. (Cita entrevista madre)

El principal problema de la niña es la falta de atención en clases. Hoy en día esta situación ha tenido repercusión en los procesos de lecto-escritura. [...] Sí ha venido mejorando, pero demasiado lento. (Cita entrevista psicóloga)

Esta familia extensa incompleta tiene una dinámica familiar particular, ya que todos se tratan como iguales y tienen una importancia similar a la hora de influir en las decisiones del núcleo familiar. Tienen valores establecidos que todos respetan, y se aprecia la armonía que tienen como familia. El abuelo tiene el rol de autoridad y él se encarga de que se mantengan el respeto y la unidad en la familia. El apoyo que ha recibido la niña de su familia le ha permitido alcanzar una mayor responsabilidad y motivación con relación a sus actividades escolares y familiares. Tanto el APGAR como FACES demuestran una buena función familiar, al igual que un balance familiar. Su madre está muy pendiente de su estudio y procura ayudarla a mejorar en sus debilidades, lo cual ha contribuido a que la niña mejore en sus calificaciones a través del tiempo, al igual que el apoyo de SuperAula (gráfica 1, línea verde). Se mantiene en un nivel desempeño alto, con pocas variaciones en el tiempo.

Resumen de los puntajes relacionados con función familiar (APGAR y FACES IV)

La tabla 3 resume el puntaje de APGAR para cada familia, realizando la aclaración de quienes diligenciaron el instrumento. En la tabla 4 se encuentra un cuadro comparativo del puntaje obtenido a través del instrumento FACES, con la respectiva observación de quien diligenció. Por último, la gráfica 1 representa el promedio de las calificaciones de los boletines académicos por trimestre, desde el primer trimestre del 2010 hasta el primer trimestre del 2013.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El hallazgo más significativo de este estudio es la asociación entre los estilos parentales y el rendimiento académico, independiente de la tipología familiar. Se encontró que los tipos de familias monoparentales y la extensa incompleta promueven un rendimiento académico adecuado en sus hijos, en la medida en que predominen las características de un estilo parental democrático en sus padres o cuidadores. También se encontró que contar con una red de apoyo en el contexto familiar, así consista en una sola persona, es la clave del éxito escolar de estos niños.

Es evidente que la educación no es un proceso unidireccional: en ella influyen múltiples factores, tales como las pautas de crianza y las prácticas educativas, entre otros, y, en

consecuencia, los estilos parentales (Dangi & Witt, 2016). La función familiar también desempeña un papel importante en el desarrollo académico de los niños en etapa escolar (Fish & Jain, 1985; Schor & American Academy of Pediatrics Task Force on the Family, 2003); no obstante, esta es una variable poco modificable desde el ámbito educativo, razón por la cual esta investigación se centró principalmente en los estilos parentales.

Estos estilos son mixtos, varían con el tiempo en el desarrollo de los niños, y resulta difícil encasillar cada familia en un estilo parental único, dada la evolución de las familias. Diversos factores pueden influenciar la crianza de los hijos (Jiménez, 2010): los bajos niveles de educación de los padres, trabajo poco calificado, falta de acceso a trabajo, servicios, etc. Asimismo, las condiciones de vida y el estrés psicológico debilitan la habilidad de los padres con relación a las pautas de crianza (Kaiser & Delaney, 1996; Richaud *et al.*, 2013; Sturge-Apple, Davies & Cummings, 2006).

Los estilos educativos también son mixtos y varían con el tiempo y durante el desarrollo de los niños (García Mora & Salazar Henao, 2013; Varela Londoño *et al.*, 2015). Así pues, a pesar de la dificultad para encasillar cada familia en un estilo parental único, dados la evolución de las familias y los factores bajo los cuales se ven afectadas (Jiménez, 2010; Smith *et al.*, 2001), se pueden observar características de los diferentes estilos parentales en el tiempo de la historia familiar. A efectos de este estudio de caso se tuvieron en cuenta las características predominantes de cada estilo parental (democrático, negligente, permisivo y autoritario), así como de la función familiar, de acuerdo con los hallazgos recogidos y analizados de cada una de las familias participantes, de manera tal que permitieran explicar la relación de los estilos parentales y la función familiar con el rendimiento académico de los niños y niñas en etapa escolar (ver la tabla 5).

Estilo familiar democrático

Tal como se describió en los resultados, las familias 1, 5 y 6 fueron clasificadas con criterios parentales de predominio democrático. En estos tres casos se evidencian niños motivados, con alta autoestima y competencia social, características esenciales en un estilo parental democrático. Los niños demuestran responsabilidad a través de su desempeño académico; si bien no es excelente en todos los casos, es bueno y tiende a mejorar con el tiempo. No se evidencian conflictos entre padres e hijos; por el contrario, se observa una relación en la cual priman los patrones de comunicación bidireccional y de respeto mutuo. Además, se evidencia que la tipología familiar no influye de manera significativa en el desempeño académico, ya que una familia monoparental puede tener éxito si se adoptan características/patrones de un estilo parental democrático, al contrario de lo que se ha descrito en algunas publicaciones (Pong, 1997). Asimismo, los tres niños clasificados en esta categoría tenían una buena red de apoyo, factor protector para un buen desempeño académico (Cheung & Pomerantz, 2012; Smith *et al.*, 2001). También es evidente que un estilo parental democrático no necesariamente garantiza una buena función familiar (Smith *et al.*, 2001). Por lo tanto, tal como se ha descrito en estudios anteriores, desarrollar un estilo parental democrático tiene una asociación importante con el éxito de los niños en el medio escolar (Jiménez, 2010; Malander, 2016; Ortiz-Zavaleta & Moreno-Almazán, 2016; Pinquart & Kauser, 2018; Steinberg, 2001).

Estilo familiar negligente y permisivo

De las seis familias estudiadas, dos fueron catalogadas con un estilo parental predominantemente negligente: las familias 2 y la 3. En ambos casos se encuentran niños cuyos padres responden y/o atienden pobremente a las necesidades de sus hijos. Hay poco compromiso paterno, por diferentes razones, entre ellas, dificultades en la relación conyugal y problemas económicos en la familia, características en el cuidado de los hijos que corresponden a un estilo parental negligente. Estos niños se muestran desmotivados, con escasas competencias sociales, y con frecuencia son agresivos, lo que influye tanto en el desempeño académico como en su comportamiento escolar (Smith *et al.*, 2001). Aunque estas familias tienen tipologías nuclear o extensa completas, experimentan una disfunción familiar leve-moderada dada por las dificultades ya mencionadas. Esto coincide con que ambas familias tienen un estilo parental negligente, caracterizado por la escasa o nula implicación afectiva en la crianza de los hijos (Richaud *et al.*, 2013).

Estilo familiar autoritario

De las seis familias estudiadas, se encontró que la familia 4 tenía criterios para considerarse con un estilo familiar autoritario: tanto los padres como la abuela desempeñaban un rol importante en la crianza y utilizaban un sistema de normas rígidas, y con frecuencia recurrían a los castigos verbales y físicos como afirmación de poder. El niño reflejaba reiteradamente conductas agresivas, con baja autonomía y confianza, situaciones que tenían repercusiones académicas.

Tabla 5. Resumen de los hallazgos por estilo parental, función familiar y desempeño académico, por cada familia

	Estilo parental	Función familiar	Desempeño académico
Familia 1	Democrático	Buena función familiar	Alto-Superior
Familia 2	Negligente	Disfunción familiar leve y desbalance familiar	Bajo
Familia 3	Permisivo/Negligente	Disfunción familiar moderada	Alto
Familia 4	Autoritario	Buena función y balance familiar	Básico
Familia 5	Democrático	Disfunción familiar leve y desbalance familiar	Alto
Familia 6	Democrático	Buena función y balance familiar	Alto

Este proceso de análisis permitió establecer la asociación de los estilos parentales predominantes encontrados en las familias estudiadas y su relación con el desempeño académico de los escolares (tabla 5). En resumen, se podría afirmar que las características de los estilos democráticos se asocian con mayor frecuencia a una buena función y un buen balance familiar. Estos genera un establecimiento de límites claros y clima emocional en los niños, lo que propicia motivación, alta autoestima, competencia social y responsabilidad, que contribuyen al logro de un mejor desempeño académico (Darling & Steinberg, 1993; Fan & Chen, 2001; Pinquart, 2016; Pinquart & Kauser, 2018; Spera, 2005; Vallejo Casarín & Mazadiego, 2006).

Por otra parte, en cuanto al estilo familiar autoritario, los hallazgos se relacionan con una buena función y un buen balance familiar, aunque se encontraron patrones inadecuados de comunicación y satisfacción familiar, con un desempeño académico básico. De acuerdo con la literatura, los niños corren más riesgos de tener bajo rendimiento académico como resultado de baja autoestima y autoconfianza, escasas competencias sociales, mayor probabilidad de presentar agresividad e impulsividad; además, los niños que se educan bajo un estilo parental autoritario tienden a tener bajo desempeño académico (Jimenez, 2010; Pinquart & Kauser, 2018; Schor & American Academy of Pediatrics Task Force on the Family, 2003), contrario a lo encontrado en literatura de la población latina (Kim *et al.*, 2018).

Por último, los estilos parentales negligentes y permisivos se asociaron con mayor frecuencia a disfunción familiar y desbalance familiar. Aunque su rendimiento académico fue alto, en general en la literatura revisada se encuentra que los niños que viven y se desarrollan en estos contextos familiares son más propensos a tener bajo rendimiento académico, como resultado de su inseguridad, baja autoestima, escasa competencia social y agresividad (Fish & Jain, 1985; Jiménez, 2010; Pinquart, 2016; Schor & American Academy of Pediatrics Task Force on the Family, 2003).

Otro de los aspectos que vale la pena destacar en los hallazgos de este estudio es que la tipología familiar no parece influir de manera importante en el desempeño académico (Moreno Méndez & Chauta Roza, 2012). Por el contrario, los aspectos relacionados con una adecuada red de apoyo y acompañamiento en el contexto familiar, más allá de los factores socioeconómicos, pueden influir de manera significativa en los procesos de aprendizaje de los niños (Bolívar, 2006; García Jaramillo, Fernández Monsalve & Sánchez Torres, 2010; Jadue, 1999; 2002; 2003).

Se puede afirmar entonces que vivir en una dinámica familiar funcional, cualquiera que sea su tipología familiar, con pautas de crianza combinadas, acordes con el contexto cultural y social, y agrupadas en unos estilos parentales, preferiblemente democráticos (Dangi & Witt, 2016; Franco Nerin *et al.*, 2014; Jorge & González, 2017; Steinberg, 2001), es lo que proporciona estabilidad y afecto en los niños y, en consecuencia, les facilita el logro de motivación, autoestima, confianza, competencia social y responsabilidad. Consideradas estas últimas como habilidades para la vida, que favorecen los procesos de aprendizaje y de socialización, necesarios para avanzar en su formación escolar (Fish & Jain, 1985; Jimenez, 2010; Schor & American Academy of Pediatrics Task Force on the Family, 2003).

RECOMENDACIONES GENERALES

La experiencia cotidiana de familias, docentes y personal de los colegios públicos en Bogotá (Colombia) es que las situaciones familiares afectan los procesos de aprendizaje e influyen en la respuesta que los niños tienen a las diversas intervenciones que se plantean. Además, su manejo con frecuencia desborda las capacidades y los recursos de las comunidades educativas. Así pues, entendiendo que los hallazgos de nuestra investigación no son extrapolables, los resultados sí brindan una información valiosa que permite aproximarse a esta situación y, a su vez, contrastarla con la literatura. Lo anterior nos lleva a plantear unas recomendaciones generales para los padres y los colegios, entendiendo que no se trata de una responsabilidad única de los involucrados, sino también de las políticas vigentes y del Estado, que pueden impactar de manera positiva la formación de nuestros niños.

Según la literatura revisada, involucrar a los cuidadores en la educación de los escolares es clave en el éxito académico, desde la primera infancia hasta la adolescencia. En los casos observados fue claro que los niños que contaban con apoyo de sus padres o cuidadores obtenían mejores resultados, independientemente de su tipología familiar o función familiar. Los estudiantes con cuidadores involucrados en los espacios y actividades escolares, no solo alcanzan un mejor desempeño académico, sino que también tienen menos riesgo de manifestar comportamientos agresivos. Por esta razón, se recomienda fomentar que los padres se involucren en los aspectos académicos de sus hijos, mediante la comunicación continua y aclarando los objetivos desde el inicio del año escolar.

Por otro lado, se debe promover una comunicación asertiva, motivadora y fluida entre cuidadores y escolares. La comunicación asertiva y motivadora busca reforzar los comportamientos adecuados y los éxitos académicos de los niños, no solo las preocupaciones relacionadas con los problemas de conducta o desempeño académico. Esto permitirá involucrar más a los padres para que se sientan responsables del éxito de sus hijos. Esta estrategia ha demostrado que los estudiantes que sienten el apoyo de su familia y del colegio tienen una mejor actitud hacia el proceso de aprendizaje y comportamientos más adecuados, lo cual se traduce en mayores probabilidades de alcanzar un buen desempeño académico. Es importante que este mensaje sea comunicado de manera clara a los padres para que comprendan el importante papel que tienen en el éxito de sus hijos.

La educación de los padres en pautas de crianza es fundamental. Las pautas de crianza que fomentan afecto, apoyo, responsabilidad y patrones adecuados de comunicación se asociaron en esta investigación a mayor éxito académico. Según la literatura, los padres con estilos democráticos combinan los límites y el respeto con expectativas coherentes y justas. Así mismo, sus hijos tienen mejores condiciones de salud y bienestar, desarrollan el sentido de responsabilidad, compasión, destrezas para resolver problemas, autocontrol y aceptación de sí mismos y de otras personas. La investigación sugiere que el estilo de crianza tiene una correlación directa con la forma en que los niños crecerán, cómo vivirán, y si acatarán las reglas de la sociedad. Los padres deben considerar aquellas prácticas que pueden hacer que sus hijos tengan más éxito ético, social y académico (Masud *et al.*, 2015). Es por esto que

se debe crear conciencia sobre la importancia de los estilos parentales, así como reforzar la educación de los padres respecto a las pautas de crianza y fomentar los componentes que contribuyen al logro de un estilo parental democrático, utilizando cualquier espacio de comunicación disponible: reuniones de padres, entregas de notas, circulares informativas, entre otros (Yasmin, Kiani & Ghafoor Chaudhry, 2014).

Es importante que los profesores, coordinadores académicos, psicólogos y trabajadores sociales, presentes en el contexto escolar, puedan detectar los niños con escasas competencias sociales, agresivos e impulsivos, inseguros y con desempeño académico bajo, con el fin de hacerles un seguimiento y evaluar los estilos parentales, la sensibilidad de los padres ante las necesidades de sus hijos y el afecto, la comunicación y los límites o pautas de crianza.

Finalmente, es bien sabido que los estudiantes con alto rendimiento académico son miembros activos importantes para cualquier país, mientras que el bajo rendimiento académico puede ocasionar consecuencias negativas como estrés, desesperanza, frustración, baja autoestima, que puede llevar a los estudiantes a la delincuencia, la psicopatología, el abuso de sustancias, entre otros (Masud *et al.*, 2015). Por lo que se considera que, a pesar de promover la realización de las actividades preventivas y educativas en el contexto escolar, el efecto es limitado. Un sistema educativo eficaz ayuda a impulsar el desarrollo de un país, por lo cual no se puede minimizar su relevancia.

El Gobierno colombiano debe establecer de manera urgente políticas, legislación y normatividad, a través de las cuales pueda instituir mecanismos para que los padres de familia, además de realizar sus actividades laborales y cumplir con sus obligaciones, tengan la oportunidad de compartir tiempo y espacios establecidos y protegidos con sus hijos, a través de los cuales se fortalezcan los procesos de comunicación, los espacios de juego y los vínculos en general, que promuevan las prácticas de crianza y protejan los derechos de los niños.

“Hoy en día la crianza se encuentra atravesada por la perspectiva de derechos lo cual implica que, si bien los niños y adolescentes se encuentran bajo la tutela de sus padres, las prácticas de crianza no pueden vulnerar los derechos legalmente reconocidos”.

(Izzedin Bouquet & Pachajoa Londoño, 2009, p. 113)

AGRADECIMIENTOS

A la Alianza Educativa, al colegio A y a sus profesionales (SuperAula y de bienestar escolar), por su disposición y apoyo en el desarrollo de esta investigación. Así mismo a los niños, niñas, a sus padres y familiares que participan diariamente en su cuidado, por su disposición y su colaboración en el desarrollo de los diferentes momentos de este proyecto de investigación. A los estudiantes de Medicina de la Universidad de los Andes, que participaron en el semillero de investigación del Grupo de Investigación en Salud Pública, Educación y Profesionalismo, a través del cual se involucraron y apoyaron el desarrollo de este estudio. A Adriana Díaz del Castillo H., quien apoyó y participó en el diseño del estudio, en el trabajo de campo, así como en el informe de esta investigación, y aportó elementos muy valiosos a este proyecto

de investigación. A Cristina Ramírez, psicopedagoga y fonoaudióloga, y a Martha Hernández, psicopedagoga, quienes desde el programa SuperAula del colegio A participaron, gestionaron y apoyaron la realización del trabajo de campo de este proyecto de investigación.

REFERENCIAS

- Acta 149 de 2012. Comité de ética de la investigación de la Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia, 26 de abril de 2012.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2010). *Diagnóstico local con participación social 2009-2010*. Bogotá, D.C. <http://www.saludcapital.gov.co/sitios/VigilanciaSaludPublica/Diagnosticos%20Locales/07-BOSA.pdf>
- Alianza Educativa. (n.d.). Nuestra historia. <https://alianzaeducativa.edu.co/la-alianza/elementor-162/>
- Amerikaner, M. J. & Omizo, M. M. (1984). Family interaction and learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 17 (9), 540-543. <https://doi.org/10.1177/002221948401700907>
- Banco Mundial. (2008). *La calidad de la educación en Colombia: Un análisis y algunas opciones para un programa de política*. <http://documentos.bancomundial.org/curated/es/522681468026421049/La-calidad-de-la-educacion-en-Colombia-un-analisis-y-algunas-opciones-para-un-programa-de-pol-237-tica>
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4 (1), 1-103. <https://doi.org/10.1037/h0030372>
- Baumrind, D. (1973). The development of instrumental competence through socialization. En *Minnesota Symposia on Child Psychology: Volume 7* (NED-New, pp. 3-46). University of Minnesota Press. <https://doi.org/10.5749/j.ctttsmk0.4>
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The Journal of Early Adolescence*, 11 (1), 56-95. <https://doi.org/10.1177/0272431691111004>
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146. http://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/portal_social/index/assoc/miso10894_002.dir/miso10894_002.pdf
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E. & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33-46. <https://doi.org/10.1016/J.EDUREV.2015.01.002>
- Cheung, C. S. & Pomerantz, E. M. (2012). Why does parents' involvement enhance children's achievement? The role of parent-oriented motivation. *Journal of Educational Psychology*, 104 (3), 820-832. <https://doi.org/10.1037/a0027183>
- Coleman, J. S. (1966). Equality of educational opportunity (COLEMAN) study (EEOS). <https://www.icpsr.umich.edu/icpsrweb/ICPSR/studies/6389#>
- Cornejo Chávez, R. & Redondo Rojo, J. M. (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar: Una discusión desde la investigación actual. *Estudios Pedagógicos*, 33 (2), 155-175. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052007000200009>
- Crooks, D. L. (1997). Biocultural factors in school achievement for Mopan children in Belize. *American Anthropologist*, 99 (3), 586-601. <https://doi.org/10.1525/aa.1997.99.3.586>
- Cruz Rodríguez, E. (2014). Hipótesis sobre el matoneo escolar o bullying: A propósito del caso colombiano. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 8 (1), 149-156. <http://www.intersticios.es/article/view/12137/8623>

- DANE. (2018). ¿Cuántos y cuáles son los estratos en los que se pueden clasificar las viviendas y/o los predios rurales? <https://www.dane.gov.co/index.php/servicios-al-ciudadano/tramites/transparencia-y-acceso-a-la-informacion-publica/informacion-de-interes/preguntas-y-respuestas-frecuentes>
- Dangi, T. & Witt, P. A. (2016). *Parenting styles and positive youth development*. https://www.researchgate.net/publication/308762026_Parenting_Styles_and_Positive_Youth_Development
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113 (3), 487-496. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.487>
- Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13 (1), 1-22. <https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>
- Fish, M. C. & Jain, S. (1985). A systems approach in working with learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities*, 18 (10), 592-595. <https://doi.org/10.1177/002221948501801006>
- Franco Nerin, N., Pérez Nieto, M. Á. & De Dios Pérez, M. J. (2014). Relación entre los estilos de crianza parental y el desarrollo de ansiedad y conductas disruptivas en niños de 3 a 6 años. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 1 (2), 149-156. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477147184006>
- García Jaramillo, S., Fernández Monsalve, C. & Sánchez Torres, F. (2010). Deserción y repetición. En los primeros grados de la básica primaria: Factores de riesgo y alternativas de política pública. Bogotá: Gente Nueva Editorial Ltda. <https://egob.uniandes.edu.co/index.php/es/me-publicaciones/notas-de-politica/2-libros/11-desercion-y-repeticion-en-los-primeros-grados-de-la-basica-primaria-factores-de-riesgo-y-alternativas-de-politica-publica>
- García Mora, L. H. & Salazar Henao, M. (2013). Crianza familiar en contextos margen de la ciudad de Cali: narrativas intergeneracionales. *Ánfora*, 20 (34), 37-58. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=357834268002>
- Gonzales Gallegos, J. M. (2007). La familia como sistema. *Revista Papeña de Medicina Familiar*, 4 (6), 111-114. http://www.academia.edu/8054483/REVISTA_PACEÑA_DE_MEDICINA_FAMILIAR_TEMAS_DE_MEDICINA_FAMILIAR_LA_FAMILIA_COMO_SISTEMA
- González Pienda, J. A., Nuñez, J. C., Álvarez, L., Rocés, C., González Pumariaga, S., González, P., ... Bernardo, A. (2003). Adaptabilidad y cohesión familiar, implicación parental en conductas autorregulatorias, autoconcepto del estudiante y rendimiento académico. *Psicothema*, 15 (3), 471-477. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72715321>
- Hernando, Á., Oliva, A. & Pertegal, M.-Á. (2012). Variables familiares y rendimiento académico en la adolescencia. *Estudios de Psicología*, 33 (1), 51-65. <https://doi.org/10.1174/021093912799803791>
- Herrera Santí, P. M. (1997). La familia funcional y disfuncional, un indicador de salud. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 13 (6), 591-595. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So864-21251997000600013
- Inam, A., Nomaan, S. & Abiodullah, M. (2016). Parents' parenting styles and academic achievement of underachievers and high achievers at middle school level. *Bulletin of Education and Research*, 38 (1), 57-74. http://pu.edu.pk/images/journal/ier/PDF-FILES/5_Attiya,%20Sara%20&%20Abiodullah_v38_1_2016.pdf
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2013). *La familia: El entorno protector de nuestros niños, niñas y adolescentes colombianos*. <https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/publicacion-47-a.pdf>
- Izzedin Bouquet, R. & Pachajoa Londoño, A. (2009). Pautas, prácticas y creencias acerca de crianza... ayer y hoy. *Liberabit*, 15 (2), 109-115. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3124721>
- Jadue, G. (1999). Hacia una mayor permanencia en el sistema escolar de los niños en riesgo de bajo rendimiento y deserción. *Estudios Pedagógicos*, 25, 83-90. <https://doi.org/10.4067/So718-07051999000100005>
- Jadue, G. (2002). Factores psicológicos que predisponen al bajo rendimiento, al fracaso y a la deserción escolar. *Estudios Pedagógicos*, 28, 193-204. <https://doi.org/10.4067/So718-07052002000100012>

- Jadue, G. (2003). Transformaciones familiares en Chile: Riesgo creciente para el desarrollo emocional, psicosocial y la educación de los hijos. *Estudios Pedagógicos*, 29, 115-126. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052003000100008>
- Jiménez, M. J. (2010). Estilos educativos parentales y su implicación en diferentes trastornos. <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/ishare-servlet/content/bfbb12cc-abc8-489e-8876-dd5de0551052>
- Jing, Z., Ning, L. & Chao, L. (2010). Associations between poor health and school-related behavior problems at the child and family levels: a cross-sectional study of migrant children and adolescents in southwest urban China. *Journal of School Health*, 80 (6), 296-303. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2010.00504.x>
- Jorge, E. & González, M. C. (2017). Estilos de crianza parental: Una revisión teórica. *Informes Psicológicos*, 17 (2), 39-66. <https://doi.org/10.18566/infpsic.v17n2a02>
- Kaiser, A. P. & Delaney, E. M. (1996). The effects of poverty on parenting young children. *Peabody Journal of Education*, 71 (4), 66-85. <https://doi.org/10.2307/1493185>
- Ketsetzis, M., Ryan, B. A. & Adams, G. R. (1998). Family processes, parent-child interactions, and child characteristics influencing school-based social adjustment. *Journal of Marriage and the Family*, 60 (2), 374-387. <https://doi.org/10.2307/353855>
- Kim, Y., Calzada, E. J., Barajas-González, R. G., Huang, K.-Y., Brotman, L. M., Castro, A. & Pichardo, C. (2018). The role of authoritative and authoritarian parenting in the early academic achievement of Latino students. *Journal of Educational Psychology*, 110 (1), 119-132. <https://doi.org/10.1037/edu0000192>
- Linares, E. M. (2010). *Influencia del estilo educativo familiar en el rendimiento académico del alumnado*. <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/2416/Trabajo.pdf>
- MacCoby, E. E. & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En P. Hetherington, E. M. Mussen (eds.), *Handbook of child psychology*, vol. 4: *Socialization, personality and social development* (pp. 1-101). <http://readinglists.ucl.ac.uk/items/36C9F7D9-9E36-3721-1144-3867002B248B.html>
- Malander, N. M. (2016). Percepción de prácticas parentales y estrategias de aprendizaje en estudiantes secundarios. *Revista de Psicología*, 25 (1), 1-19. <https://doi.org/10.5354/RDP.V25I1.42098>
- Martínez-Otero, V. (1996). Factores determinantes del rendimiento académico en enseñanza media. *Psicología Educativa*, 2 (1), 79-90. <http://journals.copmadrid.org/psed/articulo.php?id=99adff456950dd9629a5260c4de21858&title=factores-determinantes-del-rendimiento-academico-en-ensenanza-media>
- Martínez-Pampliega, A., Iraurgi, I., Galindo, E. & Sanz, M. (2006). Family adaptability and cohesion evaluation scale (FACES): Desarrollo de una versión de 20 ítems en español. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6 (2), 317-338. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33760207>
- Masud, H., Thurasamy, R. & Ahmad, M. S. (2015). Parenting styles and academic achievement of young adolescents: A systematic literature review. *Quality & Quantity*, 49 (6), 2411-2433. <https://doi.org/10.1007/s11135-014-0120-x>
- Mendoza-Solís, L., Soler-Huerta, E., Sainz-Vázquez, L., Gil-Alfaro, I., Mendoza-Sánchez, H. & Pérez-Hernández, C. (2006). *Análisis de la dinámica y funcionalidad familiar en atención primaria*. Archivos en Medicina Familiar (vol. 8). Asociación Latinoamericana de Profesores de Medicina Familiar A.C. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=50780104>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2010). Niveles de la educación básica y media. <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-233834.html>

- Moreno Méndez, J. H. & Chauta Roza, L. C. (2012). Funcionalidad familiar, conductas externalizadas y rendimiento académico en un grupo de adolescentes de la ciudad de Bogotá. *Psychologia: Avances de La Disciplina*, 6 (1), 155-166. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297225770006>
- Moreno Rodríguez, M. del C. & Cubero, R. (1990). Relaciones sociales: Familia, escuela, compañeros, años preescolares. *Psicología Evolutiva*, 1, 219-232. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4813842>
- Okuda Benavides, M. & Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 24 (1), 118-124. <http://www.redalyc.org/pdf/806/80628403009.pdf>
- Olson, D. (2011). FACES IV and the circumplex model: Validation study. *Journal of Marital and Family Therapy*, 37 (1), 64-80. <https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.2009.00175.x>
- Olson, D. H. & Gorall, D. (2003). Circumplex model of marital and family systems. En F. Walsh (ed.), *Normal family processes* (pp. 514-547). Nueva York: Guilford Press.
- Ortiz-Zavaleta, M. de la L. & Moreno-Almazán, O. (2016). Los estilos parentales: Implicaciones sobre el rendimiento escolar en alumnos de educación media. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, 2 (1), 76-88. <https://doi.org/10.22402/j.rdiipycs.unam.2.1.2016.61.76-88>
- Palomino, A., Bustamante, S., Palomino, Y. A. & Suárez Bustamante, M. (2006). *Instrumentos de atención a la familia: El familiograma y el APGAR familiar* (vol. 1). <http://www.idefiperu.org/RAMNRO1/N9C-PG48-CADEC%20Instrum%20Familia2A.pdf>
- Pinquart, M. (2016). Associations of parenting styles and dimensions with academic achievement in children and adolescents: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 28 (3), 475-493. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9338-y>
- Pinquart, M. & Kauser, R. (2018). Do the associations of parenting styles with behavior problems and academic achievement vary by culture? Results from a meta-analysis. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 24 (1), 75-100. <http://psycnet.apa.org/buy/2017-15641-001>
- Pong, S.-L. (1997). Family structure, school context, and eighth-grade math and reading achievement. *Journal of Marriage and the Family*, 59 (3), 734-746. <https://doi.org/10.2307/353957>
- Pong, S.-L., Dronkers, J. & Hampden-Thompson, G. (2003). Family policies and children's school achievement in single- versus two-parent families. *Journal of Marriage and Family*, 65 (3), 681-699. <https://www.jstor.org/stable/i282728>
- Ramírez, M. A. (2005). Padres y desarrollo de los hijos: Prácticas de crianza. *Estudios Pedagógicos*, 31 (2), 167-177. <http://www.redalyc.org/html/1735/173519073011/>
- Richaud, M. C., Mesurado, M. B., Samper García, P., Llorca, A., Lemos, V. N. & Tur, A. (2013). Estilos parentales, inestabilidad emocional y agresividad en niños de nivel socioeconómico bajo en Argentina y España. *Ansiedad y Estrés*, 19 (1), 53-69. <http://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/19148>
- Rosário, P., Mourão, R., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A. & Solano, P. (2006). Escuela-familia: ¿es posible una relación recíproca y positiva? *Papeles del Psicólogo*, 27 (3), 171-179. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77827306>
- Schor, E. L. & American Academy of Pediatrics Task Force on the Family. (2003). Family pediatrics: Report of the task force on the family. *Pediatrics*, 111 (6), 1541-1571. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12777595>
- Smith, E. P., Prinz, R. J., Dumas, J. E. & Laughlin, J. (2001). Latent models of family processes in African American families: Relationships to child competence, achievement, and problem behavior. *Journal of Marriage and Family*, 63 (4), 967-980. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2001.00967.x>
- Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, 17 (2), 125-146. <https://doi.org/10.1007/s10648-005-3950-1>

- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>
- Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11 (1), 1-19. <https://doi.org/10.1111/1532-7795.00001>
- Sturge-Apple, M. L., Davies, P. T. & Cummings, E. M. (2006). Impact of hostility and withdrawal in interparental conflict on parental emotional unavailability and children's adjustment difficulties. *Child Development*, 77 (6), 1623-1641. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00963.x>
- Tapia, J. (2000). Schooling and learning in U.S.-Mexican families: A case study of households. *The Urban Review*, 32 (1), 25-44. <https://doi.org/10.1023/A:1005138717565>
- Torío López, S., Peña Calvo, J. V. & Rodríguez, M. del C. (2008). Estilos educativos parentales, revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Teoría de la Educación*, 20, 151-178. https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/71805/1/Estilos_educativos_parentales_revision_b.pdf
- Trueba, H. T. (1988). Culturally based explanations of minority students' academic achievement. *Anthropology & Education Quarterly*, 19 (3), 270-287. <https://doi.org/10.2307/3195834>
- Vallejo Casarín, A. & Mazadiego, T. de J. (2006). Familia y rendimiento académico. *Revista de Educación y Desarrollo*, 5, 55-59. http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/5/005_Vallejo.pdf
- Varela Londoño, S. P., Chinchilla Salcedo, T. & Murad Gutiérrez, V. (2015). Prácticas de crianza en niños y niñas menores de seis años en Colombia. *Zona Próxima*, 22, 193-215. <https://doi.org/10.14482/zp.22.6129>
- Yasmin, S., Kiani, A. & Ghafoor Chaudhry, A. (2014). Parenting styles as a predictors of academic achievement of students. *International Journal of Technical Research and Applications*, 2 (6), 28-31.