



FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**FUNCIONAMIENTO FAMILIAR Y AUTOEFICACIA ACADÉMICA PARA
EL ESTUDIO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE UNA
INSTITUCIÓN PÚBLICA DE LIMA**

Tesis Para Optar el Título de Segunda Especialidad en
Psicoterapia Familiar Sistémica

AUTORA :

LIC. GLADYS LOURDES ROSALES GABINO

ASESOR:

Dr. GORQUI CASTILLO GÓMEZ

JURADO:

Dra. ELENA SALCEDO ANGULO

Dra. MARIVEL T. AGUIRRE MORALES

Mg. INGRID B. CIRILO ACERO

Lima – Perú

2019

Dedicatoria

A Dios, quien siempre me inspira
lograr los retos que me propongo.
A mis Padres Zenón y Elsa, el tiempo
que tenía que darles, ellos prefirieron
que la dedique a la presente investigación

Agradecimientos

A Dios, quien ilumina la dirección de encauzarme y poder llegar a la culminación de la presente tesis, así como permitirme superar obstáculos y dificultades y brindarme las oportunidades en toda mi vida.

Mi gran aprecio a mi hija Rosa, quien me inspira aliento y ánimo a seguir, para la culminación de la presente investigación.

A mi esposo Inmer, por su valioso apoyo, paciencia, impulso y su deseo en la culminación de la investigación.

No olvidaré y les doy gracias infinitamente a mis padres Zenón y Elsa, por su comprensión, su tiempo y creer en mí, para la culminación de la presente investigación.

Mi reconocimiento al Dr. Gorqui Castillo Gómez, por su valiosa guía y su actitud auto eficaz en el asesoramiento de la presente investigación.

Índice

Caratula	i
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice	iv
Resumen	v
Abstract	vi
Índice de tablas	vii
I. Introducción	12
1.1 Descripción y formulación del problema	14
1.2 Antecedentes	15
1.2.1 A nivel internacional	16
1.2.2 A nivel nacional	23
1.3 Objetivos	29
1.3.1 Objetivo General	29
1.3.2 Objetivos Específicos	29
1.4 Justificación	30
1.5 Hipótesis	31
1.5.1 Hipótesis General	31
1.5.2 Hipótesis Específicas	31
II. Marco Teórico	32
2.1 Bases teóricas sobre el tema de investigación	32
2.1.1 Definición de funcionamiento familiar	32
2.1.2 Tipos de familia	36
2.1.2.1 Familias funcionales	36

2.1.2.2 Familias disfuncionales	37
2.1.2.3 Familias moderadamente funcionales	37
2.1.2.4 Familias severamente disfuncionales	38
2.1.3 Características de las familias funcionales	38
2.1.4 Características de las familias disfuncionales	40
2.1.5 Como se adquieren las familias funcionales	42
2.1.6 20 claves de familias funcionales, saludables	43
2.1.7 Modelo estructural de Minuchin	44
2.1.8 La estructura familia	45
2.1.9 El diagnóstico y sus elementos	47
2.1.10 Los limites	48
2.1.11 Los subsistemas	49
2.1.12 Las Jerarquías	50
2.1.13 Las alianzas	50
2.1.14 Las Coaliciones	50
2.1.15 Los triángulos	51
2.1.16 La Autoeficacia	53
2.1.17 Desarrollo de la Autoeficacia	54
2.1.18 El aprendizaje social	59
2.1.19 Elementos del aprendizaje social	62
2.1.20 La motivación	63
2.1.21 Funciones de la familia	64
2.1.22 Autoeficacia Académica	64
III. Método	70
3.1 Tipo de investigación	70
3.2 Ámbito temporal y espacial	70

3.3 Variables	71
3.4 Población y muestra	71
3.5 Instrumento	71
3.5.1 Ficha técnica del Cuestionario del funcionamiento Familiar	72
3.5.2 Confiabilidad del Cuestionario del funcionamiento Familiar	79
3.5.3 Validez del Cuestionario del funcionamiento Familiar	81
3.5.4 Confiabilidad de la Escala de Autoeficacia Académica	87
3.5.5 Validez de la Escala de Autoeficacia Académica.	87
3.5.6 Ficha técnica de la Escala Autoeficacia Académica	88
3.6 Procedimientos	90
3.7 Análisis de Datos	92
IV. Resultados	92
V. Discusión de Resultados	102
VI. Conclusiones	105
VII Recomendaciones	107
VIII. Referencias	108
IX. Anexos	121

Índice de Tablas

Nº	Titulo	Págs.
1.	Ítems y categorías del cuestionario funcionamiento Familiar FF-SIL	74
2.	Las categorías del cuestionario funcionamiento familiar y alfa de Crombach	75
3.	Escala cuantitativa y cualitativa	77
4.	Categorías y correlación del funcionamiento familiar	77
5.	Puntajes de las categorías del FFSIL	78
6.	Fiabilidad de cohesión del FFSIL	78
7.	Fiabilidad de adaptabilidad del FFSIL	78
8.	Fiabilidad de Permeabilidad del FFSIL	79
9.	Fiabilidad de Roles del FFSIL	79
10.	Fiabilidad de Afectividad del FFSIL	79
11.	Fiabilidad de Armonía del FFSIL	80
12.	Fiabilidad de Comunicación del FFSIL	80
13.	Fiabilidad del FFSIL	80
14.	Correlación de Cohesión del FFSIL	82
15.	Correlaciones de Adaptabilidad del FFSIL	82
16.	Correlación de Permeabilidad del FFSIL	82
17.	Correlación de Roles del FFSIL	82
18.	Correlación de Comunicación del FFSIL	83
19.	Correlación de Afectividad del FFSIL	83
20.	Correlación de Armonía del FFSIL	85
21.	Correlación Ítem test del FFSIL	85

22.	Fiabilidad de Autoeficacia Académica	86
23.	Validez de Autoeficacia Académica	87
24.	Categorías de Autoeficacia Académica	88
25.	Prueba de normalidad del total de FFSIL y el total de Autoeficacia Académica	93
26.	Correlación entre total de FFSIL y total de Autoeficacia Académica	93
27.	Frecuencia de las categorías de Funcionamiento Familiar	95
28.	Frecuencia de las categorías de la Autoeficacia Académica	96
29.	Prueba de normalidad del FFSIL en función al grupo Etario de 19 a menos y 20 a menos	96
30.	Desviación de medias entre el FFSIL y el grupo etario de 19 a menos y 20 a más	97
31.	Grupos etarios en el FFSIL	97
32.	Asociación entre las categorías de la autoeficacia académica y los grupos de edades	98
33.	El chi cuadrado para la autoeficacia académica y el grupo de edad	99
34.	Diferencia de medias entre el funcionamiento Familiar FFSIL y Autoeficacia Académica con Respecto al sexo	99
35.	Promedio del funcionamiento Familiar FFSIL y Autoeficacia académica con respecto al sexo	100
36.	Diferencia de medias entre el funcionamiento	

Familiar y la autoeficacia académica con respecto
al sexo

101

**Funcionamiento familiar y autoeficacia académica para el estudio en
estudiantes universitarios de una institución pública de Lima.**

Gladys Lourdes Rosales Gabino

Universidad Nacional Federico Villarreal

Resumen

Con el objetivo de determinar la relación existente entre el funcionamiento familiar y la autoeficacia académica en 74 estudiantes de las facultades administración y arquitectura-urbanismo del 1er y 2do año con 26 varones y 48 mujeres de la Universidad Villarreal de Lima; se administró el cuestionario del funcionamiento familiar FFSIL (con 7 dimensiones: Cohesión, roles, armonía, comunicación, afectividad, permeabilidad y adaptación) y el cuestionario de Autoeficacia Académica, se consideraron su validez y confiabilidad para cada prueba. La investigación fue no experimental de corte transversal descriptivo-correlacional. Obteniendo como resultado la correlación Rhon de Spearman de $r = ,369$ y una significancia de $p < .001$, siendo tamaño del efecto $r^2 = .136$ mediano; indicando que el funcionamiento familiar se relaciona con la autoeficacia académica en mediano efecto. En tanto que la mayor frecuencia en funcionamiento familiar como en Autoeficacia Académica es *buena* en los estudiantes universitarios. En el funcionamiento familiar, en función al grupo etario de 20 a más y de 19 a menos, no existe significancia pues $.239 > .05$ y $.587 > .05$. Además, no existe asociación entre la autoeficacia académica y el grupo etario de 20 a más y de 19 a menos, siendo χ^2 con 2 gl. y la significación de $p = .494$. Finalmente, no hay diferencias de medias entre el funcionamiento familiar y la autoeficacia académica con respecto al sexo, con $.977 > .05$ y $.149 > .05$.

Palabras clave: Funcionamiento familiar, Autoeficacia académica, estudiantes, grupo etario, sexo.

**Family functioning and academic self-efficacy for studying in
university students of a public institution in Lima.**

Gladys Lourdes Rosales Gabino

National University Federico Villarreal

Abstract

With the aim of determining the relationship between family functioning and academic self-efficacy in 74 students of the administration and architecture-urbanism faculties of the 1st and 2nd year with 26 men and 48 women from Villarreal University of Lima; the FFSIL family functioning questionnaire (with 7 dimensions: cohesion, roles, harmony, communication, affectivity, permeability and adaptation) and the Academic Self-Efficacy questionnaire were administered. Their validity and reliability were considered for each test. The investigation was non-experimental descriptive-correlational cross-section. The result was Spearman's Rhon correlation of $r = .369$ and a significance of $p < .001$, with effect size $r^2 = .136$ median; this indicates that family functioning is related to academic self-efficacy in medium effect. The greater frequency in familiar functioning as in Academic Self-Efficacy is *good* in the university students. In family functioning, according to the age group of 20 to more and 19 to less, there is no significance therefore $.239 > .05$ and $.587 > .05$. In addition, there is no association between academic self-efficacy and the age group of 20 to more and 19 to less, being χ^2 with 2 gl. and the significance of $p = .494$. Finally, there are no differences in means between family functioning and academic self-efficacy regarding sex, with $.977 > .05$ and $.149 > .05$.

Keywords: Family functioning, Academic self-efficacy, students, age group, sex.

I. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación está basado en determinar la relación que existe entre el funcionamiento familiar y la autoeficacia académica para el estudio en estudiantes universitarios de una institución pública de Lima, De esta manera vamos a poder visualizar las categorías del funcionamiento familiar y la autoeficacia que se presentan en los estudiantes universitarios, con respecto al grupo etario de 20 a más y de 19 a menos se observara la relación que existe con el funcionamiento familiar, de esta manera vamos identificar también este mismo grupo etario con respecto a la autoeficacia académica, las diferencias de medias entre el funcionamiento familiar y la autoeficacia entre varones y mujeres estudiantes universitarios.

De este modo observaremos como y de qué manera influye el funcionamiento familiar de los estudiantes, como interactúan a nivel familiar de modo sistemático en cada uno de sus integrantes, de tal modo también la edad juega importancia para observar si hay alguna diferencia con respecta a la autoeficacia y el funcionamiento familiar,

Tenemos también los antecedentes a nivel internacional y nacional que se presentan y demostraran la esencia de la investigación en las que también han empleado el instrumento o semejante a ello.

Así mismo el marco teórico, que nos informa para comprender mejor las temáticas de nuestra investigación, orientada en algunas teorías que consolidan el mejor entendimiento del funcionamiento y la autoeficacia en estos estudiantes.

Luego presentamos la formulación y planteamiento del problema que es a partir de aquí donde empezamos nuestra investigación; con la justificación y la importancia que se da en la relación familiar siendo el cimiento del futuro de los hijos para la obtención de su personalidad que formaran mejores profesionales a partir de la esencia interna de su estructura como es la autoeficacia que se formó de si mismo y el sentido de creer que sea así sumándose a ello la capacidad y habilidad adquirida para salir adelante con las dificultades que se presentan por lo cual nuestra investigación está orientada a las relaciones, diferencias y niveles del funcionamiento familiar y la autoeficacia académica que arrojaron resultados en nuestros profesionales futuros para la sostenibilidad de nuestro sociedad.

Se plantean las hipótesis generales y específicas que se relacionan con nuestros objetivos de estudio con respecto al funcionamiento familiar y la autoeficacia académica., siendo estos dos últimos como nuestra variable que nos planteamos para la ejecución de nuestra investigación.

Dentro de la metodología, se consideran el diseño no experimental de modo transversal, siendo un tipo de estudio descriptivo y correlacional, la población y la muestra que se considero fue de 74 estudiantes de 16 años a 24 tomados de algunas facultades de la universidad Federico Villarreal.

Los instrumentos que se emplearon fueron el Cuestionario del funcionamiento familiar FFSIL y el Cuestionario de autoeficacia académica, realizándose la validez y confiabilidad respectivamente para este caso.

Posteriormente tenemos los resultados que se han realizado a lo largo del procedimiento de la investigación comprobando así las hipótesis planteadas inicialmente y cumpliéndose con los objetivos dados. y finalizándose con las discusiones.

1.1 Descripción y formulación del problema

Cuando hablamos de funcionamiento familiar, que está orientado a la familia, como núcleo y las personas que la conforma y sus relaciones entre ellos, lo que prima es las interrelaciones que se dan entre ellos para luego tener un resultado de aquel sistema familiar, esto es lo primordial para luego tener cómo los hijos se encuentran y deán como resultado un nuevo sistema y sobre todo demostrado en el sistema educativo, como vemos el sistema familiar y en él su funcionamiento es tan importante que de él se va a desprender a través de los hijos otras nuevas realidades o subsistemas y sobre cada nuevo integrante que son los hijos como nos habla Bandura (1977), con el aprendizaje social que propone en su teoría hay una combinación de factores sociales (del entorno) y psicológicos que influyen en la conducta. Indicando que nuestro entorno, nuestro contexto es primordial para enseñarnos y percibir para luego interiorizarlo y demostrar un comportamiento; de ello también encontramos a Minuchin (2004) cuando nos refiere acerca del...subsistema de los conyugues, que es vital para el crecimiento de los hijos. Constituye su modelo de relaciones íntimas, como se manifiestan en las interacciones cotidianas.lo que presencia se convertirá en parte de sus valores y expectativas cuando entre en contacto con el mundo exterior. Por ello encontramos y observamos niños y jóvenes con comportamientos y diversas actitudes sobre todo en su rendimiento

académico, que hoy en día encontramos diversas situaciones de resultados en sus calificaciones y que muchas veces decimos que depende del estudiante, sobre todo de nuestros jóvenes universitarios que al llegar al nivel superior su ímpetu de salir bien en sus calificaciones esta alentadora o demuestran lo contrario, entonces nos ponemos a pensar que depende también de las expectativas académicas que el estudiante se imponga así mismo, es tener un autoconcepto propio de tener una motivación intrínseca de poder hacerlo bien, tener la confianza de sí mismo de lograr un buen o mejor rendimiento académico. Esto en que forma nuestros padres nos ayudan a desarrollarlo o nos enseñan en la vivencia y relación continúa con ellos desde niños y adolescentes para obtener este resultado. Por todo ello nos interesa saber dos aspectos importantes como es el funcionamiento familiar en relación a la autoeficacia académica enfocada a estudiantes universitarios centralizando nuestra investigación en una casa de estudios de nivel universitario, en tal sentido nos formulamos la siguiente interrogante:

¿Qué relación existe entre el funcionamiento familiar y la autoeficacia académica para el estudio en estudiantes universitarios de una institución pública de Lima?

1.2 Antecedentes

Los antecedentes de nuestra investigación son los siguientes:

1.2.1 A nivel internacional

Cava (2003) realizó una investigación, con el objetivo de conocer las Diferencia significativas en la comunicación padres - hijos en función del sexo y la edad del adolescente y la relación que existen entre la comunicación padres - hijos y el nivel de autoestima y animo depresivo del adolescente. La muestra está

constituida por 1047 adolescentes de ambos sexos, con edades comprendidas entre los 12 y los 20 años de edad. Los instrumentos utilizados fueron, el cuestionario de comunicación familiar de Barnes y Olson (1982), el cuestionario de autoestima de García y Musitu (1998) y el cuestionario de ánimo depresivo CES-D (Radloff, 1977). Los resultados nos permiten apreciar que, en el caso del sexo, la comunicación con el padre es diferente entre chicos y chicas y, con respecto a la edad, es la apertura en la comunicación la que diferencia a los tres grupos de edad considerados. En cuanto al sexo, se observa que los chicos perciben una comunicación más fluida con el padre que las chicas: puntúan menos en problemas y puntúan más en apertura. En este sentido, es interesante señalar que la comunicación con la madre no es diferente para chicos y chicas. Con respecto a la edad, el contraste de la media muestra que el grupo de menor edad tiene niveles significativamente superiores de apertura con el padre y con la madre que los dos grupos restantes. Las dimensiones que mayor relación presentan con la comunicación padres-hijos son la autoestima familiar y la autoestima académica. En el caso de la autoestima familiar, las correlaciones son moderadas - positivas con la apertura en la comunicación para ambos padres y negativas para los problemas de comunicación con ambos padres- ($r > + .443$; $p < .001$); mientras que en relación con la autoestima académica, y aun observándose la misma tendencia –relaciones positivas con la apertura y negativas con los problemas-, las magnitudes en los coeficientes son algo menores ($r > + .179$; $p < .001$). En cuanto a las restantes dimensiones, destaca la significación estadística de la mayoría de ellas con la apertura en la comunicación –a excepción de la autoestima emocional- y una menor relación con los problemas en la comunicación. Finalmente, los resultados permiten señalar la existencia de diferencias en la comunicación padres-hijos en función

del sexo y edad del adolescente, al tiempo que confirman la importancia de la calidad de esta comunicación en el adecuado ajuste psicosocial del adolescente.

Ordóñez (2011) realizó una investigación acerca de la “auto percepción de la calidad de vida de los adultos mayores de la zona rural (hospital pedro vicente maldonado) y urbana (unidad de atención ambulatoria la ecuatoriana) pertenecientes a la provincia de pichincha y su relación con la disfuncionalidad familiar”, con el objetivo de determinar si la disfuncionalidad familiar está asociado a la percepción de la calidad de vida en el adulto mayor. Siendo la muestra de 124 personas adultas mayores, se subdividieron en dos grupos 68 pertenecen al área urbana y 56 al área rural, con una edad promedio de 69 años. Se aplicó el cuestionario SF -36 y el FF-SIL para valorar la calidad de vida y la disfuncionalidad familiar respectivamente. En los Resultados Prevalece la funcionalidad familiar moderada en un 94% y solo el 6% con disfuncionalidad moderada en zona rural, relacionada con la calidad de vida. La autovaloración de calidad de vida de los adultos mayores fue mala, y el 56% en estado de salud física y en el mental representa un 52 %. En conclusión, los adultos mayores se auto valoraron con buena calidad de vida en el área urbana y mientras que en zona rural con mala calidad, además la disfuncionalidad de las familias del adulto mayor presenta asociación con una percepción negativa de la calidad de vida mayor.

Oliveros y Colunga (2013) realizaron una investigación acerca de la “estructura familiar y rendimiento académico en estudiantes de la licenciatura en psicología” teniendo como objetivos identificar la estructura familiar desde el

discurso de los estudiantes de psicología del “Centro Educativo Lipro” que tienen alto y bajo rendimiento académico a través de:

- Describir las características personales de los estudiantes tales como: sexo, edad, grado escolar, promedio general y estatus académico.
- Describir algunas de las características de la familia de los estudiantes tales como: quienes viven en casa, edad, número de hijos, ocupaciones, nivel de escolaridad máximo de quienes viven en casa.
- Describir los subsistemas que integran las familias de los estudiantes tales como: conyugal, parental, fraterno o filial y otros.
- Describir los límites que se presentan en las familias de los estudiantes.
- Describir las pautas transaccionales en las familias de los estudiantes.
- Contrastar las descripciones de los estudiantes de bajo contra los de alto rendimiento sobre la estructura familiar y su influencia en el rendimiento académico. Para la muestra se incluyeron cuatro hombres y tres mujeres seleccionados por conveniencia del turno matutino del Centro Educativo Lipro siendo el turno en que se tiene el mayor número de alumnos, siendo casos extremos atípicos.

Colunga, González, Martínez, Oropeza, Vázquez y Vázquez (2013), realizó la investigación “funcionamiento familiar y consumo de drogas en adolescentes de bachillerato”. El objetivo del presente trabajo fue determinar la asociación entre el funcionamiento familiar y el consumo de drogas en adolescentes de la preparatoria pública del municipio del Salto, Jalisco. Participaron 145 adolescentes de la preparatoria regional pública del municipio del Salto Jalisco, con edades que se distribuyen de la siguiente manera: de 15 a 17 años el 75%,

de los 18 a los 20 años el 23% y sólo el 3% de 21 años en adelante. El 95% de los adolescentes eran solteros, Se utilizó la Escala de Funcionamiento Familiar de Espejel que contiene 40 reactivos de opción múltiple, con nueve dimensiones: autoridad, control, supervisión, afecto, apoyo, conducta disruptiva, comunicación, afecto negativo y recurso. Obteniendo como resultado el consumo de una determinada sustancia puede facilitar el acceso a otras sustancias en jóvenes de familias sumamente disfuncionales, es decir, la familia ejerce una gran influencia sobre el consumo de drogas en sus miembros, de tal manera que puede actuar estimulando, neutralizando o inhibiendo tales conductas; como también El modelo directo de los padres, las relaciones familiares deficitarias, actitudes de sobreprotección materna con conducta paterna ineficaz, prácticas educativas inadecuadas caracterizadas por una excesiva permisividad o dureza, incomunicación y tensión, se encuentran relacionados con un mayor consumo de drogas.

Avena y Rivera (2013), en su investigación acerca “funcionamiento familiar y motivación escolar en alumnos de nivel medio superior”, que tuvo por objetivo identificar la relación del funcionamiento familiar con la motivación escolar en estudiantes de nivel medio superior. La muestra fue de 300 adolescentes, dicha muestra estuvo conformada por 138 mujeres y 168 hombres estudiantes a nivel media superior, cuyas edades oscilan entre los 14 y los 20 años de edad. Los instrumentos utilizados fueron el cuestionario de evaluación del funcionamiento familiar del modelo McMaster (EFF) y la escala de motivación académica confeccionada por Vallerand, Blais, Brière, y Pelletier (1989). Obteniendo como resultados: existe relación del funcionamiento familiar con la motivación escolar

en estudiantes a nivel medio superior, el cual se cumple en la medida que ambas variables se relacionaron de manera significativa.

Morales (1999) realizó un estudio para comprobar el grado de relación entre el entorno familiar y el rendimiento escolar. La muestra estuvo conformada por 620 alumnos y alumnas de educación primaria de los centros públicos de Lucena (Córdoba), ambos están situados en barrios periféricos de la ciudad, con familias que tienen características socio culturales y económicas medias-bajas, similares en ambos centros. Los instrumentos que se utilizaron fueron: Un cuestionario a los docentes sobre aspecto del rendimiento escolar y otro cuestionario para las familias sobre la educación de sus hijos. Entre los resultados a que llegaron en dicha investigación es que para determinar el nivel cultural de las familias, se debe tomar en consideración los estudios del padre y de la madre. Ambas variables tienen una relación directa con la variable dependiente. Asimismo analizando cada una de las categorías en las se ha dividido la variable, se observa que cuando esa relación es más significativa se da entre las familias con nivel económico bajo y un rendimiento bajo, no teniendo significación el resto de las categorías. La conclusión definitiva a la que se llegar es que, cuando la familia demuestra interés por la educación de los hijos e hijas, se preocupa por su marcha en el colegio, están en sintonía con el maestro o maestra, el rendimiento es más positivo pues hay una conexión casa-escuela que el niño percibe y que llega a repercutir en su trabajo.

Rosas (1997) realizó un estudio para conocer cómo influye el nivel de funcionamiento familiar en el rendimiento escolar del adolescente. La muestra estuvo conformada por 240 familia con un adolescente escolar de educación

media. Los instrumentos utilizados fueron: cuestionario Faces II de Olson, test beta de inteligencia y valoración familiar y rendimiento escolar del adolescente. Entre los principales resultados del estudio se encontró que existe asociación entre el funcionamiento familiar y el rendimiento escolar, asimismo se encontró que existe relación entre la suma de cohesión y adaptabilidad del adolescente y el rendimiento escolar, es decir a mayor cohesión y adaptabilidad familiar tendrán mayor rendimiento escolar.

Asimismo, Steinberg y Lambornn (1992) estudiaron el impacto de padres responsables y el logro escolar de los adolescentes en un muestreo étnico socioeconómicamente heterogéneo de 6400 estadounidenses de 14 a 18 años de edad. El instrumento utilizado fue el cuestionario de prácticas parentales, los datos se recolectaron sobre aspecto de compromisos de los adolescentes en la escuela y el desempeño docente. Los resultados señalaron que los padres responsables (aceptación alta, supervisión y la concesión de autonomía psicológica) conducen al mejor desempeño escolar del adolescente y un compromiso más fuerte. La no responsabilidad de los padres atenúa el impacto beneficioso de la educación sobre el logro del adolescente, la involucración paternal es mucho más probable que promocióne el éxito del adolescente en la escuela, cuando ocurre dentro de un marco de un ambiente domestico favorable.

También, Georgiou (1995) realizó un estudio cuyo propósito fue examinar el alcance de cohesión familiar, una característica funcional de vida en familia en relación al logro escolar. Los datos demográficos se recolectaron de todos los estudiantes del 9º en dos escuelas Cipriotas Griega, una suburbana y la otra de una población rural. La muestra estuvo conformada por 391 estudiantes, el

instrumento utilizado es el cuestionario diseñado para medir el grado de cohesión familiar o el compartir emocional que ellos sentían que existía entre los miembros de su familia. Los resultados señalaron que se encontró que el grado de cohesión familiar era tan capaz de hacer diferencias desde el punto de vista del logro escolar, así como la estructura social de la familia, ambas variables produjo diferencias estadísticamente importantes en el contraste al género y lugar de residencia.

Lozano (2003) realizó un estudio para determinar de qué manera los aspectos familiares están relacionados con el bajo rendimiento. La muestra estuvo constituida por 1178 alumnos de cuatro institutos de Almería capital (España) pertenecientes a los cuatro niveles de la Educación Secundaria Obligatoria. Con una edad entre 12 y 18 años. Para llevar a cabo la recogida de datos se han utilizado dos instrumentos de medida: una adaptación del cuestionario TAMAI y una medida del fracaso escolar. Como medida del fracaso escolar se utilizó el número de cursos repetidos. Los resultados encontrados señalan que el carácter del clima familiar es más relevante en el rendimiento escolar que el nivel de estudios de los padres, ya que se relaciona directamente con el nivel de fracaso escolar e indirectamente a través de su relación con los demás factores implicados.

Verlaine y Spinelli (2007) realizaron un estudio para determinar si los reforzadores positivos, negativos, verbales o físicos utilizados por los padres influyen en el rendimiento escolar. La muestra estuvo constituida por 40 niños y niñas comprendidos entre las edades de 7 a 11 años del primer grado de primaria. Los instrumentos utilizados fueron: un cuestionario a los maestros, un cuestionario de evaluación de la efectividad del programa y encuesta a los

alumnos. Los resultados encontrados señalan que los reforzadores positivos, negativos, verbales o físicos si influyen en el rendimiento escolar de los niños. En conclusión, se comprobó que el reforzador predominante en la presente investigación es el positivo y en menor frecuencia el negativo, verbal o físico. Además, el programa de emergencia de reforzadores de conducta fue satisfactorio y efectivo tanto para padres de familia, maestros y alumnos. En el cual se observó la participación de padres que tienen hijos que son candidatos a repetir el grado, mostraron interés por cambiar los estímulos hasta ahora utilizados.

1.2.2 A nivel nacional

Mendoza (2017), en su tesis “funcionamiento familiar y autoeficacia en estudiantes de secundaria de instituciones educativas estatales de villa el salvador”, la misma que tuvo por objetivo determinar la relación que existe entre el funcionamiento familiar y la autoeficacia en estudiantes de secundaria de I.E de VES La muestra estuvo conformada por 365 estudiantes de 15 a 19 años pertenecientes al cuarto y quinto grado de secundaria y de ambos sexos, que completaron la escala de cohesión y adaptabilidad FACES III, adaptada por Reusche y la escala de autoeficacia de Basessler y Shwarzer adaptada por Anicama y Cirilo. Los resultados indican que existe una relación altamente significativa ($p < 0.01$) entre la cohesión y adaptabilidad con la autoeficacia, así mismo el nivel de cohesión que predomina corresponde a la familia “amalgamada” (40,5%), el nivel de adaptabilidad que predomina corresponde a la familia “rígida” (42,5%). En cuanto al nivel de autoeficacia se encontró que los estudiantes tienen una autoeficacia promedio en mayor medida (52.6%). En cuanto a la relación entre los tipos de familia según los niveles de cohesión y

adaptabilidad y la autoeficacia se halló que los estudiantes que tienen una familia desligada y rígida presentan un nivel de autoeficacia promedio y bajo y los estudiantes que tienen una familia amalgamada y caótica presentan un nivel de autoeficacia alta. Por último, se encontró que la edad no establece diferencias en la cohesión y adaptabilidad, y en la autoeficacia. El género y el grado de instrucción si permiten establecer diferencias en la cohesión y adaptabilidad, y en la autoeficacia.

Terry (2008), en su investigación “Hábitos de estudio y autoeficacia percibida en estudiantes universitarios, con y sin riesgo académico” los objetivos que se plantearon fueron determinar la relación de los hábitos de estudio y la autoeficacia percibida según la condición académica, siendo la muestra por de 135 estudiantes de una universidad privada de Lima seleccionados por un muestreo no probabilístico intencional teniendo así un grupo de estudiantes con mal rendimiento académico o en riesgo de ser dados de baja de la universidad (n=68) y otro grupo de estudiantes (n=67) con rendimiento académico normal. Los hábitos de estudio fueron medidos con el Inventario de Hábitos de Estudio de Pozar y la autoeficacia con la Escala de Autoeficacia General de Schawzer. Encontrándose como resultado que, tanto para la autoeficacia percibida, como algunas de las escalas de hábitos de estudio, no se relacionan con la condición académica de los estudiantes. Al realizar el análisis de correlación, se encontró una relación significativa entre la autoeficacia percibida y los hábitos de estudio, siendo esta asociación mayor con algunas escalas como la de asimilación de contenidos y condiciones ambientales de estudio. También se encontraron diferencias según el sexo en las pruebas aplicadas y al interior de las escalas.

Tueros (2004), en su investigación “Cohesión y adaptabilidad familiar y su relación con el rendimiento académico”, tuvo como objetivo establecer la relación entre la cohesión y adaptabilidad familiar y el rendimiento académico inadecuado de los niños de 8 a 12 años de Lima Metropolitana, siendo la muestra de 400 familias que se dividieron en dos grupos 200 familias que tienen niños con rendimiento adecuado cuyas notas oscilan entre 12 y 18; y 200 familias que tienen niños con rendimiento inadecuado cuyas notas están entre 05 y 11, se utilizó el instrumento del cuestionario de Faces III de Olson, Obteniéndose como resultados que el rendimiento académico de los alumnos de 8 a 12 años se encuentran significativamente asociados a los grados de cohesión y adaptabilidad familiar presentes en la familia de procedencia.

También, García (2005), realizó un estudio para establecer la “relación entre las habilidades sociales y el clima social familiar con el rendimiento académico en un grupo de estudiantes universitarios de Lima Metropolitana”. La muestra estuvo conformada por 205 estudiantes, de ambos sexos, mayores de 16 años, que cursaban el I ciclo de estudios en Psicología, procedentes de Universidad Particular de San Martín de Porres y de Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Se utilizó como instrumento una lista de chequeo de habilidades sociales de Goldstein y la escala de clima social en la familia de Moos y Trickett. Los resultados arrojaron una correlación positiva y significativa entre las habilidades sociales y el clima social en la familia, encontrándose también que no existe estadísticamente una correlación significativa entre habilidades sociales y clima social en la familia con el rendimiento académico.

Asimismo, Gonzáles y Pereda (2006), realizaron un estudio para establecer la “relación entre el clima social familiar y el rendimiento escolar de las alumnas del tercer grado de secundaria”. La muestra estuvo conformada de 30 alumnas de ambos sexos. Los instrumentos que se utilizó fue el cuestionario del Test de moos y el registro de evaluación. Los resultados señalaron que el bajo rendimiento escolar que demuestra los alumnos tiene relación con el clima social familiar inadecuado en que viven los alumnos.

Quinteros y Padilla (2008), realizaron un estudio para establecer la “relación entre las variables funcionamiento familiar y rendimiento académico de los alumnos del primer y segundo año de la Facultad de Ciencias Humanas y educación de la Universidad Peruana Unión”. El instrumento que se utilizó fue la escala utilizada para la medición del funcionamiento familiar fue el Family Assessment Oevice (FAD), elaborado en base al MMFF y para el rendimiento académico se utilizó el promedio obtenido de las calificaciones de los estudiantes durante el primer ciclo de estudios del 2008. Del resultado obtenido se establece que el funcionamiento familiar sí se relaciona significativamente con el rendimiento académico de los alumnos primer y segundo año de la Facultad de Ciencias Humanas y Educación, excepto en la dimensión funcionamiento de roles donde no se encontró una correlación significativa.

Camacho, León y Silva (2009), realizaron un estudio para determinar el “funcionamiento familiar según el modelo circuplejo de Olson en adolescentes, del distrito de Independencia, Lima”. La muestra de estudio fue de 223 adolescentes y se utilizó como instrumento el cuestionario escala de evaluación

de cohesión y adaptabilidad familiar (FACES III). Los resultados señalaron que más de la mitad representa a la familia con un funcionamiento familiar no saludable y con tendencia a la disfuncionalidad, con extrema separación emocional y poco involucramiento entre sus miembros, siendo que los roles de cada miembro no son claros, causando frecuentes cambios en las reglas y las decisiones parentales.

Cárdenas (2016), en su investigación “funcionamiento familiar, soporte social percibido y autoeficacia para el afrontamiento del estrés como factores asociados al bienestar psicológico en estudiantes de una universidad privada de Trujillo-La Libertad”, siendo los objetivos determinar si el funcionamiento familiar, el soporte social percibido y la autoeficacia para el afrontamiento del estrés, son factores asociados al bienestar psicológico en estudiantes de una universidad privada de Trujillo. . La muestra estuvo conformada por 120 estudiantes de ambos sexos entre los 16 y 27 años, siendo seleccionados de mediante un tipo de muestreo probabilístico aleatorio simple. Los instrumentos utilizados fueron la escala de bienestar psicológico, el cuestionario APGAR familiar, la escala multidimensional de apoyo social percibido y la escala de autoeficacia para el afrontamiento del estrés. Los resultados evidenciaron que no hay una correlación positiva y estadísticamente significativa entre las variables de funcionamiento familiar y bienestar psicológico ($Rho = .37$; sig.001); sin embargo, demostraron que existe una correlación positiva y estadísticamente significativa entre las variables soporte social percibido y bienestar psicológico ($Rho = .43$; sig.000); asimismo, se determinó que existe una correlación positiva y estadísticamente significativa entre las variables autoeficacia para el afrontamiento del estrés y bienestar psicológico ($Rho = .47$; sig.000).

Sánchez (2016), en su investigación “La Funcionalidad familiar y la autoestima en Adolescentes varones y mujeres de quinto grado de secundaria del distrito de el Agustino”, siendo sus objetivos analizar la relación entre la funcionalidad familiar y la autoestima en los (las) adolescentes de quinto grado de secundaria del distrito de El Agustino, así mismo, se buscó comparar los niveles de autoestima en adolescentes de quinto grado de secundaria, teniendo en cuenta la variable sexo. La muestra estuvo conformada por 388 adolescentes (175 varones y 212 mujeres) de quinto grado de secundaria de ocho instituciones educativas, cinco nacionales y tres particulares. Los instrumentos utilizados fueron el inventario de Autoestima de Stanley Coopersmith y la Escala de Evaluación de Cohesión y Adaptabilidad familiar (FACES III). Los resultados muestran que existe una relación estadísticamente significativa entre los niveles de funcionalidad familiar y los niveles de autoestima, asimismo, no se encontró diferencias en los niveles de autoestima, considerando la variable sexo.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivos Generales:

Conocer la relación existente entre el funcionamiento familiar y la autoeficacia académica para el estudio en estudiantes universitarios de una institución pública de Lima.

1.3.2 Objetivos específicos:

1. Conocer la distribución de las categorías del funcionamiento familiar en estudiantes universitarios de una institución pública de Lima.

2. Conocer la distribución de las categorías de la autoeficacia académica para el estudio en estudiantes universitarios de una institución pública de Lima.
3. Identificar la diferencia que existe entre el funcionamiento familiar y el grupo etario de 20 años a más y de 19 años a menos, en estudiantes universitarios de una institución pública de Lima.
4. Identificar la asociación que existe entre la autoeficacia académica y el grupo etario de 20 años a más y de 19 años a menos en estudiantes universitarios de una institución pública de Lima.
5. Identificar si las diferencias de medias son significativas del funcionamiento familiar y la autoeficacia académica entre varones y mujeres estudiantes universitarios de una institución pública de Lima.

1.4 Justificación

Si en nuestra actualidad vemos y observamos que las familias están en crisis y conflictos constantes por el sistema comunicativo entre sus integrantes y por ende el sistema social, que cada vez cambia exuberantemente sin detenerse y con ello arrastra a nuestros jóvenes, y sobre todo se visualiza en su desempeño académico y laboral, que tipo de capacidades van teniendo y sobre todo la perspectiva que tienen de ellos mismo, está en debilitamiento ya que vemos jóvenes que se orientan y buscan el gozo y el disfrute de placeres de ellos mismos, su motivación interna esta solo en una orientación de sentirse bien con amigos e imitar lo que más próximo tienen a su alcance, el ser agresivo, beber alcohol, tener sexo, amigos(gas), fiestas; en sí, tener una vida bohemia. Este comportamiento suelen darse muchas veces como compensación debido

a los conflictos familiares de su hogar y sobre todo lo que corre más riesgo es precisamente que sus habilidades de estos jóvenes se van bloqueando y así tenemos como consecuencia jóvenes que perciben de sí mismos que no son autoeficaces para ninguna actividad, de esta manera su esencia como persona va deteriorándose haciéndose personas muy negativas; produciéndose de esta manera el inicio de muchas enfermedades hacia sí mismos.

1.5 Hipótesis

1.5.1 Hipótesis general:

Existe relación entre el funcionamiento familiar y la autoeficacia académica para el estudio en estudiantes universitarios de una institución pública de Lima.

1.5.2 Hipótesis específicas:

H1: La mayor frecuencia de la categoría del funcionamiento familiar es buena en estudiantes universitarios de una institución pública de Lima.

H2: La mayor frecuencia de la categoría de la autoeficacia académica para el estudio es buena en estudiantes universitarios de una institución pública de Lima.

H3: Existe diferencias entre el funcionamiento familiar y el grupo etario de 20 a más y de 19 a menos en estudiantes universitarios de una institución pública de Lima.

H4: Existe asociación entre la autoeficacia académica y el grupo etario de 20 a más y de 19 a menos en estudiantes universitarios de una institución pública de Lima.

H5: Existe diferencias de medias significativas del funcionamiento familiar y la autoeficacia académica entre varones y mujeres en estudiantes universitarios de una institución pública de Lima.

II. Marco Teórico

2.1 Bases Teóricas sobre el tema de investigación

2.1.1 Definición de Funcionamiento Familiar

Para la presente investigación definimos el Funcionamiento Familiar como aquel conjunto de atributos que caracterizan a la familia como sistema y que explican las regularidades encontradas en la forma cómo el sistema familiar opera, evalúa o se comporta (McCubbin y Thompson, 1987).

Para Ortiz (2013, pág. 9) el funcionamiento familiar es: “la relación entre los elementos estructurales con algunos componentes más “intangibles” que caracterizan a todos los sistemas... mediatizado por la comunicación”.

Según Westley y Epstein (citados por Ares, 2007), para que una familia sea funcional debe cumplir tres funciones esenciales, la satisfacción de necesidades materiales, el tránsito por el ciclo vital y la solución a las crisis.

Arés (2007), cita también el modelo teórico de Chagoya L, a partir del cual se considera que la funcionalidad de la familia se mide por la capacidad para resolver, unidos, las crisis que se les presentan a la familia, así como por las formas en que expresan sus afectos, en cómo se permite el crecimiento individual, y como se produce la interacción entre ellos respetando la autonomía y el espacio individual. Este modelo teórico se asemeja bastante al de Walsh F, el

cual introduce el concepto de creatividad para afrontar los cambios, pero no sugiere la forma de medirla.

Otro autor, (Kinball Young), introduce el término “fuerza familiar” que se refiere a los recursos que tiene la familia en términos personales, salud mental y física, habilidades para las relaciones, valores morales y en términos materiales y económicos. (Arers, 2007).

El Modelo Circumplejo de Olson, Rusell y Sprenkle incluye la cohesión y la adaptabilidad, que se refieren a la unión emocional, intelectual y física de los miembros de la familia, así como a la habilidad de la familia para cambiar la estructura de poder, relaciones de rol y las reglas en dependencia de las situaciones de estrés. (ob.cit.).

La prueba denominada APGAR familiar, creada por Smilkstein y colaboradores, mide la percepción del funcionamiento familiar a partir de cinco elementos denominados adaptabilidad, participación, gradiente de desarrollo, afectividad y resolución. Los resultados de esta prueba permiten clasificar a las familias según la satisfacción de sus miembros en altamente funcional, moderadamente funcional y severamente disfuncional. (ob.cit.).

En Cuba se han realizado un grupo de investigaciones relacionadas con el funcionamiento familiar (Castellón, 2003; Louro,

2004) y su mejor manera de medirlo, unas orientadas a la influencia de la funcionalidad familiar en la salud de sus miembros (ob. cit.).

Otras en la esfera educacional, así como algunas, bastante recientes, sobre la reestructuración de la familia cubana ante la crisis económica (Durán, 2001), y también las vinculadas a las modificaciones del contenido psicológico en los patrones de crecimiento y funcionamiento familiar, desde el plano psicológico de las representaciones sociales. Asimismo, se han producido investigaciones que han permitido valorar algunas disfunciones vinculadas con la relación familia-sociedad-cultura y las contradicciones que genera, sobre todo en el área de las teorías de género.

En las vinculadas a la Psicología social se ha hecho énfasis en determinantes psicosociales del malestar familiar, producido por la cultura y el contexto socio histórico. Uno de los productos más acabados de la teoría y metodología en este campo, en Cuba, resulta el modelo de evaluación familiar de la Dra. Isabel Louro, (2004), que incluye un test de funcionamiento familiar, sucintamente denominado FFSIL, el cual mide la disfunción familiar y permite clasificar, por medio de las respuestas de informantes clave, cómo y a qué niveles funciona la familia del sujeto. Este modelo también contiene un inventario de características familiares de riesgo, que puede usarse con fines de salud y que clasifica a la familia ubicándola en un

cuadrante de una matriz, estadísticamente elaborada, lo cual resulta una herramienta muy útil para la medicina comunitaria.

Otra teoría aceptada y de cotidiano uso en Cuba, también utilizada generalmente con fines de salud, aunque no sólo en eso, es la Arés (2004), la cual propone elementos en el orden del análisis, la evaluación, el diagnóstico y la intervención. Según esta autora y sus colaboradores (Arés y Louro, 2004), cuando se habla de funcionalidad o disfuncionalidad familiar, se ha logrado definir que las familias funcionales enfrentan las crisis familiares unidos, cada miembro acepta un papel para enfrentarlas e identifican los problemas respetando la autonomía, a la vez que el espacio y los roles están bien definidos. En ellas se estimula la creatividad y se favorece el cambio, se respeta la individualidad y la diversidad, así como se cumple con la misión social de cada uno, sin afectar negativamente el proceso de interacción, la calidad de las relaciones internas y el desarrollo individual según los requerimientos de cada etapa. (Louro, 2004).

Carza Elizondo (1997), nos dice que la familia se encuentra sometida a presión interna originada por la evolución de sus miembros y subsistemas, desarrollo individual y familiar y a presión externa originada en los requerimientos para acomodarse a las instituciones sociales que influyen sobre los miembros de la familia, crisis accidentales. Cuando una familia sufre una crisis familiar accidental como por ejemplo una enfermedad crónica, una característica importante es la temporalidad. Pudiendo ser transitorias o continuas.

Las familias con un enfermo crónico por su carácter permanente provocan mayores dificultades en la respuesta adaptativa de la familia. Una familia común enferma crónicamente porque presenta un evento de tensión que afecta no solo al enfermo, sino a cada uno de sus integrantes y a la familia como un todo.

Por tanto para la presente investigación definiremos el funcionamiento familiar como un grupo de personas enlazadas por vínculo familiar donde se realizan interacciones comunicacionales en su interior donde enfrentaran dificultades en las que darán o no soluciones entre ellos, para un fin individual o grupal, y de ello dependerá considerarse un tipo determinado de familia.

2.1.2 Tipos de Familias :

2.1.2.1 Familias Funcionales:

Es aquella cuya interrelaciones como grupo humano favorece el desarrollo sano y el crecimiento personal de cada uno de sus miembros, en la medida que existe un equilibrio en el cumplimiento de sus funciones y a su vez disponga de recursos adaptativos para enfrenar los cambios.

Por tanto, la familia funcional, se obtiene con una puntuación de 70 a 57 puntos en el test de funcionamiento familiar, es cuando en el interior de la familia hay una adecuada interrelación comunicacional, haciendo un todo como sistema en el interior del

hogar, obteniendo una posición de unión y equilibrio en la cual las dificultades son solucionadas en el momento oportuno.

2.1.2.2 Familias Disfuncionales:

Es un espacio donde no se valora al otro, no se cumplen con los roles correspondientes a cada miembro de la familia, no se delegan responsabilidades, lo cual afecta directamente a los integrantes del grupo familiar, ya que pueden generar rasgos de personalidad desequilibrados que les afectarán en todos los ámbitos de la vida.

Entonces la familia disfuncional, se obtiene con una puntuación de 42 a 28 puntos en el test de Funcionamiento familiar, donde muestran alteración de conflictos a nivel del sistema comunicacional afectando la relación entre ellos.

2.1.2.3 Familias Moderadamente Funcionales:

Se comprende como una expresión intermedia entre la familia funcional y la familia disfuncional, de las categorías de que define el funcionamiento familiar.

Es cuando la familia, se encuentra en una etapa donde se están dando inicio a los cambios en la comunicación interrelacional, donde empiezan a presentarse los conflictos. Afectándose la estabilidad del sistema familiar, se obtiene con un puntaje de 56 a 43 puntos en el test de Funcionamiento Familiar.

2.1.2.4 Familias Severamente Disfuncionales:

Es una expresión negativa de extremo de las categorías que define el funcionamiento familiar. Feedback o Retroalimentación: También conocido como feed-back. Se trata del conjunto de reacciones o respuestas que manifiesta un receptor tocante a la actuación de un emisor, dicha respuesta es tomada en cuenta para enfocar su conducta de un modo u otro.

Mientras que este tipo de familia Severamente Disfuncional, se refiere a una interrelación comunicacional de conflictos extremos en el interior familiar, alterando completamente su sistema familiar, obteniendo un puntaje de 27 a 14 puntos en el test de Funcionamiento Familiar.

2.1.3 Características de las familias funcionales:

1. Las familias funcionales cumplen de manera eficaz su función económica, lo cual significa que sus miembros encuentran en el hogar la seguridad económica básica que necesitan.
2. Se realiza una repartición equitativa de las tareas del hogar, de manera que cada miembro es responsable de su cumplimiento y no se sobrecarga a una sola persona con todos los deberes.
3. Se potencia el sentido de pertenencia a la familia y, a la misma vez, se estimula la identidad personal y la autonomía de cada uno de sus miembros. Existe un equilibrio entre la pertenencia al grupo familiar y la individuación.

4. Existen límites claros, fronteras psicológicas que los demás miembros no deben traspasar y que garantizan la adecuada convivencia en el hogar. Aún así, también existe un buen margen de tolerancia, de manera que no surgen conflictos familiares constantemente.

5. A pesar de que existen reglas y roles bien definidos, ante la presencia de problemas familiares, existe cierta flexibilidad que facilita llegar a acuerdos y soluciones enfocados en el bienestar familiar.

6. Existe una repartición adecuada de los niveles de jerarquías. La jerarquía entre los padres es horizontal, de manera que ambos tienen el mismo poder en el hogar, pero ejercen una jerarquía vertical sobre sus hijos que les permite establecer normas y hacerlas cumplir.

7. Comunicación clara, donde todos los miembros puedan expresar lo que piensan y sienten de manera asertiva y sin dañar a los demás.

8. Cada miembro se siente aceptado en el seno de la familia, donde encuentra una fuente de seguridad emocional.

9. La familia crece a la par de sus miembros, de manera que los errores cometidos son experiencias de aprendizaje que los fortalecen.

10. La familia es lo suficientemente flexible como para adaptarse a las circunstancias, aunque ello requiera un cambio en las reglas o los

roles. Si sus miembros no tienen capacidad de adaptación para reencontrar un nuevo equilibrio en medio de una crisis, la familia funcional terminará convirtiéndose en un hogar disfuncional.

2.1.4 Características de las familias disfuncionales:

1. Se promueve una dependencia excesiva de algunos de sus miembros, lo cual limita su crecimiento y desarrollo personal. Se trata de familias hiperprotectoras que generan en sus miembros inseguridad y dependencia.

2. Se establece una relación demasiado abierta, de manera que se anulan los sentimientos de pertenencia familiar. Suele ocurrir en familias demasiado permisivas, que terminan generando una sensación de desarraigo en sus miembros.

3. No existen reglas y límites claros, de manera que sus miembros no saben cuáles son sus deberes y derechos. En estas familias disfuncionales lo usual es que algunos de sus miembros asuman roles dominantes y otros se sometan, creando un peligroso desequilibrio de poder. Como resultado, un miembro, generalmente la madre, suele verse sobrecargado por las exigencias desmedidas de los demás.

4. No se respeta la distancia generacional y se invierte la jerarquía de poder, de manera que los padres se subordinan al niño, quien termina convirtiéndose en un pequeño tirano. También puede ocurrir que los

padres confundan la jerarquía con el autoritarismo, impidiéndoles a los hijos dar su opinión.

5. En la base de los hogares disfuncionales suele haber problemas de comunicación. Sus miembros no se sienten cómodos expresando sus sentimientos o ideas, de manera que los reprimen o expresan a través de indirectas que activan comportamientos defensivos. De esta manera, los mensajes no quedan claros y originan nuevos problemas familiares.

6. Tienen roles y patrones de comportamiento demasiado rígidos que les impiden adaptarse a los cambios, de manera que ante la menor crisis, sus miembros responden con rigidez y resistencia, lo cual provoca que los problemas familiares se enquisten y afecten a sus miembros.

7. Sus miembros no son empáticos y sensibles hacia los demás, de manera que en la familia no se satisfacen las necesidades básicas de aceptación y afecto. Algunos miembros pueden sentirse incluso rechazados.

8. Existe un escaso nivel de tolerancia, de manera que se termina culpabilizando a uno de los miembros y dándole un trato injusto.

9. Se practican comportamientos dañinos como la humillación, el desprecio o la falta de respeto.

10. Existen patrones de manipulación emocional a través de los cuales se pretende controlar a los miembros de la familia.

2.1.5 Cómo se adquiere las familias funcionales?

Las familias que son funcionales son aquellas donde los roles de todos los miembros están establecidos sin que existan puntos críticos de debilidades asumidas y sin ostentar posiciones de primacía, artificial y asumida, por ninguno de los miembros; y donde todos laboran, trabajan y contribuyen igualmente con entusiasmo por el bienestar colectivo".

En efecto, Ignasi de Bofarul (2013), señaló que las familias fuertes, funcionales, saludables y sostenibles, son aquellas que logran enfrentar las situaciones de cambio que el mundo de hoy presenta, los conflictos, crisis o estrés de manera relativamente rápida y satisfactoria para el sistema y los miembros que lo componen.

Si recogemos las diversas dimensiones que han planteado importantes teóricos de la salud, funcionalidad y fortaleza familiar, podemos destacar algunas claves relevantes.

2.1.6 20 Claves para las Familias Fuertes, Saludables, Funcionales y sostenibles.

- Fuertes lazos familiares. Cohesión familiar.
- Matrimonios fuertes. Vida íntima conyugal saludable.
- Intereses y objetivos compartidos.

- Eficaz afrontamiento de las crisis y el estrés. Adaptabilidad a los cambios.
- Proximidad y cercanía de los miembros del hogar.
- Ocio compartido, disfrute del tiempo juntos, privacidad valorada.
- Identificación y control de distractores externos (amistades, trabajo, dispositivos tecnológicos). Conciliación de la vida familiar y la vida laboral.
- Respeto y confianza.
- Responsabilidades compartidas. Roles de delimitación clara.
- Implicación afectiva. Niños cuidados, atendidos y educados con amor. Hijos felices y amados.
- Coalición entre los padres. Establecimiento balanceado de acciones amorosas, comprensión y flexibilidad / con reglas, límites y acciones correctivas y disciplinarias adecuadas.
- Capacidad para resolver los conflictos. Negociación.
- Comunicación abundante, positiva, abierta y sincera.
- Aspiraciones y logros educativos.
- Manejo de las diferencias y comprensión empática.
- Afirmación de cada uno.
- Dedicación ética y espiritual. Valores morales y religiosos compartidos.
- Control de las emociones. Manejo del enfado.
- Salud física, emocional y financiera.
- Relaciones con familias de origen (cercanía necesaria con distancia saludable).

Estas 20 claves extraídas del aporte de diversos especialistas que han estudiado las principales dimensiones que caracterizan a las familias

fuertes, saludables y funcionales, pueden ayudar al establecimiento de pautas de comportamiento que posibiliten el bienestar de las familias y de sus miembros.

2.1.7 Modelo Estructural de Minuchin

Según el modelo estructural de Minuchin, a nivel sistémico; se plantean la siguiente explicación:

La familia constituye el factor sumamente significativo, es un grupo social natural, que determina las respuestas de sus miembros a través de estímulos desde el interior, que se refleja en la protección psico-social de sus miembros y desde el exterior donde se permite la acomodación a una cultura y la transformación de esa cultura (Minuchin, 1974).

La familia, como matriz de identidad, destaca el sentido de pertenencia y el sentido de identidad. En el primero, la pertenencia de acompaña con una acomodación por parte del niño a los grupos familiares y con sustitución de pautas transaccionales en la estructura familiar que mantienen a través de los diferentes acontecimientos de la vida. El sentido de identidad, se centra en cada miembro influido por su sentido de pertenencia a una familia específica. Sin embargo también en este proceso se encuentra inherente el sentido de separación y de individuación los cuales se logran a través de la participación en diferentes subsistemas familiares en diferentes contextos familiares. Sin embargo, este modelo no se limita

exclusivamente a la familia, si no también se han considerado el contexto institucional y el ámbito psicosocial en los que también se encuentran interacciones (Desatnik, 2004).

El desarrollo de la familia normal, incluye fluctuaciones, periodos de crisis y su resolución es un nivel más elevado de complejidad (Umbarguer, 1983).

2.1.8 La estructura familiar

La figura central de este modelo es la estructura, la cual ha sido definida por Minuchin como “el conjunto invisible de demandas funcionales que organizan los modos en que interactúan los miembros de la familia, es decir, que el sistema familiar se expresará a través de pautas transaccionales cuyo funcionamiento se da con base en reglas acerca de quiénes son los que actúan, con quién y de qué forma. Cuando se da una desviación respecto al nivel de tolerancia del sistema, es decir, cuando se sobrepasan los índices de equilibrio familiar, es cuando puede presentarse el síntoma. Es aquí cuando el terapeuta necesita preguntarse: ¿Cuáles son las interacciones que se dan dentro de una estructura específica que llevaron a una desviación tal en la que el síntoma es “necesario” como un mecanismo regulatorio para que se mantenga la estabilidad familiar?

Cuando la familia no cuenta con los elementos para el cambio y la adaptación, puede desarrollar mecanismos homeostáticos para contrarrestar las dificultades para aceptar cambios. Entre estos

mecanismos podrían surgir síntomas diversos que adquieren una función en los sistemas y se conectan con estructuras familiares específicas.

Una familia es un sistema que opera a través de pautas transaccionales. Las pautas repetidas establecen pautas acerca de qué manera, cuando y con quien relacionarse, y estas pautas son marcadas por la familia. Las operaciones repetidas constituyen una pauta transaccional. Las pautas transaccionales regulan la conducta de los miembros de la familia, son mantenidas por dos sistemas de coacción. El primero es genérico o implica reglas universales que gobiernan la organización familiar. El segundo es idiosincrático, e implica las experiencias mutuas de los diversos miembros de la familia, las expectativas se encuentran sepultadas por años de negociaciones explícitas e implícitas entre los miembros de la familia, y están relacionados con los pequeños acontecimientos diarios (Minuchin,1974)

2.1.9 El diagnóstico y sus elementos.

Los elementos que se deben considerar para hacer el diagnóstico de la estructura familiar son: Los límites, los subsistemas, el ciclo evolutivo de la familia, las alianzas y coaliciones familiares, problemas de distribución jerárquica del poder, el tipo de límites intra y extra familiares; la flexibilidad al cambio, fuentes de apoyo y estrés, y la forma en que el síntoma es aprovechado para mantener sus interacciones. A diferencia de otros modelos, ésta perspectiva

sistémica, incluyó el contexto y la atribución de responsabilidad compartida entre los miembros de la familia, hay interés por encontrar como todos los miembros del sistema participan en el mantenimiento del síntoma. “Hacer un enunciado diagnóstico estructural es decir algo acerca de la manera en que las personas se sitúan frente a eventuales contactos entre ellas y con otros subsistemas. No necesariamente hay que refrenarse de hacer conjeturas acerca de los sucesos que uno no puede observar, como son deseos o sentimientos íntimos. Lo que sucede es que ese enunciado vuelve ociosas estas conjeturas en el diseño de planes sobre lo que se habrá de hacer” (Umbarguer, 1983 p 107).

2.1.10 Los límites.

Dentro de la estructura familiar, un elemento importante a considerar es la observación de los límites. Los límites de un subsistema están constituidos por las reglas que definen quienes participan, y de qué manera. La función de los límites reside en proteger la diferencia del sistema. Todo el subsistema familiar posee funciones específicas y plantea demandas específicas a sus miembros, y el desarrollo de las habilidades interpersonales que se logra en ese subsistema, es afirmado en la libertad de los subsistemas de la interferencia por parte de otros subsistemas.

Para que el funcionamiento familiar sea adecuado, los límites de los subsistemas deben ser claros. Deben definirse con suficiente precisión como para permitir a los miembros de los subsistemas el desarrollo de sus funciones sin interferencias indebidas, pero también

deben permitir el contacto entre los miembros del subsistema y los otros.

Minuchin (1974) enmarca que es posible considerar a todas las familias entre un continuo cuyos polos son los dos extremos de límites difusos y límites rígidos. La forma gráfica más representativa se muestra a continuación: En función de los límites se puede encontrar dos tipos de familias: Aglutinadas o desligadas.

El aglutinamiento o desligamiento se refieren a un estilo transaccional. *Los miembros de subsistemas o familias aglutinados* pueden verse perjudicados en el sentido de que el exaltado sentido de pertenencia requiere un importante abandono de la autonomía, existe poca diferenciación entre sus miembros, dificultad para la exploración y dominio independiente del problema, la conducta de un miembro repercute intensamente sobre otros, La familia aglutinada responde a toda variación con excesiva rigidez e intensidad. *El sistema en el extremo desligado*, desproporcionado sentido de independencia, pocos sentimientos de lealtad y de pertenencia, poca disposición para recibir ayuda, la familia desligada tiende a no responder cuando es necesario y sólo un alto nivel de estrés individual puede repercutir con suficiente intensidad para activar los sistemas de apoyo de la familia (Desatnik, 2004).

2.1.11 Los subsistemas

Se considera subsistema a la unión de miembros para desarrollar funciones, los cuales están formados por generación,

género, interés, función, etc., (Sánchez, 2000). Estrada (1991) considera que la familia nuclear está conformada por los seres que viven bajo un mismo techo y que tienen un peso emotivo significativo entre ellos, y de los cuales existen tres subsistemas principales:

El subsistema conyugal o marital (pareja)

El subsistema paterno (padres-hijos)

El subsistema fraterno (hermanos).

Sin embargo, no se ignora la existencia de otros miembros que pudiesen en un momento determinado formar parte de alguno de estos sub-sistemas, como los abuelos, hijos, tíos, nietos, parientes políticos, sirvientes, vecinos, e incluso algunos animales domésticos capaces de responder intensamente a la relación humana con toda su complejidad. Umbarguer (1983) resumió que no existe sistema familiar abierto, adaptativo, que no se diferencie en holones o subsistemas. Estos se constituyen por el desarrollo de transacciones conductuales así como genéricas e individuales. La repetición de estas transacciones asegura la durabilidad y viabilidad del subsistema.

2.1.12 Las jerarquías.

Se refiere a las posiciones que ocupan los distintos miembros de la familia con relación al ordenamiento jerárquico dentro del sistema y marca la subordinación o supra-ordinación de un miembro respecto a otro. Es decir, como define la función del poder y sus estructuras de

la familia, orilla a una diferenciación de los roles de padres e hijos y sirve como fronteras entre generaciones (Desatnik, 2004).

2.1.13 Las alianzas

Designa una afinidad positiva entre dos unidades de un sistema, es decir, que hace referencia a la percepción o experiencia de dos o más personas unidas en una empresa, interés, actitud, o conjunto de valores en común (Desatnik, 2006).

2.1.14 Las coaliciones

Se habla de coaliciones cuando una alianza se sitúa en oposición a otra parte del sistema; Generalmente es oculta e involucra a personas de distintas generaciones aliadas contra un tercero. La oposición contra un tercero puede expresarse por medio del conflicto, de la exclusión, entre otras formas.

2.1.15 Los triángulos

El triángulo, tiene como función dentro de un sistema, equilibrar la relación de varios miembros que pueden tener relaciones conflictivas, es decir, una unidad de dos se estabiliza y confiere sentido a su actividad como referencia a un tercero (Desatnik, 2004). La definición del diagnóstico, supone que el terapeuta no recurre a la tradicional neutralidad, sino que despliega una buena cuota de actividad (Umbarguer, 1983).

El subsistema de los conyugues es vital para el crecimiento de los hijos. Constituye su modelo de relaciones íntimas, como se manifiestan en las interacciones cotidianas. En el subsistema conyugal, el niño contempla modos de expresar afecto, de acercarse a un compañero abrumado por dificultades y de afrontar conflictos entre iguales. Lo que presencia se convertirá en parte de sus valores y expectativas cuando entra en contacto con el mundo exterior.

El desarrollo de la familia, según este modelo, transcurre en etapas que siguen una progresión de complejidad creciente. Hay periodos de equilibrio y adaptación, caracterizados por el dominio de las tareas y aptitudes pertinentes. Y hay también periodos de desequilibrio, originados en el individuo o en el contexto: La consecuencia de éstos es el salto a un estadio nuevo y más complejo, en que se elaboran tareas y aptitudes también nuevas.

El subsistema parental tiene que modificarse a medida que el niño crece y sus necesidades cambian. Con el aumento de su capacidad, se le deben dar más oportunidades para que tome decisiones y se controle a sí mismo. Las familias con hijos adolescentes han de practicar una modalidad de negociación diferente que las familias con hijos pequeños. Los padres con hijos mayores tendrán que concederles mayor autoridad, al tiempo que les exigen mayor responsabilidad.

Dentro del subsistema parental, los adultos tienen la responsabilidad de cuidar a los niños, de protegerlos y socializarlos; pero también poseen derechos. Los padres tienen el derecho de tomar decisiones que atañen a la supervivencia del sistema total en asuntos como cambio de domicilio, selección de la escuela y fijación de reglas que protejan a todos los miembros de la familia. Tienen el derecho y aun el deber de proteger la privacidad del subsistema de los cónyuges y de fijar el papel que los niños habrán de desempeñar en el funcionamiento de la familia. Sin embargo, en nuestra cultura se exige obligaciones o responsabilidades a los padres en la crianza de los niños, concediendo poca atención a sus derechos, toda vez que ellos deben tener también la autoridad necesaria para llevarlas adelante. Y si bien es cierto que el niño debe tener la libertad necesaria para investigar y crecer, solo podrá hacerlo si se siente seguro porque su mundo es predecible.

2.1.16 La Autoeficacia

En la teoría de Albert Bandura, se defiende que la autoeficacia es un constructo principal para realizar una conducta, ya que la relación entre el conocimiento y la acción estarán significativamente mediados por el pensamiento de autoeficacia. Las creencias de autoeficacia, es decir, los pensamientos que tiene una persona sobre su capacidad y autorregulación para poner en marcha dichas conductas serán decisivas.

De esta manera, las personas estarán más motivadas si perciben que sus acciones pueden ser eficaces, esto es si hay la convicción de que tienen habilidades personales que les permitan regular sus acciones. Bandura considera que influye a nivel cognitivo, afectivo y motivacional.

Así, una alta autoeficacia percibida se relaciona con pensamientos y aspiraciones positivas acerca de realizar la conducta con éxito, menor estrés, ansiedad y percepción de amenaza, junto con una adecuada planificación del curso de acción y anticipación de buenos resultados.

Las personas siempre tienen algo que decidir en la vida, para un logro determinado para lo cual se requiere de su habilidad activando su autoeficacia, para poder lograr lo que desea.

Los individuos con una autoeficacia alta están muy interesadas en las tareas en las que participan, ven los problemas como desafíos estimulantes, experimentan un compromiso elevado hacia sus intereses y actividades, y se recuperan rápido de sus fracasos. Por el contrario, los individuos con una autoeficacia baja o débil: evitan tareas u objetivos desafiantes, piensan que las metas difíciles están fuera de su alcance, e interpretan los fracasos como algo personal.

2.1.17 Desarrollo de la Autoeficacia

Las creencias de autoeficacia se desarrollan en edades tempranas de la infancia mientras se viven diferentes experiencias o situaciones. No obstante, el desarrollo de la autoeficacia no termina en la infancia o la adolescencia, sino que continúa su evolución a lo largo de la vida mientras la gente adquiere nuevas habilidades, conocimiento, o vive nuevas experiencias.

El constructo de la autoeficacia, sus características, su medida y su repercusión en la conducta humana ha suscitado el interés de investigadores de todos los ámbitos, mayoritariamente en el campo de las ciencias de la salud y en la investigación educativa, con especial hincapié en el área de la motivación académica. Dada, pues, la importancia de las creencias de eficacia personal en el desarrollo de la propia conducta, el objeto de este escrito es examinar la investigación realizada al respecto en el contexto académico.

La percepción de las personas acerca de su propia eficacia se alza como un requisito fundamental para desarrollar con éxito las acciones conducentes al logro de los objetivos personales. Dicha autopercepción, denominada *autoeficacia*, ejerce una profunda influencia en la elección de tareas y actividades, en el esfuerzo y perseverancia de las personas cuando se enfrentan a determinados retos e incluso en las reacciones emocionales que experimentan ante situaciones difíciles. En definitiva, las creencias de autoeficacia representan un mecanismo cognitivo que media entre el conocimiento y la acción y que determina, junto con otras variables, el éxito de las

propias acciones. El constructo de la autoeficacia, sus características, su medida y su repercusión en la conducta humana ha suscitado el interés de investigadores de todos los ámbitos, mayoritariamente en el campo de las ciencias de la salud y en la investigación educativa, con especial hincapié en el área de la motivación académica. Dada, pues, la importancia de las creencias de eficacia personal en el desarrollo de la propia conducta, el objeto de este escrito es examinar la investigación realizada al respecto en el contexto académico.

Así mismo los resultados de los numerosos estudios realizados sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje han mostrado que existe una relación significativa entre la implicación familiar y el éxito académico en los estudiantes (González y Núñez, 2005). Así, se sabe que la implicación familiar positiva influye en las condiciones de los estudiantes para un óptimo aprendizaje, independientemente del curso en que se encuentren y hace disminuir la probabilidad de que el estudiante abandone la escuela (Martínez y Álvarez, 2006).

Por otra parte, se han realizado investigaciones que buscaron explicar cómo distintas conductas de los padres influyen en la motivación, autoconcepto, concentración, esfuerzo, actitud, etc., de sus hijos asumiendo que tales variables son condiciones fundamentales que, sensibilizando al individuo hacia la utilización de sus procesos y estrategias cognitivas, incidirán significativamente sobre el aprendizaje y rendimiento posterior (Rosario, Mourao, Núñez, González y Solano, 2006).

González y Núñez (2005) han obtenido evidencia de que ciertas dimensiones de la implicación de los padres respecto a la educación de sus hijos inciden significativamente sobre el rendimiento y motivación académica de sus hijos.

Autorregulación a través de cuatro tipos de conductas: modelado, estimulación o apoyo motivacional, facilitación o ayuda y recompensa. El enfoque teórico alrededor de este constructo ha sido formulado, esencialmente, por Bandura (1977, 1982, 1997, 1999 y 2000) y su núcleo teórico básico se constituye por los siguientes supuestos:

a. Las expectativas de eficacia personal determinan el esfuerzo que las personas emplean para realizar una tarea específica así como su grado de perseverancia cuando se enfrentan a situaciones difíciles (Bandura, 1977). Conforme las personas realizan sus actividades, las expectativas de autoeficacia influyen con respecto a la cantidad de esfuerzo que desarrollan, así como a la cantidad de tiempo que invierten en dichos esfuerzos, frente a la adversidad.

b. La autopercepción.

Se refiere a la eficacia personal que determina, en cierto modo, los patrones de pensamiento, las acciones y las reacciones emocionales del ser humano (Bandura, 1982). Antes de que una persona comience una actividad, por lo general invierte tiempo pensando en la forma en que la realizará. Las personas con un alto nivel de expectativas de autoeficacia enfrentan las demandas y desafíos con optimismo e

interés, mientras que aquellas personas que presentan un bajo nivel de expectativas de autoeficacia reaccionan a las demandas y desafíos con pesimismo, ansiedad y depresión.

c. Las personas que gozan de un alto nivel de autoeficacia son más eficaces y consiguen más éxitos que aquellas otras con expectativas bajas de eficacia personal (Bandura, 1997). En los diferentes niveles educativos, este supuesto se vería reflejado al observar que los alumnos con un alto nivel de expectativas de autoeficacia generan un alto rendimiento escolar, y en contraparte, los alumnos con un bajo nivel de expectativas de autoeficacia generan un bajo rendimiento escolar.

d. La percepción de la eficacia personal para afrontar las múltiples demandas de la vida cotidiana afecta al bienestar psicológico, al desempeño y al rumbo que toma la vida de las personas (Bandura, 1999). Cuando en el ámbito educativo, el alumno posee un alto nivel de expectativas de autoeficacia para afrontar las demandas académicas que le genera la escuela, éste responderá más eficazmente a dichas demandas y por consecuencia su desempeño y su bienestar serán más altos.

e. Las creencias de eficacia personal juegan un papel decisivo en la vida de las personas porque son mediadoras del impacto de las condiciones ambientales sobre la conducta y en el establecimiento de dichas condiciones ambientales (Bandura, 2000). Las condiciones

organizacionales en las que se desenvuelve toda persona suelen presentarse, algunas veces, como un conjunto de demandas irracionales y altamente estresantes, en estos casos, las personas con un alto nivel de expectativas de autoeficacia puede afrontar más exitosamente estas condiciones, por lo que dichas expectativas median el impacto del medio ambiente en la conducta del individuo, pero a su vez, este tipo de expectativas genera una conducta que de una u otra manera también afecta al ambiente.

Por tanto, para nuestro trabajo de investigación, la autoeficacia, es aquella fuerza interna, la seguridad y el convencimiento de sí mismo, para lograr algo.

2.1.18 El aprendizaje social

Es también conocido como aprendizaje vicario, observacional, imitación modelado o aprendizaje cognitivo social, este aprendizaje está basado en una situación social en la que al menos participan dos personas: el modelo, que realiza una conducta determinada y el sujeto que realiza la observación de dicha conducta; esta observación determina el aprendizaje , a diferencia del aprendizaje por conocimiento, el aprendizaje social el que aprende no recibe refuerzo, sino que este recae en todo caso en el modelo; aquí el que aprende lo hace por imitación de la conducta que recibe el refuerzo.

Albert Bandura, considero que la teoría del conductismo con énfasis sobre los métodos experimentales la cual se focaliza sobre las variables que pueden observarse, medirse y manipular y que rechaza todo aquello que sea subjetivo, interno y no disponible (en este

método el procedimiento es manipular la variable para luego medir sus efectos sobre otras) era un poco simple para el fenómeno que observaba (agresión adolescente) por lo que decide añadir un poco más a la formula.

Surgió que el ambiente causa el comportamiento, cierto, pero que el comportamiento causa el ambiente también, esto lo definió con el nombre de determinismo reciproco. El mundo y el comportamiento de una persona se causan mutuamente; a partir de esto empezó a considerar a la personalidad como una interacción entre tres cosas:

- a) El ambiente
- b) El comportamiento
- c) Los procesos psicológicos de la persona

Estos procesos consisten en la habilidad que tenemos para guardar imágenes en nuestra mente y lenguaje, todo esto es de especial relevancia, tanto para analizar los efectos de los medios, como instrumentos observados, productores de imágenes ambientales, así como también conocer los mecanismos de modelado social a partir de los medios.

Bandura estudia el aprendizaje a través de la observación y del autocontrol y da una importancia relevante al papel que juegan los medios y observa ejemplo como aquellos tienen un carácter agresivo aumentan la propensión a la agresividad e incluso conducen a que la personalidades violentas de la ficción audiovisual puedan aparecer como modelos de referencia, efectos que se acentúan en etapas de observación cognitiva social tan intensa como es la infancia y la

juventud de allí Bandura acepta que los humanos adquieren destrezas y conductas de modo operante e instrumental rechazando así que nuestro aprendizaje se realicen según el modelo conductista; pone de relieve como la observación y la imitación intervienen factores cognitivos que ayuden al sujeto a decidir si lo observado se imita o no también mediante un modelo social significativo se adquiere una conducta que si empleado solamente el aprendizaje instrumental.

De los cientos estudios realizados por Bandura, un grupo se alza por encima de los demás, los estudios del Muñeco Bobo; lo hizo a partir de una película realizada pegaba al muñeco, gritando ¡“estúpidoooooo”!. Le pegaba, se sentaba encima de él, le daba con un martillo y demás acciones gritando varias frases agresivas; Bandura enseñó la película a un grupo de niños de guardería que como se podrá suponer saltaron de alegría al verla, posterior e esto se les dejó jugar; en el salón de juegos, por supuesto, había varios observadores con bolígrafos y carpetas, un muñeco bobo nuevo y algunos pequeños martillos; se observó al grupo de niños golpeando al muñeco bobo, le pegaban gritando ¡”estúpidoooooo!””, se sentaron sobre él, le pegaron con martillos y demás, es decir, imitaron a la joven de la película: esto podría parecer un experimento con poco de aportación en principio, pero consideremos un momento: los niños cambiaron su comportamiento sin que hubiese inicialmente un refuerzo dirigido a explotar dicho comportamiento.

Bandura llamo a este fenómeno de aprendizaje por la observación o modelado, y esta teoría se conoce como la teoría social del

aprendizaje., Bandura llevó a cabo un largo número de variaciones sobre el estudio, el modelo era recompensado o castigado de diversas formas de diversas maneras, los niños eran recompensados por sus imitaciones, el modelo se cambiaba por otro menos atractivo y así sucesivamente.

En respuesta a la crítica de que el muñeco bobo estaba hecho para ser “pegado”, Bandura incluso rodó una película donde una chica pegaba a un payaso de verdad, cuando los niños fueron conducidos al otro cuarto de juegos, encontraron lo que andaban buscando “un payaso real”, procedieron a darle patadas, golpearle, darle con un martillo, etc

En definitiva el comportamiento depende del ambiente así como de los factores personales como: motivación, atención, retención y producción motora.

2.1.19 Elementos del aprendizaje social

Albert Bandura decía:

El aprendizaje sería muy trabajoso y además peligroso si la gente tuviera que depender de forma única de los efectos de sus propias acciones. Afortunadamente el comportamiento humano se aprende a través de la observación a través de modelos. De la información de los demás uno se va formando la idea de cómo adquirir nuevas conductas que luego repetirá, esa información posteriormente sirve como guía para la acción. Es el aprendizaje vicario o modelado. La teoría propuesta por Albert Bandura en 1977 es una de las más

importantes sobre el aprendizaje. Bandura destaca que hay una combinación de factores sociales (del entorno) y psicológicos que influyen en la conducta.

a. La Atención:

Para aprender hay que prestar atención, si hay elementos que distraen influirán de forma negativa en el aprendizaje por observación o vicario. Situaciones nuevas captan más la atención que situaciones ya conocidas.

b- La retención:

Capacidad para memorizar o retener información es importante para aprender. La capacidad de retención también se puede ver influida por distintos factores. En el aprendizaje por observación la retención es importante para imitar y consolidar el comportamiento.

c- La reproducción

Cuando se ha prestado atención al modelo y se ha retenido la información, es fácil repetir lo observado. Cuanto más se repita esta conducta más fácil es que se vaya progresando.

2.1.20 La motivación.

Con todo esto, todavía no haremos nada a menos que estemos motivados a imitar; es decir, a menos que tengamos buenas razones para hacerlo. Bandura menciona un número de motivos.

Refuerzo pasado, como el conductismo tradicional o clásico.

Refuerzos prometidos, (incentivos) que podamos imaginar

Refuerzo vicario, la posibilidad de percibir y recuperar el modelo como reforzador.

Ejemplo si por realizar bien una tarea, el profesor (o los padres) nos premian con puntos extra, o alguna palabra amable nuestra motivación será mayor para aprender esa conducta.

Si vemos que alguien come o bebe algo y a continuación se siente mal, es muy posible evitaremos hacer lo mismo ya que el aprendizaje por observación nos llevará a relacionar esa bebida o alimento con algún peligro a evitar.

2.1.21 Funciones de la familia

Las principales funciones de la familia son:

- Satisfacer las necesidades de afecto, estima y seguridad en sus miembros.
- Favorecer el desarrollo de sus integrantes, respetando las características individuales en cada uno de ellos
- Estimular el desarrollo físico, intelectual y emocional, buscando el logro de una progresiva independencia y autonomía.
- Favorecer la incorporación de valores como el respeto, la solidaridad, el amor por el prójimo; principalmente a partir del ejemplo de los padres en su comportamiento cotidiano.
- Facilitar la incorporación de los hijos a la sociedad, transmitiéndoles las pautas culturales de su grupo social.
- Satisfacer las necesidades básicas de sus integrantes, como son salud, alimentación, vestido, vivienda, educación.

2.1.22 Autoeficacia Académica

Bandura (1977, 1982, 1987, 1993, 1997, 1999 y 2001) fundamenta sus postulados de la autoeficacia en la teoría del aprendizaje social, la cual surge como respuesta a la visión conductista de la época y su poca efectividad para explicar los procesos por los que se adquiere y modifica la conducta social. Desde los postulados teóricos de este autor, la autoeficacia se define como aquellos pensamientos de una persona referidos a su capacidad para organizar y ejecutar los cursos de acción necesarios para conseguir determinados logros. Según este autor, los eventos sobre los que se ejerce esta influencia son muy variados, pudiendo aplicarse a procesos de pensamiento, a estados afectivos, a la puesta en marcha de acciones, al cambio de las condiciones ambientales o a la autorregulación de la motivación. Por tanto, para Bandura (1987) la autoeficacia incluye “los juicios de cada individuo sobre sus capacidades, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado”. En el ámbito académico, Bandura (1995) se refiere a las creencias de autoeficacia, como las creencias de los estudiantes respecto a su eficacia para regular su propio aprendizaje y dominar los diversos temas académicos, que operan sobre el rendimiento de dichos estudiantes. Desde esta conceptualización se puede apreciar la importancia de la autoeficacia sobre la motivación y el aprendizaje, las percepciones de los individuos sobre sí mismos y sobre sus capacidades, constituyendo factores importantes en sus desempeños académicos. De esta manera, según Contreras, Espinosa, Esguerra

Pérez, Haikal, Polanía y Rodríguez (2005) la investigación ha demostrado que la autoeficacia resulta predictiva del logro académico; afectando la conducta del individuo en las elecciones que realiza, el esfuerzo que aplica, la perseverancia ante los obstáculos con que se enfrenta, los patrones de pensamiento y las reacciones emocionales que experimenta. Siguiendo a nivel académico, Cartagena (2008) menciona que para aprender es necesario: (a) que el alumno sea cognitivamente capaz de enfrentarse las tareas de aprendizaje y (b) que se encuentre motivacionalmente orientado hacia el aprendizaje o, al menos, hacia la resolución efectiva de dichas tareas. En este sentido surgen las expectativas personales, como un proceso importante en los estudios a nivel psicológico y su relación con diferentes áreas de desarrollo, entre ellas el rendimiento académico.

Para Pajares y Schunk, (2001) la autoeficacia tiene un papel vital en el ámbito académico por cuanto se ha evidenciado que un buen desempeño académico no puede ser garantizado solo por los conocimientos y habilidad de los individuos. Las creencias de eficacia pueden determinar un desempeño diferente en dos personas con el mismo grado de habilidad. Esto se debe a que el éxito académico demanda procesos reguladores como la autoevaluación, el automonitoreo y el uso de estrategias metacognitivas de aprendizaje, procesos que son influidos positivamente por un alto grado de creencia en la propia capacidad o autoeficacia. Bandura (1986) plantea que la autoeficacia en un campo concreto implica una capacidad generativa en la que es necesario integrar

subcompetencias cognitivas, sociales y conductuales en actuaciones encaminadas a alcanzar determinados propósitos.

Por el contrario, para Bandura (1987), en general, las personas que dudan de sus capacidades: (...) evitan las tareas difíciles, reducen sus esfuerzos y se dan rápidamente por vencidos frente a las dificultades, acentúan sus deficiencias personales, disminuyen sus aspiraciones y padecen en gran medida ansiedad y estrés. Tales dudas sobre sí mismo disminuyen el rendimiento y generan gran malestar (...) las investigaciones realizadas demuestran que el individuo que se considera a sí mismo altamente eficaz, actúa, piensa y siente de forma distinta de aquel que se percibe ineficaz (p. 420).

Según González Fernández (2005), las creencias de autoeficacia actúan en el momento en que el alumno ingresa al salón de clases, ya sea, en sus expectativas de éxito ante los objetivos propuestos, en el control de los resultados obtenidos o en las causas mediante las cuales explican esos resultados. Por tal motivo, Paoloni y Bonetto (2013) resumen que las creencias sobre uno mismo, particularmente las que refieren a percepciones de competencia, constituyen un aspecto relevante en las investigaciones sobre motivación académica y en el desempeño vinculado con los éxitos y fracasos de los estudiantes en contextos de aprendizaje (Contreras, Espinosa, Esguerra Pérez, Haikal, Polanía y Rodríguez, 2005; Paoloni, Rinaudo, Donolo y Chiecher, 2006). En este sentido, Serra (2010) plantea que “en su investigación Contreras et al., (2005) y Serra (2010) observaron que el aprovechamiento académico, está

directa y positivamente influenciada por el nivel de percepción de autoeficacia en estudiantes. Esto se debe a que los estudiantes con un alto sentido de eficacia para completar una tarea educativa participarán con mayor disposición, se esforzarán y persistirán durante más tiempo que aquellos que dudan de sus capacidades ante las dificultades (Bandura, 1977; Multon et al., 1991). Además, se señala que el tamaño del efecto de la persistencia puede ser reflejo del hecho de que un alto sentido de la eficacia puede fomentar la persistencia en tareas difíciles, pero puede reducirla mediante las soluciones rápidas cuando las tareas son sólo moderadamente difíciles.

Multon (1991) encontró una relación más fuerte entre las creencias de eficacia y el logro de los estudiantes cuyo progreso académico era bajo ($r=0.56$) que entre jóvenes con un buen progreso académico ($r=0.33$). Son múltiples los estudios sobre autoeficacia y rendimiento académico. Al respecto, Carrasco y Del Barrio (2002) señalan que la autoeficacia está siendo estudiada en el ámbito infantil y juvenil de forma intensa y en relación con el funcionamiento académico (Bandura, 1993; Bandura, Barbaranelli, Caprara y Pastorelli, 1996; Bong, 2001), el desarrollo intelectual (Schunk, 1989; Zimmerman, Bandura y Martínez-Pons, 1992) y la creatividad entre otros (Zimmerman y Bandura, 1994). En todos estos estudios los niveles de autoeficacia percibida han constituido una variable fundamental que afecta a la socialización y al éxito del niño. Un elevado nivel de autoeficacia percibida se ha mostrado como un

elemento protector que hace aumentar la motivación y la consecución académica (Bandura et al., 1996), disminuir las alteraciones emocionales (Villamarín, 1990a), al tiempo que mejora las conductas saludables en el cuidado físico (Villamarín, 1990b), Bandura (1997) y Zimmerman (1995) plantean que para apoyar en la formación a los estudiantes se debe no solo atender la enseñanza de destrezas de trabajo intelectual, sino desarrollar en los estudiantes creencias y capacidades de autorregulación que les permita controlar sus aprendizajes a lo largo de toda la vida. Para tal efecto, es necesario desarrollar un ciclo de aprendizaje autorregulatorio que permita a los estudiantes observar y autoevaluar su efectividad en el estudio, establecer metas y utilizar estrategias de aprendizaje, así como supervisar y refinar esas estrategias en función de los resultados académicos obtenidos. Este ciclo de aprendizaje autorregulatorio otorga a los estudiantes un sentido de control personal del aprendizaje, que es una de las fuentes principales de motivación intrínseca para continuar aprendiendo durante toda la vida.

En síntesis, para Poloni y Bonetto (2013) los antecedentes revisados reflejan que las creencias de autoeficacia están relacionadas de manera recíproca con el desempeño y el logro académico obtenido (Paoloni et al., 2006). Concretamente, se considera que cuanto mayor es la eficacia percibida, más desafiantes serán las metas que las personas establezcan para sí, más firme el esfuerzo, la persistencia y el compromiso para con las mismas, y mayores las posibilidades de activar emociones placenteras y obtener

resultados de calidad en la tarea asumida. Por otra parte, los progresos observados hacia la meta o los logros obtenidos, fortalecen en los sujetos su percepción de autoeficacia (González Fernández, 2005; Huertas, 1997; Paoloni et al., 2006) e incluso, un bajo nivel de autoeficacia puede ser responsable, entre otras causas, de la disminución del interés del alumno hacia el estudio (Hackett, 1995).

III. Método

3.1 Tipo de investigación

La presente investigación es de tipo Descriptivo – Correlacional. Trata de: “Describir e interpretar cierto conjunto de hechos relacionados con situaciones, comunidades, sujetos individuales, grupos de individuos relaciones...tal como se dan en el presente” (Van Dalenl, D.B, 1974).

3.2 Ámbito temporal y espacial

La presente investigación se dio inicio en el mes de setiembre del 2018 con la aplicación de los instrumentos necesarios al grupo de estudiantes de la muestra considerada, para la realización del presente estudio, dichos resultados se ingresaban al programa del SPSS 23, permitiendo un mejor y rápido acceso de la información. La aplicación de los instrumentos fueron realizados en la casa de estudios de la universidad Federico Villarreal, en cada salón donde se encontraban los estudiantes de acuerdo al ciclo académico que les correspondía de las facultades de administración y arquitectura – urbanismo. Culminando en octubre del 2018 con la redacción final.

3.3 Variables

La presente investigación cuenta con dos variables:

VARIABLE 1: Funcionamiento familiar

VARIABLE 2: Autoeficacia académica

3.4 Población y Muestra

Ramírez (1997), establece la muestra censal, es aquella donde todas las unidades de investigación son consideradas como muestra. De allí, que la población a estudiar se precise como censal por ser simultáneamente universo, población y muestra.

Para la presente investigación, la muestra es censal, porque se consideró la misma cantidad que la población de 74 estudiantes (Muestreo exhaustivo), siendo todos de la Universidad Federico Villarreal, considerándose las facultades de **administración** 18, **arquitectura-Urbanismo** 56, del 1er y 2do año de estudio; procedencia de colegio 23 estudiantes de colegio estatales y 51 estudiantes de colegio particular, siendo 26 varones y 48 mujeres,, entre las edades de 16 a 24 años, de condición socioeconómica de medio-baja. Siendo todos solteros, de ocupación que solo estudia 68 estudiantes, estudia y trabajo a medio tiempo 5 estudiantes, estudia y trabaja a tiempo completo 1 estudiante. Viven con ambos padres 48 estudiantes, solo con la madre 18 estudiantes, con solo padre 3, con el abuelo 1 estudiante, con el tío 1 estudiante y otros 3 alumnos.

3.5 Instrumentos

Los instrumentos que se emplearon en la presente investigación fueron:

- El cuestionario del funcionamiento familiar- FF SIL y el
- El cuestionario de Autoeficacia Académica

3.5.1 FICHA TECNICA DEL CUESTIONARIO DE FUNCIONAMIENTO FAMILIAR (FF-SIL)

Nombre	: Cuestionario del Funcionamiento Familiar (FFSIL)
Autor	: Isabel Lauro Bernal (2004)
Procedencia	: Cuba
Forma de aplicación	: Individual o colectiva
Tiempo	: 15 minutos
Edades	: De 18 a 60 años
Compuesto	: Por 14 ítems redactados en forma positiva, en una escala tipo Likert, con cinco opciones de alternativas de respuesta: Siempre 5 ptos, casi siempre 4 ptos, algunas veces 3 ptos, casi nunca 2 ptos, nunca 1 pto.
Calificación	: Se suman los puntos que hayan marcado, se obtiene una puntuación total, a esta sumatoria le corresponde una categoría de funcionamiento familiar.
Confiabilidad	: Se establece por categorías del FFSIL y según el alfa de cronbach (según Tabla 2).
Validez	: Se establece por categorías, examinando por Ítems del FFSIL, según correlación de Pearson (según Tabla 4) .
Objetivo	: Es evaluar el funcionamiento familiar considerado como la dinámica relacional interactiva y sistémica que se da entre los miembros de una familia que se evalúa a través de 7 categorías:

- **Cohesión:** Unión familiar física y emocional al enfrentar diferentes situaciones y en la toma de decisiones de las tareas cotidianas.
- **Armonía:** Correspondencia entre los intereses y necesidades individuales con los de la familia en un equilibrio emocional positivo.
- **Comunicación:** Los miembros de la familia son capaces de transmitir sus experiencias de forma clara y directa.
- **Permeabilidad:** Capacidad de la familia de brindar y recibir experiencias de otras familias e instituciones.
- **Afectividad:** Capacidad de los miembros de la familia de vivenciar y demostrar sentimientos y emociones positivas unos a los otros.
- **Roles:** Cada miembro de la familia cumple las responsabilidades y funciones negociadas por el núcleo familiar.
- **Adaptabilidad:** Habilidad de la familia para cambiar de estructura de poder, relación de roles y reglas ante una situación que lo requiera.

Sobre el Cuestionario

Este instrumento consiste en 14 situaciones que pueden ocurrir o no a una determinada familia. Correspondiendo 2 ítems a cada uno de las 7 Categorías que mide este cuestionario.

En la tabla 1, se observa los ítems que corresponden a cada categoría del funcionamiento familiar.

Tabla 1

Ítems y Categorías del Cuestionario Funcionamiento Familiar FF-SIL

Nº de Ítems	Categorías que mide
1 y 8	Cohesión
2 y 13	Armonía
5 y 11	Comunicación
7 y 12	Permeabilidad
4 y 14	Afectividad
3 y 9	Roles
6 y 10	Adaptabilidad

En la tabla 2, se visualiza las puntuaciones del alfa de cronbach para cada una de las categorías del FFSIL, observándose en la mayoría con buen nivel de confiabilidad.

Tabla 2

Las categorías del Cuestionario Funcionamientos Familiar y Alfa de Crombach- CONFIABILIDAD

Categorías del FFSIL, con alfa de ítems respectivos	Cronbach
Cohesión (1,8)	0,683
Adaptabilidad(6,10)	0,486
Permeabilidad (7,12)	0,436
Roles (3,9)	0,626
Afectividad (4, 14)	0,910
Armonía (2, 13)	0,672
Comunicación (5, 11)	0,491

En la Tabla 3, se observa las valoraciones de la escala Likert así como sus puntuaciones respectivas para el funcionamiento familiar.

Tabla 3

Escala Cuantitativa y Cualitativa del FFSIL

Escala Cualitativa	Escala Cuantitativa
Nunca	1 pto.
Casi nunca	2 ptos.
Algunas veces	3 ptos.
Casi siempre	4 ptos.
Siempre	5 ptos

En la tabla 4, se visualiza las diferentes puntuaciones de la correlación de Pearson, para cada categoría del FFSIL, siendo estas bastante altas.

Tabla 4

Categorías y correlación del funcionamiento familia- VALIDEZ

CATEGORIAS	ITEMS	CORRELACION DE PEARSON
COHESION	1	0,874
	8	0,869
ADAPTABILIDAD	6	0,809
	10	0,816
PERMEABILIDAD	7	0,811
	12	0,787
ROLES	3	0,827
	9	0,877
AFECTIVIDAD	4	0,953
	14	0,962
ARMONIA	2	0,845
	13	0,889
COMUNICACION	5	0,800
	11	0,827

Instrucciones:

Cada una de las 14 situaciones que le son presentadas al usuario, debe ser respondida con una X en la escala de valores cualitativos, según la percepción que tenga como miembro de la familia.

Resultados

Una vez que se haya realizado el cuestionario se procederá a sumar los puntos, lo cual determinará en que categoría se encuentra el funcionamiento familiar:

En la Tabla 5 se visualiza las puntuaciones directas del cuestionario del FFSIL con sus respectivas categorías.

Tabla 5

Puntajes de las categorías del FFSIL

Categoría del FFSIL	Puntaje
Muy bueno en funcionamiento familiar	57 O MAS PUNTOS
Bueno en funcionamiento familiar	43 A 56 PUNTOS
Regular en funcionamiento familiar	29 A 42 PUNTOS
Malo en funcionamiento familiar	15 A 28 PUNTOS
Muy malo en funcionamiento familiar	14 A MENOS PUNTOS

Para nuestra investigación se han obtenido sus propias características internas de confiabilidad y su validez respectiva:

3.5.2 CONFIABILIDAD DEL CUESTIONARIO FUNCIONAMIENTO FAMILIAR (FFSIL), ADAPTADO PARA LA UNIVERSIDAD FEDERICO VILLARREAL

En la tabla 6, se observa un buen nivel de fiabilidad 0,683 en la categoría de Cohesión del funcionamiento familiar.

Tabla 6

Fiabilidad de cohesión del FFSIL

Escala : FIABILIDAD DE COHESIÓN FFSIL		
Estadísticas de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
0,683	0,683	2

En la tabla 7, se observa una fiabilidad de 0,486 en la escala de adaptabilidad del funcionamiento familiar para los dos elementos que la conforman.

Tabla 7

Fiabilidad de Adaptabilidad del FFSIL

Escala : FIABILIDAD DE ADAPTABILIDAD FFSIL		
Estadísticas de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
0,48	0,486	2

En la tabla 8, tenemos la fiabilidad de permeabilidad con un alfa de cronbach de 0,436 para dos elementos del funcionamiento familiar.

Tabla 8

Fiabilidad de Permeabilidad del FFSIL

Escala : FIABILIDAD DE PERMEABILIDAD FFSIL		
Estadísticas de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
0,435	0,436	2

En la tabla 9, tenemos la fiabilidad de roles con un alfa de cronbach de 0,626 para dos elementos del funcionamiento familiar.

Tabla 9

Fiabilidad de Roles del FFSIL

Escala : FIABILIDAD DE ROLES DEL FFSIL		
Estadísticas de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
0,621	0,626	2

En la Tabla 10, tenemos la afectividad con un alfa de cronbach de 0,910 para dos elementos del funcionamiento familiar.

Tabla 10

Fiabilidad de Afectividad Del FFSIL

Escala : Fiabilidad de Afectividad del FFSIL		
Estadística de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de cronbach basado en elementos estandarizados	N° de elementos
0,907	0,910	2

En la Tabla 11, tenemos la armonía con un alfa de cronbach de 0,672 para dos elementos del funcionamiento familiar.

Tabla 11

Fiabilidad de Armonía FFSII

Escala : FIABILIDAD DE ARMONIA DEL FFSIL		
Estadísticas de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
0,667	0,672	2

En la Tabla 12, tenemos la comunicación con un alfa de cronbach de 0,491 para dos elementos del funcionamiento familiar.

Tabla 12

Fiabilidad de Comunicación del FFSIL

Escala : FIABILIDAD DE COMUNICACION DEL FFSIL		
Estadísticas de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
0,490	0,491	2

En la Tabla 13, se visualiza la fiabilidad de 0,911 del cuestionario del funcionamiento familiar (FFSIL) de los estudiantes universitarios en estudio de la universidad Villarreal.

Tabla 13

Fiabilidad del FFSIL

Escala: Fiabilidad FFSIL		
Estadísticas de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de cronbach basada en elementos estandarizados	N° de elementos
0,908	0,911	14

3.5.3 VALIDEZ DEL CUESTIONARIO FUNCIONAMIENTO FAMILIAR (FFSIL), ADAPTADA PARA LA UNIVERSIDAD VILLARREAL

En la tabla 14 nos indica las correlaciones de Pearson con respecto a los ítems que conforman la escala de cohesión siendo 0,874 y 0,869

Tabla 14

Correlación de Cohesión del FF-SIL

Correlaciones de COHESION DEL FFSIL		
ITEMS		TOTAL DE COHESION DEL FFSIL
Se toman decisiones para casos importantes de la familia	Correlación de Pearson	0,874
	Sig. (bilateral)	0,000
	N	74
Cuando alguien de la familia tiene un problema los demás ayudan.	Correlación de Pearson	0,869
	Sig. (bilateral)	0,000
	N	74
TOTAL DE COHESION FFSIL	Correlación de Pearson	1
	Sig. (bilateral)	
	N	74

En la tabla 15 nos indica las correlaciones de Pearson con respecto a los ítems que conforman la escala de Adaptabilidad siendo 0,809 y 0,816.

TABLA 15

Correlación de Adaptabilidad del FF-SIL

Correlaciones de ADAPTABILIDAD DEL FFSIL		
ITEMS		TOTAL DE ADAPTABILIDAD DEL FFSIL
Podemos aceptar los defectos de los demás y sobrellevarlos	Correlación de Pearson	0,809
	Sig. (bilateral)	0,000
	N	74
Las costumbres familiares pueden modificarse ante determinadas situaciones.	Correlación de Pearson	0,816
	Sig. (bilateral)	0,000
	N	74
TOTAL DE ADAPTABILIDAD FFSIL	Correlación de Pearson	1
	Sig. (bilateral)	
	N	74

En la tabla 16 nos indica las correlaciones de Pearson con respecto a los ítems que conforman la escala de Permeabilidad siendo 0,811 y 0,787.

Tabla 16

Correlación de Permeabilidad del FF-SIL

Correlaciones de PERMEABILIDAD DEL FFSIL		
ITEMS		TOTAL DE PERMEABILIDAD DEL FFSIL
Tomamos en consideración las experiencias de otras familias ante situaciones diferentes	Correlación de Pearson	0,811
	Sig. (bilateral)	0,000
	N	74
Ante una situación familiar difícil somos capaces de buscar ayuda en otras personas.	Correlación de Pearson	0,787
	Sig. (bilateral)	0,000
	N	74
TOTAL DE PERMEABILIDAD FFSIL	Correlación de Pearson	1
	Sig. (bilateral)	
	N	74

En la tabla 17 nos indica las correlaciones de Pearson con respecto a los ítems que conforman la escala de Roles siendo 0,827 y 0,877.

Tabla 17

Correlación de roles del FF-SIL

Correlaciones de ROLES DEL FFSIL		
ITEMS		TOTAL DE ROLES DEL FFSIL
En mi familia cada uno cumple sus responsabilidades	Correlación de Pearson	0,827
	Sig. (bilateral)	0,000
	N	74
Se distribuyen las tareas de forma que nadie este sobrecargado	Correlación de Pearson	0,877
	Sig. (bilateral)	0,000
	N	74
TOTAL DE ROLES FFSIL	Correlación de Pearson	1
	Sig. (bilateral)	
	N	74

En la tabla 18 nos indica las correlaciones de Pearson con respecto a los ítems que conforman la escala de Comunicación siendo 0,800 y 0,827.

Tabla 18

Correlación de Comunicación del FF-SIL

Correlaciones de COMUNICACION DEL FFSIL		
ITEMS		TOTAL DE COMUNICACION DEL FFSIL
Nos expresamos sin insinuaciones de forma clara y directa.	Correlación de Pearson	0,800
	Sig. (bilateral)	0,000
	N	74
Podemos conversar diversos temas sin temor	Correlación de Pearson	0,827
	Sig. (bilateral)	0,000
	N	74
TOTAL DE COMUNICACION FFSIL	Correlación de Pearson	1
	Sig. (bilateral)	
	N	74

En la tabla 19 nos indica las correlaciones de Pearson con respecto a los ítems que conforman la escala de Afectividad siendo 0,953 y 0,962.

Tabla 19

Correlación de Afectividad del FF-SIL

Correlaciones de AFECTIVIDAD DEL FFSIL		
ITEMS		TOTAL DE AFECTIVIDAD DEL FFSIL
Las manifestaciones de cariño forman parte de nuestra vida cotidiana.	Correlación de Pearson	0,953
	Sig. (bilateral)	0,000
	N	74
Nos demostramos el cariño que tenemos	Correlación de Pearson	0,962
	Sig. (bilateral)	0,000
	N	74
TOTAL DE AFECTIVIDAD FFSIL	Correlación de Pearson	1
	Sig. (bilateral)	
	N	74

En la tabla 20 nos indica las correlaciones de Pearson con respecto a los ítems que conforman la escala de Armonía siendo 0,845 y 0,889.

Tabla 20

Correlación de Armonía de FF-SIL

Correlaciones de ARMONIA DEL FFSIL		
ITEMS		TOTAL DE ARMONIA DEL FFSIL
En mi casa predomina la armonía.	Correlación de Pearson	0,845
	Sig. (bilateral)	0,000
	N	74
Los intereses y necesidades de cada cual son respetados por el núcleo	Correlación de Pearson	0,889
	Sig. (bilateral)	0,000
	N	74
TOTAL DE ARMONIA FFSIL	Correlación de Pearson	1
	Sig. (bilateral)	
	N	74

En la tabla 21 visualizamos las correlaciones de Pearson con respecto a cada uno de los ítems y el test en total que conforman el Cuestionario del Funcionamiento Familiar.

Tabla 21

Correlaciones Ítem Test del FFSIL

CORRELACIONES ITEM-TEST		
ITEMS	CORRELACION DE PEARSON	TOTAL FUNCIONAMIENTO FAMILIAR FFSIL
Se toman decisiones para casos importantes de la familia	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	0,677 0,000 74
En mi casa predomina la armonía	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	0,618 0,000 74
En mi casa cada uno cumple sus responsabilidades	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	0,628 0,000 74
Las manifestaciones de cariño forman parte de nuestra vida cotidiana	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	0,741 0,000 74
Nos expresamos sin insinuaciones de forma clara y directa	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	0,717 0,000 74
Podemos aceptar los defectos de los demás y sobrellevarlos	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	0,627 0,000 74
Tomamos en consideración las experiencias de otras familias ante situaciones diferentes	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	0,648 0,000 74
Cuando alguien de la familia tiene un problema los demás ayudan	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	0,686 0,000 74
Se distribuyen las tareas de forma que nadie este sobrecargado	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	0,617 0,000 74
Las costumbres familiares pueden modificarse antes determinadas situaciones	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	0,646 0,000 74
Podemos conversar diversos temas sin temor	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	0,718 0,000 74
Ante una situación familiar difícil somos capaces de buscar ayuda en otras personas	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	0,628 0,000 74
Los intereses y necesidades de cada cual son respetados por el núcleo familiar.	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	0,782 0,000 74
Nos demostramos el cariño que tenemos	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	0,781 0,000 74
TOTAL FUNCIONAMIENTO FAMILIAR FF SIL	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	1 14

3.5.4 CONFIABILIDAD DEL CUESTIONARIO DE AUTOEFICACIA ACADÉMICA, ADAPTADA PARA LA UNIVERSIDAD VILLARREAL.

En la tabla 22 se observa el alfa de cronbach para cada ítem del cuestionario,

Tabla 22
Fiabilidad de Autoeficacia Académica

Estadísticas de elemento de Resumen							
	media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo/ Mínimo	Varianza	Nº de elementos
Correlaciones entre elementos	0,402	-0,115	0,769	0,884	-6,706	0,054	9
Estadísticas de total de elemento							
	Media de escala si el elemento ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido		
Me considero lo suficientemente capacitado para enfrentarme con éxito a cualquier tarea académica	30,59	21,505	0,723	0,714	0,826		
Pienso que tengo capacidad para comprender bien y con rapidez una materia.	30,46	22,005	0,065	0,466	0,836		
Me siento con confianza para abordar situaciones que ponen a prueba mi capacidad académica	30,38	26,704	0,065	0,140	0,883		
Tengo la convicción de que puedo obtener buenos resultados en los exámenes	30,35	22,395	0,668	0,603	0,833		
No me importa que los profesores sean exigentes y duros pues confío en mi propia capacidad académica	30,66	19,898	0,751	0,673	0,821		
Creo que soy una persona capacitada y competente en mi vida académica	30,50	21,185	0,832	0,761	0,817		
Creo que tengo la suficiente capacidad para obtener un buen record académico	32,01	22,068	0,462	0,328	0,857		
Pienso que puedo pasar los cursos con bastante facilidad e incluso sacar buenas notas	30,47	22,034	0,721	0,730	0,828		
Creo que estoy preparado/a y capacitado/a para conseguir muchos éxitos académicos	30,46	23,567	0,456	0,387	0,852		

3.5.5 VALIDEZ DEL CUESTIONARIO DE AUTOEFICACIA ACADEMICA, ADAPTADA PARA LA UNIVERSIDAD VILLARREAL.

En la tabla 23, se visualiza la Correlación de "Pearson de cada ítem del Cuestionario de Autoeficacia Académica

Tabla 23

Validez de Autoeficacia Académica

Correlaciones		
ITEMS		TOTAL AUTOEFICACIA ACADEMICA
Me considero lo suficientemente capacitado para enfrentarme con éxito a cualquier tarea académica.	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,794 0,000 74
Pienso que tengo capacidad para comprender bien y con rapidez una materia.	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,722 0,000 74
Me siento con confianza para abordar situaciones que ponen a prueba mi capacidad académica.	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	0,210 0,073 74
Tengo la convicción de que puedo obtener buenos resultados en los exámenes.	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,745 0,000 74
No me importa que los profesores sean exigentes y duros, pues confié en mi propia capacidad académica.	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,829 0,000 74
Creo que soy una persona capacitada y competente en mi vida académica.	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,875 0,000 74
Creo que tengo la suficiente capacidad para obtener un buen record académico.	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,613 0,000 74
Pienso que puedo pasar los cursos con bastante facilidad e incluso sacar buenas notas	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,787 0,000 74
Creo que estoy preparada/a y capacitado/a para conseguir muchos éxitos académicos.	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,574 0,000 74
TOTAL DE AUTOEFICACIA ACADEMICA.	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	1 74

En la tabla 24 se observa las categorías de la autoeficacia Académica con sus respectivos Puntajes.

Tabla 24

Categorías de Autoeficacia Académica

CATEGORIAS DE AUTOEFICACIA ACADEMICA	PUNTAJES
Muy mala autoeficacia	1 a 9
Mala autoeficacia	10 a 18
Indeciso	19 a 27
Buena Autoeficacia	28 a 36
Muy Buena Autoeficacia	37 a 45

3.5.6 Ficha Técnica de la Escala de Autoeficacia para situaciones académicas en estudiantes universitarios peruanos.

Nombre : Escala de Autoeficacia Académica.

Autor : Diseñado por David L. Palenzuela (1983) y García Fernández (2010), fue usada la versión adaptada para universitarios peruanos (Domínguez Lara, Sergio 2012,2014)

Tiempo de Aplicación : 15 minutos

Forma de aplicación : Individual o colectiva

Edad : A partir de los 16 años a más.

Ámbito de aplicación : El instrumento está dirigido hacia alumnos con grado de estudios universitarios, ya sean de universidades estatales como particulares.

Significación : El instrumento otorga saber si los alumnos universitarios poseen un nivel óptimo de

autoeficacia en el desempeño de sus labores académicas como estudiante.

Material : lápiz, borrador y el mismo protocolo.

Compuesto : Con 9 ítems para valorar los comportamientos de autoeficacia académica en una escala tipo Likert, con cinco opciones de respuestas: muy de acuerdo 5 ptos, algo de acuerdo 4 ptos, algunas veces 3 ptos, algo en desacuerdo 2 ptos, muy en desacuerdo 1 pto.

Puntaje : va de 0 a 9 puntos.

Confiabilidad : Se calculó para este fin el coeficiente alfa de Cronbach. Se obtuvo un indicador de 0.89 con un intervalo de confianza de 0.878 a 0.916.

Validez de contenido:

Se sometió al criterio de jueces —ocho en total— la pertinencia de los reactivos en relación con el constructo *autoeficacia percibida específica de situaciones académicas*.

Para la sistematización de resultados se utilizó la V de Aiken (Aiken, 1980; Escurra, 1989), que se complementó con el uso de intervalos de confianza, método exigido en la actualidad por estándares internacionales (Penfield y Giacobbi, 2004). El análisis de los datos se llevó a cabo utilizando el programa ad hoc propuesto por Merino y Livia para el cálculo de intervalos de confianza para la V de Aiken (Merino y Livia, 2009). Se aceptaron como válidos, por tanto, aquellos ítems cuyo intervalo de

confianza estuvo por encima de 0.50, como criterio mínimo de retención (Cicchetti, 1994).

Los resultados dan cuenta de V de Aiken por encima de 0.70; el valor mínimo fue 0.781 (ítem 6: «Creo que soy una persona capacitada y competente en mi vida académica»), y el máximo, 0.938 (ítem 1: «Me considero lo suficientemente capacitado para enfrentarme con éxito a cualquier tarea académica»). Así mismo, los intervalos de confianza superan largamente el nivel mínimo de 0.50, y el más exigente de 0.70. Esto da cuenta de una representatividad de los reactivos con relación al constructo evaluado.

Análisis de la estructura interna

Antes de realizar dicho análisis se exploró si los datos poseían la bondad de ajuste para realizar el análisis factorial. Se obtuvo una matriz de correlaciones significativa ($p < 0.01$); kmo de 0.938, valor considerado adecuado (Hair, Anderson, Tatham, y Black, 2005), y un test de esfericidad de Bartlett que también resultó significativo ($p < 0.01$).

Para la determinación del número de factores se utilizó el análisis paralelo propuesto por Horn, por medio del cual se sugirió la extracción de un solo factor (Horn, 1965). De este modo, el análisis realizado fue de análisis factorial por mínimos cuadrados no ponderados, sin rotación. El factor obtenido explicó el 55.261 % de la varianza total del instrumento. En dicho factor las cargas oscilaron entre 0.593 y 0.777.

3.6 Procedimientos.

Una vez revisado los instrumentos, estos fueron aplicados a la muestra censal de estudiantes identificados, en los ambientes de sus aulas

respectivas de la universidad. Antes de la aplicación de los instrumentos se obtuvo el consentimiento de los estudiantes de manera voluntaria para responder a las preguntas de los instrumentos de medida. La administración de los instrumentos se llevó a cabo de modo colectivo; siendo la aplicación para el Cuestionario de Funcionamiento Familiar FF-SIL durante 15 minutos y para la Escala de Autoeficacia Académica de igual forma 15 minutos. Luego se procedió a la calificación de cada instrumento. Posteriormente se construyó nuestra base de datos en Excel de acuerdo a los objetivos e hipótesis de investigación, variables, se emplearon análisis estadísticos descriptivos de frecuencia, porcentajes, así como el análisis cuantitativo de los datos se ejecutó a través del programa SPSS23.

Se desarrolló el siguiente proceso:

- Codificación y estructura de los datos: Los datos se codificaron, se transfirieron a una matriz, se guardan en un archivo y se procede al análisis.
- Procesamiento estadístico: A través del programa estadístico SPSS23, se buscó, en primer término, describir sus datos y posteriormente efectuar análisis para determinar los niveles de diferenciación entre las variables. La información recopilada durante el trabajo de campo se hizo siguiendo las pautas de la estadística descriptiva, a fin de que faciliten la interpretación de los indicadores de las variables de estudio y la explicación adecuada de los niveles de relación entre estas.
- Prueba de contrastación de hipótesis: Las relaciones lineales entre variables han sido expresadas por estadísticos conocidos como coeficiente de correlación, Shapiro-Wilk, coeficiente de correlación de Rho de Spearman, t de student, chi cuadrado de pearson.

3.7. Análisis de datos

Todos los datos de nuestra investigación se iban ingresando al programa de SPSS 23, para un posterior análisis.

IV. Resultados

4.1 Conocer la relación existente entre el funcionamiento familiar y la autoeficacia académica para el estudio en estudiantes universitarios de una institución pública de Lima.

En la tabla 25, se observa que las puntuaciones del funcionamiento familiar no se ajustan en la curva normal, considerándose una probabilidad de correlación no paramétrica, es decir la correlación de Spearman.

Tabla 25

Prueba de normalidad del total de funcionamiento familiar y el total de autoeficacia académica.

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
TOTAL FUNCIONAMIENTO FAMILIAR FF-SIL	0.115	74	0.016	0.983	74	0.417
TOTAL DE AUTOEFICACIA ACADEMICA	0.074	74	,200*	0.977	74	0.198

*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de significación de Lilliefors

En la tabla 26 se observa; el coeficiente de correlación de Rho de Spearman indica que las variables funcionamiento familiar y autoeficacia académica es positivo de $r = ,369$, moderado con significación de $p < ,001$. Se rechaza la hipótesis nula, tamaño del efecto $r^2 = .136$, efecto mediano.

Tabla 26

Correlación entre total de funcionamiento familiar y total de autoeficacia académica.

		TOTAL FUNCIONAMIENTO FAMILIAR FF-SIL	TOTAL DE AUTOEFICACIA ACADEMICA
Rho de Spearman	TOTAL FUNCIONAMIENTO FAMILIAR FF-SIL	Coeficiente de correlación	1.000
		Sig. (bilateral)	,369**
		N	74
	TOTAL DE AUTOEFICACIA ACADEMICA	Coeficiente de correlación	,369**
		Sig. (bilateral)	0.001
		N	74

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

Tamaño del efecto = .136, de mediano a gran efecto

4.2 Conocer la distribución de las categorías del funcionamiento familiar en estudiantes universitarios de una institución pública de Lima.

En la tabla 27, se puede observar que la variable funcionamiento familiar tiene mayor frecuencia en la categoría *buen* funcionamiento familiar con 43 estudiantes indicando el 58%.

Tabla 27

Frecuencia de las categorías de funcionamiento familiar FFSIL

Categoría de FFSIL	frecuencia	porcentaje	porcentaje acumulado
Mal funcionamiento	1	1,4	1,4
Regular funcionamiento	13	17,6	18,9
Buen funcionamiento	43	58,1	77,0
Muy buen funcionamiento	17	23,0	100,0
Total	74	100,0	

4.3 Conocer de distribución de las categorías de la autoeficacia

académica para el estudio en estudiantes universitarios de una institución pública de Lima.

En la tabla 28, se puede observar que para la variable Autoeficacia Académica, la categoría de mayor frecuencia es *Buena* eficacia con 41 alumnos indicando el 55,4%.

Tabla 28

Frecuencia de las categorías de autoeficacia académica

Categoría de autoeficacia académica	frecuencia	porcentaje	porcentaje acumulado
indeciso	8	10,8	10,8
Buena autoeficacia	41	55,4	66,2
Muy buena autoeficacia	25	33,8	100,0
Total	74	100,0	

4.4 Identificación de la diferencia en el funcionamiento familiar en función al grupo etario de 20 a más y de 19 a menos en estudiantes universitarios de una institución pública de Lima.

En la tabla 29, se observa que en la prueba de Shapiro Wilk, la probabilidad de $p = .676 > .05$ y $p = .685 > .05$ hay ajuste a la normal, en ambas distribuciones. Entonces se elige una prueba paramétrica t de student.

Tabla 29

Prueba de normalidad del funcionamiento familiar en función al grupo etario de 20 o más y de 19 o menos.

Grupo de edades		Kolmogorov-Smimov ^a			Shapiro-wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístic	gl	Sig.
TOTAL FUNCIONA MIENTO	19 o menos	0.112	41	,200*	0.980	41	0.676
	20 o mas	0.111	33	,200*	0.977	33	0.685

*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera

a. Corrección de significación de Lilliefors

En la tabla 30, se observa que en el funcionamiento familiar, la media del grupo etario de 19 a menos, es 49.54 y el grupo etario de 20 a más es 50.67, indicando solo una diferencia mínima de 1.13.

Tabla 30

Desviación de medias entre el funcionamiento familiar y el grupo etario 19 ó menos y 20 ó más

Estadísticas de grupo					
Grupos de edades	N	Media	Desv.	Desv. Error	
			Desviación	Promedio	
Total	19 o menos	41	49.54	9.727	1.519
Funcionamiento	20 o mas	33	50.67	7.639	1.330

En la tabla 31, se observa en la prueba de Levene, las varianzas de la variable de grupos de edades en el funcionamiento familiar, no son significativas siendo $p = .239 > .05$, es decir se asumen varianzas iguales. Mientras que en la prueba de t de student nos afirma que no hay diferencias significativas entre las medias, pues $p = .587 > .05$, por tanto, no se rechaza la Hipótesis nula, ya que no hay diferencias en el funcionamiento familiar en función a los grupos etarios.

Tabla 31

Grupos etarios en el funcionamiento familiar

	Prueba de Levene de igualdad de varianzas		Prueba t para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error	95 % de intervalo de confianza de la diferencia	
								Inferior	Superior
Total de Funcionamiento familiar FFSIL	1.410	0.239	-0.545	72	0.587	-1.130	2.072	-5.260	3.000
Se asumen varianzas iguales									
No se asumen varianzas iguales			-0.560	71.967	0.577	-1.130	2.019	-5.155	2.894
No hay diferencias significativas									

4.5 Identificación de la asociación entre la autoeficacia académica y el grupo etario de 20 a más y de 19 a menos en estudiantes universitarios de una institución pública de Lima.

En la tabla 32, se observa que en el grupo etario de 19 a menos hay 6 indecisos, 22 con Buena y 13 con muy buena autoeficacia; mientras que en el grupo etario de 20 a más son 2 indecisos, 19 buenos y 12 con muy buena autoeficacia.

Tabla 32

Asociación entre las categorías de la autoeficacia académica y los grupos de edades

		CATEGORIAS DE AUTOEFICACIA			Total
		Indeciso	Buena autoeficacia	Muy buena autoeficacia	
Grupo de edades	19 o menos	6	22	13	41
	20 o mas	2	19	12	33
Total		8	41	25	74

En la tabla 33, se visualiza que no hay asociación entre la Autoeficacia académica y el grupo etario de 19 años a menos o 20 años a más, ya que chi cuadrado de Pearson, con 2 gl. y la significación de $p = .494 > .05$, no permite rechazar la hipótesis nula.

Tabla 33

El chi cuadrado para la autoeficacia académica y el grupo de edad

	Valor	df	Significación Asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,411 ^a	2	0.494
Razón de verosimilitud	1.486	2	0.476
Asociación lineal por lineal	0.803	1	0.370
N de casos validos	74		

a. 2 casillas (33,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 3,57.

4.6 Identificación de la diferencia de medias significativas del funcionamiento familiar y la autoeficacia académica entre varones y mujeres estudiantes universitarios de una institución pública de Lima.

En la tabla 34, se observa que según la prueba Shapiro Wilk, la variable Funcionamiento familiar se aproxima a la normal pues: $p = .903 > .05$ y $p = .294 > .05$. Del mismo modo la variable Autoeficacia académica no se aleja de la normal para hombres y mujeres, pues: $p = .096 > p = .05$ y $p = .578 > .05$, ambas distribuciones se ajusta a la normal.

Tabla 34

Diferencias de medias entre funcionamiento familiar y autoeficacia académica con respecto a sexo.

SEXO		Prueba de normalidad					
		Kolmogorov-Smimov ^a			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl.	Sig.	Estadístico	gl.	Sig.
TOTAL FUNCIONAMIENTO	Hombre	0.113	26	,200 [*]	0.981	26	0.903
	Mujer	0.142	48	0.017	0.972	48	0.294
TOTAL AUTOEFICACIA	Hombre	0.105	26	,200 [*]	0.934	26	0.096
	Mujer	0.072	48	,200 [*]	0.980	48	0.578

*.Esto es un límite inferior de la significación verdadera
a. Corrección de significación de Lilliefors
Usaremos la comprobación de normalidad shapiro –Wilk ya que tenemos ns menores de 50
Hay normalidad aplicamos t de student en todos los casos.

En la tabla 35, se puede apreciar que los puntajes promedios entre hombres y mujeres de la variable funcionamiento familiar son iguales ($\bar{X}_v = 50.00$, $\bar{X}_m = 50.06$) y el promedio de puntajes entre hombres y mujeres de la variable Autoeficacia académica son diferentes, siendo el de los varones con mayor autoeficacia ($\bar{X}_v = 35.69$, $\bar{X}_m = 33.83$).

Tabla 35

Promedio del funcionamiento familiar y autoeficacia académica con respecto a sexo

Estadísticas de grupo					
VARIABLE	SEXO	N	MEDIA	Desviación	Desv. Error Promedio
TOTAL FUNCIONAMIENTO	Hombre	26	50,00	8,129	1,594
	Mujer	48	50,06	9,252	1,335
TOTAL DE AUTOEFICACIA	Hombre	26	35,69	5,662	1,110
	Mujer	48	33,83	4,991	0,720

En la tabla 36, mediante la prueba de Levene se comprueba que las varianzas son iguales en todas las distribuciones. Para el funcionamiento familiar un puntaje $t = -0.029$, con 72 gl. y $p = 0.977$, nos indica que no hay diferencias en el funcionamiento familiar entre hombres y mujeres.

Para la autoeficacia académica un puntaje $t = 1.459$, con 72 gl. y $p = 0.149$, nos indica que no hay diferencias en la autoeficacia académica entre hombres y mujeres. No se rechaza la hipótesis nula para ambos casos.

Tabla 36

Diferencias de medias entre el funcionamiento familiar y la autoeficacia académica con respecto al sexo.

		Prueba de muestras independientes								
		Prueba de Levene de igualdad de varianzas				Prueba t para la igualdad de medias				
		F	Sig.	t	gl.	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estandar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
								inferior	Superior	
TOTAL FUNCIONAMIENTO FAMILIAR	Se asumen Varianzas iguales	0.029	0.865	-0.029	72	0.977	-0.063	2.162	-4.372	4.247
	No se asumen varianzas iguales			-0.030	57.366	0.976	-0.063	2.080	-4.226	4.101
TOTAL DE AUTOEFICACIA ACADÉMICA	Se asumen varianzas iguales	0.216	0.724	1.459	72	0.149	1.859	1.274	-0.682	4.400
	No se asumen varianzas iguales			1.404	46.123	0.167	1.859	1.324	-0.805	4.523

V. Discusión de resultados

Se examinaron por objetivos planteados:

La relación del funcionamiento familiar y la autoeficacia Académica:

Se obtuvo un índice de correlación = 0.369, indicando una modalidad moderada con significación de $p < ,001$. Por tanto se rechaza la hipótesis nula con un efecto de mediana correlación. Esto significa que no siempre un buen nivel de funcionamiento familiar va a repercutir para obtener un buen nivel en la autoeficacia académica de estudiantes universitarios, habrá que en ciertas ocasiones de un mal funcionamiento familiar obtendremos buenos rendimientos académicos en el estudiante. Con resultados similares a los encontrados en Mendoza (2017), en su tesis de *Funcionamiento familiar y autoeficacia en estudiantes de secundaria de instituciones educativas estatales de Villa el Salvador*.

Distribución de las categorías del funcionamiento familiar.

Para nuestra investigación se observa que nuestros estudiantes universitarios que fueron investigados tienen una mayor frecuencia en la categoría de *buen* funcionamiento familiar, indicando un 58% del total de los estudiantes, lo que demuestra que tienen una relación sistemática adecuada en el interior de sus familias a nivel de cohesión, armonía, comunicación, permeabilidad, afectividad, roles y adaptabilidad. Esto va a conllevar que nuestros estudiantes tengan un mejor desenvolvimiento como personas independientes que tiene su propio criterio de decisiones para sí mismos. Esto se refiere, según Minuchin (1974) estas familias cuentan con elementos para el cambio y la adaptación. Estos elementos fueron mencionados más arriba.

Distribución de las categorías de la autoeficacia académica.

Para nuestra investigación se observa que nuestros estudiantes universitarios que fueron investigados tienen una mayor frecuencia en la categoría de *buena* autoeficacia académica, indicando un 55,4% del total de los estudiantes, lo que demuestra que este grupo de estudiantes tienen el convencimiento en sí mismos, de poder solucionar sus propias dificultades que encuentren a nivel académico, siendo conscientes de sus propias potencialidades y habilidades para hacerlo y demostrarlo. Según Bandura (1977) nos refiere que el nivel de autoeficacia de una persona la va a preparar para las dificultades que tenga sobre todo el nivel de perseverancia cuando algo salga mal.

Diferencia entre el funcionamiento familiar y el grupo etario de 20 a más y de 19 a menos.

Se observa que tanto las Varianzas del funcionamiento familiar y los grupos etarios planteados no son significativos, siendo $p = .239 > .05$. Así como también la t de student nos afirma que no hay diferencias significativas entre las medias de ambas variables pues $p = .587 > .05$. Esto nos afirma que para el funcionamiento familiar no es imprescindible las edades de estudiantes para tener algún resultado diferente, ya que el sistema de la funcionalidad familiar es todo un constructo complejo que requiere de otros indicadores, según nos afirma Rosario, Mourao, Núñez, González y Solano (2006), considera la motivación, autoconcepto, concentración, esfuerzo, actitud, etc., de los padres para con sus hijos que incidirán significativamente sobre el aprendizaje y rendimiento posterior.

Asociación entre la autoeficacia académica y el grupo etario de 20 a más y de 19 a menos.

Se visualiza que no hay asociación entre la Autoeficacia académica y el grupo etario de 19 años a menos o 20 años a más, ya que chi cuadrado de Pearson, con 2 gl. y la significación de $p = .494 > .05$, Esto nos indica que para la autoeficacia académica su proceso de incorporación de información se da a cualquier edad y en todo momento. Con resultados similares encontrados con Mendoza (2017) afirma que *la edad no establece diferencias en la cohesión y adaptabilidad, y en la autoeficacia* manifestado en su tesis *Funcionamiento familiar y autoeficacia en estudiantes de secundaria de instituciones educativas estatales de Villa el Salvador*.

Significación de la diferencia de medias del funcionamiento familiar y la autoeficacia académica entre varones y mujeres.

Observamos que el funcionamiento familiar con un puntaje $t = -.029$, con 72 gl. y $p = .977 > .05$, nos indica que no hay diferencias en el funcionamiento familiar entre hombres y mujeres. Mientras que para la autoeficacia académica con un puntaje $t = 1.459$, con 72 gl. y $p = .149 > .05$, nos indica que no hay diferencias en la autoeficacia académica entre hombres y mujeres. En otras palabras esto quiere decir que el funcionamiento familiar como para la autoeficacia académica el sexo no es influyente; por tanto hombres y mujeres tienen las mismas oportunidades para tener una buena o baja autoeficacia académica dependiendo relativamente de su funcionamiento familiar y de su propia individualidad formativa. Con resultados similares a los encontrados en Sánchez (2016), en su investigación *“La Funcionalidad familiar y la autoestima en Adolescentes varones y mujeres de quinto grado de secundaria del distrito de el Agustino”* concluyendo que no se encontró diferencias en los niveles de autoestima, considerando la variable sexo.

VI CONCLUSIONES:

1. La relación del funcionamiento familiar y la autoeficacia académica tiene una relación moderada, indicando que no siempre un buen funcionamiento familiar va a repercutir en buena autoeficacia académica, puede suceder lo contrario.
2. En las distribuciones de las categorías del funcionamiento familiar para nuestros estudiantes de nuestra investigación se obtuvo como *bueno*. Esto va a conllevar que nuestros estudiantes tengan un mejor desenvolvimiento como personas independientes que tiene su propio criterio de decisiones para sí mismos.
3. En las distribuciones de las categorías de Autoeficacia académica para nuestros estudiantes de nuestra investigación se obtuvo como *bueno*. lo que demuestra que este grupo tienen el convencimiento en sí mismos, de poder solucionar sus propias dificultades a nivel académico.
4. No se encontraron diferencias entre el funcionamiento familiar y el grupo etario de 20 a más y de 19 a menos en nuestros estudiantes universitarios, esto nos afirma que para el funcionamiento familiar no es imprescindible las edades de estudiantes para tener algún resultado diferente.
5. No hay asociación entre la autoeficacia académica y el grupo etario de 20 a más y de 19 a menos en nuestros estudiantes universitarios. Esto nos indica que para la autoeficacia académica su proceso de incorporación de información se da a cualquier edad y en todo momento.

6. No hay diferencias de medias tanto para el funcionamiento familiar como para la autoeficacia académica con respecto al sexo. Esto nos indica que hombres y mujeres tienen las mismas oportunidades para tener una buena o baja autoeficacia académica dependiendo relativamente de su funcionamiento familiar y de su propia individualidad formativa.

VII. RECOMENDACIONES

1. Amplificar el presente estudio entre la autoeficacia personal y el adulto mayor.
2. Establecer un plan de intervención con el objetivo de estimular la autoeficacia de los estudiantes.
3. Desarrollar otras investigaciones sobre la autoeficacia académica de tipo longitudinal desde la niñez hasta la adultez y observar que variables intervinientes más notorios influyen en su proceso.
4. Desarrollar otras investigaciones del funcionamiento familiar y la autoeficacia académica con un grupo control en la que haya intervención familiar positiva. Y observar sus resultados sobre todo en la autoeficacia académica.
5. Desarrollar talleres con padres de familia para informarles la importancia del funcionamiento familiar y la manera cómo influye la autoeficacia académica.

REFERENCIAS

- Alberdi, I. (1999). *La nueva familia española*. Madrid, España: Taurus
- Andolfi, M. (1987). *Terapia familiar*. Barcelona, España: Paidós
- Anicama, J., & Cirilo, I. (2011). Adaptación y validación de la Escala de Autoeficacia de Schwarzer y Jerusalem en universitarios de Lima. *Informe de investigación*. Lima: Universidad Nacional Federico Villarreal.
- Ares, P. (2007). Introducción a la Psicología de la familia. *Colectivo de autores. Selección de lectura sobre psicología de las edades y la familia*. La Habana: Editorial Ciencias Médicas.
- Avena, I. y Rivera, D. (2013). Funcionamiento familiar y motivación escolar en alumnos de nivel medio superior.
- Balarezo, L. (1995). *Psicoterapia*. Quito, Ecuador: Ediciones de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 306-307.
- Barnes, H. & Olson, D. (1985). Parent-adolescent communication and the circumplex model. *Child development*, 438-447.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. [Bandura puts forth the key tenets of his social cognitive theory, including the construct of self-efficacy]

- Bandura, A., O'Leary, A., Taylor, C., Gauthier, J., & Gossard, D. (1987). Perceived self-efficacy and pain control: Opioid and nonopioid mechanisms. *Journal of Personality and Social Psychology*, *53*, 563-571.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, *28*, 117-148.
- Bandura, A. (1995). *Social learning*. In A. S. R. Manstead & M. Hewstone (Eds.), *Blackwell encyclopedia of social psychology* (pp. 600-606). Oxford: Blackwell.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child development*, *67*(3), 1206-1222.
- Bandura, A. (1997). *Personal efficacy in psychobiologic functioning*. In G. V. Caprara (Ed.), *Bandura: A leader in psychology* (pp. 43-66). Milano, Italy: Franco Angeli.
- Bandura, A. (1999). Exercise of agency in personal and social change. In E. Sanavio (Ed.), *Behaviour and cognitive therapy today: Essays in honor of Hans J. Eysenck* (pp. 1-29). Oxford: Elsevier Science.
- Bandura, A. (2000). *Self-efficacy: The foundation of agency*. In W. J. Perrig, & A. Grob (Eds.), *Control of human behaviour, mental processes and consciousness*. (pp. 17-33) Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology*, *52*, 1-26. Palo Alto: Annual Reviews, Inc.
- Bong, M. (2001). Role of self-efficacy and task-value in predicting college students course performance and future enrollment intentions. *Contemporary Educational Psychology*, *26*, 553-570

- Camacho, P.; León Nakamura, C. & Silva Mathews, I. (2009). Funcionamiento familiar según el Modelo Circumplejo de Olson en adolescentes. *Rev. enferm. hereditaria*, 2(2), 80-85.
- Carrasco, M., & Gándara, V. (2002). Diferentes dominios de la autoeficacia percibida en relación con la agresividad adolescente. *Clínica y Salud*, 13(2).
- Castellón, S. (2003). Vulnerabilidad familiar y características biopsicosociales de niños en edad escolar. Tesis en opción al grado de máster en Psicología de la salud. Escuela Nacional de Salud Pública. La Habana.
- Cataldo, C. (1991). *Aprendiendo a ser padres. Conceptos y contenidos para el diseño de programas de formación de padres*. Madrid, España: Visor.
- Cava, M. (2003). Comunicación familiar y bienestar psicosocial en adolescentes. *Actas del VIII Congreso Nacional de Psicología Social*, 1(1), 23-27.
- Chávez, L. y Rodríguez, C. (2013). Estructura familiar y rendimiento académico en estudiantes de la licenciatura en Psicología. *Aportes interdisciplinarios en el ejercicio profesional de la salud mental*, 2, 139.
- Contreras, F.; Espinosa, J.; Esguerra, G.; Haikal, A.; Polanía, A. & Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 1 (2), 183-194
- Del Arco, N. & García, C. (2005). Habilidades sociales, clima social familiar y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Liberabit*, 11(11), 63-74.

- De Bofarull, I. (2013). *Fortalezas y competencias de la familia: bases para la orientación y mediación familiar*. Instituto de Estudios Superiores de la Familia (IESF), Universidad Internacional de Catalunya.
- Desatnik, O. (2004). "El modelo estructural de Salvador Minuchin", en *Terapia familiar. Su uso hoy en día*, Pax México, México, pp. 49-79.
- Domínguez, S. (2013). ¿Ítems Politémicos o Dicotómicos? Un estudio empírico con una escala unidimensional. *Revista Argentina de ciencias del comportamiento*, 5(3), 30-37.
- Domínguez, S. (2014). Autoeficacia para situaciones académicas en estudiantes universitarios peruanos: un enfoque de ecuaciones estructurales. *Revista de Psicología-Universidad Católica San Pablo*, 4(4), 45-53.
- Domínguez, S. & Villegas, G. (2012). Propiedades psicométricas de una escala de autoeficacia para situaciones académicas en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología*, 1(2), 29-39.
- Domínguez, S.; Villegas, G.; Cabezas, M.; Aravena, S. & De la Cruz, M. (2013). Autoeficacia académica y ansiedad ante los exámenes en estudiantes de psicología de una universidad privada. *Revista de Psicología*, 3(3), 13-23.
- Durán A.; Valdés Y.; Chávez E. & Alfonso T. (2001). *Familia y cambios socioeconómicos a las puertas del nuevo milenio*. La Habana: Departamento de Estudios sobre Familia. Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas. Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente.
- Estrada, L. (1991). *El ciclo vital de la familia México*, D.F.: Posada
- Fernández, A. (2005). *La motivación académica: Teoría, aplicación y evaluación*. Pirámide.

- Flaquer, L. (1998). *El destino de la familia*. Barcelona, España: Ariel.
- Galleguillos, P. (2017). *Construcción y Validación de la escala autoeficacia académica de los escolares (ACAES) en Viña del Mar, Chile* (tesis doctoral). Universidad de Granada-Chile, Granada, Chile.
- Galleguillos, P. y Olmedo, E. (2017). Autoeficacia académica y rendimiento escolar: un estudio metodológico y correlacional en escolares. *ReiDoCrea*, 6, 156-169..
- García-Fernández, J.; Cándido, I.; Vicent, M.; González, C.; Pérez, A.; San Martín, N. (2016). Validación de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas en Chile y su Relación con las Estrategias de Aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 41(1), 118-131.
- Garza-Elizondo, T. & Gutiérrez-Herrera, R.(1997). Trabajo con familias. *Abordaje medico integral*, 3, 1-29.
- Georgiou, S. (1995). Family dynamics and school achievement in Cyprus. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36(6), 977-991.
- Gil, E. y Garrido, L. (1993). *Estrategias familiares*. Madrid, España: Alianza.
- Gonzales, P. & Pereda, A. (2006). *Relación entre el clima social familiar y el rendimiento escolar de los alumnos de la institución educativa n° 86502 "santiago" de Pamparomás en el año 2006* (Doctoral dissertation, Tesis de maestría). Universidad César Vallejo, Chimbote, Perú).
- González-Pienda, J. y Núñez, J. (2005). La implicación de los padres y su incidencia en el rendimiento de los hijos. *Revista de Psicología y Educación*, 1 (1), 115-134.

- Hackett, G. (1995). Self-efficacy in career choice and development. En A. Bandura (Ed.) *Self-efficacy in changing societies* (pp. 232-258). New York: Cambridge University Press
- Haley, J. (1995). *Trastornos de la emancipación juvenil y terapia familiar*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Haley, J. (1999). *Terapia para resolver problemas: nuevas estrategias para una terapia familiar eficaz*. Barcelona, España: Amorrortu. Hall, A.D. y Fagen, R.D. Extensión Universitaria.
- Huertas, J. (1997). *Motivación: querer aprender*. Argentina: Ed AIQUE
- Joseph, F. (1993). *Sociología*. Barcelona, Madrid: Editorial Herder.
- Louro, B. (2004). *Modelo teórico-metodológico para la evaluación de salud del grupo familiar en la atención primaria*. La Habana: Escuela Nacional de Salud Pública.
- Lozano, D. (2003). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la Educación Secundaria. *Electronic journal of research in educational psychology*, 1(1).
- Luis, E. (2011). *Funcionalidad familiar y autocontrol en escolares de secundaria de una institución educativa nacional de Independencia* (tesis de pregrado). Universidad Federico Villarreal, Lima, Perú.
- Maganto, C. (1993). *Relaciones familiares y salud: alternativas terapéuticas*. En S.Yarnoz: *Las relaciones interpersonales*. Publicaciones Universidad del País Vasco: Cuadernos de Extensión Universitaria.

- Maganto, C. (1994). *Influencia de la familia y la escuela en la socialización y la Conducta prosocial*. En M. Garaigordobil y C. Maganto (Eds.): *Socialización y conducta prosocial en la infancia y adolescencia*. San Sebastián. Universidad del País Vasco. XII Cursos de Verano de la Universidad del País Vasco. Servicio Editorial.
- Maganto, C. (1994). *Consideraciones acerca del desarrollo psicosocial en la primera infancia*. En: J.M. Zumalabe (Ed.): *La formación de la personalidad*. Bilbao. Universidad del País Vasco. Servicio Editorial.
- Maldonado, J. (1984). *Ciclo Vital de la Familia*. Barcelona, Madrid: Eirene.
- Mallma, N. (2014). *Relaciones intrafamiliares y dependencia emocional en estudiantes de psicología de un centro de formación superior de lima sur* (tesis de pregrado). Universidad Autónoma del Perú, Lima, Perú.
- Martínez, R. y Alvarez, L. (2006). Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta*, 85, 127-146.
- McCubbin, H. y Thompson, A. (1987). *Family assessment inventories for research and practice*. Madison: University of Wisconsin, Madison
- Mendoza, E. (2017). *Funcionamiento familiar y autoeficacia en estudiantes de secundaria de instituciones educativas estatales de Villa el Salvador* (tesis de pregrado). Universidad Autónoma del Perú, Lima, Perú.
- Menéndez, S. (2001). La diversidad familiar en España: un análisis de su aceptación reciente y de su evolución. *Apuntes de psicología*, 20.
- Mestre, M.; Samper, P.; Tur, A. y Díez, I. (2001). Estilos de crianza y desarrollo prosocial de los hijos. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54 (4), 691-703.

- Meza, R. (2010). *Funcionamiento familiar y rendimiento escolar en alumnas del tercer grado de secundaria de una institución educativa del Callao* (tesis de maestría). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú.
- Minuchin, S. (1974). *Familias y terapia familiar*. México D.F.: Gedisa
- Minuchin, S. (1977). *Familias y Terapia familiar*. Barcelona, Madrid: Granica.
- Minuchin, S. (1981). *Técnicas de la terapia familiar*. México, D.F.: Paidós.
- Minuchin, S. y Fishman, C. (1984). Técnicas en terapia Familiar. *Revista de Psicología*, 2(1), 27-39.
- Minuchin, S. y Nichols, M. (1992). *La recuperación de la familia: relatos de esperanza y recuperación*. Barcelona, Madrid: Paidós.
- Morales, A.; Arcos, P.; Ariza, E.; Cabello, M.; López, M.; Pacheco, J. y Venzalá, M. (1999). El entorno familiar y el rendimiento escolar. *Proyecto de Investigación Educativa (subvencionado por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía)*. España: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- Moreno, M. y Cubero, R. (1990). *Relaciones sociales: Familia, escuela, compañeros. Años preescolares*. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Eds.) *Desarrollo psicológico y educación, I. Psicología evolutiva*. Madrid. Alianza.
- Multon, K.; Brown, S. & Lent, R. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of counseling psychology*, 38(1), 30.
- Onnis, L. (1990). *Terapia familiar y trastornos psicósomáticos*. Barcelona, España: Paidós.

- Ordóñez, L. (2011). *Auto percepción de la calidad de vida de los adultos mayores de la zona rural (Hospital Pedro Vicente Maldonado) y urbana (Unidad de Atención Ambulatoria la ecuatoriana) pertenecientes a la provincia de Pichincha y su relación con la disfuncionalidad familiar* (tesis de pregrado). Universidad de Cuenca, Quito, Ecuador.
- Pajares, F. & Schunk, D. (2001). The development of academic self-efficacy. *Development of achievement motivation. United States*, 7.
- Paoloni, P. & Bonetto, V. (2013). Creencias de autoeficacia y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Psicológic científica.com*, 16.
- Paoloni, P.; Rinaudo, M.; Donolo, D. & Chiecher, A. (2006). Motivación. Aportes para su estudio en contextos académicos. *Río Cuarto: Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto*.
- Pittman, F. (1990). *Momentos decisivos: Tratamientos de familias en situaciones de crisis*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Quinteros, D. & Padilla, R. (2008). Funcionamiento familiar y rendimiento académico. *Universidad Peruana Unión, Lima*.
- Radloff, L. (1977). The CES-D scale: A self-report depression scale for research in the general population. *Applied psychological measurement*, 1(3), 385-401.
- Ramírez, L. (2007). *El funcionamiento familiar en familias con hijos drogodependientes* (tesis doctoral). Departamento de Psicología Social, Valencia, España.
- Relaciones Humanas en el núcleo familiar. (s.f.). En Wikipedia. Recuperado el 27 de septiembre del 2018 de <http://es.wikipedia.org/wiki/relaciones-humanas>

- Reusche, R. (1998). El funcionamiento familiar en el adolescente con problemas de conducta escolar; según la escala para evaluar la adaptación y cohesión de la familia (Faces III) de DH Olson. *Universidad Femenina del Sagrado Corazón, Lima, Perú.*
- Rodrigo, M. y Palacios, J. (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Rodríguez, C.; González, M.; Prado, S.; Tena, R.; Rodríguez, B.; Colunga, J. y Juárez, C. (2013). Funcionamiento familiar y consumo de drogas en adolescentes de bachillerato. *Aportes interdisciplinarios en el ejercicio profesional de la salud mental*, 2, 147.
- Rosas, M. (1997). Funcionamiento familiar y rendimiento escolar del adolescente.
- Rosário, P.; Mourão, R.; Núñez, J. y González-Pineda, J.; Solano, P. y Valle, A. (2007). Eficacia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza superior. *Psicothema*, 19(3), 422- 427
- Salem, G. (1990). *Abordaje terapéutico de la familia*. Barcelona, España: Masson.
- Sánchez, D. (2000). *Terapia Familia modelos y técnicas*. México, D.F.: Manual Moderno.
- Sánchez, E. y Pérez, C. (1990). Diagnóstico sistémico de una familia: El Cuestionario de Interrelación Familiar (CIF) y la técnica de rejilla. *Psicológica*, 11, 59-82.

- Sánchez, S. (2016). La funcionalidad familiar y la autoestima en adolescentes varones y mujeres de quinto grado de secundaria del distrito de el Agustino (tesis de pregrado). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Scheffer, S.(1989). *Interacción y socialización*. Madrid, España: Aprendizaje-visor.
- Schunk, D. (1989). Social cognitive theory and self-regulated learning. In *Self-regulated learning and academic achievement*(pp. 83-110). Springer, New York, NY.
- Serra, J. (2010). Autoeficacia, depresión y el rendimiento académico en estudiantes universitarios. Recuperado de: <http://www.eprints.ucm.es/11105/1,32194>.
- Smilkstein, G. (1978). The family APGAR: A proposal for a family function test and its uses by physicians. *The Journal of Family Practice*, 6(6), 1231-1239.
- Steinberg, L.; Lamborn, S.; Dornbusch, S. & Darling, N. (1992). *Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. Child development*, 63(5), 1266-1281.
- Torres, T. & Eliana, L. (2011). Hábitos de estudio y autoeficacia percibida en estudiantes universitarios, con y sin riesgo académico.
- Tueros, R. (2004). Cohesión y adaptabilidad familiar y su relación con el rendimiento académico. *Para optar el grado académico de Magister en Psicología con mención en psicología Educativa. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú. Recuperado de: [http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/2728/1/Tueros_cr\(1\).pdf](http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/2728/1/Tueros_cr(1).pdf)*.

- Umbarger, C. (1983). *Terapia Familiar Estructural*. Argentina: Amorrortu
- Valera, G. (s.f.). Las emociones. Baní, República Dominicana: *Monografías.com*.
Recuperado de:
<https://www.monografias.com/trabajos5/emoci/emoci.shtml>
- Vallerand, R.; Blais, M.; Brière, N.; y Pelletier, L.(1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 21(3), 323.
- Vásquez, M. (2016) Funcionamiento familiar, soporte social percibido y afrontamiento del estrés como factores asociados al bienestar psicológico en estudiantes de una universidad privada de Trujillo-La Libertad. *Revista de psicología*, 18 (1). doi:
<http://dx.doi.org/10.18050/revpsi.v18n1a6.2016>
- Verlaine, M. & Spinelli, S. (2007). Reforzadores positivos o negativos, verbales o físicos de la familia de los niños de primer grado de la escuela república del Japón, de la colonia la verbena zona 7 y su influencia en el rendimiento escolar. *Recuperado de:*
http://biblioteca.usac.edu.gt/tesis/13/13_2458.pdf.
- Villamarín, F. & Bayes, R. (1990). Papel de las variables cognitivas en el tratamiento mediante biofeedback EMG de las cefaleas tensionales. *Análisis y Modificación de Conducta*, 16(48), 165-192.
- Villamarín, F. (1990). Papel de la auto-eficacia en los trastornos de ansiedad y depresión. *Análisis y Modificación de conducta*, 16(47), 55-79.
- Watzlawick, P. (1989). *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona, España: Herder.

Watzlawick, P. (1998). *El cambio familiar: desarrollo y modelos*. Buenos Aires, Argentina: Gedisa.

Zimmerman, M. (1995). Psychological empowerment: Issues and illustrations. *American journal of community psychology*, 23(5), 581-599.

Zimmerman, B. & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American educational research journal*, 31(4), 845-862.

Zimmerman, B. ; Bandura, A. & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American educational research journal*, 29(3), 663-676.

ANEXOS

CUESTIONARIO DE FUNCIONAMIENTO FAMILIAR (FF-SIL)

A continuación, lea una serie de situaciones que pueden ocurrir o no en su familia. No hay respuestas buenas o malas luego, marque la respuesta que usted crea conveniente. Es muy importante que conteste las preguntas de la forma más honesta y sincera posible. Use la siguiente escala de puntuaciones:

1= Nunca

2= Casi Nunca

3= A veces

4= Casi Siempre

5= Siempre

Nº	ITEMS	1	2	3	4	5
1	Se toman decisiones para casos importantes de la familia.	1	2	3	4	5
2	En mi casa predomina la armonía.	1	2	3	4	5
3	En mi familia cada uno cumple sus responsabilidades.	1	2	3	4	5
4	Las manifestaciones de cariño forman parte de nuestra vida cotidiana.	1	2	3	4	5
5	Nos expresamos sin insinuaciones de forma clara y directa.	1	2	3	4	5
6	Podemos aceptar los defectos de los demás y sobrellevarlos.	1	2	3	4	5
7	Tomamos dirección las experiencias de otras familias ante situaciones diferentes.	1	2	3	4	5
8	Cuando alguien de la familia tiene un problema los demás ayudan.	1	2	3	4	5
9	Se distribuyen las tareas de forma que nadie este sobrecargado.	1	2	3	4	5
10	Las costumbres familiares pueden modificar ante determinadas situaciones.	1	2	3	4	5
11	Podemos conversar diversos temas sin temor.	1	2	3	4	5
12	Ante una situación familiar difícil somos capaces de buscar ayuda en otras personas.	1	2	3	4	5
13	Los intereses y necesidades de cada cual son respetados por el núcleo familiar.	1	2	3	4	5
14	Nos demostramos el cariño que tenemos.	1	2	3	4	5

ESCALA DE AUTOEFICACIA ACADEMICA

INSTRUCCIONES: Señala la respuesta que mejor te refleje
Las respuestas van de:

1. En total desacuerdo
2. Bastante en desacuerdo
3. Regular
4. De acuerdo
5. Totalmente de acuerdo

Nº	ITEMS	Yo no soy así, nada que ver conmigo <i>En total desacuerdo</i> 1	Tiene poco que ver conmigo, <i>Bastante en desacuerdo</i> 2	Es verdad en mi caso la mitad de las veces <i>Regular</i> 3	Soy bastante así, tiene que ver bastante con lo que soy, más bien <i>De acuerdo</i> 4	Me refleja perfectamente, <i>Totalmente de acuerdo</i> 5
1	Me considero con la capacidad suficiente como para superar sin dificultad las asignaturas de este curso.					
2	Tengo la confianza en poder comprender todo lo que me van a explicar los profesores de clase.					
3	Confío en mis propias fuerzas para sacar adelante este curso.					
4	Estoy seguro(a) de poder comprender los temas más difíciles que se expliquen en este curso.					
5	Me siento muy preparado(a) para resolver los ejercicios o problemas que se proponen para hacer durante las clases.					
6	Cuando me piden que haga trabajos o tareas para casa, tengo la seguridad de que voy a hacerlo bien.					
7	Académicamente me siento una persona competente.					
8	Tengo la convicción de poder hacer muy bien los exámenes de este curso.					
9	Considerando en conjunto todas mis características personales, creo que tengo recursos suficientes como para resolver satisfactoriamente mis estudios de nivel básico.					