

Riesgo Familiar y Autocreencias Académicas: El Rol Moderador del Clima Escolar

Family Risk and Academic Self-Beliefs: The Moderating Role of School Climate

Ana M^a Velásquez * y Melisa Castellanos

Universidad de los Andes, Colombia

DESCRIPTORES:

Autoconcepto
Autoeficacia
Riesgo
Familia
Clima escolar

RESUMEN:

Desarrollar habilidades socioemocionales es una prioridad educativa a nivel mundial. Entre ellas se encuentran las autocreencias, que equipan a los estudiantes con disposiciones motivacionales para alcanzar sus metas académicas. En este estudio se exploró de qué manera el contexto escolar y familiar interactúan para desarrollar autocreencias académicas en una muestra representativa de 2.352 estudiantes colombianos (70,7 % de grado quinto, y 29,3 % de grado noveno). En particular, se analizó la relación entre *clima escolar* (p. ej., percepción positiva sobre el colegio, relación estudiantes-profesores, organización del aula, estilos docentes), *riesgo familiar* (p. ej., bajo nivel socioeconómico; baja supervisión, apoyo, afecto y comunicación; maltrato) y *autocreencias académicas* (i.e., autoconcepto, autoeficacia). Análisis de clases latentes, análisis multinivel de ecuaciones estructurales y comparaciones multigrupo revelaron que: a) el contexto familiar de riesgo se relaciona negativamente con las autocreencias académicas; b) el clima escolar tiene un efecto positivo en las autocreencias académicas; y c) la relación negativa entre el maltrato en el contexto familiar y las autocreencias de los estudiantes de grado noveno desaparece en climas escolares positivos. Estos resultados son discutidos a la luz del rol del clima escolar, tanto directo como indirecto, para favorecer habilidades socioemocionales intrapersonales relevantes para promover el desempeño académico de los estudiantes.

KEYWORDS:

Self-concept
Self-efficacy
Family
Risk
School climate

ABSTRACT:

Developing socioemotional skills is an educational priority worldwide. Among these are self-beliefs, which equip students with motivational dispositions to achieve their academic goals. This study explored how the school and family contexts interact to develop academic self-beliefs in a representative sample of 2,352 Colombian students (70.7% in fifth grade, and 29.3% in ninth grade). In particular, the relationship between *school climate* (i.e., positive perceptions of the school, student-teacher relationship, classroom organization, teaching styles), *family risk* (i.e., low socioeconomic level; low supervision, support, warmth, and communication; maltreatment) and *academic self-beliefs* (i.e., self-concept, self-efficacy). Latent class analysis, multilevel structural equations analysis, and multigroup comparisons revealed that: a) a family context of risk is negatively related to academic self-beliefs; b) the school climate has a positive effect on academic self-beliefs; and c) the negative relationship between family risk and the self-beliefs of ninth grade students disappears in positive school climates. These results are discussed in light of the role of the school climate, both direct and indirect, in favoring relevant intrapersonal socioemotional skills to promote students' academic performance.

CÓMO CITAR:

Velásquez, A. M. y Castellanos, M. (2024). Riesgo familiar y autocreencias académicas: El rol moderador del clima escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 22(3), 127-147.
<https://doi.org/10.15366/reice2024.22.3.007>

1. Introducción

Según el enfoque de CASEL¹ las habilidades socioemocionales (HSE) se definen como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que posibilitan a las personas comprender y manejar adecuadamente las propias emociones, cogniciones y motivaciones; establecer relaciones interpersonales empáticas y colaborativas; definir y alcanzar metas personales y colectivas; y tomar decisiones de manera ética y responsable. La investigación ha mostrado la importancia de las habilidades socioemocionales (HSE) para favorecer el desempeño académico y el bienestar psicológico de los estudiantes, así como para prevenir comportamientos de riesgo a futuro (Durlak et al., 2022). El desarrollo de dichas HSE es influenciado por la interacción de múltiples factores, entre ellos, el contexto familiar y el contexto escolar. La investigación existente ha analizado los efectos independientes de cada uno de estos contextos en las HSE, dejando de lado posibles interacciones entre hogar y escuela.

Para contribuir a la literatura existente, y para generar recomendaciones prácticas a los miembros de la comunidad educativa, basadas en evidencia, este estudio se propone examinar la interacción entre el contexto escolar y el contexto familiar en el desarrollo de las HSE intrapersonales de autoconcepto y autoeficacia (p. ej., autocreencias).

1.1. *Habilidades socioemocionales (HSE): Autocreencias*

Para el presente estudio nos enfocamos en dos HSE de naturaleza intrapersonal: autoconcepto y autoeficacia académicos. El concepto de autocreencias se define como el conjunto de creencias que los estudiantes tienen sobre sí mismos con respecto a sus propias fortalezas y debilidades intelectuales” (ICFES, 2016). Estas características de niños(as) y adolescentes han sido menos estudiadas en el campo del aprendizaje socioemocional. Sin embargo, son de fundamental importancia como parte de las HSE intrapersonales relacionadas con la conciencia de sí mismo y la automotivación. Por ejemplo, un estudio realizado con adolescentes en escuelas alemanas encontró que existe una relación negativa entre el autoconcepto académico y la ansiedad ante las evaluaciones, siendo esta última mitigada por la autoeficacia académica (Raufelder y Ringeisen, 2016). Así mismo, diversas investigaciones concuerdan en que las autocreencias favorables están directamente relacionadas con el desempeño en varias áreas académicas (Cartagena Beteta, 2008; OECD, 2019; Ortega Rodríguez, 2023). Estos efectos de las autocreencias pueden incluso tener implicaciones a largo plazo, afectando los hábitos de estudio en la etapa universitaria (Pichen-Fernandez y Turpo-Chaparro, 2022). En el contexto colombiano, se ha observado que los estudiantes que manifiestan sentirse seguros de poder obtener calificaciones excelentes en las tareas del colegio tienen puntajes más altos en las pruebas nacionales de desempeño (ICFES, 2018).

1.2. *Contexto familiar*

Uno de los contextos que puede estar relacionado con el desarrollo de las HSE intrapersonales es el familiar. Si bien existen múltiples agentes de influencia (por ejemplo, los pares y los profesores), los investigadores concuerdan con que los cuidadores son agentes primarios de socialización (Grusec y Davidov, 2015), en especial en el ámbito socioemocional. En este estudio se examinan tres factores del

¹ Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. Ver <https://casel.org>

contexto familiar que pueden influir en el desarrollo de las autocreencias de los estudiantes. El primero es el nivel socioeconómico (NSE), cuyo efecto en el desarrollo de los niños ha sido ampliamente estudiado (Bradley y Corwyn, 2002; Denis et al., 2022; Sirin, 2005). La evidencia sugiere que la relación entre el NSE y el desempeño académico se explica, entre otras variables, por el impacto negativo que tienen los contextos desfavorables sobre las autocreencias de los estudiantes (Liu et al., 2021; Mazur et al., 2014; OECD 2018). Es decir, quienes provienen de hogares de bajo NSE, tienen niveles más bajos de autocreencias, lo cual impacta negativamente en su desempeño. Esto sugiere la necesidad de incluir el NSE como una variable predictora de las autocreencias del estudiantado.

El segundo factor de riesgo tiene que ver con la exposición de los niños a la violencia en el entorno del hogar. La evidencia muestra consistentemente que niños que viven experiencias familiares de maltrato presentan niveles bajos de autoconcepto (Melamed et al., 2024) y de autoeficacia (Green, 2020; Haj-Yahia et al., 2021). De aquí, la importancia de examinar el maltrato familiar, entendido como el ejercicio de violencia y agresión física, verbal y/o emocional hacia menores de edad (World Health Organization, 2022).

El tercer factor abarca características de la relación padres-hijos. Diversos estudios demuestran que el apoyo, la comunicación y la supervisión por parte de los padres o cuidadores facilitan el desarrollo favorable del autoconcepto (Chen et al., 2020). En contraste, las relaciones parentales con baja supervisión y comunicación se asocian a niveles bajos de autoconcepto (Llorca et al., 2017). Acorde con la evidencia previa, se espera observar una asociación negativa entre las variables que representan riesgo en el contexto familiar y las autocreencias académicas (hipótesis 1).

1.3. Contexto escolar

El desarrollo socioemocional también se puede ver afectado por el clima escolar. De acuerdo con la OECD (2016), el clima escolar abarca las normas y valores compartidos por los miembros de la comunidad educativa, la calidad de las relaciones entre dichos miembros y las percepciones sobre la atmósfera de aula y de la institución. El Centro Nacional del Clima Escolar (National School Climate Council, 2007), por su parte, define el clima escolar como la calidad y el carácter de la vida escolar, que incluyen las normas, los objetivos, los valores, las relaciones interpersonales, las prácticas de enseñanza y aprendizaje, y la estructura organizacional de una institución educativa.

Existe una extensa literatura que muestra el efecto directo del clima escolar positivo en el desarrollo académico (Thapa et al., 2013; UNESCO, 2015), y socioemocional (Cohen, 2006, 2017; Cohen et al., 2009; OECD, 2019) de los estudiantes. Por ejemplo, en el estudio PISA 2018 se observó una asociación positiva entre la percepción de un clima positivo en el aula (p. ej., relaciones positivas entre docentes y estudiantes) y los puntajes en la prueba de lenguaje (OECD, 2019). En concordancia con los estudios existentes, se espera encontrar una asociación positiva entre las variables que representan un clima escolar positivo y las autocreencias (hipótesis 2).

1.4. Interacción entre el riesgo familiar, el clima escolar y las HSE intrapersonales

Uno de los desafíos a los que se enfrentan los docentes en la formación socioemocional de sus estudiantes se encuentra en la dificultad de lograr los aprendizajes esperados en estudiantes que provienen de contextos familiares desfavorecidos (Álvarez-Martino et al., 2016). Los docentes perciben que las relaciones familiares positivas y el

involucramiento de los padres facilitan su trabajo con respecto a la formación socioemocional de los estudiantes (Valdés y Sánchez, 2016). De ahí, la necesidad de entender la interacción entre el contexto familiar y el escolar en el desarrollo de los estudiantes.

Según la teoría ecológica (Bronfenbrenner y Morris, 2006) el desarrollo de los niños se ve afectado por los sistemas contextuales donde ocurre y por la interacción sistemática entre ellos. Ejemplo de ello son estudios que muestran los efectos protectores del clima escolar en el desarrollo de los estudiantes que están expuestos a condiciones adversas. Por ejemplo, los efectos de la exposición al acoso escolar en los problemas de salud mental son menores cuando los estudiantes asisten a instituciones que tienen un clima escolar positivo (Holfeld y Baitz, 2020). Así mismo, se ha observado que estudiantes en situación de pobreza, tienen más probabilidad de alcanzar mejores logros educativos si asisten a escuelas que tienen un clima escolar favorable (Berkowitz et al., 2015, 2017; Hopson y Lee, 2011). Sin embargo, la intersección entre el clima escolar, el contexto familiar y las autocreencias ha recibido menos atención en la investigación (el trabajo de Hopson y Lee constituye una excepción).

Al respecto, la teoría de sistemas de desarrollo (Sabol y Pianta, 2012) plantea que la manera en que se relacionan los estudiantes en sus familias, guía sus relaciones en otros contextos (ej., profesores y pares). A su vez, la relación profesor-estudiante puede modificar la forma en que los estudiantes han aprendido a relacionarse previamente en otros contextos. Así, las interacciones positivas entre profesores y estudiantes, caracterizadas por un adecuado apoyo emocional, afecto positivo y estructura pueden mitigar el efecto negativo de contextos familiares adversos.

La investigación sobre este rol protector de la escuela en el desarrollo de las HSE se ha enfocado en el estudio del desempeño académico y de problemas de comportamiento (Petrucci et al., 2016). De acuerdo con estudios previos, características positivas del clima escolar (p. ej., apoyo por parte de los docentes) mitigan el efecto desfavorable que tienen las condiciones familiares desfavorables sobre el desempeño académico (O'Connor y MacCartney, 2007), la autoeficacia (Liu, 2020) y la agresión (Loukas et al., 2010). En ese sentido, investigar las interacciones entre el contexto familiar y el contexto escolar es esencial para diseñar estrategias de promoción del bienestar de los niños y las niñas.

Con base en la anterior revisión, esta investigación busca abarcar en un mismo análisis diversos aspectos del clima escolar y del contexto familiar. Específicamente, se analiza si un clima escolar positivo puede cumplir un rol protector en los efectos adversos que pueden tener ambientes familiares de riesgo sobre el desarrollo de las autocreencias que tienen los estudiantes acerca de sus propias capacidades académicas. En concordancia con la literatura existente, se espera observar que en las instituciones educativas donde el clima escolar sea positivo, los efectos negativos del contexto familiar de riesgo en las autocreencias académicas de los estudiantes sean menores, en comparación con instituciones educativas donde el clima escolar sea menos favorable (hipótesis 3).

2. Método

Enfoque metodológico

El presente estudio es un análisis secundario de datos provenientes de la evaluación nacional realizada en Colombia por el Instituto Colombiano para Evaluación de la Educación (ICFES). Usamos la información proveniente del cuestionario de

estudiantes de grados quinto y noveno del estudio de Factores Asociados al Aprendizaje (FAA) 2012. El objetivo de dicho estudio es generar resultados agregados para las instituciones educativas, por lo que los estudiantes responden aleatoriamente grupos de preguntas distribuidas en diferentes formularios. Esto permite tener la mayor cantidad de información sin generar agotamiento en quienes responden el cuestionario.

Variables e instrumentos

Autocreencias: Se presentó a los estudiantes un listado de ocho ítems sobre las creencias sobre sí mismos con respecto a sus fortalezas en el ámbito académico, las cuales correspondían a dos subescalas: autoconcepto y autoeficacia. Cuatro ítems indagaron por autoconcepto (p. ej., “Soy bueno en la mayoría de materias”) y cuatro por autoeficacia (p. ej., “Estoy seguro de que puedo obtener un buen resultado en las evaluaciones”). Para responder, los estudiantes debían indicar su grado de acuerdo con cada afirmación usando una escala Likert de cuatro puntos (1=muy en desacuerdo, 2=en desacuerdo, 3=de acuerdo, 4=muy de acuerdo).

Contexto Familiar: Se evaluaron cinco subescalas del contexto familiar: apoyo educativo de la familia (p. ej. “En tu familia ¿cada cuánto te preguntan si necesitas ayuda para hacer las tareas?”), comunicación con los padres (p. ej., “¿Cada cuánto hablas con tus padres o acudientes sobre lo que haces en tu tiempo libre?”), supervisión parental (p. ej., “¿Cada cuánto tus padres o acudientes saben dónde estás cuando sales de la casa?”), apoyo afectivo (“¿Cada cuánto tus padres o acudientes demuestran que te quieren?”) y maltrato (p. ej., “¿Alguna vez, los adultos que viven contigo te ofendieron con palabras?”). Se pidió a los estudiantes que reportaran la frecuencia con la que ocurrían las diferentes situaciones descritas, en una escala de 4 puntos (1=nunca, 2=de vez en cuando, 3=varias veces por semana, 4=todos los días). La dimensión de maltrato se evaluó con preguntas con dos opciones de respuesta, “sí” o “no”.

Clima escolar: Se evaluaron siete dimensiones del clima escolar: percepción general sobre el colegio (p. ej., “Me gusta mi colegio”), relación estudiante-docente (p. ej., “Los profesores se interesan porque los estudiantes estemos bien”), ambiente en el salón de clase (p. ej., “Hay mucho ruido y desorden durante la clase”), estilo docente asertivo (p. ej., “Escucha nuestras opiniones”), estilo docente permisivo (p. ej., “Nos ignora cuando nos portamos mal”), estilo docente autoritario (ej. “Grita mucho en clase”), y apoyo del docente (p. ej., “Nos apoya cuando tenemos problemas”). Se pidió a los estudiantes que reportaran su grado de acuerdo con cada afirmación, usando la misma escala de cuatro puntos de las preguntas de autocreencias. Las preguntas sobre ambiente en el salón y estilos docentes se realizaron con referencia al profesor de ciencias.

Variables sociodemográficas: Se preguntó a los estudiantes por su sexo y edad. Adicionalmente, se utilizó un índice del nivel socioeconómico construido por el ICFES a partir de preguntas sobre posesiones (p. ej., televisor), consumo de bienes culturales (por ejemplo, asistir a actividades como teatro), y la composición del hogar (personas que habitan en el hogar) entre otros (ICFES 2018). Este índice fluctúa entre 3 y 30 puntos.

Los puntajes de cada variable se calcularon a partir de promedio de los ítems correspondientes a cada una de las subescalas. Los ítems de cada una de las escalas son seleccionados por el ICFES luego de pasar por rigurosos pilotajes y análisis de confiabilidad y validez. En el Cuadro 1 se encuentran los coeficientes alfa de confiabilidad para cada subescala.

Cuadro 1***Coefficientes de confiabilidad Alfa de Cronbach***

Grupo de variables	Variable/Escala	Alfa de Cronbach	
		Grado 5	Grado 9
Habilidades socioemocionales	Autoconcepto	0,73	0,76
	Autoeficacia	0,74	0,76
Contexto familiar	Apoyo educativo de la familia	0,77	0,81
	Comunicación con los padres	0,76	0,85
	Supervisión	0,66	0,67
	Apoyo afectivo	0,77	0,84
	Maltrato	0,68	0,71
Clima escolar	Percepción general sobre el colegio	0,86	0,88
	Relación estudiante docente	0,82	0,81
	Ambiente en el salón de clase	0,77	0,78
	Estilos docentes: asertivo /estructura	0,76	0,81
	Estilos docentes: asertivo /apoyo	0,79	0,83
	Estilos docentes: permisivo	0,75	0,77
	Estilos docentes: autoritario	0,70	0,75

Participantes

El presente estudio analizó información de una muestra representativa para el país de 2.352 estudiantes (5°=70,7 %, 9°=29,3 %), quienes respondieron los formularios que incluían las preguntas de interés. En términos de la distribución por sexo de los participantes, el 51,6 % se identificó como mujer, el 48 % como hombre y 0,3 % no respondió la pregunta. El 47,9 % de los participantes reportó que el nivel educativo de su madre fue bachillerato incompleto o inferior, 27 % reportó bachillerato completo, 14,2 % reportó un nivel educativo superior, y 10,9 % no respondió a esta pregunta. Los participantes tenían entre 9 y 16 años (grado quinto: M=10,9, DT=0,79; grado noveno: M=14,9, DT=0,84). Siguiendo las recomendaciones del ICFES, el análisis se realizó incluyendo las sede-jornadas como nivel de anidación de los estudiantes. En Colombia una institución educativa se define como un establecimiento donde se ofrece educación formal (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2023). Las instituciones educativas pueden estar conformadas por varias sedes, definidas como plantas físicas independientes. A su vez, la educación se imparte en periodos que pueden ser jornada completa, mañana o tarde. En la práctica, las sede-jornadas funcionan como escuelas independientes, por lo que el clima escolar puede ser diferente entre jornadas. El total de sede-jornadas incluidas en el análisis fue de 1954 para grado quinto y 752 para grado noveno.

Plan de análisis

Todos los análisis del presente estudio se realizaron de forma separada para cada grado, de acuerdo con las recomendaciones del ICFES (2011), y con el objetivo de evaluar nuestras preguntas de investigación en diferentes etapas del desarrollo de los estudiantes.

Clases latentes: Con el propósito de explorar si las sede-jornadas se clasificaban en grupos cualitativamente distintos con respecto a sus puntajes en clima escolar, se llevó a cabo un análisis de clases latentes en MPlus 8,3. Para este análisis se utilizó la información de todas las sedes jornadas para las que se contaba con los puntajes en las escalas de clima escolar. Inicialmente, se llevó a cabo un análisis con una clase, que permitió establecer los valores iniciales de referencia para la posterior comparación de

valores de ajuste relativo, típicamente usados en la literatura para el análisis de clases latentes: a) entropía, b) las probabilidades promedio de clases latentes (ALCP por su sigla en inglés: *average latent class probabilities*), c) criterio de información bayesiano (BIC por su sigla en inglés: *Bayesian criterion information*), y d) prueba de probabilidad de razón de Lo-Mendell-Rubin (LMR-LRT por su sigla en inglés: *Lo-Mendell-Rubin likelihood ratio test*). Los valores que demuestran un mejor ajuste para cada criterio son: a) cercanos a 1,0 para entropía, b) cercanos a 1,0 para las ALCP, c) BIC menores con respecto al modelo con una clase menos, y d) LMR-LRT con valores p menores a 0,05. Adicionalmente, se dio importancia a la parsimonia, justificación teórica e interpretabilidad de los modelos.

Análisis factorial confirmatorio: Con el fin de reducir el número de variables y el error de medición, se realizaron análisis factoriales confirmatorios para establecer si las variables de autocreencias, por un lado, y las variables de contexto familiar, por el otro, se podían agrupar y estimar a través de factores latentes. El ajuste del modelo se evaluó mediante indicadores relativos y absolutos. Estos son: el índice de ajuste comparativo (CFI por su sigla en inglés: *comparative fit index*), la aproximación del error cuadrático medio (RMSEA por su sigla en inglés: *root mean square error approximation*), el residual cuadrático medio estandarizado (SRMR por su sigla en inglés: *standardized root mean squared residual*), y el índice de Tucker-Lewis (TLI por su sigla en inglés: *Tucker-Lewis Index*). Los niveles que sugieren un nivel adecuado de ajuste están entre ,00 y ,08 para el SRMR, menor a 0,08 para RMSEA, mayor a 0,90 para el CFI y mayor a 0,95 el TLI respectivamente (Asparouhov y Muthén, 2018; Hu y Bentler, 1999). Para evaluar las cargas factoriales de los ítems se usaron pruebas de significancia estadística. En el análisis se incluyó el comando `TYPE=TWOLEVEL RANDOM`, para estimar un modelo multinivel con estudiantes (nivel 1) agrupados en sede-jornadas (nivel 2). Esta aproximación tiene en cuenta la estructura jerárquica propia de la muestra empleada.

Modelo multinivel de ecuaciones estructurales: Para estimar el efecto del contexto familiar sobre las autocreencias se estimaron dos modelos de ecuaciones estructurales de dos niveles, con estudiantes (nivel 1) agrupados en sede-jornadas (nivel 2): 1) modelo riesgo familiar y autocreencias, y 2) modelo maltrato y autocreencias. Para cada uno de ellos el análisis se llevó a cabo en tres pasos. Primero, se estimó un modelo nulo con el fin de obtener los coeficientes de correlación intraclásica de las variables, y los criterios de ajuste de referencia para comparaciones posteriores. Segundo, se estimó un modelo con un factor latente de autocreencias como variable dependiente en el nivel 1, y un factor latente de riesgo familiar como variable independiente en el nivel 1, y variables sociodemográficas de control (sexo, edad y nivel socioeconómico). Como el tercer paso, se estimó un modelo similar para evaluar el efecto del maltrato (variable independiente) sobre las autocreencias.

Para determinar el ajuste de los modelos, se evaluaron los cambios en los indicadores AIC, BIC, y el criterio de información bayesiano ajustado al tamaño de la muestra (ABIC por su siglas en inglés: *sample size adjusted Bayesian information criterion*) (Akaike, 1974). Adicionalmente, se evaluó la reducción del error de predicción (varianza residual), en cada uno de los pasos del análisis. Finalmente, para evaluar el efecto de las variables independientes en las dependientes, se emplearon pruebas de significancia estadística.

Análisis multigrupo: Una vez establecido el número de clases latentes apropiado con respecto a los criterios de ajuste, se clasificaron las sede-jornadas en los grupos identificados. Luego, se realizaron comparaciones entre grupos con el objetivo de evaluar si los modelos multinivel de ecuaciones estructurales variaban en función del tipo de clima escolar de las sede-jornadas. Para determinar si los grupos diferían en

cuanto al modelo, se emplearon pruebas Wald de restricción de parámetros cuya hipótesis nula es que la diferencia entre los coeficientes de cada grupo en un parámetro determinado no es estadísticamente significativa. Por ende, cuando estas pruebas arrojan valores p menores a 0,05, se puede concluir que existe una diferencia estadísticamente significativa entre los coeficientes de cada grupo para un parámetro determinado.

3. Resultados

3.1. Estadísticos descriptivos

Los estadísticos descriptivos de las variables, así como los coeficientes de correlación intraclásica (CCI) de grado quinto y noveno, se presentan en los Cuadros 2 y 3, respectivamente. Se observó que los CCI del contexto familiar y de las HSE fueron bajos, sugiriendo que gran parte de la varianza en estas características se encuentra en nivel del estudiante, y una proporción menor en el nivel de la sede-jornada. En contraste, el grupo de variables de clima escolar presentó CCI más altos (por ejemplo, de hasta el 16 % en ambiente en el salón de clases de grado noveno), sugiriendo que, aunque la mayor parte de la varianza se encuentra en el nivel del estudiante, los estudiantes de una misma sede jornada tienden a compartir similitudes en sus percepciones del clima escolar. Estos datos constituyen evidencia de la necesidad de utilizar un modelo multinivel.

Cuadro 2

Estadísticos descriptivos de grado quinto

	N	M	D.T.	Asimetría	Curtosis	CCI
<i>Nivel 1: Estudiantes</i>						
Apoyo educativo de la familia	829	2,05	0,77	-0,51	-0,58	0,02
Comunicación con los padres	829	1,60	0,78	-0,01	-0,82	0,01
Supervisión	829	2,28	0,79	-0,89	-0,28	0,04
Apoyo afectivo	829	2,37	0,77	-1,15	0,50	0,04
Maltrato	835	0,23	0,3	1,13	0,22	0,02
Autoconcepto	1664	1,77	0,65	-0,37	0,15	0,01
Autoeficacia	1664	2,07	0,64	-0,91	1,18	0,01
<i>Nivel 2: Sede jornadas</i>						
Percepción general sobre el colegio	1866	2,41	0,39	-1,09	4,35	0,05
Relación estudiante docente	1866	2,38	0,38	-1,11	4,79	0,05
Ambiente desordenado en el salón de clase	1393	1,39	0,57	-0,26	0,26	0,08
Estilos docentes: permisivo	1008	0,92	0,59	0,66	0,68	0,01
Estilos docentes: autoritario	1006	1,10	0,59	0,49	0,61	0,08
Estilos docentes: apoyo	1004	2,17	0,48	-0,95	2,35	0,04
Estilos docentes: asertivo	1009	2,09	0,51	-0,77	1,43	0,05

Cuadro 3
Estadísticos descriptivos de las variables del estudio

	N	M	D.T.	Asimetría	Curtosis	CCI
<i>Nivel 1: Estudiantes</i>						
Apoyo educativo de la familia	688	1,39	0,74	0,26	-0,54	0,03
Comunicación con los padres	688	1,56	0,78	-0,04	-0,77	0,01
Supervisión	688	2,31	0,71	-0,90	-0,08	0,02
Apoyo afectivo	688	2,26	0,8	-0,87	-0,3	0,02
Maltrato	688	0,38	0,35	-0,47	-1,07	0,02
Autoconcepto	688	1,69	0,57	-0,04	0,34	0,02
Autoeficacia	688	2,14	0,51	-0,52	1,71	0,03
<i>Nivel 2: Sede jornadas</i>						
Percepción general sobre el colegio	749	2,29	0,24	0,18	0,57	0,09
Relación estudiante docente	750	2,10	0,29	0,38	1,10	0,10
Ambiente desordenado en el salón de clase	743	1,26	0,39	-0,3	0,26	0,16
Estilos docentes: permisivo	571	0,75	0,48	0,73	1,75	0,05
Estilos docentes: autoritario	570	0,84	0,48	0,35	0,24	0,08
Estilos docentes: apoyo	572	2,07	0,43	-0,38	0,84	0,13
Estilos docentes: asertivo	571	2,05	0,45	-0,60	1,09	0,15

El Cuadro 4 presenta las correlaciones entre las dimensiones de clima escolar y las HSE consideradas en este estudio. Como se observa, en general las variables de autocreencias se relacionaron de manera positiva con las dimensiones positivas del clima escolar (p. ej., percepción general sobre el colegio, relación estudiante-docente), y de manera negativa con las dimensiones desfavorables del clima escolar (p. ej., ambiente desordenado). Estas relaciones fueron más fuertes en grado noveno que en quinto. Por otro lado, contrario a lo esperado, no se encontraron asociaciones estadísticamente significativas entre las variables de estilos docentes y las autocreencias. Lo anterior provee evidencia parcial de la hipótesis 2, según la cual el clima escolar positivo se relaciona de manera positiva con las HSE intrapersonales de los estudiantes.

3.2. Clasificación de instituciones por clima escolar

Los análisis revelaron que la solución de dos clases cumplió con los criterios de ajuste establecidos y el criterio de interpretabilidad y justificación teórica tanto en grado quinto (ver Cuadro 5) como en grado noveno (Cuadro 6). Se encontró que el 78,96% de las sede-jornadas de quinto y el 60,69% de las sede-jornadas de noveno se clasificó en un grupo que denominamos clima escolar positivo. Este grupo se caracterizó por instituciones que tuvieron puntajes altos en las dimensiones de percepción del colegio, relaciones positivas entre estudiantes y docentes, apoyo del docente, estructura del docente, y puntajes bajos en las dimensiones de desorden, permisividad, y autoritarismo. Las sede-jornadas restantes (21,04 % de quinto y 39,1 % de noveno) se clasificaron en un grupo que denominamos clima escolar moderadamente negativo, caracterizado por niveles altos en las dimensiones de percepción del colegio, relaciones positivas entre estudiantes y docentes, niveles medios en las dimensiones apoyo del docente, estructura del docente, desorden, permisividad, y autoritarismo.

Cuadro 4**Correlaciones entre dimensiones de clima escolar**

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Percepción general sobre el colegio	-	0,749**	-0,043	0,021	-0,051	0,134**	0,187**	0,111*
2. Relación estudiante docente	0,645**	-	-0,045	0,011	-0,033	0,199**	0,210**	0,129*
3. Ambiente desordenado en el salón de clase	-0,280*	-0,385**	-	0,198**	0,171**	-0,051	-0,174*	-0,05
4. Estilos docentes-permisivo	-0,115*	-0,196**	0,288**	-	0,588**	-0,072*	-0,115**	-0,02
5. Estilos docentes-autoritario	-0,087*	-0,142**	0,170**	0,613**	-	-0,05	-0,043	-0,035
6. Estilos docentes-apoyo	0,230**	0,265**	-0,290**	-0,326**	-0,378**	-	0,697**	0,028
7. Estilos docentes-estructura	0,256**	0,313**	-0,489*	-0,424*	-0,390*	0,670**	-	0,025
8. Autoconcepto	0,215**	0,184**	-0,169*	0,105*	0,066	0,087*	0,103*	-

Notas. *: $p < 0,05$ **: $p < 0,01$. Los coeficientes que se muestran arriba de la diagonal corresponden a grado 5 y los que se muestran debajo de la diagonal corresponden a grado 9. Correlaciones a nivel sede jornada.

Cuadro 5**Análisis de clases latentes, dimensiones de clima escolar, grado quinto**

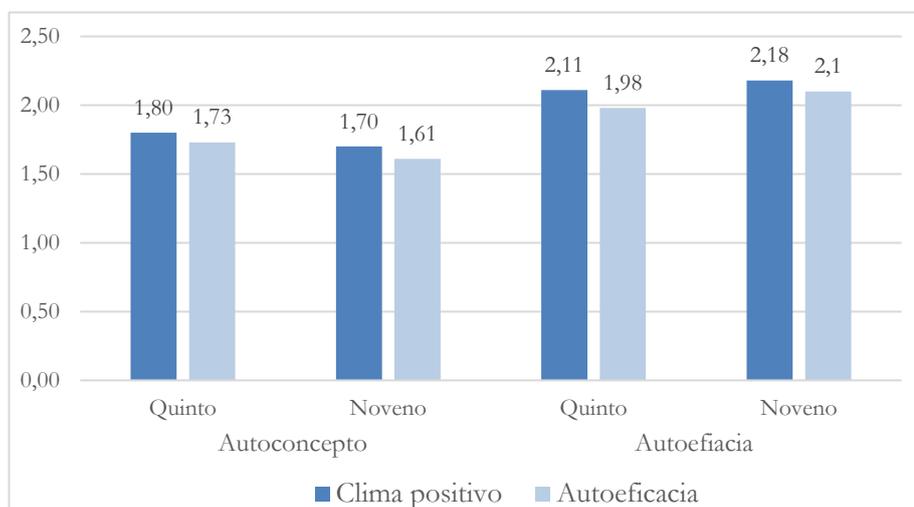
	M 2 clases		M 3 clases			M 4 clases			
	C1	C2	C1	C2	C3	C1	C2	C3	C4
Percepción general sobre el colegio	2,03	2,51	1,36	2,28	2,75	2,14	2,79	1,24	2,34
Relación estudiante docente	2,01	2,47	1,32	2,25	2,70	2,13	2,74	1,22	2,31
Ambiente desordenado en el salón de clase	1,41	1,38	1,01	1,49	1,18	1,36	1,09	1,01	1,51
Estilos docentes: permisivo	0,98	0,90	0,77	0,97	0,77	0,99	0,66	0,83	0,97
Estilos docentes: autoritario	1,15	1,08	1,06	1,15	0,93	1,10	0,85	1,23	1,15
Estilos docentes: apoyo	1,61	2,31	1,86	2,08	2,48	1,38	2,58	2,05	2,21
Estilos docentes: estructura	1,49	2,25	1,98	1,98	2,45	1,28	2,54	2,05	2,13
% de sede jornadas	21,04	78,96	3,34	62,83	33,83	12,86	27,79	2,58	56,8
<i>Índices de ajuste</i>									
Entropía	0,71		0,78			0,74			
Average latent class probabilities	>0,84		>0,87			>0,79			
BIC	11.764,46		11.101,77			10.794,41			
Lo-Mendell-Rubin likelihood	720,16 ($p < 0,070$)		711,57 ($p = 0,046$)			362,01 ($p = 0,086$)			

Cuadro 6**Análisis de clases latentes, dimensiones de clima escolar, grado noveno**

	M 2 clases		M 3 clases			M 4 clases			
	C1	C2	C1	C2	C3	C1	C2	C3	C4
Percepción general sobre el colegio	2,18	2,36	2,15	2,27	2,58	2,27	2,15	2,41	2,56
Relación estudiante docente	1,94	2,2	1,91	2,07	2,49	2,06	1,91	2,25	2,47
Ambiente desordenado en el salón de clase	1,48	1,11	1,56	1,25	0,83	1,26	1,56	1,07	0,84
Estilos docentes: permisivo	1,03	0,53	1,11	0,69	0,22	0,64	1,09	1,84	0,20
Estilos docentes: autoritario	1,11	0,63	1,20	0,77	0,36	0,73	1,19	1,82	0,33
Estilos docentes: apoyo	1,79	2,28	1,63	2,16	2,57	2,15	1,63	2,39	2,57
Estilos docentes: estructura	1,73	2,30	1,52	2,17	2,62	2,16	1,53	2,50	2,62
% de sede jornadas	39,31	60,69	21,93	63,10	14,96	59,35	22,64	2,90	15,1
<i>Índices de ajuste</i>									
Entropía	0,68		0,77			0,79			
Average latent class probabilities	> 0,89		> 0,87			> 0,87			
BIC	3.429,76		3.160,46			3.061,38			
Lo-Mendell-Rubin likelihood	607,46 (p<0,001)		316,31 (p=0,007)			149,243 (p=0,044)			

3.3. Relación entre clima escolar y autocreencias

Con el fin de verificar nuestra segunda hipótesis, realizamos una comparación del puntaje promedio en las autocreencias, entre las sede-jornadas con un clima escolar positivo y aquellas con un clima moderadamente negativo. Los resultados confirmaron parcialmente la hipótesis 2. Se encontró que el promedio en autoeficacia fue mayor en las sede-jornadas con un clima escolar positivo que en sede jornadas con un clima escolar moderadamente negativo. Esta diferencia fue estadísticamente significativa, tanto en quinto ($F_{(1,991)}=9,09$, $p=0,003$) como en noveno ($F_{(1,634)}=15,85$, $p<0,000$) (Figura 1). En cuanto al autoconcepto se observó un resultado similar, dado que el puntaje promedio de las sede-jornadas con un clima escolar positivo fue mayor que el de aquellas con un clima escolar moderadamente negativo. Sin embargo, esta diferencia fue estadísticamente significativa en noveno ($F_{(1, 634)}=13,79$, $p<0,000$) pero no en quinto ($F_{(1,991)}=0,68$, $p=0,088$) (Figura 1).

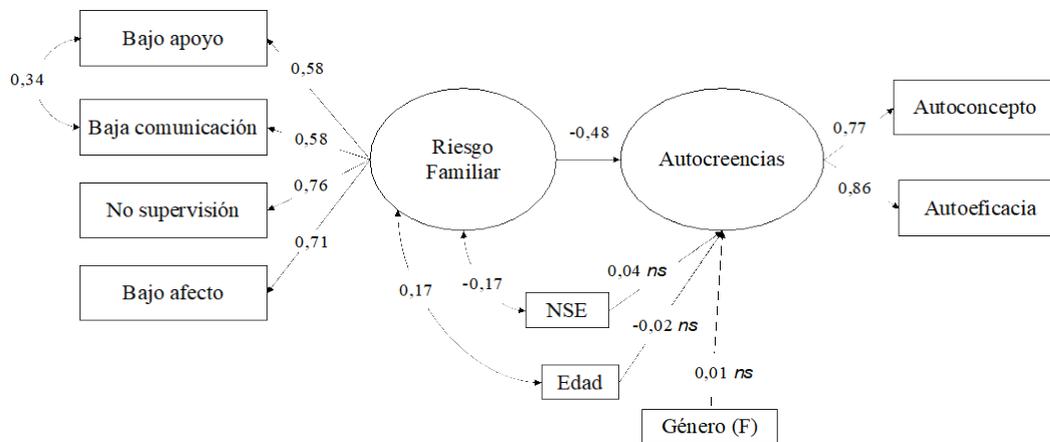
Figura 1**Promedio en habilidades socioemocionales según tipo de clima escolar**

3.4. Relación entre contexto familiar y autocreencias

Modelo factor de riesgo familiar y autocreencias. Los resultados del análisis factorial confirmatorio en grado quinto (Figura 2) revelaron valores aceptables para las cargas factoriales de los factores latentes riesgo familiar (β entre 0,58 y 0,71) y autocreencias (β entre 0,77 y 0,86). Un patrón similar se observó en grado noveno (Figura 3), con coeficientes adecuados para las cargas factoriales de los factores latentes riesgo familiar (β entre 0,69 y 0,80) y autocreencias (β entre 0,66 y 0,71).

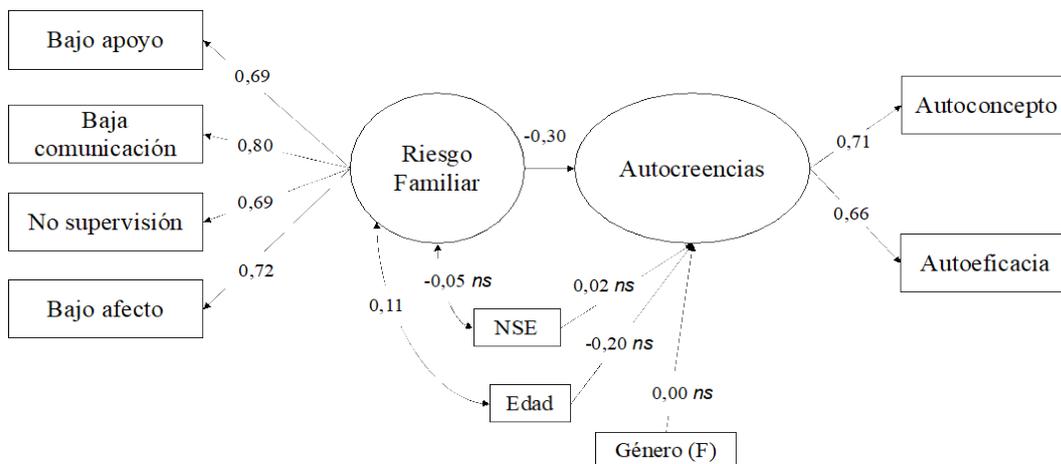
Los resultados de los análisis de regresiones multinivel confirmaron parcialmente la primera hipótesis. Los análisis del primer análisis (modelo riesgo familiar y autocreencias) mostraron que el factor de riesgo familiar predijo de forma negativa el factor de autocreencias tanto en grado quinto ($\beta = -0,48$) (Figura 2) como en grado noveno ($\beta = -0,30$) (Figura 3).

Figura 2
Riesgo familiar y autocreencias, grado quinto



Notas. Análisis basado en 826 estudiantes. La gráfica muestra coeficientes estandarizados y estadísticamente significativos, excepto aquellos que están seguidos de la abreviación “ns” (no significativo). ($\chi^2_{(24)}=84,78, p<0,001$, RMSEA=0,05, CFI=0,97, TLI=0,95, SRMR_{within}=0,047, SRMR_{between}=0,005). R² del factor latente de autocreencias=24,8 %.

Figura 3
Riesgo familiar y autocreencias, grado noveno

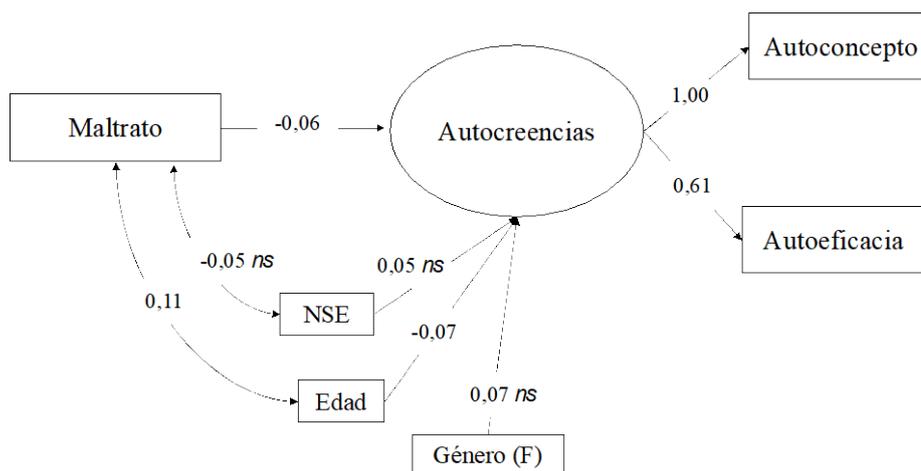


Notas. Análisis basado en 629 estudiantes. La gráfica muestra coeficientes estandarizados y estadísticamente significativos, excepto aquellos que están seguidos de la abreviación “ns” (no significativo). ($\chi^2_{(26)}=118,12, p<0,001$, RMSEA=0,08, CFI=0,91, TLI=0,88, SRMR_{within}=0,053, SRMR_{between}=0,024). R² del factor latente de autocreencias=14,1 %.

Modelo maltrato y autocreencias: Los análisis de regresión multinivel arrojaron resultados que confirman parcialmente la hipótesis 1. Por un lado, resultados mostraron que en grado quinto el maltrato no predijo de manera estadísticamente significativa el factor de autocreencias ($\beta=-0,06$) (Figura 4). En contraste, en grado noveno, el maltrato predijo de forma negativa y estadísticamente significativa el factor de autocreencias ($\beta=-0,017$) (Figura 5). Lo anterior significa que el impacto negativo del maltrato sobre las autocreencias se observó en los estudiantes adolescentes (de grado noveno), pero no en los más jóvenes (grado quinto).

Figura 4

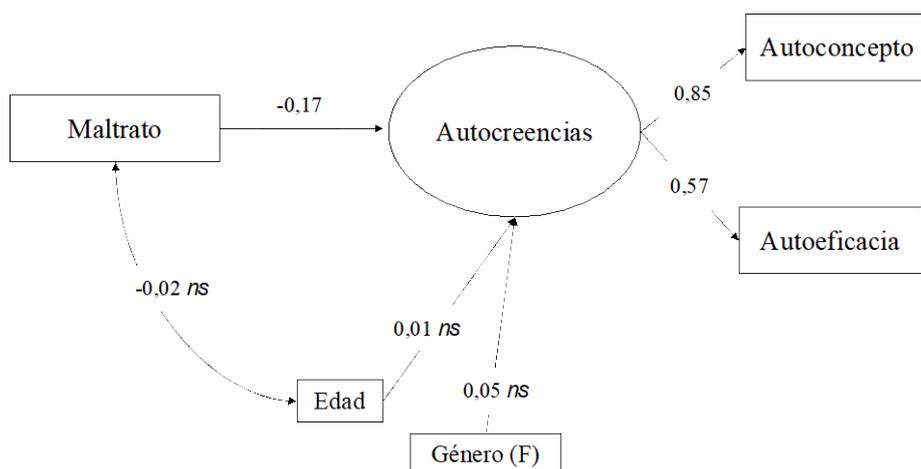
Maltrato y autocreencias, grado quinto



Notas. Análisis basado en 831 estudiantes. La gráfica muestra coeficientes estandarizados y estadísticamente significativos, excepto aquellos que están seguidos de la abreviación “ns” (no significativo). ($\chi^2_{(8)}=53,56$, $p<0,001$, RMSEA=0,08, CFI=0,89, TLI=0,80, SRMR_{within}=0,052, SRMR_{between}=<0,01). R² del factor latente de autocreencias=1,6 %.

Figura 5

Maltrato y autocreencias, grado noveno



Notas. Análisis basado en 683 estudiantes. La gráfica muestra coeficientes estandarizados y estadísticamente significativos, excepto aquellos que están seguidos de la abreviación “ns” (no significativo). ($\chi^2_{(5)}=53,40$, $p<0,001$, RMSEA=0,11, CFI=0,79, TLI=0,53, SRMR_{within}=0,066, SRMR_{between}=0,130). R² del factor latente de autocreencias=3,1%.

3.5. Rol moderador del clima escolar

Como se observa en el Cuadro 7, el primer modelo (riesgo familiar y autocreencias) no varió con respecto al tipo de clima escolar de los colegios, pues en ambos tipos de colegios los coeficientes de regresión fueron negativos y estadísticamente significativos. Adicionalmente, las pruebas Wald de restricción de parámetros entre grupos no arrojaron resultados estadísticamente significativos. Este resultado fue el mismo para grado quinto y noveno.

Por su parte, el segundo modelo (maltrato y autocreencias) no varió en función del clima escolar en grado quinto, pero sí en grado noveno. Concretamente, la relación entre maltrato y autocreencias fue negativa y estadísticamente significativa en colegios con clima escolar moderadamente negativo ($\beta = -0,23$, $p < 0,000$), pero no en colegios con clima escolar positivo ($\beta = -0,11$, $p = 0,069$). Esta diferencia fue estadísticamente significativa de acuerdo con una prueba de Wald de restricción de parámetros estadísticamente significativa (Valor=2,73, $p = 0,040$). De acuerdo con estos resultados se puede concluir que, en concordancia con la tercera hipótesis, el efecto negativo que tiene el maltrato en las autocreencias se mitiga en sede-jornadas con un clima escolar positivo. En contraste, en sede jornadas con clima escolar moderadamente negativo el maltrato tiene un efecto directo y negativo en las autocreencias.

Cuadro 7

Comparaciones Multigrupo de los modelos estructurales de acuerdo al tipo de clima escolar

Modelo	Grado	Tipo de clima escolar		Prueba Wald de restricción de parámetros
		Positivo	Moderadamente negativo	
Riesgo familiar y autocreencias	Quinto	-0,45, $p < 0,000$	-0,63, $p < 0,000$	1,88, $p = 0,081$
	Noveno	-0,33, $p < 0,000$	-0,30, $p = 0,004$	0,09, $p = 0,386$
Maltrato y autocreencias	Quinto	-0,07, $p = 0,078$	-0,01, $p = 0,996$	0,42, $p = 0,258$
	Noveno	-0,11, $p = 0,069$	-0,23, $p < 0,000$	2,73, $p = 0,040$

Nota. Se muestran los coeficientes de regresión estandarizados para los parámetros de regresión que predicen el factor de autocreencias.

4. Discusión y conclusiones

Este estudio tenía como propósito examinar la relación entre el clima escolar, el contexto familiar y las habilidades socioemocionales intrapersonales (i.e, autocreencias académicas) de una muestra representativa de estudiantes de grados quinto y noveno de escuelas colombianas.

En primer lugar, se encontró evidencia que apoyó la primera hipótesis de este estudio, según la cual el contexto familiar de riesgo se encontraba asociado negativamente con las percepciones que los estudiantes tienen sobre sus propias capacidades académicas (i.e., autoconcepto y autoeficacia). Para ambos grados se encontró que la confianza que los estudiantes tienen en su capacidad para desempeñarse bien académicamente se ve reducida para aquellos que provienen de familias con bajos niveles de apoyo, supervisión, comunicación y expresión de afecto parental. Este efecto es consistente con estudios previos (Chen et al., 2020; Llorca, 2017) y posiblemente puede explicarse por la percepción que los y las estudiantes pueden tener de que sus cuidadores no expresan confianza en sus capacidades intelectuales, o no les comunican interés o apoyo frente a sus aspiraciones (Capara et al., 2006). Por otro lado, se encontró que los estudiantes de grado noveno que son víctimas directas de maltrato por parte de alguno de los adultos de su familia reportan creencias menos favorables frente a sus

capacidades académicas, lo que es consistente con resultados previos de investigación (Green, 2020; Haj-Yahia et al., 2021; Melamed et al., 2024). Es posible que esto se deba a que estos estudiantes perciben una valoración negativa de parte de sus familiares, lo que los conduce a tener una baja valía de sí mismos. La preocupación por los efectos negativos de estos contextos familiares en el desarrollo de los estudiantes ha sido consistentemente expresada por los profesores (Álvarez-Martino et al., 2016; Valdés y Sánchez, 2016) y este estudio reafirma dicha preocupación

En segundo lugar, se encontró evidencia parcial para la segunda hipótesis, que predecía que el clima escolar también tendría un efecto directo en las autocreencias académicas de los estudiantes. Por un lado, estudiantes que tienen una percepción positiva sobre su colegio, que reportan tener relaciones positivas con sus profesores y que perciben orden en sus ambientes de aprendizaje también reportan autocreencias académicas más positivas. Esto no fue así con la relación directa con cada uno de los estilos docentes (permisivo, autoritario, asertivo). Por otro lado, los resultados mostraron que el autoconcepto de los estudiantes de ambos grados, así como la autoeficacia de los estudiantes de noveno son más altos en instituciones que presentan un clima escolar positivo, en contraste con aquellas que tienen un clima escolar moderadamente negativo. Aunque buena parte de los estudios sobre clima escolar se han centrado en examinar su efecto directo en el desempeño académico de los estudiantes (Thapa et al., 2013; UNESCO, 2015), este estudio provee evidencia de que dicho efecto se puede explicar por la influencia del clima en habilidades socioemocionales tales como las autocreencias académicas de los estudiantes. Estas últimas hacen parte de las habilidades de naturaleza intrapersonal asociadas al dominio de la consciencia de sí mismo y que influyen la motivación de los estudiantes para proponerse y alcanzar logros académicos. Una posible explicación para el rol que cumple el clima escolar en las autocreencias del estudiantado, es que un clima escolar negativo puede generar ansiedad en los estudiantes frente al aprendizaje y la evaluación, lo cual disminuye su confianza frente a desarrollar adecuadamente sus tareas académicas (Raufelder y Ringeisen, 2016). En contraste, la calidad de las relaciones docentes-estudiantes que caracterizan un clima escolar positivo, pueden ser en la base de apoyo y seguridad que los estudiantes necesitan para confiar en sus propias capacidades (Sabol y Pianta, 2012).

Finalmente, este estudio puso a prueba la hipótesis de que la relación negativa entre el riesgo y el maltrato en el contexto familiar se vería mitigada en los estudiantes que asisten a instituciones educativas caracterizadas por un clima escolar positivo. Esta hipótesis se confirmó para la relación entre maltrato familiar y las autocreencias de estudiantes de grado noveno. Este hallazgo es consistente con otros estudios que han evidenciado el rol protector del clima escolar, para estudiantes expuestos a condiciones adversas de desarrollo (Berkowitz et al., 2015, 2017; Holfeld y Baitz, 2020; Hopson y Lee, 2011). Es posible que este efecto protector no se haya encontrado en los estudiantes de grado quinto dado que, en esta edad, los padres tienen mayor influencia sobre las autocreencias de sus hijos, en comparación con la adolescencia. Al respecto, un estudio internacional con adolescentes encontró que estos tienden a percibir progresivamente menores niveles de control por parte de sus padres y madres (Claes et al., 2011). Adicionalmente a lo anterior, en la adolescencia otros factores pueden cobrar más importancia para las percepciones que los estudiantes tienen sobre sí mismos. Por ejemplo, los pares se convierten en un contexto de socialización e influencia muy significativo durante la adolescencia para el desarrollo del autoconocimiento y de la identidad (Laursen y Veenstra, 2021), por lo que es posible que, en esta etapa del desarrollo, el clima del contexto escolar pueda tener un mayor peso en el desarrollo de sus habilidades socioemocionales, comparación con el contexto familiar.

Este estudio pone de relieve la importancia de estudiar la interacción entre los diferentes sistemas de desarrollo en los que interactúan los niños, niñas y jóvenes. Tal como lo plantea la teoría ecológica (Bronfenbrenner y Morris, 2006) y la teoría de sistemas de desarrollo (Sabol y Pianta, 2012) las dinámicas que se dan en unos contextos pueden afectar y ser afectadas por las dinámicas que se dan en otros contextos. Los resultados de este estudio son consistentes con estas teorías y aportan evidencia adicional a estudios previos (Liu, 2020; O'Connor y MacCartney, 2007) sobre el rol protector que puede cumplir el clima escolar en los efectos desfavorables que contextos familiares vulnerables pueden tener en el desarrollo académico y socioemocional del estudiantado, especialmente en los años de secundaria. Esto tiene implicaciones importantes, en tanto permite visibilizar el poder que tienen las instituciones educativas y, en especial, los docentes, para influir de manera positiva en el desarrollo de sus estudiantes, incluso en aquellos que provienen de contextos familiares de riesgo.

Limitaciones

El presente estudio tiene algunas limitaciones. Primero, dada la estructura y metodología de la prueba las preguntas utilizadas en la investigación se refirieron solamente al profesor de ciencias. La exploración de otras áreas académicas podría arrojar conclusiones distintas. De acuerdo con los resultados de la prueba SABER de 2012, la asociación entre variables del clima escolar y el desempeño académico fue más fuerte para las áreas de ciencias y lenguaje que para el área de matemáticas (ICFES, 2018). Segundo, el autorreporte de habilidades socioemocionales puede generar deseabilidad social, haciendo que los estudiantes tiendan a responder de forma socialmente esperadas. Aunque la evaluación es anónima a nivel de los estudiantes, la recolección de información de habilidades socioemocionales, clima escolar y contexto familiar podría beneficiarse de metodologías que mitigan los sesgos del auto reporte (por ejemplo, las nominaciones de pares). La tercera limitación es que la muestra empleada en el estudio incluyó más estudiantes de quinto (70 %) que de noveno (30 %), como resultado de la estructura de la prueba (los estudiantes responden aleatoriamente grupos de preguntas distribuidas en diferentes formularios).

Direcciones hacia el futuro

A partir de los anteriores resultados, este estudio permite proyectar algunas direcciones hacia el futuro en este campo de estudio. En especial, vale la pena examinar el rol protector del clima escolar en los efectos que el contexto familiar pueda tener en otras habilidades socioemocionales. Por ejemplo, se puede examinar el efecto del riesgo familiar en otros tipos de autoeficacia como la autoeficacia emocional (p. ej., la capacidad auto percibida para expresar emociones positivas y para regular emociones negativas) (Thartori et al., 2021) o en la autoeficacia social (p. ej., relaciones con los pares (Harter, 2006)).

Examinar la interacción de los diferentes contextos sociales a los cuáles los niños y los jóvenes están expuestas es un área de prometedora que merece mayor exploración. Resolver preguntas como las que se indagaron en este estudio puede ayudar a comprender mejor de qué manera la escuela puede proveer ambientes de aprendizaje que protejan a los niños que se desarrollan en condiciones de vulnerabilidad. Esto puede empoderar a los docentes en tanto les puede permitir reconocer los campos de acción en los cuáles pueden intervenir para tener efectos positivos en el desarrollo y bienestar de sus estudiantes, incluso si ellos provienen de contextos familiares desfavorables.

Referencias

- Akaike, H. (1974). A new look at the statistical model identification. *IEEE Transactions on Automatic Control*, *19*, 716-723. <https://doi.org/10.1109/TAC.1974.1100705>
- Álvarez Martino, E., Álvarez Hernández, M., Castro Pañeda, M. P., Campo Mon, M. A. y González González-Mesa, C. (2016). Teachers' perception of disruptive behaviour in the classrooms. *Psicothema*, *28*(2), 174-180. <https://doi.org/10.7334/psicothema2015.215>
- Asparouhov, T. y Muthén, L. (2018). *SRMR in MPlus*. Statmodel.
- Berkowitz, R., Glickman, H., Benbenishty, R., Ben-Artzi, E., Raz, T., Lipshtadt, N. y Astor, R. A. (2015). Compensating, mediating, and moderating effects of school climate on academic achievement gaps in Israel. *Teachers College Record*, *117*, 1-34. <https://doi.org/10.1177/016146811511700703>
- Berkowitz, R. Moore, H, Avi Astor, R. y Benbenishty, R. (2017). A research synthesis of the associations between socioeconomic background, inequality, school climate, and academic achievement. *Review of Educational Research*, *87*(2), 425-469. <https://doi.org/10.3102/0034654316669821>
- Bradley, R. H. y Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual review of psychology*, *53*(1), 371-399. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135233>
- Bronfenbrenner, U. y Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. En R. M. Lerner y W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology (6th ed). Theoretical models of human development* (pp. 793-828). Wiley & Sons.
- Caprara, G.V., Scabini, V. y Regalia, C. (2006) The impact of perceived family efficacy beliefs on adolescent development. En T. Urdan y F. Pajares (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 97-114). Information Age Publishing.
- Cartagena Beteta, M. (2008). Relación entre la autoeficacia en el rendimiento escolar y los hábitos de estudio en el rendimiento académico en alumnos de secundaria. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *6*(3), 59-99. <https://doi.org/10.15366/reice2008.6.3.003>
- Chen, W. W., Yuan, H., Yang, X. y Lai, S. K. (2020). Parenting, self-concept, and attitudes about romantic relationships. *Journal of Adolescence*, *82*, 41-49. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.06.003>
- Claes, M., Perchec, C., Miranda, D., Benoit, A., Bariaud, F. y Lanz, M. (2011). Adolescents' perceptions of parental practices: A cross-national comparison of Canada, France, and Italy. *Journal of Adolescence*, *34*(2), 225-238. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.05.009>
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review*, *76*(2), 201-237. <https://doi.org/10.17763/haer.76.2.j44854x1524644vn>
- Cohen, J. (2017). *School Climate, social emotional learning, and other prosocial "camps": Similarities and a difference*. Teachers College Record.
- Cohen, J., McCabe, E. M, Michelli, N. M. y Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, teacher education and practice. *Teachers College Record*, *111*(1), 180-213. <https://doi.org/10.1177/016146810911100108>
- Dennis, E., Manza, P. y Volkow, N. D. (2022) Socioeconomic status, BMI, and brain development in children. *Translational Psychiatry*, *12*, 33-40. <https://doi.org/10.1038/s41398-022-01779-3>

- Durlak, J. A., Mahoney, J. L. y Boyle, A. E. (2022). What we know, and what we need to find out about universal, school-based social and emotional learning programs for children and adolescents: A review of meta-analyses and directions for future research. *Psychological Bulletin*, 148(12), 765-782. <https://doi.org/10.1037/bul0000383>
- Green, E. (2020). *The role of self-efficacy in the relationship between childhood trauma and anxiety*. Open Access Master's Theses.
- Grusec, J. E. y Davidov, M. (2015). Analyzing socialization from a domain-specific perspective. En J. E. Grusec y P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 158-181). The Guilford Press.
- Haj-Yahia, M. M., Hassan-Abbas, N., Malka, M. y Sokar, S. (2021). Exposure to family violence in childhood, self-efficacy, and posttraumatic stress symptoms in young adulthood. *Journal of Interpersonal Violence*, 36, 17-18. <https://doi.org/10.1177/0886260519860080>
- Harter, S. (2006). The self. En N. Eisenberg, W. Damon y R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 505-570). Wiley.
- Holfeld, B. y Baitz, R. (2020). The mediating and moderating effects of social support and school climate on the association between cyber victimization and internalizing symptoms. *Journal of Youth and Adolescence*, 49(11), 2214-2228. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01292-0>
- Hopson, L. M. y Lee, E. (2011). Mitigating the effect of family poverty on academic and behavioral outcomes: The role of school climate in middle and high school. *Children and Youth Services Review*, 33(11), 2221-2229. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2011.07.006>
- Hu, L. T. y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- ICFES. (2011). *Informe técnico SABER 5o. y 9o. 2009*. ICFES.
- ICFES. (2016). *Marco de factores asociados Saber 3°, 5° y 9° 2016*. ICFES.
- ICFES. (2017). *Las características del aprendizaje. Actividades que promueven el aprendizaje en el hogar. Informe Nacional*. ICFES.
- ICFES. (2018). *Resultados nacionales Saber 3° 5° y 9° 2012 – 2017. Colombia 2018*. ICFES.
- Laursen, B. y Veenstra, R. (2021). Toward understanding the functions of peer influence: A summary and synthesis of recent empirical research. *Journal of Research on Adolescence*, 31(4), 889-907. <https://doi.org/10.1111/jora.12606>
- Liu, H., Liu, Q., Du, X., Liu, J., Hoi, C. K. W. y Schumacker, R. E. (2021). Teacher-student relationship as a protective factor for socioeconomic status, students' self-efficacy and achievement: A multilevel moderated mediation analysis. *Current Psychology*, 42, 3268-3283. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01598-7>
- Llorca, A. C., Richaud, M. y Malonda, E. (2017). Parenting, peer relationships, academic self-efficacy, and academic achievement: direct and mediating effects. *Frontiers in Psychology*, 8, 2120. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02120>
- Loukas, A., Roalson, L. A. y Herrera, D. E. (2010). School connectedness buffers the effects of negative family relations and poor effortful control on early adolescent conduct problems. *Journal of Research on Adolescence*, 20(1), 13-22. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2009.00632.x>
- Mazur, J., Malkowska-Szkutnik, A. y Tabak, I. (2014). Changes in family socio-economic status as predictors of self-efficacy in 13-year-old Polish adolescents. *International Journal of Public Health*, 59(1), 107-115. <https://doi.org/10.1007/s00038-013-0458-1>

- Melamed, D.M., Botting, J., Lofthouse, K., Pass, L. y Meiser-Stedman, R. (2024). The relationship between negative self-concept, trauma, and maltreatment in children and adolescents: a meta-analysis. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 27, 220-234. <https://doi.org/10.1007/s10567-024-00472-9>
- Ministerio de Educación Nacional. (2004) *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas*. Ministerio de Educación Nacional.
- National School Climate Council. (2007). *the school climate challenge: narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines and teacher education policy*. National School Climate Council.
- OECD. (2013). *PISA 2012 ready to learn*. OECD Publishing.
- OECD. (2016). *PISA 2015 assessment and analytical framework*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264281820-en>
- OECD. (2019). *PISA 2018 results (volume iii). What school life means for students' lives*. OECD Publishing.
- O'Connor, E. y McCartney, K. (2007). Examining teacher-child relationships and achievement as part of an ecological model of development. *American Educational Research Journal*, 44(2), 343-369. <https://doi.org/10.3102/0002831207302172>
- Ortega Rodríguez, P. J. (2023). Factores asociados al rendimiento en matemáticas de estudiantes españoles en educación primaria. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(3), 175-191. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.3.010>
- Pavalache-Ilie, M. y Țirdia, F. A. (2015). Parental involvement and intrinsic motivation with primary school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 187, 607-612. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.113>
- Petrucci, G. W., Borsa, J. C. y Koller, S. H. (2016). A Família e a escola no desenvolvimento socioemocional na infância. *Temas Em Psicologia*, 24(2), 391-402. <https://doi.org/10.9788/TP2016.2-01Pt>
- Pichen-Fernandez, J. A. y Turpo-Chaparro, J. (2022). Influencia del autoconcepto y autoeficacia académica sobre la procrastinación académica en universitarios peruanos. *Propósitos y Representaciones*, 10(1), e1361. <https://doi.org/10.20511/pyr2022.v10n1.1361>
- Raufelder, D. y Ringeisen, T. (2016). Self-perceived competence and test anxiety: The role of academic self-concept and self-efficacy. *Journal of Individual Differences*, 37(3), 159-167. <https://doi.org/10.1027/1614-0001/a000202>
- Sabol, T. J. y Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment and Human Development*, 14(3), 213-231. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262>
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of educational research*, 75(3), 417-453. <https://doi.org/10.3102/0034654307500341>
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. y Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- Thartori, E., Pastorelli, C., Cirimele, F., Remondi, C., Gerbino, M., Basili, E., Favini, A., Lunetti, C., Fiasconaro, I. y Caprara, G. V. (2021). Exploring the protective function of positivity and regulatory emotional self-efficacy in time of pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(24), 13171. <https://doi.org/10.3390/ijerph182413171>

Unesco. (2015). *Factores Asociados. Informe de resultados tercer estudio regional comparativo y explicativo*. Unesco.

Valdés, A. A. y Sánchez, P. A. (2016). Las creencias de los docentes acerca de la participación familiar en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 105-115.

Breve CV de las autoras

Ana María Velásquez

Profesora titular de la Facultad Educación de la Universidad de los Andes. Doctora en Psicología de la Universidad de Concordia (Canadá), Magíster en Educación y Psicóloga de la Universidad de los Andes (Colombia). Sus áreas de experticia son el contexto escolar, las relaciones de pares, el desarrollo socioemocional, y la prevención de la agresión en niños en edad escolar. Ha trabajado como investigadora en estudios de diseño y evaluación de programas de promoción de la convivencia escolar como el Programa Aulas en Paz, así como en estudios nacionales e internacionales de medición de habilidades socioemocionales y de análisis de factores asociados al desarrollo social y emocional. Email: ana-vela@uniandes.edu.co

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6868-6198>

Melisa Castellanos

Doctora en Psicología de la Universidad de Concordia (Canadá), Magíster en Educación y Psicóloga de la Universidad de los Andes (Colombia). Dentro de sus temas de investigación se encuentran las relaciones entre pares, el discurso de odio y el desarrollo de la prosocialidad. Ha trabajado como responsable de los análisis estadísticos en diversos proyectos de investigación. Para el momento del desarrollo de esta investigación, trabajo como investigadora posdoctoral en el Institute for Research, Development and Evaluation de la Pädagogische Hochschule Bern (Suiza). Email: bumelisa@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6980-0845>