



Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://remie.hipatiapress.com>

Influencia de las dimensiones de socialización parental en el rendimiento académico de los estudiantes de secundaria

María José Domínguez & Montserrat Guasch

1) Departamento de Pedagogía, Universidad Rovira i Virgili, España.

Date of publication: June 15th, 2014

Edition period: June 2014 – October 2014

To cite this article: Domínguez, M.J., & Guasch, M. (2014). Influencia de las dimensiones de socialización parental en el rendimiento académico de los estudiantes de secundaria. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 4 (2), 182-210. doi: 10.4471/remie.2014.10

To link this article: <http://dx.doi.org/10.4471/remie.2014.10>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License](#) (CC-BY).

Influence of Parenting Style on the Academic Performance of Middle School Students

María José Domínguez
University of Rovira i Virgili

Montserrat Guasch
University of Rovira i Virgili

Abstract

On the last few years the initiatives to reduce school failure in Spain are not giving the expected results, as shown by several indicators. The educational system is leaving behind approximately one third of the students: they repeat the year, they are placed in homogeneous groups, etc., and however their performance at school is not improving. Therefore the classic ways to fight school failure are not producing good results. The aim of this research is to explore the relationship between the parenting style perceived by adolescences and their academic performance in Secondary School. We have focused on the two dimensions of parenting style (acceptation/implication and coercion/imposition) instead of focusing on the four educational styles that result from the intersection of the dimension. Our purpose is to identify and justify the family as a new field of psicopedagogical concern in order to explain the school failure of teenagers and to effectively intervene on it. The results show that parent's acceptation/implication is significantly linked to academic performance.

Keywords: parenting styles, academic achievement, secondary school, acceptance

Influencia de las Dimensiones de Socialización Parental en el Rendimiento Académico de los Estudiantes de Secundaria

María José Domínguez
Universidad Rovira i Virgili

Montserrat Guasch
Universidad Rovira i Virgili

Resumen

En España persisten diversos indicadores del fracaso escolar que evidencian que en los últimos años las medidas pedagógicas implementadas para reducirlo de forma significativa y estable no están dando los resultados esperados. El sistema educativo deja atrás aproximadamente a un tercio de los alumnos: éstos repiten curso, asisten a agrupamientos homogéneos, etc. sin embargo sus niveles de rendimiento no mejoran, por tanto, las medidas clásicas para combatir el fracaso no dan buenos resultados. Nuestro objetivo es explorar la relación existente entre los estilos de socialización parental que perciben los hijos adolescentes y su rendimiento académico como alumnos de la ESO considerando para ello las dimensiones constituyentes de los estilos de socialización (aceptación/implicación y coerción/imposición) en lugar de los cuatro estilos educativos resultado de su intersección. La intención es identificar y justificar el ámbito familiar como un nuevo espacio de preocupación psicopedagógica para explicar e intervenir eficazmente sobre el fracaso escolar. El resultado principal al que se llega es que la dimensión aceptación/implicación de los padres se encuentra significativamente ligada al rendimiento académico. Esta conclusión deja al descubierto una emergente línea de actuación familiar de gran potencial que muestra a los centros una nueva área de influencia hasta ahora poco explotada.

Palabras clave: estilos de socialización parental, rendimiento académico, escuela secundaria, aceptación.

Las múltiples reformas legales sobre materia educativa, han generado una batería diversa y profusa de medidas y estrategias para reducir los altísimos niveles de fracaso escolar, sin embargo el problema persiste: este trabajo pretende abrir una nueva vía de análisis del fenómeno. Hasta ahora se han estudiado considerablemente las variables individuales referidas al alumno, las institucionales referidas al centro escolar, las didácticas vinculadas al ejercicio de la profesión docente y también las sociales sobre el grupo de iguales y el estatus socioeconómico de la familia. En cambio, el valor de las relaciones internas de la familia es una cuestión poco explorada.

Existe una larga tradición en el estudio de las relaciones entre padres e hijos. El espacio familiar se confirma como un entorno socializador y educativo de primer (e insustituible) alcance. El conjunto de dificultades que presentan los adolescentes y que preocupan a padres, instituciones educativas y sociedad guarda una estrecha relación con la calidad de las relaciones familiares. El signo de la dinámica intrafamiliar ofrece un abanico de experiencias vitales al adolescente que siguen participando activamente en la construcción de su identidad individual y social.

El interés comprensivo hacia la adolescencia y sus manifestaciones, vuelve la mirada a la familia desde el punto de vista funcional y no estructural como posible foco causal implicado: la estructura familiar no influye en el funcionamiento interno percibido por el adolescente (Pérez Milena A. *et al.*, 2007), el apoyo familiar es fundamental para que el adolescente consiga un soporte social satisfactorio (Pichardo, Fernández y Amezcua, 2002; Musitu, Román y Gutiérrez, 1996), la disfunción familiar intensa o moderada en adolescentes se asocia con un mayor número de

síntomas depresivos, conductas antisociales y un mayor consumo de alcohol y posiblemente otras drogas (Pons y Berjano, 1997) y los factores familiares y escolares se relacionan entre sí y contribuyen conjuntamente a la predicción del malestar del adolescente (Estévez, Murgui, Moreno y Musitu, 2007; Estévez, Musitu y Herrero, 2005).

Cada familia tiene una forma particular (casi única) de educar a sus hijos, es lo que se sintetiza bajo el epígrafe de estilo parental. En los estudios sobre el tema se han destacado dos aspectos fundamentales para el análisis de los estilos: la exigencia paterna (rigor del control paterno) y la disponibilidad de respuesta (grado en que los padres responden a las necesidades de sus hijos, implicación afectiva y accesibilidad que muestran). La intersección de ambas dimensiones da lugar a los cuatro estilos educativos clásicos: autoritario, democrático, negligente e indulgente. Los estilos parentales (definición del constructo en si mismo y descripción de sus tipologías) han sido recreados por diversos autores; ahora bien, la primera clasificación nos la ofrece Baumrind (1967, 1971). Ésta consideró los estilos autoritativo, autoritario y permisivo y encontró, que en este último tipo, habían padres especialmente fríos y distantes, de aquí Maccoby y Martín (1983) extraen el cuarto estilo de la taxonomía vigente, el negligente.

En este estudio los elementos a considerar del contexto familiar no tendrán que ver con el capital cultural, el nivel de estudios u ocupacional de los padres (aspectos tradicionalmente considerados como influencias en el rendimiento de los hijos –de hecho, continúan estando vigentes como indicadores en los informes cuatrianuales PISA–). La idea es valorar cuestiones más cualitativas que nos aproximen a las vivencias del día a día, a las pautas de crianza que aplican los padres e impactan en los hijos. Concretamente se estudiará el estilo parental de socialización como práctica de crianza que resume e incluye los componentes esenciales que caracterizan

la dinámica relacional de los miembros que integran el sistema. Las dimensiones que integran la socialización parental son dos:

Aceptación / implicación: contiene expresiones paternas redundantes y congruentes que suponen reacciones de satisfacción, aprobación y afecto cuando los hijos desarrollan conductas ajustadas a las normas y el código familiar. Ante un comportamiento inapropiado los padres recurrirán al diálogo, al razonamiento y a la negociación para afrontar las infracciones como vías para inducir el cumplimiento de sus requerimientos evitando la confrontación de deseos. Se producirá una baja aceptación cuando los padres muestran indiferencia ante los comportamientos deseables y displicencia ante las violaciones de la norma. El apoyo emocional es un componente clave de esta dimensión: produce que los hijos se sientan más cómodos en sus relaciones sociales y actúen con mayor responsabilidad.

Coerción / imposición: esta dimensión sólo se activa cuando el hijo vulnera o transgrede la norma familiar. A ella subyace la finalidad de extinguir las conductas inapropiadas utilizando independientemente o combinadas la privación, la coerción verbal y la coerción física. Incluiría actitudes y conductas paternas que sugieren o dan consejo y otras más coactivas como amenazas de castigos, supresión de algún privilegio o incluso aludir a la retirada de afecto. Aunque algunos investigadores defienden que la adopción de un estilo coercitivo/impositivo va a depender de la clase social, la situación específica o el tipo de falta cometida por el hijo, parece que existen serias evidencias que nos conducen a detectar patrones familiares sistemáticos y estables a lo largo del tiempo que superan los condicionantes mencionados. Se prima la utilización de diferentes clases de amenazas, castigo verbal o físico, privación u otras conductas paternas negativas tales como la censura, los reproches, gritar, etc. Concretamente la privación es la restricción de recompensas tangibles, la privación de

privilegios y la retirada de amor. En definitiva, tácticas fundamentadas en la negación de afecto o en el amor negativo (ridiculizar, avergonzar, muestras de desagrado...).

La influencia de la acción educativa de los padres no se circunscribe ni se extingue al entorno más próximo, sino que se extiende a distintos ámbitos: entre ellos, el escolar. Si las condiciones familiares no son propicias puede producirse una disminución de la motivación y del rendimiento académico: así pues las prácticas educativas parentales centradas en la comunicación, el reconocimiento afectivo, la implicación y la inducción comportan un mejor aprovechamiento académico (Glasgow, Dornbusch, Troyer, Steinberg y Ritter, 1997; Musitu y Allat, 1994 y Musitu y Cava, 2001; Vallejo y Mazadiego, 2006).

El interés por ahondar en la relación sugerida lo vemos ampliamente desarrollado en el marco anglosajón. En el inicio, la preocupación de la comunidad científica a la hora de aproximarse a este tópico de estudio se centró en caracterizar los aspectos de la familia en relación al nivel socioeconómico y su historia cultural como elementos que impactarían en la evolución académica. Paulatinamente esta visión centrada en elementos exógenos y superficiales del sistema familiar ha avanzado hacia un interés creciente y definitivo por analizar las claves de dinámica relacional interna. Hess y Holloway (1984) identificaron cinco procesos que vinculan familia y rendimiento académico: intercambio verbal entre la madre y los hijos, expectativas familiares acerca del éxito académico, relaciones positivas entre padres e hijos, creencias de los padres acerca de sus hijos así como atribuciones que hacen respecto a su comportamiento y estrategias de control y disciplina. Esta última cuestión Baumrind (1991) la destaca como especialmente involucrada en la trayectoria escolar. La propuesta teórica de Baumrind acerca de los estilos parentales ha dado lugar a una importante

cantidad de publicaciones acerca del comportamiento de los padres hacia los hijos y el rendimiento académico que éstos alcanzan.

Un grupo de investigadores norteamericanos utilizaron los planteamientos de Baumrind para estudiar la relación entre estilo parental y desempeño escolar de diversas muestras de adolescentes (Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts y Frailegh, 1987), encontrando resultados muy similares a los de su inspiradora. Los hijos cuyos padres tenían un estilo parental negligente o permisivo presentaron las calificaciones más bajas, mientras que aquellos adolescentes cuyos padres desplegaron formas autorizativas tuvieron calificaciones más altas.

Steinberg, Elmen y Mounts (1989) se propusieron determinar en qué medida la autonomía psicológica que estimulan los padres autorizativos es un buen predictor del éxito académico de sus hijos, encontrando efectivamente que esa característica del estilo influye de manera muy positiva para que los chicos tengan ideas favorables, motivadoras hacia la escuela y hacia sus propias capacidades en ella.

Steinberg, Lamborn, Darling y Dornbusch (1994, citados en Vallejo y Mazadiego, 2006) observaron mediante un estudio de tipo longitudinal que aquellos adolescentes con padres con un estilo autorizativo eran padres que participaban más activamente en las tareas escolares y animaban a sus hijos a realizar actividades extraescolares o complementarias. Como consecuencia, los chicos demostraban un mayor aprovechamiento escolar.

Torío, Peña e Inda (2008) realizan una interesante aproximación al fenómeno del aumento de la conflictividad escolar a través de los estilos parentales. En un momento en que la estructura familiar está cambiando a la par que se hace más evidente la pérdida de sintonía entre familia/escuela, resulta relevante insistir en el descubrimiento de la elección que las familias hacen de las prácticas educativas y conocer las pautas y estrategias de

resolución usadas con más frecuencia en el seno familiar como paso ineludible para diseñar cualquier intervención de optimización.

El estudio parte de la premisa de que los padres democráticos prestan atenciones y cuidados a los niños y las niñas y exigen ciertos niveles de madurez y control que fomentan motivación y competencia, promueven el ajuste psicosocial y proporcionan una base de seguridad emocional que genera un autoconcepto hábil. Los autores pretenden analizar y valorar las tendencias educativas de las familias del Principado de Asturias (la muestra está compuesta por 2.965 familias con hijos e hijas escolarizados en el 2º ciclo de la Educación Infantil y el Ciclo Medio de la Educación Primaria).

El estudio ha permitido determinar cuáles son las tendencias educativas que prefieren y utilizan habitualmente los padres y madres para la crianza de sus hijos así como delimitar el número de personas que se adscriben a un determinado tipo de estilo educativo y concretar cuáles son los rasgos socioeducativos que estos madres y padres representan. Se desprende de la discusión de los resultados obtenidos que los padres asturianos no están, en su mayoría, definidos claramente en un estilo educativo: tienen una vocación democrática, combinada con una práctica permisiva y, en determinadas áreas, se muestran autoritarios. Esta conclusión resulta muy esclarecedora puesto que evidencia que la pertenencia a un estilo no es pura. La adscripción a un estilo concreto define la cercanía o afinidad a unas determinadas pautas que describen una tendencia de afrontamiento y comprensión de la educación de los hijos perfectamente compaginable con respuestas puntuales prototipo de otros estilos.

El precedente de Pelegrina, García Linares y Félix (2002) resulta ineludible. La finalidad del estudio radica en analizar la relación existente entre los estilos educativos de los padres y las distintas áreas vinculadas con el rendimiento académico de los hijos. Los resultados se obtienen de una muestra conformada por 372 chicos y chicas de entre 11 y 15 años de edad

que evaluaron a sus padres en función del grado de afecto y control que percibían. En este ejemplo español encontramos que se confirma un patrón claro y consistente según el cual los hijos que percibían a sus padres como democráticos o permisivos lograban puntuaciones más elevadas en las áreas analizadas (medida del rendimiento académico –calificaciones–, motivación, competencia autopercebida y atribuciones sobre las causas del éxito escolar). Así pues, en la base de los alumnos más competentes se hallan padres que expresan y dan afecto de una forma efectiva.

Estos autores proponen que a mayor nivel educativo de los padres mayor competencia académica alcanzan los hijos, que el género predice el rendimiento académico ya que las chicas obtuvieron mejores resultados que los chicos y que el rendimiento académico (considerado aquí como una variable implicada en el constructo competencia académica) de los alumnos mostró diferencias en función de los estilos educativos. Los análisis efectuados pusieron de manifiesto diferencias significativas en las calificaciones obtenidas por los chicos en el curso anterior en función del estilo educativo. Se mantuvo el efecto considerando las notas actuales. Así pues, vemos que se confirma la capacidad discriminativa de los cuatro estilos educativos sobre la competencia académica y se plantea un reto a tener en cuenta que el presente estudio retoma como nota innovadora: si resulta más adecuado plantearse trabajar con tipologías (o estilos generales) o bien considerar las dos dimensiones independientes de la conducta paterna (afecto y control).

Hemos optado por considerar las dimensiones de socialización a partir de las cuales se obtienen las cuatro categorías clásicas de estilos en función del siguiente razonamiento. Maccoby y Martin (1983) propusieron, a partir del modelo tripartito creado por Diana Baumrind (1967) –autorizativo/autoritario/permisivo–, un modelo bidimensional de la socialización parental en el que las dimensiones responsividad/exigencia

eran teóricamente ortogonales. Tradicionalmente, los estudios sobre los estilos parentales se han basado en la clasificación de los sujetos en función de los cuatro estilos resultantes de la intersección de ambas dimensiones mencionadas: autoritario, democrático, negligente e indulgente. Sin embargo, observamos que al considerar los cuatro estilos convertimos dos variables cuantitativas en una sola cualitativa y, con ello, se pierde precisión en la medida. Así pues, con los estilos podemos encontrar cuatro categorías, sin embargo, considerando la puntuación concreta en el eje por debajo o por encima del percentil 50 podemos matizar mucho más. Pongamos un ejemplo: un sujeto situado en el percentil 60 en la dimensión aceptación/implicación y en el percentil 55 en la dimensión coerción/imposición lo clasificaríamos como “democrático” y se adscribiría a la misma categoría que un sujeto con puntuaciones 90 y 80 respectivamente (cuando, en realidad, las percepciones de ambos alumnos en relación al trato educativo de sus padres es considerablemente distinta – aunque ambos se encuentren dentro del estilo democrático, uno lo es mucho más que el otro–).

El objetivo central de este estudio es explorar la relación que existe entre el rendimiento académico del alumnado de secundaria y el estilo de socialización desarrollado por sus padres. Confirmar que el estilo de socialización influye efectivamente en el rendimiento académico de los adolescentes situaría el ámbito familiar como un nuevo espacio de intervención pedagógica actualmente infravalorado en su potencial en nuestro contexto sociocultural. Sería una alternativa de actuación realmente al alcance de los centros y contribuiría a explicar la enorme variabilidad de resultados académicos que obtienen los alumnos que cursan la ESO. Si logramos definir la relación existente entre resultados académicos de los alumnos de la ESO y algunos elementos significativos de la dinámica intrafamiliar, estaremos en disposición de analizar si dichos aspectos de

funcionamiento inciden en el aprovechamiento y adaptación escolar y en qué medida.

El segundo objetivo pretende confirmar la tendencia actual según la cual el auténtico valor de la familia se encuentra en su funcionamiento interior y no en su composición y estructura para *corroborar que no existe relación entre composición familiar y rendimiento académico*.

Podemos subrayar que el presente estudio se halla en la línea de otras investigaciones con muestras españolas que destacan el valor de la dimensión aceptación/implicación que predomina en los estilos autorizativo e indulgente (Martínez, García y Yubero, 2007; Musitu y García, 2004). Este estudio se suma al conjunto incipiente y creciente de literatura que cuestiona la idea de que únicamente el estilo autorizativo se asocia siempre con resultados óptimos de socialización. En el contexto cultural español, los hijos de padres indulgentes (muy afectuosos, poco impositivos), no sólo se definen igual de idóneos que los autorizativos (muy afectuosos, muy o bastante impositivos), sino que incluso mejoran respecto a éstos en el autoconcepto emocional y familiar, en hostilidad/agresión, inestabilidad emocional y visión del mundo negativa (García y Gracia, 2009).

Metodología

La muestra está compuesta por 288 alumnos y alumnas de un centro de secundaria público de la provincia de Tarragona y los datos fueron recogidos durante el 2º trimestre del curso 2010/2011. En relación a los descriptivos de la muestra podemos señalar que la distribución de la muestra por edades resulta equilibrada entre las edades tipo que son previsibles para la ESO, que la muestra en relación al género se reparte en dos mitades casi idénticas (146 chicos y 142 chicas), que la concentración de alumnos es mayor en el primer ciclo de la ESO (de hecho en 1º de ESO hay cuatro grupos) y que en 1º y en

2º la densidad de ocupación del aula ronda los 23 alumnos, cifra que desciende en 3º y 4º situándose alrededor de los 18 alumnos.

En relación a las modalidades familiares presentes en la muestra, se puede apreciar que la tipología más abundante, representativa de casi tres tercios de la muestra (73,6%), es la denominada familia nuclear intacta (formada por ambos padres y el/los hijo/s). Los siguientes tipos más frecuentes –aunque poco extendidos porque su alcance dista mucho del tipo “nuclear intacta”– corresponden (en igualdad exacta, un 8% cada uno) a las familias reconstituidas (padre o madre con una nueva pareja que conviven juntos con los hijos) y las familias monoparentales.

Se optó por un estudio correlacional y se utilizaron los siguientes instrumentos para la recogida de datos de la fase del trabajo de campo:

- La Escala ESPA-29 (Escala de Socialización Parental en la Adolescencia, de Musitu y García publicada por TEA) que permite conocer las relaciones que mantienen los adolescentes con sus padres desde su propia perspectiva. Las valoraciones registradas permiten obtener medidas de la aceptación/implicación y coerción/imposición que manifiesta cada padre. Del mismo modo, permite clasificar a los padres dentro de un estilo de socialización: autorizativo, indulgente, autoritario o negligente. Los datos relativos a la fiabilidad son: para el factor ACEPTACIÓN/IMPLICACIÓN [madre, $\alpha = 0,955$, padre, $\alpha = 0,947$] y para el factor COERCIÓN/IMPOSICIÓN [madre, $\alpha = 0,929$, padre, $\alpha = 0,929$].
- El TIG-1 (Test de Inteligencia General) es un material gráfico que permite una estimación del factor “g” y de la inteligencia general. Con la administración de este instrumento conseguimos compensar las variables extrañas ya que, en si misma, la consideración de la inteligencia no es foco de atención del estudio. La fiabilidad es $\alpha = 0,80$.

- La información facilitada por el instituto objeto de la muestra sobre los resultados académicos de todos los alumnos matriculados en la etapa de Secundaria Obligatoria durante el 2º de trimestre de curso 2010/2011 (se tomaron en consideración las calificaciones de las asignaturas que se mantenían desde 1º hasta 4º de ESO: lengua catalana, lengua castellana, inglés, ciencias sociales, educación física y matemáticas).
- Un cuestionario creado *ad-hoc* para recoger información sobre la composición de la familia (miembros del núcleo, edades, ocupación, etc).

Resultados

Para abordar el primer objetivo se ha llevado un análisis correlacional. En función de los resultados expuestos, podemos concluir que existe una relación significativa y positiva entre implicación/aceptación y rendimiento académico. Asimismo comprobamos que en los alumnos con un CI superior a la media, el efecto mediador de los estilos de socialización parental es más evidente si bien es cierto que no podemos hablar de una acción conjunta y compensada de ambos padres ya que encontramos que la influencia de la variable aceptación/implicación es más acusada en el caso del padre.

Tal como puede observarse en las tablas de resultados subsiguientes, la significación de los diferentes coeficientes de correlación se calculó de forma unilateral puesto que la teoría nos indica de forma consistente que la aceptación/implicación influye positivamente en el rendimiento académico.

Cuando se considera toda la muestra, la única variable que tiene una relación positiva y significativa con el rendimiento académico es el CI (tabla 1). Ninguna de las demás correlaciones con la variable rendimiento

académico difiere significativamente de 0. Por otra parte, analizando los resultados obtenidos, podemos comprobar que existe un alto grado de acuerdo en la variable aceptación/implicación de padre y madre ($r=0,801$; $p=0,00$). Esto significa que cuando los niveles de aceptación/implicación del padre son altos también lo son los de la madre y a la inversa: advertimos el mismo efecto de coherencia entre padres en la variable coerción/imposición ($r=0,839$; $p=0,00$).

Tabla 1
Correlaciones con la muestra al completo

		Rendimiento académico	CI del alumno	Aceptación/implicación de la madre	Coerción/imposición de la madre	Aceptación/implicación del padre	Coerción/imposición del padre
Rendimiento académico	Correlación de Pearson	1					
	Sig. unilateral						
	N	288					
CI del alumno	Correlación de Pearson	,463**	1				
	Sig. unilateral	,000					
	N	288	288				
Aceptación/implicación de la madre	Correlación de Pearson	,039	-,067	1			
	Sig. unilateral	,257	,131				
	N	284	284	284			
Coerción/imposición de la madre	Correlación de Pearson	-,026	-,013	,150**	1		
	Sig. unilateral	,332	,412	,006			
	N	284	284	284	284		
Aceptación/implicación del padre	Correlación de Pearson	,061	-,061	,801**	,112*	1	
	Sig. unilateral	,163	,163	,000	,035		
	N	266	266	262	262	266	
Coerción/imposición del padre	Correlación de Pearson	-,049	-,033	,157**	,839**	,110°	1
	Sig. unilateral	,214	,294	,005	,000	,036	
	N	266	266	262	262	266	266

De acuerdo con los estudios previos, cuando el CI es medio o elevado la relación entre la variable CI y el rendimiento académico disminuye debido a que los sujetos de mayor capacidad tienen más margen de decisión en

relación a su competencia escolar, por lo que siempre encontramos mayor dispersión en la variable rendimiento académico. Por esta razón, se espera que en los sujetos con mayores capacidades las variables mediadoras tengan más influencia en el rendimiento académico.

Cuando se seleccionan los casos con CI igual o superior a 100 (tabla 2), la relación del CI con el rendimiento académico disminuyó como era previsible, aunque continúa siendo positiva y significativa ($r=0,275$ vs $r=0,463$). Por otro lado, se observa que el grado de relación entre el rendimiento académico y la variable aceptación/implicación de padre y madre son ambas positivas y significativas ($r=0,191$; $p=0,014$ y $r=0,138$; $p=0,048$). Esto podría deberse a que los alumnos con capacidad intelectual media-alta tienen más posibilidad de elegir sus conductas y, es en esas situaciones, donde más influencia pueden ejercer las variables mediadoras (como así se demuestra en nuestro caso con la variable aceptación/implicación).

Tabla 2
Correlaciones con los sujetos CI=0>a 100

		Rendimiento académico	CI del alumno	Aceptación/ implicación de la madre	Coerción/ nposición de la madre	Aceptación/ implicación del padre	Coerción/ imposición del padre
Rendimiento académico	Correlación de Pearson	1					
	Sig. unilateral						
	N	148					
CI del alumno	Correlación de Pearson	,275**	1				
	Sig. unilateral	,000					
	N	148	148				
Aceptación/ implicación de la madre	Correlación de Pearson	,138*	-,008	1			
	Sig. unilateral	,048	,463				
	N	147	147	147			

Coerción/ imposición de la madre	Correlación de Pearson	,001	,177*	,168*	1		
	Sig. unilateral	,495	,016	,021			
	N	147	147	147	147		
Aceptación/ implicación del padre	Correlación de Pearson	,191*	-,002	,811**	,160*	1	
	Sig. unilateral	,014	,489	,000	,033		
	N	134	134	133	133	134	
Coerción/ imposición del padre	Correlación de Pearson	-,017	,114	,165*	,859**	,123	1
	Sig. unilateral	,423	,095	,029	,000	,078	
	N	134	134	133	133	134	134

El elevado grado de correlación registrado entre las variables aceptación/implicación del padre y la variable aceptación/implicación de la madre dificulta la interpretación de los resultados encontrados, ya que no sabemos hasta qué punto el grado de relación con el rendimiento académico se debe exclusivamente a cada una de las variables. Para averiguarlo, se calcularon los coeficientes de correlación parcial entre aceptación/implicación de la madre y rendimiento académico controlando la influencia de aceptación/implicación del padre y, a continuación, la correlación entre aceptación/implicación del padre aislando la acción de aceptación/implicación de la madre.

Tabla 3
Correlaciones parciales

Variable de control		Rendimiento académico	Aceptación/implicación de la madre	
Aceptación implicación del padre	Rendimiento Académico	Correlación	1,000	
		Significación bilateral gl	. 0	
	Aceptación implicación /de la madre	Correlación	-,091	1,000
		Significación bilateral gl	,297 130	. 0

Variable de control			Rendimiento académico	Aceptación/ implicación del padre
Aceptación implicación de la madre	Rendimiento Académico	Correlación	1,000	
		Significación bilateral gl	.	0
	Aceptación implicación/del padre	Correlación	,182	1,000
		Significación bilateral gl	,037	.
			130	0

Los resultados sintetizados en la tabla 3 son claros. De acuerdo con lo que se observa en la tabla la correlación parcial aceptación/implicación del padre (P) y rendimiento académico (R), eliminando el efecto de aceptación/implicación de la madre (M) se mantiene positiva y significativa ($r_{RP,M}=0,182$; $p=0,03$). Ahora bien, no ocurre lo mismo en el caso de la correlación parcial entre aceptación/implicación de la madre (M) y rendimiento (R) eliminando el efecto de aceptación/implicación del padre (P) ($r_{RM,P}=-0,091$; $p=0,297$). Esto quiere decir que la variable mediadora más determinante en el rendimiento académico resulta ser la influencia ejercida por la aceptación/implicación del padre.

En relación al objetivo mediante el cual se pretendía corroborar que no existe relación entre composición familiar y rendimiento académico, estamos en disposición de confirmar que la conexión no se produce. Para evaluar este objetivo, se recategorizó la variable estructura familiar, formada inicialmente por 10 categorías, en 2: familia nuclear intacta y familia no nuclear intacta. Se ha hecho así por motivos técnicos: no era posible realizar el procedimiento de análisis de la varianza (ANOVA) con el podríamos haber comparado el rendimiento académico de los alumnos pertenecientes a cada una de las 10 opciones de modalidades familiares, puesto que, tal y como se puede observar en la tabla 4, cinco de las categorías agrupaban menos de 10 casos. Esta es una razón objetiva por la cual la aplicación del

procedimiento antes mencionado no estaba indicado dado que no se cumplían los requisitos para que los resultados fueran fiables.

Tabla 4
Modalidades familiares de la muestra

	Estructura familiar	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Rendimiento Académico	Nuclear intacta	212	1,67	1,12	,08
	Resto de modalidades familiares	76	1,49	1,06	,12

Así pues, con motivo de solucionar el problema metodológico a nivel de análisis estadístico y apoyándonos en la teoría, se optó por hacer una prueba T de Student de comparación de medias para muestras independientes. Tal como se muestra en la tabla 4, el número de alumnos que proceden de una familia nuclear intacta es de 212 y su media en rendimiento académico es de 1,67 (entre suficiente y bien). El número de alumnos del resto de modalidades familiares (agrupadas bajo el epígrafe “resto de modalidades familiares”) es de 76 y su media en rendimiento es de 1,49.

Tabla 5

Prueba de comparación de medias para muestras independientes (nuclear intacta vs resto de modalidades familiares)

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Rendimiento Académico	Se han asumido varianzas iguales	,86	,35	1,23	286	,219	,18	,15	-,11	,47
	No se han asumido varianzas iguales			1,26	138,6	,209	,18	,14	-,10	,46

Según podemos observar en la tabla 5, la prueba de Levene que evalúa la hipótesis nula de que las varianzas poblacionales son iguales, determina que la diferencia entre ambas no es significativa ($F = 0,866$; $p = 0,353$): de tal manera, que el valor a tener en cuenta en la prueba de comparación de medias es el que asume varianzas poblacionales iguales. Tal como se esperaba, el resultado de la prueba ($t = 1,232$; $p = 0,219$) apoya la hipótesis de que el nivel de rendimiento académico no guarda relación con el tipo de estructura familiar. Esta prueba corrobora las teorías que asumen que no existe relación entre el tipo de estructura familiar a la que pertenece el alumno y su nivel de rendimiento académico: la composición no influye (en cambio, la dinámica funcional interna sí).

Discusión

La consecución de los objetivos, nos dejan entrever que el éxito educativo de los hijos se conecta, especialmente, con la variable aceptación/implicación

parental en detrimento del papel que juega la variable coerción/imposición. Estudios recientes del desarrollo de la autonomía, indican que los jóvenes no se separan por completo de sus padres durante el estadio adolescente. En general, sería cierto afirmar que, tanto para los chicos como para las chicas, una relación continuada con los padres es útil para la transición a la vida adulta. Cuando dicha relación paterno-filial se distingue por las características afectivas, se produce un efecto estimulante del desarrollo porque el hijo siente de forma auténtica la implicación real de sus padres, su preocupación, su apoyo incondicional que le confiere sensación de seguridad y capacidad ante los retos que debe ir asumiendo.

La aceptación/implicación de los padres condensa de una forma muy particular la propia satisfacción personal, dado que el reconocimiento externo nos acaba calando y deviene en los niveles de autoestima y motivación necesarios que nos conducen a seguir avanzando. Los adolescentes que se sienten parte de un núcleo familiar en el que son estimados y valorados globalmente como personas, sienten la fuerza que precisan para comprometerse en la consecución de los logros evolutivos que se les van presentando. Nos referimos a una aceptación parental que es anterior y superior a la consideración parcial del rendimiento académico óptimo: se trata de entender que la aceptación fundamental comporta mejor aprovechamiento escolar entre otras muchas metas vitales que los adolescentes acometen y van alcanzando.

Los alumnos que viven inmersos en ambientes familiares donde prima la aceptación/implicación son personas que disponen de las herramientas y estrategias necesarias para cumplir con los requisitos escolares. Nótese que nuestras medidas de las dimensiones de socialización se han conseguido preguntando al adolescente por cuestiones generales de la vida cotidiana, no se han valorado haciéndoles cuestiones específicamente centradas en la vida académica (ayuda en la realización de las tareas escolares, coordinación con

la escuela, etc.). Así pues, aludimos a la importancia de una aceptación/implicación esencial de unos padres que reconocen a la persona (por encima de su faceta de alumno).

Los estilos familiares autorizativo e indulgente –en los que la dimensión aceptación/implicación resulta elevada y constituye el elemento central– sistemáticamente han demostrado comportar mejores niveles de ajuste psicosocial del adolescente. Ya desde los primeros trabajos empíricos en este ámbito de investigación (Baumrind, 1967, 1971), el estilo autorizativo se consideró como el idóneo para la socialización familiar de los hijos. Se razonaba que este estilo transmitía mejor las normas y valores sociales y conseguía hijos más maduros, autónomos y responsables (Maccoby y Martin, 1983). Esta idoneidad teórica se constataría empíricamente en la obtención de las mejores puntuaciones en el conjunto de criterios de ajuste habitualmente empleados en investigación (Noller y Callan, 1991; Steinberg, Blatt-Eisengart y Cauffman, 2006; Steinberg, Elmen y Mounts, 1989).

Observamos pues que este estudio refuerza una visión de la socialización parental que demanda de mayores esfuerzos por parte de los padres en aspectos, a veces, descuidados y considerados poco pertinentes en la adolescencia. Nos referimos a la comunicación abierta y bidireccional, a las relaciones cordiales y respetuosas, al verdadero interés por sus problemas, al razonamiento cuidadoso de las consecuencias de toda índole de sus acciones como vía para construir procesos de desarrollo que den lugar a personas maduras, responsables y capaces de hacer las cosas por si mismas. Queda demostrada la disposición positiva que provocan las actitudes afectivas por encima de las actitudes cercanas al abandono, al pasivismo o al desprecio (más o menos explícito).

El dominio positivo protagonizado por la variable aceptación/implicación, en ningún caso, anula el efecto educativo de la coerción/imposición aplicada en un sentido específico y en grado moderado.

Recordemos que las dos dimensiones que conforman el estilo de crianza son razonablemente independientes entre sí, de modo que existen padres que se sitúan en cada una de las cuatro posibles combinaciones, siendo los padres **autorizativos** y los **indulgentes** aquellos que más favorecen las conductas adaptativas del adolescente. Tanto en un estilo como en el otro encontramos presente la variable coerción/imposición en alto/medio grado en el primer caso y en medio/bajo grado en el segundo (ahora bien, insistimos en que la dimensión que correlaciona positiva y significativamente con el rendimiento es la aceptación/implicación, ésta resulta más decisiva en la predicción del rendimiento académico).

La exigencia y el control paterno comportan efectos deseables cuando se despliegan en contextos relacionales regidos por la sensibilidad y la aceptación de los hijos y, sin ser el factor crucial que promueve el ajuste adolescente, bajo esa condición, su acción no resulta contraproducente ya que provoca estructura y apoyo a la autonomía en un marco de cordialidad y respeto (se trata de una autoridad que se entiende, se recibe bien y no provoca resentimiento hacia la familia).

El presente estudio aporta como notas diferenciales tres evidencias relevantes: por un lado que la influencia de la variable mediadora aceptación/implicación en el rendimiento académico se confirma como positiva y significativa en el segmento de alumnos que no presentan un bajo CI que pudiera explicar dificultades cognitivas estructurales. El efecto de la variable mencionada tiene repercusión entre los alumnos que disponen de unas capacidades intelectuales suficientes para asumir los objetivos escolares actuales. Se escapan de esta influencia aquellos alumnos (que, por otra parte, son minoría en los centros públicos ordinarios) cuyo desempeño intelectual es limitado. Es fundamental tener en cuenta que la mayoría de los alumnos se encuentran dentro de los parámetros estándares en relación a la inteligencia, por tanto, la enorme dispersión de resultados obtenidos y la

gran presencia de fracaso, hace precisa una explicación causal del rendimiento mucho más amplia. Todas las pruebas de CI modernas tienen como característica que las puntuaciones de las personas se ajustan a una distribución normal alrededor de un CI de 100. Por definición, la puntuación promedio obtenida por los examinados en cada grupo de edad se establece en 100, que es la puntuación más común que las personas obtienen (Neisser *et al.*, 1996).

El presente estudio controla la variable inteligencia para comprobar que, ante la ausencia de dificultades centradas en el desempeño intelectual que lógicamente bloquean y complican el aprendizaje, la mediación de la dimensión aceptación/implicación aparece nítida. Los centros se esfuerzan (muchísimo) en identificar las dificultades de aprendizaje, sin embargo, no discriminan los factores que pueden estar operando en ellas. Desde luego apostamos por que los centros incidan en la variable aceptación/implicación familiar como elemento sujeto a modificación que favorece el rendimiento, pero también consideramos que pueden intervenir en la competencia intelectual. Ésta es fluctuante, no es el reflejo del potencial absoluto e irreversible de una persona, al contrario, se ha demostrado que puede aumentar o disminuir a medida que transcurren los años en función de factores ambientales (McCall *et al.*, 1973; Ramey y Ramey, 1992).

Por otro lado resaltamos que en nuestra muestra la aceptación/implicación del padre es determinante por encima de la acción ejercida por la aceptación/implicación de la madre. Hemos encontrado que la atención paternal resulta significativa en la promoción del éxito escolar. Existe una alta coherencia entre prácticas maternas y paternas en la dimensión que nos ocupa, sin embargo, aislando el alcance de cada factor en relación al rendimiento, hemos comprobado que la influencia ejercida por el padre es más decisiva. La responsividad del padre impacta de una forma más notable en las posibilidades de los alumnos que conforman esta muestra

La conclusión fundamental que podemos extraer del análisis de este primer objetivo de investigación es que las variables familiares, concretamente la dimensión de socialización aceptación/implicación, efectivamente discriminan entre los alumnos de bajo rendimiento y el resto.

Finalmente, comprobamos que la segunda finalidad del estudio ha sido resuelta satisfactoriamente y contiene un alto valor dado que, aunque racional y científicamente pueda parecer esperable, lo cierto es que en la realidad institucional de los centros, la pertenencia a una determinada modalidad de familia alejada del modelo mayoritario, frecuentemente se asocia (o incluso predice) niveles deficitarios de rendimiento académico.

Esta investigación reafirma el conjunto de teorías que asumen que no existe relación entre el tipo de estructura familiar a la que pertenece el alumno y su nivel de rendimiento académico. Esta conclusión resulta especialmente válida para orientar e inspirar las propuestas de actuación que desde el centro se podrían articular enfocadas a la familia. Acercarse a la familia desde un nuevo planteamiento supone sumar al esfuerzo del éxito educativo para todos un aliado estratégico de gran valor.

Sobre este particular existen todavía prejuicios que abogan por la idoneidad de la familia nuclear tradicional como el escenario educativo más apropiado, algo que, como no podía ser de otro modo, contiene claras repercusiones en las dinámicas internas de los centros. El prejuicio es una apreciación de la realidad hecha primariamente a partir de una ideología y cuyo significado real no es el manifiesto o expreso sobre el objeto, sino otro, latente y oculto, cuya referencia está en el sujeto y que, por tanto, no coincide con el primero. En la esfera social y psicológica en la que nos movemos, las ideas falsas se desvanecen cuando se las confronta con la verdad a través de un largo proceso: la contribución de este estudio se suma al esfuerzo de múltiples referencias teóricas que insisten en probar que lo

verdaderamente relevante en el desarrollo de los hijos es la dinámica relacional no la composición y estructura que adopte la familia.

En general, se sobreestima la influencia de los factores socioeconómicos en el rendimiento académico de los hijos: la investigación educativa corrobora que a medida que aumenta el nivel educativo o el estatus socioeconómico de los padres, aumenta también el rendimiento escolar de los hijos (medido a través de diversos indicadores), ahora bien, el poder explicativo de esos aspectos es sustantivo, pero relativamente reducido ya que únicamente están explicando el 10% de la varianza. Algo similar ocurre con la consideración del tipo de familia a la que pertenece el alumno; en Europa estudios recientes revelan que la relación entre formas familiares diferentes de la nuclear y el rendimiento académico es negativa y consistente (Bhrolcháin, Chappell, Diamond y Jameson, 2000; Calero, 2006; Francesconi, Jenkins y Siedler, 2005).

La comprobación de que la estructura familiar no incide en el rendimiento, debería contribuir a la extinción de explicaciones sobre las dificultades escolares basadas en el tipo de familia del alumno al ser éstas interpretaciones sin base y que comportan un juicio de valor totalmente estéril (además de cuestionable). Sin embargo, sabemos que ésa es una pretensión compleja dado que los pensamientos actúan de forma poderosa y su modificación es costosa. Ofrecemos una alternativa para alcanzar la meta: entendemos que la evidencia expuesta debería servir como elemento de refuerzo de los anteriores resultados comentados que destacan la auténtica influencia que sí ejercen los elementos relacionales intrafamiliares (y es que la verdadera vida de la familia tiene que ver mucho con su funcionamiento y muy poco con su composición). Quizás la clave que encierre este objetivo de investigación sea la de focalizar la mirada del profesional hacia las influencias sobre las que efectivamente hay que intervenir (y que, por ende,

son las que se pueden moldear –al fin y al cabo, la composición familiar es una estructura que viene dada–).

Como precisión final cabría matizar que, si bien es cierto que existe un nutrido grupo de investigaciones que afirman que los hijos de familias monoparentales tenderían supuestamente a un rendimiento inferior (Astone y McLanahan, 1991; Rassen, 2002), esta realidad también puede explicarse en términos funcionales. Es decir, los hijos de familias monoparentales dispondrían de un adulto de referencia menos que pudiera atenderlos y guiarlos en su desarrollo. En las investigaciones que la estructura familiar correlacionaba con el rendimiento, esta influencia ha perdido fuerza si también se medía y controlaba la variable implicación parental.

Reconocimientos

Este estudio ha sido becado por la AGÈNCIA CATALANA DE LA JOVENTUT, Generalitat de Catalunya [2010FJOVE00018]

Referencias

- Astone, N. & McLanahan, S. (1991). Family structure, parental practices and high school completion. *American Sociological Review*, 56, 309-320.
- Baumrind, D. (1967). Child cares practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.
- Baumrind, D. (1971) Current theories of parental authority. *Development Psychology Monographs*, 4, 1-103.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescence competente and substance use. *Journal or Early Adolescence*, 11, 56-95.
- Bhrolcháin, M., Chappell, R., Diamond, I & Jameson, C. (2000). Parental Divorce and Outcomes for Children: Evidence and Interpretation. *European Sociological Review*, 16, 67-91.

- Calero, J. (2006). Desigualdades tras la educación obligatoria: nuevas evidencias. Fundación Alternativas. *Documentos de Trabajo*, 83/2006.
- Dornbusch, S., Ritter, P.H., Leiderman, H., Roberts, D. & Frailegh, M. (1987). The relation of parent style to adolescent school performance. *Child Development*, 58, 1244-1257.
- Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D. & Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, Vol.19, 1, 108-113.
- Estévez, E., Musitu, G. & Herrero, J. (2005). El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente. *Salud Mental*, Vol.28, 4, 81-89.
- Francesconi, M., Jenkins, S. & Siedler, T. (2005). *The impact of family structure during childhood on later-life attainment*. London: Anglo-German Foundation for the study of Industrial Society.
- García, F. & Gracia, E. (2009). Is always authoritative the optimum parenting style? Evidence from Spanish families. *Adolescence*, 44(173), 101-131.
- Glasgow, K., Dornbusch, S., Troyer, L., Steinberg, L. & Ritter, P. (1997). Parenting styles, adolescents attributions and educational outcomes in nine heterogeneous high schools. *Child Development*, LXVIII, 507-529.
- Hess, R. & Holloway, D. (1984). Family and school as educational institutions in Parke, R. (Ed), *Review of child development research* (pp.179-222). Chicago: University of Chicago Press.
- Maccoby, E. & Martin, J.A. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction. En Hetherington, E.M. & Musen, P.H. (Eds.). *Handbook of child psychology, Vol. 4*. New York: John Wiley.
- Martínez, I, García, J.F. & Yubero, S. (2007). Parenting styles and adolescents' self-esteem in Brazil. *Psychological Reports*, 100, 731-745.

- McCall, R.B., Appelbaum, M.I. & Hogarty, P.S. (1973). Developmental changes in mental test performance. *Monographs of Society for Research in Child Development*, 38.
- Musitu, G. & Allat, P. (1994). *Psicosociología de la familia*. Madrid: Ediciones Albatros.
- Musitu, G. & Cava, M.J. (2001). El rol de apoyo social en el ajuste social de los adolescentes. *Intervención Psicosocial*, 12, 179-192.
- Musitu, G. & García, J.F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16, 288-293.
- Musitu, G., Roman, J.M. & Gutiérrez, M. (1996). *Educación familiar y socialización de los hijos*. Barcelona: Idea Book.
- Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T.J., Boykin, A.W., Brody, N., Ceci, S.J., Halpern, D.F., Loehlin, J.C., Perloff, R., Sternberg, R.J. & Urbina, S. (1996). Intelligence: Knowns and unknowns. *American Psychologist*, 51, 77-101.
- Noller, P. & Callan, V.J. (1991). *The adolescent in the family*. Londres, Nueva York: Routledge.
- Pelegrina, S., García, M.C. & Félix, P. (2002). Los estilos educativos de los padres y la competencia académica de los adolescentes. *Infancia y Aprendizaje*, 25 (2), 147-168.
- Pérez Milena, A., Pérez, R., Martínez, M.L., Leal, F.J., Mesa, I. & Jiménez, I. (2007). Estructura y funcionalidad de la familia durante la adolescencia: relación con el apoyo social, el consumo de tóxicos y el malestar psíquico. *Atención Primaria*, 39(2), 61-65.
- Pichardo, M.C., Fernández, E. & Amezcua, J.A. (2002). Importancia del clima social familiar en la adaptación personal y social de los adolescentes. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 55(4), 575-589.

- Pons, J. & Berjano, E. (1997). Análisis de los estilos parentales de socialización asociados al abuso de alcohol en adolescentes. *Psicothema*, vol.9, 3, 609-617.
- Ramey, C.T. & Ramey, S.L. (1992). Effective early intervention. *Mental Retardation*, 30, 337-345.
- Rassen, E., ed. (2002). *The Jossey-Bass reader on gender in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Steinberg, L, Elmen, J. & Mounts, N. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity and academic success among adolescents. *Child Development*, 60, 1424-1436.
- Steinberg, L., Blatt-Eisengart, I. & Cauffman, E. (2006). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful homes: A replications in ha sample of serious juvenile offenders. *Journal of Research on Adolescence*, 16, 47-58.
- Torío, S., Peña, J.V. & Inda, M. (2008). Estilos de educación familiar. *Psicothema*, 20, 62-70.
- Vallejo, A. & Mazadiego, T. (2006). Familia y rendimiento académico. *Revista de Educación y Desarrollo*, 5, 55-59.

María José Domínguez González es profesora asociada del Departamento de Pedagogía de la Universitat Rovira i Virgili.

Montserrat Guasch García es profesora titular del Departamento de Pedagogía de la Universitat Rovira i Virgili.

Dirección de contacto: Correspondencia directa con las autoras a través de María José Domínguez, Departamento de Pedagogía, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona Ctra. de Valls s/n, (43007) Tarragona, Spain.

Dirección de correo electrónico: mariajose.dominguez@urv.cat